

1994



31

N° 31

1994

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

Perspectives documentaires en éducation

N° 31

1994

*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 Paris II - **Alain Coulon**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII - **Françoise Cros**, professeur en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP - **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

Secrétaires de rédaction : Marlène Ba, Marie-Françoise Caplot, Catherine Desvé

Équipe de rédaction : Mathilde Bouthors, Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Danielle Dagorn, Nancy Frosio, Nelly Rome

Édition & Fabrication

Informatique : Jean-Pierre Houillon

Maquette : Jacques Sachs (couverture), Philippe Champy (intérieur)

Saisie : Liliane Attali, Josette Callé, Marie-Françoise Caplot, Edith Sebbah

Composition et impression : CRI et 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).

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

Déchiffrer la complexité du social

par Anne VAN HAECHT 7

Itinéraires de recherche

- *Recherches sur l'apprendre*

par André GIORDAN 19

- *De Santiago à Paris, parcours de vie, trajectoires de recherches*

par Ana VASQUEZ-BRONFMAN 47

Chemins de praticiens

- *Au-delà de l'élève, l'enfant*

par Brigitte CHAREYRE 69

- *Rencontres*

par Lysiane JOURNET 83

Repères bibliographiques

Bibliothèques, centres documentaires, centres d'information

en milieu scolaire : aspects internationaux

par Paulette BERNHARD 91

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME 111

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 139

Observatoire des thèses concernant l'éducation 181

Adresses d'éditeurs 211

Summaries 212



1

ÉTUDES

DÉCHIFFRER LA COMPLEXITÉ DU SOCIAL

Anne Van Haecht

L'exercice demandé ici n'est pas anodin et requiert presque explicitement d'y livrer beaucoup de soi-même. On ne l'aborde donc pas sans quelque risque, surtout lorsque l'on ne l'associe pas à une sorte de bilan de fin de carrière. La précaution oratoire étant faite, encore faut-il se lancer dans ce qui n'est vraiment ni récit de vie abrégé ni bibliographie critique...

Étudiante en sociologie à Bruxelles dans la foulée de mai 68, je n'ai pas manqué comme mes camarades proches de l'époque de verser dans un superbe paradoxe : vouloir définir la sociologie comme une science (une "vraie") et pratiquer avec foi (relative) la logique de la dénonciation. L'esprit du moment s'y prêtait et nos maîtres, membres d'une université libre penseuse, s'inscrivaient dans la mouvance positiviste (structuraliste pour les uns, structuro-fonctionnaliste critique ou marxisante pour les autres).

Nous n'abordions les pères fondateurs de la sociologie que sur les modes anthologique ou encyclopédique et étions abondamment nourris de mathématique, statistique et méthodologie quantitative. Il fallait attendre le deuxième cycle pour bénéficier de séminaires où la lecture personnelle commençait à prendre une place significative dans la formation.

Mes premiers coups de coeur se sont alors exprimés un peu dans le désordre (Wright Mills, Morin, Goldmann, Barthes pour ne citer qu'eux) jusqu'à ce que le choix du sujet de mémoire de fin d'études

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 31, 1994

m'entraîne pour quelques années sur le terrain de la sociologie de la déviance.

La sociologie de la déviance

J'avais choisi comme sujet la sociologie de la prostitution ou plus exactement le statut et l'image de la prostituée.

Partant bien sûr d'un point de vue teinté de féminisme, j'entendais resituer le phénomène en question dans le social global et faire une analyse critique de l'étiologie habituelle qui en était proposée.

La pensée étiologique fondée sur la recherche de l'altérité biologique, psychologique ou sociale, qui avait sous-tendu la plupart des travaux criminologiques jusque-là consacrés aux prostituées et qui recherchait auprès des déviants eux-mêmes les causes de leur comportement, n'était guère parvenue à mettre en évidence des caractéristiques permettant de distinguer nettement les prostituées des autres femmes. La paraphrase de Simone de Beauvoir "*On ne naît pas prostituée, on le devient*" prenait alors toute sa force.

Face aux lacunes avérées des théories criminologiques du "passage à l'acte" s'attachant à la découverte de facteurs déterminants du comportement déviant, la découverte des théories de la stigmatisation fut un véritable bonheur.

Shlomo Shoham, partant de l'hypothèse que le stigmatisé a fort peu de choix à part celui de se glisser dans le moule coulé sur lui par son entourage, avait réalisé une étude sur des jeunes prostituées israéliennes, où il mettait en relation processus de stigmatisation (à l'intérieur de la famille) avec des processus sociaux et psychologiques d'association permettant de comprendre l'entrée dans la prostitution. Avec lui, mais aussi avec Goffman, il devenait clair que la construction de la déviance passait par une genèse relationnelle et que l'hypothèse d'une "nature" (biologique, psychologique ou sociale) déviante n'avait pas de fondement sociologique.

Passant à une théorie sociétale du *labelling*, il restait à traiter d'une profession discréditée comme d'une pratique fonctionnelle par rapport à l'ordre social. Dire que celle-ci renvoyait à une institution n'était qu'un premier pas pour poser l'hypothèse (critique) que mœurs sexuelles, condition de la femme et prostitution constituaient

trois éléments indissociablement liés. Marcuse et Foucault, entre autres, mais aussi Kate Millet sur un autre registre, étaient mobilisés.

Dans le contexte des années 70, passer de l'institution au marché s'imposait dans un moment d'efflorescence de nouvelles formes de prostitution et d'une mercantilisation grandissante du sexe. Si marché signifie offre, il implique tout autant demande. Le client, cet oublié des criminologues, trouve dans l'achat de la prestation, acte propriétaire par excellence, le rachat de son acte. Et parler de la relation prostituée-client engageait à entrer dans un imaginaire de la sexualité auquel invitaient notamment Bataille, Caillois, mais aussi toute une littérature, de la meilleure (comment ne pas évoquer Maupassant ?) à la plus populaire.

Ces premières années de recherche (inoubliables) se passèrent sous l'égide d'un magistrat non orthodoxe, Séverin-Carlos Versele alors directeur du Centre de sociologie du droit et de la justice à l'Université de Bruxelles. Mais la précarité professionnelle aidant, je dus céder au principe de réalité qui prit la forme d'un engagement plus stable dans une équipe bien différente où je fus amenée à m'intéresser à la profession d'enseignant et donc à m'initier aux classiques de la sociologie de l'éducation de l'époque.

L'engagement dans la sociologie de l'éducation

Sur base de données d'enquêtes, l'identité professionnelle et sociale des enseignants du secondaire, leurs réactions face à des réformes importantes, les rapports plus ou moins conflictuels entre intervenants dans le champ scolaire constituèrent l'objet de mes premiers travaux dans ce domaine. L'exploration ainsi tentée passa par diverses lectures prioritaires : Durkheim pour la conceptualisation et l'histoire de l'enseignement, Bourdieu et Passeron pour la dimension critique, Boudon pour l'analyse systémique concurrente aux théories de la reproduction, Bernstein pour la sociologie du langage, Crozier pour l'analyse de la bureaucratie scolaire, Isambert-Jamati pour l'évolution des valeurs portées par l'enseignement secondaire, Chapoulie pour l'étude du corps professoral, etc.

Dans mon environnement immédiat, l'interaction constante avec Claude Javeau, laquelle n'a cessé d'exister depuis mes premières

armes dans la recherche, a certainement pesé sur mes orientations et s'est traduite par une "envie d'histoire", une méfiance à l'égard d'une sociologie empirique réduite à des tableaux statistiques et un rejet du positivisme scientifique. Par ailleurs, de tels choix ont été renforcés au cours de travaux interuniversitaires menés avec Jean Nizet qui clôturait en 1978 un doctorat sur le rôle des idéologies dans la formation des opinions pédagogiques.

Peu de temps après, un séminaire sur la sociologie des valeurs fut l'occasion de découvrir plus profondément Weber, notamment via la lecture d'Aron et de Freund.

Je me décidai alors pour un sujet de thèse qui concilierait histoire et sociologie dans une étude consacrée aux origines et au développement du projet d'enseignement secondaire belge, dit "rénové", jusqu'à son "éclipse" au début des années 80.

Fondée dans une sociologie compréhensive d'inspiration wébérienne, cette recherche partait du dualisme de la réforme officialisant en 1971 l'enseignement "rénové" en Belgique qui renvoyait à un projet politique et à un projet pédagogique.

Elle conduisit à la mise à jour d'une longue logique social-démocrate qui marqua la politique scolaire progressiste belge depuis le début du siècle et qui paraissait alors venir à sa fin.

Pendant deux ou trois années, j'allais me transformer, avec un bonheur dont je garde la nostalgie, en "rat de bibliothèque" comme me le dit avec quelque mépris un membre de mon jury de thèse qui n'appréciait guère mes choix.

Au-delà de la récolte des données qui allaient me permettre de reconstituer l'émergence et la consolidation de ces deux logiques, politique et pédagogique, je cherchais auprès d'historiens des arguments méthodologiques plaidant pour le rapprochement de leur discipline et de la sociologie (de ce côté-là l'exemple d'André Petitat était plus que convaincant).

Je pus me référer à Braudel pour qui "(...) le sociologue, sur les chantiers et dans les travaux de l'historien, ne peut-être dépaycé : il retrouve ses matériaux, ses outils, son vocabulaire, ses problèmes, ses incertitudes mêmes." ⁽¹⁾ Je pus aussi rencontrer la méthodologie wébérienne de Veyne mais aussi méditer sur sa vision critique de la sociologie qui,

(1) BRAUDEL, F. *Écrits sur l'histoire*, 1969, p. 106.

quand elle ne se réduisait pas à de l'idéologie ou à des techniques d'enquêtes, ne pouvait être, d'après lui, qu'histoire non événementielle du contemporain. Aron lui avait opposé qu'il existait pourtant bel et bien une approche spécifique de la sociologie qui passait, au-delà du recours à des procédés techniques, par le travail sur des systèmes sectoriels, par la mise en évidence du sens d'une oeuvre dans le système où elle s'est construite et dans le contexte global et par l'élaboration d'une "anthropologie de l'homme social".

Je pensais alors que, partant du présent dont il veut rendre compte, le sociologue, s'il se limite à rechercher les éléments pertinents et structurés nécessaires à son travail, ne peut éluder un retour vers le passé. L'"inventaire" qu'il lui faut dresser ne se démarque de celui de l'historien que sur deux points : le découpage des faits qu'il établit est marqué par l'ancrage de sa démarche dans le présent et la prétention à l'exhaustivité des sources en est absente.

J'ai découvert alors chez Furet un principe heuristique valant tout autant pour le sociologue que pour l'historien auquel le propos, dénonçant la superstition de la périodisation, était destiné : *"(...) si l'enveloppe temporelle cesse d'être le principe premier d'intelligibilité à l'intérieur duquel tous les ordres de phénomènes prennent leur sens, il faut d'abord définir des objets de recherche et examiner ensuite, en tâtonnant, quelle est l'épaisseur de durée pertinente pour leur description et leur analyse."* (2).

Dans la perspective que j'avais adoptée, la théorie sociologique qui me servit de fil conducteur fut la théorie des champs telle que formulée par Bourdieu mais aussi par Remy, Voyé et Servais. L'oeuvre de Condorcet fut à l'origine du type-idéal de l'école démocratique que j'ai utilisé comme instrument méthodologique.

La sociologie compréhensive

Une fois la thèse terminée (en 1983), d'autres recherches et tâches d'enseignement à la frontière de la sociologie de l'enseignement et de la sociologie du travail me conduisirent à la découverte de Schütz, dont Berger et Luckmann étaient les disciples. Notamment grâce à une exploration sur les formations organisées par les entreprises, je

(2) FURET, F. *L'atelier de l'histoire*, 1982, p. 12.

rejoignis, sous ces influences épistémologiques, le projet d'une sociologie compréhensive du travail, c'est-à-dire l'étude compréhensive de discours de sens commun, au lieu où ils sont produits et rendus signifiants, à la confluence du social en tant que réalité objective et réalité subjective, laquelle s'inscrit sur un fond d'historicité (crise, chômage, technologies nouvelles, etc). Dans cet esprit, il s'agissait de voir comment les attributions de sens liées au travail s'infléchissent en raison des changements intervenant dans le paysage historique (passage du travail-fin au travail-moyen, glissement vers un système statutaire où l'important est de ne pas être sans emploi et non plus sans travail, etc) et encore comment s'organisent et dans quelles situations de possibilité les résistances et tactiques individuelles ou de petits groupes qui répondent à l'exigence de production de nouvelles typifications de pratiques. Sur ce terrain où j'avais aimé les travaux de socio-anthropologie du travail de Pierre Bouvier, mon passage ne fut sans doute que fugitif. Reste que j'y avais découvert, en affinité avec les travaux de Claude Javeau, les mérites de la méthode génétique qui est celle de la sociologie compréhensive et qui associe trois dimensions : mise à jour de procès d'extériorisation (ou de propositions de sens par les acteurs), collectes de données objectivées et positionnement par rapport à un référentiel historique. Car il ne s'agit pas ici de diluer le sens dans l'immédiateté de l'interaction mais bien toujours de s'accrocher à un temps et un espace élargis à l'historicité et aux rapports sociaux.

Au cours d'une période de relative transition -l'après-thèse est souvent, je crois, un moment de flottement -, j'eus la chance de nouer des liens professionnels et amicaux à l'intérieur du Comité de recherche "Modes et procès de socialisation" de l'AISLF⁽³⁾. C'est dans ce milieu pluraliste que je vécus l'éclatement de la sociologie de l'éducation de langue française, lequel s'est traduit par l'effacement partiel de frontières entre certaines sociologies spécialisées (de l'école, du travail, de la famille pour l'essentiel) et l'affaiblissement des dogmatismes théoriques.

L'ouverture au constructivisme fut sans doute notre point commun que chacun devait illustrer avec sa sensibilité particulière : en restant fidèle à la dimension historique comme Guy Vincent, Jean-Louis Derouet et moi-même, en valorisant le concept de socialisation permettant de se situer sur une "ligne de crête" entre paradigme

(3) Association internationale des sociologues de langue française.

déterministe et paradigme actionnaliste comme Jean-Michel Berthelot, en appelant à "une théorie interactionniste de l'habitus" comme Philippe Perrenoud, en tentant une adaptation de l'ethnométhodologie de la classe comme Régine Sirota ou en s'intéressant à l'évolution de l'école maternelle comme Eric Plaisance, ou encore en travaillant sur les stratégies éducatives des familles comme Cléopâtre Montandon.

Mon objet de recherche privilégié étant resté depuis ma thèse celui des politiques scolaires, j'ai noué des dialogues précieux avec Jean-Louis Derouet, auteur de recherches innovantes sur la sociologie des établissements scolaires, sur la décentralisation du système scolaire ainsi que sur la multiplication et l'affrontement des principes de justice dans l'école contemporaine, et Agnès Henriot-Van Zanten, fine connaisseuse de la littérature anglo-saxonne sur l'univers scolaire et analyste des politiques locales. Dans ce même domaine, j'aimerais encore citer Walo Hutmacher qui a traité des effets paradoxaux sur le redoublement dans l'enseignement primaire genevois de politiques pourtant généreuses, ainsi que Jean-Émile Charlier et Luc Carton que j'ai souvent retrouvés dans l'analyse du contexte belge.

À ce moment de ma trajectoire biographique, mes références sociologiques fondamentales vont dans le sens du pluralisme interprétatif. La théorie de la structuration de Giddens, comme tentative, rare aujourd'hui, de théorie générale, m'a passionnée mais, si elle démontre combien importe la prise en compte conjointe des points de vue micro et macro, elle ne manque pas de quelque artifice rhétorique pour les concilier. En l'occurrence, la recherche de l'unification des points de vue subjectivistes et objectivistes représente peut-être un projet difficile. Mais il est vrai que Giddens dit bien que, si deux types de mises entre parenthèses sont méthodologiquement possibles au départ d'une recherche (soit une analyse en termes de conduites stratégiques, soit une analyse en termes d'institutions), aucune de ces deux perspectives préalables n'autorise à faire l'économie d'un retour à la dualité du structurel. Les deux sont donc essentielles mais restent bel et bien complémentaires, comme deux lectures distinctes qui s'articulent en finale.

Plus largement, il faut donc reconnaître qu'aucune école sociologique ne peut suffire à elle seule pour déchiffrer la complexité du social. Un social à propos duquel aucun sociologue n'aura accès à une connaissance finale, comme l'a énergiquement affirmé Brown, recou-

rant plaisamment à la métaphore de quelques aveugles palpant un éléphant pour décrire l'inévitable parcellisation de notre discipline. Le même Brown a, par ailleurs, bien souligné la nécessité pour la sociologie de chercher à atteindre tant des vérités logiques que des vérités existentielles : *"La distinction entre ces deux vérités ou encore entre théorie et pratique rejoint deux aspects des théories sociologiques. Ces théories ne portent pas seulement sur les champs auxquels elles s'adressent mais reflètent et créent le contexte et la conscience qui les ont fait naître."*⁽⁴⁾

Un retour à la sociologie générale : le thème de l'individualisme occidental

J'ai surtout évoqué jusqu'à présent des lectures immédiatement en relation avec mes recherches en sociologie de l'éducation, il en est d'autres qui se sont mêlées plutôt à des tâches d'enseignement en sociologie générale. Un thème qui m'a beaucoup occupé depuis dix ans est celui de l'individualisme occidental (cf. Tönnies, Elias, Dumont, Gauchet, Todorov). L'oeuvre de Louis Dumont est sur ce point incontournable en nous projetant dans l'opposition entre holisme et individualisme. La suprématie de l'idéologie individualiste est historiquement liée à l'effacement des valeurs holistes mais celles-ci n'ont pas manqué de resurgir récuremment dans les débats alimentés par le conflit de l'universalisme et du communautarisme. Dès avant le réveil des nationalismes en Europe, ces valeurs holistes se trouvaient déjà au coeur des polémiques engendrées par l'affirmation du principe du "droit à la différence" (linguistique, ethnique, religieuse, etc) dans nombre de pays occidentaux.

Bloom, dans un pamphlet aux accents conservateurs, a montré les risques de dérive du relativisme pratiqué dans les universités américaines sous la forme de la démarche éducative de l'"ouverture", ou encore du refus de l'ethnocentrisme. Une ouverture qui signifierait finalement un désintérêt à l'égard des autres ou encore un droit à la différence qui se muerait en droit à l'indifférence. Sur un autre registre, plus profondément philosophique et moins polémique, Gauchet a lui aussi, dans son article *L'école à l'école d'elle-même*, guerryoyé contre les illusions entretenues par une certaine idéologie indivi-

(4) BROWN, R. *Clefs pour une poétique de la sociologie*, 1989, p. 324.

dualiste centrée sur l'authenticité d'une demande narcissique et hédoniste d'expression de soi, contre celles aussi d'un différentialisme culturel qui risque d'encourager la ghettoïsation et qui, ajouterai-je, nous conduirait facilement à oublier que la séparation du public et du privé est au cœur de notre conception de la démocratie.

Il y a là matière à réflexion sociologique, même si Gauchet a été perçu dans notre milieu professionnel avant tout comme porteur d'un discours moral. A cet égard, je m'accorde avec Jean-Louis Derouet sur l'attention que mérite la philosophie politique comme source à laquelle puiser pour nourrir une sociologie politique de l'école.

Il me paraît aujourd'hui que l'analyse des politiques publiques exigerait une attention plus grande de la part des sociologues. La transformation du rôle de l'État dans beaucoup de pays occidentaux actuellement, et qui se joue notamment dans les dispositifs de décentralisation des pouvoirs et compétences, a des conséquences importantes dans le champ scolaire qui nous occupe. Il serait temps que nous bousculions une plate "éducation comparée" et que les premiers efforts menés dans ce but ouvrent la voie à une véritable sociologie comparée des politiques scolaires qui attend encore sa conceptualisation (vers laquelle Archer, dès 1979, a sans doute ouvert des pistes).

Je m'arrête ici, au seuil de ce jardin qui nous est à chacun intimement personnel. Les plaisirs qu'on y accumule peuvent tout autant remonter aux souvenirs de l'enfance que se rapporter à la nécessité de dépaysements parfois fugaces, parfois non, mais nécessaires. On débusquerait dans le mien, parmi d'autres plus sérieux (Giraudoux, par exemple), des noms comme ceux de Souvestre et Alain, Gaston Leroux et Maurice Leblanc, des réminiscences aussi savoureuses que le fondant de la praline (la belge) ou que le parfum de ces trois branches de mimosa que je viens de m'offrir avant d'en finir avec ce dernier paragraphe.

Anne VAN HAECHT

*Université libre de Bruxelles
Centre de sociologie générale*

BIBLIOGRAPHIE

- ARON, R. *La philosophie critique de l'histoire*. Paris : Vrin, 1969.
- ARON, R. Comment l'historien écrit l'épistémologie : à propos du livre de Paul Veyne. *Annales*, novembre-décembre 1971, p. 1919-1354.
- BARTHES, R. *Mythologies*. Paris : Le Seuil, 1957.
- BATAILLE, G. *L'érotisme*. Paris : Ed. de Minuit, 1957.
- BEAUVOIR, S. de. *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard, NRF, 1949.
- BERGER, P. et LUCKMANN, Th. *Social Construction of Reality*. London : Penguin Press, 1975.
- BERTHELOT, J.-M. *Le piège scolaire*. Paris : PUF, 1983.
- BLOOM, A. *L'âme désarmée : essai sur le déclin de la culture générale*. Paris : Julliard, 1987.
- BOUDON, R. *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin, 1973.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. de Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P. Le marché des biens symboliques. *L'année sociologique*, 1972, p. 49-126.
- BOUVIER, P. Pour une anthropologie de la quotidienneté du travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1983, vol. LXXIV, p. 133-142.
- BRAUDEL, F. *Écrits sur l'histoire*. Paris : Flammarion, 1969.
- BROWN, R. *Clefs pour une poétique de la sociologie*. Arles : Actes Sud, 1989.
- CAILLOIS, R. *L'homme et le sacré*. Paris : Gallimard, 1950, NRF.
- CARTON, L. *L'enseignement en perspective historique*. Fondation Roi Baudouin, octobre 1991.
- CHAPOULIE, J.-M. Le corps professoral dans la structure de classe. *Revue française de Sociologie*, 1974, avril-juin, XV-2, p. 155-200.
- NIZET, J. et SERVAIS, E. Le rôle des idéologies dans la formation des opinions pédagogiques. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1977, n° 3-4, p. 393-419.
- CHARLIER, J.-E. *Les logiques internes des districts scolaires*, dissertation doctorale en sociologie, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1987.
- CHARLIER, J.-E. "La communautarisation de l'enseignement". Louvain-la-Neuve, *Diagnostics, Enjeux sociaux et politiques en Belgique*, Ed. Ciac, 1989, p. 249-266.
- CONDORCET, M. *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*. Paris : Librairie Hachette, 1883, Ed. nouvelle par G. Compayre.
- CROZIER, M. *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Le Seuil, 1963.
- DEROUET, J.-L. *École et justice*. Paris : Métailié, 1992.
- DUMONT, L. *Homo Aequalis*. Paris : Gallimard, 1976.

- DUMONT, L. *Essais sur l'individualisme*. Paris : Seuil, 1983.
- DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Alcan, 1938.
- DURKHEIM, E. *Éducation et sociologie*. Paris : Alcan, 1922.
- ELIADE, M. *Le sacré et le profane*. Paris : Gallimard, NRF, 1963.
- ELIAS, N. *La dynamique de l'Occident*. Paris : Calmann-Lévy, 1975.
- FOUCAULT, M. *La volonté de savoir*. Paris : Gallimard, 1976, NRF.
- FREUND, J. *Sociologie de Max Weber*. Paris : PUF, 1968.
- FURET, F. *L'atelier de l'histoire*. Paris : Flammarion, 1982.
- GAUCHET, M. *Le désenchantement du monde*. Paris : Gallimard, 1985.
- GAUCHET, M. L'école à l'école d'elle-même. *Le Débat*, novembre 1985, n°37.
- GOFFMAN, E. *Stigmate - Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Ed. de Minuit, 1975.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1990.
- HUTMACHER, W. *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève : Service de la Recherche sociologique, 1993, Cahier N°36.
- ISAMBERT-JAMATI, V. *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris : PUF, 1970.
- JAVEAU, C. *Leçons de sociologie*. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1985.
- JAVEAU, C. *La société au jour le jour*. Bruxelles : De Boeck-Ed. Université, 1991.
- JAVEAU, C. *Le petit murmure et le bruit du monde*. Bruxelles : Les Éperonniers, 1987.
- MARCUSE, H. *Culture et société*. Paris : Ed. de Minuit, 1970.
- MAUPASSANT, G. de. *Boule de Suif - La Maison Tellier*. Lausanne : Ed. Rencontres.
- MILLET, K. *La prostitution - Quatuor pour voix féminines*. Paris : Denoël-Gauthier, 1972.
- MONTANDON, C. *L'école dans la vie des familles*. Genève : Service de la Recherche sociologique, 1991.
- PERRENOUD, P. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Ed. Droz, 1984.
- PETITAT, A. *Production de l'école, production de la société*. Genève : Ed. Droz, 1982.
- PLAISANCE, E. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF, 1986.
- REMY, J., VOYE, L. et SERVAIS, E. *Produire ou reproduire*. Bruxelles : Ed. Vie Ouvrière, 1978 (1er tome), 1980 (2ème tome).

- SCHUTZ, A. Selective attention : Relevance and Typification, in *On Phenomenology and Social Relations*, ed. by H. R. Wagner, The University of Chicago Press, 1920.
- SCOTFORD ARCHER, M. *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills, Sage Publications Ltd, 1979.
- SHOHAM, S. *The Mark of Cain*. Israël University Press, 1970.
- SIROTA, R. *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF, 1988.
- TODOROV, T. *Nous et les autres*. Paris : Ed. du Seuil, 1989.
- VAN HAECHT, A. *La prostituée, statut et image*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles, 1973.
- VAN HAECHT, A. *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles, 1985.
- VAN HAECHT, A. Une sociologie compréhensive du travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1986, vol. LXXXI, p. 345-356.
- VAN HAECHT, A. *L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck-Ed. Universitaires, 1990.
- VEYNE, P. *Comment on écrit l'histoire : essai d'épistémologie*. Paris : Seuil, 1971.
- VINCENT, G. *L'école primaire française*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1980.
- WEBER, M. *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon, 1965. Trad. J. Freund.

RECHERCHES SUR L'APPRENDRE

André Giordan

Décrire son propre parcours, même sur le plan de ses activités de recherche, tient à la fois de la mégalomanie, de la contradiction et du paradoxe. Mais tout chercheur qui veut faire (re)connaître ses idées doit toujours posséder une certaine dose de mégalomanie (1) : il est beaucoup plus difficile de diffuser ses idées que de les élaborer ; sans cela, son parcours se trouve bloqué et ce dernier doit se réfugier dans quelques obscures fonctions administratives de type Doyen ou Président d'Université.

Pour répondre à la commande de Jean Hassenforder (2), nous ferons donc avec (celle-là) et exploiterons de préférence les deux autres compères (la contradiction et le paradoxe) ; elles nous paraissent comme deux approches porteuses pour affronter les défis en cours. La méthode que nous nous appliquerons..., ou plutôt la méthode que je m'appliquerai -autant ne pas hésiter à s'impliquer- est une méthode que j'emploie dans mes recherches. Elle se nomme : "analyse de situation réussie". Elle consiste à élaborer l'inventaire des paramètres qui facilitent un apprendre et à disposer ces derniers en perspective. Puis-je me l'auto-appliquer ? L'hypothèse que je formule est que devenir professeur d'université à Genève et aujourd'hui président de la Section des Sciences de l'éducation dans des circonstances plus que défavorables, au travers de détours surprenants, voire cocasses comme on le verra, peut être considéré, si ce n'est comme un succès intrinsèque ou social, du moins comme une réussite en éducation !

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 31, 1994

Le choix de la présentation pour ce texte est celui d'une "histoire de vie comme méthode clinique", propre aux spécialistes d'éducation des adultes (C. Josso, 1993). Les trajets de formation, il y en a plusieurs, seront questionnés et accompagnés à partir d'un travail sur la demande de formation et sur le rapport au savoir de l'apprenant. Pour tout dire, cette approche chronologique m'arrange plutôt dans le cadre linéaire d'une présentation écrite. Toutefois, au travers de ce récit surgiront un certain nombre de points forts qui, de par leurs interactions, forment la trame du réseau d'idées, certains diraient "du réseau paradigmatique" qui fonde ma pensée et ma pratique. À titre de repères, citons en prenant appui toujours sur nos deux idées mères :

- l'exploitation des situations de vie, à commencer par celles qui sont nettement défavorables,
- l'articulation de façon interactive de pratiques avec des regards théoriques,
- le souci constant de prendre appui sur des cadres contraignants pour en sortir au plus vite, que ceux-ci soient disciplinaires (priorité à la transversalité des idées) ou nationaux (travaux en partenariat ou dans des cadres internationaux divers),
- la responsabilisation d'un auteur dans le cadre d'une communauté d'individus constituant une masse critique suffisante,
- la volonté de mener à terme un projet, bien qu'approximatif, en tant que "plus" par rapport à une situation en cours frustrante,
- l'intérêt de produire des idées neuves, mais de les évaluer (en éducation, mon souci est fortement motivé par le manque d'appropriation de celles-ci au monde et aux publics),
- l'importance à mes yeux de l'éducation, bien qu'élément de conditionnement social, comme facteur de diminution de la dépendance individuelle,
- la volonté d'introduire en éducation un optimum de rigueur scientifique, sans tomber dans une objectivité stricte non exploitable au niveau d'une pratique,
- la spécificité de la recherche en éducation au travers d'outils pouvant appartenir à de multiples disciplines.

1. Tout commence par un échec

Ma carrière professionnelle en éducation résulte d'un échec. Oui ! Un échec plutôt dramatique... Depuis deux générations, ma famille était entièrement dévouée au chemin de fer. En ce début de siècle, c'était une tradition dans les familles paysannes de l'arrière-pays niçois. Quand l'un des enfants quittait la terre pour une administration d'une Côte en plein "boum" touristique, tous les autres, frères, oncles, cousins et neveux, suivaient la même voie.

Or, j'ai échoué lamentablement au concours d'entrée au chemin de fer..., j'avais 14 ans ; j'eus zéro à la dictée. Certes, c'était une dictée un peu spéciale, faite à très grande vitesse, le soir, après toutes les autres épreuves, pour constituer une sélection qui paraissait adéquate. Mais je ne m'accorde pas la moindre excuse, je n'étais pas "une lumière en classe", comme disaient mes professeurs. Plutôt cancre en français et en anglais ; à "boucler le dimanche" ou encore "ferait mieux d'aller à la pêche" comme l'écrivait avec énervement mon directeur du Cours Complémentaire Risso sur mes cahiers de notes.

Après quelques péripéties, sur les instances de ma mère qui est allée jusqu'à implorer les professeurs (3) "pour qu'ils me gardent", j'ai pu obtenir une année supplémentaire pour tenter à nouveau ma chance au concours d'entrée au chemin de fer. En tant que redoublant, je fus alors mis dans la "prestigieuse classe de 3ème A", comme on l'appelait, la classe des "meilleurs élèves", celle qui ouvrait directement sur le concours d'entrée à l'École Normale d'Instituteurs. L'École Normale était alors l'école rêvée pour tout enfant de famille ouvrière. Financièrement, les études étaient prises en charge ; les élèves étaient d'ailleurs internes et un pécule compensait les divers frais scolaires.

Cette année-là, je ne fis que quatre fautes trois quarts en dictée, cinq fautes étaient alors éliminatoires ; quelques bonnes notes en mathématiques et en grammaire me firent intégrer cette institution inespérée.

J'ai connu ainsi dans ma propre expérience, et cela est un apport irremplaçable pour un chercheur en éducation, les difficultés d'apprendre (4). J'ai même rencontré les affres d'être un "mauvais" élève, celui qu'on met au premier rang et qu'on suspecte tout le temps. J'avais, comme souvent dans ce cas-là, quelques "excuses". De

par mon milieu d'origine, je n'avais pas eu jusque-là accès à la culture reconnue à l'école. Plusieurs anecdotes significatives restent dans ma mémoire, elles prennent sens aujourd'hui. En rédaction, j'eus à rendre un devoir sur "mes états d'âmes après la visite d'un musée de peinture", or je n'avais jamais visité le moindre musée... Une autre fois, j'eus à "décrire mon roman préféré". Je n'avais lu que deux livres, les bibliothèques je ne les fréquentais pas : un sur la grande oeuvre colonisatrice de la France, un autre sur Napoléon !..

De plus, comment entrer dans les règles du jeu scolaire ? On ne me les avait jamais données, ou peut-être me les avait-on données dans des termes que je ne pouvais comprendre. Dès lors, dans les commentaires de texte, je me croyais obligé d'encenser le bien-fondé des grands auteurs. Mes enseignants m'avaient-ils dit un jour que ces brillants littérateurs pouvaient prêter le flanc à quelques critiques, et que c'était là justement le jeu... Je crains plutôt le contraire, les données les plus importantes ne sont jamais présentées à l'école, en raison de leur évidence... pour celui qui sait. Comment aurais-je pu découvrir que la farce était encore dans la forme et pas seulement dans le contenu ?...

De cette époque datent d'autres expériences de premier ordre pour un chercheur en éducation :

- la découverte de l'ennui à l'école : une suite de cours sans intérêt où l'on passe son temps à recopier inutilement un livre parce que l'enseignant nouvellement promu dans un Cours Complémentaire ne maîtrise pas le savoir à enseigner (5) ; une pauvreté de présentation parce qu'on envisage l'apprendre seulement à travers un programme découpé en chapitres et présenté de façon frontale ;

- la non-signification de certaines disciplines dans mon présent d'élève et même pour mon futur, du moins tel que je le concevais. Par exemple, mon manque d'intérêt pour l'anglais était très caractéristique : personne ne m'avait convaincu de ses apports potentiels dans un monde ouvert sur l'extérieur. Déjà, le français était pour moi une langue étrangère que je maîtrisais mal. Et puis le discours dominant de l'école était encore celui d'une France au centre du monde. De l'anglais, que pouvais-je bien en faire ? (!)

2. La découverte du métier d'enseignant

Ma réussite au concours de l'École Normale fut un soulagement pour tout le monde. Pour ma famille, j'allais acquérir un métier "stable" et "estimé". Pour moi, mon statut fut radicalement changé : de cancre, je devenais le "petit génie du quartier", celui qui allait être désormais tout le temps valorisé.

Les premières années d'École Normale se passèrent moyennement, il suffisait de suivre sans mal. L'ambiance potache était excellente, elle permettait de supporter des cours tout aussi théoriques et ennuyeux, comme ceux d'agriculture, les conférences sur le métier ou encore les lectures du *Code Soleil* qui réglementait la vie de l'instituteur. Il est vrai que nous avions des professeurs chevronnés, avec une forte personnalité.

L'École Normale m'a ainsi permis un premier contact sur le terrain avec le métier d'enseignant et avec les enfants. Constamment, nous devions vivre dans des écoles et animer des patronages obligatoires, nous devions participer à des stages de moniteurs de colonie de vacances, nous devions gravir tous les échelons des multiples brevets d'animation sportive. Rien ne nous était épargné, pas même la traditionnelle chorale qui heureusement se passait à l'École Normale de filles ou les cours d'agriculture.

L'année de Terminale, par contre, fut horrible. Un nouveau directeur fut nommé pour remettre un peu d'ordre dans la "boutique". Dans cette tâche, il y mit beaucoup de zèle et enleva du même coup les à-côtés qui rendaient le *pensum* scolaire supportable. Heureusement, le programme était plus attrayant : plus de français mais de la philosophie, donc une certaine réflexion plus significative à mes yeux, moins d'anatomie et plus de physiologie, etc., et surtout plus de responsabilités. Je réussis mon bac convenablement et j'obtins même une bourse pour devenir Professeur d'Enseignement Général Court (PEGC disait-on).

J'avais le choix entre plusieurs branches : sciences, histoire-géographie et éducation physique. La solution fut immédiate : pas question de continuer en histoire-géographie, je n'étais pas bon en français ; pas question de prendre l'éducation physique qui m'attirait beaucoup, il fallait être interne trois années encore. Je fis donc des sciences ; c'est ce qu'on appelle la vocation...

Cette bourse permettait une année en Faculté que je survolais sans difficulté. J'avais enfin compris comment travailler c'est-à-dire comment "faire plaisir" aux professeurs aux examens. De plus, je n'avais plus besoin d'étudier toutes les disciplines classiques qui m'handicapaient. Je passai alors outre aux injonctions du Directeur de l'École Normale qui ne désirait pas voir partir ses meilleurs éléments : je décidai de présenter le concours de l'IPES (Institut Pédagogique pour l'Enseignement Secondaire) que je réussis dès la première fois. L'IPES n'avait d'institut que de nom, l'intérêt était qu'il donnait droit à une autre bourse pour finir une licence et ensuite présenter le concours du CAPES (Certificat d'Aptitude Pour l'Enseignement Secondaire) qui ouvrait la voie au professorat de lycée ou de collège.

Je réussis successivement les divers certificats de la licence avec brio. Avec la maîtrise des règles régissant les études, tout devenait facile. Je "fis" même parallèlement deux licences puis deux maîtrises et quelques certificats supplémentaires. Je me trouvais même avec du temps d'avance que je consacrai à un Troisième cycle. Un système le permettait, il se nommait le "DES", le diplôme d'études supérieures, il était le premier pas de tout chercheur. Pour moi, faire de la recherche scientifique était plutôt une consécration, enfin je participais au travail d'élaboration du savoir, avant de me consacrer entièrement au métier d'enseignant. Faire de la recherche en éducation n'était pas encore une idée partagée ! Elle ne l'est d'ailleurs toujours pas...

À mes dépens, je découvrais que la recherche scientifique était plutôt éloignée de l'image mythique que les livres et les émissions de télévision entretiennent auprès du grand public. Mes premières tâches furent les mêmes que celles de tout apprenti : on commence par balayer le laboratoire... ou presque. Pour moi, c'était la plonge, je me devais d'entretenir des aquariums. J'étais tombé dans un laboratoire de physiologie qui travaillait sur les flux d'eau et d'ions à travers les membranes ; notre animal de laboratoire était le poisson rouge (!), et pas question de faire autre chose.

Quant aux "expériences" espérées, rien de très savant à première vue : des opérations répétitives où nous enregistrions des mixtions de poissons rouges, le tout agrémenté d'un travail fastidieux de statistiques et de lectures insipides ; aucune grande perspective à vrai dire, puisque les neuf dixièmes de ces expériences portaient sur la mise au point de techniques. Et puis que de pertes de temps à attendre que ces

petits animaux veuillent bien réagir. Moi, qui venais juste de sortir des grands débats d'idées, ou plutôt des grandes utopies de mai 68 (6) !

3. Mes recherches sur le poisson rouge

Une telle approche enlève rapidement certaines illusions sur les milieux de la recherche. J'aurais d'ailleurs tout laissé tomber, et ce troisième cycle, et la recherche, si je n'avais rencontré opportunément trois personnalités qui m'ont aidé à franchir ce cap difficile et dont le rôle allait être important.

D'abord, Brahim Lahlou, mon véritable "patron" comme on dit aussi dans la recherche, une personne très exigeante, mais qui savait - il le fait toujours très bien - faire partager les contraintes, sans les imposer. Il détourna immédiatement mes illusions vers d'autres horizons. Chance supplémentaire, il possédait une très grande culture. Ses prises de recul, ses mises en relations, très inattendues, étaient quelque chose de neuf pour moi. Chez aucun de mes enseignants je n'avais rencontré une telle approche. Son érudition était particulière. Il n'était pas le spécialiste d'un domaine, il rattachait toujours les moindres détails, sur lesquels nous travaillions mécaniquement, à des questions fondamentales. Progressivement et patiemment, il me fit partager une vision plus riche de la biologie, tout en m'apprenant à limiter un sujet et à trouver l'information adéquate.

Autre puits de sciences, Jean Maetz était le grand directeur du Laboratoire et l'âme de toute l'équipe ; travailleur acharné et infatigable, il suivait tout au plus près. C'était lui qui avait "exporté", comme il se plaisait à le dire, son groupe à Villefranche dans un ancien bagne. En peu de temps, il sut regrouper autour de lui une masse critique de chercheurs et fit du Laboratoire un lieu de réputation internationale, la référence du domaine, le lieu où il fallait avoir travaillé. D'emblée, je me trouvai propulsé au sein d'une des équipes les plus dynamiques de la physiologie contemporaine.

Jean Maetz avait alors une assistante qui m'impressionnait beaucoup : Nicole Mayer était son bras séculier. Plutôt un théoricien, les questions pratiques l'ennuyaient passablement. À son contact, j'appris très vite que dans la recherche, comme en cuisine, les "trucs",

les "coups de main" prennent une grande place, qu'ils sont même déterminants.

Ce cocktail de personnalités, l'ambiance plein-travail et mi-conviviale d'une équipe très jeune, fit que progressivement je me pris au jeu. Et les premiers résultats aidant, je décidai de poursuivre l'aventure... Une question préoccupait alors les chercheurs : comment se fait-il que l'intérieur du poisson restait stable, quelles que soient les conditions où ce dernier se trouve vivre ? En effet, les analyses de sang de poissons, plongés dans des eaux de salinités différentes, montraient que la concentration en sels dans le sang ne bougeait pas. De même, si on lui injectait un liquide très peu salé, le poisson rouge reprenait son volume initial en quelques heures. Entre temps, ses urines avaient augmenté.

L'organisme du poisson, symbole du kitsch et du ringard, n'était donc pas quelque chose de simple. Le "bijou vivant", comme le nomment les Chinois, s'avère être sensible... aux variations de l'environnement. Quand son milieu varie brutalement, il se débrouille pour rester pratiquement stable. En termes plus scientifiques, l'idée était qu'il devait exister un "servomécanisme qui régulait automatiquement la quantité d'eau et de sels", comme l'écrivait Maetz, dans les rapports du Laboratoire. Une nouvelle approche, la cybernétique, développée par l'Américain Wiener dans les années 50, fournissait quelques outils pour approfondir cette hypothèse. Elle popularisait notamment le désormais célèbre "feed-back", c'est-à-dire l'idée qu'il peut exister une rétroaction.

Ce principe est très simple, pourtant il change complètement la perception du monde. Tout ne dépend pas seulement de la cause initiale. Le résultat d'une action peut rétroagir sur le mécanisme qui l'a engendré. Dans le cas du vivant, cela paraissait un peu plus compliqué mais la perspective restait inchangée. "Un centre régulateur, généralement une glande comme l'hypophyse, reçoit des afférences sensorielles -de nature nerveuse ou chimique- qui le renseignent sur l'un des paramètres du milieu intérieur -volume, pression artérielle, pression osmotique ou composition chimique. Cette évolution est détectée par un récepteur sensible aux variations de ce paramètre. Le centre régulateur, grâce à des afférences -essentiellement des hormones ou messagers chimiques- commande la modulation d'un organe effecteur qui, par les variations de l'absorption ou de l'excrétion, produira le rétablissement de l'équilibre perturbé".

Telle était alors l'hypothèse générale, encore fallait-il la corroborer. Un physiologiste américain, Homer Smith, avait proposé un début de modèle sur la régulation des sels minéraux. Mais sur l'eau, point de données ou si peu. En particulier, qui contrôle ce liquide ? L'hypophyse joue-t-elle ce rôle, comme on le supposait par ailleurs ? Si oui, quels sont ses messagers ? Existe-t-il d'autres glandes participant à cette régulation. Il fallait se mettre au travail. Première chose à faire, supprimer l'hypophyse ; ensuite injecter ses hormones et analyser les perturbations. Facile à écrire dans les livres, pas aisé à réaliser. Ce n'est pas gros un poisson rouge et l'hypophyse est très bien protégée. Une rencontre, celle de Brahim Lahlou avec Grace Pickford, allait le permettre. Cette chercheuse, de Yale University à New-Haven dans le Connecticut, avait déjà tenté l'opération chez un autre poisson plat, le *Fundulus*. Par analogie, Brahim Lahlou, toujours très méticuleux, la réussira sur notre animal, et de maître à élève, j'appris à mon tour tous les secrets de l'hypophysectomie sur le poisson...

C'est ainsi que je devins progressivement le spécialiste des échanges d'eau chez le poisson rouge (7) (!) et que je finis par ébaucher la régulation de l'eau chez ce dernier. Par là, j'apportais ma modeste contribution à la compréhension du rein et du rôle d'une hormone, la vasopressine, chez l'homme.

Peut-être vous demandez-vous pourquoi je m'appesantis sur ces recherches en sciences. D'une part, je demeure toujours, malgré mes travaux actuels, un physiologiste. Notamment, j'ai repris quelques travaux "à la paillassse" durant mon dernier congé sabbatique et je continue parallèlement à faire des synthèses sur la physiologie de la régulation ou à écrire des textes de vulgarisation sur la biologie. Cela me permet un recul certain et fondamental par rapport à mes préoccupations immédiates, et m'évite de me passionner pour certains psychodrames spécifiques à un milieu de recherche. D'autre part, ces investigations m'ont décomplexé, à la fois par rapport à une vision trop expérimentaliste ou trop statistique de la recherche. Elles m'ont fait entrer de plain-pied dans l'étude des mécanismes autorégulés qui conduisent tout droit aux approches systémiques de la complexité (8), approches dont l'éducation a tant besoin en ce moment.

4. L'éducation, le retour

Le Troisième Cycle en Sciences fini, je me voyais très mal continuer toute ma vie sur ces braves poissons, et décidai alors de revenir à l'éducation... "Le partage du savoir" me semblait être une piste d'occupation plus "utile" socialement (9). Je pris donc prétexte de quelques difficultés administratives à obtenir une bourse de doctorat d'État et entrai au CPR (Centre Pédagogique Régional) qui n'avait également de Centre que le nom. Il convenait seulement de suivre et de répéter les pratiques d'enseignants-modèles, lors de trois stages dans trois établissements privilégiés : les trois grands lycées de Nice. Aucune réflexion sur les contenus, sur l'enseignement, encore moins sur les élèves n'était envisagée, ce qui m'amena avec quelques autres condisciples à contester cette formation, à mettre sur pied d'autres activités en parallèle, notamment un stage à l'école Freinet de Vence (10), puis à entreprendre des études de psychologie et de sciences de l'éducation. Un point me préoccupait et qui paraissait totalement saugrenu à mes conseillers pédagogiques : comment les élèves apprennent ?

J'interrompis ces dernières études pour me consacrer une année entière à l'Agrégation de Biologie que je préparai à l'École Normale Supérieure de la Rue d'Ulm (11). Cela me fit découvrir Paris, une grande école avec une tradition et un monde rempli de possibilités. Sur les études elles-mêmes, je n'ai rien à signaler si ce n'est que ce ne fut que du temps perdu pour obtenir ce prestigieux passeport.

Je fus nommé l'année suivante dans un collège de la banlieue parisienne, et promu automatiquement agrégé suite à ma brillante réussite au concours, ce qui était une première pour ce collège de banlieue. J'assumai mes premières classes en m'essayant à instiller "du Freinet" dans un programme classique. Je ne voulais en aucune manière ennuyer les élèves comme je m'étais ennuyé en classe. Dans le même temps, et de façon totalement empirique, j'essayai de repérer les façons d'apprendre et de comprendre des élèves, ainsi que leurs obstacles, en discutant longuement avec eux.

Les résultats furent surprenants, au-delà de mes espérances, surtout auprès des élèves dit "difficiles", et bien sûr "en difficulté"; ces derniers se découvraient avoir des compétences non reconnues. Pour répondre à leurs immenses attentes, un club scientifique fut organisé en complément. Ils pouvaient y construire du matériel expérimental à

partir d'éléments de récupération, y faire des maquettes, même y élever des animaux et faire de petites investigations sur des questions liées à leur quotidien. Certains élèves y passèrent un nombre d'heures considérables, aux récréations et surtout le soir ou le week-end.

En peu de temps, ce club fut connu de tous dans l'établissement et même dans les alentours. Mélangeant un minimum d'autoritarisme, pas question de se "faire déborder par les élèves", avec beaucoup d'autogestion, chacun avait une responsabilité précise à assumer et, après une discussion de toutes les tâches, je n'eus aucunes difficultés avec les élèves. Bien au contraire, je crois que c'est l'expérience la plus complète et la plus satisfaisante que j'ai pu mener à bien. Par contre, j'eus de sérieux problèmes avec l'administration, elle me reprochait ma trop grande confiance : le premier prétexte qu'on m'objecta fut de ne pas faire monter les élèves en rang, ensuite de "passer trop de temps dans le collège" (!), "de m'occuper d'élèves qui n'étaient pas les miens", etc.

La venue d'un inspecteur par surprise ne tarda pas. Ma note pédagogique fut immédiatement abaissée, sanction jugée comme considérable, mais il ne pouvait faire moins pour répondre aux griefs d'une administration dépassée par le succès du club. Discrètement, cet inspecteur me donna un conseil fort utile pour la suite : "ce que vous faites sort des habitudes de l'établissement..., vous n'êtes pas toujours conforme au programme..., allez cependant voir à l'INRDP (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques qui deviendra l'INRP, l'Institut National de Recherche Pédagogique, par la suite), vos travaux les intéresseront sûrement".

L'année suivante, j'étais nommé au Lycée Carnot à Paris et engagé comme professeur-chercheur par Victor Host à l'INRDP. Victor Host, sous la direction de Louis Legrand, démarrait des innovations pédagogiques en sciences avec une série d'établissements expérimentaux dans toute la France. Mes idées et mes activités dans les classes correspondaient pleinement à leurs projets et à leur vision théoriques. Ils me considérèrent tout de suite comme leur "locomotive" et progressivement me laissèrent prendre de plus en plus de responsabilités.

Le premier travail que j'entrepris dans ce cadre fut de promouvoir la démarche expérimentale en classe, démarche que j'opposais alors aux connaissances très anecdotiques sur lesquelles se centrait alors cette discipline. Un premier pamphlet, cosigné avec Jean-Pierre Astolfi et Guy Rumelhard, parut en 1972 dans la Revue de l'APBG

(Association des Professeurs de Biologie). Il créa quelques remous dans la profession, il proposait : *Pourquoi l'autonomie des élèves en biologie ?...* Ce qui me valut d'être inspecté plusieurs fois, et chaque fois, sous des prétextes divers, je vis ma note pédagogique (12) baisser d'un point.

L'idée de ces premières investigations était de valider un travail de praticien, créateur de propositions pédagogiques par une démarche d'analyse réflexive et d'objectivation des impacts de ces pratiques. Mon projet était complètement de type recherche-action, il s'agissait de dépasser trois tendances de l'époque -ne le sont-elles pas encore ?- en matière d'enseignement :

- le discours classique reposant sur la simple application d'une norme révélée, ou au mieux, fruit d'une simple confrontation d'idées *a priori*,
- la version mouvement d'innovation pédagogique prônant l'innovation pour l'innovation, sans garde-fou type évaluation et sans théorisation,
- et la version psychopédagogique, notamment piagétienne, l'éducation découlant automatiquement de la simple application de théories psychologiques.

À partir d'une analyse de la situation d'enseignement, mes innovations (13) se devaient de prendre appui sur une évaluation des acquis des élèves et sur une comparaison avec les méthodes habituelles. Pour tenter de convaincre, j'essayais déjà de faire entrer un optimum d'observations sur ce qui se "passait" réellement en classe, en lieu et place des discussions sur ce que l'enseignant croyait faire. Autre hypothèse, il me semblait toujours prioritaire de mieux connaître les comportements, les raisonnements des élèves pour mieux enseigner. Ce n'est que dans un second temps que je me préoccuperais des représentations, au sens strict, des élèves.

Pour mener à bien ce travail, et toujours pour tendre vers une première prise de recul, je commençai à introduire des enregistrements (magnétophoniques puis magnétoscopiques) dans mes classes, ensuite des observateurs extérieurs : c'étaient d'autres enseignants ou des psychologues comme Anne Vérin. Je m'associai également à l'équipe Richard et, pendant une année complète, je fus épié dans mes moindres faire et dire par Annick Weil-Barais, Evelyne Cauzinille, Jacques Friemel et Jacques Mathieu. Le regard de psychologues pro-

fessionnels me paraissait intuitivement important, eux-mêmes rencontraient cependant beaucoup de difficultés. Rien n'était évident pour eux, habitués aux pratiques expérimentales strictes ; comment approcher les multiples paramètres qui interféraient dans la situation pédagogique ?

En 1974, sensible aux problèmes écologiques dont on commençait à prendre conscience, je situai en complément mes travaux sur l'enseignement de la biologie dans une perspective interdisciplinaire. Déjà, je ne voyais pas de solution éducative à l'intérieur d'une seule discipline et je lançai un projet sur l'éducation relative à l'environnement. Il devint l'une des principales recherches pilotes du premier programme de l'UNESCO et du PNUE (Programme des Nations Unies sur l'Environnement) (14).

Pendant ce temps, tout en continuant à travailler à plein temps au lycée Carnot et à réfléchir empiriquement sur ma pratique, j'entrepris plusieurs cursus dans des domaines extrêmement variés, par plaisir du savoir et pour compléter ma propre formation. Je fis ainsi tour à tour une licence et une maîtrise de Sciences de l'Éducation et une licence de psychologie, puis une demi-licence de philosophie pour m'inscrire à un DEA d'histoire des sciences. En parallèle, je suivais de multiples unités de valeurs en communication, en sociologie, en théâtre, en musique, en arts plastiques. Avec le recul, je crois que pendant quatre années, de 1972 à 1976, je devins un boulimique... de culture que je découvrais. Bien sûr, je privilégiais ce qui paraissait neuf et porteur, la dynamique de groupe, la pédagogie non-verbale, l'analyse institutionnelle, etc.. Je profitais d'une expérience unique, une université expérimentale, celle de Vincennes (15).

Je pus ainsi confronter mes idées éducatives avec celles de Lobrot, Lapassade, Isambert-Jamati, Ardoino, Dumazedier, Avanzini, Krametz et Hameline en pédagogie, mais également Lyotard en philosophie de l'art, Lacan en psychanalyse, tout en complétant ma formation scientifique sur les plans historique, philosophique et épistémologique au contact de Jacques Roger, Mirko Grmek, Suzanne Bachelard et Georges Canguilhem (16). Cependant, c'est avec deux enseignants très ouverts mais plus classiques, Georges Snyders, le philosophe de la joie à l'école et René Heller, un physiologiste reconnu internationalement, que je soutins une thèse dans le cadre d'une codirection, très difficile à faire admettre sur le plan adminis-

tratif aux Universités de Paris V (Sorbonne) et de Paris VII (Jussieu). Canguilhem et Host complétèrent le jury de thèse.

Le thème était l'enseignement de la démarche expérimentale en sciences, un livre suivit dans la Collection de Guy Avanzini, il fut reçu comme un "souffle nouveau" dans la recherche en éducation, son titre : *Une pédagogie pour les sciences expérimentales* (1978). Il eut un succès plus grand, du moins en librairie, hors de France, notamment en Suisse, en Belgique, au Québec ; de même en Italie, en Espagne et en Allemagne où il fut traduit (17).

Dans le prolongement de cette thèse, je mis sur pied, toujours sous le regard bienveillant de Victor Host et de Louis Legrand, une recherche sur les apprentissages qui fut acceptée et financée, grande innovation à l'INRP, par la DGRST puis le CNRS. Pour la petite histoire, on peut rencontrer dans l'équipe que j'ai coordonnée sur ce plan, les noms de Jean-Pierre Astolfi, Michel Develay, Gérard De Vecchi, Gabriel Gohau, Jean-Louis Martinand, Guy Rumelhard et Jean Veslin, autant de personnalités qui vont marquer d'une manière ou d'une autre la recherche pédagogique contemporaine.

Cette recherche présentait un pas nouveau, il s'agissait cette fois d'entreprendre des études plus systématiques sur les processus d'apprentissage dans un domaine : un concept (respiration, photosynthèse, chaleur, électricité, etc.) ou lors d'une démarche (démarche expérimentale, documentation, etc.). À la simple intuition des premières études, se substituent cette fois des hypothèses discutées, et une problématique formulée au préalable, en parallèle avec une analyse du contenu enseigné. Une méthodologie est également définie, elle rompt radicalement à la fois avec les recherches psychologiques et avec les simples observations de classe. Il s'agit de catégoriser par des indicateurs spécifiques les actes d'apprendre et d'enseigner, au travers d'une multiplicité de méthodes (entretiens, questionnaires, observations de classe, observations standardisées). Les résultats se veulent être cependant une aide à la décision et des instruments pour la formation des enseignants, un "modèle" pédagogique en découle (18).

De cette recherche et du travail avec l'équipe Richard vont naître les Journées sur l'éducation scientifique, aujourd'hui connues sous le nom de Journées de Chamonix (19). Dans un domaine qui n'avait pas encore d'histoire, où les résultats n'étaient ni confrontés, ni capitalisés, leur but était de créer une communauté d'innovateurs et de cher-

cheurs ; toutefois le projet n'était pas corporatiste, l'esprit en est resté inchangé. La première année, les 54 participants sont français et s'intéressent uniquement à l'enseignement primaire ou secondaire. Par la suite, des enseignants de divers pays rejoindront ces rencontres annuelles, puis ce sera le tour des médiateurs, des journalistes, des muséologues, des concepteurs, des formateurs d'ingénieurs, de techniciens ou de médecins, ainsi que des décideurs, des responsables de la communication dans des entreprises.

5. L'épopée genevoise

Ce qui devait être une fin en soi, la thèse symbole d'une reconnaissance d'une pratique réussie, fut donc le départ de nouvelles aventures qui progressivement auront pour lieu géométrique : Genève. Un an après la publication de mon livre, je reçus, par trois émissaires genevois différents, l'information que la Section de Sciences de l'Éducation de la Cité de Calvin souhaitait mieux me connaître. Une chaire de psychopédagogie des sciences était programmée dans ce lieu prestigieux en éducation où avaient travaillé Claparède, Ferrière, Bovet et Piaget.

C'était pour moi une avance totalement inattendue, tellement surprenante que je refusai une première fois. Elle tombait mal, j'avais réalisé une sorte d'équilibre (20) pertinent entre mon travail dans les classes, l'INRP, l'université (21) , mes rencontres et ma vie privée, je ne souhaitais pas le perturber. Je fus sollicité une deuxième fois ; après moultes hésitations, je décidai cette fois de me rendre à Genève. Je fus convaincu par le dynamisme et le brio du président, Jean-Paul Bronckart. Il eut deux arguments décisifs : il me proposa de continuer à travailler avec mon équipe de l'INRP et de me trouver à Genève des classes et des enseignants motivés par mes travaux. Avec le recul, ma décision d'accepter fut bienvenue puisque peu de temps après Louis Legrand était démissionné de l'INRP, et moi avec...

J'arrivai à Genève pour signer mon contrat le jour de la mort de Piaget. Avec le concours de deux assistants et surtout d'enseignants, je montai aussitôt une nouvelle équipe qui reçut le soutien de la Faculté des Sciences (Professeurs Goy et Greppin). Elle prendra le nom de Laboratoire de Didactique et Epistémologie des Sciences (LDES) en décembre 1980 (22).

Depuis, cette équipe s'est démultipliée en prenant appui sur des compétences diverses et sur un réseau de partenaires ; elle s'est fait ainsi connaître tour à tour pour ses recherches, ses formations, ses médiations sur nombre de domaines aujourd'hui regroupés sous le vocable l'éducation, la culture et la communication dans les sciences, les techniques, l'environnement et la santé (23) que nous avons fait reconnaître.



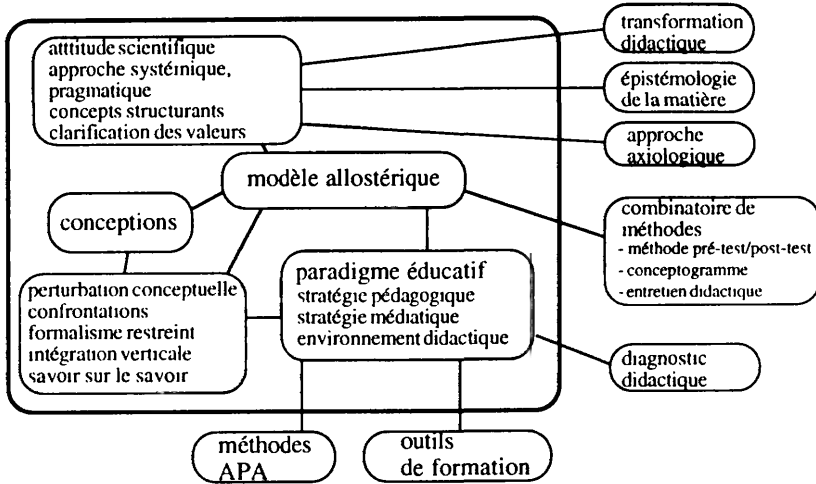
Logo du Laboratoire

Nos travaux ont pour point commun les mécanismes d'élaboration du savoir ; mais ils ne se limitent plus à l'école obligatoire. Nous travaillons aussi bien sur l'enseignement universitaire que sur le rôle des musées, des médias ou encore des associations culturelles dans l'appropriation des savoirs, et notamment sur les synergies entre ces différentes démarches.

Dans chaque étude, trois paramètres sont au centre de nos préoccupations : l'apprenant et ses conceptions, le savoir en jeu à travers un projet éducatif ou culturel et le contexte institutionnel. Une meilleure connaissance des apprenants et d'une manière générale du public, confrontés à divers savoirs scientifique ou technique a été entreprise. Surtout nous recherchons, et cela fut original, les situations, les contextes, les stratégies, les aides didactiques qui interfèrent avec les conceptions dans des apprentissages spécifiques.

De nouvelles idées sur apprendre, comprendre ou encore mobiliser le savoir ont ainsi été produites. Notamment, le *modèle d'apprentissage allostérique*, aujourd'hui plus connu sur le plan international qu'en France, traverse ces diverses études (24). En réalité, il s'agit d'un système de micro-modèles dont le projet dépasse le(s) modèle(s) constructiviste(s). Pour nous, apprendre regroupe un ensemble d'activités multiples, polyfonctionnelles et pluricontextualisées. Pour schématiser, nous dirons qu'apprendre mobilise plusieurs niveaux d'organisation mentale disparates ainsi qu'un nombre considérable

de boucles de régulation. Vouloir tout expliquer dans un même cadre théorique tient plutôt de la gageure ; et cela d'autant plus que les différents modèles constructivistes ont été produits dans des domaines très épurés.

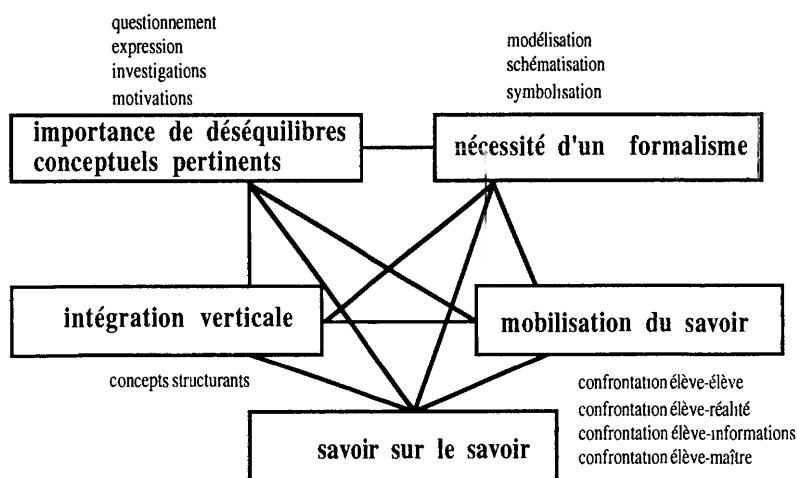


Conceptogramme des concepts didactiques produits au LDES

Par exemple, dans le cas d'apprentissage de concepts, tout ne dépend pas des structures cognitives au sens où les a définies Piaget. Des sujets qui ont atteint des niveaux d'abstraction très développés peuvent raisonner sur des contenus nouveaux à l'égal de jeunes enfants. Ce qui est en cause, ce n'est pas seulement un niveau opératoire, mais ce que nous appelons une *conception* globale de la situation, c'est-à-dire à la fois un type de questionnement, un cadre de références, des signifiants, des réseaux sémantiques (y compris un métasavoir sur le contexte et sur l'apprendre), etc. Autant d'éléments qui orientent la façon de penser et d'apprendre et sur lesquels la théorie piagétienne ou les théories cognitivistes actuelles restent muettes. De même, l'appropriation d'un savoir ne se réalise pas seulement par une abstraction "réfléchissante". Pour des apprentissages scientifiques, cette dernière peut être quelquefois déformante, le plus souvent mutante. Un nouvel élément s'inscrit rarement dans la ligne des savoirs antérieurs. Au contraire, ceux-ci représentent fréquemment un obstacle à son intégration. Vouloir tout expliquer en termes

“d’assimilation” ou “d’accommodation” tient de la gageure. Il faut envisager généralement une déconstruction simultanément à toute nouvelle construction. Pour qu’il y ait compréhension d’un modèle nouveau ou mobilisation d’un savoir par l’apprenant, l’ensemble de sa structure mentale doit être transformée. Son cadre de questionnement est complètement reformulé, sa grille de références largement réélaborée. Ces mécanismes ne sont jamais immédiats, ils passent par des phases de conflits ou d’interférences. Tout est affaire d’approximation, de conernation, de confrontation, de décontextualisation, d’interconnexion, de rupture, d’alternance, d’émergence, de palier, de recul et surtout de mobilisation.

Enfin, les différents modèles constructivistes ne disent rien ou presque sur le contexte social ou culturel pourtant fondamental : ils ne permettent pas d’inférer des situations ou des environnements favorisant l’acte d’apprendre. C’est sans doute sur ce dernier plan que le modèle allostérique ouvre une voie prometteuse : il avance un système de paramètres interactifs formulant un environnement didactique facilitateur.



Paramètres d'un environnement allostérique

6. L'optique de nos recherches

Ainsi nos recherches en Éducation, et de façon plus générale en Médiation, cherchent à éviter deux grands travers toujours très présents dans les Sciences de l'éducation. Le premier est très ancien, c'est presque son péché originel. De ses origines théologique puis philosophique, la réflexion éducative semble avoir reçu en cadeau dans son berceau les principes de compilation et d'exégèse. Pour schématiser, le premier consiste à aligner des textes pour le texte, le second à les presser pour en extraire une substantifique moelle. Les grands auteurs, du moins ceux considérés comme tels, parce que pour diverses raisons ils sont à la mode ou appartiennent à la chapelle (ou à l'obédience), sont disséqués au mot près. Dans cette entreprise, il ne s'agit nullement de répertorier de quelconques références de départ, encore moins d'établir un corpus bibliographique. Le texte est démonté pour lui-même, et de la somme doit émerger la solution aux maux. C'est la référence au livre sacré, à la relique ou encore à sa Sainteté éducative. Peu importe si le contexte a changé, Platon, Kant ou Freinet sont interrogés comme des contemporains confrontés aux problèmes actuels. Qu'auraient-ils fait face à la crise des valeurs ou dans le cadre d'une éducation généralisée à toutes les populations ?.. À eux seuls appartient la vérité, peu importe si l'on ressasse pour la vingtième fois, hier le même discours sur l'intelligence ou aujourd'hui les mêmes dires sur l'apprendre.

Le second travers des Sciences de l'éducation est plus pernicieux, il se pare des atours de la scientificité. La recherche construit rigoureusement un objet scientifique, et un seul, avec force problématiques. Ensuite, elle avance une méthodologie expérimentale cohérente, suivie d'un protocole d'étude très complet, où rien n'est laissé au hasard, pas même "le nombre et la couleur des crayons" à disposition de l'élève. Enfin, avec moult précautions discursives, l'étude avance quelques résultats, en prenant appui sur des habitudes établies -on nomme cela des normes. Sur ce dernier plan non plus, rien ne manque, pas même les pourcentages au centième près ou l'arsenal statistique ; peu importe si ce dernier porte sur des catégories aussi facilement repérables que le "rayonnement" du professeur ou "l'exhaustivité" de l'aide didactique.

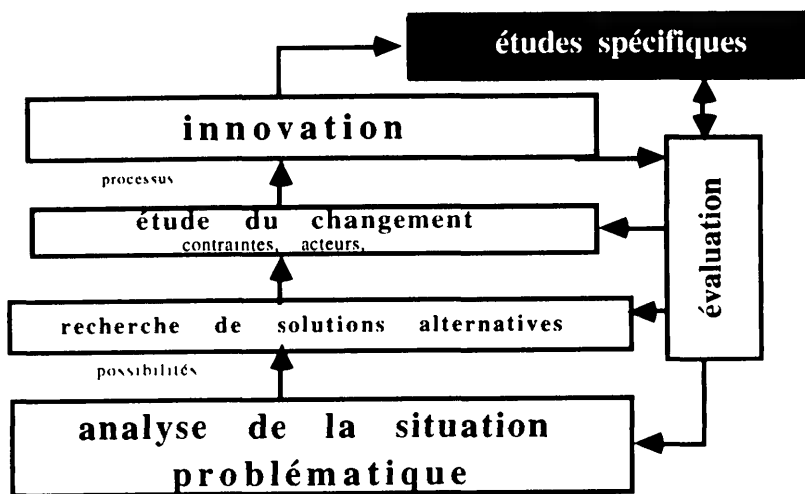
Dans ce modèle de recherche, tout se passe comme si la seule forme d'investigation possible devait se mouler sur celles reconnues

en psychologie cognitive, neuropsychologie ou psychosociologie, elles-mêmes à leur tour dépendantes du modèle dominant dans les sciences expérimentales... il y a 20 ans de cela! Le protocole, la rédaction sont ainsi travaillés, soignés, sophistiqués jusque dans leurs moindres détails. Toutefois, il y a un hic, sans doute plusieurs. Qu'étudie-t-on ? Quelle est la pertinence de ce type d'étude en matière d'éducation ? Nombre de domaines sont irrémédiablement exclus de la recherche car ne donnant pas prise à de "belles" investigations respectant les canons de la recherche supposée "pointue". Nombre de faits sont éliminés des investigations, sous prétexte que la science, celle des Comités de promotion ou de distribution des crédits, ne peut rien dire ou dit le contraire. Mais les conditions d'expérimentation ne masqueraient-elles pas les paramètres pertinents ou n'éluderaient-elles pas nombre d'interactions entre ces derniers.

Peut-on encore parler de recherche en Éducation ? N'est-ce pas plutôt une approche des réactions immédiates d'un individu face à un artefact, sans relation avec une situation de classe ou de médiation (25) ? Quelle validité ou extension - nous ne parlons pas de généralisation- peut-on accorder aux résultats obtenus dans de telles conditions ? Surtout quelle création éducative peut-on y déceler ?

Enfin, dans ce contexte de "fausse" scientificité n'élude-t-on pas une réflexion parallèle et indispensable, celle sur les valeurs. Comme si la recherche scientifique dite "pure" n'était pas aussi une recherche axiologique : ne travaille-t-elle pas par rapport à une valeur, celle de vérité ? En matière d'éducation, les valeurs interfèrent constamment avec les données scientifiques ; c'est par rapport à elles que les faits expérimentaux ont à être situés. C'est parce que certains apprentissages sont privilégiés pour telle ou telle raison que certains élèves vont être performants ou pas, ou que certains obstacles existent. Pourquoi ne pas tenter également d'explicitier le champ des valeurs, de les clarifier, de les discuter pour les prendre en compte ? (26) C'est à ce niveau que se situe un des principaux obstacles actuels d'une transformation éducative et culturelle.

Notre projet est ainsi tout autre ; certes il est plus fruste, sans doute est-ce pour cela qu'il obtient quelque intérêt auprès des praticiens. Il peut se visualiser à partir du schéma suivant :



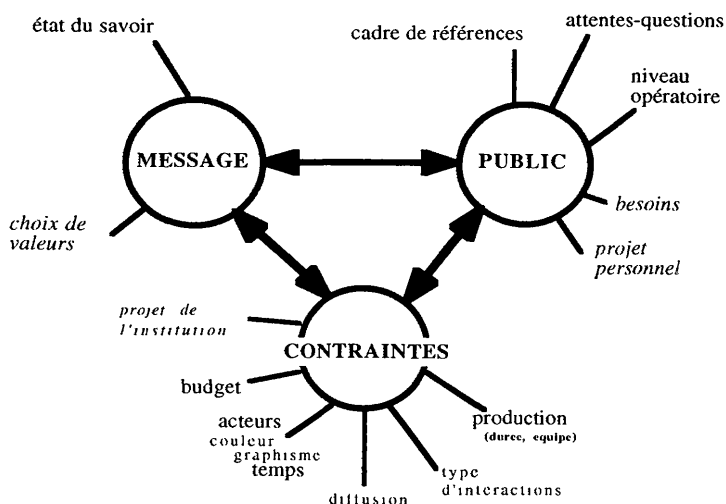
Stratégies de recherche

Notre recherche souhaite ne pas se laisser enfermer ni dans des carcans épistémologiques, on l'est déjà suffisamment de façon inconsciente, ni dans des a priori théoriques, encore moins dans des allants de soi méthodologiques. Le point de départ de notre démarche est chaque fois une analyse d'une situation éducative (ou médiatique) particulière et actuelle. Comment le savoir "passe-t-il" suite à tel enseignement ou telle médiation ? Pourquoi le grand public se sent-il encore peu concerné par tel documentaire ? Pourquoi les enfants perdent-ils leur curiosité au cours de leur scolarité primaire ? etc..

Le projet est toujours de trouver des "réponses" possibles et alternatives. Quoi enseigner d'optimal en science à des enfants de l'école primaire ? Et pourquoi ? Qu'apportent les savoirs techniques sur les plans personnel ou professionnel ? Comment médiatiser tel domaine difficile, comme la physique des particules ou l'ADN ? Comment modifier un comportement en matière de santé ? Comment développer une démarche systémique dès l'école maternelle ? Comment sensibiliser à un problème d'environnement pour des professeurs du secondaire ? etc.

De plus, avant de tenter une innovation, une étude de changement où interviennent acteurs, contraintes et processus est mise en place. En parallèle, un processus d'évaluation est instauré dès la conception,

de façon à déterminer en retour les impacts et à repenser l'innovation entreprise.



Éléments étudiés pour produire une aide didactique, ici un scénario de film

En matière de méthodologie de recherche, la priorité est mise sur une combinatoire de méthodes. Pour le recueil de l'information, nous l'utilisons de façon redondante pour faire surgir et corroborer des indicateurs : entretiens et questionnaires divers, conceptogrammes, élaboration de phrases, méthodes pré-test/post-test, observation en continu d'apprenants en situation (27). Le traitement de l'information se réalise toujours par rapport au contexte d'apprentissage. Nous privilégions de préférence les études contrastées : situations qui posent problème/ situations réussies.

Des études spécifiques sont alors, et alors seulement, envisagées en complément ; elles consistent à préciser certains obstacles repérés sur un petit nombre d'apprenants dans des situations standardisées (28). Des situations ou des stratégies différentes (utilisation de méthodes en "aveugle" ou "double aveugle") sont comparées sur des apprenants ayant le même type de difficultés, et resituées par rapport aux pratiques habituelles, etc.. Des études sur l'élaboration (29) historique du même savoir sont entreprises de façon à posséder des référents (obstacles éventuels et situations qui ont permis de les dépasser).

7. Nos projets actuels

Nos travaux actuels affinent les divers paramètres du modèle allostérique ; ils portent plus précisément sur le questionnement, la perturbation des conceptions, la schématisation, la modélisation, la mobilisation du savoir et sur ce que nous nommons le savoir sur le savoir. Afin de corroborer dans l'action les apports de ces micro-modèles, nous développons en complément nombre de recherches appliquées. Comment construire un multimédia sur la physique des particules pour tel musée ? Comment fabriquer un document lisible pour les maîtres et une exposition compréhensible pour les élèves sur la diététique ? etc.(30) C'est ainsi que nous avons participé en partenariat à des productions d'expositions (Cité des Enfants, Cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette, CERN, Laboratoire Européen de Physique des Particules, MICROCOSM, Services Industriels, par exemple), de musées (Musée des Sciences du Luxembourg), de livres (Peter Lang, Delachaux, Z'Editions), d'articles de vulgarisation (*Sciences et Vie*, *Sciences et Nature*, *Sciences et Vie Junior*...), de logiciels (Olivetti, Ministère italien de l'Éducation), de multimédias (Digital), d'émissions de télévision (RAI, Télé Suisse Romande) ou de radio (France Inter, France Culture, Radio Suisse Romande) et de pièces de théâtre (Benoît Bunico, Kesako, Les Batteleurs de la Science). Nous sommes encore intervenus dans les entreprises, soit pour des audits sur la communication, des séminaires-consultations pour directeurs et cadres supérieurs sur la communication interne et externe, soit pour des productions de modes d'emploi plus lisibles, plus compréhensibles. En retour, ces études appliquées ont contribué à renouveler nos idées de recherche, notamment en matière d'intégration des savoirs.

D'autres recherches appliquées ont pour objet la production d'outils et d'environnements pour la formation des enseignants, des médiateurs et des décideurs. Nous sommes ainsi invités pour des actions de formation par de nombreuses universités et institutions en Europe, en Amérique du Nord, en Australie ou au Japon. De même, nous sommes consultés par de nombreuses organisations internationales (BIE, OMS, UNESCO, CEE, Conseil de l'Europe, OCDE et ONG - Organisations non gouvernementales -), ainsi que par des ministères, des associations nationales d'enseignants, de médiateurs, de médecins et de paramédicaux.

Pour mener à bien ces travaux, notre réseau de collaborations s'est enrichi en Europe, principalement avec les universités (Paris VII, Nice, Rouen, Séville, Louvain, Hambourg, Amsterdam, Rome, Namur), des centres de formation (IUFM et INRAP en France, IRRSEA en Italie, EN en Espagne et Allemagne), en Amérique du Nord (Universités Cornell, Berkeley, Montréal, UQAM, Québec, Vancouver), en Asie (Pékin, Tsukuba), ou en Australie (Melbourne, Sydney) ; autant de confrontations dans des contextes divers et variés.

Enfin, sur le plan de la divulgation des travaux, le réseau CECISI (Communication, Éducation, Culture Scientifiques, Industrielles) que nous coordonnons depuis plus de quinze ans regroupe des enseignants, des médiateurs, des muséologues, des chercheurs, des décideurs, des ingénieurs, mais aussi des utilisateurs des sciences et des techniques comme des industriels, des journalistes scientifiques ou des femmes et hommes de télévision ou de spectacle, etc ; en tout, plus de 2 000 correspondants dans 43 pays (31).

André Giordan

*Université de Genève
Laboratoire de Didactique et Épistémologie des sciences*

Notes

- (1) "Parlez de moi, il n'y a que ça qui m'intéresse"...
- (2) Exemple de contradiction à gérer, nous nous sentons encore jeune dans le métier pour un tel exercice, cependant pouvais-je ne pas répondre à l'attente de Jean Hassenforder, le rédacteur en chef de cette revue, qui a toujours joué un rôle pionnier dans la recherche en éducation et qui doit avoir quelques raisons de nous demander un tel texte.
- (3) Dans les années soixante, la classe de Troisième -quand ils y arrivaient- était pour les élèves des milieux non-privilegiés une fin en soi. Le Lycée, auquel ils pouvaient théoriquement prétendre ne leur était pas proposé, le redoublement non plus. Les neuf dixièmes d'entre eux entraient donc dans le marché du travail, avec ou sans brevet.
- (4) Bien que ce ne soit pas directement le sujet ici, je me permettrai un aparté sur les circonstances qui ont favorisé mes études dans un contexte économique et culturel défavorable. Petit-fils de travailleurs émigrés, fils de petits employés, vivant dans un quartier défavorisé où le français n'était pas la langue principale, j'ai quand même pu bénéficier de conditions particulières. D'abord, fils unique, j'ai reçu un suivi parental constant et par deux fois, je ne suis pas allé à l'école du quartier. Pour

l'école primaire, je fus inscrit à l'école bourgeoise proche de la Mairie, elle était une école d'application. Ensuite, même si mes parents ne m'ont pas inscrit au Lycée Masséna tout proche, le Lycée des "fils du patron", ils m'ont mis sous les conseils d'une marraine commerçante au meilleur Cours Complémentaire de Nice, celui qui avait le plus de succès à l'École Normale.

- (5) J'ai connu par la suite le même sentiment à l'université. Je ne voyais pas l'intérêt d'un enseignement où le professeur dictait son cours, un polycopié eût pu le suppléer. Je ne voyais pas non plus la pertinence d'apprendre 3 000 noms de plantes en latin, avec leur nombre de pétales et de sépales, alors que des synthèses sur l'évolution des végétaux, leur place dans ce qu'on n'appelait pas encore la biosphère paraissaient à mes yeux plus formatrices, etc..
- (6) Mon engagement politique en Mai 68 a démarré uniquement sur des questions pédagogiques. Je m'étais fait élire délégué d'amphi car je dénonçais des cours sans intérêt et parce que je prônais déjà d'autres propositions sur les travaux pratiques, l'évaluation et l'organisation des études.
- (7) Vingt ans après, je le suis resté, car aujourd'hui plus aucun chercheur ne travaille plus sur l'animal entier, on étudie les phénomènes cellulaires ou intra-cellulaires. Je continue donc toujours à être cité et consulté avec Brahim Lahlou en référence...
- (8) Je préfère appeler cela l'étude des organisations que celles-ci soit biologiques, sociales ou culturelles.
- (9) Ils continuent à me dire : "qu'est-ce que tu es allé faire dans ces recherches sur l'éducation, tu pouvais faire un brillant chercheur (sous-entendu, en physiologie)".
- (10) Ce stage me fit envisager l'éducation très différemment et je devins rapidement "frénétique" ; toutefois je fus déçu par certains aspects secondaires. Notamment, je n'appréciais pas certains rituels, comme celui de prendre le bain dans le bassin ou de dormir la fenêtre ouverte en plein hiver. De même, une référence constante au maître des lieux, et surtout un esprit de chapelle, un manque d'objectivité sur l'impact réel de ce type de pratique me semblait dommageable.
- (11) J'avais une première fois refusé la possibilité de préparer l'Agrégation à la Rue d'Ulm, possibilité qui m'avait été offerte suite à de brillants résultats au CAPES. Je considérais ce concours comme élitiste. Un an d'activités dans des lycées et un argument massue de mon inspecteur général : "être nommé à Béthune", le plein Nord pour un niçois, me firent changer d'idées.

- (12) Un certain nombre d'innovations qui m'étaient reprochées sont aujourd'hui au programme ou conseillées vivement !
- (13) GIORDAN, André (coord.). *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?* Paris : PUF, 1978. (Trad. Italien, Espagnol, Arabe).
- (14) GIORDAN, André (dir.). *Vers une éducation relative à l'environnement*, INRP, UNESCO, PNUE, 1978 ; GIORDAN André (dir.). *Guide du maître pour l'éducation relative à l'environnement*. UNESCO, 1985 - (trad. Anglais, Espagnol, Russe) ainsi que différents textes préparatoires et consécutifs à la Conférence intergouvernementale de Tbilissi, écrits en "nègre". Les diverses consultations que je fis pour l'UNESCO dès cette date vont me permettre dès lors de sortir du seul contexte français et de mener des travaux dans des contextes divers.
- (15) En dehors, je continuais à fréquenter les multiples groupuscules, de la gauche socialiste ou communiste aux gauchistes, trotskistes, anarchistes ou maoïstes, sans jamais m'inféoder à aucun. Dans la lignée de mai 68, nous y refaisions le monde et l'éducation avait une place prioritaire. De même, je participais à de multiples groupes d'expression, de Bob Wilson au théâtre NÔ, de la bioénergie au gestuel et au corporel, sans oublier la musique non-écrite, l'expression totale ou les groupes de sexologie. En réaction à certains groupes que je trouvais faussement sérieux, je lançais des stages "d'expression farfelue" avec Danièle Tirot.
- (16) Je ne cite ici que ceux dont les idées m'ont le plus concerné, même si j'étais parfois en opposition franche.
- (17) GIORDAN, André. *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Centurion, 1978. (Trad. Italien, Espagnol, Allemand).
- (18) GIORDAN, André (dir.) - *L'élève et/ou les connaissances scientifiques* - Berne : Peter Lang 1981 - (Trad. Italien).
- (19) Un premier Colloque limité à l'enseignement de la Biologie avait eu lieu en 1974 à l'université de Paris VII où avaient été créés avec le concours de mon équipe de l'INRP des DEA de didactique.
- (20) J'ai toujours considéré un équilibre de vie plus précieux qu'une carrière... même universitaire.
- (21) Depuis 1974, en tant que chargé de cours à l'université de Paris VII, je contribuai au développement de la didactique de la biologie avec Christian Souchon.
- (22) Tout de suite, il a reçu le soutien de plusieurs institutions suisses (OFES, FNRS) et internationales (UNESCO, PNUE, UNICEF, ALESCO, BIE...).
- (23) Par exemple, chaque année dans le cadre du LDES, je continue d'organiser avec le concours de Paris VII et le concours de plusieurs institutions internationales les Journées internationales sur l'éducation scientifique à

Chamonix. Nous en sommes à la préparation de sa seizième édition. Dans le même temps, nous sommes consultés ou invités à intervenir par de nombreuses universités, institutions ainsi que par des entreprises, sur les cinq continents. Nos outils didactiques ou multimédias sont appréciés et traduits en de multiples langues.

- (24) Pour une première approche, lire GIORDAN, A. et De VECCHI, G. *Les origines du savoir*, Delachaux, 1987 ; GIORDAN, A., *An allosteric learning model*, a paper presented at Sydney meeting, Actes IUBS-CBE, 1988, revised at Moscow meeting, Actes IUBS-CBE, 1989 ; ou encore GIORDAN, André, GIRAULT, Yves et CLEMENT, Pierre ed. *Conceptions et connaissances* - Peter Lang, 1994.
- (25) Je montrerai plus loin que je n'ai rien contre les démarches de laboratoire. Je les utilise personnellement ou au travers des travaux de l'équipe. Toutefois dans l'état actuel plutôt préhistorique de la recherche en éducation, ces dernières sont toujours à situer dans une problématique qui part du terrain pour y revenir sans cesse.
- (26) Ces deux travers sont d'ailleurs conjugués aujourd'hui en recherche didactique. Nombre d'auteurs n'ont plus mis les pieds dans une classe depuis plus de vingt ans. Ils n'ont plus fait de recherches sur de vrais élèves depuis plus de dix ans. Leurs écrits sont une douce compilation d'auteurs, dont nous sommes, ce dont nous les remercions, et de théorisations abscons. La didactique risque de se perdre dans cette épistémologie de l'épistémologie de ...
- (27) Une recherche du LDES porte sur le suivi des mêmes élèves sur le même concept pendant quatre années consécutives.
- (28) Nous reconstituons des situations de classe, muséologiques ou médiatiques les plus proches des situations réelles.
- (29) Sur le plan de la démarche expérimentale (analytique ou systémique), sur le plan de la maîtrise de l'information, nous étudions même des chercheurs en sciences dans le cadre de leur propre pratique.
- (30) Des outils pour évaluer divers documents ou médias ont été réalisés. Des méthodes de production plus performantes ont été corroborées comme la conception assistée par *diagnostic-pronostic didactique*.
- (31) LETTRE CECSI (bisannuelle).

Références bibliographiques

Pour savoir plus sur le LDES

Les publications du LDES sont nombreuses et variées, plus de 200 articles, rapports ou papiers divers. Parmi, les principales, on peut citer :

- GIORDAN, André, (dir.). *Histoire de la Biologie* (2 tomes). Lavoisier, 1987 - (Trad. Espagnol).
- GIORDAN, André et DE VECCHI, Gérard. *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1987.
- ZIMMERMANN, Marie-Louise. *Méthodes APA* (Documents de travail). LDES, 1987.
- DE VECCHI, Gérard et GIORDAN, André. *L'enseignement scientifique : comment faire pour que "ça marche" ?* Nice : Z'Éditions, 1989.
- GIORDAN, André, HENRIQUEZ, Androula et VINH BANG. *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Berne : Peter Lang, 1989.
- FEBVRE, Michèle et GIORDAN, André. *Maîtriser l'information scientifique et médicale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990.
- RAICHVARG, Daniel. *Sciences et spectacles*. Nice : Z'Éditions, 1993.
- GIORDAN, André et SOUCHON, Christian. *L'Éducation pour l'environnement : mode d'emploi*. Nice : Z'Éditions, 1991.
- GIORDAN, André, SOUCHON, Christian et CANTOR, Marilyn. *Évaluer pour innover*. Nice : Z'Éditions, 1994.
- GIORDAN, André, GIRAULT, Yves et CLEMENT, Pierre. *Conceptions et connaissances*. Berne : Peter Lang, 1994.
- FEBVRE, Michèle et GIORDAN, André. *Maîtriser les méthodes de travail*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé (sous presse).

On peut encore citer en partenariat, les *Actes des journées internationales sur l'éducation scientifique* (15 numéros), les *Feuilles d'Epistémologie appliquée et de didactique des Sciences* (3 numéros), les *Annales de Didactiques Sciences* (2 numéros), les *Actes sur l'évaluation* (1 numéro), les *Actes sur la Communication d'entreprise* (CISTE, 1 numéro), le numéro spécial de *Culture technique* (numéro 20), la Collection Exploration de Peter Lang, les Collections Guides pratiques et Investigations GIORDAN - MARTINAND de Z'Éditions.

Une *lettre LDES* est publiée deux fois par an, on peut l'obtenir gratuitement au LDES, Université de Genève, 9 route de Drize, CH 1227 Carouge Genève, Tél : (41 22) 705.98.33., Fax : (41 22) 300.14.82, Télex : 423801, Courrier électronique : GIORDAN @ CGEUGE11

DE SANTIAGO À PARIS, PARCOURS DE VIE, TRAJECTOIRES DE RECHERCHE

Ana Vasquez-Bronfman

Si tu casses un objet qui ne t'appartient pas... qu'est-ce que tu dois faire ?
-Euh ben... j'sais pas !... peut-être... m'échapper quoi !
C'était une question de la Nouvelle Échelle Métrique, la NEMI de Zazzo, inspirée du test de Binet-Simon, et la "bonne réponse", bien sûr, n'était pas celle-là. Professeur de Français et diplômée en Sciences de l'Éducation au Chili, je venais d'achever mes études de Psychologie à Paris et je rentrais à Santiago avec un vaste projet de recherche : adapter et étalonner, au Chili, la NEMI et une batterie de tests pour mesurer le QI. J'avais fait moi-même la traduction, j'avais réussi à intéresser la meilleure statisticienne du pays, et j'avais formé une équipe pour appliquer ce test sur un échantillon de mille enfants de Santiago et sa grande banlieue.

Mais constituer l'échantillon fut déjà un casse-tête, et, du moment où il était représentatif, plus de 80% des enfants sélectionnés provenaient des milieux dits "défavorisés" (sinon fortement défavorisés), et leurs réponses n'avaient souvent pas de lien avec celles attendues au test. Pour l'objet cassé, la "bonne réponse" était "m'excuser", "offrir de le payer", etc., si bien qu'une réponse comme celle présentée ci-dessus devait être classée comme "mauvaise". Or, les réponses

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 31, 1994

majoritaires ont été du même genre, de telle façon que d'un point de vue statistique elle devenait la "bonne réponse", et que d'autre part elle l'était peut-être, étant donné les conditions de vie de ces enfants. En outre, si on s'en tenait à ce que la NEMI considérait comme "bonne réponse", le résultat à l'ensemble du test faisait, à tous les âges, des dévies des enfants de chômeurs et des travailleurs manuels, tandis que les enfants des milieux favorisés et très favorisés (7,6 % de l'échantillon) apparaissaient comme des surdoués. Et encore, les résultats aux autres tests renforçaient cette tendance. Nous n'avions pas moyen de prouver que c'était une erreur, puisque statistiquement l'étalonnage était impeccable, mais nous étions sûrs que c'était impossible : après 4 ans de travail et d'analyse, nous avons décidé de ne pas publier l'étalonnage, et c'est ainsi que ma première expérience de recherche s'est achevée par un échec.

Je venais d'être nommée professeur en Psychologie de l'Éducation, j'enseignais en même temps que je menais la recherche sur la NEMI. Je sentais que je ne pouvais pas me limiter à répéter ce que j'avais étudié et puisque j'enseignais Piaget, j'ai commencé à faire des essais avec certaines de ses épreuves, notamment celles sur l'évolution morale (1932). Piaget reprenait les thèses sur la socialisation de Durkheim mais au lieu de mettre l'accent sur l'hégémonie de la société dans la transmission des valeurs, il postulait qu'au cours de son développement, chaque enfant construit une capacité de jugement moral à partir de ses possibilités cognitives. Piaget analyse ainsi des aspects de la socialisation qui pourraient se généraliser à tous les enfants et, malgré sa mise en garde sur les limites de son échantillon, ses recherches ont constitué la base d'une épistémologie de la pensée qui allait servir de modèle à la connaissance de l'évolution de l'enfant.

Mais l'adaptation des épreuves de Piaget à la société chilienne a provoqué autant de problèmes que l'étalonnage de la NEMI, les petites histoires racontant une faute morale qui servaient de réactifs, ainsi que le sens des punitions parmi lesquelles l'enfant devait porter son choix, se distorsionnaient de façon insoupçonnée. En étudiant, alors, comment Piaget avait construit son modèle de développement moral, j'ai découvert que le travail expérimental était fondé sur une population composée de garçons suisses, sur lesquels la seule donnée dont on disposait était l'âge ! L'absence de clivages sociaux dans cette recherche laissait entendre que l'ensemble des enfants d'un même âge

auraient le même jugement moral. Or, la recherche faite au Chili selon le modèle piagétien montrait l'importance déterminante du contenu des valeurs sur le niveau de développement, si bien que les mêmes "fautes morales" prenaient un sens très différent selon le milieu d'origine (Vasquez, 1975). Dans une petite histoire morale proposée par Piaget pour étudier le développement moral, par exemple, un enfant désobéit et casse une vitre. Ses parents pensent à le punir et l'une des punitions possibles était de laisser la vitre cassée et qu'il souffre du froid. La thèse de Piaget étant, qu'à un certain niveau, l'enfant considère qu'une punition adéquate consiste à faire subir au coupable la conséquence de ses actes. "*Quelle vitre ?*", demandaient les enfants des Poblaciones, dont les maisons avaient rarement des vitres, tandis que les enfants des "beaux quartiers" considéraient que casser une vitre ce n'était même pas une faute, "*on la fait remettre et puis c'est tout !*". Mais si l'ensemble des réponses portaient l'empreinte du milieu social, elles n'étaient pas unanimes : dans un Chili marqué par les contradictions politiques du début des années 70, les enfants appartenant à un même milieu ne partageaient pas tous les mêmes valeurs, leurs avis prenaient souvent des modalités particulières dans l'interprétation des enjeux sociaux, très prégnants à l'époque (1).

Si j'ai entamé la reconstruction de mon histoire de chercheur par ces deux exemples c'est parce qu'à ce moment-là je les ai vécus comme des échecs, et que c'est à partir des échecs qu'on se pose des questions (2). Cherchant des fils conducteurs à ma trajectoire, j'ai pris conscience que ce qui a été constant dans mon parcours ce sont les interrogations et les doutes sur les conditions dans lesquelles on fait la recherche, sur les distances culturelles et l'exportation de concepts, sur l'empreinte du milieu d'origine sur les personnes et les groupes, mais aussi sur leurs capacités de création et de subversion.

Revenue en France en 1974, cette fois-ci d'une façon "provisoirement définitive" en tant qu'exilée politique, j'ai repris mes interrogations et mes doutes et j'en ai longtemps discuté avec Gaston Mialaret (3), René Zazzo et Mira Stambak (4), qui m'ont accueilli avec une émouvante solidarité et beaucoup d'amitié. J'ai admiré chez Mialaret et Zazzo cette capacité des grands professeurs d'exposer des analyses théoriques très nuancées de la façon la plus simple possible... et avec de l'humour. Avec Mira Stambak et l'équipe du CRESAS, je suis entrée dans les classes pour observer les interactions entre enseignant et enfants et leur relation avec le milieu social des enfants.

Toutefois, au-delà du problème que nous étions en train d'étudier, j'ai vécu la découverte d'une approche et d'une méthode de travail et cela a été pour moi une expérience qui m'a beaucoup marquée (Vasquez, Stambak et Seydoux, 1978).

L'engagement personnel du chercheur

Je ne veux pas passer sous silence l'influence qu'une recherche, pourtant marginale par rapport à ce qu'on pourrait appeler ma problématique de travail, a eu sur mon développement scientifique, aussi bien dans le sens d'une réflexion éthique que sur la prise de conscience de mes responsabilités de chercheur. Dès 1975, j'ai participé à une équipe de spécialistes latino-américains vivant en France qui cherchait à s'occuper des exilés emprisonnés et torturés. La souffrance et la déstructuration psychologique qu'éprouvaient ces anciens prisonniers nous est très vite apparue dans toute son ampleur, si bien que nous nous sentions démunis pour répondre correctement à la demande d'accueil et de soins qui nous était posée. Le caractère partiel de la bibliographie que nous connaissions sur ce sujet nous a poussés à étudier en détail le phénomène de la torture. Nous nous sommes ainsi rendus compte que, même si la demande émanait d'individus qui vivaient leur souffrance comme un phénomène psychologique, la pratique de la torture ne peut être conçue que dans le cadre d'un contexte historique et socio-culturel et des institutions mises en place par le pouvoir militaire (Vasquez et Rodriguez, 1983 ; Vasquez, 1989).

Par le fait même qu'elle répondait à une demande de la population affectée et qu'il y avait un "feed-back" rapide et intense entre nos analyses et les sujets d'étude, ce travail se trouve à la frontière de ce qu'on pourrait appeler une recherche participante. Il s'agissait de comprendre ce qu'éprouvaient ces anciens torturés et d'offrir rapidement des critères d'action pour les soulager et les soutenir, eux-mêmes et leur proche entourage. L'urgence et l'intensité de cette demande nous ont amenés à réfléchir sur l'engagement du chercheur et la rigueur de son travail. La compassion et l'empathie ne devaient pas conduire à la complaisance mais à un effort pour surmonter un premier cadre interprétatif très empreint d'idéologie, souvent incohérent par rapport aux faits observés, mais jugé utile par la communauté aussi bien pour maintenir la cohésion du groupe que pour

parer à la souffrance. Cette réflexion déontologique, difficile dans la mesure où les points d'achoppement se présentaient sous une apparence souvent trompeuse, rejoint une préoccupation qui est devenue majeure et qui concerne les liens entre la construction théorique et les données issues du terrain. Associée au travail précédemment évoqué sur le jugement moral, cette recherche, extrêmement éprouvante, m'a conduite à élargir les cadres conceptuels vers un éclairage qui se situe à l'intersection des deux champs disciplinaires et a fait, de la recherche méthodologique en elle-même, un de mes objets de recherche, comme on verra par la suite.

De la problématique des exilés à la construction du concept de Transculturation

En même temps que je travaillais au CRESAS, j'ai poursuivi ma thèse en développant le travail de terrain sur l'évolution du jugement moral que j'avais déjà fait au Chili, avec une population d'enfants français de milieux sociaux contrastés et une population d'enfants de travailleurs immigrés. Ayant achevé ma thèse en 1977, j'ai été admise au CNRS l'année suivante. Mes premiers travaux sur la torture avaient eu un certain écho auprès de la communauté exilée et on m'a demandé d'étudier les processus d'intégration notamment chez les enfants. L'élargissement de ce travail à l'ensemble de la communauté latino-américaine exilée vivant en France a soulevé le besoin d'entreprendre une nouvelle définition de la problématique et une re-définition du cadre conceptuel.

Dans le champ de la psychologie où je me situais à l'époque, les études ciblées sur les processus découlant du contact entre deux cultures distinctes employaient le concept d'*acculturation* proposé par l'école d'anthropologie sociale anglo-saxonne. Le concept d'*acculturation* était ainsi étroitement lié au concept de "culture" conçue comme un "ensemble, relativement homogène et cohérent" (Mead, 1956) où on mettait l'accent plutôt sur le "contact des cultures" que sur les intérêts en jeu (expansion industrielle, ouverture de nouvelles exploitations) et sur les conséquences de ce contact pour les groupes qui "s'acculturent". Avec des implicites ethnocentristes, le concept d'*acculturation*, par ailleurs, sous-estimait l'histoire du groupe dominé et les relations de pouvoir qu'il entretenait avant l'arrivée du

groupe dominant. Dès les années 60, cependant, et tout particulièrement en Amérique latine, des chercheurs et des dirigeants des groupes "acculturés" avaient mis en avant les conflits et les heurts qui s'ensuivaient et les difficultés qu'éprouvaient les "acculturés". Ils avaient également souligné les rapports de pouvoir et de domination qui se trouvent, en amont et en aval, des "contacts des cultures". La connaissance de ce processus de contestation scientifique développé en Amérique latine, d'une part, et le fait que tout en étant très francophone, j'étais moi-même une étrangère et que j'avais l'expérience directe du "contact des cultures", expliquent probablement mon refus à insérer cette recherche dans la perspective de l'acculturation. J'avais besoin d'éléments pour justifier cette décision et j'ai fait alors une recherche bibliographique. Elle m'a permis, en premier lieu, de saisir les implicites idéologiques du concept d'acculturation (Vasquez, 1984), et ensuite, en l'intégrant à l'analyse des données de terrain du travail mené depuis 1978 avec la population exilée et une population immigrée, elle m'a permis d'élaborer le concept de *transculturation*.

Il me semblait, en effet, qu'en mettant en avant le "contact de cultures", on escamotait le fait qu'il s'agissait d'individus et de groupes d'individus de culture différente où les rapports de force n'étaient pas neutres : les représentants des deux cultures ne se trouvaient pas dans le même statut mais l'élément essentiel en était les rapports de pouvoir. L'élément essentiel du processus n'était pas l'acquisition d'"une" culture, mais le fait de se soumettre d'une façon ou d'une autre à un groupe dominant et d'adopter sa culture : c'est ce processus-là qui est vécu de façon douloureuse, car chacun est devenu une personne à travers sa socialisation dans sa propre culture, les valeurs dans lesquelles il a été formé imprègnent son moi intime et les abandonner est ressenti comme une dépossession, sinon comme une trahison. Par ce biais, le groupe dominant mène le groupe dominé à acquérir les valeurs et les normes de sa culture de façon à mieux assurer sa domination ; il peut alors imposer plus facilement des relations économiques, politiques et sociales qui conviennent mieux à ses intérêts. Cette acquisition ne se passe pas de manière linéaire et immédiate : il faut prendre en compte les médiations qui traversent ce processus, à l'instar des ambiguïtés et des contradictions internes au propre groupe dominé, le contact quotidien avec le nouveau contexte social, les rapports entre les groupes organisés et les

individus de la communauté, les contradictions au sein des propres groupes organisés, entre autres.

En proposant le concept de transculturation, j'ai insisté sur l'importance de la perspective diachronique, car mes propres recherches avec la communauté exilée m'avaient montré que l'histoire et surtout l'histoire récente du groupe constitue un élément essentiel pour comprendre l'interprétation des exilés sur leur situation et les projets qu'ils conçoivent. En effet, comme tout processus, la transculturation doit être envisagée dans le temps, parce que ses connotations et sa portée changent dans la mesure où passe le temps. Il faut également tenir compte du contexte politique, social et culturel dans lequel s'insère le groupe en instance de transculturation, ainsi que des temps forts et des temps faibles de la société d'accueil à leur égard.

En ce qui se réfère à l'expérience même, ce qui m'a semblé essentiel est que les individus en instance de transculturation se trouvent comme pris en étau entre deux codes de valeurs, devant à tout moment se déterminer par rapport à l'un et à l'autre. Ils sont alors obligés à effectuer des choix qui se situent au niveau des interdits moraux et des facteurs affectifs, mais ils doivent constamment se resituer par rapport aux deux codes de valeurs, puisque le poids symbolique des deux systèmes se modifie et se relativise par le jeu d'un ensemble de facteurs, dont le temps de transculturation, l'évolution des deux contextes socio-politiques et l'évolution des représentations de l'autre.

Enfin, quelles seraient la portée et les limites d'un tel concept ? Je pense que le concept de transculturation n'envisage que les individus et les groupes qui, confrontés à une autre culture, se voient imposer des rapports asymétriques de pouvoir. De ce point de vue, on ne peut pas y inclure les changements des individus appartenant à des sociétés et des cultures qui se trouvent sur un plan d'égalité (matériellement et symboliquement) avec celles qu'ils doivent affronter.

La construction de catégories dans la perspective de la complexité

Il m'est difficile d'organiser l'ordre temporel de cette présentation, car les questions que je me suis posées se sont précisées lentement et la construction de concepts s'est faite au début par tâtonnements successifs, si bien que le concept était d'abord formulé timidement (et souvent partiellement) et ensuite essayé dans l'analyse du terrain. Mais au cours de l'analyse, le concept se précise et s'enrichit, de telle façon que la conceptualisation des catégories, par exemple, s'est développée à travers plusieurs années sur différents terrains et en collaboration avec plusieurs chercheurs. C'est ainsi que le problème de la construction des catégories peut être présenté également lors de la recherche conjointe développée avec Isabel Martinez et son équipe à Barcelone, ou en analysant le travail que nous menons actuellement avec Angela Xavier de Brito au sein de l'Unité de Sociologie de l'Éducation.

Pendant, déjà dans cette recherche, la construction des catégories posait des problèmes. J'avais eu, par exemple, des difficultés pour définir ce qu'est un exilé par rapport à un immigré : même si on pouvait préciser les caractéristiques d'un exilé, dans l'analyse de chaque cas, ou dans l'analyse temporelle d'un même cas, il y avait un moment où les frontières entre exilé et immigré s'estompaient. Tout essai de notre part de préciser ces catégories ou de les diviser en sous-groupes était discutable car, en premier lieu, ce n'était plus alors les catégories en usage et, en deuxième lieu, elles étaient toujours aussi incertaines du fait que les caractéristiques des groupes se modifiaient sans cesse.

C'est la lecture d'Edgar Morin (1990) qui m'a aidée à prendre en compte la complexité et l'incertitude. E. Morin considère, qu'en tant que chercheurs, nous sommes culturellement formés dans une certaine conception de la connaissance, de la recherche et de notre rôle en tant que chercheurs, qui crée des blocages psychologiques dans l'acceptation du caractère complexe et mouvant de la réalité. Or, les frontières des catégories que nous construisons sont nécessairement imprécises : au lieu d'escamoter cette imprécision, il nous faut l'expliquer et en tenir compte. Au lieu d'essayer de simplifier la réalité pour la comprendre, nous devons en affronter la complexité, en essayant

d'inventer des approches qui nous permettent de mieux l'interpréter. Ainsi doit-on expliciter le caractère provisoire des catégories et l'incertitude de leurs frontières, pour les utiliser à partir de leur noyaux, et ceci, tout en étant attentifs aux incohérences, car elles peuvent indiquer le sens des transformations.

Cette approche permet de tenir compte de la diachronie dans l'établissement des catégories, car il est vrai que les phénomènes observés s'évaluent dans le temps et que, par ce seul fait, ils éprouvent des modifications, comme l'a dit un immigré lors d'un entretien, - l'étranger qui reste longtemps dans un pays est *"moins étranger qu'un autre venant tout juste d'arriver"*. De cette façon, les phénomènes dus à la transculturation pouvaient s'intégrer au concept d'étranger dans tout ce qu'ils impliquent de changement, de bouleversement des référents culturels et de remises en question de soi. C'est ainsi qu'au lieu de trancher par une simplification visant à préciser les limites des catégories, j'ai accepté que la dynamique des contextes socio-politiques entraîne d'emblée une situation d'incertitude où la frontière entre *"exilé"* et *"immigré"* devient nécessairement imprécise. Mais il ne s'agissait pas seulement d'accepter l'imprécision, il fallait être à même de l'expliquer et de la justifier scientifiquement.

Pourtant, c'est en essayant d'étudier les problèmes d'"identité" dont se réclamaient les exilés, que la difficulté pour définir une catégorie nous est apparue dans la distorsion conceptuelle qu'elle pouvait entraîner (5). Aujourd'hui, c'est un fait relativement établi, du moins dans les milieux scientifiques, que les individus et les groupes ne disposent pas d'une seule identité mais d'un faisceau d'identités possibles qu'ils actualisent et affichent selon leurs besoins et désirs, selon les enjeux des contextes et la définition des situations où ils se trouvent, mais dans les années 80 (surtout dans la première moitié), les chercheurs discutaient encore s'il existait une identité culturelle distincte de l'identité individuelle, et si cette dernière était une entité plus ou moins autonome accompagnant l'individu sa vie durant. Cependant, quelques-uns d'entre nous avaient éprouvé des difficultés, aussi bien théoriques qu'en ce qui se réfère à l'analyse des données du terrain, pour bien cerner cette identité culturelle, et c'est à partir de nos doutes que nous avons entamé une nouvelle lecture des travaux d'Erickson (1982), de Devereux (1980) et de Goffman. Par le biais de l'identité stigmatisée, Goffman (1975) montre comment les différentes identités dont dispose l'acteur ne sont que des façades

(plus ou moins assumées ou rejetées), des rôles au sens théâtral du terme où le faux-semblant apparaît comme une stratégie permettant de survivre dans un certain consensus social auquel parfois on ne croit pas tout à fait. Les travaux de Goffman posent la relativité des normes et la mouvance des identités, tandis que ceux de Devereux ont montré l'empreinte de la culture sur la mémoire individuelle et collective, ainsi que sur le modelage des comportements, de l'imaginaire et de l'inconscient.

Ces analyses nous avaient permis de comprendre que l'acteur social est amené constamment à se définir et à se redéfinir (explicitement ou pour soi-même), modifiant, par ce biais, ses rapports sociaux et son environnement social. À la place d'une conception statique d'"une" identité, nous sommes arrivés à proposer le concept de *stratégies identitaires*. À notre avis, en effet, les modalités d'articulation du modelage social et des choix individuels constituent un jeu complexe entre assignation identitaire et appropriation ou détournement des identités assignées, où l'acteur joue sur plusieurs identités. Il met donc en place une série de stratégies qui se greffent les unes sur les autres, parvenant, par ce jeu d'interactions, à constituer quelque chose d'autre, de telle façon que les stratégies identitaires deviennent un processus constitutif du Soi (Vasquez, 1990).

"L'œil de l'étranger" : les enfants immigrés et exilés comme révélateurs du processus de socialisation

Les élaborations théoriques sur les problèmes posés par mes recherches empiriques, notamment celles sur la transculturation et l'identité, m'ont ouvert la voie à une réflexion sur la socialisation, concept que j'avais déjà effleuré au cours de mes premiers travaux sur le jugement moral. L'étude des personnes en voie de transculturation m'avait révélé le caractère culturel des normes sociales : les personnes socialisées dans une certaine culture ne perçoivent pas la relativité des normes régissant leur quotidien. Acquises dès la première enfance et pratiquées constamment, ces normes leur semblent intrinsèques à la vie sociale et elles les imaginent "universelles" ou "naturelles".

La signification méthodologique de l'analyse de Spindler (1982) - qui propose au chercheur d'observer les règles sociales avec l'oeil de l'étranger de façon à faire émerger "l'étrange qui se cache derrière le familier" - m'est apparue dans toute sa portée lors de l'étude sur l'intégration à l'école française de ces enfants d'exilés et d'immigrés récemment arrivés en France (Vasquez, 1981). La proximité culturelle et linguistique entre le chercheur et les sujets de recherche ayant établi une certaine complicité, les enfants ont exprimé leur "étonnement" devant les rituels quotidiens de l'école française et, plus généralement, sur son mode de fonctionnement (Vasquez et B. Proux, 1984). Tout en continuant la recherche sur la problématique de la transculturation, l'étude de ces enfants a pris les caractéristiques d'un révélateur des valeurs et des normes sociales françaises, notamment des valeurs et des normes véhiculées par l'institution scolaire - conçue, à côté de la famille, comme une des principales instances de socialisation des jeunes générations (Chombart de Lauwe et Bellan, 1979). Ainsi par exemple, les normes relatives au temps : l'école, en tant qu'institution, transmet les normes du temps couramment employées en France, normes qui s'appuient, à leur tour, sur une certaine conception du temps. Pourtant, elles sont tellement incrustées dans la culture (Hall, 1979) que dans leur pratique quotidienne les acteurs institutionnels n'ont pas toujours conscience d'agir selon des valeurs temporelles.

Les analyses issues de ces recherches m'ont confortée dans l'idée que le rôle socialisateur de l'école déborde les activités considérées d'"apprentissage" pour atteindre la structure même des comportements. C'est ainsi qu'il ne s'agit pas seulement de tenir compte des activités déroulées dans la classe, mais de les envisager globalement comme un espace-temps où l'ensemble des pratiques contribuent à la socialisation des acteurs concernés et, au-delà des rôles et des considérations d'âge, sont intégrées dans leur cohérence par une série de mécanismes quotidiens, dont notamment les rituels (Bernstein, 1971).

Dans cette perspective, l'approche de Montandon (1988) apporte une conception globale et dynamique de la socialisation, définie comme l'acquisition d'une aptitude à interpréter et à comprendre les normes et les valeurs d'autrui dans une négociation perpétuelle du lien social. Cette définition met l'accent sur la durée et la continuité du processus et tient également compte de l'incidence des interactions sur les normes sociales. Ainsi, la socialisation est envisagée

comme un processus à double sens où l'acteur participe activement à sa propre socialisation et contribue, par ce biais, à recréer la réalité sociale où il est amené à vivre et à agir, en lui donnant un sens. Cela fait que la transmission des valeurs ne soit pas perçue comme univoque et définitive, mais elle est nuancée par la pratique commune de ces mêmes valeurs, si bien qu'on conçoit que les élèves se socialisent entre eux et malgré les rapports d'autorité, d'une façon ou d'une autre, re-socialisent leurs enseignants. Cette définition sera, plus tard, à la base du programme Paris-Barcelone.

Des blocages pour étudier l'interactionnisme

Au cours de cette quête d'un cadre théorique pluridisciplinaire, je suis arrivée à m'intéresser à l'interactionnisme symbolique et notamment aux travaux de Goffman et de Hall. Le lecteur doit se demander pourquoi j'ai dû attendre les années 80 pour m'intéresser à des travaux qui dataient des années 60 et 70. Cherchant à comprendre ces blocages, je pense qu'ils sont plutôt dus à mon histoire personnelle et sociale qu'à une réflexion uniquement scientifique.

L'université où j'avais étudié et où j'avais plus tard enseigné était alors influencée par les remises en question présentes dans les révoltes universitaires des pays développés (France, États-Unis), interprétées selon les paramètres de la situation latino-américaine. La pauvreté, les injustices sociales, les différences sociales et les luttes de classe marquaient la réflexion dans le domaine des sciences humaines et sociales, de telle façon que toute élaboration théorique provenant de l'étranger était interprétée sous cette optique. Les œuvres de Bourdieu, d'Althusser et de Touraine, notamment, nous semblaient plus utiles pour interpréter les conflits inhérents à cette réalité sociale que des travaux américains, comme ceux de Goffman et de Hall, certes disponibles, mais de circulation réduite, puisque leur apport scientifique était lu à travers une grille politique. Goffman avait travaillé pour Kissinger (Winkin, 1988), si bien que ses recherches apparaissaient comme liées à une politique américaine déterminée que nous n'acceptons pas, tandis que le point de départ des recherches de Hall concernant la communication interculturelle avait été une mission du Foreign Service Institute dont l'expérience avait été acquise dans un contexte militaire (Winkin, 1981). Le travail de Hall, en outre, dépendait de la Technical Cooperation Authority, bien connue sous le

nom de Programme Point IV, que toutes nos universités combattaient comme le fer de lance de l'impérialisme dans nos pays ! Il était donc impensable de s'inspirer de cette œuvre, et nous avons mis du temps à pouvoir concevoir que des recherches engagées par des organisations comme le Département d'État Américain ou leurs services de recherche militaires puissent avoir un quelconque intérêt pour nous.

Il s'avère, en outre, que ma propre idéologie me poussait à interpréter ce qu'était un individu, comme un produit de ses interactions avec son milieu, en sous-estimant ses propres potentialités (et sa propre révolte individuelle contre ce même milieu). De cette façon, cette interprétation menait à soutenir, dans le champ de la psychologie et de l'éducation, que si on donnait les mêmes possibilités à tous les enfants, ils auraient tous les mêmes chances de développer leurs capacités et de se développer harmonieusement. J'étais en outre très influencée par la psychologie piagétienne si bien que je mettais l'accent sur les aspects cognitifs en négligeant les sentiments, l'affectivité et les désirs de chaque individu. En Amérique latine et plus particulièrement au Chili, cette conception scientifique s'intégrait dans l'idéologie du mouvement de gauche et de son *intelligentsia*, les enjeux sociaux et politiques faisaient que cette position contribuait à donner sa base scientifique à la lutte contre l'exploitation des plus pauvres. Mais à force de mettre l'accent sur les aspects cognitifs et de vouloir lutter contre les inégalités, cette interprétation tendait à estomper, sinon à nier, les différences entre les personnes et le poids de l'affectivité et des sentiments. C'est ainsi que le travail de terrain ne pouvait que provoquer des fissures dans ce cadre idéologique car il révélait que chaque individu a, bel et bien, une façon particulière et unique de se construire et d'être et que dans cette construction les sentiments et la subjectivité jouent un rôle très important (6). Comme le souligne Margaret Lecompte (1987), le cadre idéologique et politique où évolue le chercheur influe nécessairement sur sa réflexion et ses choix. Ainsi, c'est seulement quand j'ai entamé un travail empirique selon une approche ethnographique que j'ai abordé également l'étude des positions théoriques de l'interactionnisme.

La méthode devient objet de recherche

Je l'ai dit au début de ce texte, entrer dans les classes pour y observer ce qui se passe a été pour moi un pas méthodologique très important. Je suis sortie de la situation d'examen de laboratoire pour observer des enfants dans une situation courante et quotidienne comme la salle de classe ou plus généralement l'espace-école. Comme l'explique Woods (1993), j'ai eu alors l'*insight* que c'était l'approche méthodologique qui convenait. J'ai d'abord découvert la publication de Spindler (1982) et pendant un temps, je lisais tout ce que je pouvais trouver sur le thème (Wilcox (1982), Delamont (1984), Rockwell (1986), Hammersley (1983), Woods (1986, 1991, 1992), Erickson (1982) entre autres).

C'est dans le cadre de l'ethnographie que j'ai pu structurer de façon cohérente l'ensemble de mon travail de terrain, depuis l'organisation même du travail de recherche jusqu'à l'élaboration de concepts que je considère essentiels. L'éclairage ethnographique est porté simultanément sur l'acteur en (inter)action et sur les déterminants socio-culturels : tout en attribuant une spécificité à l'individu qui le rend unique, il est en même temps considéré comme un acteur social façonné, depuis sa naissance, par les normes et valeurs de sa culture et évoluant au sein de rapports sociaux également déterminés par elle. Le travail de terrain ainsi conçu s'appuie essentiellement sur l'observation d'une pratique sociale en situation, ce qui exige à son tour la mise au point de méthodes d'observation suffisamment flexibles pour permettre de saisir les interactions et les comportements imprévus et révélateurs des valeurs et des contradictions de la culture étudiée. Une analyse à un autre niveau s'ensuit, qui cherche à détecter les structures des normes sous-jacentes à la définition des rôles et aux pratiques observées. Enfin, un troisième niveau - qui n'est pas pratiqué par tous les chercheurs qui adoptent cette approche - vise à interpréter ces pratiques et les trajectoires des acteurs à la lumière de l'emboîtement de différents contextes, restaurant leur dimension historique (Ogbu, 1981 ; De Gaulejac, 1987).

L'ethnographie conçoit les unités sociales et culturelles, voire les institutions, comme une «culture» en soi, dans le sens qu'elles sont structurées autour d'un ensemble de valeurs, de normes et de modes de faire qui leur sont propres. Dans cette perspective, l'institution scolaire est appréhendée comme une culture spécifique à laquelle on

accède à travers la connaissance directe et «en situation» des comportements de ses acteurs sociaux ainsi qu'à travers les significations sociales qu'ils élaborent sur leurs pratiques. La recherche est alors envisagée comme une "description dense" (Geertz, 1973) de la réalité sociale où l'on cherche non seulement à interpréter la nature du comportement à l'intérieur de l'institution, mais où on essaye aussi d'attribuer un sens aux faits, par rapport au groupe et au contexte où ils se produisent. Dans ce cadre, le concept de "culture invisible" a été le fil conducteur de l'analyse de comportements et d'interactions que j'avais relevés mais qui apparaissaient comme des faits épars et isolés (cet aspect a été développé dans le programme Paris-Barcelone).

Cette perspective suppose l'explicitation des présupposés épistémologiques à partir desquels se développe la recherche, puisque la théorie n'est pas conçue comme un «cadre théorique» extérieur, mais comme point de départ et point d'aboutissement dans le processus de construction de connaissances. Le chercheur aborde l'objet à partir de ses connaissances et de ses références théoriques (explicites et implicites) mais pendant toute la durée de la recherche, les concepts théoriques seront constamment mis en rapport avec les phénomènes observables significatifs. C'est dans ce dernier sens que le concept d'"hypothèses progressives" proposé par Hammersley (1983) a été un pivot dans le développement de mon travail. Les liens étroits entre élaboration théorique et travail de terrain contribuent à des remises en question des hypothèses premières, à l'explicitation des pré-concepts, à la ré-élaboration du cadre global de la recherche. Hammersley souligne d'ailleurs que, dans une certaine mesure, ce devrait être ainsi pour toutes les recherches en sciences sociales, la particularité de l'ethnographie résidant dans le fait qu'on introduise cette élaboration dans le processus même de la recherche. La ré-élaboration des hypothèses, en ce qu'elle donne lieu à des relectures approfondies du matériel collecté, n'influe pas seulement sur le travail de terrain à venir mais ouvre la voie à de nouvelles analyses.

Enfin, l'effort d'explicitation de la méthode m'a fait prendre conscience des limites de l'ethnographie et des apports d'autres disciplines, comme la sociologie clinique ou la psychanalyse (Vasquez, 1992).

Le programme Paris-Barcelone

J'avais connu Isabel Martinez dans un colloque en France. Elle dirigeait une équipe de chercheurs et de spécialistes en rééducation d'enfants sourds en Espagne. Je l'ai revue l'année suivante dans un séminaire à Barcelone, et ainsi, de séminaire en colloque, nous avons commencé à discuter de nos travaux. Nous avons développé un premier travail (Martinez et Vasquez, 1988) et sur la base de cette expérience nous avons mis sur pied un projet conjoint de recherche, le programme Paris-Barcelone. Conçu d'abord pour développer une étude comparative du processus de socialisation des enfants "différents" (étrangers et migrants à Paris, ayant un déficit sensoriel à Barcelone), nous nous sommes rendu compte que, en plus de l'étude sur la socialisation, ce Programme nous apportait la possibilité d'étudier *la culture de l'école*. En effet, nous avons posé l'hypothèse que les différences entre des situations de socialisation spécifiques et définies (cf. la classe) retrouvées à Paris et à Barcelone constituent l'expression de valeurs et pratiques culturelles des deux sociétés, tandis que les traits similaires expriment ce qui caractérise la culture de l'école (Spindler, 1987). Je ne reviendrai pas sur les analyses concernant la socialisation invisible (Vasquez, 1992) et la culture de l'école, mais je voudrais seulement signaler que sans un travail coordonné et surtout sans l'analyse conjointe, nous n'aurions pas pu saisir ces aspects ni leur influence dans le modelage du quotidien et dans ce que deviennent les acteurs.

En outre, la mise en place de recherches ethnographiques coordonnées dans les deux villes a exigé un effort de précision et d'approfondissement méthodologique ; les concepts et les procédures ont dû être explicités très clairement. Par ailleurs, chaque équipe étant devenue "l'œil de l'étranger" pour l'autre équipe, ces regards croisés ont mis en relief combien notre propre démarche était façonnée culturellement : nous avons ainsi pris conscience de la relativité de certaines de nos pratiques de chercheurs et de la codification de nos langages scientifiques respectifs.

Enfin, pour achever une étape de notre travail, nous avons organisé conjointement un Workshop à Barcelone (1993) où nous avons pu réunir des chercheurs dont la réflexion et les travaux marquent le développement actuel de l'ethnographie.

Aujourd'hui, de nouveaux projets

En 1988, j'ai demandé mon passage à l'Unité de Sociologie de l'Éducation. Ce changement institutionnel m'a ouvert de nouveaux contacts plus proches de mes centres d'intérêt, et m'a permis également d'approfondir l'orientation ethnographique de mon travail (7). Actuellement, nous développons avec A. Xavier de Brito, au sein de l'équipe "Acteurs et Institutions dans le processus de socialisation", deux programmes de recherche qui intègrent les orientations présentées ici.

Nous sommes intéressées par l'analyse des problèmes sociaux actuels en ce qui concerne les nouvelles vagues d'exil et les changements du contexte européen sur l'exil et plus généralement sur la migration (Xavier de Brito et Vasquez, 1993). Une approche ethnographique devrait nous permettre d'apprécier ces changements au niveau du quotidien. Dans un second temps, elle devrait nous permettre de reformuler et de préciser les concepts, car, toujours dans la perspective de la complexité, il convient d'envisager, d'emblée, "l'incertitude" de certains concepts et d'entamer une réflexion sur les écarts qui se sont produits.

Nous avons focalisé le travail de terrain sur l'institution scolaire. En effet, pendant fort longtemps la population scolaire issue de l'immigration a été étudiée comme un univers clos et distinct, comme un corps proprement étranger dans une école française. Mais à notre avis, ces enfants ne constituent pas une unité mais une multiplicité de références mouvantes où existent des clivages inter-groupes et même intra-groupes. Ce qu'on désigne comme étant la population française, d'autre part, n'est pas non plus aussi homogène qu'on est porté à le croire : aux clivages de classe s'ajoute souvent l'interaction avec d'autres cultures inscrites dans la biographie familiale. Ainsi peut-on dire que des groupes d'itinéraires divers sont en interaction constante à l'intérieur de l'école, de telle façon que la transculturation joue dans les deux sens, provoquant des changements non seulement au niveau de tous les enfants, mais aussi au niveau de l'institution scolaire elle-même.

Nous comptons développer l'observation avec la technique vidéo (8), et ce avec un double but : constituer des documents permettant de mieux saisir la **dynamique des interactions dans le mouvement**, ce matériel donnera ensuite lieu à des petits films ayant pour

but de permettre aux enseignants de se voir en action, analysés par un regard ethnographique extérieur. Par ce jeu de **rétro-alimentation** nous comptons proposer aux enseignants un miroir de leur pratique quotidienne. Il s'agit aussi de leur faire mieux connaître nos objectifs, nos méthodes et le développement du travail, et ouvrir en même temps une voie pour connaître leurs avis à notre égard. Établir ce dialogue est actuellement une des priorités de notre travail de recherche.

Ana VASQUEZ-BRONFMAN

*Chercheur au CNRS
Unité de Sociologie de l'Éducation-URA 887
CNRS-Université de Paris V, René Descartes
28-32 rue Serpente, 75006 PARIS*

Notes

- (1) Je me réfère notamment aux années ayant précédé l'accès de l'Unité Populaire au gouvernement et les mille jours du gouvernement de Salvador Allende.
- (2) Le rapport entre jugement moral et milieu social est devenu plus tard l'objet de ma thèse (1977).
- (3) De 1974 à 1978, j'ai eu un poste d'assistante associée à l'Université de Caen en Sciences de l'Éducation.
- (4) J'ai travaillé au CRESAS en tant que vacataire entre 1974 et 1986.
- (5) L'analyse de la problématique de l'identité a été d'abord développée avec Erika Apfelbaum (1983, 1985) et ensuite avec C. Camilleri, M. Lipiansky, J. Kaszterstein, H. Malewska et I. Taboada-Leonetti (1990).
- (6) En discutant avec ma collègue Isabel Martinez à Barcelone, nous avons pu constater la similitude de nos parcours idéologiques-scientifiques.
- (7) Dans l'Unité de Sociologie de l'Éducation, trois autres chercheurs, également au CNRS, travaillent dans une perspective ethnographique : Agnès Henriot-Van Zanten, Régine Sirota et Angela Xavier de Brito.
- (8) Ma collègue et moi-même, nous avons suivi une formation spéciale à cet effet à l'Institut Méditerranéen de Recherche et de Création (IMEREC) de Marseille.

Bibliographie

- APFELBAUM, F., VASQUEZ, A., 1983. Les réalités changeantes de l'identité. *Peuples méditerranéens*, N° spécial sur l'identité.
- BERNSTEIN, B., 1971. Les rites dans l'éducation. In *Le comportement rituel chez l'homme et l'animal*. Paris : Gallimard.
- CAMILLERI C., KARSZTERSTFIN J., LIPIANSKY E.M. et al., 1990. *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- CHOMBART DE LAUWE, M.J., BELLAN, C., 1979. *Enfants de l'image*. Paris : Payot.
- DE GAULEJAC, V., 1987. *La névrose de classe*. Paris : Hommes et Groupes.
- DELAMONT, S., 1976. *Interaction in the Classroom*. London : Methuen.
- DEVEREUX, G., 1980. *De l'anxiété à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- ERICKSON, F., MOHATT, G., 1982. Cultural Organization of Participation Structures in two Class-rooms of Indian Students. In SPINDLER ed., *Doing the ethnography of schooling*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- GEERTZ, C., 1973. *La interpretación de las culturas*. Barcelona : GEDISA.
- GOFFMAN, E., 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, E., 1975. *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- HALL, E.T., 1971. *Au-delà de la culture*. Paris : Seuil.
- HAMMERSLEY, M. et ATKINSON, P., 1983. *Ethnography : principles in practice*. London : Routledge
- LECOMPTE, M., 1987. Bias in the biography : bias and subjectivity in ethnographic research. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18.
- MARTINEZ, I., VASQUEZ, A., 1988. A quoi servent les réunions d'enseignants ? *Revue Internationale de Pédagogie*, UNESCO, 34 (1), p. 47-58.
- MEAD, M., 1956. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires : Paidós.
- MONTANDON, C., 1988. "De quelques étapes dans l'exploration du concept de socialisation et de sa spécificité en Sociologie". Communication au Congrès de l'Association Internationale de Sociologues en langue française (AISLF), Genève.
- MORIN, E., 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- OGBU, J.U., 1981. School ethnography : a multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. XII, n° 1.
- PIAGET, J., 1932. *Le jugement moral chez l'enfant*. 4^e éd. Paris : PUF, 1973.
- ROCKWELL, E., 1986. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México : DIE.
- SPINDLER, G., 1982. Concluding Remarks. In SPINDLER et SPINDLER eds. *Doing the Ethnography of Schooling*. New York : Holt, Rinehart et Winston.

- SPINDLER, G., SPINDLER, L., 1987. Cultural Dialogue and Schooling in Schoenhausen and Roseville : A Comparative Analysis. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18.
- VASQUEZ, A., 1975. Notion de justice chez l'enfant. *Cahiers du CRESAS*, n° 12.
- VASQUEZ, A., STAMBAK, M., SEYDOUX, A., 1978. Modalités d'intégration des enfants de cinq ans à l'école maternelle en fonction de leur milieu d'origine. *Recherches Pédagogiques*, n° 95, p. 7-44.
- VASQUEZ, A., RODRIGUEZ, G., 1983. Bilan de trois ans de recherches sur la torture. Problèmes méthodologiques. *L'information Psychiatrique*, vol. 59, n° 1.
- VASQUEZ, A., 1983. De l'usage de la torture dans l'imposition d'un état policier : l'expérience du Chili. *Le Genre Humain*, N° spécial "1984".
- VASQUEZ, A., PROUX, M., 1984. «La maîtresse dit que je suis lent» : Représentations de l'école française dans le discours d'élèves immigrés. *International Review of Education*, UNESCO, XXX.
- VASQUEZ, A., 1984. Les implications idéologiques du concept d'Acculturation. *Cah. Sociol. Econom. et Culturelle. Ethnopsychologie*, N° 1 et n° 2.
- VASQUEZ, A., 1986. Se nourrir de nostalgie. La conduite alimentaire à l'école, aspect de la socialisation des enfants étrangers. *Enfance*, n° 1. p. 61-74
- VASQUEZ, A. et ARAUJO, A.M., 1988. *Exils latino-américains. La malédiction d'Ulysse*. Paris : l'Harmattan.
- VASQUEZ, A., 1990. Les mécanismes des stratégies identitaires, une perspective diachronique. In *Stratégies Identitaires*. Paris : PUF.
- VASQUEZ, A., MARTINEZ, I. et colls, 1990. Interactions élève-élève, un aspect non-perçu de la socialisation. *Enfance*, Tome 44, n° 3, p. 285-301.
- VASQUEZ, A., MARTINEZ, I., 1992. Paris-Barcelona : Invisible interactions in the class-room. *Anthropology and Education Quarterly*, 23 (4).
- VASQUEZ, A., 1992. Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue Française de Pédagogie*, n° 101, octobre-novembre-décembre, p. 45-58.
- VASQUEZ, A., XAVIER DE BRITO, A., 1993. La situation d'exilé : essai de généralisation fondé sur l'exemple de réfugiés latino-américains. *Intercultures*, n° 21.
- WILCOX, K., 1982. Methods in ethnography. In SPINDLER ed., *Doing the ethnography of schooling*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- WINKIN, Y., 1981. *La nueva comunicación*. Barcelona : Kairós Psicología.
- WINKIN, Y., ed. 1988. *Les moments et leurs hommes. Textes de E. Goffman*. Paris : Seuil ; Éditions de Minuit.

- WOODS, P., 1986. *Teacher skills and strategies*. London : Falmer Press.
- WOODS, P., 1991. *Inside Schools : ethnography in educational research*. London ; New-York : Routledge and K. Paul.
- WOODS, P., 1992. Symbolic Interactionism : theory and method. In *The Handbook of Qualitative Research*. Orlando : Academic Press.
- WOODS, P., 1993. Communication au Workshop : "Perspectives ethnographiques dans l'analyse de l'éducation des années 90. La socialisation à l'école et l'intégration des minorités", Fundación La Caixa - Unité de Sociologie de l'Education-CNRS, Barcelone.

AU-DELÀ DE L'ÉLÈVE, L'ENFANT

Brigitte Chareyre

Par où passe donc le chemin de praticien ? Ce dernier part-il des questions et des problèmes apparus dans le quotidien de la classe pour aller chercher réponse chez ceux qui ont expérimenté ou construit des théories ?

Ou, au contraire, la recherche, la théorie viennent-elles à lui et modifient-elles sa pratique ? Le praticien a-t-il en tête un projet pédagogique, des lignes directrices rationnelles ? Contrairement, ses recherches, ses questionnements procèdent-ils d'intuitions, de données inconscientes, de hasards ?

À y regarder de près, dans le déroulement de toute ma carrière, il m'apparaît que chacune de ces questions a été, à un moment ou un autre, une réalité. Je constate aussi la diversité des apports, des influences venus aussi bien de recherches théoriques, de personnes rencontrées, de lectures (livres et revues) que de lieux de pédagogie dans et hors de l'Éducation nationale.

Ajoutons, qu'en outre, l'évolution de la société comme de ma propre personnalité ont conditionné les mouvements que j'ai effectués préférentiellement vers certaines sources d'information, de formation.

Pour l'attrait et la lisibilité du texte, les sources que je citerai brièvement sont rappelées en fin d'article, présentées dans l'ordre chronologique qui reflète les différentes étapes de mon évolution personnelle et professionnelle.

Cette liste n'est pas exhaustive mais éclectique. Elle traduit l'inachèvement de la formation au sortir de l'École normale, même pour la part d'instruction du métier d'instituteur et en même temps

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 31, 1994

ce que je pressentais instinctivement depuis toujours : le lieu de l'école, la personne de l'enseignant ont aussi beaucoup d'importance pour l'enfant. La part éducative n'est pas à négliger non plus. Maurice Dussardier disait si bien : "Vous instituteurs, vous n'êtes spécialistes de rien, mais vous êtes spécialistes de l'ENFANT". C'est ce choix qui m'a fixé à l'école primaire, bien que j'aie eu l'occasion de m'en échapper plusieurs fois. A mi-parcours (en 1972), j'écrivais ceci :

"Dans ma classe, j'essaie de donner à chaque enfant la possibilité de "se construire" le mieux possible et ceci dans les multiples directions que peut présenter sa personnalité.

Je cherche aussi à lui redonner la confiance en lui-même s'il l'a perdue, notamment en lui fournissant des occasions de réussir.

Cette attention à l'enfant qui a guidé toute ma carrière (et les interrogations qu'elle a suscitées) me permettra de mettre en lumière ce que j'ai puisé chez les uns et les autres pour structurer ma propre classe et échafauder ma pédagogie personnelle".

Parler, lire, écrire : de puissants atouts pour réussir dans l'existence

Parler, oui mais c'est plutôt défendu en classe ; il faut essentiellement répondre aux questions du maître. Quand on n'ose pas... quand on ne sait pas... quand le sujet proposé n'entre pas dans vos centres d'intérêt, ou dans votre mode de vie social... On risque fort de devenir un personnage éteint, docile, dont la propre pensée ne sait plus suffisamment s'expliciter.

Quelle parole instituer dans le groupe-classe ? Les premières réponses, je les ai trouvées chez Freinet.

On y pratiquait l'entretien, en arrivant en classe. Chacun pouvait dire ce qu'il portait en lui de lourd, d'urgent à exprimer ou simplement ce qu'il voulait partager. Beaucoup d'enfants y prenaient la parole, sans risque. Une dizaine d'années plus tard, remarquant, qu'en fait, les enfants d'une tranche d'âge avaient des préoccupations très voisines, j'ai transformé ce quart d'heure en une heure hebdomadaire appelée "débat", dont le sujet retenu huit jours au préalable avait pu trouver interrogation et nourriture dans ce temps de maturation.

Généralement, cette heure, que je menais, s'avérait très riche. Nous avons abordé nombre de sujets graves et préoccupants mais les éléments de connaissance ou les éléments sécurisants apaisaient bien des tensions.

Autre forme de parole empruntée aussi au mouvement Freinet : les exposés d'enfants qu'ils établissaient à partir d'une B.T. (Bibliothèque de Travail), petite brochure à l'usage des scolaires, ou d'un document. La pauvreté du résultat et parfois la mauvaise utilisation du document, comme la monotonie ou la longueur de l'exposé m'ont fait y renoncer et modifier la formule en établissant, pour chaque type de recherche, une fiche-guide ; celle-ci améliorant l'organisation, la quantité de matière, le choix des éléments à exposer. J'ai abandonné aussi cette formule au profit d'autres méthodes dont nous parlerons plus loin, plus efficaces dans la formation de l'esprit, moins onéreuses pour le collectif classe (en temps).

Je mentionne, dès maintenant, la classe-coopérative très bien exposée dans le livre de Fernand Oury, du même titre. Nous y reviendrons car si c'est un moyen d'expression, c'est beaucoup plus.

Lire : quand on sait l'importance de la lecture au niveau scolaire (elle conditionne pratiquement tous les autres acquis), quelle souffrance de constater que dès le C.P., certains élèves ont déjà beaucoup de mal à s'emparer de cet outil, de voir qu'au C.E., on ânonne encore, qu'en C.M., la lecture est plus une corvée qu'un plaisir ! Quel(s) remède(s) ? Dans le livre *Éduquer et instruire* de Gaston Mialaret, j'ai trouvé des procédés pour que ce qui était alors "la leçon de lecture" devienne un moment agréable, un moment où chaque enfant participe vraiment. C'était quand chacun lisait jusqu'à un point et qu'un autre enchaînait sans y être invité (un seul tour permis) ; c'était lorsqu'on écoutait le lecteur - livre fermé - pour repérer ce qui semblait erroné ou incompréhensible ; ou lorsque les élèves eux-mêmes repéraient les erreurs du lecteur.

Ce fut aussi ce livre de lecture suivie qu'un élève différent emportait chaque soir chez lui pour préparer la suite et la lire le lendemain, à tous, à haute voix ; bon ou mauvais lecteur, chacun a à cœur d'être entendu, donc d'avoir lu au moins honnêtement !

Peu à peu, les lectures, les recherches des uns et des autres me menèrent vers d'autres processus. L'utilisation du livre *Je deviens un vrai lecteur* des éditions Retz a été fort bénéfique.

Nous avons démarré une année scolaire avec les prospectus de l'usine de chocolat Cantalou (je les avais ramenés de vacances) : lire - comprendre - travailler les aspects mathématique, historique, géographique, scientifique... Les enfants ne sont pas restés indifférents. Il n'était plus question d'obligation scolaire mais d'un sujet à résonance "gourmande". Nous avons de même "épluché" à l'aide de questions, en proposant des lectures multiples (les titres - un paragraphe - en diagonale - pour se renseigner) *Le guide du voyageur* de la SNCF. Évidemment, c'était toujours avec un projet de sortie ou de voyage qui devait nous mener à emprunter ce mode de transport.

Les prospectus, selon leur origine et l'utilisation variée que nous en avons faite, furent une mine.

Une expérience intéressante aussi fut celle que nous avons développée sur plusieurs années avec la bibliothèque municipale. Tous les quinze jours, nous allions passer une heure dans ce local, laissant parfois la liberté de lire ce qu'on souhaitait, s'orientant d'autres jours sur la recherche de documents ou textes, en relation avec nos intérêts du moment, écoutant parfois la présentation de quelques livres dont nous emportions la série de six ou sept en classe. Cette fréquentation nous amenait, dès le début de l'année scolaire, à expliquer comment sont classés les livres. En fin d'année, en CM2, nous organisions une séance "jeu" qui mettait en oeuvre l'utilisation d'une bibliothèque dans toutes ses possibilités. Je peux affirmer que tous les enfants qui quittaient cette classe pour le collège revenaient ensuite à la bibliothèque au moins pour la recherche de documents - acquis particulièrement important pour ceux qui ne possèdent pas ceux-ci chez eux et qui, sans ces heures prises sur l'horaire de français, ne se seraient pas sentis familiers de ce lieu, n'auraient pas su mettre en oeuvre cette démarche.

Autre question importante quant à la lecture, comment objectiver le progrès en qualité et rapidité ? J'ai utilisé pendant près de vingt ans l'échelle Dottrens tirée aussi du livre de Mialaret ; échelle testée sur un grand nombre d'enfants suisses, elle donnait un coefficient repère pour les différents âges et ce, par la lecture individuelle pendant une minute, d'un texte non préparé. On établissait le rapport entre le nombre de mots lus et le nombre d'erreurs. Tout enfant (et tous évalués à la même aune) a progressé. Les quelques très mauvais lecteurs ne sont souvent parvenus qu'au stade médiocre, mais les médiocres

sont souvent passés à moyens et assez bons lecteurs, quant aux moyens lecteurs, ils sont souvent parvenus au stade de bons lecteurs.

Écrire - rédiger plutôt - encore un point de pédagogie bien délicat à mettre en oeuvre que les évaluations de 89 ont bien fait apparaître comme peu réussi.

Quand on aime écrire, qu'on connaît l'importance de cette capacité, qu'on remarque aussi que l'élève moyen, celui de milieu non intellectuel éprouve beaucoup de peine en cette matière, on cherche ardemment des remèdes.

Modestement, j'avais d'abord donné des sujets de rédaction à ouvertures multiples ; par exemple, "une bonne, une mauvaise ou une ordinaire journée de vacances"!

Première ouverture et de taille : la rencontre, chez Freinet encore, du texte libre et de la correspondance scolaire. Cette dernière dont je n'ai pas tiré toute la richesse promise. Le texte libre, vraiment libre comme l'entendait Freinet amène réellement le plus grand nombre d'élèves à écrire, ne fût-ce que modestement. Mais pour prendre toute sa force et produire le maximum de fruits, il faut l'allier à une utilisation dans un journal scolaire vendu, échangé avec d'autres écoles. Dans cette perspective, il ne peut qu'être accepté un travail de qualité qui mène à une mise au net permettant d'étudier la grammaire, l'orthographe, le style. Ces trois points demanderaient chacun un développement...

Je m'orienterai toutefois assez vite vers le roman scolaire que le groupe GFEN utilisait prioritairement. Ce groupe a publié nombre de brochures et de livres sur la question. L'avantage de ces manières d'écriture est de donner un but au texte écrit autre qu'un exercice scolaire qui n'apportera, au plus, qu'une note. Même un roman scolaire ne doit pas rester interne à la classe, faute de quoi les élèves s'y investiraient moins et l'enseignement ne pourrait viser les mêmes exigences de qualité.

Les expériences d'écriture les plus fructueuses nous ont été fournies lors des classes transplantées. Regrouper dans ce que l'on peut appeler un journal de séjour, les narrations, les récits recueillis, les découvertes en tous domaines, les incidents, les imprévus, les poèmes, amène à rédiger dans divers registres, des textes dont le style ne peut être semblable. Produire "une oeuvre", écrire véritablement

dans un but authentique de relation à notre retour, change pour l'enfant son rapport à l'écrit et l'améliore nettement.

L'Enfant et la construction de sa personnalité

Assimiler, intégrer la langue française est indispensable mais comment permettre aussi à l'enfant de construire sa personnalité ?

D'abord donner à l'enfant une attitude active

A l'école de Boulogne, en 1954, on agissait déjà ainsi. Le mouvement Freinet a construit nombre d'outils dans ce but.

Il est certain que c'est en utilisant les cahiers, fichiers auto-corrigés (avec contrôles du maître à différentes étapes) que j'ai pu voir où butait chacun des élèves et lui apporter l'aide précise dont il avait besoin. Plus que lors des exercices semblables donnés à toute la classe, chacun avance à son rythme, prend le temps de résoudre ses propres difficultés, ou poursuit jusqu'où il peut sans attendre les plus lents.

Les mathématiques gagnent beaucoup à s'appuyer sur des activités concrètes, réellement menées par les élèves, ou prises dans la réalité quotidienne. Les unités de mesure, les notions d'opérations, la géométrie ne sont plus notions abstraites que l'on comprend si l'on peut.

Les activités de sciences, histoire, géographie permettent nombre d'études directes.

Quelques exemples : suivre la rivière qui coule dans sa ville d'amont en aval amène à bien comprendre les notions d'hydrographie ; on peut de là passer au fleuve important qu'elle rejoint et à tous les fleuves français.

Une année, nous sommes allés mensuellement au parc animalier en forêt de Rambouillet. Les observations, en situation, ont motivé les enfants et leur étude. De la même manière, nous avons étudié un étang privé pendant une année. Tout le programme de sciences y a trouvé place - pour compléter, les tâches de lecture ont été nombreuses et profitables - on a rédigé avec soin un album assez conséquent que les parents ont pu avoir en main.

Après avoir travaillé à la faculté d'Orsay sur les notions d'énergie et d'énergie solaire, nous avons pratiqué en classe ces travaux réalisant concrètement des cuiseurs solaires et étudiant ensuite les paramètres scientifiques découverts.

De la même manière, quand les notions de technologie furent au programme du CM, un petit matériel réalisé par les soins de notre IDEN permit de réaliser, en petits groupes, montages électriques et électroniques amenant au questionnement puis aux réponses.

L'enfant réalise, s'interroge, suit déjà un raisonnement scientifique beaucoup plus éducatif pour lui que de regarder ce que fait le maître, de l'écouter expliquer et de retenir ensuite. Quand on a oeuvré dans ces matières, on n'a pas encore visé l'expression de tous les aspects de la personnalité.

Le développement de l'enfant passe aussi par l'activité physique et l'expression orale, artistique

Comment ne pas négliger l'activité physique alors que l'on a tant à faire dans une classe ? Il faut d'abord y tenir car les enfants sont partie prenante. Je noterai, qu'en ce domaine, tous les déplacements en extérieur ont été comptés en éducation physique - la marche a toujours été considérée comme le sport le plus simple, le plus matériel. Nous nous sommes ainsi rendus à 15 km avec les CM2 au lieu où devait se dérouler la classe de nature. Vers ce but, personne n'a rechigné. Tous les après-midi étaient consacrés à des grands jeux de tradition qui demandaient autant de stratégie que de muscle.

Autre formule possible : en se basant sur les propositions actuelles de l'éducation nationale, nous avons organisé une demi-journée "patins à roulettes - skate-board"- Au départ, demande des élèves, décomposée en plusieurs temps : entraînement, présentation et proposition de figures et parcours à travailler puis compétition.

Dans les années 70, une classe avait monté pendant de nombreuses récréations "une pièce de théâtre". Sur le thème "des Indiens", s'était cristallisée la mise en scène d'un problème relationnel à l'intérieur du groupe. Cela en fut la résolution et ce spectacle, affiné, mis en scène, fut présenté aux parents, à des collèges. De là, je me suis servie de la thèse de M. Denneville pour approfondir cette activité qui était à la fois d'expression orale, artistique, relationnelle. Elle fut fructueuse et

certains enfants peu brillants en beaucoup de matières, commençaient là à exister, à réussir.

La classe coopérative

Toutes ces activités, ces techniques peuvent rester très formelles si elles ne se génèrent pas, ne sont pas portées par une vie de classe différente, une vie de classe qui, quelle qu'en soit la concrétisation, puisse s'appeler "classe coopérative" - (elle existe chez Freinet, au CET, au GFEN).

Dans une telle classe, l'adulte organise le temps, les lieux, de façon que tout enfant trouve place pour s'exprimer, pour faire valoir ses suggestions, ses motivations, pour que les conflits soient gérés par la classe, que chacun ait ses responsabilités.

C'est ainsi que Mokhtar, après avoir pu parler de sa circoncision, démarra en orthographe. Christian, élève de CM2 mais qui ne sait pas lire, ni écrire proposa toutefois une idée de roman qui emporta l'adhésion générale. Il pleurait lors des dictées de contrôle, mesurant enfin ses manques, mais s'accrocha alors à sa rééducation tri-hebdomadaire. Pierre-Yves, caractériel, commença à tenir compte de la classe et des autres. Il copia du travail - bien écrit, contrairement à son quotidien - pour une absente quand on accepta le campagnol qu'il avait amené, qu'on l'observa et le soigna toute une semaine.

Les responsabilités possibles à l'échelle de cette organisation de classe, suffisamment nombreuses et conséquentes, donnent une place à chacun, une valeur parfois inattendue et insoupçonnée. Il en est de même si toutes tâches, dans toutes disciplines sont prises en compte dans leurs résultats, le rythme de travail, la bonne volonté. Je me suis d'abord inspirée des systèmes préconisés par le GET avec niveau de couleur. Je l'ai ensuite complété en préparant pour chaque matière des fiches étapes (y compris pour musique - éducation physique - comportement - écriture - soin et présentation des travaux) qu'élève, parent, IDEN pouvaient consulter. Ces fiches en cinq niveaux, comme la notation A - B - C - D - E, partaient du niveau le plus faible ; au troisième palier, on était au niveau moyen du cours ou de l'âge considéré et au cinquième, on se trouvait nettement au-delà. Ces systèmes cassent la toute puissance du maître, donnent à tous le moyen de se rendre où il peut et rompent l'uniformisation par le bas, le haut, ou le centre.

Un exemple parmi de nombreux autres fera voir les enclenchements successifs de la réussite possible. Ainsi Eric (CM1 - un an de retard) ramasse spontanément les papiers du préau à la fin de la récréation, fait sanctionné par un haut niveau de comportement ; deux jours plus tard, il produit un très beau dessin auquel la classe a attribué la valeur maximum ; la semaine suivante, il s'avise de comprendre pourquoi il ne réussissait pas les soustractions à retenues.

Dans ce système, les punitions, lignes, conjugaisons, etc., disparaissent d'elles-mêmes, remplacées par des pénalisations de niveau, des privations de responsabilités ou de tâches inaccessibles à celui qui ne s'en donne pas la peine.

Le problème de la notation trouve aussi sa solution même s'il reste des notations chiffrées indispensables par exemple pour les contrôles relatifs à l'entrée en 6ème.

Je ne décrirai pas ce que demande la concrétisation matérielle de ce fonctionnement (qui peut d'ailleurs varier en liaison avec la personnalité du maître) mais je soulignerai que dans la classe coopérative, la formation morale, la formation du caractère se trouvent incluses dans son existence même.

Comprendre et aider l'enfant souffrant

J'ai gardé, pour cette dernière partie, une préoccupation "souterraine" toujours sous-jacente à ma démarche pédagogique : l'enfant souffrant quelle qu'en soit la cause.

Les CEMEA insistent sur l'accueil réservé à l'enfant. Ils en montraient l'importance. Cet accueil, nourri ensuite d'une part de confiance dans ses possibles, ouvrait une première porte. La manière dont on s'adresse à vous, que vous soyez sale ou inculte, conditionne votre réponse.

Cette attitude, a priori, je l'ai trouvée confirmée dans la découverte de ce que l'on nomme l'effet Pygmalion. "Ces souris toutes semblables qui évoluaient mieux et plus rapidement quand on les avait présentées comme supérieures à celles du second lot...". Quand on a réalisé tout ce que peut induire notre attente au niveau de chaque enfant, on ne peut plus jamais se permettre le pessimisme dès le départ.

La revue de *L'École des parents et des Éducateurs* m'a été d'un apport inestimable, tout comme les paroles et "écrits" de Françoise Dolto, de Bettelheim. Ils m'ont souvent permis de présenter juste, de comprendre, de chercher les moyens aussi bien dans les rapports avec les parents qu'avec les professionnels de la psychologie, qu'au travers de la vie de la classe, de trouver comment aider, au moins un peu, une souffrance qui ne relevait pas forcément de l'école mais qui contraignait la réussite scolaire.

Antoine de la Garanderie qui a mis en lumière les profils soit visuel, soit auditif et les conséquences pour l'élève m'a donné l'occasion de modifications précises au cours des leçons afin qu'un plus grand nombre en tire profit.

Bien qu'ayant assez souvent utilisé le travail par petits groupes (référence Cousinet), je n'en ai pas encore parlé car pour qu'il ait de l'intérêt pour la qualité du travail, pour la formation de l'esprit, il est assez difficile à manier. En ce domaine, les études d'André Flieller sur la coéducation en intelligence m'ont révélé que le meilleur groupement était celui de plusieurs élèves de niveau différent mais assez voisin. La prise en compte de cette dimension améliora notoirement tous les travaux réalisés dans cette structure et des élèves de niveau assez faible, ensemble, ont pu franchir quelques longueurs de plus.

Ce souci, cette intuition, cette présence, cette aide à l'enfant souffrant, j'ai découvert fort loin dans ma carrière que je la devais d'abord et comme une marque indélébile à ma jeune institutrice d'école primaire, Madame Boury, nullement chercheur, ni théoricienne d'ailleurs. Mais elle avait su respecter ma timidité, mon caractère trop sérieux et peu joueur et sa classe était, pour moi, un havre de paix.

Après avoir répertorié toutes les interférences entre mes questions et les réponses que j'avais rencontrées, il s'avéra que leur nombre imposait de ne pas tout retenir. J'ai choisi quelques éléments caractéristiques, ceux qu'il plaisait le plus à ma plume de transcrire.

Il m'a été agréable de rendre à chacun ce que je lui dois et par la même occasion de le remercier. Je n'ai cité ni tous les livres, ni chaque personne ; ce qui n'enlève rien à la réalité de leur apport et avant tout au bénéfice pour nombre d'enfants, les premiers concernés, en fait.

Brigitte CHAREYRE

Institutrice honoraire

Sources d'information et de formation :

Dès 1952 : Découverte des CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) de leurs stages, de leur revue *Vers l'éducation nouvelle*, leur école de Boulogne Billancourt dirigée par Madame Niox-Château, expérience relatée dans un livre (pédagogie montessorienne).

J'y ai trouvé aussi les livres d'André BERGE, d'Irène LEZINE (développement quotidien de l'enfant), de Marcel COHEN (études sur le langage).

- LEZINE, I.- *Le développement psychologique de la première enfance*. Paris : PUF, 1976, 163 p.
- COHEN, M.- *Le langage, structure et évolution*. Paris : Éditions sociales, 1950. 144 p.

En 1957, j'ai découvert la revue *L'école des parents* et pendant plus de trente ans j'y ai puisé nombre de recherches et réflexions constructives.

Ensuite en 1967, le mouvement FREINET, ses outils fabriqués par la CEL (Coopérative de l'enseignement laïc), les nombreux livres de FREINET, entre autres :

- FREINET, C.- *La part du maître. Huit jours de classe*. Cannes : École moderne française, 1966. 144 p.
- FREINET, C.- *Le journal scolaire*. Cannes : École moderne française, 1967. 124 p.
- FREINET, C.- *Le texte libre*. Cannes : École moderne française, 1960. 80 p.

Parallèlement, plusieurs livres décisifs :

- UNESCO.- *Manuel de l'Unesco pour l'enseignement des sciences*. Paris : Unesco, 1967, 303 p.
- MIALARET. G., DOTTRENS, R. - *Éduquer et instruire*. Paris : Nathan, Unesco, 1966. 367 p.
- DOTTRENS, R.- *L'enseignement individualisé*. Paris : Neuchâtel Delachaux et Niestlé, 1963. 229 p.

Années 1967 à 1992 : Je travaille avec *Rencontres pédagogiques* qui regroupe les écoles nouvelles que je visiterai telles "la Source" à Meudon (dirigée par Françoise JASSON), "L'école du Père Castor" à Antony (dirigée par Marie RIST), l'école Decroly de Saint-Mandé (dirigée par Melle VALLOTON). La première s'inspire des théories de Roger COUSINET, La troisième des principes de DECROLY. Elles publient aussi une revue.

Dans le même temps, Jean VIAL essaie, à la Sorbonne, de coordonner tout ce qui jaillit ici ou là.

D.J.S. (Défense de la Jeunesse Scolaire) s'acharne à montrer les erreurs et les possibles de l'école.

- BATAILLON, M., BERGE, A., WALTER, F.- *Rebâtir l'école*. Paris : Fayot, 1967, 348 p. (Études et documents).

Apparaissent aussi sur mon chemin :

le GET (Groupe d'Éducation Thérapeutique) avec Fernand OURY et Aïda VASQUEZ,

- OURY, F., VASQUEZ, A. - *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : F. Maspéro, 1971-1974, 2 vol. 795 p.

le GFEN (le Groupe Français d'Éducation Nouvelle) qui peu à peu a publié de nombreux ouvrages ou brochures

- Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN).- *Agir ensemble à l'école : la pédagogie du projet*. Tournai : Casterman, 1982. 186 p.
- Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN).- *L'échec scolaire : "doué ou non doué"*. Paris : Les Éditions sociales, 1974. 333 p.

les *Cahiers pédagogiques du CRAP* (Centre de Recherche et d'Action Pédagogiques) toujours fournis et très documentés.

Puis après 1975,

Maurice DUSSARDIER, IDEN, dont je citerai les livres : *Les classe de neige et Pour une école heureuse* que j'ai eu la chance d'avoir comme inspecteur un certain nombre d'années.

- DUSSARDIER, M. - *Les classes de neige : découverte du milieu montagnard*. Paris : Nathan, 1986.
- DUSSARDIER, M. - *Une école pour être heureux. Une expérience d'éducation active*. Paris : Nathan, 1977. 112 p.

Nicole LERAY, responsable de la formation continue à Paris X-Orsay.

La thèse de Jean DENNEVILLE sur l'improvisation théâtrale à partir du travail d'Alain KNAPP.

Les écrits de Françoise DOLTO :

- DOLTO, F. - *La cause des enfants*. Paris : R. Laffont, 1986. 469 p.
- DOLTO, F. - *Le cas Dominique*. Paris : Seuil, 1971. 258 p.
- DOLTO, F. - *Lorsque l'enfant paraît*. Paris : Seuil, 1990. 575 p.

Ceux de Bruno BETTELHEIM :

- BETTELHEIM, B. - *Dialogue avec les mères*. Carlier, T. trad. Paris : R. Laffont, 1973. 309 p.
- BETTELHEIM, B. - *La lecture et l'enfant*. Paris : R. Laffont, 1983. 255 p.
- BETTELHEIM, B. - *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : R. Laffont, 1977. 404 p.
- BETTELHEIM, B. - *Un lieu où naître*. Paris : R. Laffont, 1975. 520 p.

Citons aussi :

- LA GARANDERIE, A. de. - *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*. Paris : Le Centurion, 1980. 259 p.
 - FLIELLER, A. - *La coéducation et l'intelligence*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1986. 229 p.
 - RICHAUDEAU, F., REMOND, G. - *Je deviens un vrai lecteur : de 9 ans à 11 ans*. Paris : Retz, 1978. 288 p.
- j'ajouterai aussi :
- MOLLO, S. - *L'école dans la société. Psychosociologie des modèles éducatifs*. Paris : Dunod, 1970. 306 p.
 - CHAPOUTON, A. M. - *L'année du Mistouflan : une expérience de lecture ouverte*. Paris : Fleurus, 1975. 188 p.
 - MAGER, R. - *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris : Gauthier-Villars, 1972. 60 p.
 - MALSON, I. - *Les enfants sauvages : mythe et réalité*. Paris : Union générale d'éditions, 1964. 246 p.

RENCONTRES

Lysiane Journet

Je suis enseignante depuis 1978. Sans connaissances particulières sur ce qu'était enseigner ni même sur ce qu'était le jeune enfant, je m'étais orientée vers cette profession pour être en contact avec de jeunes enfants. Dans un premier temps j'ai été suppléante, sans formation, si ce n'est celle du terrain soutenue par quelques réunions pédagogiques.

Ma bonne volonté et ma patience étaient mes principaux atouts pour aborder ce travail. En fait, rien ne me destinait à faire ce métier.

Je suis issue d'un milieu ouvrier. Mes parents, de par leur origine modeste, ont toujours eu, face à l'institution scolaire, du respect et une confiance totale. J'étais une élève timide, effacée, aux résultats plus que moyens. Je n'avais "pas beaucoup de facilités". De ma scolarité primaire, je n'ai que peu de souvenirs, plutôt désagréables. Le secondaire s'annonçait difficile. Un court passage en sixième de transition, suite à une sixième médiocre et à une orientation intempestive, me fit intégrer l'école privée que je ne quittais plus jusqu'en terminale. J'étais toujours une élève moyenne manquant de confiance en soi. N'envisageant pas d'études universitaires, je me mis à la recherche d'un emploi administratif.

Au bout de quatre ans, je me retrouvais fort démunie face à une trentaine de bambins.

Le 21 avril 1978 fut le premier jour où j'ai fait la classe. Par chance, la personne que je remplaçais avait eu la gentillesse de m'initier pendant une semaine à cette fonction en me présentant l'emploi du temps, les rituels de la classe, les comptines, et les enfants... Je découvrais un monde.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 31, 1994

Mes deux autres collègues, jeunes normaliennes, m'apportèrent quelques conseils. Je me sentais bien désarmée cependant.

Les trois années qui suivirent me laissèrent plus ou moins satisfaite. Je m'appuyais sur l'emploi du temps. J'essayais d'animer la classe en travaillant des projets à court ou long terme, je "contenais" plus ou moins les enfants, mon souci était d'éviter les temps morts ou les flottements. Je m'efforçais de les occuper au mieux en rédigeant soigneusement mes préparations de classe en vue du CAP.

Je lisais des ouvrages de pédagogie générale que l'on m'avait conseillés : Montessori, Neill, Freinet. Je lisais surtout des ouvrages sur des contenus disciplinaires propres à m'aider dans mes préparations.

A cette époque, mon problème principal était de me sentir responsable pendant une année entière de si jeunes enfants. Je craignais de leur faire manquer quelque chose suite à mon manque de connaissances. Je fus donc ravie, lorsqu'en 1981, on me proposa un poste de remplaçante pour cinq écoles maternelles situées dans une ZEP. Il me semblait qu'ainsi, sans risque de mettre à mal des classes entières, je pourrais sortir de l'isolement dans lequel je me trouvais, et apprendre par le dialogue et l'observation d'autres façons d'exercer mon métier.

Deux des cinq écoles retinrent mon attention. L'une parce qu'il s'y construisait un réel travail d'équipe et l'autre parce qu'il s'y développait une manière différente de travailler : on offrait à ces jeunes enfants, très démunis socialement, des outils pédagogiques attractifs, utilisant le cinéma, la photo, le théâtre, le journal, et bien d'autres moyens encore.

Les adultes de ces deux écoles avaient un rapport aux enfants et aux savoirs, différents de ce que je pratiquais et que j'avais vu pratiquer jusqu'alors. L'adulte ne considérait pas qu'il était seul à détenir un savoir. Il partageait avec les enfants le plaisir de faire et de découvrir ensemble.

J'entrevois ici, plus que dans la littérature, la possibilité de faire l'école autrement. Et j'ai eu la chance d'être nommée l'année suivante dans la première école en tant que moyen supplémentaire au titre de la ZEP. Mon horizon s'élargissait.

J'aspirais à travailler en équipe, à partager avec d'autres les préoccupations liées au métier, les difficultés rencontrées avec certains

enfants. Il y avait, dans cette école, la possibilité de le faire, car les institutrices collaboraient et étaient ouvertes au dialogue.

Recherche-action avec le CRESAS

De plus, dès 1981, une réflexion avait été engagée dans la ZEP sur la politique éducative à mettre en place. Des échanges entre professionnels de la petite enfance de différentes institutions et partenaires de l'éducation avaient lieu. Dans cette dynamique de réflexion et d'échanges, l'inspectrice des écoles maternelles jouait un rôle très important en proposant des stages de formation et en multipliant les occasions de mettre en contact les enseignants travaillant en ZEP.

C'est dans ce contexte que des chercheurs du CRESAS sont venus travailler dans le groupe scolaire auquel j'appartenais qui était constitué d'une école maternelle desservant deux écoles primaires. L'hypothèse des chercheurs était que tous les enfants peuvent apprendre... mais pas dans n'importe quelles conditions. Leur méthode de travail était la recherche-action.

Ils ont participé aux réunions qui rassemblaient l'ensemble des professionnels des trois écoles et de leurs partenaires (parents d'élèves, représentant municipaux...). Lors de ces réunions, des thèmes et des "modules" de travail furent définis : la liaison maternelle/élémentaire, l'accueil, l'aménagement de la cour...

Les chercheurs s'impliquèrent dans plusieurs de ces "modules" et on se mit au travail. La méthode proposée par le CRESAS, appelée "auto-évaluation régulatrice", consistait à faire alterner des temps d'action, des temps d'observation et des temps de réflexion pour réajuster les actions afin qu'elles profitent vraiment à tous les enfants.

Des réunions de travail régulières furent donc organisées, certaines en petits groupes pour mettre en commun l'avancée du travail des différents modules.

Je pense pouvoir dire que c'est à partir de ce moment-là que ma pratique, ma connaissance du rôle de l'enseignant ont pris forme, et se sont trouvées modifiées. Et que ma curiosité n'a cessé de s'accroître.

Des transformations de fond ont eu lieu. Par exemple, la notion d'emploi du temps n'était plus la même. Nous avons revu le déroule-

ment de la journée scolaire et remis en question les séquences de travail "ficelées" par les adultes, prenant conscience qu'il était important de permettre aux enfants d'aller au bout de leurs actions, de leurs tâtonnements, de leurs réalisations. Ces transformations allaient de pair avec un autre regard sur les enfants. En tant que "poste supplémentaire", j'ai pu suivre le travail dans plusieurs de ces "modules" et me familiariser avec les différentes sections de l'école maternelle. Durant cette période, je me suis également initiée à la littérature enfantine car j'avais pris la responsabilité de faire fonctionner la Bibliothèque-Centre Documentaire (BCD) pour les 2-8 ans que nous avions mise en place dans le cadre de la liaison maternelle/élémentaire. C'est ainsi que j'ai participé pendant plusieurs années à l'analyse des livres pour tout-petits au sein du Centre de recherche et d'information pour la littérature de jeunesse (CRILJ).

La plupart des activités que je proposais à des petits groupes d'enfants des différentes classes étaient centrées sur le livre. Sensibilisée à l'échec scolaire, je me suis beaucoup appuyée sur les écrits de Foucambert et de Charmeux.

Vers une pédagogie interactive

Après deux années durant lesquelles j'ai occupé ce poste d'institutrice supplémentaire, je me suis sentie apte à prendre la responsabilité de la classe qu'on m'avait confiée : une des deux grandes sections de l'école.

Prenant la suite du travail déjà engagé, j'ai, d'emblée, noué une étroite collaboration avec mon collègue de l'autre grande section. En fait, nous avons considéré que nous étions deux adultes responsables ensemble d'une soixantaine d'enfants.

Un travail de recherche a été engagé avec le CRESAS de façon plus étroite qu'auparavant. La recherche concernait la mise en place, dans nos classes, de conditions permettant à tous les enfants de manifester leurs savoirs. Cette recherche portait donc sur nos pratiques, nos attitudes auprès des enfants, notre fonctionnement. Ces collaborations, - collaboration au quotidien avec mon collègue de grande section et collaboration très régulière avec le CRESAS - m'ont aidée à me construire en tant qu'enseignante. J'ai progressivement transformé

mes habitudes de travail et ma façon de penser la classe lors des réunions de travail avec le CRESAS.

J'ai appris à être vigilante pour TOUS les enfants, quels qu'ils soient, à faire en sorte d'entrer en contact avec chacun, à avoir une connaissance de chaque individu ; j'ai appris à prendre en compte ce qu'ils disaient, ce qu'ils faisaient et à considérer que c'était important car en agissant et en s'exprimant, ils manifestaient ce qu'ils avaient dans la tête.

J'ai également pu percevoir ce qu'était "apprendre" ; abandonnant l'idée que l'apprenant est passif, j'ai pris conscience que l'individu est acteur de son apprentissage et que pour avancer il a besoin de communiquer, d'échanger avec les autres.

J'ai découvert les richesses, la curiosité, l'enthousiasme (que je ne soupçonnais pas) de jeunes enfants dans des domaines aussi variés que l'écrit ou la peinture du XXe siècle, dès lors qu'on leur donnait les moyens de s'exprimer.

Ces découvertes m'ont donné envie de lire ; pour mieux comprendre le cheminement intellectuel des jeunes enfants face à l'écrit, j'ai lu des articles d'E. Ferreiro.

Cette pédagogie mise en place pour les enfants m'a permis d'établir des relations analogues avec les familles. Progressivement j'ai construit un autre rapport avec elles en m'appuyant sur deux principes de la pédagogie interactive qui sont la transparence et le partenariat.

La transparence consiste en l'explication de mes motivations, de mes actes, des moyens mis en œuvre, des buts que je me suis fixés.

C'est tout simplement, par exemple, ouvrir sa classe, accueillir, dialoguer avec les familles, pouvoir parler de leur enfant de façon positive dans n'importe quel domaine.

Cette transparence implique la recherche du partenariat avec les familles qui ne peut exister que s'il y a un climat de confiance. Chacun (enseignant-parent) peut faire part de ses impressions en sachant qu'il sera écouté, entendu, reconnu.

Tout ceci aboutit à une reconnaissance mutuelle, à des échanges constructifs et à une volonté évidente des parents de retrouver les années suivantes un tel climat.

Partager son expérience professionnelle : la fonction de formateur

La transformation de notre façon d'envisager le métier par ce travail en équipe et par la collaboration à la recherche nous ont amenés, mon collègue et moi, à passer le Certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur (CAFIMF).

Depuis deux ans nous sommes "maîtres-formateurs".

Nous avons envie de partager avec d'autres nos expériences professionnelles et de montrer notre travail non comme un modèle, ce qu'il n'est pas, d'ailleurs, mais comme un support pour impulser une réflexion pédagogique.

Être formateur, comme être enseignant, n'est pas évident si on a le respect de celui qui se trouve face à nous. Cette fonction de formateur nous oblige à nous décentrer.

En effet, notre fonctionnement déstabilise et surprend. Dans notre nouveau rôle, nous sommes amenés à préciser nos motivations, à toujours analyser nos pratiques pour pouvoir, face aux questions que notre pédagogie suscite, expliquer, justifier les partis que l'on prend... quitte à reconsidérer le bien-fondé de nos décisions.

Notre projet dans les années à venir est de créer une commission sur la petite enfance au sein de la commune où nous exerçons, afin de favoriser les échanges sur les pratiques entre professionnels.

Pour conclure je dirai que la démarche que nous avons construite avec le CRESAS, en prise directe avec les difficultés du terrain, m'a permis de prendre du recul sur ce que je fais, sur ce que je suis, sur mon rôle d'enseignante, sur les situations éducatives que je propose, et sur ce que sont les enfants. C'est de loin ce qui a été le plus formateur dans ma carrière car cette démarche a suscité ma curiosité intellectuelle. Elle m'a amenée à construire au fil des jours des collaborations solides avec mes collègues et m'a permis d'accroître l'intérêt que je porte à enseigner.

Que ce soient les rencontres avec les enfants, leurs parents, les enseignants, les écoles, les chercheurs, les différents ouvrages pédagogiques, chacun m'a aidé à sa façon à être ce que je suis, c'est-à-dire une personne ravie d'exercer un tel métier.

Lysiane JOURNET

*Institutrice
Alfortville*

Bibliographie

- Ainsi change l'école : l'éternel chantier des novateurs. *Autrement*, mars 1993, n° 136.
- BAUDELLOT, O. et HARDY, M.- *Étude de quelques problèmes posés par le langage des enfants à l'école maternelle*. Paris : INRP, 1974 (Cahiers du CRESAS ; 11)
- BOULE, F.- *Manipuler, organiser, représenter : prélude aux mathématiques*. Paris : Éditions universitaires, 1982.
- CHARMEUX, E.- *La lecture à l'école*. Paris : Cedic, 1975.
- CHARMEUX, E.- *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Toulouse : Milan, 1987.
- CHARMEUX, E.- *Le "bon français" et les autres. Normes et variations du français aujourd'hui* : Toulouse : Milan, 1989.
- CRESAS.- *Le handicap socio-culturel en question*. Paris : ESF, 1978.
- CRESAS.- *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris : ESF, 1981.
- CRESAS.- *On n'apprend pas tout seul : interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF, 1987.
- CRESAS.- *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : INRP ; ESF, 1991. (Sciences de l'éducation)
- CRESAS.- *Accueillir à la crèche, à l'école : il ne suffit pas d'ouvrir la porte !* Paris : INRP ; L'Harmattan, 1992. (Cresas ; 9)
- EPSTEIN, J. et RADIGUET, C.- *Explorateur nu : plaisir du jeu, découverte du monde*. Paris : Éditions Universitaires, 1992.
- FERREIRO, E.- *L'écriture avant la lettre* in SINCLAIR, H., dir. *La production de notations chez le jeune enfant : langage, nombres, rythmes et mélodies*. Paris : PUF, 1988, p. 17-70.
- FOUCAMBERT, J.- *La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris : OCDL-SERMAP, 1976.
- FREINET, C.- *Méthode naturelle de dessin*. Cannes : École moderne française, 1951.
- GEDREM (Groupe d'Études pour la Défense et la Rénovation permanente de l'École Maternelle).- *Échec et Maternelle*. Paris : Syros, 1980.
- *La Maternelle : une école en jeu : l'enfant avant l'élève*. *Autrement*, avril 1990, n° 114.
- LENTIN, L.- *Du parler au lire : Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris : ESF, 1977.
- LURCAT, L.- *L'activité graphique à l'école maternelle*. Paris : ESF, 1987.
- MEIRIEU, P.- *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF, 1987.
- MEIRIEU, P.- *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF, 1990.
- MINISTÈRE ÉDUCATION NATIONALE.- *L'école maternelle, son rôle, ses missions*. Paris : Ministère Éducation Nationale, 1986.
- REYT, C.- *Les activités plastiques*. Paris : Colin - Bourrellier, 1987.

BIBLIOTHÈQUES, CENTRES DOCUMENTAIRES, CENTRES D'INFORMATION EN MILIEU SCOLAIRE

Aperçus internationaux

Paulette Bernhard

Nous visons, dans ces pistes bibliographiques consacrées aux bibliothèques / centres documentaires / centres d'information en milieu scolaire, à attirer l'attention sur ce qui nous semble être une nouvelle dynamique.

En effet, lorsque l'on examine les écrits correspondants, on constate que la terminologie employée a tendance à varier, sinon à évoluer, selon différents types de positionnements, passant de l'accent sur les supports (bibliothèque, médiathèque) et sur les ressources (centre de ressources, centre de documentation) à l'accent sur l'information (centre d'information) et sur les apprentissages (centre d'apprentissage). Or, ces appellations témoignent, selon nous, de l'actualité et de la vitalité du concept de base, lequel a évolué avec les réformes édu-

Reperes bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 31, 1994

catives entreprises dans différents pays depuis les années 1980, de même qu'avec les changements répétés introduits par les technologies de l'information et de la communication.

Nous tenons à préciser qu'il s'agit d'une bibliographie à caractère sélectif dont le but est essentiellement de signaler des pistes à parcourir. Les sources que nous avons retenues permettent d'inscrire la réalité française dans un courant plus vaste émanant de multiples horizons. Elles proviennent d'ouvrages, d'articles de revues et, pour une bonne part, de ce que l'on a coutume de qualifier de "littérature grise" (documents non publiés ou non accessibles dans le réseau normal de distribution, comme les thèses, les rapports de recherche, les documents officiels, etc.). Les sources sur lesquelles nous tenons particulièrement à attirer l'attention sont accompagnées d'une courte annotation. Les types de contenu sont les suivants : 1) des réflexions et des prises de position ; 2) des normes et des lignes directrices, souvent publiées par une association ou un regroupement d'associations ; 3) des états de la question faisant une synthèse des écrits sur un point particulier ; 4) des résultats de recherche provenant de thèses ou de projets de recherche ; 5) des guides et des manuels ; 6) quelques témoignages (pour le contexte français). Quoique les sources d'origine française soient surtout concentrées dans la seconde partie, certaines d'entre elles se trouvent également dans les première et troisième parties, ce qui éclaire leur appartenance à un corpus par ailleurs déjà bien développé.

Organisation des sources

Nous présentons ci-dessous le plan que nous avons adopté pour la présentation des références. Ainsi, nous commençons par présenter des sources générales témoignant de l'évolution du concept de la bibliothèque scolaire dans différents contextes. Nous concentrons ensuite notre attention sur l'évolution du contexte français depuis les années 1970. Enfin, nous terminons par la mention de quelques domaines spécifiques de développement.

1. Les sources générales sur les bibliothèques / centres documentaires / centres d'information en milieu scolaire

1.1 Réflexions et recherches sur les fondements de la bibliothèque en milieu scolaire

- ASTOLFI, Jean-Pierre. Information, connaissance, savoir. In : *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, 1992, p. 67-77. (Pédagogies).
- Association du personnel des services documentaires scolaires. *La bibliothèque scolaire : mission et objectifs : document de réflexion*. (Document élaboré par Jacqueline Beaulac, Paulette Bernhard et Réal Gaudet). Saint-Grégoire : APSDS, novembre 1991. 22 p.
- AUSTROM, Liz, KENNARD, Roberta, NASLUND, Jo-Anne et SHIELDS, Patricia. *Implementing change : a cooperative approach*. Vancouver, B.C. : British Columbia Teacher-Librarians' Association, 1989. 170 p.
- BERNHARD, Paulette. *La bibliothèque/médiathèque : instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Sciences de l'éducation, 1986. 2 vol. 659 p.
- BERNHARD, Paulette. *De quelques fondements théoriques de la bibliothèque/médiathèque en milieu scolaire et de leurs implications pédagogiques*. 55e Conférence générale et Congrès de l'IFLA, Paris, 26-28 août 1989. 3 p. (11-SCHOOL-1-F).
- BESWICK, Norman. *Resource-based learning*. London : Heinemann Educational books, 1977. XIV-264 p.
- British Columbia. Ministry of Education. *Developing independant learners. The role of the school library resource centre*. Victoria : The Ministry, 1991. 101 p.
- DAVIES, Ruth Ann. *The school library media program : instructional force for excellence*. New York : Bowker, 1979, XII-580 p.
- Great Britain. Office of arts and libraries. *Schools libraries : the foundations of the curriculum : report of the library and information services council's working party on school library services*. London : HMSO, 1984. 31p. (The LISC report : Library information series, 13) [Broome report]
- HASSENFORDER, Jean. *La bibliothèque, institution éducative*. Paris : Lecture et bibliothèque, 1972. 214 p.
- HASSENFORDER, Jean et LEFORT, Geneviève. *Une nouvelle manière d'enseigner. Pédagogie et documentation*. Paris : Cahiers de l'enfance, 1977. 192 p.

- HAYCOCK, K. *The school library program in the curriculum*. Englewood, Co : Libraries Unlimited, 1990.
- HENRI, James. *The school curriculum : a collaborative approach to learning*. 2nd ed. Wagga Wagga (Australia) : Centre for Library Studies, 1988. 140 p.
- Kids need libraries : school and public libraries preparing the youth of today for the world of tomorrow. *School library journal*, avril 1990, p. 33-37.
- KIRK, Joyce, POSTON-ANDERSON, Barbara and YERBURY, Hilary. *Into the 21st century : library and information services in schools*. Perth (Australie) : Australian Library and Information Association, 1990. VI-88 p.
- LOSFELD, Gérard. Bibliothèque et éducation : outils et savoir faire. *Bulletin d'information de l'Association des Bibliothécaires Français*, 3e trimestre 1992, n° 156, p. 21-26.
- MOYNE, A. *Le travail autonome : vers une autre pédagogie ?* Paris : Fleurus, 1982. XVI-397 p. (thèse)
- PETIT, Étienne. *Les centres de documentation et d'information facteurs de changement dans les établissements du second degré*. Thèse, université de Lyon, 1980. 376 p. + annexes.
- SIRE, Marcel, dir. *Le document et l'information : leur rôle dans l'éducation*. Paris : Colin-Bourrelrier, 1975. 320 p.
- STRIPLING, Barabara K. *Libraries for the national education goals*. Syracuse : ERIC Clearing-house on Information Resources, Syracuse University, April 1992. II-118 p. (IR-94)

1.2 Les nouvelles lignes directrices des années 1990

Le contexte international

- CARROLL, F. L. *Guidelines for school libraries*. The Hague : International Federation of Library Associations and Institutions, 1990. 37 p.

Lignes directrices élaborées au niveau international et selon lesquelles le but de la bibliothèque scolaire est d' "aider l'établissement à accomplir sa mission", ce qui se traduit par les quatre objectifs généraux suivants : "être une source d'apprentissage ; susciter le partenariat entre les enseignant(e)s et la(le) bibliothécaire ; élaborer des plans de formation aux habiletés d'information ; et contribuer à la transformation de l'enseignement (en mettant l'accent sur les apprentissages)".

Mise à jour des lignes directrices élaborées par Carroll et Beilke en 1979 pour le compte de l'Unesco.

Les États-Unis

- American Association of School Librarians ; Association for Educational Communications and Technology. *Information power : guidelines for school library media programs*. Chicago : American Library Association, 1988. XII-172 p.

Lignes directrices américaines relatives aux bibliothèques/médiathèques scolaires, auxquelles elles attribuent la mission d'assurer que les étudiants et les personnes qui les encadrent soient des "utilisateurs efficaces des idées et des informations", ce qui se traduit par trois objectifs généraux : assurer l'accès intellectuel et physique aux ressources, quel que soit le support ; offrir une formation qui développe la compétence et qui stimule l'intérêt pour la lecture, pour le visionnement et pour l'utilisation de l'information et des idées ; élaborer, en commun avec d'autres éducateurs, des stratégies d'apprentissage qui correspondent aux besoins individuels de chaque étudiant(e). Mise à jour de normes parues en 1975.

L'Angleterre

- Library Association. *Learning resources in schools : Library Association guidelines for school libraries*. London : The Library Association, 1992. 81 p.

Lignes directrices prenant en compte la réforme de l'éducation de 1988 qui a mis en place en Angleterre et dans le Pays de Galles un programme cadre (National curriculum) et la gestion décentralisée des écoles (Local management of schools). Émet des recommandations portant sur : la gestion et le personnel ; les locaux ; la gestion et l'organisation des ressources (learning resources) ; l'acquisition d'habiletés pour apprendre (learning skills) ; les services centraux communs. Font suite aux lignes directrices parues en 1977.

1.3 Quelques états de la question sur les bibliothèques scolaires dans le monde

- *Communication, documentation, information dans l'enseignement secondaire en Europe : pratiques et enjeux*. Futuroscope-Poitiers, 24, 25 et 26 mai 1991. 2e congrès des documentalistes des lycées et collèges. Coordination : Marie-Paule Saj. Paris : Nathan, 1992. 128 p. (FADBEN CDI).
- En Europe et ailleurs. *Argos : revue des BCD et des CDI*, Octobre 1993, n° 11, 84 p. Numéro spécial.

- HEEKS, Peggy. *School libraries on the move : managing library change in English Local Authorities*. London : British Library, 1988. (Library and information research report ; 69).
- LOWRIE, Jean E. et NAGAKURA, Mieko (Eds). *School libraries : international developments*. 2nd ed. Metuchen, N.J. : Scarecrow Press, Inc., 1991. X-393 p.

Ce document fait le point sur la situation des bibliothèques scolaires dans les régions suivantes : 1) EUROPE (Allemagne fédérale, Danemark, Finlande, Islande, Norvège, Royaume-Uni, Suède) ; 2) AFRIQUE (Afrique du Sud, Nigéria, Tanzanie) ; 3) ASIE (Chine, Hong Kong, Inde, Israël, Japon, Jordanie, Malaisie, Singapour, Thaïlande) ; 4) OCÉANIE (Australie, Nouvelle-Zélande, Pacifique Sud) ; 5) AMÉRIQUE DU NORD (Canada, États-Unis).

- Resolutions of the IFLA Pre-session seminar on School Librarianship. *IFLA express*, august 24 1993, n° 4, p. 4-5.

Recommandations faites suite au Séminaire sur *Les bibliothèques scolaires dans les pays en développement* qui s'est déroulé du 16 au 20 août 1993 et qui précédait la 59e Conférence générale et congrès de la Fédération internationale des Associations de bibliothécaires et des bibliothèques (IFLA).

- WRIGHT, J. School librarianship : an international perspective. *School libraries in Canada*, 1989, vol. 9, n° 2, p. 25-30.

1.4 Tendances de la recherche en Amérique du Nord

- AARON Shirley L. A review of selected research studies about school library media programs, resources and personnel : January 1972-June 1981. *School library media annual*, 1983, vol. 1, p. 303-385.
- BERNHARD, Paulette. Trends and issues in research : analyses of *School Library Media Annual*, 1983-1991. *School Library Media Annual*, 1992, vol. 10, p. 68-76.
- FITZGIBBONS, Shirley et CALLISON, Daniel. Research needs and issues in school librarianship. In McCLURE, Charles R. ; HERNON, Peter, Eds. *Library and information science research : perspectives and strategies for improvement*. Norwood, New Jersey : Ablex, 1991, p. 296-315.
- HAYCOCK, Ken. *What works : research about teaching and learning through the school's library resource center*. Seattle, WA ; Vancouver : Rockland Press, 1992. 230 p.

Présente les résultats de recherche provenant de 586 thèses de doctorat soutenues aux États-Unis, organisés selon 28 grands thèmes de

recherche, accompagnés de la liste annotée des thèses et de trois index (auteurs, sujets et géographique). Les grands thèmes sont eux-mêmes regroupés en cinq catégories, à savoir : 1) la planification ; 2) le personnel ; 3) les ressources ; 4) la gestion ; 5) le leadership au niveau de l'école et des instances de tutelle.

- TURNER, Philip M. Research reviews from the Treasure Mountain Research Retreat. *School library media annual*, 1990, vol. 8, p.139-153.
- WOOLLS Blanche (Ed.). *The research of school library media centers : papers of the Treasure Mountain Research Retreat*, october 17-18, 1989. Englewood, CO : Hi Willow Research and Publishing, 1990.

Actes de la première rencontre dédiée à la recherche dans le domaine des bibliothèques/médiathèques scolaires aux États-Unis. Rassemble les documents de travail qui ont servi de base à la rencontre et qui font le point sur une douzaine de thèmes de recherche. Mentionne cinquante-trois besoins de recherche.

1.5 Quelques titres de périodiques

Sources primaires

La date indiquée signale le début de la collection.

- *Access*. Victoria (Australie) : Australian School Library Association. 1987-
- *Actes de lecture*. 1988-
- *Les amis de Sèvres*. 1949- } devenus en 1989 *Éducation et pédagogies*.
- *Argos : revue des BCD et des CDI*. Le Perreux (France) : CRDP de Créteil. n° 1, 1989-
- *Inter-CDI*. Étampes (France) : CEDIS. N° 1, 1972-
- *The school librarian*. Oxford (Royaume Uni) : Holywell Press. 1969-
- *Médialog. Revue des nouvelles technologies dans l'éducation*. Le Perreux ; Paris (France) : CRDP de Créteil et de Paris. 1984-
- *School libraries in Canada*. Ottawa (Canada) : Canadian Library Association. 1980-
- *School library journal*. Whitinsville, Mass. (États-Unis) : R.R. Bowker. 1961-
- *School library media annual*. Littleton, Col. (États-Unis) : Libraries Unlimited. 1983-
- *School library media quarterly*. Chicago, Mi. (États-Unis) : American Association of School Librarians. 1981-

Sources secondaires

- *Current index to journals in education* (CIJE/ERIC)
- *Dissertation abstracts international*
- *Emile* (INRP)
- *Information science abstracts*
- *Library and information science abstracts*
- *Library literature*
- *Pascal thème*
- *Resources in Education* (RIE/ERIC).

2. Les CDI et les BCD en France depuis les années 1970

2.1 Liste des sources bibliographiques

- *La Documentation, systèmes, techniques, technologies, formation. Bibliographie sélective et analytique*. Paris : Centre national de documentation pédagogique, 1992. 88 p. (Références documentaires ; n° 57).
- "Spécial bibliographie." *Médiadoc*, novembre 1990, 30 p.
- "Spécial bibliographie." *Médiadoc*, à paraître en 1994.

2.2 Études rétrospectives sur les BCD et les CDI

- BOBASCH, Michaela. 30 ans de tâtonnements pour les CDI. *Le monde de l'éducation*, octobre 1988, n° 153, p. 50-52.
- BURGER, Marguerite-Marie. Centres de documentation des lycées et collèges : une lente et difficile gestation. In POULAIN, Martine, Dir. *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques au XXe siècle 1914-1990*. Paris : Promodis - Éditions du Cercle de la librairie, 1992, p. 356-363.
- CHAPRON, Françoise. L'essor des Centres de documentation et d'information. In POULAIN, Martine, Dir. *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques au XXe siècle 1914-1990*. Paris : Promodis - Éditions du Cercle de la librairie, 1992, p. 660-671.
- ÉTÉVÉ, Christiane. *Le CDI : d'où vient-il ? où va-t-il ? De l'innovation au système d'information à vocation pédagogique*. 7 p. (Texte de la communication aux Rencontres nationales de la lecture et de l'écriture, Paris, La Villette, 29-31 janvier 1993.)

- GAILLOT, Philippe et GAILLOT, Régine. *Le C.D.I. centre de documentation et d'information : un supermarché, un sanctuaire, une garderie, un tremplin pour l'innovation ?* Tours : CDDP de l'Indre-et-Loire, 1987. 327 p. (Formation). [INRP, Groupe d'études sociologiques]
- HASSENFORDER, Jean. Quel avenir pour le CDI ? *Inter-CDI*, sept.-oct. 1981, n° 53, p. 13-15.
- HASSENFORDER, Jean. Rétrospective : le développement des bibliothèques et des centres de documentation dans l'enseignement français depuis 1945. *Inter-CDI*, nov.-déc. 1984, n° 72, p. 5-7 + janv.-fév. 1985, n° 73, p. 14-16.
- HÉBRARD, Jean. Les bibliothèques scolaires. In VARRY, Dominique, Dir. *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques de la Révolution et du XIXe siècle 1789-1914*. Paris : Promodis-Éditions du Cercle de la librairie, 1992, p. 546-577.
- LAMBERT-CHESNOT, Odile. Naissance des bibliothèques centres documentaires. In POULAIN, Martine, Dir. *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques au XXe siècle 1914-1990*. Paris : Promodis - Éditions du Cercle de la librairie, 1992, p. 664-667.
- Le premier CDI de France créé au Lycée Janson de Sailly de Paris porte enfin le nom de son fondateur et devient Centre Marcel Sire. *Inter-CDI*, 1993, n° 122, p. 20-22.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. *Premières rencontres nationales de la lecture et de l'écriture*. Grande halle de La Villette, du 29 au 31 janvier 1993. (Paris : Imprimerie nationale, 1993). Document non paginé.
- PARENT, Yves. *L'histoire des bibliothèques scolaires en France : évolutions et perspectives actuelles*. 7 p. (Texte de la communication à la 55e Conférence générale et Congrès de l'IFLA, Paris, 23 août 1989)

2.3 Les centres de documentation et d'information (CDI)

- BAYARD-PIERLOT, Jacqueline et BIRGLIN, Marie-José. *Le CDI au coeur du projet pédagogique*. Paris : Hachette éducation, 1991. 160 p. (Pédagogies pour demain : centres de ressources)
- CAHUZAC, Hubert et FONDIN, Hubert. *Le professeur-documentaliste*. Paris : Nathan, 1991. 128 p.
- CANARIO, Rui. *Problématique de l'innovation : l'interaction entre le CDI (centre de documentation et d'information) et l'établissement scolaire*. Thèse de doctorat (nouveau régime), Université de Bordeaux II, UER des sciences sociales et psychologiques, 1987. 2 vol. 540 p.

- *Diagnostic et prospective d'une profession : 1er Congrès des documentalistes de lycées et collèges*, Strasbourg (France), 21 mai 1989. Paris : Nathan, 1990.
- *Et si on travaillait avec notre documentaliste ?* Tours : CDDP d'Indre-et-Loire, 1993. 113 p.
- FONDANECHÉ, Daniel. *Les espaces documentaires : du CDI à la didactique documentaire*. Étampes : CEDIS/Inter-CDI, 1992.
- FONDIN, Hubert. *Rechercher et traiter l'information*. Paris : Hachette éducation, 1993. 240 p. (Profession / enseignant).
- France. Ministère de l'Éducation nationale. Groupe de travail national sur les seconds cycles. *Les lycéens et leurs études au seuil du XXI siècle : Rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost*. Paris : Centre national de documentation pédagogique, 1983, 288 p.
- GAILLOT, Philippe et GAILLOT, Régine. *Le fonctionnement des CDI dans un département à dominante rurale*. Communication au colloque "Enseignements agricoles et formation des ruraux". 23, 24 et 25 janvier 1985, 11 p. [np.]
- JOSPIN, Lionel. Discours du ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, prononcé à Arras le 23 mars 1989 sur la réussite scolaire pour tous les élèves, les zones d'éducation prioritaires et la maîtrise du langage. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 13 avril 1989, n°15, p. 897-902.
- JOZAN, A. et DESVÉ, C., collab. L'INRP à l'heure du CDI. Journée d'études du 8 avril 1993. *Inter-CDI*, mars-avril 1993, n° 124, p. 5-8.
- POUPELIN, Michel et MONTHUS, Marie. *Guide à l'usage des documentalistes et de leurs partenaires dans l'établissement*. Paris : CNDP-Hachette, 1993. 128 p. (Ressources Formation ; série Acteurs du système éducatif).
- *Savoir faire avec le CDI. Guide pratique destiné aux enseignants*. Réalisé par la Direction des Lycées et Collèges. Coordination Françoise Moulin-Boiro, Marie-Édith Morlet. Créteil : CRDP de l'Académie de Créteil, 1992. 253 p. (Argos).

Le personnel des CDI : profession, formation, CAPES

- BOULOGNE, Arlette. La première session du CAPES de documentation. *Documentaliste*, janvier-février 1991, vol. 28, n°1, p. 44-47.
- CDI et documentalistes : quand les prendra-t-on au sérieux ? *Éducation et devenir*, groupe de liaison, de réflexion et de proposition, avril 1986, cahier n° 2, 92 p.
- CHAPRON, Françoise et ROUX, François. Enseignants en documentation ou documentalistes enseignants ? *Documentaliste-sciences de l'information*, 1990, vol. 27, n° 4-5, p. 227-229.

- CHAPRON, Françoise et TREUT, Michel. *Proposition pour la formation des documentalistes-bibliothécaires des CDI des lycées et collèges* : séminaire organisé par la FADBEN les 6 et 7 octobre 1989 à Paris. Dossier. Paris : Fédération des Associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation nationale, 1990. 35 p. (Médiadoc-FADBEN dossiers).
- COUZINET, Viviane. La préparation au CAPES : le rôle des IUT. *Documentaliste*, janvier-février 1991, vol. 28, n°1, p. 47-49.
- Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation nationale. *CDI et culture scientifique et technique : réflexions, pratiques, échanges*. Journées professionnelles organisées par la FADBEN les 9 et 10 juin 1990 à la Cité des sciences de de l'industrie, Paris, La Villette. Dossier élaboré par Françoise Belet et France Vernotte. Paris : FADBEN, 1990. 42 p. + outils et annexes.
- Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation nationale. *Les IUFM : quelles réponses pour la documentation et les documentalistes ?* Compte rendu des travaux du séminaire de la FADBEN organisé à Arc-et-Senans les 8 et 9 mai 1992. Paris : FADBEN, 1992. 12 p.
- Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation nationale. *Quel profil professionnel pour les documentalistes des CDI des établissements scolaires du second degré ?* Séminaire organisé par la FADBEN les 9 et 10 novembre 1990 à Paris. Dossier élaboré par Françoise Chapron et Michel Treut. Paris : FADBEN, 1990. 35 p. + annexes (Médiadoc- FADBEN dossiers).
- France. Ministère de l'Éducation nationale. Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 27 mars 1986, n° 12. (Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986).
- GAMBART, C. L'information pédagogique des enseignants : un rôle potentiel pour les documentalistes. *Inter-CDI*, juillet-août 1991, n° 112, p. 53-55.
- SEIBEL, Bernadette. *La naissance d'une profession : les documentalistes des lycées et collèges 1958-1989*. Mai 1992. 71 p. (compte rendu de 20 entretiens, en vue de la préparation d'un questionnaire).

Témoignages de documentalistes

- BLIOT, Éliane. Un chemin de praticienne du livre. In HASSENFORDER, Jean, Dir. *Vers une nouvelle culture pédagogique : chemins de praticiens*. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1992, p. 277-282.
- CHAPRON, Françoise. Itinéraires pour la construction d'un métier nouveau. In HASSENFORDER, Jean, Dir. *Vers une nouvelle culture pédagogique : chemins de praticiens*. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1992, p. 283-297.
- Être documentaliste dans un CDI. *Cahiers de l'Éducation nationale*, février-mars 1988, n° 63, p. 13-21.

2.4 Les bibliothèques centres documentaires (BCD)

- Association pour le développement des activités culturelles dans les établissements scolaires. *La bibliothèque centre-documentaire : vers une nouvelle école élémentaire*. Paris : Cercle de la librairie, 1976. 51p.
- Association pour l'Environnement Pédagogique. *Mettre en place une Bibliothèque Centre Documentaire*. Saint-Brieuc : CDDP, 1994.
- *Bibliothèque-centre documentaire et changement pédagogique à l'école élémentaire*. Compte-rendu du stage de Chartres, 16, 17 et 18 mars 1977. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1977.
- BLANCHARD, Joël, CHAMPAGNE, Guy et COHEN Claude. *Créer et animer une BCD*. Cagnes-sur-Mer : CEL/PEMF, 1985 (les pourquoi-comment ?).
- Centre Régional de Documentation Pédagogique. *Mini -guide d'implantation d'une BCD*. Grenoble : CRDP, s.d.
- CHESNOT-LAMBERT, Odile. *Incidences de l'implantation et du fonctionnement des bibliothèques-centre documentaires à l'école élémentaire*. Thèse de 3e cycle, Université Paris XIII, 1979.
- CHESNOT, Odile et HASSENFORDER, Jean. *La bibliothèque-centre documentaire. Éléments d'évaluation*. Paris : Cercle de la librairie, 1978. 80 p.
- FOUCAMBERT, Jean. Types de BCD et vie de l'écolier. *Les Actes de lecture*, mars 1984, n° 5, p. 57-62.
- FOUCAMBERT, Jean et REMOND, Martine. L'état des BCD en France. *Actes de lecture*, mars 1984, n° 5, p. 81-88.
- FOURNIER, Christian et BRITAN, Odile. *Créer une BCD (bibliothèque-centre documentaire). Pourquoi ? Comment ?* Paris : Magnard, 1985. 189 p. (Pédagogie par objectifs).
- France. Ministère de l'Éducation nationale. Action conjointe Éducation nationale/Culture dans le domaine de la lecture. Procédure expérimentale lancée dans les académies de Créteil, Grenoble, Lyon et Poitiers pour favoriser le développement de bibliothèques/centres documentaires (BCD) dans les écoles. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 1984, n° 36. (Circulaire n° 84-360 du 1er octobre 1984, RLR 556-5).
- FRANÇOIS, M. Évaluation comparée de 6 BCD. *Les Actes de lecture*, 3e trimestre 1986, n° 15, p. 35-39.
- HASSENFORDER, Jean et LAMBERT, Odile. Les expériences de l'ADACES. Essai d'évaluation. *Médiathèques publiques*, oct.-déc. 1980, n° 56, p. 17-26.
- HÉRAUD, Brigitte et BERTHET, Christianne. *Les bibliothèques centres documentaires : guide*. Paris : Centre national de documentation pédagogique, Service central de ressources documentaires, 1987. (Guides documentaires)
- JORDI, Catherine. *BCD maternelle*. Nice : CRDP, 1992. 286 p.

- JORDI, Catherine. *BCD, mode d'emploi*. Nice : CRDP, 1991. 251 p.
- MATÉO, Pierre. À l'épreuve de l'évaluation... *Argos : revue des BCD et des CDI*, octobre 1993, n° 11, p. 27-29.
- MATÉO, Pierre. Évaluation de l'impact pédagogique des bibliothèques centres documentaires au niveau du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, avril-juin 1992, n° 99, p. 37-48.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris : Centre national de documentation pédagogique, 1992. 192 p. (Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres).
- PARENT, Yves. *Les BCD pour quelle école ? Pour quelle lecture ?* Paris : Association française pour la lecture, 1984.
- PARENT, Yves. *Lire : une autre approche de la lecture : intervention*. Valence : CDDP, 1984.
- PARMEGIANI, Claude-Anne. *Livres et bibliothèques pour enfants : guide de formation*. Paris : Cercle de la Librairie, 1985. (Bibliothèques)
- RIGHI, Dominique. *Genèse des bibliothèques centres documentaires : l'exemple des écoles primaires publiques de cinq classes et plus de l'académie de Poitiers* Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme universitaire d'étude de la pratique sociale (Éducation), Tours, Université François Rabelais, 1989. 311 p.
- VANISCOTTE, F. *Le rôle et la place du Centre national de formation des IDEN dans la généralisation d'une innovation pédagogique : les BCD d'école élémentaire* Thèse de 3e cycle, Université de Paris V, Institut de recherche en Économie de l'Éducation. 1991.

Le plan lecture

- *500 livres pour le plaisir de lire et de s'instruire. Des suggestions de lecture pour la maternelle, l'école élémentaire et le collège. Premier document de travail*. Grenoble : Centre régional de documentation pédagogique, janvier 1993. 31 p.
- Le plan lecture dans les établissements scolaires. In Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. *Premières rencontres nationales de la lecture et de l'écriture*. Grande halle de La Villette, du 29 au 31 janvier 1993. Paris : Imprimerie nationale, 1993. 2 p.
- Poursuite du plan lecture. *Argos : revue des BCD et des CDI*, octobre 1993, n° 11, p. 80-83.
- *Sélection élémentaire 1991*. Grenoble : Centre régional de documentation pédagogique, janvier 1991. Non paginé. (Liste de documents pour 100 livres pour l'école)
- Ville de Paris. *Le plan Paris Lecture*. Paris : Hôtel de ville, 1992. 49 p. (Paris éducatifs ; n° 5).

3. Sources complémentaires dans quelques domaines spécifiques

3.1 Les compétences et la formation des responsables : documents généraux

- ALAVA, Séraphin. Éléments pour une didactique de la médiation documentaire. *Documentaliste, sciences de l'information*, n° 1, 1993, n° 30, p. 14-18.
- AMEY, Larry. *Education for teacher-librarians in Canada : a national study*. Halifax, N.S. : Dalhousie University, School of Library and Information Studies, 1992. VIII-58 p. (Canadian School Library Association occasional paper). [État de la question]
- Association of School Librarians. *Curriculum folio guidelines for the NCATE review process : school library media specialist : basic preparation*. Chicago : American Library Association, 1989. 47p.
- BERNHARD, Paulette et BRETON, Lise, collab. *Le bibliothécaire/spécialiste de l'information en milieu scolaire : normes et lignes directrices, compétences, formation. Contexte international, États-Unis, France, Royaume-Uni, Canada. Rapport soumis à la Direction de la Recherche du ministère de l'Éducation du Québec*. Montréal : École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, Université de Montréal, novembre 1991. 3 vol., 116 p. + 112 p. + 18 p. [État de la question]
- BESWICK, Norman W. Double qualifications for librarians in schools ? *Education libraries bulletin*, 1978, vol. 21, part 2, p. 40-47.
- CLEAVER, B. P. ; TAYLOR, W. D. *The instructional consultant role of the school library media specialist*. Chicago : American Library Association, 1988.
- HANNESDOTTIR, S.K. *Guidelines for the education and training of school librarians*. The Hague : International Federation of Library Associations and institutions, 1986. 47 p. (IFLA professional reports ; 9).

Lignes directrices élaborées au niveau international pour le développement de programmes de formation initiale des responsables de bibliothèques scolaires. Elles identifient les compétences de base selon trois composantes en étroite interrelation, soit : la bibliothéconomie/documentation (16 compétences), la gestion (14 compétences) et l'éducation/la pédagogie (15 compétences).

- HERRING, James E. Future trends in the education and training of school librarians. *Library review*, 1986, vol. 35, p. 176-179.

- PFERRITT, Patsy H. School library media certification requirements : 1990 update. *School library journal*, juin 1990, vol. 36, n° 6, p. 41-61. [État de la question]

3.2 L'apprentissage de la maîtrise des habiletés d'information

- L'accès des élèves à l'autonomie : à la recherche d'une méthode de travail. Centre d'autodocumentation du CES de Marly-Le-Roi. Paris : INRDP, 1975. 92 p. (Recherches pédagogiques ; 76)
- American Library Association. *Presidential commission on information literacy : Final report*. Chicago : ALA, 1989. 17 p.
- BERNHARD, Paulette. Le développement des habiletés d'information : passeport pour la société post-industrielle. *Revue canadienne des sciences de l'information* 1988, vol. 13, n° 3/4, p. 3-13.
- BIREAUD, Annie, COULIBALY, Anne et PETERFALVI, Brigitte. *L'accès des élèves à l'autonomie. À la recherche d'une méthode de travail* (Centre d'auto-documentation de Marly-le-Roi). Paris : Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, 1975. (Recherches pédagogiques ; 76).
- CARTER, C. *Learning information technology skills* London : British Library, 1987. XVI-132p.
- CHEVALIER, Brigitte. *Méthodes pour apprendre à l'école, au collège*. Paris : Nathan, à paraître. (Théories et pratiques).
- CHEVALIER, Brigitte et COLIN, Michelle. *Exploiter l'information au CDI : une activité transdisciplinaire*. Paris : INRP, 1992. (Rencontres pédagogiques : recherches pratiques, collège ; 29).
- EISENBERG, Michael B. et BROWN, Michael K. Current themes regarding library and information skills instruction : research supporting and research lacking. *School library media quarterly*, 1992, vol. 20, n° 2, p. 103-110.[État de la question]
- ÉTÉVÉ, Christiane. Une problématique pour les CDI : l'autoformation. *Inter-CDI*, 1986, n° 81, p. 9-12.
- DI LORENZO, G. *Questions de savoir : introduction à une méthode de construction autonome des savoirs*. Paris : ESF, 1991. 176 p. (Pédagogies).
- GISORS, Hélène de. Apprendre à s'autoformer à l'école. *Éducation permanente*, juin 1985, n° 78-79, p. 187-197.
- HALL, Noelene. *Les enseignants, l'information et les bibliothèques scolaires*. Paris : UNESCO, 1986. VIII-89 p. (PGI-86/WS/17). [Original en version anglaise]

Document consacré à la sensibilisation des enseignant(e)s à l'utilisation de la bibliothèque et des ressources documentaires dans le but

de former les élèves à la maîtrise de l'information et à l'élaboration de programmes à leur intention.

- HARRIS, C.G.S. *Training in the use of information and documentation in primary and secondary schools*. Paris : UNESCO, nov. 1986. (PGI-86/WS/28).
- *Information skills in the secondary curriculum*. Ed. By M. Marland. London : Methuen educations, 1981. (Schools Council curriculum bulletin ; 9).
- IRVING, A. *Study and information skills across the curriculum*. London : Heinemann educational books, 1985.
- IRVING, A. and CARTER, C. *Wider horizons : online information services in schools*. London : British Library, 1990. (Library and information research report ; report 80).
- KUHLTHAU, Carol C. Information search process : a summary of research and implications for school library media programs. *School library media quarterly*, 1989, vol. 18, n° 1, p. 19-25.
- KUHLTHAU, Carol C. Inside the search process : information seeking from the user's perspective. *Journal of the American society for information science*, 1991, vol. 42, n° 5, p. 361-371.
- LEFORT, Geneviève. *Savoir se documenter*. Paris : Éditions d'organisation, 1990. 191 p. (Méthod' sup).
- Library Association. Curriculum guidance. *National curriculum and learning skills*. London : The Association, 1991. 9 p.
- MARQUIS, Luce. *Apprendre à s'informer : projets d'animation*. Montréal : ASTED, 1992.
- RUDDUCK, J., HOPKINS, D., SANGER, J. and LINCOLN, P. *Collaborative inquiry and information skills*. London : British Library, 1987. (British Library Research paper ; n° 16).
- Se documenter. *Argos : revue des BCD et CDI*, novembre 1992, n° 9. Numéro spécial.
- S'informer, se documenter... *Innovations*, 1992, n° 25-26. Numéro spécial.
- *The teaching, handling Information and learning project*. Ed by J. Sanger. London : British Library, 1989. (Library and information research report ; Report 67).

3.3 La construction, l'aménagement et le réaménagement de bibliothèques / centres documentaires / centres d'information en milieu scolaire

- L'aménagement de l'espace. *Argos : revue des BCD et CDI*, novembre 1989, n° 3. Numéro spécial.
- Centres de documentation et d'information. *Constructions scolaires et universitaires*, nov.-déc. 1987, n° 10. Numéro spécial.
- Fédération des Associations des Documentalistes-Bibliothécaires de l'Éducation nationale. Académie de Strasbourg. *Aménager un centre de documentation et d'information : un guide pratique*. Strasbourg : FADBEN-Alsace, 1993. 14 p.
- KLASING, Jane P. Designing and renovating school library media centers. Chicago and London : American Library Association, 1991. XIV-114 p. (School library media programs : focus on trends and issues ; 11).

Ouvrage américain sur la construction ou la rénovation de bibliothèques/médiathèques scolaires qui prend en compte l'évolution technologique. Il précise le concept de la bibliothèque/médiathèque, fournit un modèle de distribution de l'espace, apporte des spécifications techniques, donne le point de vue d'un architecte et présente des études de cas de construction et de rénovation de bibliothèques/médiathèques d'écoles primaires et secondaires aux États-Unis. Les annexes fourmillent d'indications et d'outils pratiques.

3.4 L'impact des nouvelles technologies

- Australian Library and Information Association. School Libraries Section. *Information technology in schools : implications for teacher librarians*. Perth (Australie) : The Association, 1990. 92 p.
- CUCHIN, Roger. Notre enquête sur l'équipement des CDI en technologies nouvelles. *Inter-CDI*, mai-juin 1990, N° 5, p. 9-13.
- HERRING, J.E., éd. *The microcomputer, the school librarian and the teacher : an introduction with case studies*. London : Bingley, 1987. 150 p.
- *The microcomputer facility and the school library media specialist*. Chicago : American Library Association, 1986. VIII-204 p.
- Les technologies nouvelles. *Argos : revue des BCD et CDI*, novembre 1990, n° 4. Numéro spécial.

- TREFFEL, Marguerite-Marie. *Compte rendu d'une enquête sur l'informatisation des centres de documentation et d'information des lycées et collèges*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale Établissements et Vie scolaire, octobre 1991. 17 p.

Note : la plupart des revues courantes tiennent une rubrique régulière sur l'informatique et les nouvelles technologies.

3.5 L'évaluation de l'efficacité de la bibliothèque / centre documentaire / centre d'information en milieu scolaire

- L'évaluation : questions et pratiques. *Argos : revue des BCD et CDI*, 1993, n° 10. Numéro spécial.
- Illinois Association for Media in Education ; International Association of School Librarianship. *Indicators of quality for school library/media programs (international edition)*. Kalamazoo, MI : The Association, 1985. III-17 p. [État de la question]
- LOERTSCHER, David V., Ed. *Measures of excellence for school library media centers*. Englewood, CO : Libraries Unlimited, 1988. 148 p. reproduction de *Drexel library quarterly*, 1986, vol. 21, n° 2
- SHONTZ, Marilyn. Evaluation of library resource center programs. *Emergency librarian*, octobre 1991, vol. 19, n° 1, p. 8-24.
- YESNER, Bernice L. et JAY, Hilda L. *The school administrator's guide to evaluating library media programs*. Hamden, CT : Library Professional publications ; Shoe String Press, 1987. 244 p.

3.6 La coopération entre bibliothèques scolaires et bibliothèques publiques et le cas des bibliothèques combinées scolaires-publiques

- AARON, S. L. *A study of combined school-public libraries*. Chicago : American Library Association, 1980. p. 12-107 (School media centers ; n° 6).
- AARON, S. L. *The role of combined libraries in Florida. Phase 1 : surveying the literature*. Tallahassee, FL : School of Library and Information Studies, 1992. 9 p. + annexes.
- AMEY, J. L., éd. *Combining libraries : the Canadian and Australian experience*. Halifax : Dalhousie University, School of library and information studies ; Metuchen, N.J. : Scarecrow Press, 1987. 453 p. (Dalhousie University, SLIS series).

- ANDREWS, Gail et FRATER, Janice. *School/community libraries in New Zealand*. Wellington : National Library of New Zealand, and the Department of Education, octobre 1987. 87 p. [État de la question]
- BERNHARD, Paulette. Bibliothèques scolaires et bibliothèques publiques : missions et relations. *Argos : revue des BCD et CDI*, octobre 1993, n° 11, p. 45-47.

Paulette BERNHARD

*professeure agrégée
École de bibliothéconomie et des sciences de l'information
Université de Montréal*

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

Il s'agit de présenter dans cette rubrique des comptes rendus d'articles étrangers jugés significatifs

Innovations et recherche dans l'enseignement des sciences aux États-Unis

La restauration d'un enseignement de qualité, particulièrement dans les disciplines scientifiques, préoccupe vivement les citoyens américains, inquiets de la baisse de compétitivité économique de leur pays. L'ambition du président Bush, en 1990, était de voir les élèves américains au premier rang mondial en sciences et en mathématiques en l'an 2000. Or la distance entre cet objectif et la réalité est grande : seulement 10 % des collégiens étudient plus que le programme obligatoire en sciences et moins de 10 % choisissent des sciences comme matière principale à l'Université. Les écoles d'ingénieurs doivent faire appel à des professeurs étrangers (surtout asiatiques) pour compléter leur personnel.

Les États-Unis ont donc entrepris une série de réformes en procédant par tâtonnements : rénovation des programmes, renforcement de la formation des enseignants, orientation vers des examens natio-

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 31, 1994

naux, des normes précises, voire un programme national. La Fondation nationale des sciences a obtenu un soutien financier accru. Dans les écoles secondaires, le nombre de cours de sciences exigés pour l'examen final a été augmenté afin de compenser le manque d'intérêt spontané des élèves pour ces disciplines (seuls les élèves des écoles privées élitistes, des universités réputées privilégient en majorité les sciences). Le rapport de A. Feldman et J.M. Atkin examine le traitement de ce problème au niveau local, au niveau des planificateurs de programmes et à celui de la communauté des chercheurs.

Au niveau des circonscriptions scolaires, des accords ont été conclus entre les écoles et des organismes ressource : musées, entreprises, laboratoires, universités. Par exemple, un partenariat s'organise entre un professeur de sciences et un cadre en laboratoire : ce dernier participe aux rénovations de programme, vient parler aux élèves ou leur montre comment il applique les connaissances scientifiques dans son travail, tandis que le professeur participe à l'activité du laboratoire durant ses vacances. Des scientifiques du secteur privé peuvent être détachés en milieu éducatif pour participer aux innovations (IBM s'est prêté à cette collaboration, la Marine a financé le recyclage pédagogique d'officiers retraités). Les musées ont également participé à des programmes de découverte. Certaines universités, comme Yale, ont encouragé la collaboration de professeurs d'université aux initiatives du système scolaire public. Toute cette coopération a permis de rendre les sciences à l'école plus "réelles" pour les élèves, en les reliant aux progrès de la recherche, à la culture scientifique, aux retombées pratiques de ces connaissances en entreprise. L'échange réalisé entre praticiens de l'industrie et professeurs remotive ces derniers, souvent touchés par le doute et par l'isolement professionnel.

Par ailleurs, les rapports alarmistes qui, depuis *A nation at risk* (1983) ont stigmatisé la médiocrité des performances scientifiques des élèves américains par rapport aux résultats d'élèves des autres pays industrialisés, ont stimulé les plans de recherche et de développement concernant les programmes de sciences et des mathématiques, avec l'appui financier du Congrès. Ainsi deux projets principaux ont été lancés : *Project 2061*, sous l'égide de l'Association américaine pour l'avancement des sciences (AAAS) et *Scope sequence and coordination*, élaboré par l'Association nationale des professeurs de sciences (NSTA).

Le projet 2061 s'est fixé des objectifs à long terme afin de changer totalement les mentalités, le matériel pédagogique (livres, équipements, laboratoires) et de voir arriver une nouvelle génération d'enseignants. La première partie du projet, rapportée dans *Science for all Americans* (1983) considère l'apprentissage des sciences comme celui du langage et s'efforce d'énoncer les connaissances, les savoir-faire, les comportements que les élèves doivent acquérir tout au long de la scolarité, de la maternelle au lycée. Un apprentissage sélectif et approfondi est préféré à une couverture large mais superficielle des différents contenus scientifiques et mathématiques. La deuxième phase du projet consiste à expérimenter avec 150 professeurs et administratifs un programme pilote d'enseignement primaire et secondaire respectant les recommandations du premier rapport. Les équipes sont constituées d'enseignants représentant des disciplines et des niveaux de classe différents. Parmi les modèles élaborés par les éducateurs, deux sont distingués : l'un fondé sur l'investigation, l'autre sur la conception, la planification. La mise en application de ces modèles à une grande échelle, prévue sur une dizaine d'années, constituera la troisième phase du projet.

Le projet de la NSTA a été lancé en 1989 dans cinq états avec les mêmes objectifs mais une marge d'autonomie. Un programme de sciences intégrées coordonne l'approche de quatre matières - physique, chimie, biologie, sciences de la terre et de l'espace - enseignées dans un optique interdisciplinaire, à un niveau d'abstraction grandissant durant la scolarité, alors que dans le cursus traditionnel les disciplines sont enseignées successivement. Selon les états, les cibles et l'organisation du projet varient. Ainsi, la Californie a centré son action sur les classes supérieures, les autres états sur les écoles moyennes, Porto-Rico allie une réforme de l'enseignement des mathématiques à celle de l'enseignement des sciences. Le projet californien est coordonné par le Ministère de l'Éducation tandis que des universités remplissent ce rôle dans les autres états. A Houston (Texas) un programme de 7^{ème} année a été expérimenté dans quelques écoles puis étendu à toutes les classes de 7^{ème} année, alors qu'en Californie chaque école élabore sa propre version du modèle général.

D'autres rénovations moins ambitieuses sont mises en place : l'Université de Stanford expérimente un programme rattachant la biologie au comportement social et individuel, celle d'Hawaï un programme scientifique global, P. Hewitt a conçu un manuel - *Conceptual*

Physics, 1991 - qui a donné une vision neuve de l'enseignement de la physique.

Dans ce foisonnement d'idées, d'expériences pédagogiques, quelle est la place de la communauté des chercheurs ? D'après la lecture de revues spécialisées - *Journal of research in science teaching*, *Science education* - la connexion entre le milieu de la recherche en éducation et les initiateurs de projets impliquant un réseau de coopération n'apparaît pas. Les courants majeurs de la recherche sur l'éducation scientifique sont assez rarement cités en référence. Le rapport *Science for all* se fonde surtout sur des enquêtes et des discours officiels. Les références aux travaux érudits servent éventuellement à légitimer les initiatives lancées plutôt qu'à les susciter. A. Feldman travaillant avec des professeurs sur le projet de la NSTA constate que ceux-ci ne trouvent pas le soutien espéré dans la littérature de recherche, relatant des études conduites dans un cadre délimité, trop différent du leur.

Les auteurs, tout en reconnaissant que des considérations politiques, idéologiques, peuvent influencer tout autant que l'analyse des chercheurs sur la vision de l'enseignement des sciences, pensent qu'il serait constructif d'associer la recherche sur l'éducation scientifique à la mise en oeuvre d'innovations. L'un des obstacles à cette collaboration entre la recherche et la pratique innovante est que les enseignants lisent rarement les revues et participent rarement aux colloques de la communauté des chercheurs. De plus, les enseignants ne s'intéressent pas à la théorie, jugée trop éloignée des problèmes qu'ils doivent résoudre au quotidien. Certaines recherches spécifiques ont éveillé l'intérêt des professeurs de sciences : par exemple celles concernant les connaissances a priori et erronées des élèves, en sciences. Mais les chercheurs ne répondent pas à la question-clé des enseignants : comment transposer dans la pratique les résultats des recherches ? Ce qui incite à imputer le manque de communication entre chercheurs et professeurs à l'insuffisance des recherches américaines sur les professeurs eux-mêmes, leurs difficultés professionnelles majeures, leurs comportements. Même les recherches sur le terrain ont tendance à éliminer la variable personnalité de l'enseignant, pour se concentrer sur l'acte d'apprendre.

Cependant les enseignants sont encouragés à conduire des recherches sur leur propre travail, en collaboration avec d'autres collègues et des chercheurs. La NSTA encourage la recherche-action, une culture des enseignants orientée vers l'investigation, une implication

de la recherche dans la conception des programmes et dans l'évaluation des élèves en sciences. Une telle politique entraînerait à terme la connexion entre l'innovation et la recherche. Pour éviter que la perspective du chercheur, qui ne vit pas dans la classe, devienne exclusive, il faudrait élargir l'objectif de la recherche : en plus de générer du savoir, celle-ci s'engagerait dans l'amélioration de la pratique, ce qui conférerait aux acteurs du système éducatif, notamment les professeurs, un rôle décisif.

Mais actuellement la recherche est plus souvent fondée sur des théories issues des sciences sociales et comportementales et s'élabore en milieu universitaire. Et les valeurs, les structures institutionnelles qui sont le moteur de la recherche s'opposent au changement des priorités. Les départements de pédagogie, viviers de chercheurs, se rattachent aux universités plutôt qu'au milieu enseignant du premier et second degré. La reconnaissance professionnelle, la considération des pairs, passent par le choix de formes de recherche conventionnelles. A. Feldman et J.M. Atkins prévoient que dans l'avenir proche, les innovations dans l'enseignement des sciences se mettront en place grâce à la volonté gouvernementale et aux idées des personnels d'éducation, tandis que la communauté des chercheurs continuera de travailler, de se réunir, d'écrire en circuit fermé, se plaignant de la non prise en compte de leurs études par les enseignants.

- D'après : Feldman, Allan and Atkins, J. Myron. Research in science education in the USA. *Journal of curriculum studies*, 1993, vol. 25, n° 3, p. 281-289.

A propos du fossé entre la recherche et la pratique pédagogiques

Comparant les réflexions d'un groupe de chercheurs réunis lors d'un symposium de l'Université de Columbia quarante ans plus tôt aux constats actuels, cet article évoque le souci fondamental des chercheurs - "pourquoi la recherche pédagogique a-t-elle si peu d'effet sur la pratique ?" - et la suggestion corollaire, d'une meilleure dissémination des résultats des recherches, suggestion repoussée par ceux qui jugent la recherche en éducation non pertinente et par conséquent ignorée à juste titre. Les pédagogues, lors du symposium de 1953, faisaient remarquer que l'enseignant, sceptique sur les résultats d'une

recherche faite au loin, se mobilisait s'il faisait les mêmes découvertes dans sa propre classe. Actuellement encore, un professeur critique par exemple un certain résultat de recherche qui "ne cadre pas avec les situations spécifiques vécues par chaque professeur". Les pratiquants de la recherche-action répondent qu'il faut impliquer l'enseignant dans une recherche précise afin que celui-ci l'adapte à sa situation pédagogique personnelle et dans son prolongement, s'éveille à la recherche en général.

Les spécialistes de la recherche traditionnelle pensent en termes de meilleure communication de leur savoir, ceux de la recherche-action, en termes de communication de leurs savoir-faire, pour permettre au praticien de se rapprocher de la perspective du chercheur sur sa propre classe. Les auteurs de cet article explorent une troisième hypothèse : que le fossé soit créé par une mauvaise interprétation ou un manque de confiance de la part des enseignants et qu'il puisse alors se combler grâce à une appréciation approfondie des deux fonctions professionnelles distinctes. Pour tester ce troisième point de vue, les auteurs ont réalisé une expérience de collaboration avec dix-huit enseignants dans le cadre d'une étude de trois ans visant à analyser la façon dont les préoccupations morales passent dans la vie scolaire quotidienne.

L'hypothèse de cette recherche était que les professeurs n'évaluaient pas leur impact moral sur les élèves et qu'en en prenant conscience, ils pourraient le renforcer. Mais la notion d'influence morale et même de morale, sur le terrain de la classe, étant très floue, les chercheurs comptaient sur la collaboration des praticiens pour bien identifier les questions. Et c'était une occasion de combler le fossé entre les deux catégories professionnelles. Quatre chercheurs ont travaillé avec les enseignants de cinq écoles représentant la plupart des matières, de la 1^{ère} à la 12^{ème} année scolaire. Le projet incluait trois activités principales : des observations, des interviews enregistrées, des assemblées générales hebdomadaires qui combinaient des conversations informelles et deux heures de discussion ouverte, chaque intervenant faisant face au groupe. Le thème des discussions était choisi par l'ensemble du groupe. Durant un trimestre, les relations furent contraintes parce que les partenaires devaient apprendre à se connaître et aussi parce que les professeurs étaient incertains quant au rôle qu'on leur attribuait. Cette tension était accentuée par la non directivité également appliquée aux observations de classe, qui déroutait les enseignants. D'autres tensions, entre

instituteurs et professeurs, apparurent, les premiers accusant les seconds de dominer les discussions par un discours abstrait, "intellectualisant". Par la suite, les deux investigateurs principaux choisirent des orientations divergentes, ce qui produisit une scission. Dix-sept enseignants décidèrent de continuer avec l'un des chercheurs, dans la ligne initiale du projet, mais leur défiance vis-à-vis des chercheurs s'en trouva renforcée.

Après avoir refusé diverses propositions émanant des chercheurs (par exemple, de suivre un séminaire sur la recherche formelle, en compagnie d'étudiants de 3ème cycle), les professeurs laissèrent apparaître leurs vraies aspirations : participer à un forum ouvert, sans langage codé, ne pas prendre sur eux seuls la responsabilité d'un projet. Mais les chercheurs résistèrent à leur demande de procédure guide. Quinze professeurs continuèrent à participer au projet jusqu'à la fin de la troisième année, malgré les réductions de crédits. Deux comptes rendus publics finaux furent présentés par le groupe enseignants chercheurs, l'un aux administrateurs, l'autre aux enseignants des écoles participantes. Les enseignants admirent qu'ils pouvaient désormais faire confiance aux chercheurs pour rédiger le rapport de la recherche et exprimer leur vision des situations expérimentées par les professeurs. Les chercheurs reconnurent leur erreur d'avoir voulu changer le rôle du professeur.

Les auteurs tirent leurs conclusions de cette expérience, sans pour autant condamner d'avance les initiatives d'autres tentatives de travail en commun :

- le thème du fossé entre recherche et pratique reste marginal dans les index et les revues de la recherche pédagogique. Bien qu'évoqué par tous les responsables nommés à la tête de l'administration de l'éducation, il est relégué dans les notes et dans les articles de circonstance ;

- ce fossé implique, au-delà du simple problème de communication et de prééminence pour le choix des méthodes et des objectifs de recherche, une reconnaissance et un dépassement, de la part des chercheurs et des praticiens, de leur auto-satisfaction, de leur méfiance réciproque et de leur inquiétude. Des réunions informelles, avec des questions ouvertes, peuvent favoriser l'apaisement des tensions et rendre le fossé franchissable ;

- au cours de l'expérience relatée, le groupe a pu exprimer sa dissatisfaction mais aussi réfléchir à un problème, engager une action, éva-

luer sa progression. Aucun participant n'a monopolisé le temps de discussion ;

- la prise à tour de rôle de la présidence de l'assemblée, demandée par les enseignants, a permis à chacun d'introduire les thèmes qui le concernaient particulièrement avec éventuellement (mais non systématiquement) un échange d'idées préalable sur la tenue de la réunion, avec un chercheur ;

- le troisième moyen de rapprocher les membres du groupe était de partager un repas avant la réunion en conversant amicalement, sans souci de hiérarchie, ni de pure pédagogie. Ces dîners, par leur qualité, traduisaient la considération des chercheurs pour leurs partenaires éducateurs.

Sans fournir une recette définitive, ces éléments ont semblé fonctionner. Les chercheurs n'ont jamais prétendu détenir la vérité, ni proposé de solution unique pour moraliser l'école. Les professeurs ont progressé dans leur analyse pédagogique : ils ont réalisé que "tout a une signification morale" et sont devenus "plus conscients des implications de leurs actes sur les étudiants et sur eux-mêmes". L'effort de rapprochement a paradoxalement mis en relief certaines barrières incontournables : malgré la convivialité et les discussions sur un ton d'égalité, certaines formes de hiérarchie institutionnelles restent ancrées dans la structure du système éducatif : les instituteurs se sentent en situation d'infériorité par rapport aux professeurs du secondaire et, a fortiori, très éloignés des professeurs de faculté. La moindre incompréhension peut altérer le climat de confiance laborieusement instauré et rouvrir une brèche entre les deux communautés.

L'expérience de collaboration décrite ici remet en question l'évolution de la formation des enseignants vers une incitation à s'associer aux entreprises des chercheurs. Cette conception implique que les bons enseignants sont ceux qui peuvent faire ce que font les chercheurs. Or, la responsabilité d'enseigner est en soi une tâche pleine. Mieux vaut tenter de rapprocher la recherche de la pratique sans faire perdre aux deux communautés professionnelles leur identité et la conscience de leur expertise spécifique.

- D'après : Boostrom, Robert, Jackson, Philip V. and Hansen, David T. Coming together and staying apart : how a group of teachers and researchers sought to bridge the practice gap. *Teachers college record*, fall 1993, vol. 89, n° 1, p. 35-44.

Le début des études secondaires : comment impliquer les élèves dans leur apprentissage

Cette étude longitudinale des quatre dernières années de scolarité obligatoire en Grande-Bretagne, dans trois écoles secondaires polyvalentes, a pour but de comprendre la façon dont les élèves perçoivent et exploitent les occasions d'apprendre, compte tenu des difficultés d'adaptation aux études secondaires signalées par de précédentes recherches - notamment l'investigation de T.D. Nisbett et N.J. Entwistle auprès de 2 000 élèves en 1969, qui souligne le rapport entre ces difficultés et la faiblesse du niveau scolaire et économique de départ, et l'observation de J. Beynon en 1985, sur l'instabilité des relations amicales et des attitudes envers l'école.

La recherche de S. Harris et J. Rudduck se focalise sur le vécu des élèves du secondaire dans les années 90. Au concept de "développement de l'enfant", le sociologue juxtapose celui de "carrière scolaire" qui englobe les notions de quête identitaire et de rapport à la sphère institutionnelle, conduisant à considérer non seulement la progression de l'élève à travers les groupes d'âge, mais aussi les changements dans sa vision personnelle de l'école et des relations avec les professeurs et les pairs. Dans les trois écoles choisies, appartenant à trois zones administratives différentes, un groupe d'élèves doit être suivi de 12 ans (8e année) jusqu'à 16 ans : les entretiens avec ces élèves sont complétés par des informations contextuelles (venant des professeurs, des dossiers d'élèves, des livrets scolaires, etc.). Ces trois écoles diffèrent sensiblement et abordent le problème de la transition scolaire en fonction de leur propre histoire, de leur environnement social, culturel et économique. Chacune a expliqué au personnel et aux familles le déroulement et la justification de cette recherche.

En 1991-92 trois séries d'entrevues avec les élèves, une série avec les professeurs et deux entrevues avec le professeur-directeur d'études et le directeur ont été réalisées. La première interrogation des élèves concernait des questions générales : première impression sur l'école, matières préférées, loisirs, projets au-delà de seize ans. Les deux autres ciblaient l'objet même de la recherche : la façon dont les élèves expérimentent l'enseignement et l'apprentissage, le comporte-

ment en classe et à la maison (pour les devoirs), les relations interindividuelles. Les enseignants ont expliqué leur approche de la classe, signalé d'éventuels changements de programme, d'organisation, des problèmes relationnels. Les professeurs principaux ont évoqué la progression des élèves, les événements ayant marqué l'année scolaire. La direction a précisé les politiques de l'école, les objectifs atteints. Dans un esprit de coopération, le personnel a été tenu au courant de l'avancement de la recherche.

Les observations montrent qu'au début l'apprentissage ne mobilise pas la motivation des élèves : ceux-ci cherchent à connaître les nouveaux lieux et usages, les nouveaux visages, soucieux de s'intégrer. Ils doivent s'accommoder du statut de nouvel élève. Certains éléments suscitent de l'anxiété : taille de l'école, règle disciplinaire, perte de camarades, bizutage, exigences de rendement. Les écoles tentent de faciliter la transition en organisant une pré-rencontre des élèves débutants, en distribuant des brochures d'accueil et d'information. Mais dès la rentrée effective, les professeurs entrent un peu abruptement dans le programme. Tandis que les éducateurs s'efforcent de développer chez les élèves le sens de l'institution, ces derniers s'efforcent, eux, de s'intégrer à leur classe d'âge d'une part et de négocier une cooptation par les aînés d'autre part. Le rôle du professeur conseil est très important, grâce à son contact informel avec les élèves. Il permet par exemple à certains jeunes entraînés dans des groupes "anti-études" de se réorienter en s'identifiant à un groupe "impliqué dans l'effort commun d'efficacité et de productivité". Mais les élèves répondent différemment aux incitations à adhérer à certaines valeurs : un petit groupe d'entre eux apparaît dès la fin de la 8ème année, marginalisé et incapable de se réinsérer (ou le refusant).

Pendant les 7ème et 8ème années, les élèves tentent de répondre aux conditions d'appartenance posées par l'institution et par les élèves déjà initiés à la culture des collégiens. La satisfaction de quitter le statut d'enfant est atténuée par un sentiment de subordination vis-à-vis des pairs plus âgés. La sécurisation passe par l'effort de ressemblance aux autres, l'adhésion à leur mode, à leurs jeux parfois risqués, alors que l'école veut favoriser la construction d'une identité individuelle.

Les auteurs tentent d'analyser comment certaines formes d'appartenance à un groupe et la non appartenance à l'institution risquent de provoquer l'échec scolaire. Des adolescentes de race différente, unies

par l'origine sociale - modeste - et par un sentiment d'infériorité intellectuelle, rejetées lors de la constitution de groupes de travail, risquent d'agréer définitivement l'image négative que les pairs et certains professeurs leur renvoient d'elles-mêmes. Un garçon indiscipliné, souhaite s'amender en changeant de classe, donc de camarades, mais craint d'être "catalogué" et se sent piégé par sa mauvaise réputation. Certains enfants souvent absents pour raisons de santé ou par crainte des brimades n'évoluent pas en même temps que leurs pairs et, perdant le soutien du groupe, accentuent leur retard scolaire. D'autres parviennent à se réinsérer dans la classe grâce à un camarade fidèle. Un élève au tempérament de meneur se retrouve après une longue absence, désavoué par la majorité, progressivement acquise au désir d'apprendre et exclu du groupe dominant qui le considère comme un rival potentiel. Mal intégré, tant dans le domaine scolaire que social, cet élève n'a pu se faire une place au sein de l'établissement. Cette catégorisation des individus conduit à la constitution des groupes d'appartenance. Elle expose des minorités à l'exclusion à laquelle celles-ci répondent par une surenchère agressive ou par un comportement de victime. Dans le contexte institutionnel, le soutien des pairs est essentiel. L'observation des mêmes petits groupes de jeunes mis à l'écart, pendant leur 9^{ème} année, doit permettre de vérifier s'ils ont réussi à se faire accepter, s'ils ont combattu leur mauvaise image scolaire ou s'y sont résignés.

Le passage à l'école secondaire présente pour les élèves l'intérêt d'un changement d'encadrement, avec de nombreux professeurs au lieu d'un maître unique, des équipements plus sophistiqués, en même temps qu'une évolution vers l'autonomie, une responsabilisation vis-à-vis de l'apprentissage sont favorisées dès la 7^{ème} année, grâce à diverses stratégies (programmation de devoirs du soir, suivi de l'élève, système de récompenses...) qui confèrent un statut au travail scolaire.

La mise en place des devoirs du soir relie l'extérieur, habituellement synonyme de loisirs, au milieu scolaire et l'existence de cahiers d'exercice, la supervision exigée des parents (attestée par leur signature) formalisent cette continuité entre l'école et la maison. De la régularité des contrôles et de la clarté des consignes dépend la prise en considération de ces devoirs par l'élève. Les livrets scolaires contribuent à valoriser l'apprentissage mais les commentaires sur la conduite, l'application, sont mieux interprétés par les élèves et les

parents que ceux, plus nuancés, sur les résultats scolaires qui peuvent allier un ton d'encouragement à des signaux d'alarme. Notamment le commentaire de synthèse du directeur d'études, qui n'enseigne pas forcément à l'élève concerné et résume les appréciations de chaque professeur, peut être mal compris. Le système de récompenses incite l'élève à choisir des orientations positives qui impliquent un engagement, une persévérance, nécessaires au succès et supposent un esprit de compétition : l'élève qui accumule les crédits, les tableaux d'honneur, est reconnu, il peut faire gagner sa classe lors des concours interclasses. Mais ce stimulant perd vite de son efficacité, en raison d'une contre-culture créée par les élèves qui se vantent de ne pas travailler et dévalorisent l'image du bon élève, besogneux, isolé, ou en raison de la volonté de ne pas se distinguer de la masse. A un second stade, les professeurs doivent faire découvrir aux élèves les motivations intrinsèques de l'apprentissage.

Dans l'ensemble, les informations collectées au cours de la 8ème année montrent que les 7ème et 8ème années sont marquées par l'anxiété, l'incertitude, ponctuées d'expériences excitantes, d'émotion, d'événements sociaux et culturels formateurs, que les enfants signalent dans leurs interviews, sans parvenir à une conception globale du fait d'apprendre. A ce stade, la cohérence du programme de travail n'est pas appréhendée par les adolescents qui ne font pas le lien entre la base de connaissances qui se constitue en classe et l'expérience personnelle, les antécédents de l'élève. Les jeunes sont surtout sensibles à la diversité des professeurs et à la séparation des disciplines. Ils se forgent, à défaut d'une idée de l'enseignement, une idée de l'enseignant (son style pédagogique, sa personnalité). Leur idéal est un professeur ouvert au dialogue mais ferme, cohérent dans ses demandes, juste et surtout ne rabaisant pas les enfants. Les filles attachent plus d'importance aux relations personnelles maître-élève, que les garçons.

Dès la 8ème année, les élèves sont conscients de la nécessité d'un équilibre entre détente et apprentissage sérieux mais avouent qu'il ne peuvent se concentrer durant toute une leçon. Quelques moments d'amusement collectifs peuvent contribuer à une vision positive de ce qui se fait en classe. Le désir d'apprendre est moins présent chez les garçons qui, souvent, calculent le seuil minimum à atteindre, réservant leurs efforts pour les années d'examen. Cependant les bons élèves ont déjà acquis en fin de 8ème année une maturité qui les pousse à réclamer plus de stimulation intellectuelle, des cours de

niveau plus fort, signe d'une totale prise au sérieux de la fonction d'apprenant. Pour donner aux élèves des chances supplémentaires de s'impliquer consciencieusement dans l'apprentissage, la scolarité est divisée en étapes et avant le passage en 9^{ème} année, les élèves sont groupés par niveau dans au moins une matière ; ils passent un test dans les conditions de l'examen, qui détermine leur orientation dans une filière particulière. Ils sont préparés à l'élaboration d'un choix d'options et à l'évaluation des compétences exigées par l'obtention du Certificat général d'éducation secondaire (GCSE).

Les efforts de l'école pour faire comprendre aux nouveaux collégiens l'importance de l'enjeu des études, entrent en concurrence avec des facteurs de déstabilisation des pré-adolescents : transformation physique et sexuelle, difficultés d'ordre psychosocial (adaptation à un nouvel environnement, perte de camarades, recherche d'un statut parmi les pairs...). Ces pressions contradictoires mettent en péril la concentration scolaire. Le rôle des professeurs est donc difficile mais la structure scolaire permet aux élèves de reprendre la bonne voie à différents stades.

- D'après : Harris, Susan and Rudduck, Jean. Establishing the seriousness of learning in the early years of secondary schooling. *British journal of educational psychology*, juin 1993, vol. 63, n° 2, p. 322-336.

L'apprentissage efficace, vu par les élèves et les professeurs

P. Cooper et D. Mc Intyre ont mené une enquête comparative sur la façon dont les élèves et les professeurs perçoivent l'efficacité d'un enseignement, dans deux disciplines : l'histoire et l'anglais, en se concentrant sur les éléments de convergence de leurs points de vue. Leur approche s'inspire de l'argumentation de C. Desforges et D. Mc Namara pour qui le psychopédagogue doit pénétrer le monde de la classe à travers le regard du professeur en y apportant des principes scientifiques qui aident l'enseignant à mieux exploiter ses savoir-faire. Ils y ajoutent la prise en compte des conceptions de l'intéressé - l'élève lui-même - en s'appuyant sur des recherches qui soulignent le rôle de la cognition de l'enfant comme médiation critique entre l'apport du professeur et le savoir scolaire qui en résulte : de récentes

recherches ont en effet montré que les comptes rendus des élèves sur leur vécu du déroulement des leçons sont de meilleurs prédicteurs de performances scolaires que la seule observation de classe.

Pour fonder leur théorisation sur l'authentique expérience d'apprendre et d'enseigner, les auteurs ont choisi une méthode qualitative à la fois empirique (collectant des données) et phénoménologique (recueillant les points de vue des sujets). Le chercheur a mené les interviews de huit professeurs d'anglais, de cinq professeurs d'histoire et d'élèves de 7ème année, en donnant à ces derniers l'occasion d'exprimer leur propre expérience de construction du savoir et leurs intérêts. Un échantillon de huit élèves représentatifs - selon les professeurs - des différences entre enfants, a été interrogé sur un groupe de quatre leçons, à trois reprises durant l'année scolaire. Une observation participante du chercheur en classe avait au préalable permis aux interviewés de se familiariser avec lui. Le fait de demander aux interviewés d'illustrer leurs affirmations par des exemples concrets, valide la recherche en évitant les généralisations sans fondement.

Les descriptions des interviewés ont porté sur les activités menées en classe, les résultats en termes d'apprentissage et de faits sociaux, les stratégies pédagogiques.

Professeurs et élèves s'accordent sur le rappel des activités en jeu dans la leçon, bien que la mémoire des enfants soit plus sélective : ainsi à propos du cours sur les rapports entre l'Église et l'État au Moyen-Age, le professeur décrit cinq séquences ordonnées de travail, tandis que les enfants ne retiennent spontanément que le meurtre de Becket, qui les a impressionnés. Les effets de l'apprentissage sont identifiés à peu près de la même manière par les élèves et les professeurs, sous forme de compétences acquises (par exemple, la prise de notes) et de concepts assimilés (par exemple, la notion de preuve, en histoire) ; le fait que les élèves réutilisent des termes techniques mis en relief par le professeur, reflète cette communauté de perception. Néanmoins des différences d'interprétation subtiles se révèlent : par exemple le professeur constate la capacité des élèves à hiérarchiser les diverses causes d'un événement et en déduit qu'ils ont compris que tout événement a des causes multiples ; or les commentaires de l'enfant interviewé montrent qu'il n'a pas établi cette généralisation. L'influence du professeur, par les cours magistraux et par ses directives sur l'utilisation d'autres ressources, explique certaines convergences de vue entre les élèves et les enseignants. Des divergences

apparaissent quand les enfants s'engagent dans des entreprises plus autonomes : ils mettent en avant leurs propres intérêts, par exemple une opportunité de "faire comme les adultes", là où le professeur apprécie la maîtrise d'un processus instrumental (réalisation d'un passeport à l'occasion de la rédaction d'une autobiographie).

Certains faits ou situations qui aboutissent à "un état désirable" de la classe (cf. les catégories de S. Brown et D. Mc Intyre) sont pris en compte comme des compétences issues de l'apprentissage, car selon les élèves et les professeurs ils sont en rapport avec l'acte d'apprentissage : les interactions sociales, le climat de la classe, le fait de "bien travailler" qui valorise la qualité de l'effort et le degré d'achèvement d'une tâche même si l'objectif cognitif n'est pas vraiment atteint. Les discussions, les séances de travail à deux ou en groupe sont également appréciées en fonction de l'intérêt de la coopération dont les élèves font preuve. Les élèves ont en général la même appréciation du "bon travail" que les professeurs mais ils sont plus concernés que ces derniers par les qualités recherchées chez les partenaires d'un groupe de travail : coopération, équité dans la division du travail, acceptation des tâches ingrates, des responsabilités pour le progrès collectif, respect de l'objectif fixé. L'importance des aspects affectifs est soulignée par les élèves et les professeurs qui expriment à un degré et à des moments parfois différents, la valeur pédagogique du plaisir pris dans les activités cognitives.

L'accord se fait également entre les deux parties quant aux stratégies pédagogiques facilitant l'acquisition du savoir. Cependant les professeurs ont une vue plus contextualisée que hiérarchisée de l'efficacité de ces méthodes : certaines leur paraissent plus appropriées à telle tâche spécifique alors que les élèves expriment des préférences dans l'absolu. Certaines contraintes infléchissent également le choix des méthodes par le professeur : insuffisance du temps disponible, obstacle ponctuel tel que la lassitude des élèves les plus avancés dans les activités de groupe. Les processus d'apprentissage supposés, sont pris en compte par le professeur : par exemple, en énonçant oralement ses idées l'enfant les clarifie, en combinant lecture, écoute, discussion, rédaction, on fournit à un groupe d'aptitude hétérogène plusieurs occasions d'accéder à la compréhension, tout en satisfaisant aux exigences du Programme national.

L'évaluation des méthodes pédagogiques par les élèves est soumise à leur expérience d'apprentissage individuelle. Les stratégies qui

leur permettent de participer aux situations recueillent le maximum de suffrages et le compte rendu de ces séquences du cours montre une meilleure assimilation des connaissances : par exemple un élève relate avec précision l'assassinat de César ; la scène a été jouée en classe, les protagonistes Brutus, Marc-Antoine, César sont incarnés par des camarades ; bien que l'élève fasse état de lectures complémentaires sur cet épisode, l'élément pédagogique central a été la représentation dramatique. Cette leçon a été évoquée par tous les élèves mais d'autres faits historiques, moins chargés en émotion, ont été également bien mémorisés par les élèves par ce moyen : par exemple la société romaine mise en scène avec ses plébéiens et patriciens. Les élèves apprécient également que le professeur "raconte" l'histoire en ménageant une progression dramatique ou illustre une notion par une anecdote personnelle qui pique leur curiosité. Les stimuli visuels (par exemple, des illustrations d'époque) éveillent l'imagination de l'enfant qui fixe ainsi l'information ; les enfants ont d'ailleurs recours d'eux-mêmes à une visualisation des faits pendant les lectures : ils s'imaginent dans le rôle des personnages et relient leurs propres expériences aux éléments fournis par le professeur. Ce processus de concrétisation donne à l'objet enseigné un sens dépendant de son contexte de présentation (contexte fourni soit par l'élève, soit par le professeur).

Aux techniques de visualisation s'ajoutent toutes les formes de discussion - questions guide du professeur, débats généraux, travail en double ou en groupe - auxquels les élèves attribuent une grande importance pour l'appropriation du savoir car ils peuvent y recueillir la confirmation ou l'infirmité de leurs représentations personnelles des connaissances transmises. Par exemple, un professeur d'anglais exploite une série de livres où le lecteur choisit les orientations de l'intrigue ; chaque choix donne lieu à des mini débats entre élèves, l'enfant est impliqué dans la construction du récit, voit ses hypothèses confirmées ou écartées en poursuivant sa lecture. De la confrontation stimulante des idées des pairs, naissent des idées nouvelles. Le fait que les enfants, lors des interviews, rapportent ces discussions en style direct prouve leur degré d'adhésion à cette méthode : les enfants s'incarnent dans les personnages. Le travail en groupe a des effets similaires à ceux de la discussion mais la progression de l'apprentissage, les schémas interactifs dépendent alors, non plus du professeur mais des élèves : de leur habileté dépend la perception de réussite. Le

groupe fonctionne comme une sorte de super-mémoire, chaque élève apportant son souvenir, avec des variantes, de l'élément appris grâce au professeur ou à toute autre source. Le travail à deux permet surtout d'articuler clairement des hypothèses avant une rédaction ou un exposé ; il offre aussi une sorte de tutorat informel entre pairs : l'élève le plus avancé entraîne l'autre.

Le point commun de toutes ces stratégies est de permettre une représentation de l'information personnellement signifiante. La seule technique considérée comme efficace par les élèves et non citée par les professeurs - qui lui attribuent une portée limitée - est la transcription d'un fait, d'une histoire, par un dessin ; par exemple, un élève rapporte qu'il a compris la tactique militaire romaine en dessinant une scène de bataille. Le caractère non verbal de cette seule méthode explique sans doute le désintérêt des professeurs.

Les résultats de cette investigation démontrent globalement la convergence de vue entre élèves et professeurs sur l'efficacité des méthodes facilitant l'apprentissage. Mais les élèves, au cours des interviews, rendent compte plus précisément que les professeurs, des interactions entre les stratégies et leur propre processus d'acquisition de connaissances. Si les premiers s'attachent avant tout à la relation entre les expériences d'apprentissage et le gain effectif en compréhension, les professeurs sont soumis à plusieurs impératifs parfois contradictoires : ils doivent concilier par exemple la participation des élèves et le maintien de la discipline, le développement cognitif et social de l'élève et la couverture du programme prescrit. Pour répondre à ces considérations, et par une certaine méconnaissance du fonctionnement mental de l'apprenant, ils choisissent parfois des stratégies moyennement efficaces. L'évocation constante du recours à l'imagination par les élèves conforte certains théoriciens dans l'idée que cette imagination est un précieux outil d'apprentissage, qui mérite toute l'attention des éducateurs. Les théories constructivistes de l'apprentissage sont également valorisées par cette étude. Enfin la primauté de l'enfant lui-même comme source d'information sur la relation enseignement apprentissage est mise en lumière.

- D'après Cooper, Paul and Mc Intyre, Donald. Perceptions of classroom learning. *British Journal of educational psychology*, november 1993, vol. 63, Part 3, p. 381-399.

Rivalité entre tradition et informatique dans les classes américaines

Les ordinateurs sont entrés dans la vie courante et dans quelques établissements scolaires, ils ont transformé les méthodes de travail spectaculairement. Néanmoins, les écoles restent globalement, aux Etats-Unis, les organismes les plus réfractaires à la banalisation de cette technologie. Les arguments classiques, et véridiques - manque de moyens financiers, réticence et formation insuffisante des professeurs - ne sont qu'une explication superficielle. Les raisons sont d'ordre culturel - primauté de la relation maître-élève, conception du processus d'apprentissage et d'organisation (division de la scolarité en grades qui façonne les méthodes d'enseignement). Les établissements scolaires ne peuvent se comparer aux autres entreprises.

Officiellement, l'usage de l'ordinateur s'est répandu dans toutes les écoles : en 1981, 16 % des établissements utilisaient des ordinateurs à des fins pédagogiques, contre 98 % en 1991. Mais au niveau individuel cela représentait 4 % du temps d'enseignement, chaque élève utilisant l'ordinateur une heure par semaine en moyenne (certains, pas du tout). Les enfants noirs, de milieu défavorisé, non anglophones y ont moins accès que les enfants de milieu plus aisé et surtout, moins souvent pour des activités mentales supérieures (raisonnement, résolution de problèmes). Seule l'éducation spéciale pour les enfants handicapés physiques a tiré un immense bénéfice de ces aides. Certaines formations professionnelles en ont tiré parti. Mais pour la majorité des écoles, cette activité reste marginale et L. Cuban peut intituler son article "rencontre ordinateur-école : victoire de l'école". L'engouement de l'école pour les ordinateurs, suivi du désenchantement, reproduit le schéma de l'accueil du film et de la radio puis de la télévision scolaires.

Jusque dans les années 70 les réformes scolaires n'étaient pas centrées sur la technologie : au début du XIX^{ème} siècle une école accessible à tous fut créée, organisée par niveaux et par séquences de temps, centrée sur le contenu enseigné ; elle est devenue au XX^{ème} siècle un instrument de réforme sociale, puis elle a cherché à améliorer ses performances tout en promouvant sporadiquement (1950,

1960, 1970) de nouvelles technologies. C'est à partir de 1980 que l'usage dominant du manuel scolaire a été remis en cause et que les ordinateurs ont été considérés comme un moyen d'augmenter l'efficacité de l'enseignement de masse.

Trois sortes d'impulsion se sont combinées pour déclencher cette réforme technologique dans les écoles : le désir de préparer de façon adéquate les élèves au monde du travail transformé par l'électronique, l'initiative de scientifiques, d'éducateurs néo-progressistes inspirés par Montessori, Bruner, Vygotsky, de substituer à un enseignement déconnecté de la vie, une construction du savoir dans laquelle l'ordinateur facilite l'autonomie de l'élève (cf. le *Project 2061* de révision des programmes scientifiques et technologiques) ; l'amélioration du rapport coût-efficacité de l'enseignement, objectif constant du système éducatif depuis le début du XIX^{ème} siècle.

Il reste à savoir si la généralisation de l'usage de l'ordinateur est inéluctable ou si la machine rejoindra les autres technologies modernes au rang des moyens accessoires. L'auteur examine trois scénarios possibles.

Une vision "technophile" de l'école centrée sur la productivité conduit à organiser l'espace classe pour de petits groupes de travail et des tâches individuelles, avec de nombreux équipements et logiciels et à proposer des techniques inusitées dans l'enseignement magistral. Dans cet environnement, l'élève peut recevoir d'un ordinateur des consignes individuelles pour corriger son travail, ou un devoir sur table peut lui être assigné en fonction de l'évaluation parfaitement actualisée de son niveau, tandis que le professeur travaille avec d'autres groupes d'élèves.

Un second scénario envisage la préservation des idéaux culturels de la relation élève-professeur, de l'organisation en années, assortie de l'amélioration des pratiques éducatives : les ordinateurs seraient des auxiliaires productifs, mais ne transformeraient pas radicalement l'organisation de l'enseignement. Dans cette optique "ce que le professeur *fait* de l'ordinateur est beaucoup plus important que ce qu'*est* l'ordinateur" et le rôle traditionnel de l'école - transmettre des connaissances et des valeurs accumulées d'une génération à l'autre, sélectionner les élèves - demeure. Il n'y aurait pas substitution de média mais addition. Cette hypothèse est plausible et corroborée par divers aménagements : introduction de cours d'informatique dans les programmes, périodes réservées au travail en salle d'ordinateurs,

emploi d'auxiliaires pour guider les élèves, achat de didacticiels en relation avec les manuels, d'ordinateurs pour chaque classe, montage d'un système d'enseignement intégré permettant de consigner les travaux quotidiens de l'élève. Les nouvelles technologies viennent ainsi en renfort des enseignants.

Un troisième scénario dit "optimiste modéré" considère l'évolution technologique de l'école comme très lente mais inéluctable car "la nature de l'éducation est de s'adapter à la nature du travail dans la société". Une image néoprogressiste de l'éducation se fait jour : les écoles peuvent devenir des communautés où adultes et élèves partageraient leurs expériences avec un soutien de plus en plus sophistiqué des technologies. La banalisation des ordinateurs entraîne une évolution d'un enseignement magistral, cadré dans l'espace classe, à un travail avec les pairs, plus autonome, où le cloisonnement des classes, des périodes de l'emploi du temps éclate. Les professeurs commencent à travailler ensemble, tous niveaux et tous départements disciplinaires confondus. Les technologies nouvelles et l'enseignement conventionnel se chevauchent : par exemple dans une école pilote de Modesto (Californie), la Hanshaw Middle School, à population en majorité hispanique, la suprématie du manuel scolaire est abolie, les professeurs élaborent un corps de sujets interdisciplinaires et des cycles de travail "d'exploration" technologique sont organisés.

Selon L. Cuban, l'éventualité de la généralisation de l'enseignement entièrement fondé sur les ordinateurs est improbable, d'autant que l'équipement se périmé rapidement. On ne peut tirer un trait sur une croyance ancestrale dans les vertus de l'écrit et de la communication directe du savoir. Par ailleurs, l'organisation de l'enseignement suivant une gradation annuelle et un découpage du temps qui tient compte des possibilités de concentration de l'enfant a modelé pour longtemps la façon d'enseigner et d'apprendre. De plus, les expériences coûteuses et décevantes de mise en place de télévisions scolaires, de laboratoires de langues, d'enseignement programmé ont rendu les décideurs prudents.

Les deux autres scénarios, plausibles, diffèrent dans la mise en relief et l'interprétation de certains faits. Les défenseurs de la tradition font remarquer que le système par niveau a permis d'éduquer plusieurs vagues d'immigrants et a persisté à travers les réformes de l'enseignement. Ils pensent que l'enseignement intégrera les ordinateurs et les télécommunications dans la pratique pédagogique clas-

sique pour l'améliorer, non la concurrencer. Les optimistes modérés pensent que les facteurs de résistance au changement précités disparaîtront graduellement, que des stratégies mixtes (centrées sur l'élève et sur le rôle du professeur) se développeront et que le système par classe d'âge s'assouplira. Selon eux, l'école modifiera les données en sa faveur.

Pour sa part, L. Cuban croit au scénario "préservateur" dans les écoles secondaires et à celui d'un optimisme modéré dans les écoles primaires, en raison de l'organisation différente de l'instruction à ces deux niveaux et de sa connaissance de l'histoire des méthodes pédagogiques. En effet, dans l'enseignement secondaire, les savoir-faire à acquérir sont intégrés dans des contenus disciplinaires complexes qui doivent être appris grâce à des méthodes didactiques. Au contraire, l'apprentissage élémentaire accorde beaucoup de place à l'application de techniques, au développement des habiletés. De plus, le maître unique passe beaucoup plus de temps avec les mêmes enfants et, les connaissant mieux, peut plus aisément planifier des équipes, des séquences individualisées, varier les tâches. Enfin les contraintes externes (tests, examens, conditions d'entrée à l'université et dans le marché du travail...) sont plus nombreuses au niveau secondaire. L'étude de l'histoire des stratégies pédagogiques montre une évolution plus grande de celles-ci à l'école primaire, en cent ans. Deux éléments peuvent néanmoins modifier ces prévisions : le mouvement centré sur l'augmentation de la productivité des élèves, sur les tests et examens nationaux risque de favoriser le scénario préservateur aux deux niveaux, au détriment des innovations risquées ; la politique de privatisation croissante de l'enseignement (par le système des "avoirs" d'éducation, du financement d'équipement technologique par des entreprises privées avec des contreparties...) risque à long terme de priver les populations scolaires pauvres d'un usage créatif des technologies nouvelles.

L'auteur s'estime plutôt favorable à la position optimiste modérée : la technologie est un outil d'apprentissage de l'autonomie, mais utilisée extensivement elle risque de gâter la relation élève-enseignant et le climat social de la classe. Il attend de la recherche des preuves de la préféralité de l'enseignement par ordinateur : pour le moment les réponses restent ambiguës et la classe traditionnelle l'emporte.

- D'après : Cuban, Larry. *Computers meet classroom : classroom wins. Teachers College record*, winter 1993, vol. 95, n° 2, p. 185-210.

Une politique éducative pour le troisième âge

En raison de l'évolution sociale et démographique au Royaume-Uni - accroissement de la longévité assorti d'un meilleur état de santé des personnes âgées, diminution des possibilités d'activité professionnelle - la Fondation Carnegie a organisé, à partir de 1991, une vaste enquête sur la condition des personnes du troisième âge. Les auteurs de cet article ont mené une investigation dans l'un des secteurs majeurs de cette recherche : l'éducation. L'objectif était de couvrir toutes les opportunités d'apprentissage, formel et informel et de formation offertes aux personnes de plus de 50 ans. Il s'agissait de rendre compte de la participation de celles-ci aux activités éducatives, d'identifier les problèmes posés par l'éducation des adultes âgés, de dessiner les grandes lignes d'une politique culturelle.

De nombreuses études britanniques portent sur les premières étapes de la vie - enfance, adolescence, formation de l'adulte - mais peu sur la fin du cycle de vie. De plus, les prévisions démographiques ont centré l'attention sur les conséquences négatives de la longévité - alourdissement des charges sociales et du budget santé. Les hommes sont désormais occupés moins longtemps par le travail : 50 % entre 60 et 64 ans (contre 80 % en 1971). Ces éléments, ainsi que la prise de conscience du problème éthique de justice inter-génération justifient une étude du troisième âge dans le contexte large des sciences sociales. Le point de départ a été fixé à 50 ans, âge où la tâche parentale est accomplie et la cessation d'activité professionnelle à préparer ; l'enquête se focalise sur les besoins de la population âgée mais active, autonome. Cette définition d'un troisième âge assez précoce entraîne une définition du domaine éducatif qui englobe des enseignements en relation avec la vie professionnelle, contrairement aux projets traditionnels qui considèrent la formation comme non pertinente pour le troisième âge.

Les enquêtes quantitatives démontrent que si peu d'adultes se classent parmi les "clients" de l'enseignement formel, nombre d'entre eux participent à des projets culturels. De plus, beaucoup sont consommateurs d'information technique, en dehors du système de cours, par le biais des médias. La présente investigation étendue sur 18 mois a

inclus les opportunités d'éducation informelles en s'appuyant sur trois sources : les statistiques gouvernementales, les rapports d'enquêtes officielles sur les opportunités et les capacités d'apprentissage des adultes et des études locales, à base de questionnaires, ciblant des groupes précis (par exemple, des minorités ethniques).

Un examen d'ensemble de la situation issue des politiques éducatives antérieures fait apparaître quatre points importants :

- la majorité des personnes de 50 à 60-65 ans ont eu une scolarité initiale courte (à peine la scolarité obligatoire), contre un quart des personnes de moins de 50 ans ;

- ce désavantage n'a pas été compensé : quatre sur cinq des personnes de plus de 54 ans n'ont bénéficié d'aucune formation continue durant quarante ans de vie adulte ;

- les inégalités de sexe et de rang social se répercutent dans la répartition des chances d'éducation continue. A scolarité égale les femmes ont un niveau de qualification inférieur. L'équivalence entre niveau d'instruction et statut professionnel est très forte ;

- chaque nouvelle génération est plus instruite et plus qualifiée que la précédente : la proportion de travailleurs non qualifiés est passée de deux sur trois chez les plus de 60 ans à un sur cinq chez ceux de vingt ans. Le nombre de diplômés (licenciés) est passé de 5 % chez les plus de 50 ans à 11 % chez ceux de 30 ans.

Le taux de participation à l'éducation des adultes a été estimé grâce à des recoupements complexes, les caractéristiques des groupes cités n'étant pas homogènes : les données statistiques disponibles portent sur des tranches d'âge variables et sur des durées d'assistance à des cours ou formations très différentes, de quelques jours à une année ; certaines statistiques sont publiées tous les trois ans et regroupent des scolarités continues ou épisodiques, réparties sur un à trois ans. En faisant une synthèse de ces indications, on peut estimer à 750 000 le nombre de personnes de plus de 50 ans recevant une forme quelconque d'éducation. En ce qui concerne la formation professionnelle, environ 700 000 personnes recevraient une formation, de durée très variable, annuellement. Les femmes suivent plus souvent des cours que les hommes et globalement la participation, au cours de ces dix dernières années, a augmenté beaucoup plus vite chez les aînés que chez les adultes jeunes (mais les lacunes à combler étaient plus grandes).

Le tableau des prestations actuelles sert de point de départ à l'élaboration d'un cadre d'évaluation des besoins éducatifs du troisième âge. Plusieurs critères d'évaluation sont retenus :

- les comparaisons internationales peuvent permettre au Royaume-Uni de se situer. Là encore, les approches statistiques ne sont pas homogènes : aux États-Unis, la participation serait de 15 % (en 1990) chez les plus de 65 ans, au Canada (en 1984) elle serait respectivement de 3,7 % un peu avant 65 ans et 10 % un peu après, alors qu'en Scandinavie, où l'éducation permanente fait partie de la culture nordique, elle serait de 23 % à 60-64 ans et de 16 % à 65-74 ans (en 1982). Les Britanniques ont un service à la pointe du progrès - l'"Open University" - mais un net retard sur le plan de la formation initiale ;

- une progression ascendante est prévisible en raison de la demande croissante, et souhaitable sur le plan éthique, dans une nation avancée. La satisfaction des demandes génère des besoins nouveaux, engrenage heureux dans le domaine de l'éducation ;

- la répartition sociale des chances d'accéder à cette éducation doit être améliorée : à l'intérieur des chiffres de participation, certains groupes sont sous-représentés ;

- la qualité de l'enseignement et son efficacité sont aussi importantes que la quantité des "élèves" et des prestations fournies. Dans ce domaine, les objectifs sont difficiles à clarifier car l'épanouissement personnel peut revêtir différentes formes et les objectifs initiaux des apprenants sont parfois imprécis. Jusqu'à présent, la focalisation sur les taux de participation a occulté l'interrogation sur l'effet de cette participation sur le vécu individuel et la vie sociale. Deux enquêtes fondées sur des questionnaires ayant recueilli, malgré un faible taux de retour, plusieurs centaines de réponses, révèlent que les participants aux cours disent avoir tiré plus de bénéfices qu'ils n'en attendaient, notamment sur le plan de l'insertion sociale et de leurs qualifications (même lorsqu'ils n'avaient pas visé de promotion professionnelle).

La politique d'offre d'éducation pour le troisième âge nécessite une appréciation de coûts qui tienne compte de la contribution effective ou potentielle et aussi du pourcentage de déperdition de cette clientèle mue par le seul intérêt culturel. L'éviction précoce des travailleurs peu qualifiés dans les années 80 a représenté une grosse perte financière pour le pays. Par ailleurs on a constaté que le délai

d'amortissement d'une formation complémentaire s'était nettement réduit. Ce sont des arguments en faveur d'un investissement dans le perfectionnement professionnel des plus de 50 ans. Le rapport positif entre éducation et santé, synonyme d'économie de charges sociales, n'a pas été établi scientifiquement, mais il est observé couramment dans la vie quotidienne : l'entretien des motivations, de la curiosité intellectuelle, de la capacité de gestion de sa vie, peut retarder le stade de dépendance chez la personne âgée. Enfin la perte, pour la société, d'une contribution culturelle des personnes du troisième âge, en cas d'absence d'opportunités éducatives, bien que non quantifiable, ne doit pas être négligée.

En conclusion, les auteurs de l'enquête proposent un certain nombre de recommandations aux institutions nationales, locales et éducatives chargées de cette politique :

- les droits des personnes âgées à des formes d'instruction variées doivent être clairement énoncés par le Gouvernement et les Autorités locales, afin de confirmer leur statut de membre actif de la société ;

- les organismes responsables de l'éducation doivent servir la population âgée sans discrimination, en lui fournissant des ressources adaptées à ses éventuels handicaps, notamment la moindre mobilité : l'enseignement à distance ("Open University", "National Extension College"...) doit être soutenu ; sa coordination avec d'autres établissements peut permettre de fournir aux apprenants des séances de tutorat et des ressources documentaires de proximité ;

- les Autorités locales d'éducation doivent se fixer des objectifs précis en termes de population ciblée, de qualité de prestations et de diversification des opportunités offertes ;

- la collaboration entre les services éducatifs et les services sanitaires et sociaux, les organisations bénévoles, doit être planifiée ;

- malgré la relative incompatibilité entre soutien sélectif et soutien général, il est nécessaire d'accorder aux plus démunis une "scolarité" entièrement gratuite (cours et matériel) ;

- les Autorités locales doivent fournir une orientation et information complètes, des "cours d'essai", notamment aux minorités ethniques ;

- les institutions éducatives doivent prendre l'initiative de susciter la demande, de la part des groupes habituellement exclus de la culture ;

- ces institutions doivent organiser un environnement pédagogique, un emploi du temps, des programmes, une évaluation et une formation de leur personnel, adaptés à l'éducation de personnes du troisième âge.

Il est urgent de pallier les inégalités dont plusieurs générations de travailleurs actuellement retraités ont souffert. Mais il faut aussi réfléchir à long terme sur les besoins en éducation continue du siècle prochain, ce qui appelle un effort de coordination entre les différents niveaux de décision, entre l'enseignement et la formation, entre l'apprentissage formel et informel. Paradoxalement bien que l'éducation du troisième âge soit associée à la condition de retraité, elle ne sera réussie que si elle commence au travail et si elle exploite les technologies nouvelles, systématiquement associées, jusqu'à présent, à la formation des jeunes.

- D'après : Schuller, Tom and Bostyn, Anne Marie. Learners of the future : preparing a policy for the third age. *Journal of education policy*, july-august 1993, vol. 8, n° 4, p. 365-379.



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 dégagant 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

CHARLOT, Bernard. *Les sciences de l'éducation en 1993 : état des lieux et perspectives de développement*. Paris : CORESE, 1993. 66 p. 23

Les deux premières parties présentent un "état des lieux" des sciences de l'éducation (les enseignants, les effectifs étudiants, les diplômes délivrés) et de leur identité (la spécificité des sciences de l'éducation, qui forment-elles, qu'enseignent-elles, leur image). L'auteur met l'accent sur deux questions : les sciences de l'éducation et l'entrée en IUFM ; les sciences de l'éducation et la professionnalisation. Il formule, en conclusion, quelques recommandations : Un point d'appui, la recherche ; Une clarification nécessaire : les sciences de l'éducation et les IUFM ; Des

perspectives nouvelles : encourager les formations professionnalisantes ; Créations de départements et recrutement d'enseignants

PLAISANCE, Eric ; VERGNAUD, Gérard. *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte, 1993. 123 p., bibliogr. (6 p.). (Repères.) 23

Les auteurs veulent ici présenter "les pièces essentielles du débat sur la recherche en éducation, en privilégiant les approches scientifiques de la scolarité" : dans quelles conditions s'est effectuée l'émergence d'une science de l'éducation à la fin du 19^e ; l'état actuel des lieux (enseignements universitaires, institutions de recherche) ; les fondements théoriques : philosophie de l'éducation, psychologie de l'éducation, histoire de l'éducation ; la problématique des inégalités devant l'école ; les recherches en sciences sociales (l'effet établissement, la sociologie du curriculum...).

Pour retrouver sur votre minitel

7 jours sur 7 - 24 heures sur 24

toutes les références bibliographiques parues dans

Perspectives documentaires en éducation depuis 1985

36.16 INRP code EMI

**... et toutes les autres informations sur
la recherche en éducation disponibles sur le 36.16 INRP**

Recherche scientifique

Ethologie des communications humaines : aide-mémoire méthodologique. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1993. 206 p., tabl., bibliogr. dissém. (Ethologie et psychologie des communications.) ₪ 31

Ce document est un outil méthodologique destiné à répondre à la question que se posent les étudiants de DEA ou de thèses : "Nous voulons étudier telle ou telle question, comment s'y prendre pour en faire, à titre principal ou secondaire, une approche éthologique ?". Les auteurs présentent d'abord ce qu'on entend par éthologie en regard des différentes disciplines des sciences biologiques et humaines. Les différentes étapes de la méthode sont ensuite présentées : la saisie et la retranscription fournissant le corpus (saisie des observables, lecture de la bande-vidéo), l'analyse de ce corpus qui fournit les données (analyse directe, analyse statistique, analyse systémique), la modélisation (choix ou construction du modèle). Des applications se rapportant aux différentes étapes de la méthode sont fournies : la vocalité, la verbalité, la gestualité, l'analyse des données, la construction d'un modèle.

Fundamental studies in educational research. Amsterdam : Swets and Zeitlinger, 1990. 222 p., bibliogr. dissém. ₪ 12

Plusieurs auteurs décrivent les types de problèmes rencontrés dans leur domaine d'investigation sur l'éducation qui relèvent de la recherche fondamentale et réfléchissent éventuellement aux implications de ces recherches en ce qui concerne la technologie pédagogique. Les thèmes abordés sont l'efficacité des écoles, l'influence de la motivation sur l'apprentissage, la conception d'une éducation multiculturelle et multilingue, les différences individuelles.

HASSENFORDER, Jean. dir. *Lecteurs et lectures en éducation.* Paris : INRP ; L'Harmattan, 1993. 356 p. Index. (Education et formation : références.) ₪ 23

Quels sont les livres qui comptent dans la réflexion sur l'éducation ? Comment entrer dans la recherche à partir des ouvrages qui la jalonnent ? Pour effectuer des choix de lecture, il est bon de pouvoir trouver conseil auprès de lecteurs qui exposent leurs questionnements et qui montrent comment ils ont pu trouver des réponses dans tel ou tel ouvrage. A travers leurs témoignages, on pourra situer les livres dans leur contexte et connaître le climat dans lequel ils ont rejoint les interrogations de leurs lecteurs. Issus d'une revue de l'INRP, Perspectives Documentaires en Education, les itinéraires de lecture présentés dans ce recueil proviennent de professeurs et de chercheurs ayant acquis une grande familiarité avec la pensée et la recherche concernant l'éducation. Ces personnalités partagent avec nous leur expertise dans une grande variété de parcours. Ce recueil nous introduit dans le mouvement de la pensée relative à l'éducation au cours des dernières décennies. Il éclaire l'histoire des sciences de l'éducation.

ROUANET, Henry ; LE ROUX, Brigitte. *Analyse des données multidimensionnelles : statistique en sciences humaines.* Paris : Dunod, 1993. vol. 3, 309 p. Index. ₪ 9

Cet ouvrage propose une présentation de la statistique multidimensionnelle, autour des méthodes comportant la détermination d'axes principaux (Analyse factorielle) : Mesures et variables ; Protocoles multivariés ; Régression linéaire ; Nuage euclidien ; Analyse en composantes principales ; Analyse des correspondances ; Correspondances multiples. Chaque chapitre est composé d'un exposé de style cours magistral et d'exercices commentés.

Information et documentation

DESVÉ, Catherine. dir.
MARTINAND, Jean-Louis. dir.
Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les enseignants et les formateurs. Paris : INRP, 1993. 317 p. Index. 32

Ce guide rassemble et met en valeur les ressources qui peuvent être utilisées pour la formation et l'enseignement. Préparé avec l'aide de nombreux spécialistes et de chercheurs de l'INRP et des universités, il présente un choix de publications -aperçus synthétiques et ouvrages fondamentaux, travaux de recherches, actes de colloques, thèses - et les principales sources d'information-répertoires, banques de données, revues spécialisées. Les références sont classées par disciplines d'enseignement.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Histoire

CHERVEL, André. *Les lauréats des concours d'agrégation de l'enseignement secondaire 1821-1950.* Paris : INRP, 1993. 150 p. 13

De 1821, date de leur création, à 1950, on dénombre 1 463 concours d'agrégation et 15 726 lauréats. Présenté ici à partir des listes annuelles, le catalogue des "agrégés de l'Université", qui regroupe toute "l'élite" du corps enseignant (secondaire et supérieur) de cette période, constitue un outil de travail pour l'histoire de l'enseignement français.

ROBERT, André. *Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours).* Paris : Nathan pédagogie, 1993. 252 p., bibliogr. (6 p.). (Les repères pédagogiques : histoire de l'éducation.)

33

L'auteur se propose, en présentant une démarche chronologique, de répondre à un certain nombre de questions : quelles réformes ont effectivement présidé à la "mise en système" des institutions scolaires au cours des 45 dernières années ? A travers quels aléas de la (non)-décision ces réformes ont-elles réussi à se frayer un chemin ? Au nom de quelles(s) idéologie(s) les politiques scolaires ont-elles été menées ?... Cinq grandes périodes sont distinguées : Rêves réformateurs et non-décision (1944-1958) ; Le poids des grandes décisions et l'ébranlement de 1968 (1959-1972) ; La "nébuleuse" de la réforme Haby (1973-1980) ; Deux politiques "éducatives" de gauche ? (1981-1986) ; Des scories et des ajustements, une synthèse, des interrogations (1986-1993). La dernière partie est consacrée à une mise en perspective de ces réformes : théories sur l'école, le système et la démocratisation.

SIMON, Brian. *Education and the social order 1940-1990.* London : Lawrence and Wishart, 1991. 656 p., tabl., bibliogr. (20 p.). Index. (Studies in the history of education.)

13

Quatrième et dernier volume d'une histoire de l'éducation britannique remontant à l'émergence d'un système éducatif structuré (1780), cet ouvrage retrace la situation de l'éducation au moment de la guerre, puis la politique éducative et économique du gouvernement travailliste entre 1945 et 1951, les choix, les prévisions du gouvernement Tory, le grand bond en avant de l'éducation à tous les niveaux à partir de 1960 dans le contexte de la montée démographique et de la révolution technologique dans l'industrie demandant de nombreux emplois qualifiés, enfin la politique

thatchérienne de l'éducation dans les années 70-80 et la grande réforme, controversée, qu'implique la loi de 1988. L'opposition entre le désir des conservateurs de maintenir des filières, et celui des progressistes de changer la société grâce aux écoles polyvalentes, est mise en relief.

VIAL, Monique. *Un fonds pour l'histoire de l'éducation spécialisée. Inventaire des archives de l'enfance "anormale" conservées au Musée national de l'Education*. Paris : INRP, 1993. 212 p. Index. ☛ 13

Les années de la fin du XIXe siècle et du début du XXe constituent une époque charnière pour l'histoire de l'éducation spécialisée et des enfants dits aujourd'hui handicapés. Ces années voient évoluer les conceptions et les attitudes sur les "anormaux", se créer de nouvelles institutions d'éducation, en même temps que des débats de fond sur ces thèmes se développent. Gustave Baguer, instituteur parisien, directeur de l'Institut départemental de sourds-muets et de sourdes-muettes d'Asnières, recueille systématiquement, pendant cette période, documents manuscrits -notes, lettres, rapports...-, coupures de presse, textes législatifs... L'ensemble du fonds réuni par Gustave Baguer (dont l'inventaire est présenté ici) représente une source irremplaçable sur les préoccupations et les débats de l'époque, notamment sur l'éducation des enfants dits alors "arriérés" et "instables", sur l'enseignement des sourds et sur le statut des établissements recevant sourds et aveugles.

Education comparée

Congrès de l'association européenne d'éducation comparée. *L'évaluation des formations : points de vue comparatistes*. Dijon : CNRS ; IREDU, 1993. vol. 1, 514 p., graph., fig., bibliogr. dissém. ☛ 15

Ce document présente le texte intégral des conférences plénières (l'évaluation des formations : points de vue comparatistes ; les évaluations de masse dans le système éducatif français ; l'évaluation des formations techniques : un point de vue d'industriel...) et des conclusions des groupes de travail (l'école, le langage, la société multi-culturelle ; l'évaluation des établissements du 1er et du 2e degré, la question de l'autonomie des établissements et le contrôle de la qualité ; l'évaluation des pratiques pédagogiques dans les classes...). Il propose une sélection des communications présentées en atelier (évaluation des pratiques pédagogiques en informatique : les dotations en temps : quelles pratiques et quels effets dans l'enseignement des mathématiques à l'entrée du secondaire ? Satisfaction ou insatisfaction des enseignants : approche par enquêtes dans le milieu scolaire belge francophone...).

VAN DAELE, Henk. *L'éducation comparée*. Paris : PUF, 1993. 127 p., bibliogr. (3 p.). (Que sais-je ? ; 2786.)

☛ 4

Terminologie ; Comparaison et comparabilité ; L'importance de l'éducation comparée ; L'origine française de l'éducation comparée ; Histoire de l'éducation comparée ; L'éducation comparée contemporaine.

Perspectives de l'éducation

BARTHOLY, Marie-Claude ; DESPIN, Jean-Pierre. *La gestion de l'ignorance*. Paris : PUF, 1993. VI-241 p. (Politique d'aujourd'hui.)

✶ 5

L'Ecole est-elle efficace ? "L'Ecole n'instruit plus ou instruit mal et ne se soucie plus que d'accueillir et de faire passer le temps". Les auteurs dressent un "affligeant constat" : lire, écrire et compter, c'est selon les maîtres qu'on aura eus ; l'Ecole n'apprend plus à réfléchir, les programmes sont "vides à force d'emphase et par une décevalante scolastique" ; la violence des établissements ; par le biais des IUFM, la qualification des maîtres mise au niveau de leur rémunération. Les causes : la gestion technocratique, qui s'évertue à répondre à ce qu'elle appelle "la demande sociale d'éducation" ; l'Ecole voit récuser ses propres normes pour s'en faire imposer d'autres par la société civile ; elle se laisse gérer comme une simple entreprise. Des "solutions" existent : éviter de définir des utopies (le collège unique, les 80%), enseigner des connaissances théoriques élémentaires et les techniques afférentes à celles-ci ; que l'Ecole cesse d'être le lieu de toute action préventive de tous les fléaux de la société. Une tâche de "refondation" à tous les niveaux scolaires doit être entreprise, en congédiant les intrus : les parents d'élèves, l'intervenant extérieur, le pédagogue.

GATTY, Jean. *Quatre réflexions sur l'éducation : essai*. Paris : PUF, 1993. 139 p. (Perspectives critiques.)

✶ 5

Ces quatre réflexions sur l'éducation ont pour thèmes : 1) Notions : l'enseignement, la formation, l'éducation, qu'est-ce que la compétence ?... 2) Figures : l'éducation allemande, américaine, japonaise... 3) Histoires : la naissance du droit de l'enseignement, le rêve révolutionnaire français, le rêve allemand ...) Intérêts : régimes d'enseignement, aporie de l'éducation démocratique, enseignement et esprit public... Chaque point étu-

dié fait l'objet de la part de l'auteur, d'un court essai critique.

MEIRIEU, Philippe. *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF, 1993. 281 p.

✶ 5
L'auteur a "voulu témoigner d'un itinéraire et apporter au débat la contribution d'une expérience de vingt années dans les choses éducatives". Ayant retracé son itinéraire professionnel (et personnel), il nous livre ici ses convictions, et ses inquiétudes : les finalités de l'école, les objectifs ; ses convictions en matière pédagogique : différencier la pédagogie, ne pas interpréter, accepter son impuissance, mais proposer quand même. Quatre questions lui apparaissent fondamentales : la redéfinition de la scolarité obligatoire et de ses exigences, l'évolution de la notion de projet d'établissement, le renforcement de la formation initiale des enseignants, la manière de concevoir et de gérer leur carrière. Il faut sans cesse rappeler le choix devant lequel se trouve une civilisation qui parvient encore à contenir - tant bien que mal - les terribles menaces d'explosion sociale : la pédagogie ou la violence ? la violence ou la pédagogie ?

Révolution dans l'école. Paris : Révolution ; L'Ecole et la nation, 1993. 116 p.

✶ 4
Les différents articles de ce numéro spécial sont organisés autour des points suivants : De l'école de la République à celle des marchands (Choix, école ou surarmement nucléaire ; J'écris et signe ; Ecole privée, la différence ?...) ; Liberté, inégalités, fraternité (Egalité, choix pour l'avenir ; Contenus, enjeux, l'histégeo des lycéens...) ; Y a-t-il encore des enseignants dans la classe ? (IUFM, apparences, réalités, enjeux ; Enseignant, un métier à revaloriser...) ; L'important, c'est ce qu'il y a dans la boîte (Valeur formatrice, l'enseignement technologique ; Français, réflexion sur les contenus...) ; Devoir révolutionnaire ; Veille à la garde et surveillance ton gauche (Parents, res-

pensables et capables ; Coopération, évaluer pour trier ?...) ; Le réel et l'imaginaire (Télévision éducative, marchandise ou libération ; Livres, premières impressions...).

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

BOUTINET, Jean-Pierre. *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF, 1993. 126 p., tabl. (Que sais-je ? ; 2770.) 4

Dessine-moi un projet ; Un concept vagabond mais attractif ; Histoire d'une préoccupation ; Taxonomie des différents projets : des projets individuels aux projets collectifs ; Les coordonnées spatiales du projet ; Éléments méthodologiques d'élaboration et de réalisation des projets ; Evaluation des projets ; Pathologie des conduites à projet ; Des conduites à projet aux cultures à projet.

SCHELER, Max. *Problèmes de sociologie de la connaissance*. Paris : PUF, 1993. 283 p. Index. (Sociologies.)

12

Elaborant en 1926 une théorie originale de l'activité humaine, Max Scheler s'attache à cerner le rôle joué par les données matérielles, mais aussi par les valeurs et les convictions qui orientent l'action des sujets agissants. La "loi suprême de la sociologie" qu'il est ainsi conduit à formuler exprime, à l'écart de tout réductionnisme, le type d'interaction qui relie ces divers ordres de facteurs. La sociologie de la connaissance s'en trouve libérée des carcans d'un matérialisme ou d'un économisme dont Scheler dénonce, contre l'héritage du marxisme, les méfaits les plus rituels. Cette tentative d'une autre sociologie de la connaissance ne cède pour autant à nul idéalisme extravagant qui nierait l'importance des facteurs matériels : simplement restitue-t-elle aux composantes intellectuelles et spirituelles de la vie sociale

une dimension d'autonomie susceptible de les arracher aux périls d'une relativisation hyperbolique.

Sociologie de l'éducation

BOYER, Régine ; LARGUEZE, Brigitte. *La réussite scolaire en milieu défavorisé*. Paris : INRP, 1993. 2 vol., 79+178 p., bibliogr. (2 p.). (non commercialisé) 11

Les premières analyses du suivi des élèves entrés en 6e en 1989 (panel de la DEP) font apparaître que la proportion des élèves connaissant des difficultés au cours des deux premières années de collège reste importante : sept élèves en difficulté sur dix sont originaires d'une famille sans diplôme ou faiblement diplômée ; 15% des élèves dont les parents se caractérisent ainsi réussissent bien. L'objectif de cette étude est de mieux comprendre et expliquer ces trajectoires d'échec, majoritaires en milieu défavorisé. Après une présentation, sont successivement étudiés : les bons élèves de 3e et leurs familles, les élèves moyens de 3e et 4e, dont les caractéristiques communes sont nombreuses, les élèves déjà orientés dans des formations courtes. Les familles populaires, françaises et immigrées (2/3 des élèves rencontrés sont issus de familles immigrées), attachent de l'importance à la scolarité de leur(s) enfant(s). Elles sont caractérisées par le primat du groupe familial et le repli sur le groupe domestique. Le rôle de la mère est capital : elle transmet les valeurs de discipline, régularité de vie, d'assiduité et d'effort, qui permettront le développement des potentialités de l'enfant. Celui-ci est le centre des projets de la famille. A l'inverse, le blocage ou l'opposition à la demande familiale constitue le point commun des élèves médiocres de 3e ou 4e ; la lutte pour la réussite scolaire est abandonnée. Pour les élèves déjà orientés, cette réussite a changé de sens : c'est obtenir un CAP, ou un BEP peut-être.

BRESSOUX, Pascal. *Les performances des écoles et des classes : le cas des acquisitions en lecture*. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale, 1993. 212 p., graph., tabl., bibliogr. (8 p.). (Les dossiers Education et formations ; 30.) ✎ 11

Ce document présente les résultats d'une étude menée dans une soixantaine d'écoles élémentaires, afin de rechercher les facteurs qui affectent les acquisitions des élèves de CE2, CM1, et CM2 dans le domaine de la lecture. Il est montré que des écarts relativement importants apparaissent, en fin d'année scolaire, entre les quelque 120 classes étudiées. Dans certaines, le niveau moyen d'acquisitions est nettement supérieur à ce qu'il est dans d'autres. De plus, les progrès ne sont pas uniformes d'une classe à l'autre : certains ont accru (relativement parlant) les différences initiales entre élèves, tandis que d'autres les ont réduites. Des facteurs susceptibles d'expliquer ces différences sont étudiés. Il est également montré qu'au-delà des effets des classes, les écoles (structure, organisation, climat...) n'exercent guère de poids sur les acquisitions des élèves : on trouve, de façon totalement aléatoire au sein d'une école, des classes efficaces et peu efficaces, équitables et peu équitables.

Durkheim, sociologue de l'éducation. Paris : L'Harmattan ; INRP, 1993. 218 p., bibliogr. dissém. ✎ 15

Qu'en est-il, aujourd'hui, de l'actualité de l'auteur de "L'évolution pédagogique en France" et de "L'éducation morale" ? Depuis les années 60, un regain de faveur pour Durkheim s'est manifesté, amenant de nouvelles lectures de son oeuvre, conjointement au renouveau de la sociologie de l'éducation. Chez les sociologues, l'approche des faits pédagogiques et des systèmes éducatifs paraît marquée - avec des variantes sensibles selon les auteurs - par l'inspiration durkheimienne. Dans les années 90, il est utile de faire retour à l'oeuvre de Durkheim pour en interroger la fécondité dans la sociologie

contemporaine de l'éducation. Le livre - issu de Journées d'étude - s'attache à l'analyse interne de cette oeuvre pour souligner la spécificité de sa sociologie de l'éducation, la manière dont elle a été accueillie dans les milieux scientifiques étrangers et, plus généralement, son actualité.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

Du stade au quartier. Le rôle du sport dans l'intégration sociale des jeunes. Paris : Syros-Alternatives, 1993. 197 p., tabl., bibliogr. (1 p.). (Collection IDEF.) ✎ 23

Cet ouvrage reprend les contributions du colloque : "Le rôle du sport dans l'intégration sociale des jeunes" (1992) organisées en quatre parties : La socialisation des jeunes, nouvelles lectures ; Sport et société, les représentations des jeunes ; Du sport à l'intégration ; Politiques et programmes sur le terrain.

FIZE, Michel. *Les bandes : l'"entre-soi" adolescent*. Paris : Desclée de Brouwer, 1993. 183 p., bibliogr. (4 p.). (Epi/Habiter.) ✎ 4

Ils étaient Apaches, Hooligans, blousons noirs, loubards : les bandes de jeunes d'aujourd'hui leur ressemblent : taggers, zoulous, skaters... sont déterminés à se faire entendre par la violence ou non. Découvrir "l'entre-soi" adolescent, au travers de ces groupes pluri-ethniques de jeunes exclus, violents plus que délinquants, sans structure rigide, voilà ce que nous propose l'auteur, dans un parcours qui, bousculant les préjugés, est respectueux de la complexité et de la diversité de ce phénomène.

NEUBAUER, John. *The fin de siècle culture of adolescence*. New-Haven ; London : Yale university press, 1992. XV-288 p., ill., bibliogr. (7 p.). Index. 22

L'un des thèmes de réflexion majeurs dans la culture européenne de la transition du XIXe siècle est l'adolescence. Cet ouvrage de synthèse étudie la représentation de l'adolescence à travers la psychologie, la psychanalyse, la littérature et l'art et examine les institutions consacrées aux jeunes. Selon Neubauer, l'art visuel et la littérature ont à la fois révélé et amplifié le phénomène de prise en compte de l'adolescence dans nos sociétés industrialisées. Des portraits littéraires et artistiques d'adolescents sont analysés ainsi que les phénomènes de bandes, les comportements à l'école, à l'église, en société, les problèmes d'identité des jeunes et les processus d'institutionnalisation de l'état d'adolescent. Les mouvements de jeunesse - tel le scoutisme - sont également étudiés.

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Organisation de coopération et de développement économiques. OCDE. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. CERI. Paris. *Education at a glance : OECD indicators = Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE, 1993. 259 p., tabl. 4

Cette 2e édition comprend un ensemble de 38 indicateurs permettant non seulement d'examiner divers aspects de la politique éducative - le niveau des investissements, les modes de financement de recrutement, les lieux où sont prises les décisions importantes, les taux de scolarisation, la façon dont

s'opère la sélection des élèves, les résultats obtenus ou la réussite des élèves dans certaines matières essentielles et le taux de réussite aux examens - mais aussi d'identifier les niveaux et les types d'enseignement qui diminuent le risque de chômage, l'un des principaux problèmes auxquels les pays de l'OCDE sont aujourd'hui confrontés.

Économie

SAVOIE, Philippe. *Un nouveau champ pour l'histoire : économie et finances de l'éducation. Annuaire des chercheurs*. Paris : INRP, 1993. 64 p. Index. 33

Cet annuaire est le produit d'une enquête destinée à faire apparaître l'état des recherches de toutes disciplines relevant, à titre principal ou secondaire, d'une approche économique ou financière des questions d'éducation. Le service d'histoire de l'éducation a décidé de consacrer une partie de ses travaux à cet aspect essentiel, jusqu'ici trop négligé par les historiens. Chaque notice de chercheurs (ou d'équipe) comporte une brève description et des éléments de classification des recherches, ainsi qu'une sélection de publications.

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

L'homme cognitif. Paris : PUF, 1993. 570 p., fig., tabl., bibliogr. (5 p.). Index. (Collection Premier cycle.) 4

Cet ouvrage a été conçu à partir des grandes questions fondamentales concernant l'homme. 1) Comment l'homme perçoit-il l'homme ? (la perception auditive, visuelle, du temps...). 2) Comment l'homme communique-t-il ? (le(s) langage(s), la psycholinguistique...). 3) Comment l'homme conserve-t-il des souvenirs ? (la mémoire, l'oubli...).

4) Comment l'homme apprend-il, raisonne-t-il, juge-t-il et résout-il des problèmes ?

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

Aspects de la psychologie et de l'éducation de l'enfant au Japon. Paris : PUF, 1993. 192 p., fig., tabl., bibliogr. dissem. (Croissance de l'enfant, genèse de l'homme ; 24.) ■ 15

Les diverses contributions de cet ouvrage ont pour objet de mieux faire connaître au lecteur occidental le système éducatif et la psychologie de l'enfant au Japon. Les données expérimentales sont d'abord replacées dans leur contexte et dans une perspective historique, au début de l'ère Heisei (nom choisi par l'empereur Akihito). La 2e partie est centrée sur la pédagogie à l'école et ailleurs (l'éducation des jeunes enfants, l'enseignement spécialisé, l'art dramatique comme méthode pédagogique). La 3e partie étudie la psychologie normale et pathologique (dyslexie et dysorthographe chez les enfants japonais, recherche sur les enfants jumeaux, biologie quotidienne et biologie scolaire, image du Moi dans le rapport mère-enfant...). La 4e partie est documentaire : y sont présentés les ouvrages de psychologie en langue française traduits en japonais et rappelés les rapports France-Japon dans le domaine de la psychologie.

FEUERHAHN, NeHy. *Le comique et l'enfance.* Paris : PUF, 1993. 268 p., ill., bibliogr. (14 p.). (Psychologie sociale.) ■ 11

Partant de l'hypothèse que le rire des enfants est en étroite relation avec les pratiques et les représentations que s'en font les adultes d'une société donnée, l'auteur s'intéresse à la relation intersubjective où se joue le passage du rire enfantin au rire adulte. Critique des travaux de la psychologie contemporaine selon lesquels l'humour serait une expérience essentiellement cognitive signalée par le rire,

cette étude repose sur l'observation des motifs comiques, variables comme la diversité des cultures et des groupes sociaux. Dans la première partie de l'ouvrage, les pratiques et les objets destinés à faire rire les enfants ont été considérés comme des intermédiaires privilégiés, en particulier le personnage comique de la littérature de jeunesse dont la naissance et les transformations posent la question de la relativité culturelle du comique. La seconde partie tente de dégager un comique proprement enfantin en confrontant les différentes problématiques du rire, du comique et de l'humour.

Growing up in a changing society. London ; New-York : Routledge, 1991. VIII-357 p., tabl., bibliogr. dissem. Index. (Child development in social context; 3.) ■ 23

Les textes de ce recueil ont été sélectionnés en tant que ressources pédagogiques pour la maîtrise d'éducation préparée à l'Open university. Ils concernent le développement et l'éducation de l'enfant, de la petite enfance à l'école primaire. On constate que l'étude scientifique de l'évolution de l'enfant est dépendante de conceptions culturelles, non permanentes, sur la nature de l'enfant, ses besoins. L'importance des programmes d'éducation précoce (type "Headstart") sur le développement intellectuel et scolaire à long terme est discutée, la complexité des influences en jeu dans l'évolution d'un individu étant soulignée. Le point de vue des enfants est analysé (par exemple sur les professeurs, sur certains aspects de la vie scolaire). Les rapports entre l'éducation et la conception des différences de race et de sexe sont examinés.

MONTAGNER, Hubert. *L'enfant acteur de son développement.* Paris : Stock ; Laurence Pernoud, 1993. 273 p., fig., tabl., bibliogr. (19 p.) ■ 23

Le bébé, dès qu'il le peut, conquiert le monde qui l'entoure, à son rythme et à son initiative. Chaque enfant est un être-sujet, dès la nais-

sance ou les premiers jours. L'auteur (à partir d'exemples) montre comment et dans quels contextes les compétences perceptives et interactives émergent et se structurent, comment un bébé peut infléchir l'attitude et les représentations de ses partenaires, en particulier de la personne d'attachement initial qu'est la mère (non-accrochage, évitement actif du regard de la mère...). Chaque enfant peut être acteur de son développement : il peut prendre l'initiative d'induire l'attention, le comportement et les vocalisations d'un autre enfant, sans que cette conduite soit suscitée par un adulte. Il découvre qu'il est capable d'utiliser et d'enrichir de façon optimale les modalités de communication dont il est porteur. Cela d'autant plus qu'il pourra évoluer régulièrement dans un lieu qui permet la "conquête de la troisième dimension de l'espace, sans que leur motricité soit limitée, ni par l'environnement physique, ni par des consignes ou des interdits. L'auteur souligne la nécessité pour l'école de se modifier dans ses fondements pour que les conditions d'accueil, les espaces et les rythmes permettent à tous les enfants de se réaliser dans leurs compétences et de s'enrichir des compétences des autres.

QUENTEL, Jean-Claude. *L'enfant : problèmes de genèse et d'histoire*. Bruxelles : De Boeck université, 1993. 326 p., fig., bibliogr. (13 p.). Index. (Raisonnances.) 21

Ce travail, qui s'inscrit délibérément dans le cadre de la théorie de la médiation de J. Gagnepain, s'articule en 2 parties. La 1^{re} partie prend un recul d'ordre épistémologique sur ce que recouvre la notion d'enfant : quelle est la validité du concept pour ceux qui ont fait de l'enfant leur objet d'étude ; qu'en est-il de l'"adultocentrisme" - corollaire d'une démarche exclusivement génétique-, du rapport de l'enfant au langage, conduisant à s'interroger sur le rapport de l'enfant à la rationalité ? Dans la 2^e partie, l'auteur, après avoir examiné cette période d'"imprégnation", revient, en s'approchant du discours psychanalytique, à la "dimension de la

personne", au devenir de la totalité des réalisations et performances de l'enfant.

RINGLER, Maurice. *La création du monde par le tout-petit : essai de psychologie naïve*. Paris : L'Harmattan, 1993. 175 p. (Psycho-logiques.)

23

Sous une forme de courts paragraphes, l'auteur décrit le cheminement du bébé, de son passage du biologique et physiologique intérieurs (le ventre de sa mère) au psychologique (le monde extérieur qu'il va découvrir, créer et inventer) : la respiration, la langue, les mains, la voix, le regard (le sien, celui des autres) les visages (de ses parents)...

ZAZZO, Bianka. *Féminin-masculin à l'école et ailleurs*. Paris : PUF, 1993. 203 p. (Croissance de l'enfant, genèse de l'homme ; 23.) 21

Comme le précise l'auteur, son ouvrage est un "ensemble de données sur ce que l'on croit savoir sur le féminin-masculin à l'heure actuelle". La 1^{re} partie (chap. 1 et 2) est consacrée à l'analyse de la démographie scolaire (France et sept pays de l'OCDE) et pour la France, à la description des itinéraires scolaires. La 2^e partie (chap. 3 à 6) expose les connaissances dont on dispose actuellement sur les compétences des enfants et la façon dont ils les utilisent : comparaisons entre les résultats aux tests et les résultats scolaires de population féminine et masculine, analyse différentielle des conduites qui s'avèrent décisives dans l'acquisition des savoirs. La 3^e partie (chap. 7) concerne les différences précoces entre filles et garçons (approche biologique). La dernière partie (chap. 8 et 9, approche socioculturelle) s'intéresse aux modalités et fortunes d'insertion sociale qui différencient les sexes.

ZAZZO, René. *Reflets de miroirs et autres doubles*. Paris : PUF, 1993. 225 p., fotogr., tabl. (Croissance de l'enfant, genèse de l'homme ; 22.)

✻ 11

Cet ouvrage est parti d'une interrogation de l'auteur : A partir de quel âge l'enfant se reconnaît-il dans le miroir ? Il présente une série d'expérimentations, (réalisées avec des enfants de 3 mois à 3 ans selon les situations), progressives, qui ont pour noyau commun, la question de l'identité, la probable solidarité entre la conscience de soi et la conscience d'autrui : les réactions de jumeaux au reflet spéculaire ; l'enfant (normal) face à sa propre image ; l'âge de reconnaissance de soi ; à quel âge l'enfant regarde-t-il derrière lui pour voir la personne ou l'objet dont il a perçu le reflet dans le miroir ? les réactions de l'enfant à la photographie et à son ombre. Une 2e partie, "synthèses et réflexions", invite "à méditer sur les trouvailles d'une recherche libre de tout système" : à quel âge l'enfant reconnaît-il sa mère ? pourquoi l'enfant contourne-t-il le miroir, comme pour aller se chercher, alors qu'il s'y reconnaît déjà ?... Il conclut par une "incursion" dans l'anthropologie culturelle (à partir d'une étude du mythe des Gorgones, l'évolution de la conduite du regard) et dans l'imaginaire dont témoignent légendes et romanciers. Un conte inédit de Michel Tournier, "Le miroir en littérature" clôt l'ouvrage.

Processus d'acquisition, activités cognitives

CHALVIN, Marie-Joseph. *Deux cerveaux pour la classe*. Paris : Nathan, 1993. 191 p., bibliogr. (1 p.). (Outils pour la classe.) ✻ 4

L'auteur propose ici une synthèse (avec de nombreux exercices et études de cas) des connaissances actuelles sur le cerveau. Deux parties constituent cet ouvrage. 1) Les neurosciences au service de l'école (le système nerveux ; le cerveau triunique ; apprentis-

sage, attention et mémoire). 2) La méthode comportementale d'Hermann (comment utiliser cette méthode avec ses élèves, avec une classe entière, comment améliorer ses relations et gérer les zones d'inconfort...).

CORDIER, Françoise. *Les représentations cognitives privilégiées : typicalité et niveau de base*. Lille : Presses universitaires de Lille, 1993. 187 p., bibliogr. (21 p.). Index. (Psychologie cognitive.) ✻ 11

L'auteur approfondit la nature, la genèse et l'explication de deux propriétés liées à l'organisation des représentations cognitives : le degré de typicalité et le niveau d'abstraction des catégories sémantiques. Elle aborde (chap. 1) l'étude des représentations privilégiées par leur objectivation notamment par la construction de normes, qui permet leur répartition en fonction de leur degré de typicalité ou de leur niveau d'abstraction. Elle poursuit (chap. 2) par l'analyse des effets de ces représentations, dont témoigne un grand nombre de processus psychologiques (tâches de décision, épreuves de catégorisation, résolution de problèmes, apprentissage...) Elle aborde (chap. 3 et 4) l'explicitation de ces effets en développant une analyse en compréhension des catégories mentales, en prenant en compte la notion de "pondération" des propriétés catégorielles. Elle élargit (chap. 5) le cadre de son étude à des exemples non typiques de catégories : les prépositions, les verbes de procès, les schémas. Elle conclut : "L'étude des représentations privilégiées est d'abord et avant tout un domaine de la sémantique psychologique".

Espaces graphiques et graphismes d'espaces : contribution de psychologues et de didacticiens à l'étude de la construction des savoirs spatiaux. Grenoble : La Pensée sauvage, 1993. 237 p., fig. (Recherches en didactique des mathématiques.) 15

Ce livre rassemble des contributions de chercheurs en psychologie et en didactique sur les graphismes d'espaces, les conditions de leur apprentissage, leur enseignement et leur utilisation : Dessin plan, dessin en perspective, étude des effets de transfert chez des adultes débutants (R. Baldy, J.F. Chatillon, M. Cadopi) ; Le vu et le su dans l'évolution de dessins de pyramides du CE2 à la seconde (F. Colong, B. Parzisz) ; Mises en relation d'un espace réel et de sa figuration sur un plan par des adultes de bas niveau de formation (A. Weill-Fassina, Y. Rachedi) ; Conditions didactiques de l'apprentissage des plans et cartes dans l'enseignement élémentaire (R. Berthelot, M.-H. Salin) ; De l'analyse des compétences à l'élaboration des contenus spatiaux : contribution de la psychologie et de la sémiologie à la conception en ingénierie didactique (P. Vérillon, P. Rabardel)...

GARDNER, Howard. *Histoire de la révolution cognitive : la nouvelle science de l'esprit.* Paris : Payot, 1993. 487 p., bibliogr. (26 p.). Index. (Bibliothèque scientifique Payot.) 23

Présentation historique et thématique de cette révolution intellectuelle qui se déroule sous nos yeux, "la révolution cognitive", et qui aboutit à dépasser radicalement la vieille opposition corps/pensée pour créer la science d'un nouvel objet : le cerveau/esprit. Le passé : l'héritage du Ménon, le symposium Hixon - moment crucial de l'histoire des sciences. Le présent : la psychologie, l'intelligence artificielle, la linguistique, l'anthropologie, les neurosciences. Le futur, "Vers une science cognitive intégrée" : perce-

voir le monde, l'imagerie mentale, le monde catégorisé, le paradoxe computationnel et le défi de la cognition.

Intelligence naturelle et intelligence artificielle. Paris : PUF, 1993. 364 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. 15

Les principaux rapports et communications sont organisés autour de cinq thèmes : 1) Structure des connaissances en mémoire et représentation des connaissances. 2) Raisonnement naturel et raisonnement sur machine. 3) Compréhension du langage naturel et traitement sur machine. 4) Apprentissage naturel, apprentissage automatique symbolique, enseignement intelligemment assisté par ordinateur. 5) Structures cognitives et néo-connexionisme.

LAMEYRE, Xavier. *L'imagerie mentale.* Paris : PUF, 1993. 127 p., fig., bibliogr. (1 p.). (Que sais-je ? ; 2780.) 4

L'imagerie mentale dans les philosophies anciennes et les premières psychologies. L'imagerie mentale au XXe : apport d'approches non psychologiques. Les images et représentations dans la vie psychique inconsciente. Imagerie mentale et vie psychique consciente. Pour une approche arthrologique de l'imagerie mentale.

Modèles et concepts pour la science cognitive : hommage à J.-F. Le Ny. Grenoble : PUG, 1993. 223 p., fig., bibliogr. dissém. (Sciences et technologies de la connaissance.) 15
Cet ouvrage réunit des textes présentés au colloque "Modèles et concepts pour la science cognitive" (1992, Paris), en hommage à Jean-François Le Ny. Ces textes sont regroupés en deux parties : 1) Des activités mentales aux représentations (Langage, conscience phonologique, lecture : quels liens ? ; Mental architectures : vertical et horizontal ; Pour les représentations...). 2) Du

calcul aux représentations (Vers un connexionnisme cognitiviste ? Cognition assistée par ordinateur ; Dialogue sur les prototypes et la typicalité...).

VARELA, Francisco ; THOMPSON, Evan ; ROSCH, Eleanor. *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Le Seuil, 1993. 377 p., fig., bibliogr. (22 p.). Index. (La couleur des idées.) 12

"Depuis son émergence en Occident, la science s'est construite en rupture avec l'expérience humaine, avec la façon dont nous percevons les choses. Cette "coupure épistémologique" est à l'origine du schisme entre la science et la philosophie. Or, aujourd'hui, la science s'attaque à ce domaine qu'elle avait concédé à la philosophie : l'esprit humain - et c'est ce qu'on appelle les "sciences cognitives". Ce livre montre que par leurs avancées les plus récentes, les sciences cognitives déconstruisent la conception classique du sujet humain que nous a léguée la philosophie. En fait, elles vont si loin dans ce sens qu'elles nous permettent de penser l'esprit en dehors de toute référence à la notion de sujet. C'est, selon les auteurs, la tradition bouddhique de la "voie moyenne" qui peut nous permettre, existentiellement, de nous voir comme des êtres pensants sans sujet et de faire nôtre, "sans angoisse", une éthique du "sans fond"."

Personnalité, affectivité

SPAULDING, Cheryl L. *Motivation in the classroom*. New-York ; London : McGraw-Hill, 1992. XV-240 p., tabl., fig., bibliogr. (6 p.). Index. 23

L'auteur a pour but de structurer les connaissances existantes sur la motivation humaine et centre son intérêt sur deux de ses variables, la compétence personnelle et

l'auto-détermination, afin d'aider les enseignants à obtenir des étudiants une motivation intrinsèque plutôt que d'user de punitions et récompenses. Dans une première partie, les théories cognitives contemporaines sur la motivation humaine sont discutées. Les recherches générant ces théories sont exploitées pour l'élaboration de stratégies de motivation dans les 2e et 3e parties qui proposent des stratégies de travail en groupe et d'aide individualisée - chaque stratégie spécifique est décrite puis analysée sur le plan théorique. La majorité de ces méthodes ont été largement expérimentées par les enseignants à travers les Etats-Unis.

Psychanalyse

CHARBIT, Catherine ; CERVONI, Annie. *L'enfant psychotique et l'école*. Paris : Bayard, 1993. 180 p., bibliogr. (1 p.). (Païdos.) 11

Donner le goût d'apprendre à des enfants atteints de graves troubles psychiques est un défi qu'il est cependant possible de relever : la nécessité d'élaborer de nouveaux outils pédagogiques en est la condition. C'est la mise en oeuvre de ces outils qu'exposent les auteurs, en les ordonnant autour de 3 axes : favoriser l'expression de l'enfant en la rendant communicable ; restaurer son image de soi à travers l'attitude d'accueil de l'enseignant ; conserver des traces écrites des actions, textes ou dessins. Ce livre s'appuie sur l'activité d'un groupe d'expression écrite : l'observation de 3 enfants permet de mettre en sens les troubles cognitifs. Puis le récit du "cheminement de Boris en classe" sur une période de 4 ans, reprend de façon synthétique les principaux axes de travail étudiés.

CORDIÉ, Anny. *Les cancrs n'existent pas : psychanalyse d'enfants en échec scolaire*. Paris : Le Seuil, 1993. 302 p., bibliogr. (3 p.). (Champ freudien.) ✎ 11

"L'échec scolaire" est une pathologie de notre temps, secrété par le changement rapide du monde du travail dans une société de plus en plus technicisée. Les divers paramètres en jeu dans ce trouble sont d'abord étudiés : facteurs socio-culturels, familiaux, système pédagogique. Ensuite est abordée la question du désir d'apprendre, pouvant être inhibé par la demande trop écrasante de l'environnement. Après quelques scénarios, illustrant la complexité des causes de l'échec, est développée la position psychanalytique face à celui-ci. Les cas cliniques étudiés montrent l'origine de l'inhibition, et l'on y voit comment le transfert révèle au sujet la vérité de son symptôme névrotique. Une partie est consacrée à la critique du concept de débilité (QI, conception piagétienne de l'intelligence). L'intelligence et la débilité sont ensuite analysées dans une perspective psychanalytique : Intelligence et langage ; Qu'est-ce qu'un sujet ; Inhibition... La question de la psychose est traitée à part, car elle touche fondamentalement aux opérations de la pensée.

La crise de l'école, du sens manifeste au sens latent. Paris : CIPA, 1993. 184+XLIV p. Index. ✎ 15

La séance inaugurale de ce colloque a eu pour sujet : Etat des lieux et enjeux (E. Morin, F. Dubet, P. Meirieu, L. Legrand...). Les thèmes suivants ont été ensuite analysés. 1) L'école face au choc des changements de mentalité : les déchirures du tissu scolaire, les nouvelles figures du panorama scolaire. 2) Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ? : comment combiner enseignement collectif et stratégies individuelles ; comment combiner culture concrète et culture abstraite aux différents niveaux de l'enseignement ? quels nouveaux regards sur les rapports du moi et du cognitif ? 3) Quelles nouvelles formes de

relation à tous les niveaux de l'Institution : formation à la transmission du savoir ; psychanalyse et processus d'apprentissage ; réflexion sur la notion de formation "authentique"...

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

DAVIDENKOFF, Emmanuel ; JUNGHANS, Pascal. *Du bizutage des grandes écoles et de l'élite*. Paris : Plon, 1993. 197 p. ✎ 4

Dans tout l'enseignement supérieur, et même parfois dans le secondaire, le bizutage est - tradition oblige - le rite de passage inévitable. Une enquête effectuée dans plus de 170 établissements montre l'ampleur du phénomène. Au menu : épreuves violentes, jeux pornographiques, cérémonies militaro-fascistes. Le bizutage, cette forme de viol, peut provoquer des accidents dramatiques. En dépit de quelques déclarations officielles et de l'indignation de certains professeurs, l'administration reste complice. Et que dire des "séminaires d'intégration" soft ou violents placés sous le signe de l'entreprise, des "bizutiles" qui donnent bonne conscience, des idéologues du bizutage ? Bizuter, c'est contester les trois principes fondateurs de notre République : liberté, égalité, fraternité. Liberté niée, égalité remplacée par le despotisme d'un petit nombre d'élus, fraternité devenue morale de la meute...

KAES, René. *Le groupe et le sujet du groupe : éléments pour une théorie psychanalytique du groupe*. Paris : Dunod, 1993. 352 p., bibliogr. (14 p.). Index. (Psychismes.) ✎ 22

L'auteur propose ici une vue d'ensemble de ses recherches, entreprises depuis 25 ans, sur la construction psychanalytique de la question du groupe. Il expose et reprend les éléments de la théorie déjà formulée dans

"L'appareil psychique groupal. Constructions du groupe" (1976). 1) La question du groupe dans la psychanalyse : l'héritage freudien ; la réalité psychique de/dans le groupe ; l'inconscient et le groupe. 2) Éléments pour une théorie psychanalytique du groupe : groupalité psychique et groupes internes ; le modèle de l'appareil psychique groupal ; l'appareil psychique groupal ; l'inconscient et les alliances inconscientes ; sujet du groupe, sujet de l'inconscient. 3) L'invention psychanalytique du groupe.

Psychosociologie et éducation

ZERAH, Andrée ; LEPINEUX, Reine ; SOLEILHAC, Nicole. *La programmation neuro-linguistique à l'école*. Paris : Nathan, 1993. 191 p. (Outils pour la classe.) 4

A l'origine, limitée à la psychothérapie, la PNL a gagné des domaines de plus en plus variés, dont la pédagogie. Elle permet aux professeurs de mieux se connaître, de modifier leurs interventions pour les rendre pertinentes. Sous une forme pratique, éclairée de nombreux témoignages d'enseignants, d'analyses de situations de classes, les auteurs proposent ici une approche de la PNL, en deux parties : Comprendre le modèle du monde des autres, pour communiquer efficacement ; La métacognition ou comment décoder le langage.

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

FRESNAULT-DERUELLE, Pierre. *L'éloquence des images. Images fixes III*. Paris : PUF, 1993. 254 p., fig., bibliogr. (4 p.). (Sociologie d'aujourd'hui.) 11

"Vouloir lire une image, c'est parfois faire l'expérience d'une certaine paralysie. N'avoir, soudain, rien à dire résulterait du fait que la polysémie fonctionne si fortement que les stratégies de décodage tendent à se neutraliser les unes les autres. Pas de sens, parce que trop de sens ; pis, trop de sens divergents, voire opposés qu'apparemment rien ne fédérerait. Que faire donc, face à une image qui résiste ? Photographies, peintures, affiches politiques ou commerciales, BD, cartes postales, dessins de presse, etc., qui ont en commun d'être des images fixes à deux dimensions, forment l'objet de ce livre. Partant de l'idée chère à McLuhan selon laquelle "le message, c'est le médium", l'auteur s'est posé la question de savoir quelle était la part du support de toutes ces icônes dans les multiples effets de sens qu'elles génèrent. D'autres dimensions ont dû être évidemment prises en considération par l'analyste. Notamment, le fait que chaque image ne s'offre à la lecture qu'à proportion de ce qu'elle cache : le support où la représentation vient prendre corps est aussi un écran aux deux sens du terme..."

Études linguistiques spécifiques

CHISS, Jean-Louis ; MULLER, Maurice. *Recherches en didactique de la langue et des discours, Belgique, France, Canada, Suisse, 1970-1984*. Paris : INRP, 1993. 130 p., tabl., bibliogr. (16 p.) 21

La revue de questions (assortie d'une abondante bibliographie) que les auteurs présentent, porte sur les recherches menées dans la francophonie de 1970 à 1984 et intéressent l'enseignement de la grammaire (311 notices de la Banque) et celui des discours (62 notices de la Banque). Ils ont pu ainsi dégager les grandes tendances de ces recherches, analyser l'évolution de leurs référents théoriques, celle des objets d'enseignement et des activités métalinguistiques conceptualisés et, pour certaines, mis en oeuvre dans des classes, décrits et évalués.

Psycholinguistique et pathologie du langage

DIGUER, Louis. *Schéma narratif et individualité*. Paris : PUF, 1993. 181 p., tabl., bibliogr. (7 p.). (Le psychologue ; 121.) 11

Le schéma narratif est un modèle conceptuel de la représentation mentale de la structure typique, normale et définitoire du récit. Il correspond, au niveau cognitif, à la structure typique du discours narratif. L'auteur a choisi d'étudier ce qu'il y a de typique et de possiblement distinctif d'un individu à l'autre, l'existence de différences individuelles. Les travaux en psychologie cognitive, en linguistique et en sémiotique sur le schéma narratif sont d'abord présentés (chap. 1 à 4). Puis il propose (chap. 5) les résultats empiriques d'une expérimentation au cours de laquelle cent trente récits sont analysés. Ces résultats confirment l'existence de marques individuelles dans le traitement

cognitif de discours narratifs, qui pourraient être "l'expression d'une structure fantasmatique qui se serait cristallisée au fil des relations humaines significatives qu'a vécues le sujet".

LARTIGUE, Rosine. dir. *Ecrire en classe : projets d'enseignement*. Paris : INRP, 1993. 109 p, bibliogr. (3 p.). (Rencontres pédagogiques : recherches / pratiques, école ; 33.) 11

Enseigner la production d'écrits du Cycle des Apprentissages à la fin du Cycle des Approfondissements et aux débuts du Collège : comment, à travers la diversité des situations et des écrits, assurer la cohérence et la progressivité des apprentissages ? Il s'agit pour les maîtres, d'élaborer des projets d'enseignement et de réguler leur mise en oeuvre en prenant en compte les savoirs construits par les élèves. L'expérience des équipes de recherche INRP permet d'offrir ici des outils de réflexion et des exemples qui répondent à des besoins actuels des enseignants : définir contenus et objectifs de manière à "diversifier les écrits sans s'éparpiller" ; observer les enfants qui écrivent et analyser leurs productions ; réajuster le projet, affiner les objectifs en fonction de cette analyse, faire "rebondir" les apprentissages en complexifiant les situations ; établir une cohérence entre les projets d'écriture et l'enseignement de la langue.

MARTINS, Daniel. *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*. Paris : PUF, 1993. 203 p., bibliogr. (14 p.). Index. (Le psychologue ; 120.) 11

L'objectif de l'auteur est d'étudier l'influence des facteurs affectifs dans la compréhension des textes. Dans une 1^{re} partie, il examine des questions d'ordre général : les diverses conceptions concernant les relations entre facteurs affectifs et facteurs cognitifs lors du traitement de matériaux verbaux complexes ;

les effets positifs et négatifs des facteurs affectifs ; comment l'intérêt -conçu comme un état mental affectif- est dépendant de la nature de l'information que le sujet doit traiter ; les conceptions générales de Schank et de Kintsch. Les études présentées dans la 2e partie portent sur trois thèmes : comment les composantes affectives, associées à certaines informations et congruentes avec l'état affectif du lecteur, interviennent dans le processus de compréhension et de mémorisation des textes ; l'étude de l'influence conjuguée de l'importance et de l'intensité affective des informations textuelles dans ce même processus ; les conditions susceptibles de créer de l'intérêt pour le contenu des textes que les sujets doivent lire et comprendre.

ROMIAN, Hélène ; TAUVERON, Catherine ; TURCO, Gilbert ; SÉGUY, André. *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* Paris : INRP, 1993. 188 p., tabl., bibliogr. (8 p.)

✎ 11

Comment les élèves évaluent-ils leurs propres écrits et ceux de leurs pairs ? Selon quels critères et quelles stratégies ? Le groupe INRP-EVALUATION des Écrits (dit EVA) présente une recherche descriptive dont l'objectif est d'évaluer les effets... de pratiques d'évaluation des maîtres, différentes d'un point de vue didactique, sur les compétences évaluatives d'élèves de CE1 et de CM1. L'hypothèse d'une relation entre profils d'élèves et profils didactiques des maîtres est confirmée : maîtres et élèves des classes pratiquant une évaluation normative se polarisent sur la correction ponctuelle des fautes de syntaxe, d'orthographe ; leurs collègues et camarades des classes en recherche ne négligent pas ces aspects, mais considèrent aussi les dysfonctionnements d'ordre pragmatique, sémantique de l'ensemble du texte et dans les relations entre phrases, qui justifieraient des réécritures plus importantes. Il s'avère que l'évaluation de l'écrit d'un pair est plus facile que celle de son propre écrit pour l'ensemble des élèves, mais que l'écart est moindre pour les élèves des


maîtres en recherche. La pratique d'une évaluation formative des écrits, qui implique un ancrage de l'activité de production dans des projets, et qui associe les élèves à la construction progressive de critères, de stratégies diversifiés, et à leur utilisation sur les écrits de leurs propres écrits, favoriserait davantage un apprentissage de l'auto-évaluation qu'une évaluation normative pratiquée après coup par le maître.

YUILL, Nicola ; OAKHILL, Jane. *Children's problems in text comprehension : an experimental investigation.* Cambridge ; New-York : Cambridge university press, 1991. XII-241 p., tabl., bibliogr. (13 p.). Index. (Cambridge monographs and texts in applied psycholinguistics.) ✎ 11


Cet ouvrage constitue une synthèse des recherches que les auteurs ont menées pendant plusieurs années sur les difficultés de compréhension du texte qu'éprouvent des enfants par ailleurs capables de déchiffrer correctement les mots. Après une revue des informations existant sur les adultes lisant correctement mais ayant un bas niveau de compréhension, les auteurs s'interrogeant sur le cas des enfants mettent en évidence les aspects spécifiques de la compréhension des textes : certains élèves ne parviennent pas à inférer à partir d'un texte, ni à intégrer l'information dans un ensemble cohérent pour eux-mêmes faute d'exploiter rationnellement leur mémoire. Les observations permettent d'évaluer la difficulté du décodage des mots et de la construction d'une représentation du texte. Une analyse comparative des capacités de compréhension des enfants est réalisée à partir de l'étude de leur production de discours narratif. Des suggestions pratiques pour l'amélioration de la compréhension sont proposées.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Corps humain

Centre national de documentation pédagogique. CNDP. Paris. *Les rythmes de vie des enfants et des adolescents*. Paris : CNDP, 1993. VIII-95 p. Index. (Références documentaires ; 59.)  32


Pour aider à faire le point sur la question des rythmes de vie de l'enfant et de l'adolescent et pour faciliter la mise en oeuvre de pratiques innovantes, cette bibliographie sélective propose : des notices commentées et hiérarchisées ; des textes réglementaires ; des fiches pratiques et méthodologiques ; des exemples d'aménagement du temps de l'enfant.

FAUCHÉ, Serge. *Du corps au psychisme : histoire et épistémologie de la psychomotricité*. Paris : PUF, 1993. 316 p. (Pratiques corporelles.)  13

L'auteur trace les étapes de l'histoire de la psychomotricité, en décodant "les jeux et les enjeux des théories sous-jacentes à une constellation de pratiques réunies sous le vocable psychomoteur". 1) Précurseurs et initiateurs des pratiques psychomotrices (Charcot et l'hypnose, Tissier et Janet et la persuasion, les gymnastiques psychologiques, Guilmann et la systématique psychomotrice). 2) Promesses et incertitudes : après la 2e guerre mondiale, c'est l'apparition des psychologues de terrain (Zazzo, Wallon) ; les pratiques psychomotrices s'insinuent dans le monde de l'éducation par les centres de rééducation physique, elles puisent aux idéaux de maîtrise du geste, de contrôle de l'affect et de soi. 3) L'impossible paradigme psychomoteur : c'est l'époque où R. Ajuriaguerra et ses collaborateurs cherchent dans les troubles de la motricité, l'origine des troubles de la parole, de la lecture (dyslexie),

de l'écriture et du calcul. 4) L'avènement psychomoteur à l'école, par la voie des classes de perfectionnement ; la "psychocinétique" de Le Boulch va "précipiter" la psychomotricité dans la voie éducative. C'est la justification de l'autodiscipline (G. Snyders). 5) Le sport contre la motricité : le sport devient modèle et support pédagogique, consacré par les Instructions officielles de 1967, dans la formation de l'individu. P. Parlebas développe la notion de "socio-motricité" et cherche à réhabiliter l'activité ludique. Les années 60 sont l'époque des panacées psychomotrices : la structuration du temps, le rythme et la relaxation deviennent le leitmotif de la psychomotricité. Dans les années 70, les pratiques psychomotrices s'orientent vers l'argument relationnel, la nécessité de concevoir d'autres rapports entre l'adulte et l'enfant. Elles sont utilisées dans le traitement des psychoses infantiles. Toutes ces pratiques psychomotrices ont un objet fédérateur : les représentations de l'enfance.

Santé, éducation sanitaire

Centre national de documentation pédagogique. CNDP. Paris. *Le SIDA : bibliographie sélective et analytique*. Paris : CNDP, 1993. 123 p., ill. Index. (Références documentaires ; 60.)  32

L'approche bibliographique est faite selon divers aspects : historique, médical, la prévention (seuls ont été retenus les ouvrages et outils récents plus particulièrement destinés aux jeunes), l'enfant, l'aspect social, socioculturel, l'éthique, l'aspect politique, économique et juridique. Un choix de textes, un glossaire, une liste d'adresses utiles et de services télématiques concluent ce document.

DE PERETTI, Christine ; KARSENTI, Monique ; LESELBAUM, Nelly. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation. Paris. & Agence française de lutte contre le sida. AFLS. Paris. *La prévention du sida en milieu scolaire. Guide-ressource des actions d'éducation pour la santé liées à la prévention du sida menées dans les lycées et collèges.* Paris : INRP ; AFLS, 1993. 205 p.

☛ 11

En France depuis plusieurs années, outre les contenus d'enseignement prévus dans les programmes, l'institution scolaire a demandé aux équipes éducatives de mettre en oeuvre dans les établissements scolaires "une politique d'information et la prévention en matière de santé et notamment du sida". Cet ouvrage présente, restituée aux acteurs de l'éducation, la diversité des actions éducatives pour la prévention du sida menées dans les lycées et collèges. Ce livre présente la situation mondiale et française en regard de l'infection à VIH avant de décrire le cadre institutionnel de l'éducation pour la santé dans le second degré ; la pluralité des actions éducatives liées à la prévention du sida appréhendée à l'aide de grilles descriptives remplies par les établissements de neuf académies ; cette diversité est ensuite illustrée par des monographies relatant l'expérience de quelques établissements scolaires. Les principales caractéristiques de ces actions (acteurs, origine, objectifs, pédagogies, supports, bénéfices et difficultés) dégagées à partir des grilles reçues.


Description des systèmes d'enseignement

Centre international d'études pédagogiques. CIEP. Sèvres. *A travers la presse allemande : Allemagne, 1990-1991.* Sèvres : CIEP, 1993. 216 p. (Actualité de l'éducation en Europe.) ☛ 4

Utilisant des textes puisés dans la grande presse anglaise (en présentation bilingue), ce volume dresse un panorama du système éducatif en Allemagne pour 1990-1991. L'enseignement primaire et secondaire (les enseignants : formation et emploi ; les rythmes scolaires ; le système dual en question...). L'enseignement supérieur (les différentes filières de formation ; l'enseignement supérieur et les entreprises...). La situation de l'enseignement dans les nouveaux Länder (les dysfonctionnements de l'apprentissage : le déséquilibre est-ouest ; l'enseignement privé : le débat autour des écoles Waldorf...).

Centre international d'études pédagogiques. CIEP. Sèvres. *A travers la presse anglaise : Angleterre, 1990-1991.* Sèvres : CIEP, 1993. 213 p. (Actualité de l'éducation en Europe.) ☛ 4

Utilisant des textes puisés dans la grande presse anglaise (en présentation bilingue), ce volume dresse un panorama du système éducatif en Grande-Bretagne pour 1990-1991. Le panorama politique (conservateurs et travaillistes ; changement de ministres dans le gouvernement Thatcher...). Un climat général perturbé (la vie scolaire ; les difficultés financières de l'établissement...). Le National Curriculum. A la recherche d'une amélioration de la qualité (l'autonomie des établissements scolaires ; apprentissages fondamentaux : la lecture...). Les enseignants (la condition d'enseignant ; formation et recrutement...).


Centre international d'études pédagogiques. CIEP. Sèvres. *A travers la presse espagnole : Espagne, 1990-1991*. Sèvres : CIEP, 1993. 171 p. (Actualité de l'éducation en Europe.)  4

Utilisant des textes puisés dans la grande presse espagnole (en présentation bilingue), ce volume dresse un panorama du système éducatif en Espagne pour 1990-1991. Chronique d'une réforme annoncée (LOGSE) : loi générale du système éducatif. Les points forts du débat sur les programmes (la nouvelle formation professionnelle ; le second cycle des lycées...). L'université en crise (des moyens insuffisants ; le débat sur l'évaluation des universités ...). Les controverses sur le partage des compétences (entre l'Etat et les communautés autonomes ; entre l'Etat et l'église...).

LASSERRE, René ; LATTARD, Alain. *La formation professionnelle en Allemagne : spécificités et dynamique d'un système*. Paris : CIRAC, 1993. 123 p., tabl., fig., bibliogr. (2 p.). (Travaux et documents du CIRAC.)

 4

L'Allemagne dispose d'un système de formation professionnelle initiale basé sur le principe de l'alternance, désigné sous le terme de "système dual". Cette étude analyse comment ce principe de l'alternance, c'est-à-dire la conjonction de l'école et de l'entreprise comme lieux de formation, a été mis en oeuvre et quel est son cadre institutionnel. Les performances du système sont examinées au regard de trois critères : la qualité des formations dispensées, la question de leur coût financier et celle de leur efficacité en termes d'emploi. L'étude s'achève par un bilan du système dual allemand, mettant en évidence ses capacités d'adaptation, ses perspectives d'évolution ainsi que ses difficultés face à l'évolution de la demande d'éducation.

LECLERCQ, Jean-Michel. *L'enseignement secondaire obligatoire en Europe*. Paris : La Documentation française, 1993. 139 p., fig., bibliogr. (1 p.). (Les études de la Documentation française.)  4

L'allongement de la scolarité obligatoire en Europe (les douze pays de la CE, l'Autriche, la Suisse, la Suède, le Japon et les Etats-Unis sont ici pris en compte) a amené des évolutions dans les structures et les programmes (chap. 1 et 2) qui ont, elles-mêmes, appelé un renouvellement des approches pédagogiques et des questions quant à la condition et à la formation des enseignants (chap. 3). Les résultats de cette généralisation de l'enseignement secondaire sont ensuite appréciés (chap. 4). Le bilan pessimiste que trace l'auteur tient à plusieurs conditions : les "ratés" du couplage entre un projet de société et un projet pédagogique, une conciliation difficile entre mission pédagogique et mission démographique du collège.

Organisation de coopération et de développement économiques. OCDE. Paris. *Belgique*. Paris : OCDE, 1993. 142 p. (Examens des politiques nationales d'éducation.)

 4

Ce document présente la politique d'éducation en Belgique (il est à remarquer que, en ce qui concerne l'enseignement, chacune des trois communautés, flamande, francophone et germanophone, a une autonomie quasi totale) : les données organiques du système d'enseignement ; l'effort belge en faveur de l'éducation ; les dossiers ouverts de la scolarité obligatoire (les enseignants, l'échec...) ; Après 18 ans ; Le pilotage du système éducatif. Les conclusions mettent l'accent sur les points suivants : les limites d'une formation de base commune, une pratique excessive des redoublements, rénover la formation des enseignants, le nécessaire rapprochement avec les entreprises, les coûts élevés de l'enseignement belge...

VASCONCELLOS, Maria. *Le système éducatif*. Paris : La Découverte, 1993. 126 p., tabl., bibliogr. (6 p.). (Repères ; 131.) ■ 4

Description de l'organisation du système d'enseignement en France et de son mode de fonctionnement à chaque niveau d'études : les moyens (administration, personnels et budget) ; l'enseignement élémentaire ; l'enseignement secondaire ; l'enseignement supérieur ; enjeux et débats : l'orientation, l'insertion professionnelle, l'échec scolaire, les politiques éducatives locales.

Politique de l'enseignement

Etablissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. Résumé des communications, bibliographie. Paris : INRP, 1993. 106 p., bibliogr. (31 p.) ■ 23

Les thèmes des ateliers ont été les suivants : Pratiques et dispositifs de formations au partenariat ; Les stages : enjeux pour les établissements scolaires ou de formation et les milieux professionnels ; Modèles et dispositifs d'analyse des partenariats ; Identités et rôles des acteurs des partenariats ; Partenariat et apprentissages ; L'évaluation des actions en partenariat. Les références bibliographiques ont été également classées par thèmes : Ecole et communauté éducative ; Enjeux socio-politiques du partenariat ; Regards sur les partenariats en Europe...

L - NIVEAUX ET FILIERES D'ENSEIGNEMENT

Elémentaire et préscolaire

CLERC, Patrick. *Multi-âge*. Paris : Nathan, 1993. 51+XXVIII p., photogr. (Méthodologie.) ■ 4

Cet ouvrage aborde le problème de l'organisation des cycles du point de vue de l'enfant : le regroupement multi-âge. Chaque groupe

ou classe d'un cycle est composé, dans l'idéal, d'un tiers d'enfants de chaque âge correspondant au cycle. La classe est une représentation du cycle. Ce regroupement apprend à l'enfant à vivre avec d'autres enfants, à accepter d'être aidé et de s'entraider, à connaître les autres, à aborder la relation fort/faible, à ressentir un sentiment de sécurité, à gérer "ses" temps. Il peut se définir comme un groupe institutionnel, un groupe d'apprentissage, un groupe de vie, affectif, inégal, temporel et initiatique. C'est un lieu de transmutation (désir de savoir...), d'interactions sociales, d'imitation, qui suppose un nouveau regard dans la relation adulte (enseignant)-enfant. Des exemples d'application sont proposés, illustrés par des photographies.

L'enfant et l'école maternelle : les enjeux. Paris : Armand Colin, 1993. 148 p., fig., ill., tabl., bibliogr. dissem. (Formation des enseignants : professeurs des écoles.) ■ 4

L'enfant est un être biologique, psychique, social en développement. Puisant son origine dans la reconnaissance d'une spécificité infantine, l'école maternelle bouge énormément. Les recommandations officielles et celles de la recherche sont étudiées au travers des apprentissages prioritaires de la maternelle : apprentissage de la langue, des arts plastiques, des mathématiques, de l'éducation physique. Cette pédagogie spécifique dépend du cadre institutionnel dans lequel elle va s'exercer. L'évolution de ce cadre est d'abord étudiée, puis la gestion des personnels, enfin les tendances actuelles de l'architecture des écoles maternelles.

Enseignement secondaire

Centre régional de documentation pédagogique. CRDP. Nice. & Ministère de l'Éducation nationale. Direction des lycées et collèges. Paris. *Former à l'enseignement modulaire : bilan et perspectives*. Nice : CRDP, 1993. 247 p., bibliogr. (2 p.)

✎ 4

Ce document est issu d'une Université d'Automne sur la formation à l'enseignement modulaire. Après une présentation de l'enseignement modulaire et la rénovation des lycées, un bilan de la mise en place des modules de seconde est dressé, basé sur de nombreux témoignages. La presque totalité de l'ouvrage est ensuite consacrée à des exemples de séquences appropriées aux modules dans les quatre disciplines concernées (histoire-géographie, langues vivantes, lettres, mathématiques), séquences axées sur les apprentissages qui posent problème. Des orientations pour la formation (l'observation des situations d'apprentissage : enjeu de l'évolution du métier d'enseignant ; la formation à l'enseignement modulaire, problèmes et stratégie) sont proposées, en conclusion.

Enseignement technique et agricole

DALLE, François ; BOUNINE, Jean. *L'éducation en entreprise : contre le chômage des jeunes*. Paris : Odile Jacob, 1993. 282 p., tabl., fig., bibliogr. (2 p.)

✎ 23
Le chômage des jeunes en France ne cesse d'augmenter alors que l'Allemagne et le Japon maintiennent un taux de chômage inférieur au nôtre. Comment expliquer cette différence ? L'une des plus importantes causes, pour les auteurs, tient au fait que dans ces deux pays l'école assure l'instruction tandis que les entreprises se chargent de la formation professionnelle des jeunes. Se

basant sur l'étude des systèmes allemand et japonais d'éducation et de formation professionnelle, les auteurs indiquent les voies d'une refonte de notre enseignement professionnel, de l'amélioration de la productivité et de la compétitivité des entreprises, gage d'efficacité économique et de création d'emplois.

PORCHER, Bernard. *Du référentiel à l'évaluation*. Paris : Foucher, 1993. 95 p., bibliogr. (2 p.). (Profession enseignant.)

✎ 4
Le référentiel décrit l'ensemble des compétences et des savoirs associés requis pour l'obtention de la plupart des diplômes préparés dans les établissements d'enseignement professionnel ou technologique. L'enseignant doit être en mesure de construire son enseignement dans le cadre de ces référentiels. Ce guide propose des démarches et des outils méthodologiques, qui lui permettent de mettre en place un enseignement qui prenne réellement en compte les exigences des référentiels et les possibilités de chaque élève. Cinq étapes sont décrites : l'exploitation du référentiel, la définition des objectifs, la préparation d'une séquence, la conduite de la classe, l'évaluation des activités.

Enseignement supérieur

Comité national d'évaluation. CNE. Paris. *Universités : la recherche des équilibres. Rapport au président de la République, 1989-1993*. Paris : La Documentation française, 1993. 153 p.

✎ 23
La 1^{re} partie est un bilan d'activité du Comité National d'Évaluation. La 2^e partie est une série de réflexions et de propositions du Comité concernant la situation de l'enseignement supérieur sur les points suivants : Politique de l'enseignement et de la recherche ; Mieux s'orienter pour mieux réussir dans l'enseignement supérieur ; A propos de la formation des maîtres : les mis-

sions des universités et leurs relations avec les IUFM ; Recrutement et carrières dans l'enseignement supérieur ; Le gouvernement des universités : des conditions et du bon usage de l'autonomie.

JONNAERT, Philippe. *De l'intention au projet : concevoir un projet de formation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1993. 140 p., fig., bibliogr. (4 p.). (Pédagogies en développement : pratiques méthodologiques.)

✶ 9

L'auteur décrit les étapes par lesquelles il faut passer pour traduire une intention de formation en un scénario de formation (rédigé par le lecteur lui-même) : son concept de projet ; le passage du projet-visée (le désir) au projet-programmatique (l'expression d'un but) ; les caractéristiques d'une action de formation (variables structurelles et fonctionnelles) ; le passage de l'intention au scénario (cerner le public, identifier les besoins, les contraintes et ressources...). Le débat est ensuite recentré autour du projet dans un contexte d'éducation. Les différentes phases sont analysées conceptuellement et la littérature relative à chaque question est proposée.

Les transitions entre les niveaux d'enseignement

Les enseignements en troisième et seconde : ruptures et continuités. Paris : INRP, 1993. 228 p. ✶ 11

La recherche dont les résultats sont présentés dans cet ouvrage avait pour objet d'identifier, dans différentes disciplines - français, mathématiques, langues vivantes, histoire et géographie, sciences physiques, biologie, EPS -, quel était le type de contrat disciplinaire à l'œuvre dans les deux classes. L'hypothèse était que les contrats en Troisième et en Seconde étaient de nature différente, ce qui pouvait permettre d'expliquer certaines difficultés rencontrées par les

élèves. Cette hypothèse a été testée sur une dizaine de classes de chaque niveau en mettant en place un dispositif d'observation de classes sur un thème commun aux deux niveaux, d'interviews des enseignants et d'évaluation des élèves. Quelles sont les tendances qui se dégagent de cette recherche qualitative ? Les caractéristiques des savoirs à enseigner sont bien évidemment fortement liées aux disciplines. Le poids de la discipline est significativement plus important en Seconde, ce qui conduit à une réduction sensible de la distance entre les savoirs de référence et les savoirs à enseigner. Dans les différentes disciplines on observe une évolution entre la Troisième et la Seconde, d'un enseignement relativement concret, factuel de savoirs fondamentaux, vers des savoirs plus abstraits, plus procéduraux.

Education des adultes, formation continue

DUMAZEDIER, Joffre. *Pour une sociologie de l'autoformation permanente*. Lyon : Voies livres, 1993. 28 p., bibliogr. (2 p.). (Se former + ; 32.) ✶ 4

Un nouveau fait social ; Qu'est-ce que l'autoformation ; Sociologie de l'éducation ; L'analyse institutionnelle ; A propos de la liberté pour apprendre (Rogers) ; Sur le pouvoir de l'institution scolaire ; Double déviance sociale et culturelle ; A propos du questionnement moteur de l'autoformation individuelle et collective.

LONGE, Jean-Marie. *Autoformation et développement personnel : éléments pour une méthodologie émancipatrice et socialisante en formation des adultes*. Lyon : Chronique sociale, 1993. 164 p., bibliogr. (5 p.). (Formation.)

✶ 4

Le propos de cet ouvrage est la construction méthodologique, pour la formation des

adultes, d'un processus d'autoformation permanente, critique, émancipatrice et socialisante dans le but de "former des citoyens autonomes, créateurs et responsables par une logique formative d'action". L'auteur privilégie l'approche biographique, fait appel aux méthodes telles que l'entraînement mental, l'analyse institutionnelle, la pédagogie appropiative, la psychanalyse.

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION

Centre Galilée. Paris. *Quels enseignants pour quelle école ?* Paris : Centre Galilée, 1993. 243 p. (Les cahiers du centre Galilée.) 23

Les thèmes abordés lors de ce colloque ont été les suivants : Les enseignants et leur mission (A. Finkielkraut, A. Prost...) ; Les enseignants et leur fonction (J. Guyard, G. Coq...) ; Les enseignants et leur formation (P. Meirieu, P. Garino...). Les contributions sont précédées d'un texte d'A. Finkielkraut : "Le désespoir des professeurs".

Les enseignants

BAILLAUQUÈS, Simone ; BREUSE, Edouard. *La première classe*. Paris : ESF, 1993. 215 p., tabl., bibliogr. (9 p.). (Science de l'éducation.) 11

La personne qui débute dans l'éducation, quel que soit le niveau d'enseignement, est au centre de cet ouvrage, et au-delà l'élève. A partir de témoignages, est dressé un tableau de la prise de fonction, de la première classe : le nouvel enseignant parachuté, loin de chez lui, le contact avec les autres professeurs, les parents... Puis sont passés en revue les différents paramètres (institutionnels ou non) qui caractérisent la spécificité de l'entrée dans le métier : le contenu disciplinaire, le lieu d'exercice, le sexe et l'âge du débutant, l'influence de la formation initiale... Que

peut-on faire pour ne pas laisser l'enseignant se débrouiller tout seul ou le considérer comme un "handicapé" au secours duquel il faut voler ? On pourrait concevoir une aide circonstancielle dont il déciderait, qui contribuerait à le "libérer" ; des conditions peuvent être mises en place (dispositions administratives, d'accueil, mesures pédagogiques...). Cette aide devrait être un moment privilégié de la formation. La première classe pose alors le problème de la formation (professionnelle) initiale et continue de ce métier (ou profession) d'enseignant.

Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. CNE. Paris. *Les enseignants du supérieur. Rapport du groupe de travail*. Paris : CNE, 1993. 47 p. 23

Ce document dresse un bilan de la situation des enseignants du supérieur en 1992 ainsi que des mesures prises au cours des dernières années. 1) Photographie de la profession universitaire. 2) La mise en place d'un "système de jouvence" : encourager la réalisation de thèses, orienter vers l'enseignement supérieur, favoriser le passage de la thèse vers l'enseignement supérieur. 3) Procédures de recrutement des maîtres de conférences et des professeurs. 4) Les carrières des enseignants du supérieur. Les principales conclusions du groupe de travail sont reprises dans le rapport : "Universités : la recherche des équilibres".

ÉTÉVÉ, Christiane. *L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite : le cas des minorités lectorices dans les lycées et les collèges*. Nanterre : Université de Paris X, 1993. 192+108 p., tabl., fig., bibliogr. (30 p.) 11

La recherche en éducation et formation produit des savoirs qui se diffusent sous différentes formes, principalement écrite et orale, par les ouvrages, les revues, les cours et les

conférences. Dans quelle mesure cette information parvient aux enseignants ? A la suite de quelles démarches de formation, de quels questionnements ? Selon quels processus cognitifs ? A l'aide de quelles médiations ? En quoi la littérature pédagogique influence-t-elle les changements d'attitudes, de pratiques des enseignants du secondaire et leur permet-elle d'accéder à de nouvelles fonctions ? Pour analyser les usages sociaux des connaissances en éducation, l'auteur tente de repérer et d'identifier les minorités d'enseignants lecteurs parmi les cinq groupes suivants : enseignants formateurs de formateurs, enseignants participant à des universités d'été, enseignants inscrits dans un cursus de sciences de l'éducation, enseignants associés à des activités de recherche et enseignants proches des mouvements pédagogiques. Cette recherche montre que derrière la diversité des trajectoires et des stratégies sociales et professionnelles, apparaissent une grande dispersion des lectures pédagogiques mais aussi une certaine convergence de savoirs utilisés dans le métier d'enseignant. Des liens existent entre les histoires individuelles et collectives de la construction des connaissances, les formes de socialisation professionnelle et les usages des savoirs. Ces liens se trouvent résumés dans un classement des enseignants-lecteurs en six profils d'information et d'apprentissage.

FAVE-BONNET, Marie-Françoise.
Les enseignants-chercheurs physiciens.
Paris : INRP ; SFP, 1993. 140 p.
11

Cet ouvrage rend compte d'une partie des résultats d'une recherche sur le "métier" d'enseignant-chercheur dans une discipline : la physique. Que pensent les physiciens de leur profession ? Elle est caractérisée par deux aspects : une valorisation par la formation et une identification à la discipline. C'est un métier choisi, dont l'activité essentielle est la recherche, bénéficiant d'un statut privilégié, mais les enseignants-chercheurs se plaignent des conditions matérielles, d'être accaparés par les tâches d'enseignement...

L'auteur s'intéresse ensuite aux trois missions essentielles : la recherche, l'enseignement, les tâches administratives et responsabilités collectives. Les enseignants sont inquiets des problèmes de formation et de débouchés pour les étudiants, mais voient cependant l'avenir avec moins d'inquiétude que la plupart de leurs collègues. L'université française est prête à entrer dans la compétition européenne.

HIRSCHHORN, Monique. *L'ère des enseignants.* Paris : PUF, 1993. 301 p., tabl. Index. (Sociologies.) 11

Depuis l'après-guerre, aucun gouvernement n'a osé remettre en question ce "dogme" que constitue la scolarisation de masse : les structures de l'institution ont été transformées, les filières diversifiées, le contenu adapté au nouveau public. Au début des années 90, les réformes entreprises concernent le corps enseignant. Quel que soit leur niveau (du primaire au supérieur), les enseignants ont dû faire face à des contraintes. Ces contraintes sont les suivantes : leur statut en tant que fonctionnaires et leur place à l'intérieur de l'organisation qu'est le ministère de l'Éducation nationale ; l'importance (en valeur absolue et relative) des effectifs qui affaiblit leur position sociale, renforce celle de leur groupe socioprofessionnel (FEN par ex.) et influe sur le mode de gestion du ministère ; les modalités de recrutement ; leur structure démographique ; la relation pédagogique qui se transforme en simple rapport de force, les enseignants sont de plus en plus considérés comme des prestataires de service ; la production d'un nouveau savoir scolaire. Les comportements des enseignants, face à ces contraintes, traduisent des conceptions du métier différentes : magister, pédagogie, animateur. Un nombre croissant d'enseignants adoptent des comportements utilitaristes. Des mesures peuvent limiter la progression de cet "utilitarisme" : la revalorisation de la fonction enseignante, la revalorisation par le mérite...

TOCHON, F. V. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan, 1993. 256 p., bibliogr. (20 p.). Lexique. (Les repères pédagogiques : formation.)

☛ 23

L'auteur passe en revue, d'une façon critique, les travaux les plus récents dans le domaine de l'expert enseignant. La réflexion se répartit en 6 chapitres : les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance des enseignants ; la planification des enseignants ; l'improvisation interactive ; les caractéristiques des "experts" en regard de celles des novices ; la connaissance des experts ; les formations à "réfléchir".

Formation des enseignants et des formateurs

RAMSDEN, Paul. *Learning to teach in higher education*. London ; New-York : Routledge, 1992. XIV-290 p., fig., bibliogr. (10 p.). Index.

☛ 23

L'auteur aborde les problèmes d'évaluation et, en conséquence, d'amélioration de l'efficacité de l'enseignement au niveau universitaire. Il cherche à établir un lien étroit entre la théorie pédagogique et l'action sur le terrain en suggérant une écoute plus approfondie de la demande de l'étudiant et un regard neuf sur la mission pédagogique. La façon dont les étudiants vivent l'apprentissage et l'enseignement est la base d'une reconsidération des stratégies d'efficacité pédagogique. Dans une seconde partie, des suggestions sont fournies en ce qui concerne l'organisation des cours de licence, le choix de méthodes pédagogiques mieux adaptées, l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement et l'évaluation des acquis de l'étudiant. Des exemples concrets d'enseignement atteignant bien ces objectifs montrent que des améliorations sont réalisables, même dans un contexte difficile. La dernière partie traite des indicateurs de rendement pédagogique, de la formation professionnelle et de la responsabilité des éducateurs.

TOURNIER, Michèle. *La formation des instituteurs à l'université et ses conséquences : le cas de la République fédérale d'Allemagne (territoires de l'Ouest)*. Paris : INRP, 1993. 117 p., bibliogr. (4 p.). Index.

☛ 11

Cet ouvrage permet de prendre connaissance d'une réalité qui, pour beaucoup, est peu accessible à cause de l'obstacle que constitue la langue allemande. Il met aussi en évidence toute la dialectique de cette réalité, toutes les forces en présence et les tensions qui ont pu en résulter. La formation des instituteurs à l'université en Allemagne commence aux environs de 1970, soit vingt ans avant la France. Elle s'étend progressivement, au gré de la décision de chacun des Länder, autonomes en matière éducative. Cette formation comprend deux phases : l'une essentiellement théorique, à l'université, et l'autre, pratique, sous la responsabilité de l'Etat. Après avoir retracé le développement de la profession de professeurs de lycée et l'évolution plus chaotique de celle des instituteurs, l'étude se poursuit par l'examen des projets de réforme à partir de 1965, mettant en valeur l'émergence des nouvelles structures et les expérimentations. A titre d'exemple sont analysés le fonctionnement de la formation des instituteurs et des professeurs de lycée à l'Université de Francfort/Main et la partie pratique de cette formation. Un bilan de vingt années de transformation progressive de la formation des enseignants met en évidence les acquis, les problèmes en suspens, les solutions proposées et les contradictions qui les expliquent.

Personnels de l'éducation et de la formation

ALLOUCHE-BENAYOUN, Joëlle ; PARIAT, Marcel. *La fonction formateur : analyse identitaire d'un groupe professionnel*. Toulouse : Privat, 1993. 231 p., bibliogr. (12 p.). (Formation : travail social.) ✎ 23

Au-delà des divers contextes, individuels, sociaux, institutionnels et politiques dans lesquels le formateur est amené à exercer son métier, au-delà des méthodes pédagogiques mises en oeuvre, les auteurs tentent de cerner une démarche commune aux métiers de formateurs. Ils mettent en évidence les phases successives d'affirmation du ou des rôles professionnels du formateur, la place qu'il occupe dans la société et les outils ou les savoir-faire qu'il mobilise. Ils se livrent ainsi, par l'étude approfondie des structurations d'une identité professionnelle, à l'analyse de la fonction de formateur qui concerne autant les formateurs en activité que les formateurs en cours d'étude.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

Association pour le développement d'auxiliaires pédagogiques et de technologies d'enseignement. ADAPT. Paris. *Projets d'avenir et adolescence : les enjeux personnels et sociaux*. Paris : ADAPT, 1993. 175 p., bibliogr. dissém. ✎ 4


La notion de projet a envahi bien des domaines de la vie sociale. Nouveau concept pour conjurer un avenir de plus en plus incertain ? Dernier gadget pour transférer à l'échelle de l'individu les responsabilités que la société n'aurait plus les moyens d'assumer pour tous ? La banalisation du projet, particulièrement dans le domaine éducatif, risque

de conduire, si l'on n'y prend garde, à une perversion des objectifs initiaux et à une disqualification des professionnels dont la mission est d'en favoriser l'émergence. Pourtant, cette construction singulière que représente pour chaque adolescent la réponse à un questionnement sur son avenir est au coeur de la problématique identitaire et intervient dans la dynamique des rapports sociaux. Située à l'articulation de l'individuel et du social, elle concerne tous les acteurs de l'éducation. Ce recueil de points de vue (psychologues, sociologues...) apporte des éclairages théoriques (M. Huteau, P. Tap, J.P. Boutinet, J.Y. Rochex...), pratiques (J. Magnier, D. Pemartin, J.P. Bonnet...) et syndicaux (SNES) sur le sujet.


VAN DE WIELE, Th. ; SCOAZEC, A. ; BORGEL, C. *Etude de l'emploi combiné de la télématique de l'informatique et des banques d'images. Approche multimédia pour l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : INRP, 1993. 179 p., graph., tabl., bibliogr. (4 p.) ✎ 11

Un système multimédia - associant des ressources télématiques, informatiques et audiovisuelles - a été expérimenté en vraie grandeur, pendant deux ans, avec des élèves de troisième. Le choix s'est porté sur le thème de l'orientation scolaire et professionnelle. L'observation des pratiques de consultation sur poste multimédia constitue l'objet central de la recherche menée par l'INRP en association avec l'ONISEP et l'INETOP. Cet ouvrage décrit les méthodes et les modalités d'exploitation du système offert. Il fait le bilan des démarches des élèves, de l'intérêt qu'ils ont manifesté et des conditions d'intégration d'un tel système sur site scolaire. Il présente les résultats quant à l'évolution des motivations et des connaissances, au comportement des élèves et à leur appropriation progressive de ce nouvel environnement. Il contribue à mieux cerner les apports des technologies de l'information et de la communication, dans le domaine de l'éducation.

Emploi

AUDIER, Florence ; BESSON, Jean-Louis ; BOUNOUA, Chaib ; MARRY, Catherine ; THIÉBAUT, Dominique. La relation formation-emploi. *Cahiers du GRATICE*, 1993, n° 5, 123 p., tabl., bibliogr. dissém.  L3


Les contributions de ce numéro ont pour objet l'analyse des concepts, des schémas d'interprétation et des outils méthodologiques qui permettent d'appréhender la réalité des phénomènes liés à la relation emploi-formation. Cinq études sont ainsi présentées : l'analyse de la relation emploi-formation au travers du Bilan Formation-Emploi ; la transformation des notions d'emploi, de formation et de carrière sous l'effet des mutations en cours ; une comparaison France-Allemagne sur la construction sociale des catégories de formation et d'emploi ; une analyse du concept d'employabilité et de chômage ; l'insertion professionnelle des jeunes et le système de formation en Algérie.

BOUVARD, Claude. *Le tuteur minute : guide pratique du formateur sur le poste de travail*. Paris : Editions d'organisation, 1993. 87 p. (Ressources humaines.)  9

Devant le développement des formations en alternance, les situations de tutorat ou d'encadrement de stagiaires sont de plus en plus fréquentes. Ce guide donne des repères pour résoudre les problèmes que pose régulièrement ce type de formation et pour créer les conditions favorables à l'apprentissage.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

L'établissement scolaire

OBIN, Jean-Pierre. *La crise de l'organisation scolaire*. Paris : Hachette éducation, 1993. 351 p. (Former, organiser pour enseigner.)  23

La première partie de l'ouvrage est centrée sur la notion de projet d'établissement, sa genèse, sa mise en oeuvre, et les effets probables de sa généralisation sur l'organisation scolaire. La deuxième est l'explicitation d'un modèle qui associe les rôles des facteurs externes et des vecteurs internes du changement. On étudie tout d'abord les contraintes qui agissent sur le système éducatif, puis les identités culturelles des personnels enseignants et de direction. Enfin la troisième partie est prescriptive. Elle se présente comme un recueil de propositions pour le pilotage de l'organisation scolaire, en particulier dans le domaine crucial de l'évaluation des établissements. Le lecteur trouvera rassemblées en fin d'ouvrage les références bibliographiques complètes qui figurent également au fil du texte en notes de bas de page, de même qu'une liste des textes officiels concernant l'organisation par objectifs et projets, et notamment ceux relatifs aux projets d'établissement.


L'environnement pédagogique

MAGNIN, Pierre. *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*. Paris : PUF, 1993. VII-245 p., tabl., bibliogr. (15 p.). (Politique d'aujourd'hui.)

 11

Comme le titre l'indique, l'auteur retrace le cheminement qui, des rythmes de vie, permet d'appréhender le problème plus spécifique des rythmes scolaires (qui concernent la presque totalité de la nation). 1) Rythmes et biologie : la chronobiologie, la chronobiologie de l'enfant. 2) Les rythmes et l'enfant :


l'adaptation des rythmes au cours du développement de l'enfant, les rythmes chez l'enfant scolarisé, la dysharmonie physiologique chez l'enfant scolarisé, les processus rythmiques et leur dysfonctionnement chez l'enfant. 3) Les rythmes scolaires : le temps scolaire, synchronisation et modification des rythmes, les altérations temporelles de l'institution. 4) Aménagements et perspectives : les avis du Conseil économique et social, les principes de réorganisation, prospectives.

MARMOZ, Louis. *L'école apprend le temps contraint*. Lyon : Se former, 1993. 16 p. (Se former + ; 31.)  4

Si l'on débat sur le temps scolaire et si l'on réfléchit à sa meilleure organisation, le problème général qui se pose est celui de la fonction sociale du temps scolaire, "propédeutique à une vie de travailleur". L'auteur aborde cette question, en trois points : les mesures du temps, opérations de rationnement du temps ; la répartition du temps ; la fonction construite du temps, du temps scolaire.

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION


HOUSSAYE, Jean. dir. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*.

Paris : ESF, 1993. 352 p., bibliogr. dissém. Index. (Pédagogies.)  23


Cet ouvrage se présente comme un guide pour la réflexion de la recherche, une encyclopédie des savoirs pédagogiques contemporains. Les trois axes du processus pédagogique sont envisagés. 1) Enseigner (axe professeur-savoir) : la transposition didactique ; préparation et planification ; styles d'enseignement, styles pédagogiques... 2) Former (axe professeur-élèves) : les formes de regroupement des élèves ; la gestion du groupe et les communications dans la classe ; les enjeux de la relation ... 3) Apprendre (axe

élèves-savoir) : la mémoire, la motivation, l'évaluation scolaire, les conceptions des apprenants... Une post-face de D. Hameline : "L'école, le pédagogue et le professeur" clôt le document.

Pédagogie

LERBET, Georges. *Approche systématique et production de savoir*. 2e éd. Paris : L'Harmattan, 1993. 277 p., fig., bibliogr. (12 p.). Index. (Alternances et développements.)  12

Après un exposé didactique sur les systèmes et sur les démarches qu'ils permettent, cet ouvrage traite des recherches sur le système personne-savoir. Plus sommairement, il porte sur les démarches mises en oeuvre pour apprendre en produisant du savoir dans un contexte universitaire. Quatre chapitres structurent l'exposé : Le système : un concept organisateur ; L'alternance pour savoir ; Le producteur de savoir ; La personne. Pratiques et stratégies de production de savoir.

STADLER, Peter. *Pestalozzi Geschichtliche Biographie. 2 : Von der Umwälzung zur Restauration 1798-1827*. Zurich : Neue Zürcher Zeitung, 1993. vol. 2, 679 p.  62

Le deuxième et dernier volume de la biographie de Stadler montre tout d'abord Pestalozzi dans la suprématie de son action. La percée de son succès a pour origine l'ouverture d'une pédagogie pratique. S'ensuivent les grandes étapes de l'action éducation : Burgdorf et le fond de la méthode, puis Yverdon avec une période d'épanouissement. Puis intervient la période de chute et de décadence. Après le démantèlement de 1824 suit une dernière phase de gloire et d'échec. Une bibliographie propose une collection de lettres de Pestalozzi, éditées pour la première fois. Elles montrent

Pestalozzi non comme un saint mais comme un homme complice de ses contradictions.

Organisation pédagogique

BALUTEAU, François. *Le conseil de classe : "peut mieux faire!"*. Paris : INRP ; Hachette éducation, 1993. 191 p., bibliogr. (5 p.). (Pédagogies pour demain : questions d'éducation.) 4

Le conseil de classe regroupe des professionnels des lycées et collèges, deux représentants des parents d'élèves et deux délégués d'élèves, le conseiller d'éducation et le conseiller d'orientation. Il examine les questions pédagogiques intéressant la vie de la classe, le comportement scolaire, les propositions d'orientation. L'auteur a choisi d'étudier comment différents partenaires arrivent à prendre une décision juste, en matière de justesse et de justice. Les données qui interviennent dans l'évaluation des élèves sont diverses (le rendement, les souhaits des familles...) et doivent faire l'objet d'un "montage" afin "d'aboutir à un ordre jugé juste et à un verdict qui tient pour tous". Les réunions peuvent faire apparaître des tensions, l'enseignant critiquant les interventions des parents ou des élèves, les enseignants n'ayant pas la même opinion à l'égard de l'évaluation. Les résultats de travaux scientifiques (le problème de la fiabilité des notes, l'influence des souhaits familiaux, la validité des pronostics de réussite...) mettent à l'épreuve le conseil de classe dans la logique de rendement et dans celle de la justice sociale face à l'école. De nouveaux dispositifs doivent être trouvés capables de satisfaire aux attentes : il faut chercher des instruments utiles et convaincants, attribuer des rôles aux personnes, faire circuler l'information... "Il faudra entendre l'autre et chercher à s'entendre".

COURAU, Sophie. *Les outils d'excellence du formateur : pédagogie et animation*. Paris : ESF, 1993. 127+35 p. (Formation permanente en sciences humaines.) 9

Conçu pour aider les formateurs qui organisent des stages courts pour adultes, cet ouvrage développe deux dimensions de la formation et de l'enseignement : la pédagogie et l'animation. Le rôle pédagogique du formateur est examiné au travers de ses principes et de ses outils : connaître et comprendre la pédagogie ; élaborer la progression pédagogique ; choisir les techniques et les outils appropriés ; concevoir un stage de A à Z. L'animation d'un groupe est présentée en trois étages : connaître les principes et les théories d'animation des groupes ; identifier les typologies d'apprenants ; utiliser les techniques de gestion du relationnel. Pour chacun des axes théoriques énoncés, des fiches d'application pratiques sont proposées. Un lexique complète le document.

La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens. Nancy : CRDP ; ARIE, 1993. 326 p., tabl., bibliogr. dissém. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) 23

Ce livre est issu du colloque sur "La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens" (Nancy, janvier 1992). Six thèmes de réflexion ont été abordés : La scolarisation des enfants d'origine étrangère ; Politiques et expériences éducatives ; Ecole et identité ; La société interculturelle, projets et débats ; Le rôle de l'école dans une société pluriculturelle ; Une pédagogie de la réussite par l'approche interculturelle.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

LESELBAUM, Nelly ; BONNE-DULIBINE, Chantal ; GROSJEAN, Laurence. *Travail autonome et travail personnel de l'élève : étude de leur diffusion dans le système éducatif*. Paris : INRP, 1993. 179 p., bibliogr. (3 p.)

☛ 11

Cet ouvrage présente un bilan des essais alternatifs de Travail autonome qui se sont déroulés en France dans les lycées et collèges de 1972 à 1987. Les analyses consacrées au Travail autonome et à l'Aide au Travail Personnel répondent à des questions sociologiques essentielles pour qui veut comprendre les évolutions des méthodes pédagogiques. Pourquoi, après une période d'expérimentation, la diffusion du Travail autonome a-t-elle été limitée puis remplacée par l'Aide au Travail Personnel ? Y a-t-il une réelle filiation entre une pédagogie de l'autonomie et une pédagogie de l'aide au travail personnel de l'élève ? La formation scolaire fait-elle assez de place à la participation active de la majorité des jeunes ? Les jeunes sont-ils préparés à une autoformation continue, de plus en plus nécessaire dans un contexte de mutations accélérées ? Cette recherche apporte une contribution aux études sociologiques portant sur le système éducatif. Fondé sur l'analyse des pratiques et des évolutions dans le système éducatif, le bilan de vingt années de Travail autonome s'appuie sur les différentes publications traitant du Travail autonome et de l'Aide au Travail Personnel, les témoignages d'enseignants, les libellés des programmes de formation.

COURAU, Sophie. *Les outils de base du formateur : paroles et supports*. Paris : ESF, 1993. 99+39 p., bibliogr. (1 p.). (Formation permanente en sciences humaines.) ☛ 4

Tout formateur, tout enseignant, se caractérise par trois dimensions : il est orateur,

pédagogue et animateur. Les méthodes et techniques développées dans cet ouvrage, qui se présente comme un manuel d'autoformation, doivent concourir à la réussite d'une prise de parole pédagogique. Quatre familles de techniques sont présentées : la préparation de l'exposé pédagogique, la forme, l'impact du contenu et les aides visuelles. Cette partie d'information théorique est complétée par des applications pratiques sous forme d'exercices de formation personnelle concrète.

LEPERLIER, Guy. *Modules d'initiation à la méthodologie scolaire et à la formation permanente*. Lyon : Chronique sociale, 1993. 242 p., bibliogr. (3 p.). Index. (L'essentiel.)

☛ 4

La méthodologie est l'étude scientifique des lois, des stratégies et des techniques ayant pour objet l'efficacité de l'apprentissage scolaire. L'unité de base en est le module, "unité d'apprentissage dont l'agencement, la composition peut varier en fonction de la vitesse d'apprentissage et de son cheminement chez un individu, ou encore, en fonction d'un objectif particulier". Ce document propose pour des élèves d'un niveau de seconde générale, technologique ou professionnelle (ou à titre d'initiation ou de réactivation), un bloc de onze modules (chacun composé d'un exposé, par le professeur, de travaux pratiques et de travaux écrits). Ils portent sur les points suivants : Profil personnel ; Profil scolaire ; Apprentissage et langage ; Apprentissage et enseignement ; Apprentissage massé et distribué ; Apprentissage et aptitudes innées ; Apprentissage et mémoire ; Apprentissage et lecture rapide ; Apprentissage et créativité ; Apprentissage et gestion du temps ; Analyse des problèmes. Un abécédaire pédagogique clôt le document.

MOUGNIOTTE, Alain. *La pratique personnelle de l'enfant*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1993. 182 p., bibliogr. (4 p.). (Collection IUFM.)

✎ 23

Jusqu'à présent, nul n'a pu trouver la méthode pédagogique idéale, qui, dans la pratique et la théorie, parviendrait à concilier l'intérêt de l'élève, sa motivation, la transmission de la culture. L'auteur propose dans cet ouvrage une nouvelle méthode de travail pour l'enseignement primaire : la pratique personnelle de l'enfant, la PPE. Il présente d'abord les insuffisances des tentatives antérieures de rénovation, en se basant sur la classification en 3 catégories de L. Not. Il semblerait que leur échec relatif tienne à une déficience interne des principes sous-jacents. Il expose ensuite la PPE, en décrivant le fonctionnement d'une classe ; elle est caractérisée par : une valorisation du travail, de l'effort, un respect du rythme de l'élève, une reconnaissance de la spécificité des parcours individuels, l'acquisition de l'autonomie personnelle, une cohérence des programmes du point de vue de l'élève, l'harmonisation logique des savoirs et la dynamique des enfants. Si elle peut être l'objet d'objections (idéal irréaliste ; désordre et temps perdu ; rôle trop important de l'écriture...), elle présente de nombreux avantages et mérites : l'effort demandé à l'élève sous-tend intérêt-plaisir-désir ; elle favorise l'établissement d'un bon climat relationnel, elle forme la vie, elle mobilise l'enseignant. Cette méthode a-t-elle un avenir ?

Curriculum et programmes d'enseignement

NEMO, Philippe. *Le chaos pédagogique : enquête sur l'enseignement des collèges et des lycées de la République*. Paris : Albin Michel, 1993. 255 p.

✎ 23

L'auteur souligne, dès le début de son introduction, l'objet de son ouvrage : la dégrada-

tion des contenus de l'enseignement. Cette dégradation ne se comprend que si on la situe par rapport à ce qui s'est passé depuis trente ans dans l'Education nationale : l'école unique, l'échec de la démocratisation, la réforme de la formation des maîtres et des programmes, pour en 1992 "finir d'exécuter une réforme qui était en fait celle de la gauche depuis le plan communiste Langevin-Wallon". Une fois ce tableau dressé, l'auteur fait un "gros plan" sur ce qu'est devenu aujourd'hui l'enseignement secondaire : le collège, qui ne prend plus en charge la formation méthodique de l'intelligence, et organise donc le grand retour des inégalités sociales dans et par l'école ; le lycée, qui comme le collège, semble sceller la disparition de tout programme qui en soit un (l'auteur se livre à une analyse critique des programmes des différentes disciplines pour les deux niveaux). Le "chaos pédagogique" continue avec la réforme des lycées : la professionnalisation opposée à l'idée d'une formation générale, la subordination de l'éducation à la production ... L'auteur élabore, en conclusion, un certain nombre de propositions, pour qu'existe toujours un enseignement secondaire (qui a toujours existé en Occident depuis les Grecs à la seule exception des siècles barbares), généraliste de haute qualité (indispensable à la poursuite du progrès scientifique), indispensable à tous même si tous n'y accèdent pas.

Evaluation

Evaluation CE2-6e de septembre 1992. Résultats complémentaires et analyse. Vanves : Ministère de l'Education nationale, 1993. 127 p., tabl. (Les dossiers Education et formations ; 31.) ✎ 23

Cet ouvrage présente six articles qui apportent un éclairage complémentaire aux premiers résultats de l'évaluation nationale de septembre 1992 à l'entrée au cycle des approfondissements (début de CE2) et au cycle d'observation (début de 6e)(présentées dans

le dossier 21 d'Education et formations). Trois articles sont consacrés au CE2 et les trois autres à la 6e. Pour chacun des deux niveaux évalués, l'enchaînement des articles est identique : disparités socio-démographiques, résultats en français, résultats en mathématiques. La mise en relation des variables socio-démographiques des élèves avec leurs résultats en français et en mathématiques confirme les observations déjà formulées les années précédentes, à savoir que, au CE2 comme en 6e, la dispersion des performances des élèves s'explique principalement par leur milieu d'origine et leur âge -deux variables fortement corrélées d'un point de vue structurel- mais aussi par l'appartenance ou non de l'établissement à une ZEP. Quant aux quatre articles consacrés aux résultats pédagogiques de l'évaluation, ils mettent en évidence une classification des compétences évaluées en trois catégories en fonction des taux de réussite aux exercices qui leur sont associés. Pour chacune de ces catégories, des explications pédagogiques sont apportées ainsi que des pistes de réflexion.

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

CHOPPIN, Alain. dir. ; CLINKSPOOR, Martine. dir. *Les manuels scolaires en France. 4 : textes officiels (1791-1992)*. Paris : INRP, 1993. vol. 4, 591 p., bibliogr. (11 p.). (Emmanuelle.) ✻ 13

Les manuels scolaires comptent parmi les sources les plus fréquemment utilisées par tous ceux qui s'intéressent non seulement à l'histoire de l'enseignement, mais plus largement, à celle des idées et des mentalités. On trouvera ici, présentés et commentés,

l'ensemble des textes qui ont régi la question des livres scolaires de la Révolution à nos jours.

Et si on travaillait avec notre documentaliste ? Tours : CDDP, 1993. 110 p., bibliogr. (2 p.) ✻ 4

Eclairé par des analyses d'historiens, de sociologues et de pédagogues, cet ouvrage apporte aux enseignants, spécialistes d'une discipline ou documentalistes, des relations de démarches communes vécues en lycées, en lycées professionnels et en collèges, ainsi que des exemples d'exploitation des ressources du maillage documentaire local, CDDP notamment. Pour chaque séquence, l'Allemagne de A à Z, Comité de lecture au CDI, Rencontre avec un auteur, Dossier énergie, Le lycée et son environnement ..., les acteurs-auteurs précisent les objectifs à atteindre, les conditions de la mise en oeuvre, le déroulement et les procédures d'évaluation.

Communication audiovisuelle

MEYER, Rosemarie. *Télévision et éducation : d'un apprenant modèle aux spectateurs réels*. Paris : Editions Arguments, 1993. 178 p., ill., bibliogr. (5 p.) ✻ 11

Ce travail développe l'hypothèse de modalités particulières d'apprentissage par les médias et vise à cerner l'activité sémiotique comme activité cognitive, dans sa spécificité. Il s'appuie sur des travaux originaux de conception et de réalisation de productions audiovisuelles ainsi que sur des analyses de la réception dans des contextes différents conduits par l'auteur. La première partie rappelle la spécificité de l'utilisation de la télévision à des fins didactiques par l'analyse des particularités, des modalités d'énonciation du dispositif télévisuel, des effets de sérialisation dans la programmation ainsi que de leurs effets. La seconde partie présente un

film expérimental développant la construction de raisonnement inductif et déductif et l'observation des variables à la réception. La problématique plaisir-savoir est reprise dans la troisième partie par l'analyse d'une fiction "fonctionnelle" dont la structure et la forme, grâce à la reconstruction de la coulée narrative, mettent en place une situation spectatorielle particulière qui, sans jamais renoncer à la transmission de contenus, sait allier distance, réflexion et plaisir de la fiction.

Enseignement assisté par ordinateur

Informatique, communication et société. Paris : L'Harmattan ; INRP, 1993. 214 p., bibliogr. (3 p.) 15

Issu des travaux d'universitaires spécialistes de ces questions et soucieux de conduire des réflexions nouvelles sur les interactions entre informatique, communication et société, l'ouvrage rassemble des contributions sur cinq thèmes : Histoire de l'informatique ; Informatique et libertés, aspects juridiques et enjeux éthiques ; L'informatisation du monde du travail, enjeux socio-économiques ; Les enjeux culturels ; La communication sociale et interpersonnelle.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

Enseignement des langues et de la littérature

BONNET Clairelise ; PIGUET Anne-Marie. Centre vaudois de recherches pédagogiques. CVRP. Lausanne. *Quand on apprend aux élèves à écrire des histoires. Deux points de vue complémentaires sur une expérience d'enseignement.* Lausanne : CVRP, 1993. 86 p. 23

Est-il souhaitable d'enseigner l'écrit dès le niveau primaire ? Si oui, quelles sont les activités susceptibles d'amener de jeunes élèves à acquérir pratique et savoir textuels ? C'est à ces questions que ce rapport tente de répondre. Il relate une expérience d'enseignement de langue écrite menée en 3e et 4e année primaire. Pendant huit heures réparties sur deux mois, les élèves de deux classes participent à toute une gamme d'activités : observation et tri de textes, réflexion sur sa propre écriture, reconstitution ou révision d'un texte, introduction d'une ponctuation. Avant et après cette séquence didactique, les élèves sont soumis à un test : ils doivent écrire une histoire dont on leur fournit les grandes lignes du contenu sémantique. A titre de contrôle, les élèves de deux classes parallèles passent les mêmes tests, mais sans bénéficier d'aucun apprentissage particulier. Une analyse contrastive des textes de chaque élève permet alors de comparer les effets d'un enseignement de la langue écrite aux effets de sa seule pratique.

CROS, Françoise ; RUIZ, Jacqueline ; BARRÉ-DE MINAC, Christine. *Les collégiens et l'écriture : des attentes familiales aux exigences scolaires.* Paris : ESF ; INRP, 1993. 171 p., bibliogr. (5 p.). (Science de l'éducation.) 11

Quels sont les enjeux de l'écriture scolaire ? A quoi et à qui sert ce qui se pratique à l'école en matière d'écriture ? Ecrire pendant un cours de musique, est-ce la même chose qu'écrire en classe de mathématiques ou de français ? Comment comprendre les écrits scolaires s'ils ne sont pas référés aux écrits sociaux et au rapport que les familles entretiennent avec l'écriture ? Ce livre a pour objectif de contribuer à la compréhension du phénomène de l'écriture à l'école. Ce dernier, en effet, ne peut se traiter comme un objet de recherche quelconque, car il s'insère fortement dans ce qui est analysé ici, à savoir le rapport à l'écriture, et, dans ce rapport, celui plus précis entretenu avec l'écriture scolaire.

Il s'agit d'une approche essentiellement anthropologique, soucieuse de sauvegarder la complexité du socio-relational et de l'interactif dans la pratique scripturale de l'école.

Évaluation formative et didactique du français. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1993. 268 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. (Techniques et méthodes pédagogiques.) 23

Les différentes contributions rassemblées dans cet ouvrage proposent (aux chercheurs, aux formateurs, aux enseignants du primaire et du secondaire...) des pistes de réflexion et des suggestions pour enseigner et évaluer le français dans leurs classes. La 1^e partie est une approche théorique : Les enjeux du débat (Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages ; Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? Interaction formative et régulation didactique... La 2^e partie présente des expériences de terrain (En observant l'apprenti-lecteur ; Du bon usage de l'erreur dans une didactique de l'orthographe ; Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite...).

FOURNIER, Jean-Marie. dir. *La grammaire du collège : progression, évaluation, norme scolaire.* Paris : INRP, 1993. 153 p., fig., tabl. 11

A partir de l'analyse empirique de cahiers de textes, de copies d'élèves, de manuels, d'annales du Brevet des collèges, cet ouvrage pose certains des problèmes fondamentaux de la discipline : la progression des contenus de savoir au cours de la formation ; la nature de ces savoirs entre compétences pratiques et connaissances théoriques ; leur relation avec les "savoirs savants" correspondants. La grammaire offre un cadre particulièrement favorable pour l'étude des phénomènes de transposition en français. L'ouvrage présente des analyses qualitatives et quantitatives, des observations, des réflexions sur la place de

cet enseignement, sur ses formes et ses objectifs, sur les parts respectives des "routines" et des "innovations".

GAGNÉ, Gilles ; LAZURE, Roger ; PASTIAUX-THIRIAT, Georgette. *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Répertoire bibliographique, mise à jour 3.* Montréal : PPMF & Paris : INRP, 1993. 312 p. 32

Ce volume présente une troisième mise à jour de la base de données bibliographiques et analytiques des Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Cette base est connue sous le nom de DAF-TEL en France et de DAF au Québec. La mise à jour contient 574 nouvelles fiches indexant des recherches réalisées entre 1970 et 1991 inclusivement, en Belgique, en France, au Québec et au Canada de même qu'en Suisse. La majorité des travaux indexés, soit 390, ont paru entre 1985 et 1991. Les autres complètent la publication de la base parue en 1989 et les mises à jour 1 et 2 parues respectivement en 1990 et 1991. Le lecteur trouvera ici, comme dans les publications précédentes, le répertoire bibliographique des recherches analysées, suivi d'un index par ordre alphabétique d'auteurs et d'un index par mots-clés présenté en cinq parties regroupant les onze zones du thésaurus qui ont servi à l'indexation. Il s'agit, cette fois, d'index cumulatifs qui ne se limitent pas aux recherches rapportées dans la présente mise à jour, mais qui intègrent les renvois à l'ensemble des 4 066 travaux répertoriés à ce jour. De plus, toutes les notices pour les recherches postérieures à 1984 sont accompagnées d'un résumé

LUC, Christiane. ; AUDIN, Line. *Apprendre à poser des questions : du cours moyen à la 6ème. Analyse descriptive d'un corpus de productions d'élèves débutants, interprétation didactique, prolongements pédagogiques.* Paris : INRP, 1993. 162 p., bibliogr. (5 p.) 11

Cet ouvrage porte sur un aspect des savoir-faire à acquérir, dont la difficulté notoire crée un obstacle important à l'apprentissage dès que l'on cherche à dépasser le stade de la répétition d'énoncés préformés. Une analyse qualitative approfondie de productions orales et écrites d'élèves débutants, en CM et en 6ème, met en lumière les procédures utilisées. Un dossier pédagogique s'articule sur cette analyse ; ses propositions visent à montrer comment l'enseignant peut aider ses élèves à identifier, puis à surmonter l'obstacle à l'apprentissage.

Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 5 : allemand. Paris : INRP ; Publications de la Sorbonne, 1993.vol. 5, 413 p., schém. Index. (Emmanuelle.) 13

WAGNER, Daniel A. *Annuaire international de l'éducation. 43 : l'alphabétisation, aménager l'avenir.* Paris : UNESCO, 1993. 161 p., bibliogr. (19 p.) 4

Les points suivants sont abordés : Contextes et définitions ; L'alphabétisation dans le monde contemporain ; L'alphabétisation des adultes et des enfants ; Mesurer et évaluer l'alphabétisation ; Alphabétisation et développement ; Aménager l'avenir.

Enseignement des sciences humaines et sociales

AUDIGIER, François. *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.* Paris : Université de Paris VII, 1993. 2 vol., 677 p., bibliogr. (28 p.) 11

L'histoire et la géographie ont été installées comme disciplines scolaires dans l'enseignement secondaire pour transmettre des représentations partagées sur le monde et son histoire, en particulier sur la France. La nation trouve ici une source de son unité dans une conception commune du territoire, de la mémoire et du système politique. Ce "modèle républicain" est aujourd'hui remis en question sous les poussées de divers facteurs : augmentation constante des discours sur le monde et sur son histoire, élargissement des curiosités et des intérêts, diversification de nos sociétés, mondialisation des informations... Ce travail analyse successivement : 1) les conditions de fonctionnement de l'histoire et de la géographie dans l'enseignement secondaire en s'appuyant sur les concepts de culture scolaire et de discipline scolaire. Un modèle disciplinaire spécifique est ainsi construit à la croisée des finalités, des contenus et des méthodes. 2) les principaux textes officiels, depuis la fin du siècle dernier jusqu'à aujourd'hui, afin de tester et de nourrir le modèle précédemment construit, de mettre en évidence les continuités et les évolutions. La continuité historique et l'inventaire du globe à la fois physique et humain restent les principes organisateurs, mais les facteurs précédemment évoqués font vaciller l'ensemble. 3) les représentations que des élèves ont de ces disciplines scolaires. Cette étude est menée à partir d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'élèves de CM2, puis de 6ème, et d'entretiens avec des élèves de collège et de lycée. Entre les contenus mémorisés et les contraintes de leur

métier, les élèves expriment à la fois leur respect des normes scolaires, des compétences très fragmentées et les difficultés qu'ils rencontrent pour mettre du sens à l'histoire et à la géographie scolaires au-delà de quelques formules convenues.

CHATEAU-BAQUES, Marie-Christine. *Comment enseigner la culture contemporaine en classe de première ? Une expérience d'initiation à la culture artistique du premier XXe siècle par le domaine plastique et visuel dans le cadre du programme d'histoire de première*. Paris : Université de Paris VII, 1993. 2 vol., 470+348 p., ill., bibliogr. (14 p.) 11

Après avoir défini le cadre général de sa recherche, l'auteur, à partir de sa pratique ancienne d'enseignante, examine les facteurs qui rendent nécessaire une réflexion critique sur la pratique traditionnelle de l'enseignement de l'histoire afin de la modifier. Elle questionne la production actuelle en didactique de l'histoire pour déterminer dans quelle mesure elle est susceptible de fournir un cadre au changement pédagogique souhaitable et de poser les hypothèses didactiques nécessaires. Elle présente ensuite l'objet d'application choisi : une tentative d'initiation à la culture moderne, auprès d'élèves de 1e G. Cette initiation, à condition d'être structurée autour de l'objet artistique lui-même, offre aux élèves une possibilité d'acquérir des compétences et des savoir-faire valorisants, ce qui facilite l'intégration scolaire et l'acquisition d'un savoir. Par rapport à l'enseignement de l'histoire, l'image constitue un point d'ancrage nécessaire pour une partie des élèves. Le contact avec les créations humaines ajoute de la réalité à l'évocation historique.

Organisation de coopération et de développement économiques. OCDE. Paris. *L'enseignement supérieur et l'emploi : le cas des lettres et des sciences sociales*. Paris : OCDE, 1993. 137 p., bibliogr. dissém. 23

Ce rapport, consacré aux liens entre l'enseignement supérieur et l'emploi, examine le cas des lettres et des sciences sociales. La 1e partie est une synthèse des divers rapports nationaux, où les points suivants sont examinés : typologie des L/SS ; structure et modèles des programmes d'études ; tendances générales ; le statut des enseignants de la filière des L/SS ; les défis proposés aux enseignements des L/SS ; la place des L/SS dans l'ensemble des formations professionnelles. Quel que soit le pays. Dans une 2e partie sont examinés le rôle des L/SS dans l'enseignement professionnel en Europe, puis les liens entre la formation générale et la formation professionnelle aux Etats-Unis et au Japon. La 3e partie aborde "les défis des années 90" : les pressions économiques, politiques, les changements d'ordre culturel, les besoins individuels.

POIRIER, Brigitte. *Texte filmique et apprentissage en histoire. Le Rebelle, Le chagrin et la pitié : réception et traitement par les élèves de première et troisième*. Paris : INRP, 1993. 182 p., bibliogr. (1 p.) 11

Limitée à sa fonction d'illustration du cours ou du manuel d'histoire, l'image est censée remettre en présence du passé, "donner chair" à un discours langagier qui, en retour, lui donnerait sens. Une telle conception risque d'occulter le fait que la perception directe du monde sensible d'une part, et la perception de sa représentation imagée d'autre part, sont porteuses d'informations de nature radicalement différente, tout comme sont différents les processus cognitifs mis en jeu dans l'un et l'autre cas. L'ouvrage porte sur les apprentissages liés à la réception de deux films concernant la période de

la Seconde Guerre mondiale -Le Rebelle, Le chagrin et la pitié- exploités respectivement en classes de Première et de Troisième. Deux questions sous-tendent l'ensemble de l'étude : 1) quelle est l'influence de la structure textuelle d'un document filmique sur l'appréhension des contenus historiques ? 2) quels sont les facteurs qui, chez l'élève, favorisent la compréhension et la mémorisation des connaissances historiques transmises par le film ?

Education physique et sportive

GUAY, Donald. *La culture sportive*. Paris : PUF, 1993. 124 p., fig., tabl. Index. (Pratiques corporelles.)

☛ 11

Qu'est-ce que le sport ? Peu d'ouvrages se sont penchés sur le sport en tant que concept, comme objet d'observation. Tel est l'objectif de cet ouvrage. On se trouve face à un "brouillard conceptuel", plusieurs approches sont proposées : idéologique, sociologique, étymologique. Comment construire le concept de sport ? Pour cela, l'auteur a retenu la méthode de l'analyse conceptuelle de P. Lazarfeld. Les dimensions par lesquelles le sport peut être spécifié sont les suivantes : l'activité physique, la compétition, l'amusement, l'enjeu, la règle, l'esprit sportif. Le sport peut être alors comme une activité physique compétitive et amusante, pratiquée en vue d'un enjeu, selon des règles écrites et un esprit particulier : l'esprit sportif. Toutes ces dimensions, leurs inter-relations, produisent une unité complexe et dynamique qui forme un système. Le sport est un système, mais aussi une véritable culture, produit de culture et producteur de culture, qui aspire à l'unification de l'espèce humaine (par le sport). La manifestation suprême de cette volonté étant les Jeux Olympiques.

Education civique, politique, morale et familiale

GUYON, Simone ; MOUSSEAU, Marie-José ; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Des nations à la Nation : apprendre et conceptualiser*. Paris : INRP, 1993. 299 p., bibliogr. (11 p.). Glossaire. ☛ 11

"Nation" désigne tantôt un objet historique spécifique, irréductible à un autre, tantôt un "idéal-type" à valeur universelle. Ce concept est exemplaire des concepts des sciences sociales. Comme la plupart de ceux qui servent à construire une intelligibilité dans ces disciplines, il permet de penser des formes sociales et des événements historiques, objets singuliers appartenant à des catégories universelles. Comme la plupart des concepts nés des événements et des acteurs politiques, il est investi de valeurs politiques et identitaires. Son maniement reflète des enjeux sociaux. Enfin, il est véhiculé par le sens commun et les médias. Les liens entre savoirs et valeurs, savoirs validés et sens commun, nous paraissent au cœur des apprentissages en sciences humaines et sciences sociales. La recherche a privilégié l'observation et l'interprétation des processus de conceptualisation dans le cadre des apprentissages scolaires, en particulier en CM2 et de la Quatrième à la terminale. Des nations à la Nation propose une analyse épistémologique d'un concept en débat. Il s'attache à l'étude des représentations et des obstacles à la construction d'un concept fortement investi d'affectivité. A travers des exemples de contenus de savoirs scolaires, de fiches-guides pour la construction de situation problème, de grilles d'analyse, l'ouvrage suggère des démarches innovantes.

ROCHE, Georges. *L'apprenti-citoyen : une éducation civique et morale pour notre temps*. Paris : ESF, 1993. 173 p., bibliogr. (3 p.). (Pédagogies.) ■ 23

Dans une société diversifiée, sans repères, la formation du citoyen repose aujourd'hui (plus que jamais) sur l'Ecole et le "maître" (instituteur ou professeur). L'école est "l'instrument nécessaire au service de la République laïque, de la vie". L'auteur rappelle les différents textes qui, depuis 1883 jusqu'aux propositions du CNP en 1992, se sont succédé, inscrivant dans les programmes (de l'enseignement primaire, secondaire...) et dans les instructions, une éducation morale et civique. Au fil du temps, cette discipline a vu sa place et son importance se restreindre. La parole est ensuite donnée aux acteurs et aux témoins de cette éducation : les professeurs (de diverses disciplines) ; cette éducation dépend d'une volonté collective qui peut s'inscrire dans le projet d'établissement où le centre de documentation a un rôle à jouer (méthodes de travail actives). Cette formation au civisme nécessite la collaboration de toute la communauté scolaire : les associations scolaires, les foyers, les entreprises, les associations de parents. L'auteur les a rencontrés et interrogés. Si la mise en application des programmes, des instructions s'avère "modeste" au regard des intentions, il y a une demande de la part des participants pour former les citoyens de demain, d'un monde équilibré.

l'introduction d'outils nouveaux avant de les faire fonctionner, prenant en charge les formulations des élèves, tenant compte des phases d'assimilation des outils, de la capacité des élèves à les mobiliser dans des contextes nouveaux ? L'objectif d'"Apprentissages mathématiques en 5e" est de fournir des exemples d'activités répondant à ce cahier des charges, dans le cadre du programme actuel. "Quotients" d'une part, "Symétrie centrale" d'autre part, sont les deux champs retenus pour l'élaboration de ces exemples par l'équipe de didactique de mathématiques de l'INRP, en relation étroite avec des enseignants de 5e. Des "Situations" proposées se dégagent les points essentiels de la construction d'une succession d'activités qui peuvent être mises en œuvre dans la classe.

FÜRER, Beat ; MARCHAL, Guy. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris. & Pädagogische Arbeitsstelle. St Gallen. *Le nucléaire et notre avenir. L'histoire de la radioactivité = Das Atom und unsere Zukunft. Die Geschichte der Radioaktivität*. Paris : INRP & St Gallen : Pädagogische Arbeitsstelle, 1993. 117 p. ■ 4

Les applications de la recherche scientifique ont envahi notre univers quotidien et conceptuel bien plus profondément que nombre d'entre nous se l'imaginent. Peu de nos contemporains ont une idée claire de ce qu'est véritablement la recherche, comment elle progresse, parce que ne leur importent que ses réussites et leur exploitation. Ils ne se soucient pas du chemin qui y mène, un chemin qui aboutit souvent à des impasses, lorsqu'il ne se transforme pas en labyrinthe. Cet ouvrage éclaire ce chemin en prenant l'exemple de celui qui a conduit à la découverte de la radioactivité. Le bilinguisme adopté (allemand-français) ne sert pas seulement des intentions didactiques : il montre que la recherche ignore les barrières linguistiques autant que les frontières entre les

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

Enseignement des sciences

Apprentissages mathématiques en 5e. Paris : INRP, 1993. 242 p. ■ 23

Comment le professeur peut-il faire pour construire et mettre au point des activités mathématiques, prenant en compte les acquis antérieurs des élèves, faisant émerger leurs conceptions spontanées, légitimant

peuples. Les chercheurs, dont le travail est ici décrit dans le cadre de l'Europe, ont créé un tissu de relations qui les insère dans une communauté à l'échelle du globe.

Language in mathematical education : research and practice. Milton Keynes ; Philadelphia : Open university press, 1991. VIII-279 p., tabl., bibliogr. (16 p.). Index. 23

Ce recueil rassemble des écrits d'experts de nombreux pays sur le langage en tant qu'outil de transmission du savoir mathématique. Il montre la complexité, parfois même l'ambiguïté du langage dans un contexte mathématique et les difficultés de compréhension qu'expérimente l'enfant (le cas des enfants ayant des handicaps de langage, d'écriture, d'audition est également abordé). Les différents types de vocabulaire sont examinés : langage des tests, des fractions, des multiplications et divisions ainsi que l'interaction entre la discussion et l'ordinateur dans le contexte moderne de l'apprentissage des mathématiques. Les implications pédagogiques de toutes ces observations sont clarifiées pour que cet ouvrage constitue un guide des enseignants non seulement pour enseigner les mathématiques mais aussi pour évaluer le rôle du langage dans l'éducation.

LEMEIGNAN, Gérard ; WEIL-BARAIS, Annick. *Construire des concepts en physique.* Paris : Hachette éducation, 1993. 222 p., bibliogr. (4 p.). (Pédagogies pour demain : didactiques.) 4

Cet ouvrage présente quelques approches possibles de la physique dans l'enseignement secondaire ; il détaille la manière dont peuvent être introduites au lycée les trois grandeurs fondamentales de la mécanique : quantité de mouvement, force, énergie. L'ouvrage est organisé en fonction des questions didactiques auxquelles les professeurs sont confrontés : les concepts, la construction de relations fonctionnelles, la construction

des représentations ... Sont proposés des situations expérimentales et d'activités, des extraits de séquences pédagogiques, des conseils pratiques, des questions destinées aux professeurs.

MARGOLINAS, Claire. *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques.* Grenoble : La Pensée sauvage, 1993. 256 p., bibliogr. (8 p.). 11

L'auteur donne un double objectif à son travail : tracer le cadre théorique actuel des recherches françaises en didactique des mathématiques ; élucider ce que l'auteur appelle : la phase de conclusion, la phase de fin de résolution de problème au cours de laquelle l'élève accède à une information sur la validité de son travail. Elle étudie d'abord (validation) le rôle du maître dans la phase de conclusion, les contraintes dans lesquelles s'effectuent les actions du maître et de l'élève. Elle décrit ensuite (critères de validité) l'évolution des phases de conclusion dans un processus d'enseignement, en s'intéressant à l'élève comme apprenant. Elle s'intéresse (vérification) aux procédures des élèves dans les phases de validation, distinguant processus de preuve et processus de vérification. Elle étudie enfin (contrôle) l'influence de l'anticipation de la phase de validation dans la phase de résolution de problème. En conclusion, elle "esquisse" les liens entre la didactique des mathématiques en tant que théorie et l'innovation dans l'enseignement des mathématiques.

Organisation de coopération et de développement économiques. OCDE. Paris. *Science and mathematics education in the United-States : eight innovations.* Paris : OCDE, 1993. 229 p., tabl., bibliogr. dissém. (OECD documents.) 61

Ce volume décrit quatre exemples d'innovations pédagogiques en sciences et quatre en mathématiques, d'origine américaine, pré-

sentés lors d'une conférence internationale, dans le cadre d'un projet du CERI visant à améliorer les programmes et les méthodes pédagogiques dans ces disciplines, dans les pays de l'OCDE. L'état californien suggère un schéma portant sur le contenu de l'enseignement de thèmes scientifiques fondamentaux ; la Fondation nationale des sciences propose un programme d'enseignement de la chimie pour les lycéens non orientés vers les études scientifiques supérieures ; un "réseau d'enfants" permet au niveau primaire des échanges d'information entre élèves de plusieurs pays ; deux projets restructurent des programmes modèle en sciences et en mathématiques ; le Conseil national des professeurs de mathématiques propose des normes pour les programmes scolaires et l'évaluation de l'enseignement des mathématiques ; l'"Urban mathematics collaborative project" cherche de nouveaux modèles répondant aux besoins concrets des professeurs ; un module didactique, le "Voyage of Mimi" intègre les sciences exactes et humaines, à l'aide de supports imprimés, vidéo, informatiques.

SALAMÉ, Naoum dir. *Analyse de séquences de gènes et de protéines avec le logiciel SEQAID II*. Paris : INRP, 1993. 103 p., une disquette 3 1/2, bibliogr. (3 p.) 14

SEQAID II est un outil général qui propose un large ensemble de traitements possibles sur des séquences nucléiques ou protéiques. Rapide et peu volumineux, il fonctionne sur tous les micro-ordinateurs compatibles PC, qu'ils soient à écran couleur ou monochrome. Avec l'autorisation des auteurs, l'INRP met à la disposition des enseignants des Sciences de la Vie et de la Terre une version française de ce logiciel. Cette version est accompagnée d'un ensemble de séquences choisies en tenant compte des programmes de biologie, d'une documentation technique et de suggestions d'utilisations pédagogiques en classes de première et de terminale. La maîtrise de cet outil ne requiert pas de connaissances informatiques particulières.

De plus, les traitements appliqués aux séquences sont assez simples. La mise en oeuvre des exemples proposés peut donc être entreprise très rapidement par tous les enseignants. Pour faciliter cette exploitation, le plus simple est de suivre la structure de ce document : une présentation générale est fournie en préambule, suivie d'une prise en mains guidée. Des exemples pédagogiques sont ensuite détaillés et quelques conseils pratiques apportés. Les fonctionnalités du logiciel sont analysées dans la quatrième partie.

YLI-LUOMA, Pertti V.J. *Predictors of critical thinking abilities : a Rasch-model approach*. Helsinki : University of Helsinki, 1992. 142 p., fig., bibliogr. (8 p.). (Research bulletin ; 81.) 14

Cette étude traite du développement de la pensée critique dans le cadre de l'enseignement de la physique à l'école secondaire dans divers pays (Australie, Etats-Unis, Finlande, Italie, Grande-Bretagne...) dans le but de découvrir des prédicteurs d'aptitude à la pensée critique. Cette recherche, ainsi que des études antérieures réexaminées met en relief l'influence des stratégies pédagogiques et du milieu familial dans l'activité de pensée critique. Certains éléments des cours, notamment l'expérimentation en laboratoire, améliorent les performances scolaires en physique et favorisent une approche scientifique et une analyse critique de qualité pendant l'acte d'apprentissage. Le système d'enseignement de la physique australien, avec un modèle de travail en laboratoire appliqué sans rigidité et un enseignement théorique allégé, semble le plus performant.

Informatique et enseignement

BARON, G.-L. ed. ; BAUDÉ, J. ed.
LA PASSARDIERE, B. de. ed.
Hypermédias et apprentissages 2.
Paris : Epi ; INRP & Lille : CUEPP,
1993. 249 p., graph., fig., bibliogr.
dissém. Index. 15

Les six premiers textes traitent des stratégies d'apprentissage et des enjeux cognitifs liés aux hypermédias. Vient ensuite une partie présentant des applications dans différents ordres d'enseignement, de l'école élémentaire à l'enseignement supérieur. Puis trois communications abordent la question de la conception de systèmes hypermédias. Enfin, la quatrième partie rassemble les textes relatifs aux ateliers et aux démonstrations.

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Politique et actions culturelles

AUGUSTIN, Jean-Pierre ; ION, Jacques.
Des loisirs et des jeunes : cent ans de groupements éducatifs et sportifs. Paris : Editions ouvrières, 1993. 143 p., bibliogr. (5 p.). (Le social en acte.) 13

Cet ouvrage retrace la succession des différentes formes de groupements structurés à travers lesquels se sont développés les loisirs (activités récréatives, éducatives ou sportives hors cadre familial) organisés depuis la fin du siècle dernier. Les auteurs dégagent cinq "époques". 1) La jeunesse nouvel enjeu politique (1890-1914) : la forme dominante est celle du patronage, entièrement contrôlée et insérée dans une institution globale, l'Ecole ou l'Eglise. 2) L'émergence des mouvements de jeunesse (1914-1936) : c'est le triomphe des mouvements de jeunesse, organisations semi-autonomes, dépendant des adultes, mais intégrant pour la première fois les caractéristiques particulières de l'âge juvénile. 3) L'entrée en scène de l'Etat, le succès

et la crise des mouvements (1936-1958) : les mouvements de jeunesse s'affirment comme le pôle central, mais c'est aussi la période où on assiste à une intervention massive de l'Etat (élaboration d'une politique de la jeunesse, émergence des notions d'équipement et d'animation neutraliste...). 4) L'animation aux commandes (1958-1974) : intervention massive de l'Etat. Portée conjointement par l'Etat et les fédérations d'éducation populaire, l'animation devient la référence centrale de cette période. 5) Perte des repères et paradigme sportif (1974-1990) : appel à la relocalisation, intervention de plus en plus ciblée en direction des jeunes touchés par le chômage. La figure de l'animateur socio-sportif remplace celle de l'animateur socio-culturel.

Loisirs

MURAIL, Marie-Aude. *"Continue la lecture, on n'aime pas la récré..."*
Paris : Calmann-Lévy, 1993. 185 p.
4

L'auteur, écrivain pour adultes, est devenu écrivain pour enfants, des écoles. Au travers de son itinéraire, elle nous raconte ses rencontres avec les enfants, les difficultés de relations avec les enfants "illettrés" ou non-lecteurs, avec les enseignants. Elle aborde également le problème de la vérité dans les ouvrages pour enfants : La vérité... mais pas toute ?

INRP

CADIST en Sciences de l'éducation

Les documents signalés dans la revue et difficiles à trouver dans votre région peuvent être communiqués par l'intermédiaire du

Service de Prêt-Entre-Bibliothèques

Les demandes doivent être adressées par un organisme documentaire au CADIST de l'INRP, 29 rue d'Ulm, 75005 PARIS, qui adhère au réseau informatisé du PEB (identifiant 75 105 23 20)

OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Nous poursuivons l'effort de valorisation des thèses, commencé il y a maintenant cinq ans. Comme dans les numéros 14, 16, 19, 22, 25 et 28 de *Perspectives documentaires en éducation*, nous faisons apparaître celles dont l'apport est le plus notable dans le domaine de l'éducation.

Cette année encore, nous avons demandé à une quarantaine de professeurs d'université, membres de jurys, de nous faire part des thèses qui leur paraissent les plus remarquables. Une trentaine d'entre eux ont répondu.

La question posée était la suivante :

"Au cours de l'année écoulée, quelles sont le ou les thèses qu'il est, à votre avis, particulièrement nécessaire de faire connaître au public des sciences de l'éducation ?"

Nous remercions vivement tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail et nous nous tenons à leur disposition pour toute suggestion ou remarque qu'ils jugeront bon de nous faire connaître.

M.-F. Caplot

Titre communiqué par
Jacques Testanière, Profes-
seur à l'Université de
Bordeaux II

- BUHOT, Eric. *Les instituteurs spécialisés, réformes de l'enseignement et évolution de la spécialisation des maîtres*. 657 p. (2 tomes)

Thèse de doctorat : Bordeaux II : 1993.
Dirigée par Jacques Testanière.

Selon quelles logiques les instituteurs spécialisés de l'Éducation nationale investissent le champ dit de l'enfance inadaptée ? La spécialisation des maîtres obéit à des règles complexes, intelligibles dans le cadre des schémas fournis par la sociologie de l'éducation, mais que l'on ne peut véritablement appréhender qu'au prix d'une analyse spécifique et approfondie. La première partie de la thèse, étayée sur une importante documentation historique et bibliographique, retrace l'évolution des institutions et des personnels du secteur

de l'enfance inadaptée et de l'éducation spécialisée après le début du siècle. La seconde partie rassemble et présente des données qui concernent plus particulièrement le département de la Seine-Maritime, introduisant le travail d'enquête mené localement tout en permettant d'inscrire celui-ci dans une perspective générale. La troisième partie, la plus longue, présente les résultats de l'enquête, effectuée auprès d'un ensemble d'instituteurs spécialisés en exercice dans ce département. Devenir instituteur spécialisé, c'est une autre façon d'être un instituteur, ou de ne plus être instituteur : quelles sont les caractéristiques de ce groupe professionnel, quelle est son évolution ? Toutes les mesures institutionnelles prises dans le domaine des difficultés scolaires, si elles sont bien le produit de la demande sociale et de l'évolution des discours savants, sont aussi l'objet de réinterprétations de la part des acteurs du dispositif, et en particulier des instituteurs, qui les réorientent et en modifient sans cesse et la forme et le sens, en fonction d'aspirations individuelles et collectives largement déterminées par des facteurs sociaux. Quels sont les processus d'adéquation individu-poste ? Enfin, le dispositif d'éducation spécialisée fonctionne comme une voie de renouvellement de l'intérêt d'une profession en crise. Outre des indicateurs de cette crise, cette enquête fournit des indicateurs de l'apparition d'aspirations à de nouveaux modes d'exercice du métier d'enseignant.

Titres communiqués par Louis Marmoz, Professeur à l'Université de Caen

- ARVEILLER, Jacques. *La constitution d'un regard professionnel : psychiatrie de l'enfant et éducation.*

Thèse de doctorat : Caen : 1993. Dirigée par Louis Marmoz.

Ce travail analyse dans un premier temps le dispositif de commissions d'orientation institué par la loi de 1975, concernant l'éducation spéciale. Dispositif d'expertise, où la psychiatrie de l'enfant est amenée à fournir des avis, et à produire des effets dans le champ de l'éducation. Après un rappel du cadre donné par la loi, l'analyse porte sur l'activité d'une commission, dont l'organisation et le fonctionnement font l'objet d'évaluations quantifiées.

Dans une seconde et une troisième parties est proposée une étude de la constitution historique d'un regard professionnel : celui de la psychiatrie de l'enfant sur l'éducation. D'abord en considérant les trois domaines où s'origine cette discipline (psychiatrie générale, médecine des enfants et gestion de la délinquance), et en y repérant comment, dès ses prémices, celle-ci s'est trouvée impliquée dans la production de théories et de pratiques éducatives. Puis en identifiant quatre axes de développement historique (l'enseignement spécial, l'éducation familiale, la psychanalyse, les consultations) où, par rapport aux autres curateurs sociaux de l'enfance, la pédopsychiatrie a acquis une véritable compétence en matière éducative.

Une dernière partie, éclairée par cette analyse historique, revient sur l'intrica-

tion présente du champ de la psychiatrie avec celui de l'éducation autour de deux questions : celle d'une appropriation psychiatrique d'une partie du champ éducatif, et celle de l'incarnation, sous forme d'expertise sociale, du regard psychiatrique sur l'éducation.

- LOPES DA SILVA, Isabel. *De l'éducation des enfants à l'éducation des adultes. Vers une méthodologie de la recherche action.*

Thèse de doctorat : Caen : 1993. Dirigée par Louis Marmoz.

La nature, la spécificité et la scientificité d'une approche de la construction de connaissances, son rôle dans la production de savoirs sur les pratiques éducatives sont des questions qui orientent la comparaison entre deux projets de formation et recherche dans lesquels l'auteur a participé.

L'analyse comparative est ensuite élargie à vingt-trois projets développés au Portugal, débutant entre 1978 et 1986, dans les domaines de l'éducation préscolaire, la formation des enseignants, l'éducation des adultes et le développement communautaire.

Les caractéristiques des systèmes en interaction - système d'intervention, système à changer (défini par rapport à son système environnant) et système d'évaluation/recherche - constituent une grille d'analyse permettant d'aboutir à une typologie. Celle-ci se fonde sur le processus de construction de modèles de ces systèmes et leur organisation dans un modèle global en fonction de la production de savoirs sur les pratiques soit des intervenants soit des acteurs sociaux.

L'analyse qualitative de démarches qui articulent le changement et la produc-

tion de savoirs, intitulées ou non recherche-action, permet finalement de différencier des niveaux de scientificité selon la rigueur de l'évaluation et de la formalisation théorique des modèles construits.

- NGONIKA, Maurice. *Ressources humaines et avenir de l'éducation au Congo.*

Thèse de doctorat : Caen : 1993. Dirigée par Louis Marmoz.

En 1989, le chômage des jeunes a atteint, au Congo, un niveau tel, qu'il est devenu socialement inacceptable. Ainsi avons-nous décidé, par cette étude, de mettre au clair et d'analyser la situation des ressources humaines. Il résulte que, depuis 1960, la politique éducative est confrontée à une série de difficultés liées à la gestion. Caractérisée par une fuite en avant, le manque de planification et de stratégie réaliste, cette politique a engendré des effets néfastes qui ont ruiné l'efficacité du système éducatif.

Nous avons estimé que la solution des problèmes de l'emploi et du chômage, passe par une conception nouvelle de l'éducation, la domination des théories relatives à son organisation et à sa gestion, à la mise en place d'une stratégie et des mesures de promotion de l'emploi.

Titres communiqués par Alain Mingat, Professeur à l'Université de Dijon

- BRESSOUX, Pascal. *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. 425 p.

Thèse de doctorat : Dijon : 1993. Dirigée par Marie Duru-Bellat.

La question de rechercher dans quelle mesure les facteurs scolaires affectent les acquisitions des élèves n'a pas connu en France de grands développements et rend la production de données factuelles dans ce domaine d'un intérêt particulier. C'est dans ce but qu'a été réalisée une étude prenant pour objet de rechercher si les acquisitions en lecture de 2 500 élèves de CE2, CM1 et CM2 variaient en fonction de la classe et de l'école dans lesquelles ils étaient scolarisés et, si de telles variations étaient mises à jour, d'en rechercher les facteurs explicatifs.

Des écarts relativement importants sont apparus, en fin d'année scolaire, entre les quelque 120 classes étudiées. Toutes choses égales par ailleurs, la classe "explique" 11,4 % de la variance des acquisitions. Dans certaines classes, le niveau moyen d'acquisitions des élèves est nettement supérieur à ce qu'il est dans d'autres classes ; elles sont donc plus ou moins efficaces. De plus, les progrès ne sont pas uniformes d'une classe à l'autre ; certaines ont accru (relativement parlant) les différences initiales entre élèves, tandis que d'autres les ont réduites ; les classes sont donc plus ou moins équitables. Il existe une liaison, modérée mais significative entre ces deux dimensions : les classes les plus efficaces ont également

tendance à être, en moyenne, les plus équitables.

Les performances des classes, tant du point de vue de l'efficacité que de l'équité, dépendent seulement dans une faible mesure de leurs caractéristiques structurelles (nombre de cours, nombre d'élèves) ou contextuelles (niveau moyen d'acquisition des élèves, hétérogénéité, tonalité sociale, pourcentage d'étrangers). De ce fait, le maître apparaît jouer un rôle important pour expliquer les différences de performances entre classes ; sans que l'on puisse réduire l'un à l'autre, l'effet-classe est probablement en grande partie constitué par un effet-maître.

L'élément qui exerce le poids le plus fort sur l'efficacité des classes réside dans les attentes des maîtres vis-à-vis de leurs élèves ; toutes choses égales par ailleurs (et donc à niveau initial identique), les acquisitions finales sont d'autant plus élevées que le maître pense avoir des élèves plus forts et plus motivés.

On relève également des différences entre les cinquante-neuf écoles de l'étude, tant du point de vue de l'efficacité que de l'équité. Toutefois, ces différences sont nettement réduites par rapport à ce que l'on observe au niveau des classes : les écoles "expliquent" 4,3 % de la variabilité inter-individuelle des acquisitions. Par ailleurs, il n'y a aucune corrélation entre les performances des classes qui appartiennent à une même école ; on trouve, de façon aléatoire au sein d'une école, des classes efficaces et peu efficaces, équitables et peu équitables. Qui plus est, aucune des caractéristiques globales de l'école dont nous disposons, n'exerce d'effet notable sur les performances des écoles.

Les effets des écoles ayant été testés au cours de deux périodes (d'environ quatorze mois chacune), il est possible d'estimer leur stabilité dans le temps. La corrélation, peu élevée ($r=0,31$), est néanmoins significative, ce qui montre qu'il y a une composante stable dans l'efficacité, mais que des facteurs aléatoires ou non contrôlés interviennent également dans une mesure assez large. Quand on ne considère que les écoles qui n'ont connu aucun changement de personnel enseignant au cours des deux périodes étudiées, on remarque que la corrélation est plus élevée ($r=0,48$), ce qui indique que la stabilité des enseignants est un facteur de stabilité des performances, sans doute parce que les effets-écoles sont des agrégations d'effets-classes.

Ces éléments donnent à penser que l'école, en tant que tout, n'exerce pas, ou très peu, d'influence propre sur les acquisitions des élèves dans le domaine de la lecture. Ce qui importe pour un élève, c'est d'être dans une classe efficace, ou équitable, mais non pas l'école dans laquelle se trouve cette classe. Au risque de caricaturer les résultats, on peut avancer que les écoles ne font pas de différences, mais que les enseignants en font.

- LEROY-AUDOIN, Christine. *L'école maternelle entre la diversité des élèves et la continuité éducative. Du passage anticipé en Cours Préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux.*

Thèse de doctorat : Dijon : 1993. Dirigée par Alain Mingat et Marie Duru-Bellat.

La transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire représente un moment-clé dans le déroulement de la scolarité des élèves, et plus encore pour

les enfants déclarés "précoces" ou "en avance". Traditionnellement, le sort réservé à ces derniers relevait du principe des dispenses d'âge et pouvait se concrétiser, à ce niveau, par un passage anticipé au Cours Préparatoire (c'est-à-dire avant l'âge réglementaire de six ans) ; depuis l'application de la Loi d'Orientation de 1989, ces enfants sont susceptibles d'aborder les apprentissages fondamentaux dès la dernière année de l'école maternelle. Il est crucial alors, pour analyser le fonctionnement à venir des cycles d'apprentissage, de disposer d'éléments de comparaison relatifs au fonctionnement précédent. Dans cette perspective, cette recherche se propose d'examiner, dans un premier temps, sur une base empirique et factuelle, les mécanismes par lesquels s'opéraient auparavant les passages anticipés en CP et les modalités potentielles que la nouvelle organisation pédagogique est susceptible de développer.

On observe alors tout d'abord que la population d'élèves ayant bénéficié d'un passage anticipé est très faible numériquement, très typée socialement, et que cet état de fait est largement induit par l'auto-sélection des familles elles-mêmes, qui demandent d'autant moins une dérogation que leur origine sociale est modeste et leur enfant plus jeune (né en fin d'année civile). Une comparaison directe des niveaux de réussite à une épreuve de maturité vis-à-vis des apprentissages fondamentaux avec la population d'élèves qui passe de fait en CP (les enfants de six ans) révèle cependant un recouvrement important des performances ; après avoir défini quelles pouvaient être les exigences requises pour cette population d'élèves plus jeunes que la normale, il apparaît

que, selon le niveau auquel on se situe, entre 15 et 30 % d'entre eux, d'origine sociale relativement variée, seraient en mesure d'aborder les apprentissages fondamentaux "avant l'heure".

Afin d'éclairer ce décalage à la fois quantitatif et social entre le fonctionnement potentiel et le fonctionnement réellement observé de la procédure du passage anticipé, la recherche se propose d'analyser dans un second temps la façon dont les enseignants décrivent, expliquent et prédisent la réussite scolaire des enfants dont la famille a établi une demande de dérogation. On observe alors que les enseignants situent leur évaluation au-delà des performances scolaires proprement dites, pour la focaliser sur les qualités personnelles de l'élève. Ainsi, sont mis en avant, d'une part certains facteurs de conformité aux normes scolaires de l'enseignement élémentaire, d'autre part des facteurs relatifs aux aspects sociaux des comportements. Dans le premier cas, on note l'évocation fréquente des capacités intellectuelles de l'élève, de sa motivation et dans une moindre mesure de sa mobilisation ; dans le second cas, un certain nombre d'attitudes et de traits de personnalité sont manifestement cruciaux, tels que l'aisance et la confiance en soi.

La priorité accordée dans les discours évaluatifs des enseignants aux facteurs innés, voire relevant de l'"idéologie du don", qui consacrent en fait une certaine proximité à l'école, ne fait que renforcer la sélectivité sociale de la procédure dégagee antérieurement dans l'auto-sélection des familles. Les résultats de cette recherche qui met en regard le fonctionnement de la procédure tel qu'il peut être analysé de façon externe et tel qu'il est vécu et "produit" par les

acteurs, amènent donc des éléments de référence utiles à la mise en place des cycles à l'école primaire, mais soulèvent également des questions concernant notamment la marge d'autonomie à accorder aux familles et la façon dont l'institution détermine qu'un enfant est prêt à aborder les apprentissages fondamentaux.

Titres communiqués par
Jean Berbaum, Professeur à
l'Université Pierre Mendès-
France, Grenoble II

- JARDEL, Bernard. *Initiative de l'enseignant et apprentissage de l'élève. Approche systémique d'une structure de formation : le collège*. 469 p.

Thèse de doctorat : Grenoble II : 1992.
Dirigée par Jean Berbaum.

Pourquoi le changement au collège apparaît-il dans les années 80 si nécessaire mais difficile, voire impossible à mettre en œuvre ?

Nous sommes partis d'un double constat :

- La tentative de rénovation institutionnelle du collège semble aujourd'hui en panne. Pourquoi l'Etat ne sait-il pas relever le défi de la démocratie qualitative et faire réussir tous les élèves dans la nouvelle école moyenne que constitue le collège ?

- Cependant les nouvelles connaissances issues de la recherche et de l'innovation permettent de définir une nouvelle théorie et pratique de l'enseigner centrée sur l'apprentissage de l'élève.

Une exigence incontournable résulte de ce double constat : pour faire face à la

complexité et mettre en oeuvre le changement, l'enseignant doit être acteur.

Nous avons alors construit un modèle prospectif de l'enseignant acteur au croisement de différents champs théoriques et pratiques. Notre analyse s'est organisée à partir de 3 pôles : le vouloir, le pouvoir, le savoir changer de l'enseignant, afin de toucher le processus dynamique de la motivation.

Notre conclusion : pour que tous les élèves apprennent, il faut que l'enseignant apprenne dans une organisation qui elle-même apprend.

- ZANNETTACCI-STEPHANOPOLI, Jean-Michel. *De l'innovation pédagogique au changement social. L'exemple d'une zone d'éducation prioritaire de l'agglomération grenobloise. Pour une théorie et une pratique de l'interculturalisme*. 479 p.

Thèse de doctorat : Grenoble II : 1992.
Dirigée par Charles Hadji.

La thèse concerne une zone d'éducation prioritaire de l'agglomération grenobloise entre 1987 et 1990. L'hypothèse de recherche est la suivante : les innovations pédagogiques ne correspondent pas seulement à une simple réponse institutionnelle à l'échec scolaire ; elles sont aussi une réponse à une problématique sociale plus large générée par l'accueil des familles étrangères. En d'autres termes, l'hypothèse consiste à dire que s'inventent de nouvelles pratiques pédagogiques en liaison avec de nouvelles formes de socialités. La thèse montre donc que l'innovation pédagogique est bien plus qu'un enjeu scolaire en analysant les pratiques comme un moyen et un signe de changement social.

Après une première partie définissant le champ d'application et la méthodologie de la recherche, les projets sont d'abord analysés en liaison avec le concept d'innovation. Il s'agit de définir leur pertinence en tant que réponse spécifique à l'échec scolaire des enfants d'origine maghrébine. Vient ensuite une approche critique des arguments sociologiques, culturels et psychologiques de l'insuccès scolaire. La dernière partie est consacrée à l'étude de l'innovation comme outil d'investigation du social avec en toile de fond la perspective interculturelle.

Titres communiqués par
Martine Abdallah-Pretceille,
Professeur à l'Université de
Valenciennes

- FLYE SAINTE MARIE, Anne. *Analyse d'une pratique éducative à visée interculturelle en milieu scolaire*. 329 p.

Thèse de doctorat : Paris V : 1993. Dirigée par Carmel Camilleri.

Le point de départ de notre recherche est une pratique de formation de plusieurs années en direction de professionnels en contact avec des migrants. Au fil des actions, ces formations se sont peu à peu orientées vers une réflexion sur les conditions de la rencontre interculturelle et un repérage des filtres et obstacles à la compréhension entre personnes et groupes de cultures différentes.

De la même façon, nous avons voulu, après avoir approfondi des bases théoriques de "l'interculturel", impulser concrètement une action pédagogique

en milieu scolaire moins centrée sur les cultures proprement dites que sur la mise en lumière et la gestion des interactions au sein de l'espace scolaire. Nous avons ainsi imaginé la conduite d'animations éducatives visant à une ouverture des enfants à la diversité culturelle, et à une évolution positive des images, des attitudes face à l'autre, face au différent de soi.

Nous avons œuvré dans une perspective de recherche-action, dans une double démarche de mise en oeuvre de cycles d'animation pédagogique auprès de classes d'écoles primaires et d'observation des effets de ces interventions sur les représentations et les attitudes des enfants concernés.

Ces cycles étalés sur plusieurs mois ont, par des exercices individuels ou collectifs, des mises en situation, des travaux sur documents..., sensibilisé les enfants à un certain nombre de réalités et de notions : le groupe comme pôle de complémentarité et comme lieu de diversité, les notions de différence/ressemblance, le repérage identitaire par rapport à soi et par rapport à autrui, les images sur l'autre, sur l'étranger... Il n'y pas eu sur ces différents thèmes de leçon explicite, mais transmission implicite du "message" à travers les différents exercices et travaux proposés.

Nous avons par ailleurs cumulé dans notre action les rôles d'animation pédagogique et d'observation. Observation qui a pu être menée grâce à la mise en oeuvre de différentes procédures de recueil de données : sur les réseaux d'interrelations ; sur les représentations des enfants face aux "autres", c'est-à-dire ceux qui n'appartiennent pas au même groupe ethnique, social, culturel ; sur leurs images d'eux-mêmes ; sur leur "outillage" notionnel...

L'objet de notre thèse est ainsi, au-delà d'un rappel des bases théoriques et des enjeux des projets interculturels, à la fois la description des actions pédagogiques entreprises - leurs objectifs, leur progression, les méthodes utilisées - et l'analyse des évolutions, des effets, individuels et collectifs, des limites mais aussi des bénéfices retirés de cette pédagogie d'ouverture à la diversité.

Au fil de la progression de notre action auprès des différentes classes, et des constats effectués sur les diverses causes de clivages agissant au sein des groupes d'enfants concernés, c'est une conception élargie du travail d'ouverture à mener auprès de ces enfants qui s'est imposée à nous : pas seulement ouverture à l'enfant d'origine étrangère, mais plus globalement ouverture à l'autre, au différent. Nous avons mesuré l'urgence d'une préparation des enfants, dès leur plus jeune âge, au dépassement progressif des discriminations liées aux nombreux facteurs de différenciation que sont l'appartenance ethnique bien sûr, mais également, le sexe, les appartenances religieuses, sociales, les modes de vie...

Si dans les conditions de notre action, nous n'avons pu véritablement évaluer les effets de nos interventions sur les comportements quotidiens des enfants, nous avons pu déceler, à l'aide des procédures d'observation et des données ainsi recueillies, une évolution relative des images mentales et des jugements exprimés par les enfants face à l'autre et au différent.

Nous avons par ailleurs découvert que notre travail contribuait non seulement à l'ouverture psycho-affective des enfants, mais aussi à leur enrichissement intellectuel et cognitif, ainsi qu'à leur apprentissage de la relativité des pratiques et des savoirs.

■ BARBOT, Marie-José. *L'auto-apprentissage en milieu institutionnel*. 455 p.

Thèse de doctorat : Paris III : 1993.

Dirigée par Louis Porcher.

(...) Quel est le rôle de l'enseignant à l'étranger, qui cherche à respecter l'autonomie d'un public appartenant à une culture différente, et auquel il enseigne sa propre langue ? Cette démarche implique une connaissance solide des apprenants d'autant que nous assistons aujourd'hui à une transformation significative, non seulement de leurs attentes, mais également de leurs comportements. Nous nous sommes donc orientés vers l'examen des systèmes d'auto-apprentissage, qui semble-t-il, comportent des éléments susceptibles d'apporter des réponses. Les orientations du Conseil de l'Europe et les travaux du Crapel de l'Université de Nancy II le confirment. Cependant, les systèmes d'auto-apprentissage qui impliquent une recherche d'autonomisation, exigent une préparation dont aujourd'hui les apprenants sont généralement dépourvus. Si nous ne voulons pas que l'auto-apprentissage creuse les écarts qui existent déjà entre les apprenants, nous devons assigner au milieu institutionnel un rôle actif qui permette l'accès à l'apprentissage.

Nous avons effectué une enquête pour vérifier que les auto-apprenants, dans leur grande majorité, avaient besoin d'un appui institutionnel. En effet, ils n'ont pas disposé en amont de la préparation adaptée qui semble se mettre en place actuellement, tout au moins à l'école maternelle et primaire. Il est par conséquent nécessaire d'organiser des centres d'auto-apprentissage avec tuteurs ainsi que d'assurer auprès des enseignants une formation appropriée. Ces systèmes d'auto-apprentissage ins-

titutionnels doivent être sans cesse évalués et réajustés afin de ne pas constituer des systèmes fermés, mais des modèles d'apprentissage transférables à toute formation. (...)

L'hypothèse que cette enquête se devait de vérifier était la suivante : s'engager dans une démarche d'auto-apprentissage requiert des compétences que les apprenants ont rarement acquises dans leur expérience scolaire et sociale. Seuls les "bons apprenants" ou les apprenants qui trouveront un appui en milieu institutionnel, sont susceptibles d'utiliser avec efficacité des systèmes d'auto-apprentissage.

Nous avons préparé successivement deux guides d'entretien. Malgré les difficultés rencontrées, nous avons constitué un corpus à partir de 22 entretiens effectués en 1991 et 1992. Notre échantillon se composait de 11 hommes et 11 femmes, français et espagnols, dont les âges s'échelonnaient de 16 à 72 ans, par tranches d'âge de sept ans.

Nous avons essayé de comprendre quelle était la logique qui était à l'origine des attitudes d'apprentissage. Nous avons créé, à partir des entretiens, des catégories que nous avons distinguées en variables non dépendantes et en variables dépendantes, afin d'analyser les possibilités d'intervention du point de vue institutionnel.

- Variables non dépendantes : les éléments susceptibles d'intervenir dans la logique de l'apprentissage constituent des données principalement liées aux capitaux personnels et à la motivation, mais sur lesquelles l'éducation peut agir. (...)

- Variables dépendantes : le système éducatif devrait occuper un rôle déterminant pour l'apprenant, lui évitant par

là même de dépendre de l'inégalité de l'héritage socio-familial qui gouverne l'apprentissage. (...)

Les résultats de l'enquête apportent des éléments sur le rôle du milieu institutionnel dans une démarche d'auto-apprentissage.

Une formation en amont devrait être assurée par le système éducatif dès la scolarisation de l'enfant. Cette formation suppose d'une part un déconditionnement psychologique, de l'autre des expériences qui développent la compétence à apprendre de l'apprenant.

La transformation des représentations de l'enseignement et de l'autonomie, la valorisation de la motivation et des styles cognitifs sont nécessaires. (...) Le développement de l'autonomie dispose déjà de relais dans le système éducatif : les pratiques de remédiation et les apports de l'éducabilité cognitive, l'introduction des langues étrangères dans le primaire, la pratique de la pédagogie différenciée. (...)

L'ensemble de ces données permettent à l'auteur de proposer un modèle de centre d'auto-apprentissage avec tuteur où le nouveau rôle de l'enseignant est défini. (...)

Les centres de langues en milieu institutionnel à l'étranger réunissent toutes les conditions pour créer de nouveaux services d'auto-apprentissage et ils doivent impérativement tenir compte des exigences de leur public s'ils veulent continuer à exister dans une société qui se transforme très vite.

- Ils disposent de matériel diversifié, d'antennes paraboliques et de centres de documentation qui permettent de créer des centres de ressources et des centres d'auto-apprentissage, et de les mettre éventuellement en réseaux.

- Ils disposent de ressources humaines dont le rôle, nous l'avons démontré, est essentiel.

- Les enseignants doivent remettre en question leur comportement vis-à-vis des apprenants, c'est-à-dire renoncer à leur imposer leurs propres normes, et les guider dans un apprentissage dont ceux-ci doivent devenir les acteurs.

Le statut actuel des langues étrangères allié aux possibilités technologiques créent les conditions d'un changement historique. Les recherches scientifiques démontrent que l'autonomisation est liée au développement mental et à l'apprentissage. Un double enjeu est à la clé : conserver aux spécialistes des langues un rôle actif dans la formation linguistique, constituer pour le système éducatif un modèle pédagogique dont il a impérativement besoin sous peine d'implosion. En effet, selon P. Bourdieu, la prise de conscience des mécanismes sociaux rend possible une intervention et nous met en mesure de défendre les valeurs d'autonomie et de liberté qui doivent être celles du système éducatif.

Titres communiqués par
Guy Avanzini et Philippe
Meirieu, Professeurs à
l'Université Lumière, Lyon II

- GATÉ, Jean-Pierre. *Gestion mentale et apprentissage du lire-écrire - Vers une pédagogie phénoménologique*. 281 p.

Thèse de doctorat : Lyon II : 1993. Dirigée par Guy Avanzini.

Cette excellente thèse allie à la qualité de l'écriture la pertinence de la pensée. On remarque en particulier l'extrême justesse des critiques adressées à certaines théories contemporaines de l'apprentissage de la lecture et aux courants issus des publications de Mme Ferreiro. M. Gaté souligne à cet égard l'équivoque entretenue par la notion d'"activité constructive" de l'enfant, trop souvent entretenue de manière confuse faute de distinguer le plan didactique, sur lequel elle s'oppose, à l'attitude passive qui induirait un enseignement impositif, et le plan épistémologique, à propos duquel il ne faut pas oublier que lire requiert découvrir le sens d'un texte et non de l'inventer... De même, distingue-t-il entre théorie de l'apprentissage et théorie de la connaissance, ce qui est indispensable en la matière. Il s'agit donc d'un travail salubre et bienvenu auquel il convient de souhaiter une large diffusion.

En outre, M. Gaté fait preuve d'une grande perspicacité et d'une grande prudence d'ordre méthodologique, en s'attachant régulièrement à justifier les procédures auxquelles il recourt ou en soulignant leurs limites.

Enfin, il apporte une heureuse contribution à l'étude de l'applicabilité de la gestion mentale et, contre les campagnes induites par la jalousie ou fondées sur

les contresens, met en évidence la portée des travaux de Monsieur de la Garanderie.

C'est dire qu'il s'agit d'une recherche réfléchie et confirmée, qui, en deux tomes, dont le second est entièrement consacré aux protocoles d'entretien et leur commentaire, constitue une vraie thèse, cohérente et bien construite.

- IZARD, Hélène. *L'école primaire dans la cité*. 524 p.

Thèse de doctorat : Lyon II : 1993. Dirigée par Philippe Meirieu.

Le mouvement de décentralisation engagé en France depuis 1981 ainsi que la politique de l'éducation de 1989 génèrent des transformations significatives pour l'école primaire. Trois sites scolaires ont été analysés en référence à une problématique s'interrogeant sur les spécificités du local, sur la coopération entre les acteurs institutionnels suivants : directeurs d'école, inspecteurs de l'Education nationale, responsables d'éducation dans les mairies ainsi que sur l'évolution de l'école primaire. Le cadre théorique privilégié résulte des travaux de M. Crozier et E. Friedberg. Privilégiant le jeu des acteurs, cette recherche montre et analyse les hétérogénéités du local, "l'entre-deux" entre une école primaire de l'instruction dans une conception du "contre", et une école fondamentale dans une conception de "l'avec" et dans une perspective d'éducation permanente. "Entre-deux", fragile et incertain, où peut émerger, autrement, dans la complexité, une école centrée sur l'enfant. Pour cela, au-delà du partenariat et dans le jeu des acteurs, se construit une indispensable coopération dont le pilotage et la régulation sont à concevoir et à manager. Cette coopération renvoie à la fois, à

une éthique de la responsabilité et à une vision politique conçue, agie et partagée de la Cité.

■ PEYRONNET, Alain. *Raison, Science, Ecole : l'impératif d'une mutation*. 612 p.

Thèse de doctorat : Lyon II : 1993. Dirigée par Philippe Meirieu.

A quelles conditions l'éducation scolaire peut-elle introduire à une rationalité scientifique dégagée de la pensée animiste ?

Centrée sur cette problématique, la thèse procède à un double examen. Le philosophe questionne le retour étonnamment tapageur du spirituel en Occident attendu l'engagement rationaliste qui caractérise cette face du monde. Le didacticien s'interroge sur le fait, qu'en dépit de la scientification croissante de notre société, les individus intègrent toujours très peu du savoir scientifique. Ces contradictions en apparence distantes ont une parenté que seul le recours à une dialectique entre logos et pathos peut objectiver. En mettant à jour deux régimes psychiques et langagiers qui s'embranchent réactionnellement, s'origine en effet un malaise dans la civilisation que l'on retrouve homologiquement dans le miroir qu'est le scolaire. Le diagnostic est alors alarmant, une inhibition à l'évolution de fonds menace notre race.

Pour contrer ce pendule redondant et invalidant, un réajustement de notre rapport à la vérité comme au fondement s'impose. Suite à la réouverture critique de la science, un renouvellement de sa didactique peut contribuer, dès l'école primaire, à l'écologie de l'esprit réclamée. Là, retenir l'Astronomie et

s'appuyer sur le modèle pédagogique d'investigation-structuration répondent à deux exigences fondamentales pour grandir : celle d'inaugurer une nécessaire culture du besoin d'explication et celle de contribuer à une impérative stabilisation psycho-affective. Par la prise en compte de deux univers, le mental enfantin et le théâtre du ciel, on dynamise la curiosité intellectuelle tout en sensibilisant à l'inquiétude métaphysique. Par le retentissement individuel et l'appropriation d'un savoir témoin des vicissitudes de l'hominisation, on associe enfin formation de l'esprit et cure de désintoxication.

Titres communiqués par
Gabriel Langouet et Eric
Plaisance, Professeurs à
l'Université René Descartes,
Paris V

■ BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et Education. Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le romantisme*. 2 volumes (1e vol. : 358 p., 2e vol. : 356 p.).

Thèse de doctorat : Paris V : 1993. Dirigée par Eric Plaisance.

Nous avons aujourd'hui l'habitude d'associer les deux notions d'éducation et de jeu, et cela semble pour nous faire sens. L'on dit volontiers que le jeu est un moyen pédagogique, que tout jouet est éducatif, que l'école maternelle serait une école où l'on joue. Et pourtant bien des sens du mot jeu semblent être antinomiques à toute référence éducative, de plus il s'agit d'un terme profondément polysémique. Tous ceux qui parlent d'éducation et de jeu parlent-ils de la même chose ? Quel est le sens réel de cette association ? Comment sommes-

nous passés de l'image du jeu comme activité futile à l'idée de sa valeur éducative ? Est-il possible de concilier ces deux visions du jeu apparemment opposées ?

Ce travail se veut tout à la fois une enquête sur les relations entre jeu et éducation et une contribution pour poser correctement leur relation, pour éviter les ambiguïtés et les confusions trop présentes en ce domaine. Pour ce faire, nous avons mené une enquête sur les discours tant présents que passés qui mettent en relation jeu et éducation, pour comprendre la ou les logique(s) de cette association. Nous avons recherché les discours qui fondent dans notre histoire intellectuelle la pensée sur la valeur éducative du jeu. Nous avons dû traiter aussi bien des textes de philosophes, d'écrivains, de pédagogues, de biologistes ou de psychologues pour saisir la structuration de cette pensée. Nous avons enfin cherché son application à l'univers scolaire à travers l'exemple de l'école maternelle française, en analysant les discours officiels et semi-officiels générés par l'institution. En ce qui concerne la période contemporaine, nous avons simulé la production de discours à travers des enquêtes (entretiens et questionnaires) auprès des enseignants concernés. L'école maternelle française est un exemple parmi d'autres possibles pour saisir comment fonctionne la relation entre jeu et éducation. D'autres auraient été possibles ; et nous évoquerons également la crèche. Il s'agit cependant d'un lieu pour lequel l'interrogation sur la place du jeu est suffisamment importante et stratégique pour générer une abondance de discours.

Nous avons croisé des regards fort différents, saisissant cette même réalité du

discours qui associe jeu et éducation dans des contextes différents, à travers des énoncés aux statuts divers. La division que nous avons choisie permet de distinguer les approches et les diverses sources avant qu'une conclusion ne permette d'approfondir des liens esquissés au fur et à mesure du travail.

Nous commençons par une recherche philosophique qui se veut une analyse critique de cette notion de jeu, préalable indispensable à toute construction ultérieure. Notre deuxième partie explore les différents savoirs concernant le jeu et l'enfant pour comprendre comment s'est construite la relation positive entre jeu et éducation. La troisième partie analyse la façon dont les relations entre jeu et éducation sont pensées et repensées en référence à l'école maternelle. La quatrième partie présente et analyse les données issues de trois enquêtes réalisées auprès des enseignants des écoles maternelles entre 1985 et 1990, les confrontant aux textes officiels et revues pédagogiques, mais aussi à d'autres données issues d'enquêtes auprès des crèches ou de mères de familles.

C'est cependant l'ensemble de ces données qui nous permettra de proposer une analyse globale des relations entre jeu et éducation, confrontation constamment paradoxale entre le frivole et le sérieux. Car il s'agit bien pour terminer de mettre en évidence une pensée qui ne peut être que paradoxale ainsi que l'avait laissé apparaître la réflexion philosophique initiale.

- **LECLERCQ, Suzelle.** *Les effets de la première année de préscolarisation sur l'évolution des processus de socialisation de jeunes enfants.* 690 p. (2 vol.).

Thèse de doctorat : Paris V : 1993. Dirigée par Eric Plaisance.

En France, la préscolarisation massive de plus en plus précoce constitue un véritable phénomène social.

Quels sont les effets concrets de la première année scolaire pour des élèves de deux à quatre ans ?

En fonction d'un des objectifs assignés à l'école maternelle "socialiser", les performances d'une centaine d'enfants ont été évaluées, dans des situations scolaires habituelles, pour les actes quotidiens concernant le corps - s'habiller, se déshabiller, se laver les mains, utiliser les toilettes -, la représentation graphique du personnage humain, les activités communicatives et langagières, réceptives et productives.

L'analyse comparative synchronique et diachronique des scores obtenus dans chacun de ces domaines au début et à la fin de l'année scolaire, par des garçons et des filles, de milieu plus ou moins favorisé, accueillis dans des classes ou des appartements, permet d'apporter la preuve des effets statistiquement significatifs dus aux variables sexe, milieu socio-culturel, mode de scolarisation induit par l'espace scolaire et à leurs interactions sur les performances des élèves.

Si, pour les actes quotidiens et les actes graphiques, la première année de préscolarisation profite à tous, pour tous les domaines considérés, elle ne profite pas également à tous.

Ainsi, les filles de milieu défavorisé obtiennent les meilleurs scores lorsqu'elles sont accueillies dans une

école, les plus mauvais dans un appartement ; par contre, les garçons de milieu défavorisé réalisent les meilleures performances lorsqu'ils sont dans un appartement, les plus mauvaises dans une école.

Il existe donc des interactions complexes entre les socialisations familiales différenciées selon le sexe, le milieu et un facteur scolaire généralement ignoré, le mode de scolarisation induit par un espace cloisonné ou non.

Ces constats incitent à évaluer l'efficacité des projets pédagogiques novateurs en fonction de leurs effets concrets sur les performances des élèves.

- **PORLIER, Jean-Claude.** *La statistique pour quoi faire ? L'utilisation des méthodes statistiques par les conseillers d'orientation dans leurs pratiques professionnelles.* 494 p. + 262 p. d'annexes.

Thèse de doctorat : Paris V : 1993. Dirigée par Gabriel Langouet.

Cette recherche porte sur l'utilisation des méthodes statistiques, par les conseillers d'orientation dans leurs pratiques professionnelles. Dans la première partie du travail, l'approche sociologique retenue et le mode d'investigation extensive choisi sont situés dans la dialectique qui, à la fois, oppose et réunit les approches macro et micro sociologiques. Puis l'objet d'étude est décomposé en trois sous-ensembles (la pratique professionnelle, le conseiller d'orientation, la statistique) pour conduire l'analyse des paradigmes et des concepts qui facilitent sa connaissance et sa compréhension. La deuxième partie du travail présente le questionnaire construit pour le recueil

des données d'observation ainsi que les échantillons de conseillers interrogés. La troisième partie expose les résultats obtenus. Les pratiques des conseillers sont très variées et les utilisateurs réguliers des méthodes statistiques ne constituent qu'un tiers de l'échantillon. Les méthodes utilisées sont surtout les méthodes descriptives et dans une moindre mesure l'inférence classique. Les schèmes générateurs de pratiques que sont les habitus, les représentations sociales et les motifs d'agir influent sur les pratiques différenciées des acteurs. Les effets significatifs du sexe des agents, de leurs formations secondaire et universitaire, de leur grade, de leurs expériences professionnelles antérieures, de leur représentation de la statistique et de leurs motifs de l'utiliser ont été confirmés.

Titres communiqués par
Bernard Charlot, Professeur
à l'Université de Paris VIII.

■ THOIRAIN, Dominique. *Ecole - Valeurs - Jeunesse : le cas du patriotisme dans l'école soviétique*.

Thèse de doctorat : Paris VIII : 1993.
Dirigée par Bernard Charlot.

Le point de départ de notre réflexion repose sur une double constatation que nous avons effectuée après plusieurs séjours en URSS entre 1980 et 1991 dont un de deux ans d'enseignement dans une université d'Ukraine, à Kharkov. Nous avons remarqué de fréquents comportements patriotiques chez les jeunes et, par ailleurs, l'affirmation par l'école de sa vocation éducative centrée en particulier sur l'inculcation du patriotisme.

Nous nous sommes demandé quel était le rôle de l'école dans la formation de ce sentiment patriotique.

Si notre réflexion se situe dans le cadre de l'ex-URSS, elle ne se limite pas à celui-ci. Elle rejoint celle des enseignants, chercheurs ou responsables de l'Education nationale qui s'interrogent, en France, sur le devenir de la fonction éducative de l'école.

Nous avons abordé notre objet de recherche sous une double approche descriptive et analytique et fixé des limites précises à notre observation. Il s'agit d'étudier l'école soviétique en privilégiant les années 70 et 80, ce qui englobe l'évolution du système scolaire provoquée depuis 1985 par la Restructuration (traduction de Perestroïka), en nous limitant aux républiques slaves et baltes, ce qui confère à notre objet de recherche une homogénéité géographique et sociologique. (...) Nous avons prolongé cette analyse par une recherche que nous avons menée sur le terrain pendant deux mois, à Moscou et à Kharkov, à la fin de l'année 1991. Elle nous a permis de réunir dans un même questionnaire les thèmes que nous voulions aborder : l'école, les groupes formels et informels et le patriotisme. Cette méthode a, elle-aussi, présenté des limites. L'enquête a été menée au moment où l'URSS implosait, ce qui a donné aux thèmes de la patrie et de la nationalité une importance inaccoutumée. (...)

A quels résultats avons-nous abouti par ces différentes approches ?

La valeur patriotique véhiculée par l'école soviétique a été peu à peu élaborée par l'Etat surtout à partir des années 30. Elle repose essentiellement sur une glorification des héros russes du passé

d'avant 1917, des héros soviétiques, en particulier de ceux de la Deuxième Guerre mondiale, "la Grande Guerre Patriotique", et de ceux qui ont contribué aux réalisations économiques et sociales. Elle s'accompagne d'une méfiance à l'égard des étrangers, en particulier des Occidentaux.

Elle est inculquée à l'école, où l'acte éducatif prime sur l'acte d'enseignement, par une multitude d'activités développées à l'intérieur et hors de celle-ci, au cours du temps scolaire ou périscolaire. Parmi ces activités nous avons souligné le rôle de la formation militaire. Nous avons aussi constaté que le cours d'histoire avait glorifié la patrie en occultant des événements du passé soviétique.

Les méthodes pédagogiques utilisées provoquent des résultats contradictoires : si certaines d'entre elles, les plus nombreuses, infantilisent les jeunes, d'autres font appel à leur initiative et les responsabilisent.

Il ressort des attitudes patriotiques développées par les jeunes, telles que nous les avons observées ou rencontrées dans nos lectures, que ce qui a été inculqué à l'école a été retenu. Un intérêt pour le passé russe d'avant 1917, pour le passé soviétique que l'on souhaite mieux connaître, une identification de ces passés aux pages glorieuses de l'histoire militaire russe et soviétique, un respect quasi unanime pour la "Grande Guerre Patriotique", une vigilance qui reste vive encore aujourd'hui face à des pays qui pourraient représenter un danger pour l'une des ex-républiques de l'Union : ce sont là les principaux éléments constituant le patriotisme juvénile et qui n'ont pas été fondamentalement modifiés par la Restructuration.

En marge de cette jeunesse, des groupes informels expriment par des actes de violence ou des paroles de haine un nationalisme xénophobe. Nous avons rapproché cette agressivité du contenu belliqueux de la formation militaire reçue à l'école.

Notre propre enquête a confirmé l'attachement des jeunes à leur patrie dans des termes identiques à ceux rencontrés dans nos lectures, à l'exception des spécificités conjoncturelles liées à l'époque où nous avons enquêté et qui expliquent l'abandon fréquent de la référence à l'URSS, au profit des républiques. Nous avons abouti à la construction de trois idéal-types de patriotes : le patriote russe, le patriote soviétique nostalgique de la puissance militaire de l'URSS et le patriote soviétique défendant son œuvre sociale et culturelle.

Nos interlocuteurs ont souvent exprimé un rejet de l'organisation du Komsomol et critiqué l'école, en particulier son discours idéologique. Nuançons ces anathèmes en les replaçant dans leur contexte, celui d'une période de crise politique qui remet en cause les institutions soviétiques. En ce qui concerne l'école, nous avons remarqué que la critique s'accompagnait souvent de l'évocation, en des termes positifs, de plusieurs enseignants et de certaines activités périscolaires.

Nous achèverons cette évocation de nos résultats par deux remarques.

Ce que les jeunes ont retenu du patriotisme correspond aux aspects que l'école et la famille évoquent dans des termes proches.

Par ailleurs, si les jeunes critiquent aujourd'hui le discours idéologique de l'école, ils expriment souvent leur senti-

ment patriotique dans des termes qui sont les siens. Nous en déduisons que ce discours, souvent inculqué par des méthodes contestables, n'a pas manqué d'efficacité.

Au terme de cette présentation de notre étude, soulignons que l'intérêt de notre recherche pourrait être confirmé par une enquête appliquée à un plus large échantillon de jeunes qui s'inspirerait de notre questionnaire mais qui tiendrait compte de l'évolution du système scolaire, par exemple de celui de la Russie, dans les prochaines années.

L'expérience soviétique dans le domaine de l'éducation est marquée par des contradictions et des aspects négatifs. Mais cette éducation a eu un impact sur les jeunes. Au-delà de son contexte historique - un régime politique non-démocratique et une société modelée par une expérience socialiste - nous pensons qu'elle présente un ensemble d'activités et de pratiques qui pourraient inspirer, ici, des projets éducatifs.

■ GAUTHIER, Jacques. *Education et développement : les écoles populaires kanak*. 1 296 p.

Thèse de doctorat : Paris VIII : 1993.
Dirigée par Bernard Charlot.

La thèse "Éducation et développement : les Ecoles Populaires Kanak" est centrée sur le problème de la compréhension des raisons pour lesquelles les EPK ont été l'enjeu - et sans doute le révélateur - de tant d'affrontements, de conflits et de contradictions.

Le mouvement instituant des Ecoles Populaires Kanak (EPK), voulu par le Front de Libération Nationale Kanak et Socialiste (FLNKS) en janvier 1985, a subi la répression de l'Etat français,

mais aussi un tel désinvestissement de la part du FLNKS lui-même qu'aujourd'hui ne survivent que 5 écoles populaires scolarisant environ 200 enfants (contre 1 500 enfants scolarisés en 1985).

La pédagogie initialement choisie par les EPK (pédagogie dite du thème, mais de fait mêlée de pédagogie institutionnelle et de pédagogie des opprimés) a évolué, au fil des ans, en une sorte de pédagogie du projet. (...)

Interroger les contraintes qui ont conduit les EPK à évoluer comme elles le firent, ce fut pour l'auteur, en premier lieu, faire le point sur la situation des enseignements, publics et privés, ordinaires ou spécialisés, en Nouvelle-Calédonie. En effet, l'échec scolaire des jeunes Kanak (et plus généralement des enfants issus des classes populaires) est massif ; depuis les années 70, nombreux furent celles et ceux qui luttèrent pour une école de la réussite, valorisant la culture et l'enfant kanak.

En lançant, début 1985, le mot d'ordre de boycott de l'école coloniale, le FLNKS prétendit articuler la revendication d'une école différente - ancrée sur le milieu paysan et sur la tradition culturelle - avec la revendication indépendantiste. Dans l'histoire spécifique de la Nouvelle-Calédonie, cette dernière est, fondamentalement, la globalisation de la lutte pour la reconquête des terres claniques et du droit à circuler librement - lutte qui n'a cessé d'être menée, sous différentes formes, par le peuple kanak.

Ainsi, il a fallu comprendre la création des EPK (et les contradictions qu'elles exprimaient - voire révélaient - dans le mouvement indépendantiste) comme un moment d'une lutte de longue haleine. (...)

Au fil d'une quarantaine d'entretiens collectés en 1989 (et trois plus récemment - en 1991 et 1992) et de l'analyse de sa propre implication, on obtient une réponse à l'une des questions majeures de la problématique : quel type de connaissances le mouvement populaire des EPK a-t-il produit ? (...)

En outre, les paroles dites font signe vers trois analyseurs majeurs.

En effet les enfants, les femmes et les agriculteurs ont pu jouer, avec le dispositif socio-pédagogique que sont les EPK, le rôle d'analyseurs des contradictions de l'ensemble de la situation coloniale actuelle, du mouvement de libération nationale, et surtout des institutions éducatives conventionnelles ou coutumières.

. Les processus de résistance aux EPK touchaient aux statuts nouveaux donnés aux agriculteurs, aux techniques agricoles ancestrales enfin valorisées, à la culture des "vieux" enfin rendue à la parole au sein d'une école... Certains aspects jusque-là cachés de cette culture furent communiqués aux élèves, ces "petits-enfants" eux-mêmes devenus des enquêteurs - voire des agents d'innovation, d'expérimentation et de développement. A cet égard, les EPK tentèrent de se définir par rapport à plusieurs "versions" possibles de la culture, de la tradition, allant du fondamentalisme à une conception critique et dynamique proche de celle de G. Balandier.

. Ces processus de résistance touchaient également au statut des femmes, très nombreuses aux EPK et coutumièrement gardiennes de la vie... par delà les massacres coloniaux, les départs pour les travaux forcés ou l'appât du gain. Mais contradictoirement, les femmes sont aussi, selon une tradition longue-

ment analysée par Leenhard, celles qui - porteuses des totems - ont de grandes responsabilités d'innovation... dans un univers socio-politique très conservateur, où les grandes dominations de classes d'âge et de sexe se reproduisent de génération en génération.

Ainsi les femmes furent-elles notamment les analyseurs des dangers de la sur-politisation (en termes de groupes de pression rivaux) de la lutte populaire - y compris dans la sphère éducative. Elles inventèrent des embryons de formes organisationnelles non marquées par les découpages, classements, oppositions binaires qu'affectionne la masculinité.

Mais les EPK elles-mêmes n'échappèrent que de justesse au danger de se constituer en groupe de pression "révolutionnaire", tentation expliquée par l'absence d'un parti révolutionnaire conséquent qui les soutint clairement.

. Enfin, le travail de recherche permit de dégager cette conclusion : ce qui résistait le plus aux EPK dans la conscience (et, bien souvent, dans l'inconscient) des institutions conventionnelles était le statut nouveau donné aux enfants : trop d'habitudes de pouvoir, de croyances et de projections sur l'enfant aussi, trop de représentations de l'enfance et, au-delà, de l'adulte qu'on est devenu. (...)

■ DE JESUS, Paulo. *Construction du savoir-faire et formation professionnelle chez les paysans. Une étude auprès de producteurs de pomme de terre au Pernambouc - Brésil*. 417 p.

Thèse de doctorat : Paris VIII : 1992.
Dirigée par Bernard Charlot.

L'auteur part des questions centrales sur :

- la production et circulation du savoir : comment les paysans ont-ils appris le métier d'agriculteur ? Y aurait-il des spécificités dans le processus de construction du savoir paysan ?
- le rapport au savoir des paysans : que signifie "apprendre" pour les paysans ? Comment les sens d'"apprendre" et de "savoir" sont-ils construits ?
- le processus de formation professionnelle des paysans : peut-on parler de formation professionnelle chez les paysans ? quelle serait la formation professionnelle adaptée aux pratiques de la production paysanne ?

Les analyses sont développées, dans un premier temps, à partir de 26 entretiens avec des paysans qui produisent de la pomme de terre, depuis une dizaine d'années, dans l'Etat de Pernambouc, au Brésil. Ces entretiens, semi-structurés, sont conçus dans une approche d'histoire de vie. Les premières conclusions montrent que :

- les paysans accordent peu d'importance à leur expérience de scolarisation ; quelques-uns affirment que le travail en agriculture dispense des études, que pour être agriculteur on n'a pas besoin d'étudier ; le paysan se satisfait de son savoir pratique, produit à partir de ses expériences de travail ;
- les paysans ont appris l'exercice du métier d'agriculteur avec leurs pères et

avec d'autres personnes plus âgées ; cet apprentissage se réalise pendant l'enfance, quand les enfants commencent à travailler pour aider les parents ; les témoignages des paysans, cependant, révèlent qu'ils n'avaient pas conscience de cet apprentissage ;

- face à la culture de la pomme de terre - pratique agricole nouvelle pour le groupe de paysans brésiliens interviewés - les paysans déclarent avoir appris à la cultiver en regardant faire les autres. Ici surgissent des questions relatives à la vision que les paysans ont du travail de technicien, celui qui passe au village et essaye d'"enseigner" des techniques agricoles pour la culture de la pomme de terre : il y a les paysans qui reconnaissent l'importance de ce travail, et ceux qui la nient, allant jusqu'à affirmer que ce sont les techniciens qui viennent apprendre avec les paysans.

Ces conclusions conduisent l'auteur à centrer ses analyses théoriques autour de trois axes :

- le processus de construction du savoir-faire paysan, en ayant recours à des recherches de J.S. Bruner et A. Leontiev, entre autres ;
- le processus de construction des rapports au savoir, à partir des recherches de B. Charlot, P. Berger et T. Luckman, J. Beillerot, P. Pharo, etc. ;
- le processus de formation professionnelle chez les paysans, où sont reprises les recherches de B. Charlot, P. Pharo, J. Ladrière, G. Adamczewski, entre autres.

Dans toutes ces analyses sont mis en relation des recherches d'auteurs avec des témoignages paysans.

De ces analyses, se dégagent les conclusions suivantes.

- Le savoir est conçu comme un ensemble de processus et de résultats, dans une situation cognitive et de réciprocité de l'homme avec la nature. La formation du savoir-faire humain peut s'expliquer, d'une part, à partir du caractère régulateur des interactions homme-homme et homme-objet, et d'autre part par les séquences d'événements qui organisent la vie de l'individu dans l'espace et le temps (Bruner). Quant au savoir-faire de manipulation d'objets, il se développe à partir de l'intention, de l'information en retour et des schémas d'action. L'ensemble, en se développant, favorise la formation des constituants des nouvelles structures d'action, sur lesquelles l'intention exerce une influence dynamisatrice. Le savoir-faire construit comporte des règles d'inclusion des variantes sérielles acceptables et d'exclusion des variantes inadéquates. Ces processus peuvent être analysés dans une approche sociale d'appropriation et d'acquisition qui sont développées à deux conditions : l'enfant est actif face à l'environnement, et son action est médiatisée par les rapports aux hommes (Léontiev).

- Les analyses sur le processus de construction du savoir, sur le rapport au savoir et sa construction, sur la pratique paysanne de construction du savoir amènent à conclure sur l'importance de la recherche relative au sens du savoir et au rôle que joue le but dans n'importe quelle pratique. Or, dans le cas des pratiques de production paysanne, il faut considérer que les buts qui déterminent ces pratiques sont différents de ceux d'une pratique productive en agriculture capitaliste, par exemple. Ainsi, on remarque que les paysans donnent des sens différents au savoir produit endogènement - savoir utilitaire et suffisant

et à celui produit exogènement - savoir inutile. Savoirs qui sont considérés comme utilitaires et suffisants, ou inutiles, en fonction de leur adéquation ou inadéquation aux conditions concrètes de la production paysanne, selon les témoignages des paysans.

- On constate la différence entre les conditions concrètes de production agricole chez les paysans et celles de l'agriculture capitaliste. La recherche agronomique qui produit la technologie est développée en prenant pour référence les conditions matérielles de l'agriculture capitaliste : la terre, l'eau, le crédit agricole, les outils, la commercialisation, par exemple. Or, cette technologie n'est pas pertinente en ce qui concerne la pratique paysanne, étant donné les moyens de production chez les paysans. Donc, sans technologie nouvelle adaptée à la production paysanne, la formation professionnelle chez les paysans ne peut pas être celle de l'agriculture capitaliste. Pour changer cette situation, il faut une volonté collective de nature politique qui permette des changements structurels dans les secteurs liés aux facteurs de production agricole : la réforme agraire, le crédit agricole, la recherche agronomique et l'irrigation, entre d'autres.

- En revanche, la formation professionnelle chez ces paysans - que l'auteur a appelée action de formation - devrait être centrée sur la réalité concrète dans laquelle ils évoluent, afin de mieux la comprendre, la critiquer et la transformer. En ce sens, la formation professionnelle doit être axée sur les questions techniques et sur les autres conditions matérielles de production des paysans, tout en portant une réflexion de nature politique.

**Titres communiqués par
Monique Linard, Professeur
à l'Université Paris X
Nanterre**

- **BOUDINET, Gilles.** *Théorie d'une pratique de l'expression sonore à l'école.* 256 p.

Thèse de doctorat : Paris X-Nanterre : 1992. Dirigée par Monique Linard.

Cette thèse présente une théorisation et une expérimentation sur une activité particulière d'enseignement musical à l'école : l'expression sonore. Cette activité vise à amener une classe à composer un projet musical (un conte) à partir d'essais sonores que réalisent les élèves avec divers instruments (essentiellement des percussions). La démarche inductive mise en jeu fait abstraction de tout préalable théorique (comme le solfège) à la pratique instrumentale.

Partie théorique (tome 1)

Le "premier mouvement" cherche à définir la didactique de l'expression sonore à travers la présentation de diverses théories musicales. A quel "objet de savoir musical" l'expression sonore se réfère-t-elle ? Loin de recourir à un modèle exclusif, nous situons l'expression sonore dans une dynamique de création qui implique le constant dépassement des modèles.

Le "second mouvement" porte sur cette dynamique. Celle-ci est appréhendée à partir de quatre théorisations : "l'Absolu" hégélien, la "volonté" décrite par A. Schopenhauer, le "Dionysos" nietzschéen, et finalement les "pulsions" dans la psychanalyse. Ceci mène au constat d'un antagonisme entre "l'essence pulsionnelle" propre à

cette dynamique et la nécessité d'une structuration de la forme musicale.

Formulation de la problématique : quels sont donc les éléments mis en oeuvre dans la situation d'expression sonore pour permettre la résolution de cet antagonisme ?

Le "troisième mouvement" conduit, à partir des précédents travaux, à la formulation de l'hypothèse de recherche et à une conceptualisation en termes psychanalytiques de sublimation. Là interviennent non seulement les mécanismes de répétition et les processus du narcissisme secondaire, mais aussi une relation à "l'autre" (l'enseignant) et à son système culturel.

Formulation de l'hypothèse : les éléments de résolution de cet antagonisme sont essentiellement liés à un mécanisme de répétition.

Partie méthodologique (tome 2 et annexe en tome 3)

Cette partie vérifie l'hypothèse uniquement au niveau d'une évaluation quantitative des rapports de répétition dans des productions musicales élaborées (6e de SES en 1989/1990 ; puis en 1990/1991). La démarche méthodologique est celle d'une observation participante où nous avons été à la fois l'enseignant et l'observateur de ces deux classes.

Pour chaque situation, l'usage de la répétition apparaît fortement majoritaire dans les productions observées.

L'étude des rapports de répétition met en évidence la mise en oeuvre par les élèves des opérations élémentaires de la rhétorique. En ayant recours à ces dernières avec la répétition, les classes observées ont créé un seuil minimal de compétences structurelles.

. Par ailleurs, cette partie méthodologique montre, au travers des limites que nous lui avons imposées, que l'expression sonore satisfait notre propre narcissisme d'enseignant.

"Finale" (tome 2)

Un jeu de miroirs entre l'enseignant et les élèves apparaît ainsi : l'enseignant tient un rôle de miroir face aux productions musicales entreprises par la classe. Les élèves à leur tour se font le miroir de l'enseignant en répondant à son attente.

Les limites du système de l'expression sonore sont celles de l'auto-référence. Si le narcissisme entretenu par ce jeu de miroirs est structurant dans un premier temps, il présente cependant un risque d'enfermement. L'expression sonore ne peut ainsi se situer que comme une activité d'ordre propédeutique à l'éducation musicale. Elle rend inévitable une rupture de son propre système, une "ouverture de la boucle" vers la conquête d'autres savoirs musicaux. Elle ne fait qu'amorcer par la satisfaction narcissique une spirale vers cette conquête.

■ PLANTARD, Pascal. *Approche clinique de l'ordinateur en éducation*. 256 p.

Thèse de doctorat : Paris X-Nanterre : 1992. Dirigée par Monique Linard.

Cette recherche porte sur la modélisation d'un usage éducatif particulier du micro-ordinateur : l'approche clinique de l'informatique (ACI). L'ACI concerne des populations, adultes et adolescents, qui souffrent de divers types de troubles, scolaires, psychologiques ou sociaux. Elle est conçue pour susciter chez les sujets travaillant en groupe,

une expression individuelle de leurs difficultés quotidiennes à partir de la médiatisation technique de l'ordinateur, utilisé comme déclencheur de communication interpersonnelle, et de la médiation humaine de deux animateurs adultes, un informaticien et un psychoéducateur. L'ACI refuse de réduire la pédagogie au seul niveau cognitif et l'ordinateur à une machine strictement logique. La théorie psychanalytique est utilisée pour mettre en lumière aussi bien les enjeux inconscients du mythe informatique, que ceux à l'oeuvre dans les conflits individuels et les exclusions sociales entraînés par la révolution cognitive informatique dans un contexte de crise culturelle et économique.

Diverses actions menées auprès d'enfants ont montré qu'un changement typique d'attitudes se produisait au fil des séances d'informatique : d'abord un désir illusoire de pouvoir accéder sans contraintes aux joies de l'ordinateur puis, une fois confrontés à leur incompetence, une demande d'en savoir davantage. L'équipe clinique incite ensuite les enfants à dépasser leur demande initiale et leur dispense un tronc culturel commun de connaissances et de compétences informatiques favorisant communication et réinsertion. Des stages de formation informatique pour adultes bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion et présentant des troubles psychiques graves ont été organisés selon les mêmes principes de 1989 à 1992. Ils ont validé les hypothèses de l'ACI par un taux exceptionnellement élevé de plus de 80 % d'insertion sociale et économique confirmée. L'analyse de l'expérience montre que ce type d'apprentissage et de décentration permet une meilleure compréhension du sujet lui-même et

ouvre de nouvelles voies pour la conception de l'éducation, de la formation et du travail social à venir.

Titre communiqué par
Françoise Cros et Gilles
Ferry, Professeurs à
l'Université Paris X
Nanterre

- FAINGOLD, Nadine. *Décentralisation et prise de conscience : étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. 256 p.

Thèse de doctorat : Paris X : 1993. Dirigée par Françoise Cros et Gilles Ferry.

L'enseignant expérimenté prélève en permanence des informations sur sa classe, ce qui lui permet de réguler en cours d'action son intervention pédagogique. Cette compétence à trouver des réponses adaptées à des contextes toujours singuliers peut se travailler dans le cadre de situations de formation visant à apprendre aux stagiaires à concevoir, mettre en oeuvre, observer, analyser et faire varier des situations pédagogiques. Un certain nombre de dispositifs d'analyse des pratiques concrétisant un modèle expérientiel de formation par l'action et par la réflexion sur l'action ont ainsi été expérimentés dans les Ecoles Normales françaises de 1979 à 1991.

Les laboratoires d'essais pédagogiques, structures de vidéo-formation "visant à la construction de la pratique pédagogique par un jeu alterné d'essais et d'analyses" (Mottet, 1986) ont permis une importante évolution des méthodologies d'analyse de situations d'apprentissage, en faisant apparaître la nécessité

d'aller toujours plus loin dans la compréhension de l'activité cognitive des élèves. Par ailleurs, la dynamique des entretiens de formation lors des stages pratiques des élèves-instituteurs s'est vue considérablement modifiée par l'intégration des apports de la technique de "l'entretien d'explicitation" (Vermersch, 1990) permettant au stagiaire, à travers la verbalisation d'aspects pré-réfléchis de sa conduite, d'accéder à des prises de conscience sur son mode de fonctionnement en situation de classe.

La mise en place de dispositifs de réflexivité utilisant des outils d'investigation comme les enregistrements vidéo et l'entretien d'explicitation, rend possible un mouvement de décentration et des processus de prise de conscience qui permettent, par la médiation de l'analyse, de modifier en retour l'action pédagogique. La réflexion s'extériorise dans des dispositifs de formation avant de s'intégrer progressivement à l'action.

Titres communiqués par
Jean-Louis Martinand,
Professeur à l'Université de
Paris XI

- ANTHEAUME, Pierre. *Contribution à la définition des objectifs spécifiques et des activités spécifiques de formation professionnelle d'enseignants non spécialistes dans une discipline scientifique : la biologie*. 337 p.

Thèse de doctorat : Paris VII : 1993.
Dirigée par Rumelhard Guy.

La thèse se propose d'élaborer la problématique d'une formation professionnelle dans le cadre d'un module de biologie destiné à des professeurs des

écoles. Elle interroge d'abord le contexte initial pour en isoler les aspects paradoxaux : hétérogénéité du public / spécialisation des actions biologiques et didactiques, spécificité de la biologie et de sa didactique / futurs enseignants polyvalents... De ces constats, elle dégage les besoins des étudiants dans les domaines personnel et didactique. Elle analyse alors trois objectifs fondamentaux pour ce métier "s'entraîner à accepter et à gérer l'imprévu, s'entraîner à se décentrer et à se limiter" et montre l'articulation entre les démarches personnelles, scientifiques et didactiques. Elle vérifie la cohérence de cette formation par l'analyse-évaluation de trois situations formatives en biologie. Elle dégage enfin les contraintes d'une telle formation du point de vue des situations didactiques et des engagements du formateur.

- **LEBEAUME, Joël.** *Cent ans de travail manuel pour l'école élémentaire. Aspects didactiques.* 995 p. + annexes.

Thèse de doctorat : Université Paris-Sud-Centre d'Orsay. : 1993. Dirigée par Jean-Louis Martinand.

Un siècle sépare la naissance et la mort du travail manuel à l'école élémentaire en France. En suivant les transformations qui l'ont affecté, une enquête historique conduite à partir des textes officiels, des manuels, des revues pédagogiques, des témoignages ou des objets fabriqués révèle les différentes formes scolaires de cette discipline, leur légitimité et leurs conditions d'existence.

Pour les écoles de garçons (1882-1990) et pour les écoles de filles (jusqu'aux instructions de 1923), l'étude des contenus proposés pour cet enseignement

dans la scolarité obligatoire et plus particulièrement au cours moyen analyse la traduction scolaire des pratiques socio-techniques. Par ailleurs, l'examen des catalogues des éditeurs et des bons de commande de cinq écoles orléanaises au cours de la période 1960-1985 permet de mieux connaître les pratiques d'enseignement du travail manuel.

L'étude des discours et du fonctionnement du travail manuel scolaire "interroge" la construction des contenus pour un enseignement technique à l'école élémentaire.

Titres communiqués par
Roger Journeaux, Professeur
à l'Université de Paris XI

- **CANTOR-COQUIDÉ, Maryline.** *Félix-Archimède Pouchet, Savant et vulgarisateur.* 340 p.

Thèse de doctorat : Paris XI : 1992.
Dirigée par Paul Brouzeng.

A travers le cas Pouchet, cette thèse aborde différentes questions concernant la diffusion des sciences et l'éducation scientifique informelle au XIX^e siècle.

La controverse entre Pasteur et Pouchet sur l'origine des micro-organismes est l'un des rares débats scientifiques présenté dans les manuels scolaires de sciences biologiques. La vision donnée reste cependant incomplète et correspond à une approche historique des sciences influencée par le positivisme. Le dépouillement des archives du Muséum d'Histoire Naturelle de Rouen, dont Pouchet fut le créateur en 1828, et la découverte d'un projet de brochure manuscrit inédit *Epicrisis*, mettent en évidence un écran, conséquent à ce

débat, sur les apports réels de ce physiologiste. Ses recherches sur le cycle sexuel féminin et les conséquences pratiques envisagées montrent qu'il peut être considéré comme précurseur dans les méthodes de contraception par abstinence périodique. La mesure de l'occurrence du terme "ovulation spontanée" dans différentes publications françaises constitue une première évaluation de la diffusion de ce concept.

Pouchet est un scientifique mais aussi un vulgarisateur, en quête d'une médiation entre Science et Société. Il a utilisé l'ensemble des supports de médiation disponibles à l'époque - les objets dans la muséologie, l'oral dans les cours et les conférences, l'écrit dans les ouvrages de vulgarisation - ce qui contribue à une meilleure connaissance des moyens de popularisation des sciences au XIX^e siècle. Une première grille d'évaluation d'impact sur le public est élaborée grâce aux articles de journaux et à la critique contemporaine de ces productions.

Epicrisis et les stratégies de vulgarisation utilisées mettent en relief un ensemble de valeurs et d'obstacles liés à la médiation des sciences. Pour des savoirs pratiques de forte portée idéologique, comme "la contraception", Pouchet distingue bien les fonctions de scientifique et de vulgarisateur. Pour populariser une controverse scientifique, le rôle du journaliste scientifique, intermédiaire entre la science qui se fait et le public, est primordial. Dans la médiation du débat sur la génération spontanée, de nombreux facteurs idéologiques ont interféré avec les arguments scientifiques, créant un climat de suspicion qui a eu des retombées sur le débat scientifique lui-même.

Cette thèse montre que le discours sur Pouchet et son évolution est à l'image

des regards que la société porte sur la science et de ceux que la science porte sur elle-même.

■ COELHO, Suzana *Contribution à l'étude didactique du mesurage en physique dans l'enseignement secondaire. Description et analyse de l'activité intellectuelle et pratique des élèves et des enseignants.*

Thèse de doctorat : Paris VII : 1993.
Dirigée par Roger Journeaux.

Ce travail recense quelques attitudes et conceptions d'élèves de Troisième et Seconde placés devant des activités de mesurage, ainsi que les réactions d'enseignants face aux mêmes problèmes.

Le premier chapitre est une revue très complète des terminologies et concepts liés à la mesure. On y trouve également une réflexion sur les aspects historiques et épistémologiques de cette activité.

Le deuxième chapitre décrit le cadre méthodologique de la recherche. La situation expérimentale utilisée est l'étude des traces d'un palet à coussin d'air animé d'un mouvement pratiquement rectiligne uniforme. Des entretiens ont été réalisés avec des élèves, des enseignants. Des observations de classe ont été effectuées sur des cas voisins. Une séquence didactique spéciale a été mise au point, expérimentée et analysée.

Le troisième chapitre décrit les attitudes des élèves en situation d'entretiens individuels. On y trouve des conceptions-obstacles (refus de la dispersion, problème de la valeur vraie), mais aussi des précurseurs positifs (capacité d'évoluer, de proposer des opérations nouvelles).

Le quatrième chapitre décrit la séquence d'enseignement où les élèves font des

mesures, les critiquent et les confrontent à celles de l'ensemble de la classe. Le grand nombre des résultats, les guidages de l'enseignant apportent de nouveaux éclairages sur les idées des élèves et leur évolution.

Le cinquième chapitre est consacré à une analyse des comportements et discours des enseignants au cours d'entretiens et en activité de classe. Les options inductivistes des enseignants sont mises en valeur mais aussi la prédominance des aspects théoriques. Une distorsion entre leur discours et leur véritable activité est aussi mise en lumière dans le mesurage, et on retrouve chez eux quelques obstacles rencontrés chez les élèves.

La dernière partie est une conclusion en forme de suggestions pour une meilleure approche du mesurage avec les élèves de ce niveau. Elle insiste sur la nécessité de travailler sur des documents réels et bien choisis, de laisser les élèves exprimer leurs idées pour progresser, d'utiliser un vocabulaire simple mais rigoureux.

Titre communiqué par
Reine Goldstein, Professeur
à l'Université de Rennes II

- VERGER, Christian. *Les aspects éducatifs de la prévention en santé au travail, du passé au présent, de la France à l'Europe*. 647 p.

Thèse de doctorat : Rennes II : 1993.
Dirigée par Reine Goldstein.

Depuis son origine, la Médecine du Travail prend en compte la santé de chaque salarié à travers une activité clinique mais de plus en plus l'institution élargit ses préoccupations. Aujourd'hui

le médecin du travail est devenu un des acteurs de la prévention des risques professionnels et de la transformation des situations de travail, notamment par une activité de conseil auprès des différents partenaires de l'entreprise. Cette fonction "d'éducateur" au plan du couple travail-santé nécessite une méthodologie stricte se fondant sur une bonne évaluation des risques afin d'établir un programme d'action.

Constatant depuis un demi-siècle la montée en charge de la Médecine du Travail, au niveau de son champ d'action, de la définition de ses missions, de la délimitation de ses activités, du développement de ses relations avec les autres structures de prévention, il est apparu souhaitable de nous interroger sur son fondement.

- Les orientations de la loi de 1946 sont-elles encore pertinentes ?
- La politique éducative offerte jusqu'ici est-elle adéquate dans ses moyens, dans ses méthodes ?
- Quelles sont les orientations que pourraient prendre à l'avenir cette structure dans la perspective à moyen terme de l'harmonisation des législations européennes.

Titre communiqué par
Louis Legrand, Professeur
émérite à l'Université de
Strasbourg II

- RAUSCHER, Jean-Claude. *L'hétérogénéité des professeurs face à des élèves hétérogènes. Le cas de l'enseignement de la géométrie au début du collège.*

Thèse de doctorat : Strasbourg II : 1993.
Dirigée par Louis Legrand et François Pluvinaige.

Une première hypothèse de notre démarche est la possibilité d'observer entre professeurs des écarts relatifs, non à leurs compétences dans leur discipline d'enseignement, ni à leurs modèles d'organisation pédagogique, mais aux objets d'enseignement qu'ils se donnent. Une deuxième hypothèse est que des différences dans les progressions des élèves peuvent être associées à ces écarts.

Ces hypothèses nous ont amenés, au cours de l'année scolaire 1989-90, à observer les outils d'évaluation utilisés en géométrie par neuf professeurs expérimentés et à tester leurs élèves.

Du côté des professeurs, notre observation révèle des manières très différentes de prendre en compte la variété des registres et des niveaux de complexité dans les traitements à effectuer par les élèves.

Pour tester les élèves, nous disposions, en point de départ, de l'Évaluation nationale entreprise en mathématiques au début de l'année de Sixième (élèves d'environ 11 ans). Nous avons procédé en fin d'année à une évaluation de la progression des 512 élèves de 22 classes, dont 14 classes où nos professeurs enseignaient.

Sur la composition des classes, nos observations montrent qu'il est difficile pour les élèves d'une classe de connaître une évolution favorable lorsque, par rapport à la population de référence, les élèves les plus avancés en début d'année sont trop rares.

Pour les autres classes, il apparaît que les élèves dont les professeurs semblent ignorer l'évaluation des capacités de traitements variés et progressifs évoluent moins favorablement que leurs camarades dont les professeurs peuvent proposer un large éventail de traitements parce qu'ils analysent les différents aspects en jeu pour en situer les difficultés.

Un aspect clé du métier et de la formation des professeurs apparaît ainsi.

Titres communiqués par
Michel Tardy, Professeur à
l'Université Louis Pasteur,
Strasbourg I

- ABERNOT, Yvan. *La périmaîtrise.* 501 p.

Thèse de doctorat : Strasbourg I : 1993.
Dirigée par Michel Tardy.

Notre problématique est éducative : comment dépasser la maîtrise attestée par la simple réussite à une performance assignée, pour aboutir à des savoir-faire intégrés et constitutifs de la personnalité de l'individu ? Plus concrètement, comment lutter contre ce que nous appelons "l'aliénation scolaire" ? Comment faire évoluer un système fonctionnant sur l'illusion nécessairement réciproque de l'enseignant qui confond savoir savant, savoir enseigné, savoir acquis, savoir formateur ? Il y a

un malentendu tragique entre le système qui pense former par le savoir (et forme par la structure) et l'élève qui pense avoir compris qu'il s'agit de se conformer à ce qui lui est demandé.

La maîtrise supérieure et intégrée des acquis ou "périmaîtrise", a des propriétés spécifiques, au premier rang desquelles l'irradiation d'un domaine de connaissances à d'autres et le renforcement des liaisons cognitives et affectives. Corrélativement, un degré supérieur de maîtrise n'est possible que grâce au développement des domaines connexes.

La vision paradigmatique des apprentissages enseignés dans des domaines clos est à remettre en cause. Nous érigons en méthode pédagogique, l'abord et le renforcement d'un acquis par le travail de ses implications personnelles pour l'élève, la variété de ses domaines d'application, la réitération polymorphe de ses emplois, les connotations de ses usages contextuels.

■ GRUNNAGEL, Robert. *L'image, une auberge espagnole ?* 245 p.

Thèse de doctorat : Strasbourg II : 1993.

Dirigée par Michel Tardy.

Un personnage, vivant, présent.

Un réel re-présenté, une image fixe. Un photographe déjà présent dans l'image qu'il crée puis jette à tous vents.

Une image qui virevolte et glisse de main en main.

Utilisée, déformée, retravaillée.

Chacun la voit, s'y voit ; la projette, s'y projette, lui fait dire tout et son contraire.

S'y introduit subrepticement, sur la pointe des pieds ou brutalement.

Avec sa culture, ses préoccupations, ses préjugés, ses fantasmes.

Y trouve un message qui l'interpelle.

L'agrément d'ingrédients aussi divers qu'inattendus, y apporte des plats de sa fabrication.

L'image, auberge espagnole ?

Titres communiqués par
Marc Bru et Miche Bataille,
Professeurs à l'Université de
Toulouse-Le Mirail

■ JAOUALI, Denise. *Projets et actions de formation. Les enseignants-étudiants de l'Université de Toulouse-Le Mirail.* 459 p. + annexes (155) ; 2 tomes.

Thèse de doctorat : Toulouse II : 1993.

Dirigée par Michel Bataille.

La thèse est présentée en 2 tomes. Le tome 1, divisé en 7 chapitres, contient le développement proprement dit ; le tome 2 regroupe un ensemble d'outils indispensables à la lecture du premier.

Le chapitre 1 ("La formation, revue de travaux") aboutit à une série de questions que le chapitre 2 ("Cadre théorique de référence : projets et actions de formation") organise en une problématique structurée par une modélisation du développement de l'individu dans ses interactions avec son environnement, saisissable au travers des représentations qu'il s'en donne ; ces représentations, "à la croisée de l'individuel et du social", sont des composantes des motivations qui fondent le projet et mobilisent l'engagement dans une action de formation, ici l'engagement dans des études universitaires. Le schéma de la p. 95 récapitule l'articulation des concepts et notions utilisés. Avant l'exposition des hypothèses, le

chapitre 3 ("Le contexte dans trois discours") analyse les discours officiel, médiatique et savant à partir desquels l'enseignant se construit une représentation et un projet de formation ; il montre la trame des "messages" issus de l'environnement, messages contradictoires potentiellement générateurs de conflits intra-psychiques (caractère impérieux du but : se former, mais brouillage des moyens : flou de la formation continue, inadéquation des structures, etc...).

Le chapitre 4 ("Hypothèses et méthodologie") assure la transition entre la problématisation et l'étude de terrain.

Les hypothèses établissent une relation entre le "système buts-moyens" (existence, puissance, extension temporelle du but ; variété, orientation, combinaison de moyens) et l'issue de la conduite de formation (réussite et développement, échec, abandon), relation schématisée p. 155 et opérationnalisée dans les pages qui suivent, notamment dans un schéma p. 167.

La méthodologie utilisée pour cette étude longitudinale croise d'une part une approche extensive par questionnaires et une approche intensive par entretiens, d'autre part une exploitation quantitative et une exploitation qualitative. Les traitements quantitatifs intègrent l'analyse qualitative de matériaux tels que des réponses à des questions ouvertes ou des commentaires écrits par les répondants. L'analyse du discours recueilli par entretiens est réalisée sur la base d'une exploitation automatique informatisée de son organisation lexicale.

Le chapitre 5 présente l'échantillon de 168 étudiants-enseignants resitué par rapport à sa population de référence à l'UTM (1609) pour l'année 88-89, mais aussi par rapport à d'autres échantillons

ayant servi de base à des recherches voisines (Chapoulié et Merllié, 1975 ; Bourdoncle et Lumbroso, 1986 ; Boyer, Delclaux et Bounoure, 1986). Cette première approche des données d'enquête par tris à plat et tris croisés permet de cerner les caractéristiques principales des répondants, dont le profil général est brossé dans le "bilan" des p. 265-266.

Le chapitre 6 ("Projets et actions de formation dans les chiffres") est consacré à l'épreuve des hypothèses par des analyses multidimensionnelles des réponses aux questionnaires. Après explicitation des indicateurs des variables buts et moyens, puis construction de deux variables qui approchent les représentations du métier et de la formation, l'auteur détaille la typologie en 6 classes à laquelle elle a abouti : les "affectifs", les "râleurs", les "idéalistes désabusés" (3 catégories corrélées à l'abandon des études ou à l'échec), les "épanouis", les "intellectuels", les "luteurs" (3 catégories corrélées à la réussite). Conformément à l'hypothèse, la puissance du but et surtout l'organisation cohérente de moyens variés apparaissent comme les déterminants principaux du succès de la formation ; mais contrairement à l'hypothèse, celui-ci est significativement plus lié à un but étroit et limité qu'à un but large et ouvert, et la clôture du projet de formation n'est pas corrélée à l'échec ; l'offre institutionnelle d'enseignement à l'Université semble ainsi particulièrement bien adaptée à un "projet-programme" de développement professionnel, peut-être parce qu'elle est structurellement tellement "ouverte" qu'il vaut mieux avoir soi-même construit solidement ses propres repères pour y réussir...

Le chapitre 7 ("Projets et actions de formation dans les entretiens") présente l'analyse du corpus recueilli.

■ TRINQUIER, Marie-Pierre. *Devenir enseignant ? Etude du caractère consensuel et différentiel de la représentation sociale de l'enseignement*. 439 p.

Thèse de doctorat : Toulouse II : 1992.

Dirigée par Michel Bataille.

Cette thèse s'inscrit dans un cadre psycho-social. Elle s'intéresse à la représentation sociale du métier d'enseignant chez les étudiants de l'Université de Toulouse II. Elle se compose de deux parties. La première établit un tour d'horizon des divers champs scientifiques (sociologie/histoire, psychologie, pédagogie/philosophie) susceptibles d'étudier certaines modalités représentationnelles de l'enseignement. En parallèle à cette approche multiréférentielle, cette recherche porte un regard épistémologique sur les champs et les données théoriques générales des représentations sociales et du projet professionnel. La deuxième partie développe une problématique axée sur la structure de la représentation dans l'univers

cognitif des conduites. Elle articule l'outil conceptuel établi par J. Ferrasse (1986) concernant les conduites spatio-temporelles de projet avec les théories de J-C Abric (1989) et C. Flament (1989) sur le noyau central et la périphérie de la représentation sociale. Les hypothèses mettent en relation le degré d'intégration d'un projet professionnel potentiel (devenir enseignant) avec le degré de complexité des structures représentationnelles inhérentes à l'image de cet éventuel métier (l'enseignement). La richesse de la représentation différenciée devient alors l'indice d'un regard spatio-temporel plus ou moins élargi sur ce devenir professionnel. De multiples traitements statistiques (uni- bi- et multi-dimensionnels) ont permis de bâtir et de mettre à l'épreuve ces hypothèses dont l'évaluation souligne un étayage réciproque entre représentations différenciées et conduites. L'indice de cette interaction est approché dans la structure de la représentation sociale, à travers la présence de schèmes activés ou étranges, éléments actifs de l'appropriation de la représentation consensuelle par les divers groupes de sujets.

Note de la rédaction

Certains résumés de thèse très longs ont dû être réduits, les coupures sont signalées par (...).

ADRESSES D'ÉDITEURS

- **ARGUMENTS**
1, rue Gozlen
75006 PARIS
- **ADAPT**
237, boulevard Saint-Germain
75007 PARIS
- **CIEP**
1, avenue Léon Journault
92310 SÈVRES
- **CIPA**
Me Renée Vintraud
16, allée du Lac Supérieur
78110 LE VÉSINET
- **CIRAC**
9, rue de Téhéran
75008 PARIS
- **CORESE**
Document à commander à
AECSE
Sciences de l'éducation
Bâtiment du droit
Université de Caen
14032 CAEN Cedex
- **CRDP**
99, rue de Metz
CO/3320
54014 NANCY Cedex
- **CRDP**
51 ter, avenue Cap de Croix
BP 11
06101 NICE Cedex 2
- **CRDP**
55, rue Notre Dame de la Recouvrance
BP 2219
45012 ORLÉANS Cedex 1
- **GRATICE**
Faculté des Sciences économiques
58, avenue Didier
94210 LA VARENNE SAINT-HILAIRE
- **LA PENSÉE SAUVAGE**
20, rue Humbert II
38000 GRENOBLE
- **PUG**
Domaine universitaire
38400 SAINT-MARTIN D'HERES
- **RÉVOLUTION**
2, place du Colonel Fabien
75167 PARIS Cedex 19

SUMMARIES

by Nelly Rome

Deciphering the complexity of the social

By Anne Van Haecht

Just after may 1968, in Brussels, the author, a then student in sociology, conducted her final studies in the field of sociology of deviancy, encountering a variety of writers : Marcuse, Foucault, Goffman or Bataille and Caillouis as well. Later she committed herself to a team concerned with the teaching profession and was introduced to basic literature in educational sociology (Durkheim, Bourdieu, Boudon, Bernstein, Crozier, Isambert-Jamati...) and prepared a doctoral thesis combining history and sociology : the study of Belgian educational renewal. In the books of historians like Veyne, Furet, she looked for methodological instruments, valid for history and for sociology as well. After the achievement of her thesis, she carried on with other studies dealing with educational sociology, work sociology and general sociology. Her favoured focus remained school policies.

Research on learning methods

by André Giordan

For the author, describing his own development requires means to cope with contradiction, paradox and megalomania. He reports the episodes of his vocational career first as a student in a

Training School, then as a probationary teacher discovering the profession. Through the description of his experiments on red fish, he tells about his experience as a scientific researcher. Then he decided to come back to teaching and later became a teacher-researcher within the framework of educational innovations in sciences achieved in pilot institutions. The year 1980 marked the beginning of his "Genevan epic" : his arrival in Geneva and the foundation of a Laboratory of Didactics and Sciences Epistemology where new ideas about learning, understanding, knowledge collection are issued, for instance the allosteric model. The author is presently a University teacher in Geneva and the chairman of the educational sciences department.

From Santiago to Paris : a whole span of professional life

by Ana Vasquez-Bronfman

The author, a teacher of French and an educational sciences graduate in Chile, studied psychology in Paris and then returned to Santiago to fit Piagetian tests to Chilean reality. After this research work, she came back to France as a political refugee. There she was in contact with a population of exiles and immigrants, which aroused her awareness of the influence of social background on persons and groups, of

cultural barriers. She brought to the fore the contact of cultures and came to the development of the concepts of transculturation and identity, which opened the way to further thought on socialisation. She chose the framework of ethnography to organize consistently her whole fieldwork from research design to the elaboration of the concepts she regards as fundamental.

Beyond the pupil : the child
by Brigitte Chareyre

As a primary school teacher, the author chose to be, first and foremost, a "child specialist": her educational practice favoured the child construction of self image. In that prospect she put to good use all the ressources which could provide her with some help: educational experiments (Freinet, "GFEN", "CEMEA"), readings (Freinet, Dussardier, Richaudeau, Dolto, Bettelheim, La Garanderie, etc.), educational premises (alternative schools). B. Chareyre gives a detailed description of theses formative components, mostly focusing on the problems of the child behind the pupil and on his psychological development.

Encounters
by Lysiane Journet

The author explains that she started a career in primary school teaching without a real calling, though she liked being in contact with children. After a good deal of trial and error, the meeting of researchers working in the "CRE-SAS" and the discovery of interactive education settled her educational practice, improved her understanding of pupils and contributed to give a meaning to her profession.

*Libraries, resource centres,
 information centres in schools*
by Paulette Bernhard

The author, a University teacher in Montréal, relates the evolution of the concept of school library in various contexts since the seventies. She notes that this bibliography is selective, essentially planned to bring to the reader's attention some research orientations.

DIDASKALIA

Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques

Face au défi que représente, aujourd'hui, la formation scientifique et technique
une nouvelle revue

- ☐ pour contribuer au développement de la recherche en didactique,
- ☐ pour permettre la diffusion, en langue française, de recherches et d'innovations menées dans le monde entier,
- ☐ pour favoriser la communication entre les chercheurs, les enseignants et les formateurs.

Créée à l'initiative d'universitaires francophones,
DIDASKALIA est éditée par :

Institut National
de Recherche
Pédagogique



et



UNIVERSITÉ
LAVAL
(Québec)

DIDASKALIA : 3 numéros par an, 128 pages environ par parution,
format 16,5 x 24,5 cm.

Diffusion : INRP - Publications, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05
Téléphone : (1) 46 34 90 80 - Télécopie : (1) 43 54 32 01

Abonnement : France et Québec 400 francs ttc. Autres pays 500 francs
Le numéro : France et Québec 140 francs ttc. Autres pays 146 francs

Joindre le règlement à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

Sous la direction de
Jean HASSENFORDER

LECTEURS ET LECTURES EN ÉDUCATION

avec la collaboration de
M. ABDALLAH-PRETCEILLE
Jean AUBA et
Paule ARMIER,
Carmel CAMILLERI,
Louis CROS,
Maurise DEBESSE,
Gilbert de LANDSHEERE,
Joffre DUMAZEDIER,
Jean-Claude FORQUIN,
Frédéric GAUSSEN,
Victor HOST,
Michaël HUBERMAN,
Louis LEGRAND,
Philippe MEIRIEU,
Gaston MIALARET,
S. MOLLO-BOUVIER,
Louis NOT,
André de PERETTI,
André PETITAT,
Gaston PINEAU,
Marcel POSTIC,
Louis RAILLON,
Olivier REBOUL,
Maurice REUHLIN,
Michel SOETARD,
Jacques WITTWER

Quels sont les livres qui comptent dans la réflexion sur l'éducation ? Comment entrer dans la recherche à partir des ouvrages qui la jalonnent ?

Pour effectuer des choix de lecture, il est bon de pouvoir trouver conseil auprès de lecteurs qui exposent leurs questionnements et qui montrent comment ils ont pu trouver des réponses dans tel ou tel ouvrage. A travers leurs témoignages, on pourra situer les livres dans leur contexte et connaître le climat dans lequel ils ont rejoint les interrogations de leurs lecteurs.

Issus d'une revue de l'INRP, *Perspectives Documentaires en Éducation*, les *Itinéraires de lecture* présentés dans ce recueil proviennent de professeurs et de chercheurs ayant acquis une grande familiarité avec la pensée et la recherche concernant l'éducation. Ces personnalités partagent avec nous leur expertise dans une grande variété de parcours. Ce recueil nous introduit dans le mouvement de la pensée relative à l'éducation au cours des dernières décennies. Il éclaire l'histoire des sciences de l'éducation.

Cet ouvrage suscite également en nous un sentiment convivial. En partageant avec les auteurs leur expérience du travail intellectuel, nous pouvons nous sentir appelés nous-mêmes à les imiter, à notre mesure, dans une démarche d'auto-formation.

Ainsi, cet ouvrage peut-il jouer le rôle d'un guide, par le compagnonnage qu'il nous propose, comme par la mise en évidence des ressources qui sont mises à notre disposition.

1993 - 358 p. - 16 x 24 cm - Ref : BB 031
INRP / L'Harmattan, coll. Éducation & Formation

France (TVA 5,5 %) : 180 F. - Corse, DOM : 174,20 F.
Guyane, TOM : 170,62 F. - Étranger : 187,70 F.

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05

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 :

☐ oui

☐ non

Montant de l'abonnement (3 numéros)

du 1/08/1993 au 31/07/1994 :

France (TVA 5,5%) : 145 F. ttc - Corse, DOM : 140,33 F.

Guyane, TOM : 137,44 F. - Etranger : 182 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.

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Déchiffrer la complexité du social

par Anne VAN HAECHT

Itinéraires de recherche

- Recherches sur l'apprendre

par André GIORDAN

- De Santiago à Paris, parcours de vie, trajectoires de recherches

par Ana VASQUEZ-BRONFMAN

Chemins de praticiens

- Au-delà de l'élève, l'enfant

par Brigitte CHAREYRE

- Rencontres

par Lysiane JOURNET

Repères bibliographiques

Bibliothèques, centres documentaires, centres d'information

en milieu scolaire : aspects internationaux

par Paulette BERNHARD

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports

Observatoire des thèses concernant l'éducation

Adresses d'éditeurs

Summaries

Directeur de la publication : Jean-François BOTREL

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

ISSN 1148-4519