

1996



N° 38

1996

Perspectives documentaires en éducation

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

N° 38

1996

*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 de 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, directeur de l'IUFM de Caen - **Jean Hassenforder**, professeur émérite à l'INRP et à l'Université de Paris V - **Geneviève Lefort** - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS-Lyon - **Georges Vigarello**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris V.

Rédaction

Rédacteur en chef : **Christiane Étévé**
Secrétaire de rédaction : **Marie-Françoise Caplot**
Équipe de rédaction : **Marlène Ba, Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Jacques Cottard, Nancy Frosio, Nelly Rome, Edith Sebbah**

Édition & Fabrication

Informatique : **Jaona Randrianarivony, N'Guyen, Thu Dung**
Maquette : **Jacques Sachs** (couverture), **Philippe Champy** (intérieur)
Mise en page : **CRI - 37130 Cinq-Mars la Pile**

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. : 01 46 34 91 44
Abonnements : Service des Publications de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01 46 34 90 81

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraire de lecture

Chemins de lecture : de la littérature à la didactique de l'écrit

par Yves REUTER..... 7

Chemin de praticien

Clinique, technologie et social, parcours à l'université

par Pascal PLANTARD..... 21

Repère bibliographique

Les savoirs professionnels et techniques :

aspects culturels, didactiques et langagiers

par Anne LAZAR..... 39

Communication documentaire

*Effet établissement, effet classe... Portée et limites de l'approche externe
mise en œuvre à l'IREDU*

par Marie DURU-BELLAT..... 61

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME..... 79

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 109

Adresses d'éditeurs 148

Summaries 150



1

ÉTUDES

CHEMINS DE LECTURE : DE LA LITTÉRATURE À LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

Yves Reuter

Dans ce genre en voie de constitution qu'est l'itinéraire de lecture, il existe déjà des préliminaires obligés. Ils sont dus tout autant aux représentations liées à l'écriture (qui impose, en quelque sorte, de s'exhiber) qu'au positionnement dans un espace théorique donné. Je n'y dérogerai pas.

De quoi s'agit-il en fait ? Tout d'abord d'un *itinéraire*. Reconstruction effectuée à partir de l'"ici et maintenant" et censée être tendue vers un futur. Reconstruction arbitraire, tissée d'oublis et de silences, dans ses rapports complexes au public et au privé. Cet itinéraire est de surcroît *écrit* et *publié*. Cela renforce sans doute la part de l'esquive, de ce que l'on ne souhaite ou ne peut pas dire. Cela implique aussi, consciemment ou inconsciemment, des effets de stratégie pour confirmer la place symbolique qu'une revue a bien voulu vous accorder en sollicitant un tel témoignage. Soit, par exemple, avoir l'air plutôt cultivé, intelligent et cohérent. Soit, aussi, écrire de telle sorte que l'on produise l'impression que cela peut apprendre, d'une façon ou d'une autre, quelque chose aux lecteurs. Soit, encore, afficher un zeste d'épaisseur humaine... Et c'est d'un itinéraire de *lectures* dont il s'agit. J'ai alors envie de prendre au sérieux cette notion de lecture, me déplaçant - de façon homologue aux recherches de ces

Itinéraire de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 38, 1996

vingt dernières années - des objets lus aux pratiques et modalités de la lecture.

J'ajouterai encore que, dans mon cas, c'est de l'itinéraire de lecture d'un chercheur sur la lecture dont il est question. Lecture à la puissance deux, méta-méta-lecture en quelque sorte. Cela ne simplifie rien...

Reste à organiser cet itinéraire. Après divers essais et faute de mieux, j'ai retenu quelques grands thèmes. Cela peut donner l'illusion d'une certaine maîtrise. Ce n'est pas le cas. En réalité, j'ai été obligé de contourner une démarche tendancielle chronologique qui rendait sans doute mieux compte de nombre de phénomènes mais dont je n'arrivais pas à supporter l'effet d'exposition. L'absence - les traces éventuelles - de cette première organisation, de certains thèmes ou de nombres d'exemples personnels est donc loin d'être anodine. Un itinéraire ne s'interprète qu'en fonction des chemins qu'il n'a pas empruntés...

De la littérature à la didactique du français

Il me semble que mon itinéraire est en grande partie interprétable à partir de mon insertion progressive dans la construction d'une discipline en émergence : la didactique du français. Cela peut rendre compte de changements importants aussi bien sur le plan des objets lus que sur celui des pratiques de lecture.

Au départ (avec tous les problèmes que soulève cette expression), par ma formation et par mes convictions, je suis un littéraire (Lettres Modernes) et un militant politique, effectuant ses études à Nanterre dans les années soixante-dix, en pleine vague structuraliste et marxiste. Je lis des ouvrages politiques, un grand nombre de romans (avec un goût affiché pour les auteurs "transgressifs" du passé et du présent : Sade, Céline, Bataille, Klossowski, le Nouveau Roman...), la *Nouvelle Critique*, *Tel Quel*, la linguistique... La contestation de l'ordre établi me permet d'unifier le tout.

Un déplacement s'effectue autour de 1976 avec le début de ma carrière d'enseignant (après des études aux IPES) et la rencontre avec ce qui m'apparaît comme la première véritable revue de didactique du français : *Pratiques*. Mais c'est encore une époque militante (et l'enseignement du français est le lieu de débats idéologiques particulière-

ment intenses) et j'intègre à mes lectures précédentes, selon les mêmes modalités, des écrits de sociologie de l'éducation (Bourdieu-Passeron ; Baudelot-Estabet...) et des écrits sur la pédagogie (pédagogie institutionnelle, GFEN ...). En tout cas, dès cette époque et jusqu'à aujourd'hui, la question de la place du français dans l'échec scolaire est au cœur de mes préoccupations. Mais je vis alors le temps des certitudes simplificatrices : l'ordre bourgeois et l'École ont partie liée ; progrès scientifiques, transformations sociale et scolaire vont de pair (même avec une "relative autonomie") ; il s'agit de changer le monde, l'école et la vie.

Il me faudra du temps pour rompre avec ce premier stade. Divers facteurs y concourront : la confrontation avec le champ de la recherche, la conscience progressive de l'émergence de la didactique, le déclin du marxisme... et l'enregistrement de la complexité du réel. La rupture sera nette mais la construction d'une autre configuration sera lente. Elle orientera progressivement mes lectures vers sept autres domaines que j'essaie, avec plus ou moins de réussite, de parcourir.

J'ai bien sûr vécu le développement de la didactique du français avec une "explosion" des ouvrages (depuis les pionniers : F. Marchand (1), Genouvrier et Peytard (2)...) et surtout des revues (*Bref, Le Français aujourd'hui, Pratiques, Repères...*). Cela demeure aujourd'hui mon axe central. J'essaie de ne rien "rater".

J'ai aussi eu la chance de voir, dans les sciences humaines, se développer des recherches sur "mes" objets (lecture/écriture) en sociologie (Hoggart (3), Bourdieu...), ethnologie, anthropologie (Goody (4)), histoire (R. Chartier (5)), psychanalyse... J'essaie, là encore, de lire le maximum.

J'ai découvert, mais avec plus d'éclectisme, les écrits sur l'éducation et la pédagogie (via l'autonomie, le projet, la pédagogie différenciée) en lien avec mes pratiques d'enseignant et de formateur. De ce point de vue - et au risque de choquer certains - j'ai toujours pensé que Meirieu accomplissait un travail rare de synthèse, d'articulation, de réorganisation, de "praxéologisation" qui me semble appartenir de plein droit au *champ* de la recherche.

J'ai aussi lu, de plus en plus systématiquement, les travaux dans d'autres didactiques que le français avec des éclairages, déterminants pour moi, d'Astolfi, Develay, Chevillard (la transposition didactique) et Martinand (les pratiques sociales de référence).

En psychologie - outre les recherches sur la lecture et l'écriture en psychologie cognitive - trois auteurs surtout sont devenus fondamentaux pour moi : Vygotsky (pour l'articulation entre individuel et social), Bruner (pour l'articulation entre récit et "psychologie ordinaire") et M. Brossard (6) (pour sa réflexion d'une extrême finesse sur les situations d'enseignement-apprentissage).

Depuis quelques années, je travaille aussi sur ce qui, dans de multiples disciplines, concerne les représentations (Abric, Bachelard, Giordan - De Vecchi, Jodelet, Moscovici...). Cela me permet - malgré les nombreux problèmes posés par ce concept - de mieux penser les relations entre individu et société, entre conceptions et productions et également de construire des échos entre problématiques apparemment plus récentes et problématiques apparemment plus anciennes (idéologie...). Le champ théorique souffre parfois d'amnésie...

Enfin je lis, autant que faire se peut, les écrits réflexifs concernant épistémologie, sciences, recherches, démarches, méthodes... Pour mieux comprendre et programmer ce que je fais, pour débattre avec les tenants de courants avec qui j'entretiens des désaccords, pour mieux construire la spécificité de la didactique du français. Mais je suis très largement autodidacte en ce domaine. Je ressens d'ailleurs ma faiblesse sur certains aspects méthodologiques comme un lourd handicap dans l'aide que je peux apporter à mes étudiants. C'est malheureusement, me semble-t-il, le lot des didacticiens du français de ma génération, qui ont été formés soit du côté des "disciplines-mères" (littérature, linguistique...), soit du côté des autres (psychologie, sciences de l'éducation...), d'être moins compétents, soit sur l'organisation des textes, soit sur les démarches d'enquêtes.

En tout cas, devenir formateur d'enseignants (étant ainsi contraint de lire ce qui était disponible dans de multiples domaines et d'en rendre compte aussi fidèlement que possible avant de prendre position) et devenir chercheur (avec la volonté de *comprendre*, avec la confrontation intellectuelle, avec la nécessité de fonder et d'étayer ses thèses) a contribué à modifier aussi bien les objets lus que les modes de lecture (j'y reviendrai) et les attitudes initiales. Au temps des certitudes a succédé le temps du doute.

Mais, dans ce trajet, je crois n'avoir jamais oublié ni le souci constant de penser l'échec scolaire, ni la nécessité de la critique : celle des évidences, celle de l'ordre établi. J'ai acquis l'horreur du dogmatisme. Je me suis forgé deux principes qui me paraissent essentiels

dans ma discipline : la nécessaire *construction* du complexe et l'attention aux dimensions praxéologiques. J'ai aussi intégré le regret de savoir que l'on ne peut tout lire et que, conséquemment, qu'on le veuille ou non, toute une part de ce que l'on pense et écrit est tissée d'impensé.

De la littérature aux pratiques de lecture et d'écriture

Un second grand mouvement accompagne, avec de nombreux décalages, le premier. Il s'agit de celui qui m'a conduit à travailler sur la lecture, l'écriture et leur didactique. Cela désigne au moins quatre déplacements fondamentaux : des textes aux pratiques ; des textes littéraires à la diversité des écrits sociaux ; des lectures et écritures littéraires à la multiplicité des pratiques de lecture et d'écriture ; de théories interprétatives essentiellement spéculatives à des théories de la compréhension et de l'interprétation fondées sur des recueils de données, des analyses de pratiques, des expérimentations...

Ces déplacements m'ont pris près de vingt ans et n'ont pas été aisés. J'y vois trois grandes raisons au moins. D'une part ma formation en Lettres (Agrégation, Thèse d'État) ; d'autre part le contexte de pensée dominant jusqu'à ces dernières années qui a mené trop souvent - y compris dans le champ théorique - à confondre textes et lectures, textes et livres, et à faire du littéraire l'étalon de la lecture et de l'écriture. Enfin, l'essor récent de véritables recherches (historiques, sociologiques, ethnologiques, psychologiques, didactiques) en matière de lecture (depuis moins de trente ans) et d'écriture (depuis moins de vingt ans).

Plusieurs facteurs m'ont en revanche aidé dans ces déplacements. En premier lieu, mes pratiques personnelles qui étaient loin d'être toutes légitimes (je ne suis pas un "héritier") et qui m'ont souvent mis en difficulté face à la culture institutionnelle dominante. En second lieu, mon travail de thèse en littérature - que j'avais souhaité, ce qui y était absolument atypique en 1985, relié à mes activités d'enseignant en collège - et qui m'a conduit à interroger la catégorie de littérature, son émergence et ses modes de fonctionnement, ses relations aux lectures, écritures et écrits sociaux, ses effets sur les élèves. De ce point de vue, les textes de Louis Althusser sur les appareils idéologiques

d'État (7), ceux pionniers d'Escarpit sur la sociologie de la littérature (8), et ceux de P. Bourdieu sur le champ littéraire et sa constitution, sur les pratiques sociales et culturelles, sur la légitimité et la distinction (9), ont été et demeurent pour moi fondamentaux (ce qui ne m'empêche nullement de penser qu'on gagne plus à articuler les concepts de *champ* et d'*institution* qu'à les opposer). J'y ajouterai encore mon enseignement à l'École Normale au moment où les débats sur la lecture en France étaient relancés par les ouvrages d'E. Charmeux et de J. Foucambert (au-delà de toutes les critiques nécessaires, il faut leur reconnaître cela) et où la psychologie cognitive en ce domaine se développait. J'y ajouterai enfin ma participation au collectif de la revue *Pratiques*, lieu d'apports incessants de membres travaillant - au sein de la didactique du français - sur divers objets et dans des perspectives différentes, lieu de confrontation permanente qui m'a fait comprendre *pratiquement* l'intérêt des conflits cognitifs.

Il me semble cependant que j'ai conservé, de mes commencements en théorie littéraire jusqu'à aujourd'hui, plusieurs acquis. D'abord le sentiment du caractère indispensable d'outils précis pour étudier les textes. Je dois cela à mes apprentissages universitaires lors de la percée de la linguistique, de la sémiologie et de la narratologie (Barthes, Brémond, Genette, Greimas, Hamon, Ricardou, Todorov...). Cela a chez moi une conséquence importante : la méfiance devant les mécanismes souvent très simplificateurs proposés par les analyses de contenu. J'ai aussi conservé la conviction qu'une analyse purement formelle de l'objet (le texte) était insuffisante pour la construction du sens en l'absence de mise en relation avec les conditions et les opérations de production et de réception (d'où mon intérêt à l'époque pour Pierre Macherey (10), d'où mes intérêts constants pour histoire, sociologie, ethnologie, psychanalyse et pragmatique...). Je pense aussi, plus que jamais, que la construction du sens varie selon les cadres de pensée des sujets, leurs questions, leurs références. Cela a maintenu intact - au-delà des réserves mentionnées - mon intérêt pour les théories interprétatives en tant que telles... voire mon fétichisme inaltéré à l'égard du *Petit Chaperon rouge* qui cristallise nombre d'interprétations issues de cadres disciplinaires divers. J'ai enfin conservé une interrogation constante sur les relations entre texte (qui contraint plus ou moins) et lectures (qui possèdent une relative autonomie). Cette question me paraît nodale en matière de théorie de la lecture et didactique de l'écrit. C'est pourquoi - au-delà de nombre de désaccords - je reste

attentif aux ouvrages d'Umberto Eco qui, depuis plus de trente ans, a placé cette interrogation au cœur de ses recherches.

Pratiques, sujets, objets

Après avoir tenté de désigner quelques grands mouvements qui organisent mon itinéraire, je vais maintenant essayer de préciser certaines de leurs composantes autour des pratiques, des sujets et des objets.

Je commencerai par une remarque, non négligeable, dans le contexte théorique actuel. Je ne lis que très modérément les travaux de psychologie cognitive sur la lecture et l'écriture et les juge d'un intérêt restreint *dans mon domaine* pour plusieurs raisons parmi lesquelles celles-ci : derrière un discours scientiste (néo-positiviste) exacerbé, ils sont très spéculatifs (sans toujours le dire) ; ils négligent le poids de nombreux paramètres, comme si les fonctionnements humains étaient purement techniques ; ils négligent le fait que l'essentiel des difficultés des élèves n'est pas d'un ordre purement cognitif ; les conditions mêmes de leurs expérimentations appauvrissent considérablement les productions des élèves.

Je suis, en revanche, beaucoup plus attentif aux recherches envisageant le sujet dans ses dimensions psycho-affectives et socio-culturelles. Cela est sans doute en relation avec mon histoire, par exemple la violence ressentie lorsque certains livres mis au programme de l'Agrégation m'ont fait ressentir mes "manques" lexicaux et culturels ou encore lorsque j'ai lu nombre d'écrits de survivants des camps de concentration (R. Antelme, P. Levi...) qui ont réveillé en moi une souffrance - familiale - murée dans le silence. J'attache conséquemment de l'importance aux recherches portant sur les représentations, les investissements, les valeurs liés à la lecture ou à l'écriture (voir D. Bourgain (11), M. Dabène (12), D. Fabre (13) et N. Robine (14), à celles travaillant sur les motivations, les usages, les bénéfices ou la construction de l'identité dans ces pratiques (voir Bourdieu sur le "marché" des pratiques, les bénéfices, la légitimité ; voir Lahire sur le rapport aux valeurs et aux rôles (15) ; voir M. Chaudron et F. de Singly (16) sur l'identité...). Je suis toujours attentif aux relations entre ces activités et l'échec scolaire qui demeure marqué d'un point de vue socio-culturel. Je suis avec le même intérêt les recherches sur les variations de lecture

et d'écriture selon l'âge, le sexe et le pays (Leenhardt et Burgos (17). Je suis enfin admiratif, dans ce cadre, devant ceux qui sont capables d'effectuer des synthèses concernant plusieurs paradigmes. Jacques Fijalkow (*Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, PUF, 1986) en est, pour moi, un exemple particulièrement probant.

Je demeure cependant insatisfait par le manque de précision dans la définition des pratiques : les moments, les positions, les activités particulières... mises en œuvre dans la lecture et dans l'écriture qui me paraissent organiser des configurations porteuses de sens. J'en donnerai quelques exemples qui me sont propres : mes lectures sont cloisonnées par catégories (travail/loisir ; théorie, romans, romans policiers, travaux d'étudiants...) et je suis incapable de lire deux écrits du même domaine en même temps ; j'ai un rapport fétichiste au livre (je collectionne ouvrages théoriques et romans policiers ; je ne prête pas mes livres...). J'attends, de ce point de vue, beaucoup de l'ethnologie, de l'histoire et de la psychanalyse, dans la précision des pratiques et dans la construction de critères permettant de distinguer des configurations de pratiques.

Si je considère maintenant mon parcours du côté des objets lus, il me faut tout d'abord noter que, d'aussi loin que je me souviens, j'ai toujours été un papyvore : romans, presse, textes réflexifs, écrits en tous genres... Le meilleur moyen de me rendre malade est de me priver d'écrits.

En matière de presse, j'ai essayé de diversifier au maximum, achetant régulièrement quotidiens, hebdomadaires ou mensuels de tout genre par curiosité et pour mieux comprendre, *contrastivement*, fonctionnements textuels et pratiques de lecture.

En matière de roman, il me faut sans doute noter trois accentuations : les romans contemporains (F. Bon, M. Duras, G. Perec, M. Redonnet...), les romans policiers (surtout noirs et à suspense), les paralittératures du passé et du présent. On pourrait sans doute parler ici d'une position lettrée affichant ses différences ; elle témoigne peut-être aussi d'une insécurité devant la culture classique. En tout cas, ces accentuations m'ont permis de mieux appréhender nombre de phénomènes concernant l'organisation textuelle : le fonctionnement des normes (par exacerbation, distance, transgression...), les modes de guidage du lecteur, le poids de la généricité (comment la catégorie de *genre* détermine modes d'organisation textuelle et modes de lecture et d'écriture)... Je remarque ici que je ne sais pas parler du plaisir lié à ces

lectures et que j'ai tendance à transformer toutes mes lectures en travail...

J'ai aussi, sur la base de ces pratiques intensives, beaucoup travaillé les théorisations des paralittératures. Cela m'a permis d'interroger la notion de *littérarité* qui ne me semblait pas spécifique de certains textes (voir le remarquable ouvrage de M. Marghescou : *Le concept de littérarité*, La Haye, Mouton, 1974), de comprendre l'intérêt des relations entre analyses interne et externe (voir les travaux de J. Dubois (18). J'ai aussi, par mes recherches en ce domaine, rencontré deux ouvrages extrêmement importants pour moi, celui de L. Giard et M. de Certeau (*L'ordinaire de la communication*, Paris, Dalloz, 1983) qui pose très clairement la distinction entre logiques de production et logiques de réception et celui de C. Grignon et J.-C. Passeron (19) qui montre, exemplairement à mon sens, comment tenir compte méthodologiquement du fonctionnement social des objets et des pratiques pour les analyser.

Je conclurai ce point en ajoutant, très succinctement et très classiquement, que nombre de modifications dans mes objets de lecture sont sans doute à penser en relation avec mes rencontres privées (amis, femmes...), avec mon trajet théorique et avec mes changements de statut : devenu professeur, j'ai lu beaucoup de manuels et de copies ; devenu professeur à l'Université, je lis beaucoup de maîtrises, DEA, thèses... C'est intéressant, mais j'ai parfois le sentiment que cela m'empêche de lire bien d'autres textes.

Lire... et écrire

Je crois qu'il manquerait une dimension essentielle de cet itinéraire de lecture si je ne parlais, même succinctement, d'écriture.

Professeur de français, formateur d'enseignants, chercheur en didactique de l'écrit, responsable d'une équipe de recherche sur les relations lecture-écriture (20), scripteur assidu de multiples écrits (théoriques ou non), l'écriture n'a cessé de m'intéresser et de m'interroger.

Je me contenterai ici de quelques trop brèves remarques. Écrire des articles ou des ouvrages théoriques a modifié mon rapport à la lecture : cela accélère et guide très fermement des lectures dont j'ai besoin pour écrire (du coup, cela nécessite très souvent des relectures

ultérieures) ; cela m'a imposé de mieux penser le rapport entre mes lectures pour les textualiser ou cela a pu objectiver des rapports peu conscients ou encore manifester des ruptures ; cela m'a permis de mieux percevoir le travail cristallisé dans les textes (présent seulement en partie dans les écrits) et les stratégies de prise en compte des lecteurs. Fondamentalement, écrire m'a aussi aidé à lire en comprenant mieux, "de l'intérieur", les processus de construction de sens, la difficulté de certains choix, les relations entre techniques utilisées et effets de sens visés. Je suis ici redevable à tous ceux qui ont promu les ateliers d'écriture (d'Élisabeth Bing à Jean Ricardou), au grand anthropologue de l'écrit qu'est Jack Goody, au travail considérable d'historiens tels Roger Chartier... et aussi à mes pratiques d'écriture et d'animateur d'ateliers d'écriture qui m'ont appris à m'excentrer radicalement pour aider les participants à s'améliorer par *rapport à leur projet* et non, simplement, par rapport à mes normes et à mes valeurs...

De quelques obstacles

Il serait sans doute malhonnête de m'acheminer vers l'issue de cet itinéraire comme si l'agissait d'un long fleuve tranquille, comme si la maîtrise de la lecture s'était effectuée, pour moi au moins, sans problème majeur.

J'ai rencontré et je rencontre encore quelques obstacles importants : lire, dans certains domaines, de façon autodidacte, ce qui me fait passer à côté de points importants, de débats cruciaux mais parfois implicites ; lire trop rapidement et avec une perspective trop restreinte (pour écrire, pour préparer un cours...) ; lire de façon "éclatée" en fonction de mes charges de travail entre ouvrages théoriques "pour moi", écrits des étudiants, écrits administratifs, écrits courants ce qui entraîne pertes de sens et incohérences ; lire "par ricochet", longtemps après, des textes cités par d'autres et que j'utilise, de fait, avant de les avoir réellement lus...

Mais l'écueil le plus grave à mes yeux consiste à lire au travers de ses positions en ne retenant dans les écrits des autres que ce qui peut conforter ses thèses ou en cherchant incessamment ce qui pourrait démonter des thèses opposées aux siennes. Je ne cesse en fait de lutter contre. M'y ont aidé le fait de lire pour faire cours (et d'être obligé de rendre compte des thèses en présence), le fait de lire pour faire réécrire

dans des projets qui n'étaient pas les miens (ateliers d'écriture), le fait de discuter des lectures dans des collectifs (*Pratiques*, par exemple) où j'étais confronté à des pairs qui avaient parfois des positions différentes des miennes mais pour qui j'avais la plus grande estime, le fait progressif et jamais achevé d'acquérir une conscience de chercheur et d'inscrire le doute au cœur de mes pratiques. Mais, une fois encore, je crois que l'on ne cesse jamais définitivement de lutter contre cet écueil, prisonnier que l'on est de ses cadres cognitivo-évaluatifs qui, dans le même mouvement, aident et gênent la compréhension.

Par où commencer ?

Je reprendrai, pour conclure, cette question de Roland Barthes à propos d'un autre objet (l'analyse structurale des récits). Elle ouvrirait en fait une première version de cet article rédigée sous forme chronologique à laquelle j'ai renoncé car je n'arrivais pas à assumer l'exposition qu'elle manifestait.

Je mentionnais à propos de cette question quelques souvenirs familiaux à la manière du *Je me souviens* de Georges Perec. J'analysais brièvement les traces de la place de l'écrit dans cet univers, les relations entre lecture, famille, école, travail et rôles familiaux, les habitudes héritées, les bénéfices retirés,...

Je concluais cette première version sur ma fille, âgée de dix-huit mois, Alice. J'expliquais que je lisais (autrement, d'autres livres) avec elle et pour elle et que je me réjouissais qu'elle semble aimer lire.

Mais dans les deux cas - son enfance et la mienne - je concluais en affirmant que je ne saurais dire précisément quand, où et comment cela avait commencé.

Avec la question des pratiques n'a cessé de me préoccuper celle des conditions de (re)production, de possibilité (ou non) de ces pratiques. Après avoir pointé de grandes corrélations statistiques est venu le temps des modalisations de ces corrélations et surtout celui des tentatives d'explication. J'ai quelques idées sur ce sujet au sein de l'école. J'en ai trop peu, de réellement fondées, sur l'éducation familiale par exemple.

C'est un des nombreux domaines qu'il me faut maintenant explorer. Finalement, avancer sur un chemin, c'est toujours renoncer à d'autres voies. Et puis, parfois, les retrouver ultérieurement sous

d'autres formes. Construire un itinéraire de lecture c'est sans doute lire mieux et plus vite en fonction de ce que l'on a capitalisé dans un champ, mais c'est incessamment aussi se heurter aux frontières de ce domaine, découvrir ce que l'on n'a pas lu, ce dont on se doutait et ce dont on ne se doutait pas, jubiler en pensant à ce que l'on pourra encore lire, s'attrister en pensant à ce que l'on ne lira jamais...

Yves REUTER

Professeur de sciences de l'éducation

Université Charles de Gaulle

Lille III

Laboratoire de recherches THEODILE

Notes bibliographiques

- (1) MARCHAND, F. *Le français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*. Paris : Larousse, 1971.
- (2) PEYARD, J. et GENOUVRIER, E. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse, 1970.
- (3) HOGGART, R. *La culture du pauvre*. Paris : Éditions de Minuit, 1970.
- (4) GOODY, J. *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit, 1979.
- (5) Voir, entre autres, la prodigieuse *Histoire de l'Édition française*, parue en 5 tomes chez Promodis, à partir de 1983, sous la direction de H.-J. Martin et R. Chartier avec la collaboration de J.-P. Vivet.
- (6) Lire notamment de BROSSARD, M. : Qu'est-ce que comprendre une leçon ?, *Bulletin de Psychologie*, *La psycholinguistique textuelle*, 1984-1985, n° spécial XXXVIII-371, et *École et adaptation*, Collection Scientifique Stablon, 1994.
- (7) ALTHUSSER, L. Idéologie et appareils idéologiques d'État, *La Pensée*, juin 1970, n° 151, réédité dans ALTHUSSER, L. *Positions*. Paris : Éd. sociales, 1976, p. 67-125.
- (8) ESCARPIT, R. *Sociologie de la littérature*. Paris : PUF, 1958, (Que sais-je ? ; 777).
- (9) Notamment : La production de la croyance : contribution à une économie des biens symboliques, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1977, n° 13, p. 3-59 et *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit, 1979.
- (10) MACHEREY, P. *Pour une théorie de la production littéraire*. Paris : Maspéro, 1974. Cet ouvrage gagne d'ailleurs à être relu sous l'angle des apports sur l'écriture.

- (11) BOURGAIN, D. *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse d'État, Besançon, 3 tomes, 1988.
- (12) DABÈNE, M. *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1987. (Prisme : textes/société ; 5).
- (13) FABRE, D., dir. *Écritures ordinaires*. Paris : BPI - POL, 1993.
- (14) ROBINE, N. *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris : La Documentation française, 1984.
- (15) LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon : PUL, 1993, et *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaire*. Lille : PUL., 1993.
- (16) CHAUDRON, M. et SINGLY, F. de. *Identité, lecture, écriture*. Paris : BPI, 1993.
- (17) BURGOS, M. et LEENHARDT, J. La lecture, raison et passion européennes. *Le Français aujourd'hui*, septembre 1991, n° 95, p. 53-60.
- (18) DUBOIS, J. *L'institution de la littérature*. Bruxelles : Nathan-Labor, 1978.
- (19) GRIGNON, C. et PASSERON, J.-C. *Sociologie de la Culture et sociologie des cultures populaires*. Paris : GIDES, 1982.
- (20) Équipe d'Accueil 1764, THEODILE - Réseau Didactique en Français.

CLINIQUE, TECHNOLOGIE ET SOCIAL, PARCOURS DE RUPTURES À L'UNIVERSITÉ

Pascal Plantard

A ctuellement, la science, dans le sens ancien du mot, a presque cessé d'exister dans l'Océania. Il n'y a pas de mot pour science en novlangue... Les progrès techniques eux-mêmes ne se produisent que lorsqu'ils peuvent, d'une façon quelconque, servir à diminuer la liberté humaine (1). George Orwell - 1984

1. Il était une fois une machine et un enfant en souffrance

Bruno n'est pas défini...

Baigné dans les utopies si jolies de la fin des années 70, le micro-ordinateur et moi étions adolescents en même temps. Choissant la profession d'éducateur au début des années 80, c'est tout naturellement que les **mirages de la techno-culture** s'infiltrèrent dans mon parcours dès ma formation initiale. En 1984, l'envie de rapprocher les technologies éducatives et la jeunesse en difficulté fut le moteur principal d'un voyage d'étude à l'**Université de Montréal**. L'année suivante, j'étais éducateur spécialisé dans une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) à Orléans. À la suite de mes observations

Chemin de praticien

Perspectives documentaires en éducation, n° 38, 1996

québécoises, je décidais de me lancer dans l'expérience d'un atelier **informatique Logo**.

D'abord, les jeunes devaient apprivoiser la machine. La plupart d'entre eux commençaient spontanément par frapper sur le clavier leur nom ou leur prénom. L'ordinateur répondait qu'il ne comprenait pas cette commande. C'est-à-dire qu'il ne pouvait renvoyer que ce qui lui avait été préalablement programmé. Mon objectif était qu'ils comprennent tous que l'ordinateur n'est qu'une stupide machine et qu'il fallait connaître les clefs pour communiquer avec elle. Ils auraient "forcément" envie d'apprendre ces codes, puisque moi, je les avais appris. Mais les ingénieurs qui avaient traduit le langage informatique Logo de l'américain avaient opté pour la retranscription littérale. Nous utilisons donc, avec des adolescents "caractériels, cas sociaux avec troubles de la conduite et du comportement", un outil qui répondait imperturbablement : "**Bruno n'est pas défini**". Mais ce Bruno-là, n'avait pas de père "défini". Alors, il tenta d'inscrire sur l'ordinateur le nom de sa mère, son nom de "presque" famille. Ce nom, bien évidemment, n'était pas défini. L'ordinateur réagit comme je l'avais prévu. Il est idiot, mais j'étais plus idiot que lui car Bruno n'y comprend rien. Il inscrira alors le nom de sa ville d'attache qui n'était pas plus défini. Rien de ce qui concernait vraiment Bruno n'était défini sur cette machine qu'il avait tant désirée. Et moi, éducateur, pédagogue, adulte responsable, je n'avais rien vu, pris comme je l'étais dans ma propre fascination de l'ère technologique.

L'atelier informatique fonctionnait tellement bien avec tous les autres jeunes. Pourquoi Bruno déchirait-il devant mes yeux le monolithisme de ma projection ? Bruno, cet adolescent "carencé affectif grave", reposait SA question :

Qui suis-je ?

Et la machine lui répondait : "Bruno n'est pas défini."

Pourquoi n'avais-je rien entendu de cette demande ? C'est lui qui parlait le plus d'informatique avant l'atelier. C'est lui qui fantasmait sur les journaux informatiques, sur les bricoles électroniques. C'est lui qui en avait le plus besoin et c'est lui qui restait devant le mur... bloqué par sa détresse existentielle et ma trop petite capacité d'écoute. Brusquement Bruno a compris le message. Il a compris comment on peut prendre sur soi et pour soi le fait qu'une machine vous répète que vous n'existez pas, que vous n'êtes pas fini, pas défini... Il a com-

mencé à cogner dessus et a failli jeter l'écran. Il fut très difficile de le raisonner dans ce passage à l'acte qui transpirait la profonde souffrance. Depuis, Bruno n'a plus jamais fait d'informatique. Et moi non plus... enfin, plus de la même façon... sans prendre les précautions pédagogiques élémentaires... en n'oubliant plus le Sujet derrière la machine.

C'est ici qu'est née en moi l'idée qu'une approche différente des technologies éducatives pouvait participer de l'émergence d'une conception alternative et plurielle de l'éducation spécialisée et de l'intervention sociale. L'enjeu de cette **métamorphose** (2) étant la recomposition d'un lien social respectant chaque Sujet dans son altérité au sein d'un monde complexe en **accélération**. C'est par rapport à ce processus d'accommodation entre les deux mouvements que je tente depuis d'approcher **l'éducation et l'insertion**.

Dans la zone de **transitions** entre individuel et collectif, Eugène Enriquez écrit : "C'est donc à partir des questions que je me suis posées (et que m'a posées ma pratique), des impasses dans lesquelles j'ai pu me fourvoyer, des difficultés que j'ai pu éprouver au cours de mes rencontres, plus ou moins tumultueuses, avec un grand nombre de groupes et d'organisations parfois similaires et parfois hautement contrastées que j'ai été amené à penser que mon expérience de psychosociologue engagé dans un processus d'action-recherche pouvait être de quelque utilité pour l'étude de mouvements sociaux ou d'institutions ayant dans le système social des fonctions de régulation et de dérégulation (3)."

Le travail social et l'éducation spécialisée forment un vaste champ mouvant de régulation et de dérégulation. Il m'apparaît aujourd'hui que si j'ai été attentif, au début de ma carrière, à ce qui fonctionnait sans accrocs avec les Sujets, je suis devenu de plus en plus réceptif à ces passages à l'acte posés comme les symptômes des organismes éducatifs et sociaux. Ce sont les crises, les tempêtes, les tranches de vie vécues avec des personnes en souffrance et des petits groupes marginaux qui ont fourni les ruptures nécessaires à mes questionnements éducatifs.

Cela a toujours été l'occasion d'un déséquilibre dynamique et d'une tentative, à jamais incomplète, de donner un sens nouveau à ce que je vivais, en particulier face aux technologies éducatives. Il a fallu le bonheur de rencontres, d'enseignements et de lectures pour donner à ce magma d'énergie et d'indignation un semblant de cohérence scientifique.

2. Le Sujet, l'autre et le groupe

La formation du clinicien

Ma première rupture épistémologique provient certainement de Sigmund Freud. J'ai rencontré la psychanalyse au sein de l'Unité de Soins Intensifs du Soir de Tours (USIS) en 1982. La découverte de ces enfants, scolarisés dans la journée, présentant des états psychotiques ou névrotiques graves a été à la hauteur de l'étonnement, puis du respect, envers une équipe pluridisciplinaire qui cherchait perpétuellement la meilleure piste pour l'étayage de l'autre. J'ai décidé de tenter le voyage d'une psychanalyse personnelle pour appréhender les atouts, mais surtout les excès, de mes capacités relationnelles empiriques. J'y ai bien évidemment découvert d'autres mers intimes.

À la même période, je dévore des oreilles les séminaires de l'École de la Cause freudienne de Tours (B. Casanova, A. Juranville...) et j'entreprends une formation à la musicothérapie psychanalytique (1983-1985). La lecture des œuvres majeures de la psychanalyse fait résonner ce que j'entends. Devant l'ampleur de la chose, la question de la compréhension de textes complexes me perturbe un temps mais c'est finalement l'expérience vécue qui trie les références qui ont de l'importance et celles qui peuvent attendre.

En 1983, la rencontre avec le Professeur Michel Lemay (psychanalyste, professeur de psychiatrie infanto-juvénile) sera le tournant de ma formation d'éducateur. Il m'invite à l'Université de Montréal en 1984 pour une étude sur "Informatique et Psychoéducation au Québec" (Office Franco-Québécois pour la Jeunesse). Il me propose une formation au psychodrame psychanalytique dans son service de l'Hôpital Sainte Justine. Avec lui, je prends conscience que la clinique n'est pas cantonnée au verbe d'une démarche intellectuelle. Elle est un cœur, une âme, un corps qui vibre dans la rencontre de l'autre et aussi une main qui agit dans cette même rencontre. Si la joute théorique peut être fascinante, la clinique se joue dans un autre lieu où tout l'échafaudage de références ne participe qu'à la transmutation d'une énergie relationnelle empirique en une tentative impossible de démêler ce qu'il en est de soi et de l'autre dans la relation.

L'apprentissage du chercheur

C'est avec cette amorce de sens, dans ce qui deviendra plus tard pour moi l'approche clinique de la relation pédagogique, mon Diplôme d'État en poche et l'envie de me frotter aux délices du questionnement perpétuel que je décide d'entreprendre des études universitaires. Si la recherche, objectivante et objectivée, est à mes yeux un outil puissant de transformation du monde lorsqu'elle tente de dépasser les idéologies dominantes, il me semble essentiel de conserver la main utile du praticien. Mon expérience clinique m'invite à la prudence quant aux sciences psychologiques universitaires. J'ignore tout, ou presque, des sciences sociales. Où trouver une discipline qui respecte mes acquis cliniques, m'ouvre d'autres perspectives et puisse me laisser la liberté d'expérimenter avec les technologies éducatives ?

Je découvre alors les sciences de l'éducation à l'Université de Paris-V (Sorbonne-Descartes) où je passe une licence et une maîtrise. À la même période, avec quelques informaticiens et pédagogues, je fonde une association ouverte et indépendante : le Groupe de Recherche Informatique en Sciences de l'Éducation (GRISE) à Orléans en septembre 1986. Son objectif était de promouvoir les usages de l'informatique dans l'éducation spécialisée, l'aide et l'action sociale en référence aux sciences de l'éducation. Cette association, à caractère scientifique, devient un groupe de recherche-action psychopédagogique qui propose une approche éducative originale des nouvelles technologies, éclairée, dès le départ, par la psychanalyse.

De 1986 à 1989, j'expérimente mes idées dans les quartiers en difficulté des institutions pour personnes handicapées et des lieux d'accueil pour jeunes toxicomanes et délinquants. Sur demande du Conseil Général et de la Préfecture du Loiret et dans le cadre du premier Plan Départemental d'Insertion de 1989, GRISE se spécialise dans la mise en place et l'étude de dispositifs de formation qui utilisent le micro-ordinateur afin de favoriser l'insertion de populations d'adultes exclus (essentiellement bénéficiaires du RMI et travailleurs handicapés). Ce contexte était très particulier puisqu'il bénéficiait de l'élan que certains décideurs voulaient donner au démarrage du RMI. En quête d'innovation d'insertion et de formation, ils sont venus nous chercher, ce qui m'a permis de proposer un dispositif entièrement neuf impossible à réaliser avec les administrations traditionnelles.

Mon approche de l'informatique va alors prendre de la distance avec les courants qui dominent les technologies éducatives, notamment cognitiviste et comportementaliste, que l'on rencontre à l'Université de Montréal et à Paris-V. Voulant continuer mon parcours autour du même thème, on me conseille de prendre contact avec le Professeur Monique Linard à l'Université de Paris-X Nanterre dans l'éventualité d'un DEA de sciences de l'éducation. Cette rencontre sera déterminante dans l'avènement d'une authentique démarche scientifique. En effet, après de nombreuses expériences utilisant la vidéo, Monique Linard me livre le contenu de ses réflexions profondes et de ses doutes sur les nouvelles technologies. Elle m'apprend à dépasser mes propres idéologies surtout lorsqu'elles résonnent avec les injustices du terrain.

Avec certains de ses collègues de Nanterre (Claudine Blanchard-Laville, Jacky Beillerot), elle exige un travail intellectuel très important et m'apprend à construire une démonstration, à justifier mon point de vue et à me référer à différents auteurs avec cohérence. Elle accepte enfin de diriger une autre des grandes aventures de ma vie : **une thèse de sciences de l'éducation** qui portera sur la modélisation progressive des conditions d'utilisation éducative du micro-ordinateur auprès de jeunes adultes en grande souffrance.

Je positionne l'ordinateur comme un outil dans la relation pédagogique et m'attache donc à définir la **médiation humaine** qui paraît être la plus adaptée à une introduction pertinente de nouvelles technologies dans les pratiques de formation. Cette recherche prendra un appui universitaire sur le Département de sciences de l'éducation de Nanterre et aura comme support expérimental le GRISE à Orléans. Je propose une approche de l'informatique qui prend une place originale dans les sciences de l'éducation de par sa volonté de ne pas réduire la pédagogie à la sphère cognitive et l'ordinateur à une machine strictement logique. L'une et l'autre sont aux prises avec l'inconscient et le lien social. C'est ce qui conduit à un double niveau de lecture. La psychanalyse inspire une démarche pédagogique autant qu'elle éclaire l'analyse du mythe informatique. Dans cette perspective, si tous les praticiens tentent d'amorcer la restauration du Moi, ils se gardent bien de considérer que celui-ci est maîtrisable. Ils n'oublient jamais que "Ça" parle... et que nul n'en est maître.

Un détour par la sociologie de la jeunesse et de l'exclusion me permet d'établir des connexions avec la techno-culture et de mieux

connaître cet attracteur en tant qu'il représente à la fois l'avenir et le précaire. Enfin, je mets au point une situation (enseignements, approches cognitives, remédiations) et une modélisation pédagogique afin de finaliser un dispositif construit et de me lancer dans une expérimentation déterminante. Je fais alors le pari de concevoir des stages pour huit personnes dans lesquels l'écoute a une place au moins aussi importante que la transmission de savoirs. Ils s'adressent à des jeunes adultes présentant des troubles psychiques et sociaux très invalidants, en panne de projet de vie... L'objectif est de finaliser l'insertion de ces jeunes, "travailleurs handicapés" et/ou "bénéficiaires du RMI", par l'intermédiaire d'une action globale, souple et intensive. C'est une formation informatique, théorique et pratique, de longue durée (un an à mi-temps) articulée avec un suivi psychopédagogique individuel. L'ensemble est co-animé par un formateur et un psychopédagogue, structuré dans une recherche en sciences de l'éducation et supervisé, lors des dernières années, par un psychanalyste extérieur.

On retrouve, à des degrés divers, chez les personnes accueillies, une **désinsertion sociale importante, des difficultés relationnelles** et d'intégration à la vie en groupe, **des problèmes intellectuels** ou d'apprentissage spécifique, **un projet de réinsertion inexistant, ou flou et ambivalent**. C'est sur ces différents points que se construit le travail en formation et en accompagnement individuel. Préparée sous la direction attentive de Monique Linard, ma thèse de Doctorat sur l'Approche Clinique de l'Informatique (novembre 1992) décrit cette expérience et met en exergue des résultats d'insertion sociale stabilisée particulièrement satisfaisants sur les huit groupes expérimentaux de 1989 à 1992. Une telle démarche réflexive sur l'usage des nouvelles technologies en insertion ne pouvait déboucher que sur un équipement scientifique et psychopédagogique important produisant des effets de socialisation sans commune mesure avec les évaluations nationales. Avec la création du dispositif RMI, le contexte était très favorable et ces résultats furent de plus en plus difficiles à reconduire depuis...

Mon approche clinique s'inscrit en France dans le courant de la **psychopédagogie d'inspiration psychanalytique**. Les impossibilités de prise en charge des états psychotiques et névrotiques graves et l'importance du champ culturel dans l'amorce thérapeutique ont rendu très présente cette même approche clinique dans les espaces de soins pour enfants et adolescents. Quelques grands noms de la psy-

chanalyse ont inspiré plusieurs générations d'éducateurs d'obédience psychanalytique et donné quelques pistes pour prendre en compte la chose freudienne dans l'action éducative. Les mêmes causes semblent produire les mêmes effets dans le champ de l'insertion des adultes. On constate d'énormes difficultés dans l'accompagnement individuel des jeunes, des bénéficiaires du RMI et des travailleurs handicapés présentant des psychopathologies sévères. Cela pose la question des médiations dans l'accès aux droits, aux soins, au logement, à l'emploi des plus démunis et, par là même, celle de la définition des champs intermédiaires entre les dispositifs sanitaires et sociaux. La plus grande difficulté consiste à susciter la motivation, déclinaison du désir, de l'espoir... de ce qui fait advenir un Sujet.

J'ai alors tenté d'étendre le concept d'**amorçe thérapeutique**, considéré comme la prise de conscience progressive du besoin de soin par le sujet lui-même, à ce que je qualifie, en référence à Vygotsky, de **zone proximale d'insertion**, le lieu où le Sujet se redresse. Les espaces potentiels de l'expression de l'amorçe de l'insertion sont éducatifs et son vecteur est relationnel et pédagogique. C'est dans ce cadre qu'on peut espérer l'"*empowerment*", la réappropriation active du pouvoir par la personne elle-même. L'approche clinique de l'informatique débouche sur un champ de pratiques et de recherches importants : **la psychopédagogie des adultes** (4). À force d'impasses, de doutes mais aussi de magnifiques aventures éducatives mêlant clinique et nouvelles technologies, je vais me forger la conviction que je tiens là de quoi lever un bout du voile d'immobilisme qui couvre le champ de l'action et de l'aide sociale. Monique Linard, dans son article "Apprendre et soigner avec Logo", écrivait que, dans ce cadre, l'ordinateur est "un véritable outil médiateur de symbolisation et de réarticulation entre cognitif et affectif, dans le domaine éducatif aussi bien que dans le domaine thérapeutique, à la seule condition toutefois qu'une présence humaine positive et compétente puisse médiatiser le médiateur technique, condition que seule une formation adéquate et approfondie peut permettre de réaliser (5)." La psychopédagogie est une forme de médiation humaine qui, avec certains outils, crée un espace transitionnel pour les actions cognitives conscientes comme pour le pulsionnel. Le médiateur, le sujet humain et le médiatiseur, l'ordinateur, sont deux concepts qui fédèrent l'approche clinique de l'informatique. Comme l'écrit Monique Linard dans son dernier livre, "il y a un prix à payer pour rendre les technologies éducatives efficaces : le même que celui qui est nécessaire pour rendre efficace n'im-

porte quelle autre formation. On ne peut plus continuer d'espérer que les technologies feront apprendre et formeront toutes seules (6)."

L'abandon de ce fantasme pose l'éducation comme le véritable enjeu de la révolution des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC).

Écrans, livres et débats

Dans ce parcours de formation à la recherche, j'ai pu identifier plusieurs processus singuliers de construction de mon rapport au savoir. Les entretiens ou les agoras (séminaires, congrès, colloques, biennales, cours...) sont les lieux privilégiés où je mets en débat mes hypothèses sur la pédagogie ou les technologies. C'est comme cela que j'ai rencontré les cliniciens et les institutionnalistes des sciences de l'éducation mais aussi redécouvert de grands auteurs comme Cornélius Castoriadis ou Eugène Enriquez. Comme la relation empirique précède chez moi la mise en perspective clinique, la rencontre vient souvent avant la lecture qui, par là même, prend vite un sens dans ma propre démarche épistémologique.

Ma distance critique vis-à-vis des technologies ne m'empêche pas de m'en servir pour de nouvelles rencontres. Lorsque, pour ma thèse, j'ai recours à une étude historique de l'informatique pour y traquer les composantes cachées du mythe, je découvre Philippe Breton et sa "*tribu informatique*" (7) lors d'une émission littéraire de la télévision publique. C'est lui qui m'ouvre sur ce monde d'"utopies", de Golem, de robots, d'intelligence "artificielle" où le fantasme d'une reproduction prométhéenne sans l'Autre, domine un système de refoulement collectif de la grande mort nucléaire. C'est en découvrant des signatures au cœur des premiers Macintosh que je pressens le retour de la vie. Steve Jobs, le créateur libertaire d'Apple, tire la technocratie technologie de l'intelligence du côté du Sujet et son émancipation à coup de "*computer for people*".

Lorsqu'on y intègre le cinéma, la télévision et les télécommunications, les NTIC forment une culture hétérogène très, voire trop, riche qui nécessite un nouvel apprentissage, celui du feuilleteur ou fureteur mental (*browser*, en anglais). Cette pratique hypertextuelle ne dispense pas, bien au contraire, de la lecture des références traditionnelles en particulier lorsqu'il s'agit de mettre en pratique le doute systématique.

3. Lorsque Narcisse interpelle la Logique

Après les affirmations hâtives de mon DEA (Diplôme d'études approfondies), c'est sur un flot de questions que s'ouvre ma thèse. Peut-on dire que l'ordinateur est un prisme narcissique où, sous couvert de logique et d'intelligence, l'on pourrait se confronter à plusieurs niveaux différents d'image de soi ? Laquelle ou lesquelles seraient en jeu dans la rencontre avec l'ordinateur ?

Il apparaît peu probable que notre reflet informatisé se réduise à une image de soi perceptive. Cela nous renverrait à une proposition où une "photo logique" provenant de l'ordinateur valoriserait par sa simple vision celui qui se regarderait. L'observation clinique démontre que le processus est beaucoup plus complexe. Monique Linard évoque l'idée d'un hybride entre l'image interne "idéale", "mixte de Moi idéal et l'idéal du Moi, celle à laquelle on voudrait ressembler plus ou moins inconsciemment" et de l'image "réaliste", "celle du moi quotidien que l'on se reconnaît consciemment, avec le regard et l'évaluation d'autrui et avec le principe de réalité (8)." Elle suggère ainsi qu'une interaction complexe entre inconscient et culture se jouerait chez chaque sujet face à cette machine, produit imaginé, rêvé et fantasmé avant d'être construit. Cela conduirait à "un processus de formation d'identité et de valeurs individuelles à partir de l'expérience sensible et affective. Il fonde l'auto-construction de la différenciation progressive de l'individu en sujet distinct, à partir de ses potentialités innées de structuration en interaction avec l'environnement (9)." Si on y voit poindre le concept d'**imago** en psychanalyse, on constate aussitôt qu'il ne peut être seul en cause puisqu'il est aussi question de logique et de culture. L'effet miroir de l'ordinateur surgit de la formation complexe des images dans l'expérience psychique primordiale.

Avec des personnes au Moi blessé, si on arrive à déterminer les conditions d'émergence de cet espace de reconstruction personnelle face au "faire" de la machine, "l'amélioration affective qui s'ensuit peut agir au plan psychologique du moi et de l'identité et ouvrir la voie à une éventuelle réparation narcissique globale (10)." L'informatique ne serait plus simplement vue alors comme une activité ou une discipline nouvelle, mais comme un outil intermédiaire global rénovant, par son introduction même, toutes les attitudes pédagogiques et permettant une transmission de connaissances tout en étant un miroir projectif. Comme l'écrit R. Fouchard : "S'il est consi-

déré comme un instrument [qui permette] un enseignement plus souple, plus adapté au rythme de compréhension des personnes, il est clair qu'il [l'ordinateur] devient un des outils les plus puissants que la psychologie ait jusqu'à présent mis à notre disposition (11)." C'est à la psychologie qu'il dédie ce nouvel outil avant qu'elle ne s'en dessaisisse. J'ai tenté de le réapproprier au nom de l'éducation dans ce champ de : **L'Approche Clinique de l'Informatique**.

Logique, Loi et Société

En 1989, Daniel Sibony (12) a ouvert la voie d'une recherche qui traque les traces de l'inconscient dans la grande ordination du faire humain. À sa suite, je me suis demandé si toutes ces machines n'étaient pas des "**reliquats d'inconscient incarné**". L'ordinateur ne peut se limiter à l'incarnation dure (*hard*) d'un concentré de logique mathématique. C'est un monde imaginaire représenté par des machines qui s'étendent petit à petit sur toute la planète. Dans son anthropologie des techniques contemporaines, Philippe Breton écrit : "une société qui porte des créatures artificielles ayant la forme de machines porte en même temps et par l'intermédiaire de cette représentation une image de l'homme comme machine". Cette image a façonné le XXe siècle et demeure puissante dans l'imaginaire collectif. Elle permet, par exemple, les extraordinaires renforcements du Moi constatés dans l'Approche Clinique de l'Informatique, mais cette représentation sera-t-elle celle du XXIe siècle ? La technologie est un des mythes majeurs de cette fin de siècle. Au-delà d'une vision triviale de la logique des ordinateurs, l'ensemble des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication sont les avatars postmodernes de l'ordre symbolique qui structure la réalité interhumaine, mis en évidence par Claude Lévi-Strauss (13) : "Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion (14)." Par cette entrée théorique, une approche clinique de l'informatique s'inscrit dans la tentative de Jacques Lacan de démontrer que le Sujet s'insère dans un ordre symbolique préétabli et se construit par rapport à la Loi qui fonde cet ordre.

Pour Eugène Enriquez, "il ne peut exister de corps social (d'institution, d'organisation) sans l'instauration d'un **système de refoulement**

collectif (15).” Le mythe informatique est-il un système de refoulement collectif ? Si ses refoulements originels sont issus de pulsions de grande mort (la bombe...), le retour du refoulé (le micro-ordinateur...) est indéniablement du côté de la vie. C’est là que la toute-puissance narcissique liée à l’informatique peut s’exprimer puis être régulée, utilisée par le Sujet pour devenir constructive. L’informatique ne porte pas uniquement sur les espaces psychiques. Elle est aussi aux prises avec la réalité physique et sociale. Le concept de **“mythe informatique”** est, en lui-même, **transitionnel**, en ce qu’il réintroduit l’informatique dans son projet initial : être un outil au service des rêves de l’humanité. Si l’ordinateur est bel et bien chargé de sens, d’affects, d’histoire, de pulsions et de narcissisme, il n’en demeure pas moins potentiellement dangereux si une médiation humaine n’intervient pas dans son utilisation pédagogique.

Prenons la définition du néologisme **INFOR (mation et auto) MATIQUE** proposée par P. Dreyfus le 2 mai 1962 et reprise, vingt ans plus tard, au *Journal Officiel* du 17 Janvier 1982 : *“science du traitement automatique et rationnel de l’information, notamment par machines automatiques, considérée comme le support des connaissances humaines et des communications, dans les domaines techniques, économiques et sociaux.”* Qui croit encore au traitement **automatique et rationnel** des connaissances et des communications humaines dans des domaines aussi complexes que le technique, l’économique ou le social ? Les technologies éducatives peuvent-elles se permettre un tel risque d’emprise, d’effacement du Sujet derrière la machine ? Ne s’agit-il pas plutôt de permettre l’appropriation de l’outil par le Sujet ?

Selon Monique Linard, “la logique seule n’est qu’une pseudo-loi symbolique, une loi autiste qui ne renvoie à rien d’autre qu’elle-même. La toute-puissance des programmes, loin d’aider ses fidèles à s’arracher aux plaisirs de la relation narcissique, tend à les y conforter en les détournant de rechercher ailleurs un objet d’intérêt qui implique toujours un risque (16).” La logique informatique n’a rien à voir avec la Loi qui structure le Sujet. C’est, au mieux, l’expression d’un leurre de structure vide qui contente une toute-puissance primitive et individuelle. C’est le mythe informatique en tant que système symbolique qui porte, enfouies dans ses complexités, certaines des Lois du monde occidental postmoderne qu’on voit émerger à chaque “révolution” technologique. Cornélius Castoriadis ne dit rien d’autre quand il écrit : “Seule l’institution de la société peut sortir la psyché

de sa folie monadique originaire, et de ce qui pourrait très bien en être - et l'est parfois effectivement - la suite « spontanée », une folie à trois ou à plusieurs (17)".

La rationalisation forcée des technologies a produit une fracture entre le monde humain, fait de bonheurs et de souffrances, de médiations et de lois, et un chaos virtuel sans signification sociale. Il est très difficile de s'en déprendre mais l'inscription d'une société dans sa culture permet d'y résister. Prenons comme exemple de résistance positive spontanée la formation du mot **ORDINATEUR**. Ce terme, proposé par J. Perret en 1955, existait déjà dans le Littré sous sa définition religieuse : "*Dieu qui met de l'ordre dans le monde*". Il véhicule une vision latine et francophone d'une machine incarnant les **IDÉES** des hommes dans l'ordre du monde.

Pour les Nouvelles Technologies, le couple machine-utilisateur passe par la consubstantialité entre l'imaginaire social et les notions d'information et de communication. Si c'est le Sujet qui donne le sens, la valeur d'usage, aux machines, il est pris, pour construire ce sens, dans le temps de l'institution d'une société particulière dont les machines sont un des symboles majeurs. Le terme d'usage désigne l'acte de faire agir les NTIC pour satisfaire un besoin. Aujourd'hui la **valeur d'usage** revient dans une forme complexe qui emprunte aux temps anciens l'utilité des choses et à la post-modernité le désir des choses, pour générer un nouveau besoin devenant vite vital (18). La valeur d'usage se constitue donc en **demande** et se substitue progressivement à la valeur d'**offre**. L'utilisateur-client reprend son rôle premier. L'utilisateur d'une technologie est un Sujet qui agit dans le lien social. Trop d'acteurs ont du mal à transformer leur vision du monde, ce qui rend difficile, voire douloureuse, leur participation au changement social. Les NTIC sont des **agents de transformation** car leurs usages conduisent inévitablement à une redéfinition du Sujet, de son identité dans le groupe et de sa production. En fonction de l'approche conceptuelle des NTIC, ces modifications cumulées conduisent soit à des **réorganisations** (lien social), soit à des **désorganisations** (chaos virtuel) du collectif. Il reste alors au Sujet le choix du "délire multimédia" (19) ou bien de chercher "tout pour s'y retrouver" (20) si possible avec un autre, puis un autre, puis un autre encore... tant les machines ouvertes sont porteuses de lien. C'est ce qui amène Harry Collins à écrire que "L'organisme à l'intérieur duquel l'ordinateur intelligent est

censé s'insérer n'est pas un être humain, mais un organisme beaucoup plus grand : un groupe social (21)".

Cette approche fait éclater la collusion idéologique entre informatique et intelligence, en ce qu'elle questionne l'une et l'autre dans leurs fondements. Au niveau des sciences de l'éducation, c'est le couple éducateur-ordinateur, plus exactement médiateur-médiatiseur, qui replonge dans les affres des complexités concernant la Loi, les valeurs, la Culture... dans la relation pédagogique. Tout paraissait si simple. Les apprentissages intellectuels avec les machines de l'intelligence étaient structurés par des sciences cognitives. Trop simple, trop facile pour que la clinique ne viennent verser son incomplétude sablonneuse sur les engrenages huilés de Seymour Papert (22).

Cette lecture de l'avènement de l'ordinateur n'est pas la énième formulation des mêmes constats sur l'informatisation de la société. Elle fait ressortir les origines oubliées de l'objet, et de son mythe, très actives dans les processus de valorisation sociale. C'est ce **bon objet** (Klein, M.) qui sera ensuite introjecté par **sublimation au niveau de la dimension narcissique du Moi** (Freud, S.).

De l'incomplétude et des machines face à "la montée de l'insignifiance" (23)

Lorsqu'on est persuadé, comme Jacques Lacan, que "ce qu'il faut dire, c'est : je ne suis pas, là où je suis, le jouet de ma pensée ; je pense à ce que je suis, là où je ne pense pas penser (24)", l'entre-deux de la posture éducative est difficile. Surtout lorsque sa main technopédagogique s'aventure dans les culs-de-sac de la société où la souffrance humaine jette à terre le plus résistant. Trop de choses échappent à la raison. Pour construire cette approche des technologies, j'ai fait le choix de l'écoute du sensitif, de l'observation du fugace sans vouloir savoir à tout prix, faute d'y perdre l'art du pédagogue, le sens subtil des machines et les clefs de la médiation entre l'autre et le Sujet.

C'est ce qui conduit la main du chevalier postmoderne brandissant les technologies éducatives comme une arme pour la croisade des enfants et des déshérités à s'accommoder de l'autre main, qui proclame en bouclier l'étendue de son incomplétude. Une grande dame dont l'œuvre a inspiré beaucoup de pratiques éducatives, Maud Mannoni, écrit que l'éducateur "prête à l'enfant sa propre représenta-

tion du monde de l'enfance, ignorant bien souvent ce qui en lui risque d'être mis en cause dans son affrontement au psychotique (25)." Étourdi par ce conflit, celui qui doute et ressent la souffrance de l'autre pourra abandonner son armure de toute-puissance et entrer en relation comme dans un voyage. L'automate éducatif sans aucun doute, encapsulé dans sa certitude de savoir, finira par tuer même sans agir...

Le déni de l'inconscient conduit l'éducation dans une impasse. "C'est en fait, nier à l'enfant une position possible de sujet désirant (26)." C'est nier l'existence même du Sujet... Dans ce champ complexe, l'approche clinique de l'informatique est une tentative de décentrage théorique des technologies éducatives de l'objet vers le Sujet.

Les "petits miracles pédagogiques (27)" que firent les premiers "techno-pédagogues" et nos propres observations m'ont conduit à deux pistes de réflexion similaires à celles que Monique Linard a mises en évidence par l'étude de la vidéo en formation : "Ils furent aussi pour nous l'occasion d'une double découverte : l'une sur le plan de la formation en sciences de l'éducation, l'autre sur le plan psychologique. La première fut que le plaisir immédiat de la nouveauté technologique (effet gadget) et celui de la manipulation "armée" d'autrui à partir de la supériorité momentanée qu'elle confère avant la banalisation (effet *Deus ex machina*), sont tous deux d'une telle ampleur qu'ils peuvent étouffer pour longtemps toute capacité de réflexion critique sur les pratiques spontanées. Il existe, en éducation et en formation comme ailleurs, une *technologie écran*, un activisme efficace de l'*anti-pensée* (28)." J'ai traduit comment j'ai vécu cette toute-puissance techno-pédagogique inhibitrice avec Bruno au tout début de ce texte. Je continue à la découvrir dans les recoins des discours politiques, dans les amphithéâtres universitaires et dans les couloirs des colloques. C'est cette domination sans partage du leurre informatique, en particulier dans les milieux intellectuels et du pouvoir, qui m'a poussé à construire un dispositif théorique et pédagogique qui tente de prendre de la distance pour faire germer les véritables usages des technologies éducatives.

Nous sommes un certain nombre à avoir prouvé par des expérimentations pédagogiques et des analyses singulières que nul n'était irrécupérable pour le lien social. Pousser très loin cette idée de jonction entre clinique et informatique produit une nouvelle

démonstration de la puissance de la médiation réfléchie dans la remédiation de la souffrance psychique et sociale. Le micro-ordinateur, technologie de l'intelligence issue d'une très longue histoire mythique et véritable reliquat d'inconscient incarné, permet de modéliser et de donner un sens neuf à la psychopédagogie des adultes. L'Approche Clinique de l'Informatique est venue renforcer la vitalité et la pertinence des sciences de l'éducation dans les problématiques complexes posées par les usages éducatifs et sociaux des NTIC. Nous n'interrogeons pas, ou trop peu, le marketing, la finance et l'informatique... ces "évidences"... qui nous ont conduits au mode dominant d'interprétation du monde des entreprises dans les années 80 : le **système managinaire** (De Gaulejac, V.). Il est urgent de le questionner au niveau de la recherche tant il est évident que cette "croyance" nous a menés dans l'impasse d'un modèle unique et fermé qui a "marchandisé" l'éducation et la formation. Si les industries technologiques doivent absolument en sortir pour jouer leur rôle dans la recomposition d'une humanité en décomposition, l'éducation sera probablement le ferment de cette métamorphose.

Technologie de l'éducation

Mon approche tente aujourd'hui de définir le **technologue** dans l'éducation, celui qui questionne la technique. D'après le *Robert*, le terme de technologiste apparaît en France en 1858 et celui de technologue en 1872. Le *Royal English Dictionary and Word Treasury* définit ainsi le "technologist" : "a writer or lecturer on useful arts", soit "écrivain ou conférencier spécialiste des arts utiles". Ce technologue du XIXe siècle, probablement républicain admirateur des deux Jules (Verne et Ferry) devait répéter inlassablement que les arts utiles ne l'étaient que lorsqu'ils se mettaient au service des humanités et que le savoir n'avait de valeur que lorsqu'il était partagé par tous. Il est tombé en désuétude... pas assez moderne ?

Demain, c'est l'usage qui diffusera la technologie.

Certains technologues des arts utiles seront-ils pédagogues ?

Par rapport à l'informatique, aux mathématiques et aux sciences appliquées, les sciences de l'éducation ramènent au premier plan l'utilisateur, le Sujet humain, et redonnent à la valeur d'usage des NTIC toute son importance. L'Être technologue, c'est le doute positif en marche dans une attitude permanente de veille technologique, scienti-

fique et philosophique ; c'est la mise en perspective de nos rapports aux nouvelles technologies qui conduira à en inventer d'autres ; c'est amener les pédagogues et les techniciens, en particulier les plus jeunes déjà immergés dans la "cyber culture", à investir la technologie avec un enthousiasme créatif, pondéré par une attitude de mise en cause systématique des messages trop faciles.

Cette culture du questionnement doit aussi modéliser l'approche pédagogique des utilisateurs afin qu'ils trouvent, en eux-mêmes par l'autoformation, les potentiels imaginatifs et relationnels qui leur permettront de se démarquer des recettes éculées. Comment préparer la planète à s'organiser autour de nouvelles formes de production et de service encore floues et mouvantes ?

L'Approche Clinique des Technologies de l'Information et de la Communication propose d'intervenir dans cette incomplétude par la recherche du sens des innovations et de contribuer à la "gestion de la décision sensée" (Meirieu, P.) en matière d'équilibre entre l'humain et la technique.

Pascal PLANTARD

Docteur en Sciences de l'Éducation

Directeur scientifique

GRISE - 121 rue Banner - 45000 Orléans

Notes bibliographiques

- (1) ORWELL, G. 1984. Londres ; Paris : Gallimard, 1950, réédition 1990, p. 274. (Folio).
- (2) Pour reprendre la proposition de Robert CASTEL. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard, 1995.
- (3) ENRIQUEZ, E. *De la horde à l'État : essai de psychanalyse du lien social*. Paris : NRF ; Éd. Gallimard, 1983, p. 14.
- (4) Pour être encore plus précis, il faudrait dire psycho-andragogie.
- (5) LINARD, M. Apprendre et soigner avec LOGO. *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 1986, n° 76, p. 5-16.
- (6) LINARD, M. *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : Ed. Universitaires, 1990, p. 38. (Savoir et formation).
- (7) BRETON, P. *La tribu informatique*. Paris : Ed. Métaillé, 1990. (Chercheur au CNRS).
- (8) LINARD, M., *Op. cit.*, p. 59.
- (9) LINARD, M. *Op. cit.*, p. 21.

- (10) LINARD, M. *Op. cit.*, p. 116.
- (11) FOUCHARD, R. *Journal des psychologues*, mai 1985, n° 27, p. 28.
- (12) SIBONY, D. *Entre dire et faire*. Paris : Grasset, 1989. (Figures).
- (13) À partir du modèle de la linguistique structurale.
- (14) LÉVI-STRAUSS, C. Introduction à l'ouvrage de Marcel MAUSS. *Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF, 1950.
- (15) ENRIQUEZ, E. *Op. cit.*, p. 39.
- (16) LINARD, M. *Op. cit.*, p. 149.
- (17) CASTORIADIS, C. *L'institution imaginaire de la Société*. Paris : Le Seuil, 1975, p. 416-417.
- (18) À l'instar de la télévision pour les personnes âgées qui ne l'ont pourtant connue que tardivement dans leurs vies.
- (19) Titre d'un numéro hors série de *Télérama*, avril 1996.
- (20) Sous-titre du *Télérama*, hors série, d'avril 1996.
- (21) COLLINS, Harry. *Experts artificiels, machines intelligentes et savoir social*. Paris : Le Seuil, 1992, p. 19.
- (22) Le père de LOGO qui nous explique comment l'intelligence est engrenage dans : PAPERT, S. *Le Jaillissement de l'esprit*. Paris : Flammarion, 1981.
- (23) CASTORIADIS, C. *La Montée de l'insignifiance, les carrefours du labyrinthe IV*. Paris : Le Seuil, 1996.
- (24) LACAN, J. *Écrits*. Paris : Le Seuil, 1966, p. 517.
- (25) MANNONI, M. *L'enfant, sa "maladie" et les autres : le symptôme et la parole*. Paris : Le Seuil, 1967, p. 235. (Point : Sciences humaines).
- (26) MANNONI, M. *Op. cit.*, p. 235.
- (27) On a beaucoup parlé à la fin des années 1970 de tous ces cas d'enfants apprenant à lire grâce à l'ordinateur ou devenant surdoués. Ces cas ponctuels montés en épingle par les journalistes ont banalisé la difficulté pédagogique que représentait l'introduction de l'ordinateur à l'école. En 1996, les technologies éducatives existent-elles vraiment ?
- (28) LINARD, M. *Machine à représenter : analogie des images et de la logique de l'ordinateur*. Nanterre, Thèse de Doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines, Université Paris-X, septembre 1987, p. 72.

LES SAVOIRS PROFESSIONNELS ET TECHNIQUES : *aspects culturels, didactiques et langagiers*

Anne Lazar

Nos sociétés modernes ont acquis une dimension technologique qui pénètre le champ culturel traditionnel et modifie notre rapport au monde et sa représentation. Conscients de cette mutation actuelle, les pouvoirs publics encouragent la mise en perspective des Technologies et des Sciences humaines, qui interroge le rapport de la technique à la culture et modifie l'approche des catégories culturelles ainsi que le mode de transmission des savoirs dans le monde scolaire et à l'extérieur de celui-ci.

Dès le début des années 70, l'analyse sociologique révélait le statut mineur réservé, par le Système éducatif, à l'enseignement technique, la hiérarchie des ordres d'enseignement des filières et des sections reproduisant la hiérarchie sociale des formes de cultures de la plus générale et abstraite à la plus utilitaire, déclassant la culture pratique et technique.

Mais "l'explosion" des enseignements techniques dans les années 80 s'accompagne d'une floraison de rapports, de travaux et de commissions qui préconisent l'intégration des spécificités techniques dans

Repère bibliographique

Perspectives documentaires en éducation, n° 38, 1996

la culture et l'abolition des formes de hiérarchisation des savoirs pratiques et des savoirs théoriques. En 1984, le rapport sur les lycées propose une nouvelle culture scolaire dans laquelle la culture technique aurait le même statut de légitimité que la culture scientifique et lettrée, et l'année suivante, l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat est énoncé. Ainsi, les recherches, les innovations pédagogiques, les décisions politiques et administratives furent centrées sur la mise en place de nouveaux cursus (brevet d'enseignement professionnel rénové, baccalauréat professionnel institué), interrogeant les contenus de savoirs, et travaillant à la genèse d'un statut majeur attribué aux objets techniques, ainsi qu'aux types de savoirs, de langages et de pensée qui leur sont liés.

Par ailleurs, cette période correspond à une redistribution et à une remise en question générale des nouveaux pouvoirs dans lesquels le savoir est une donnée reconsidérée en fonction de priorités d'avenir sociétal et d'enjeux éducatifs. La question des langages émerge alors avec une intensité très forte, sollicitée en cela par la réalité de l'Europe et par la similitude préconisée entre les langages littéraires, philosophiques, scientifiques et techniques dans la maîtrise des procédures logiques et rhétoriques qui les animent. À propos de la connaissance de ces nouveaux contenus, l'appareil scolaire a été convoqué sur de nouvelles capacités à former à la communication entre différents domaines, différentes idées, et à transformer les informations. Les écrits en contextes de travail constituent un nouvel objet de recherche dans un nouveau champ d'investigation universitaire qui contribue à enrichir la perspective didactique naissante propre aux savoirs techniques et professionnels. Ce contexte de recomposition des savoirs a débouché sur des orientations prioritaires dans les cursus de formation et d'enseignement technique parmi lesquelles figurent la communication et l'organisation graphique des savoirs technologiques.

Les sources qui ont été interrogées pour ce repère sont la banque de données Émile du Centre de documentation recherche de l'INRP, les banques de données Francis de l'Institut national de l'information scientifique et technique, ainsi que le Répertoire national des Thèses et la bibliographie d'une thèse récemment soutenue par l'auteur, en Sciences de l'Éducation, *La raison graphique de la technologie*, et dont l'intérêt réside dans l'approfondissement de résultats de recherches conduites à l'INRP, entre 1982 et 1994, sur la nature et l'organisation scripturale et graphique des langages constituant les pratiques socio-

techniques de référence et les savoirs technologiques enseignés dans les lycées professionnels tertiaires. Les références ont été retenues principalement à partir des années 70, ce qui permet de mesurer l'évolution des connaissances dans ce champ de recherche en France et en Europe ; en effet l'aspect sociologique lié à la *parité d'estime* de ce champ et du champ des enseignements académiques est l'une des priorités actuelles de recherche de l'OCDE et de l'Union Européenne.

La bibliographie présentée n'est pas exhaustive, elle relève de choix et de parti pris ; le choix d'un domaine de savoirs adultérins, ambigus, manuels, mutants, ceux du monde technique ; mais ce choix qui les organise ne nie pas ou ne dénie pas leur dimension historique et langagière : les savoirs techniques appartiennent à l'histoire de l'humanité, ils contribuent au patrimoine et sont de plain-pied dans le monde de la production, du travail, et de l'économie de marché. Mais ils sont aussi objets de transmission, d'enseignement et de recherche et leur ambivalence est source de richesse et de difficulté. Elle oppose des résistances à sa mise au carré, à l'alignement et à endosser l'uniforme disciplinaire mieux conçu et taillé pour les savoirs de type académique. Les ouvrages présentés relèvent et approchent cette dualité, mais le concept de raison graphique de la technologie est présenté comme un possible ou éventuel élément intégrateur et générateur des différentes identités et des formes prises par les savoirs dans les divers domaines de pratiques. On peut faire l'hypothèse qu'il identifie et autonomise les savoirs techniques et professionnels de référence et ceux qui sont enseignés, constituant par là même un espace de recherche dans un domaine didactique en formation. Le caractère modeste de ce travail d'introduction bibliographique tient au fait de son auteur non spécialiste en études documentaires et à la jeunesse du champ disciplinaire qu'elle entend instruire.

Ce repère bibliographique s'attache à saisir les relations entre les univers de travail et les univers de formation, à dénouer les liens étroits qui unissent les notions de culture et de savoirs techniques, à approcher les enseignements techniques et professionnels en rapport avec la didactique de la technologie dans ses dimensions historique, langagière et européenne.

Trois catégories ont été retenues :

1. **Origine et genèse des savoirs techniques** 1.1. Les univers professionnels tertiaires, évolution des pratiques socio-techniques de référence. 1.2. Les univers de formation et d'enseignement. 1.2.1. Aspects

historiques. 1.2.2. Quels cursus et quels contenus ? 1.2.3. Quels acteurs ?

2. **Culture technique et savoirs** 2.1. Savoirs généraux, techniques, scolaires médiateurs de la culture technique ? 2.2. Rapport social aux savoirs et philosophie de la technique.

3. **Didactique de la technologie** 3.1. Aspects cognitifs. 3.2. Aspects discursifs et sémiologiques. 3.2.1. Didactique de la raison graphique de la technologie. 3.2.2. Aspects pédagogiques de la raison graphique technologique.

1. Origine et genèse des savoirs techniques

1.1 *Les univers professionnels tertiaires, évolution des pratiques socio-techniques de référence*

- Actes du colloque européen en Poitou-Charentes, *Éducation, Formation et emploi*. Poitiers 15-20 avril 1991. Paris : Actes Sud, 1992.
- ALTER, N. *La bureautique dans l'entreprise : les acteurs de l'innovation*. Paris : Éditions ouvrières, 1985.
- ANDIER, F. et RANNOU, J. *Contribution à l'analyse de l'évolution de l'emploi, des activités et des formations dans le tertiaire de bureau*. Paris : CEREQ, avril 1987, document de travail n° 28.
- Avenir de la langue française (L'), *Enjeux et développement des technologies de l'information et de la communication*, Commission de la République française pour l'éducation, la science et la culture, Fondation Singer Polignac, janv. 1993.
- BARBIER, J.-M. LESNE, M. coll. *L'analyse des besoins en formation*. 2e ed. Champigny-sur-Marne : R. Jauze, 1986.
- CEREQ/GIPEX. *L'impact des nouvelles formes d'informatisation et d'automatisation sur le travail tertiaire et les formations correspondantes*, 1983.
- CEREQ. *L'évolution des emplois de secrétariat. Nouvelles exigences et conditions de formation. Technologie et travail*, 1985.
- CEREQ. *Dossier Formation et Emploi, les emplois tertiaires de bureau, Formation-Qualification-Emploi*, novembre 1983, n° 5.
- CEREQ. *Dossier Formation et emploi, les emplois du commerce et de la vente*, avril 1986, n° 22. (Collection des études).
- CEREQ. *Renouvellement des Qualifications et de la gestion des ressources humaines dans les banques et les assurances*, février 1990, n° 53. (Collection des études).

- COLARDYN, D. et LANTIER, F. L'analyse des contextes professionnels : quelle problématique pour quels objectifs ? *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre 1982, n° 61, p. 7-16.
- CROZIER, M. *Le monde des employés de bureaux*. Paris : Seuil, 1965.
- CROZIER, M. *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Seuil, 1971.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil, 1977. (Points).
- DE VIRVILLE, M. *Les relations entre formation et emploi dans le domaine tertiaire de bureau*. Paris : CEREP, avril 1983.
- DUGUÉ, E., GRANDJEAN, F. et MAILLEBOUIS, M. *Le changement dans les banques et les assurances : les conséquences, le rôle de la formation*, dossier documentaire. Paris : CNAM/C2F, 1987.
- DUGUÉ, E. et MALGLAIVE, G. *Les employés face au changement : transformation du travail et acquisition de compétences dans le tertiaire financier*. Paris : CNAM/C2F, 1990.
- Éducation et formation. *Les choix de la réussite*. Paris : Commissariat Général du Plan ; La Découverte ; La Documentation française, 1993.
- FAIVRET, J.-P., MISSIKA, J.-L. et WOLTON, D. *Le tertiaire éclaté*. Paris : Seuil, 1980. (Points).
- JOBERT, G. Automatisation et formation, rupture technologique et rupture dans les savoirs. *Formation et gestion*, décembre 1986.
- LAUFER, R. *Le prince bureaucrate*. Paris : Flammarion, 1982.
- MALGLAIVE, G. et WEBER, A. Savoirs sociaux, savoirs scolaires. *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre 1982, n° 61, p. 17-27.
- PETIT, P. *La croissance tertiaire*. Paris : Économica, 1988.
- ROCHE, M. *Les nouvelles secrétaires*. Paris : M.A. Éditions, 1983.
- ROGER, P. *Les employés : le mythe du tertiaire*. Paris : Éditions sociales, 1980.
- TANGUY, L. *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française, 1986
- VERDIER, E. *La bureaucratie*. Paris : La Découverte, 1985.

1.2. Univers de formation et d'enseignement technique : quels cursus pour quels acteurs ?

1.2.1. Aspects historiques et actualité

- CHARLOT, B. et FIGEAT, M. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris : Minerve, 1985. (Les voies de l'histoire : culture et société).
- CHARMASSON, T., LE LORRAIN, A.-M. et RIPA, Y. *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours, Tome 1 : de 1789 à 1926*. Paris : INRP ; *Économica*, 1988.
- CHARMASSON, T. dir. *Histoire de l'Enseignement, 19e et 20e siècles : guide du chercheur*. Paris : INRP, Publications de la Sorbonne, 1986.
- CHERKAOUI, M. *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980*. Paris : PUF, 1982.
- CHERVEL, A. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Payot, 1977.
- DUBOUX, R. *Les dernières générations de l'écrit : les méfaits de la TV et de l'image*. Lausanne : Favre, 1989.
- ÉCOMUSÉE, Le Creusot, Monceaux. *Le sens et l'évolution de l'enseignement technique et professionnel dans le contexte de la civilisation industrielle*, document ronéoté, 1984.
- GUILLON, R. *Enseignement et organisation du travail du 19e siècle à nos jours*. Paris : CEREQ, 1979.
- HÖRNER, W. L'éducation technique dans l'enseignement général en Europe. *Revue comparative des conceptions didactiques*, juin 1983.
- LEBEAUME, J. *Cent ans de travail manuel pour l'école élémentaire : aspects didactiques*. Nice : Z'éditions, 1995. (Collection Giordan/Martinand).
- LÉON, A. *Histoire de l'éducation technique*. Paris : PUF, 1968.
- LÉON, A. *Formation générale et apprentissage du métier*. Paris : PUF, 1965.
- PAIR, C. *Rue du Bac : une nouvelle donne pour l'école*. Paris : Syros, 1986.
- PAIR, C. *Orientations pour les lycées*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction des Lycées, août 1983.
- PHILIPPOT, E. *Quelle politique sociale pour quelle technologie*. Rapport au ministre des affaires sociales et de la solidarité nationale. Paris : La Documentation française, 1983.
- *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République, par les professeurs du collège de France. Paris : Éditions de Minuit, 1985.
- PROSPECTIVES 2005, Colloque national, 27-28 novembre 1985. Rapport n° 1 : *Transformation des modes de production du travail et de l'emploi : robotique*,

productique, intelligence artificielle. Tiré à part. Commissariat général du Plan, CNRS.

- PROST, A. *L'enseignement en France 1800-1967*. Paris : Armand Colin, 1983. (U).
- PROST, A. *Grandes orientations du groupe de travail national sur les seconds cycles*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, mai 1983.
- SCHWARTZ, B. *Une autre école*. Paris : Flammarion, 1977.
- SCHWARTZ, B. *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte, 1994. (Cahiers libres : essais).
- TROGER, V. Regards sur l'histoire de la formation des travailleurs. Les centres d'apprentissage de 1944 à 1954, un passé d'actualité. *Cahiers trimestriels de l'IRETEP*, décembre 1986, n° 8.
- TROGER, V. Enseignement technique et éducation populaire. *Cibles*, juin 1988, n° 17, p. 12-15.

1.2.1. *Quels cursus et quels contenus ?*

- AGULHON, C. Du lycée professionnel à l'emploi : passivité et stratégies. *Éducation et formations*, octobre-décembre 1990, n° 25, p. 27-42.
- AGULHON, C., POLONI, A. et TANGUY, L. *Des ouvriers de métier aux diplômés du technique supérieur : le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels*. Paris : CNRS ; Université Paris VII, 1988.
- AGULHON, C., POLONI, A. et TANGUY, L. Les institutions d'enseignement technique court en France, genèse et évolution. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1987, n° 78, p. 43-64.
- AGULHON, C., GONNIN-BOLO, A. et GUILLAUME, F.-R. *Les changements dans les lycées techniques et professionnels : dix établissements en interrogation*. Paris : INRP, 1994.
- BACHER, F., BARBE, A. et FOUTRIER, J.-C. Enquête sur les attitudes d'élèves au début du second cycle secondaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1983, n° 1, p. 49-67.
- BARBIER, J.-M. *Lire les phénomènes de formation : présentation d'un itinéraire de recherche en formation des adultes*. Document d'accompagnement de la thèse d'État sur travaux présentée sous la direction de G. Mialaret. Université de Caen, juin 1985.
- BLOCH, A. *Mission Éducation-Entreprises*. Rapport et recommandations présentés au ministre de l'Éducation nationale, document ronéoté, 1985.
- BLONDEL, D. *L'enseignement général dans les formations de niveau V*. Rapport au Secrétariat d'État des Enseignements Techniques, document ronéoté, 1989, 60 p.

- BOUNOURE, A., DELCLAUX, M. et PASTIAUX, J. *L'enseignement du français vu par les lycéens et leurs professeurs*. Paris : INRP, 1989. (Rapports de recherches ; 1987/7).
- BOURDIEU, P. et GROS, F. *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 1989.
- CARRAZ, R. *L'enseignement technique plus près de l'industrie*. *L'usine Nouvelle*, octobre 1984, n° 43.
- CARRAZ, R. *Intervention à l'occasion de la cérémonie de jumelage du lycée Louis le Grand avec la société Thomson et la société IBM-FRANCE*, photocopié MEN - Service d'information, 13 déc. 1984.
- CARRAZ, R. *Les problèmes de la qualité et de l'enseignement dans les formations technologiques*, photocopié MEN - Service d'information, intervention du 12 déc. 1984.
- CARRAZ, R. *Recherche en éducation et socialisation de l'enfant*, rapport remis à Laurent Fabius ministre de l'Industrie et de la Recherche. Paris : La Documentation française, 1983.
- CHABAL, J. et CORDIER, J.-P. *Formations technologiques et activités professionnelles dans le domaine des industries mécaniques*. Paris : INRP, 1982.
- CHARLOT, B. *La formation des enseignants du technique face aux défis de la société moderne*, conférence introductive au colloque national, Lyon. AFDET, novembre 1990, n° 149.
- CEREQ. *Dossier formation et emploi, Niveau IV de formation et baccalauréats professionnels, Formation-Qualification-Emploi*, avril 1989, n° 49. (Collection des études).
- CEREQ, BTS et DUT tertiaires. *Quelle professionnalisation ? Formation-Qualification-Emploi*, avril 1988, n° 35. (Collection des études).
- CEREQ. *Rénovation du niveau V de formation, Formation-Qualification-Emploi ?* janvier 1987, n° 29. (Collection des études).
- CEREQ-DEP-DLC-INRP. *L'avenir du niveau V (CAP-BEP), filières de formation et d'emploi*, octobre 1990, n° 56. (Collection des études).
- CEREQ. *La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED*, décembre 1990, n° 57. (Collection des études).
- CEREQ. MÖBUS, M. et VERDIER, E. coord. *Le système de formation professionnelle en République Fédérale d'Allemagne*, février 1992, n° 61. (Collection des études).
- CNPF. *Réussir la formation professionnelle des jeunes*. Paris : Éditions d'Organisation, 1993.
- Commissariat général du plan. *L'avenir des formations professionnelles des jeunes, école de la deuxième chance, deuxième chance de l'école*, rapport du groupe de travail, tome 1. Paris : La Documentation française, 1988.

- CUENAT, H. et DUGUÉ, E. Une formation générale professionnelle pour des employés du tertiaire. *Actualités de la formation permanente*, juillet-août 1989, n° 101.
- DECOMPS, B. *Contenus des enseignements techniques*. Rapport du colloque à M. le Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement technique. 16-17-18 nov. 1989, Paris. Paris : MEN, 1990.
- DE VIRVILLE, M. et BRUAND, F. *L'entrée dans la vie active des jeunes issus de tertiaire de bureau*. Paris : CEREQ, 1983.
- ESQUIEU, P. Les mutations du lycée professionnel. *Éducation et formations*, janvier-mars 1991, n° 26, p. 15-30.
- ÉLIE, A. *Expérimentation du contrôle continu dans les LEP*. Paris : Foucher, 1980. (Cours Industriel ; n° 4).
- ÉLIE, A. Présentation du contrôle continu. *Cahiers trimestriels de l'IRETEP*, 4e trimestre 1985, n° 3.
- FIGEAT, M. *Les baccalauréats professionnels : un espoir ou un leurre ?* Paris : INRP, 1996.
- (Les) Formations de niveau V, bilan de l'enseignement général dans les CAP et BEP. *Rapport de l'Inspection Générale*. Paris : La Documentation française, 1991.
- GINSBOURGER, F., MERLE, V. et VERGNAUD, G. *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*. Paris : La Documentation française, 1992.
- GUIBERT, J. *Le corps du métier. Mise en jeu, mise en scène du corps dans l'apprentissage d'un métier au lycée professionnel*. Th. doct : sociologie, Nantes, 1992.
- LAZAR, A. et SANTOLINI, A. *Vers l'équipe pédagogique : problématique de formation au lycée professionnel*. Paris : INRP, 1988. (Rapports de recherches ; 1988/6).
- LAZAR, A. *Communiquer dans l'enseignement technique, dans l'entreprise*. Compte-rendu d'une journée projections-débats, INRP-CNDP, photocopié INRP, 1988.
- LAZAR, A. *La formation générale et l'enseignement professionnel, apprentissage d'une synergie*. Paris : CEREQ, DEP, DLC, INRP, 1990, p. 151-157. (Collection des études ; 56).
- LAZAR, A. Quelle(s) formation(s) professionnelle(s) en Europe ? In *Europe plurielle, Écoles plurielles*, SCOLA, actes des rencontres des partenaires européens de l'éducation, 28-30 octobre 1991, Rennes. Paris : Nathan-INRP Rennes, 1991, p. 51-60.
- LAZAR, A. La notion de formation générale : le dossier *Éducation Formation permanente*. *Actualité de la formation permanente*, mars-avril 1994, n° 129, p. 37-40.
- LAZAR, A. *Éducation, Économie : vers de nouvelles relations réciproques ?* In, *À quoi sert l'école d'aujourd'hui en Europe ?* SCOLA 93, actes des rencontres

des partenaires européens, 21-23 oct. 1993, Rennes, Rapport du Carrefour n° 3. Paris : SCOLA-INRP, p. 135-166.

- LAZAR, A. Formation générale et formation professionnelle. In *À quoi sert l'école aujourd'hui en Europe ?* SCOLA, actes des rencontres des partenaires européens, 21-23 octobre 1993, Rennes. Paris : SCOLA-INRP, 1993, p. 137-142.
- LÉVY, J.-F. Traitement de texte et bureautique. Observations et propositions pour la formation professionnelle. *Rencontres pédagogiques*, 1993, n° 32.
- MARTINAND-ÉVROUX, M.-L. *Contribution à l'étude de l'enseignement général littéraire dans les lycées d'enseignement professionnel*. Thèse de 3e cycle Sciences de l'éducation, Université de Lyon II, 1983.
- MEGALAKAKI, O. *La compréhension des dispositifs électroniques chez les élèves de l'enseignement professionnel : développement d'un logiciel d'aide à la compréhension*. Th. Doct., Paris VIII, 1990.
- Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, délégation à la formation professionnelle. *Les formations en alternance*. Paris : La Documentation française, 1992
- Ministère de l'éducation nationale et de la culture. *Capacités méthodologiques concernant des outils pour la formation en lycées professionnels : état des travaux en juillet 1992*. Paris : MENC, 1992.
- OCDE. *Les formations en alternance : quel avenir ?* Paris : OCDE, 1994.
- OCDE. *La formation professionnelle des jeunes : pour des politiques et des pratiques cohérentes*. Paris : OCDE, 1994.
- OCDE. *La formation professionnelle aux Pays-Bas, réforme et innovation*. Paris : OCDE, 1994.
- OCDE. *Examens des politiques nationales d'éducation, Danemark : la formation des jeunes*. Paris : OCDE, 1995.
- OCDE. *Examens des politiques nationales d'éducation, Suède*. Paris : OCDE, 1995
- OCDE. *Examens des politiques nationales d'éducation, Autriche*. Paris : OCDE, 1995
- STIEHL, H. Meta-Unterricht als integrierende Leitfigur für die Aus- und Weiterbildung von Ausbildern. In *Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen*. Darmstadt : Leuchtturm-Verlag, 1989.
- TANGUY, L. Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers. *Sociologie du travail*, 1983, n° 3.
- TANGUY, L. Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, avril-juin 1983, XXIV-2, p. 227-257.
- TANGUY, L., AGULHON, C. et ROPÉ, F. L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité. *Études de linguistique appliquée*, avril-juin 1984, n° 54, p. 39-68.

- TANGUY, L. *Quelle Formation pour les ouvriers et les employés en France ?* Rapport de mission à M. Le Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Technique. Paris : La Documentation française, mai 1991.
- TANGUY, L. *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF, 1991.
- TANGUY, L. Les institutions d'enseignement technique court en France : genèse et évolution. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1987, n° 78, p. 43-64.
- TANGUY, L. *Interactions école-entreprises dans la mise en place d'un cursus de formation : le baccalauréat professionnel*. Nanterre : Université Paris X, 1991.
- VISSEAU, E. L'enseignement technique et la formation professionnelle (niveaux V et IV) des 4e et 3e technologiques aux bacs professionnels et aux BTS. *L'enseignement technique*, 1989, n° 142.
- WEBER, A. Savoirs sociaux et savoirs scolaires, pour une problématique articulation pratiques-théorie. *Pratiques*, décembre 1982, n° 36, p. 24-36.

1.2.3. Quels acteurs ?

- BINON, J. et ŒUVRARD, F. Comment devient-on élève de lycée professionnel ? Les attitudes des élèves entrant en 1ère année de CAP et de BEP. *Éducation et Formations*, 1988, n° 14.
- CHARLOT, B. Prendre la parole, un acte de violence sociale pour un enfant de prolo. *Le français aujourd'hui*, mars 1981, n° 53.
- ESPERET, E. *Langage et origine sociale des élèves*. Paris : Peter Lang, 1979.
- FRANCEQUIN-GALLAIS, G. et MAZALAIGUE, M.-F. *On n'a pas honte de le dire : adolescence au CET*. Paris : Maspéro, 1979. (Luttes sociales).
- FRANÇOIS, F./APRIEF. *J'cause français, non ?* Paris : Maspéro, 1983.
- LAZAR, A., JAMMET, Y., PIERANDREI, C. et al. *Quel français au lycée professionnel ? : le secrétariat, ses représentations chez les professionnels, les enseignants et les élèves*. Paris : INRP, 1986. (Rapports de recherches ; 11).
- LAZAR, A. *Les professeurs d'enseignement général des séries technologiques de lycées, étude des représentations*. Enquête, rapport DLC-INRP, document dactylographié, 1995.
- ROBINE, N. *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris : La Documentation française, 1984.
- TERRAL, H. *La représentation de la réussite scolaire et de la réussite sociale chez les élèves et les professeurs de lycée professionnel*. Thèse de 3e cycle, Université Paris V, 1982.
- ROBINE, N. Lecteurs et lectures de mauvais jeunes. *Pratiques*, juin 1987, n° 54, p. 95-108.
- ROUSSELET, J. *La jeunesse malade du savoir*. Paris : Grasset, 1980.

2. Culture technique et savoirs

2.1. *Savoirs généraux, techniques, scolaires, médiateurs de la culture technique*

- ARDOINO, J. *Entretien avec J.-M. Lévy-Leblond, Pratiques de formation, culture technique et formation*. Formation permanente, Paris VIII.
- ASTOLFI, J.-P. Ambiguïtés autour des savoirs. *Cahiers pédagogiques*, février 1986, n° 241.
- ASTOLFI, J.-P., PETERFALVI, B. et VÉRIN, A. *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*. Paris : INRP, 1991.
- AUSTIN, J.-L. *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil, 1970.
- AVANZINI, G. *Immobilisme et novation de l'éducation scolaire*. Toulouse : Privat, 1975.
- BALIBAR, R. et LAPORTE, D. *Le français fictif*. Paris : Hachette, 1974.
- BALL, R. *Pédagogie de la communication*. Paris : PUF, 1971.
- BARUK, S. *Échec et maths*. Paris : Le Seuil, 1973.
- BAUDRILLARD, J. *Le système des objets*. Paris : Denoël-Gonthier, 1968.
- BEILLEROT, J. Savoir et collectif. *Pour*, 1978, n° 58, p. 69-74.
- BOLTANSKI, E. Savoirs populaires et savoirs d'origine savante : le cas de la puériculture. *Pour*, 1978, n° 58, p. 78-90.
- CARRONGE, F. et DUCCEL, R. *La pédagogie devant le progrès technique*. Paris : PUF, 1969.
- CERTEAU, M. de. *La culture au pluriel*. Paris : UGE, 1974.
- CHABAL, J. *Lire la technique*. Communication aux 7e journées internationales sur l'éducation scientifique, Éducation scientifique et formation professionnelle, Chamonix, décembre 1984. Giordan, A. ed. et Martinand, J.-L. ed.
- CHABAL, J. et SCLAFER, J. Culture, technique, éducation. *Centre de recherche sur la culture technique (CRCT)*, février 1981, Paris
- CHARLOT, B. Le savoir : statut épistémologique, social et pédagogique. *Éducation permanente*, octobre 1977, n° 39-40, p. 45-60.
- CHEVALLIER, D. dir. *Savoir faire et pouvoir transmettre : transmission et apprentissage de savoir-faire et de technique*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme, 1991. (Ethnologie de la France ; 6).
- COMBARNOUS, M. *Comprendre les techniques et la technicité*. Paris : Éditions sociales, 1984.
- DANDURAND, P. et OLLIVIER, E. Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et sociétés*, printemps 1991, vol. XXIII, n° 1, p. 3-23.

- DEFORGE, Y. *L'éducation technologique*. Tournai : Casterman, 1970.
- DEFORGE, Y. *Le Graphisme technique*. Lille : Atelier de reproduction des thèses, 1976.
- DEFORGE, Y. *L'œuvre et le produit*. Seyssell : Champ Vallon, 1990. (Milieux).
- DEFORGE, Y. La transmission et la préservation des savoir-faire et les enseignements techniques. In CHEVALLIER, D. dir. *Savoir-faire et pouvoir transmettre*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme, 1991.
- DEFORGE, Y. Culture technique, une conférence de Frantz Rouleaux (1884). *Musée des Arts et Métiers*, 1994 , n° 8.
- DEFORGE, Y. *De l'éducation technologique à la culture technique*. Paris : ESF, 1993. (Pédagogies).
- DEFORGE, Y. *Le graphisme technique, son histoire et son enseignement*. Seyssell : Champ Vallon, 1981.
- ELLUL, J. *Le système technicien*. Paris : Calmann-Lévy, 1977.
- ELLUL, J. *Le bluff technologique*. Paris : Hachette, 1988.
- FORQUIN, J.-C. *École et culture*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989.
- FORQUIN, J.-C. Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés*, printemps 1991, vol. XXIII, n° 1, p. 25-39.
- FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard, 1969.
- GILLE, B. dir. *Histoire des techniques*. Paris : Gallimard, 1978. (La Pléiade).
- GODELIER, M. préf. In PERRIN, J. ed. *Construire une science des techniques*. Limonest : L'interdisciplinaire, 1991, p. 7-10.
- GOFFI, J.-Y. *La philosophie de la technique*. Paris : PUF, 1988. (Que sais-je ; n° 2405).
- GRIGNON, C. *L'ordre des choses*. Paris : Éditions de Minuit, 1971.
- GRIGNON, C. et PASSERON, J.-C. *Le savant et le populaire, misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Gallimard ; Le Seuil, 1989. (Hautes études).
- HOGGART, R. *La culture du pauvre*, trad. française. Paris : Éditions de Minuit, 1970.
- HOGGART, R. Des missionnaires aux gestionnaires. *Critiques sociales*, 1992, n° 3-4, p. 149-152.
- ISAMBERT-JAMATI, V. *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF, 1984.
- ISAMBERT-JAMATI, V. *Les savoirs scolaires*. Paris : Éditions universitaires, 1990.
- JAFFEUX, M. et PRIVAL, M. *Des métiers racontés par leurs ouvriers*. Nonette : Créer, 1981.
- JOBERT, G. Processus de professionnalisation et production du savoir. *Éducation permanente*, septembre 1985, n° 80, p. 125-145.

- LAVE, J. Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, printemps 1991, vol. XXIII, n° 1, p. 145-162.
- LYOTARD, J.-F. *La condition post-moderne, rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de Minuit, 1983.
- Ministère de la culture et de la communication. *Cultures du travail*. Paris : Éditions de la maison des Sciences de l'homme, 1989. (Ethnologie de la France ; cahiers n° 4).
- MORALI, D., DAUVISIS, M.-C. et SICARD, B. *Culture technique et formation*. Actes du colloque organisé par l'AECSE, 17-18 déc. 1987. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1991.
- MORIN, E. *La méthode, 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Le Seuil, 1986. (Points-Essais).
- MORIN, E. *L'esprit du temps, 1*. Paris : Grasset, 1975.
- MORIN, E. *L'esprit du temps, 2*. Paris : Grasset, 1975.
- NOBLET, J. de. La technique dans la culture. *Esprit, Culture technique*, oct. 1982, n° 10, p. 8-17.
- RASSE, P., GIORDAN, A. et GIRAULT, Y. *Culture scientifique et technique de l'entreprise*. Nice : Z'édicions, 1994. (Collection Giordan/Martinand).
- ROQUEPLO, P. *Le partage du savoir. Science, culture, vulgarisation*. Paris : Le Seuil, 1974.
- SCHLANGER, J. *Une théorie du savoir*. Paris : Vrin, 1978. (Problèmes et controverses).
- SIMONDON, G.-M. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier-Montaigne, 1958.
- TANGUY, L. Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, avril-juin 1983, XXIV-2, p. 227-254.
- TOFFLER, A. *Les nouveaux pouvoirs*. Paris : Fayard, 1991.
- TOFFLER, A. *Le choc du futur*. Paris : Denoël-Gonthier, 1970. (Folio-essais).
- VERET, M. *Le temps des études*. Lille : Atelier de reproduction des thèses, 1975.
- VERIN, H. *La gloire des ingénieurs, l'intelligence technique du XVIème au XVIIIème siècle*. Paris : Albin Michel, 1993.
- YOUNG, M. Programmes d'études et démocratie, quelques leçons à tirer de l'expérience de la "nouvelle sociologie de l'éducation". *Sociologie et sociétés*, printemps 1991, vol. XXIII, n° 1, p. 189-200.

2.2 Rapport social aux savoirs et philosophie de la technique

- AUMONT, B. Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ? *Éducation permanente*, janvier 1979, n° 47, p. 53-58.

- BALLION, R. L'inadaptation de l'appareil scolaire à ses fonctions culturelles. *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre 1984, n° 69, p. 5-11.
- BARRÉ de MINIAC, C. La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre 1995, n° 113, p. 93-133.
- BEILLEROT, J. *Savoir et rapport au savoir*, note de soutenance de thèse en vue de l'obtention du doctorat d'État Lettres et sciences humaines, Université de Nanterre-Paris X, 1985.
- BEILLEROT, J. et FERRY, G. La formation des enseignants et des formateurs. In GUILLAUME, M., *L'état des sciences sociales en France*. Paris : La Découverte, 1986, p. 198-200.
- BEILLEROT, J., BOUILLET, A., BLANCHARD-LAVILLE, C. et al. *Savoir et rapport au savoir*. Paris : Éditions universitaires, 1989.
- BERTHELOT, J.-M. *Esquisse d'une théorie sociétale du procès de scolarisation*. Paris : PUF, 1983. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- BOUDON, R. *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin, 1973.
- BOUDON, R. *La logique du social*. Paris : Hachette, 1979.
- BOUMARD, P. *Le rapport au savoir*. Thèse de doctorat Sciences de l'éducation, Paris VIII, 1975.
- BOURDIEU, P. *La distinction*. Paris : Éditions de Minuit, 1975.
- BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz, 1972.
- BOURDIEU, P. *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit, 1987.
- BOURDIEU, P. *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. et WACQUANT, L.-J.-D. *Réponses*. Paris : Le Seuil, 1992.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit, 1970.
- CHARLOT, B. *La mystification pédagogique*. Paris : Payot, 1976.
- CHARLOT, B. Je serai ouvrier comme papa..., (échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir). In *Quelles pratiques pour une autre école*. Paris : GFEN ; Casterman, 1982. (E3).
- CHARLOT, B. et FIGEAT, M. *L'école aux enchères*. Paris : Petite bibliothèque Payot, 1979.
- CHARLOT, B. L'échec scolaire en mathématiques et le rapport social au savoir. *Bulletin de l'APMEP*, février 1984, n° 342, p. 117-124.
- CHARLOT, B. *L'école en mutation en France*. Paris : Payot, 1987.
- CHARLOT, B. *Du rapport social au savoir*, note de soutenance en vue de l'obtention du Doctorat d'État, Université de Nanterre, 1985.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1992.

- DANDURAND, P. et OLLIVIER, E. Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et sociétés*, printemps 1991, vol. XXIII, n° 1, p. 3-23.
- LATOUR, B. *Aramis ou l'amour des techniques*. Paris : La Découverte, 1993. (Anthropologie des sciences et des techniques).
- MORIN, E. *Science avec conscience*. Paris : Le Seuil, 1990. (Points sciences).
- ROCHEX, J.-Y. Pouvoir et rapport au savoir : activités d'apprentissage et processus identificatoires. *Société française*, 1989, n° 33.
- SCHWNEULY, B. Qu'est-ce qu'apprendre / enseigner à lire et à écrire aujourd'hui ? *La lettre de la DFLM*, 1991, n° 8, p. 6-10.
- THAN THONG. La théorie des attitudes de H. Wallon et ses conséquences éducatives. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° spécial, 1979.

3. Didactique de la technologie

3.1. Aspects cognitifs

- ACKERMANN, W. et BARBICHON, G. Conduites intellectuelles et activité technique. *Bulletin du CERP*, 1963, n° 12, p. 1-16.
- ACKERMANN, W. et ZYGOURIS, R. Représentations et assimilations de connaissances scientifiques. *Bulletin du CERP*, 1973-1974, n° 1-2.
- Actes du colloque de Cerisy de juillet 1982. *Apprentissages et cultures, les manières d'apprendre*. Paris : Karthala, 1988.
- ARNHEIM, R. *La pensée visuelle*. Paris : Flammarion, 1976.
- ARSAC, G., CHEVALLARD, Y., MARTINAND, J.-L. et TIBERGHIE, A. *La transposition didactive à l'épreuve*. Grenoble : La pensée sauvage, 1994.
- BEAUNE, J.C. *La technologie. Textes choisis et commentés*. Paris : PUF, 1972. (Dossiers Logos).
- BEAUNE, J.C. *La technologie introuvable : recherche sur la définition et l'unité de la Technologie à partir de quelques modèles du XVIIIe et XIXe siècles*. Paris : Vrin, 1980. (L'histoire des Sciences, Textes et Études).
- BESSOT, A. et VÉRILLON, P. coord. *Espaces graphiques et graphismes d'espace : contribution de psychologues et de didacticiens à l'étude de la construction de savoirs spatiaux*. Grenoble : La pensée sauvage, 1993.
- Bibliothèque du collège international de philosophie. *Gilbert Simondon, une pensée de l'individuation de la technique*. Paris : Albin Michel, 1994.
- Centre national de documentation pédagogique. *Tertiaire, techniques économiques*, revue bimensuelle.
- Centre national de documentation pédagogique. *Technologie, Sciences et techniques industrielles*, revue bimensuelle.

- CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, mai 1988, n° 38, p. 59-119.
- COLOMB, J. *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*, Actes du colloque, 13-14-15 février 1992, Paris. Paris : INRP, 1992. (Rapports de recherches ; DEP 3).
- DELACÔTE, G. *Savoir apprendre, les nouvelles méthodes*. Paris : Odile Jacob, 1996.
- DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF, 1995.
- DIDASKALIA. Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques, Université Laval et Institut National de Recherche Pédagogique. Suppl. au n° 3, avril 1994, p. 1-92.
- FLOQUET, J. *Utilisation des objectifs et pédagogie : de la formation professionnelle à la culture : le cas des chaudronniers*. Th. Doct. : Sciences de l'Éducation, Paris VIII, 1989.
- GARDNER, H. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz, 1996.
- GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. *L'enseignement scientifique, comment faire pour que "ça marche" ?* Nice : Z'éditions, 1989. (Guides pratiques).
- JACOBI, D. Les terminologies et leur devenir dans les textes de vulgarisation scientifique. *Didaskalia*, septembre 1993, n° 1, p. 69-83.
- MALGLAIVE, G. Un modèle cognitif des activités d'assurance. *Éducation permanente*, 1990, n° 106, p. 43- 54.
- MARTINAND, J.-L. *Contribution à la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences et techniques*. Thèse pour le doctorat d'État Sciences physiques, Université Paris Sud-Orsay, 1982.
- MARTINAND, J.-L. *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang, 1986.
- MARTINAND, J.-L. *La technologie dans l'enseignement général : les enjeux de la conception et de la mise en œuvre*. Paris : UNESCO-IIPE, 1994.
- MARTINAND, J.-L. *Actes du Séminaire de didactique des disciplines technologiques de Cachan (1990-91,1991-92, 1992-93)*. Paris : association Tour 123, 1993.
- MARTINAND, J.-L. Vers une didactique des disciplines technologiques. In *actes du séminaire de didactique des disciplines technologiques*. Paris : Université Paris VII, 1991, p. 9-11.
- MEIRIEU, P. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF, 1995.
- RABARDEL, P. et VÉRILLON, P. Relations aux objets et développement cognitif. In *Actes des septièmes journées internationales sur l'éducation scientifique : Éducation et formation professionnelle*. Chamonix, 1985. Paris : Université Paris VII, 1985, p. 189-197.

- RABARDEL, P. et WEILL-FASSINA, A. *Le dessin technique*. Paris : Hermès, 1987.
- STIEHL, H. Integrative Konzepte zur Ausbildungsqualifizierung. In *Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen*. Darmstadt : Leuchtturm-Verlag, 1989, p. 31-62.
- VERGNAUD, G. *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette, 1994.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensée et langage*. Paris : Messidor ; Éditions sociales, 1985.
- WALLON, H. *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion, 1942.
- WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*. 5e ed. Paris : Armand Colin, 1957.

3.2. Aspects discursifs et iconographiques

- BAUTIER, E. Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquence de l'échec scolaire. *Langages*, septembre 1980, n° 59, p. 9-24.
- BAUTIER, E. *Pratiques langagières, structures socio-cognitives et apprentissages différenciés*. Th. Doct. d'État Sciences de l'éducation, Université Paris V, 1990.
- BAUTIER-CASTAING, E. *Pour un modèle d'analyse de la constitution du discours scolaire*. Th. Doct. Sciences de l'éducation, Paris V, 1978.
- BERNSTEIN, B. Une critique du concept d'éducation de compensation. *Orientations*, avril 1973, vol. 13, n° 46.
- BERNSTEIN, B. *Langages et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit, 1975.
- BESSE, J.-M. *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard, 1995.
- BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard, 1982.
- BRUNER, J.-S. *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983.
- CHAREAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette, 1992.
- CHEVALIER, J-C. *Réflexions sur l'enseignement du français*. Angers : CDDP, 1986.
- CHISS, J.-L. L'étude de la langue dans le cursus de formation des enseignants de français. *La lettre de la DFLM*, 1991, n° 8.
- CHRISTIN, A.-M. *L'image écrite ou la déraison graphique*. Paris : Flammarion, 1996. (Idées et recherches).
- FRANÇOIS, F. Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles. *Langages*, septembre 1980, n° 59, p. 25-52.
- GOFMANN, E. *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit, 1987.
- GOODY, J. *La raison graphique*. Paris : Éditions de Minuit, 1979.
- GOODY, J. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF, 1994. (Ethnologie).

- GOODY, J. *La culture des fleurs*. Paris : Seuil, 1994.
- HAGÈGE, C. *Le Français et les siècles*. Paris : Odile Jacob, 1987.
- HAGÈGE, C. *L'homme de paroles*. Paris : Fayard, 1995.
- Nous écrivons, vous écrivez. *Le français aujourd'hui*, décembre 1983, n° 64, p. 7-63.
- Ils (ou elles) écrivent. *Le français aujourd'hui*, mars 1984, n° 65, p. 7-91.
- LABOV, W. *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit, 1977.
- LABOV, W. *Le parler ordinaire*. Paris : Éditions de Minuit, 1978.
- LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1993.
- LAHIRE, B. *La raison des plus faibles*. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1994.
- MANESSE, D. Linguistique et enseignement du français. Quels liens ? *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 1983, n° 64, p. 49-54.
- MARIN, L. *Études sémiologiques, Écritures, peintures*. Paris : Éditions Klincksieck, 1971.
- *Naissance de l'écriture, cunéiformes et hiéroglyphes*, Ministère de la culture. Paris : Éditions de la Réunion des musées nationaux, 1982.
- ROPÉ, F. La fonction sociale du français. *Pratiques*, sept. 1991, n° 71, p. 69-77.
- VEZIN, J.-F. *Rôle des différentes modalités de présentation de la connaissance dans la capacité acquise par l'enfant*. Thèse de 3e cycle Psychologie, Université Paris V, 1973.
- VEZIN, J.-F. *Déterminants de la concision*. Paris : CNRS, 1975.
- VEZIN, L. *Étude de la représentation du monde technique chez l'enfant (8 à 15 ans)*. Thèse de 3e cycle Psychologie, Paris V, 1972.
- VEZIN, J.-F. et VEZIN, L. Compréhension de textes et intégration cognitive. *Bulletin de Psychologie*, 1981-1982, tome XXXV, 11-16, p. 649-657.
- VEZIN, J.-F. et VEZIN, L. Apprentissage de textes et acquisition de connaissances. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1986, n° 75, p. 81-103.

3.2.1. La langue de la technique et didactique de la raison graphique technologique

- BARDEL, O. *Rhétteur et créateur, l'enseignement de la communication en IUT*. Th. Doct. Sciences de l'éducation, Université Paris VIII, 1992.
- BEACCO, J.-C. et DAROT, M. *Analyse de discours et lecture de textes de spécialité*. Paris : BELC, 1978. Document ronéoté.
- BEACCO, J.-C. et DAROT, M. *Pour lire les sciences sociales : une analyse de discours*. Paris : BELC, 1977. Document ronéoté.
- BEACCO, J.-C. et DAROT, M. *Analyses de discours : lecture et expression*. Paris : Hachette, 1984.

- BERTIN, J. *La graphique et le traitement graphique de l'information*. Paris : Flammarion, 1977.
- BONNAULT-CORNU, P. de. Le langage technique de la conserve. *Cultures du travail*, 1989, cahier 4, p. 77-103.
- BONIN, S. *Initiation à la graphique*. Paris : Épi, 1983.
- BOURGAIN, D. *Analyse des représentations de l'écriture en milieu professionnel*. Th. Doct. d'État Linguistique, sémiotique, communication, Université de Franche-Comté, 1988.
- BOUTET, J. *Construction sociale du sens dans la parole vivante*. Th. Doct. d'État Linguistique, Université Paris VII, 1989.
- BOUTET, J. *Écrits au travail*. In FRAENKEL, B. dir. *Illettrismes*. Paris : Centre Georges Pompidou ; BPI, 1992.
- CHRISTIN, A.-M. *Textes et images : la déraison graphique*. Paris : Flammarion, 1996.
- DELCAMBRE, P. *Écrire : conditions de travail et place professionnelle*. *Études de communication (Bulletin du Certeic)*, 1992, n° 13, p. 47-74.
- DELCAMBRE, P. *Écritures professionnelles et pouvoirs : analyse d'un dispositif d'écriture*. *Études de communication (Bulletin du Certeic)*, 1990, n° 11.
- DELFORCE, B. *Du mode d'existence sociale des objets langagiers : écrits scolaires et écrits sociaux*. *Études de communication (Bulletin du Certeic)*, 1990, n° 11.
- FRAENKEL, B. et GIRODET, M.-A. *L'espace graphique et l'illettrisme : premier rapport de recherche*. Paris : CEPI, 1988.
- FRAENKEL, B. dir. *Illettrismes*. Paris : Centre Georges Pompidou ; BPI, 1995. (Études et Recherches).
- GIMENO, R. *Apprendre à l'école par la graphique ; méthode pratique de créativité*. Paris : Retz, 19980
- GUILBERT, L. et PEYTARD, J. Les vocabulaires techniques et scientifiques. *Langue française*, février 1973, n° 17, p. 3-128.
- LACOSTE, M. *Langage et travail : quelques perspectives*. *Sociologie du travail*, 1994, vol. XXXVI, n° hors série.
- HÉDOUX, M. *Écrire en formation : un travail de pro !* *Bulletin du Certeic*, 1990, n° 11, Pratiques d'écriture et champs professionnels.
- Industries de la langue (Les). *Enjeux pour l'Europe*. Actes du colloque de Tours. *Encrages*, automne 1986, n° 16.
- JACOBI, D. *Remarques sur les formes des discours scientifiques et techniques dans les manuels d'enseignement professionnel : le français dans le technique*. *Le français aujourd'hui*, 1991, n° 96, p. 68-77.
- JACOBI, D. *Quelques tendances ou effets de figurabilité dans la divulgation des théories immunologiques*. *Aster*, 1990, n° 10, p. 129-153.
- KOCOUREK, R. *La langue française de la technique et de la science*. Paris : La Documentation française, 1982.

- Langues de spécialité (Les). *Les langues modernes*, 1975, n° 2/3 et spécial *Langues de spécialité*, 1982, n° 11.
- LAUFER, R. *Initiation à la textologie, le paragraphe*. Actes de la Table Ronde de 1982. Paris : CNRS, 1983.
- LAZAR, A. Ouverture de l'enseignement du français aux enseignement technologiques du secteur tertiaire. *Actes du Colloque international de didactique et pédagogie du français*. Paris : MEN-INRP-Université de H^{le} Bretagne, 1983, p. 167-169.
- LAZAR, A. La maîtrise de l'écrit chez les élèves des lycées d'enseignement professionnel du secteur tertiaire. Publication AIROE, avec le concours du CNRS et de l'INRP, 1984, p. 34-40.
- LAZAR, A. Un rapport différent au français. *Cahiers pédagogiques*, septembre 1984, n° 226, p. 21-23.
- LAZAR, A. *Rendez-vous des techniques avec leurs langages, rapports de recherche*, doc. ronéotés, 1994.
- LAZAR, A. *La raison graphique de la technologie*. Th. Doct. Sciences de l'éducation, Paris VIII, 1995.
- LEHMANN, D. In MARIET, F. dir., MARIET, J. dir. et MOIRAND, S. dir. *Lecture fonctionnelle des textes de spécialité à propos de "Lire en français les sciences économiques et sociales"*. Paris : CREDIF ; Didier, 1980.
- LERAT, P. *Les langues spécialisées*. Paris : PUF, 1995.
- MARTIN, A. et VIGNER, G. *Le français technique*. Paris : Hachette ; Larousse, 1976. (Le français dans le monde).
- PELFRÈNE, A. et al. *Analyse des besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel*. Paris : CREDIF, 1976.
- PORTINE, H. Les langues de spécialité comme enjeux de représentations. *Le français dans le monde*, n° spécial, août-septembre 1990.
- PORTINE, H. *L'argumentation écrite : expression et communication*. Paris : Hachette, 1983.
- PRATIQUES. Les écrits non fictionnels, décembre 1985, n° 48, p. 5-106.
- QUEMADA, B. Technique et langage. In *Histoire des techniques*. Paris : Gallimard, 1978. p. 1147-1239. (La Pléiade).
- VIGNER, G. *Didactique fonctionnelle du français*. Paris : Hachette, 1980.
- Vocabulaires scientifiques et techniques (Les). *Langue française*, février 1973, n° 17.
- VUILLEUMIER, V. Giordan, A. ed. et Martinand, J.-L. ed. *Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifiques*. Synthèse réalisée à partir des Actes des Sixièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique. Paris : André Giordan ; Genève : Jean-Louis Martinand.
- ZAPATA, A. *Influence des conduites langagières sur la réussite scolaire dans le cadre des lycées professionnels*. Maîtrise de Sciences de l'Éducation, Strasbourg, 1985.

- ZAPATA, A. *Marquage social de la langue et reproduction de la classe ouvrière par l'école*. Th. Doct. Sciences de l'éducation, Strasbourg II, 1991.

3.2.2. Aspects pédagogiques

- BARRAUD, M.A. Réalisation d'un fichier d'entraînement à la lecture en première année de CAP Installation sanitaire et thermique. *Rencontres pédagogiques*, 1984, n° 1, p. 97-102.
- BOHN, D., BONACIER, Y., LEFORT, Y. et LHOMME, M. Recherche d'une plus grande efficacité dans l'enseignement de la prise de parole. *Techniques économiques*, mars 1985, n° 159.
- CAMUS, B. *Rapports de stage et mémoires*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1989. (Université).
- CHALLE, D. et LEHMANN, D. Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique. *Le français dans le monde*, n° spécial, août-septembre 1990.
- FREY, M.-F. Une pratique d'atelier d'écriture professionnelle. *Actes de lecture*, décembre 1993, n° 44, p. 54-59.
- HONVAULT, R. Que faire en orthographe au Lycée professionnel ? *Pratiques*, 1985, n° 46.
- LABROILLE, M. et MARTIN, A.-M. *Le français au baccalauréat professionnel*. Paris : Bertrand-Lacoste, 1989.
- LAZAR, A. L'interdisciplinarité. *Le français aujourd'hui*, supplément au n° 71, septembre 1985.
- LAZAR, A. dir. *Écrire au tertiaire*. Paris : INRP, 1986. (Rencontres pédagogiques ; 10).
- LAZAR, A. dir. *D'une manière ou d'une autre. Formation à la communication*. Paris : INRP, 1988. (Rencontres pédagogiques ; 18).
- LAZAR, A. dir. *Démarches pour des modules de seconde et terminale professionnelles, langages, français, disciplines technologiques*. Paris : INRP, 1992. (Rapports de Recherche ; 14).
- LAZAR, A. dir. *Démarches pour des modules de seconde et terminale professionnelle, langages, français disciplines technologiques, édition augmentée*. Paris : INRP, 1994, p. 9-91. (Rapports de Recherches ; 31).
- REUTER, Y. L'enseignement de l'écriture, histoire et problématique, Ateliers d'écriture. *Pratiques*, mars 1989, n° 61, p. 68-90.

Anne LAZAR

Institut National de Recherche Pédagogique

Département de Didactiques des disciplines

Unité "Processus cognitifs et didactique des enseignements technologiques"

EFFET ÉTABLISSEMENT, EFFET CLASSE...

*Portée et limites de l'approche externe
mise en œuvre à l'IREDU*

Marie Duru-Bellat

Dans le cadre des "Rencontres du Centre de documentation recherche", Marie Duru-Bellat a choisi de présenter les recherches sur "l'effet établissement" et sur "l'effet classe". Par la même occasion, elle a introduit aux travaux de l'Institut de recherche sur l'économie en éducation (IREDU) à Dijon.

Le terme d'"approche externe" traduit le pari hardi qu'on peut produire des connaissances sur le fonctionnement d'un établissement, ou d'un conseil de classe, sans y mettre les pieds... De manière moins triviale, c'est l'idée qu'on peut dériver des jugements sur le fonctionnement d'une instance quelconque à partir de l'observation des **effets produits** (par le fonctionnement de cette instance) sur les "usagers" qui la traversent.

L'opposition interne/externe est surtout mobilisée dans les débats sur l'évaluation, où l'on oppose évaluation interne (par les participants à une innovation par exemple) et évaluation externe (par des personnes extérieures observant les effets produits).

Les recherches menées à l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation), laboratoire regroupant des économistes de l'Éducation et une minorité de sociologues, relèvent d'une

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 38, 1996

approche externe, et prennent la forme d'enquêtes à forte armature statistique, mobilisant des méthodologies qui restent en France largement l'apanage des économistes. Il faut savoir que ce type de méthode est, par contre, extrêmement banal pour les sociologues ou les chercheurs en Éducation des pays anglo-saxons (cf. les revues *Sociology of Education*, *American Educational Research Journal*, *Review of Educational Research*, etc.).

Je présenterai succinctement ces travaux, en insistant sur les choix méthodologiques qui ont été faits. Dans les deux premières parties, je vous présenterai successivement les travaux concernant ce qu'il est maintenant convenu d'appeler les effets établissements et les effets maîtres, sachant que les démarches de recherche mises en œuvre sont très proches sur ces deux thèmes. Dans une troisième et dernière partie, je lancerai la discussion sur ces travaux, d'un point de vue théorique et méthodologique.

I. Comment déceler et spécifier un "effet établissement" ?

En 1982-83, nous avons été amenés, au détour d'un travail sur l'orientation, à envisager l'éventualité d'effets établissement, ce qui était à l'époque (et en France) un thème relativement neuf. Pourquoi ? Sans doute pour des raisons à la fois théoriques, institutionnelles et méthodologiques. Théoriques, parce que le paradigme de la reproduction, dominant jusque dans les années 70, a amené à considérer que tout ce qui se passe à l'intérieur des établissements était déterminé par des facteurs externes, notamment le système des classes sociales. Institutionnelles, parce que le fait même que le système soit centralisé de droit rendait incongrue une interrogation sur l'uniformité de son fonctionnement effectif. Enfin, les difficultés méthodologiques inhérentes à l'analyse des effets établissement, vu la formation des sociologues français (ou des chercheurs en éducation) ont pu jouer un rôle dissuasif.

1.1. La démarche de construction de la notion, non immédiate, d'effet établissement

De nombreux constats empiriques attestent de **différences** d'acquisitions ou d'orientation selon les écoles (voire les classes) fréquentées. Par exemple, dans la France des années 80, les taux de passage de 5^{ème} en 4^{ème} peuvent varier du simple au double selon les collèges d'une académie (c'était le cas à l'époque de l'enquête). Pour interpréter ces écarts, on invoque en général des variables caractérisant globalement le public des collèges (taux d'élèves issus de telle catégorie sociale) ou le collège lui-même (taille, environnement socio-éco-géographique). Mais la question reste ouverte de savoir si l'établissement peut être à l'origine d'une part des écarts constatés.

Depuis le début des années 60, des travaux anglo-saxons se situant dans le cadre du paradigme "input-output", ont cherché à mettre en relation les "entrées" (ressources, caractéristiques des écoles, des maîtres, des pédagogies) et les "sorties" (niveau atteint par les élèves). On peut ainsi répondre à la question de savoir si des élèves identiques progressent différemment selon l'école ou la classe où ils sont scolarisés. On observe alors que le "contexte de scolarisation" "fait des différences" sur les acquisitions, les progressions des élèves (élèves dont on contrôle les caractéristiques initiales).

Cela dit, ces "effets école" ainsi dégagés sont un point de départ, ni plus ni moins, et rien ne permet d'affirmer que les variations entre écoles, en termes d'acquisitions, sont dues aux caractéristiques de ces écoles ; on sait seulement que les différences entre écoles ne sont pas dues aux différences de caractéristiques de leur public, mais à quelque chose d'autre. Ce qui indiquerait que ce "quelque chose" se génère bien dans les écoles, ce serait l'observation d'associations systématiques entre les différences entre écoles en question et certaines caractéristiques précises de ces écoles. Mais quelles caractéristiques des écoles est-il pertinent de prendre en compte ? On pense en général à certaines caractéristiques stables des écoles (taille, structure du corps enseignant, statut administratif) ; on envisage aussi, souvent, des variables de processus, prenant en compte ce qui se passe dans les écoles (pratiques pédagogiques, climat en termes d'accent mis sur les apprentissages académiques ou encore type de discipline, conditions de travail des élèves et des enseignants, participation des élèves, modalités de la communication et des prises de décision entre

administration et enseignants, stabilité du corps enseignant, etc.), sachant que ces variables sont déjà plus difficiles à observer.

Toujours est-il qu'on va, comme c'est fréquemment le cas en matière de recherche empirique, travailler par étapes. L'idée principale, c'est que les différences "brutes" immédiatement appréhendables (d'après des épreuves communes ou des taux de passage) ne peuvent être assimilées hâtivement à des spécificités locales, et qu'il ne faut donc pas parler trop vite d'"effet établissement". En effet, il peut exister des différences entre établissements dans les indicateurs bruts de niveau scolaire ou d'orientation, alors même qu'on serait en présence d'un mode de fonctionnement identique (en ce qui concerne les acquisitions ou l'orientation), mais qui s'applique à un public d'élèves particulier. Une première étape, dans la recherche d'éventuelles spécificités locales, consiste donc à faire la part de ces **effets de composition** (par exemple, si l'orientation est en général fortement liée à l'âge, et qu'il se trouve que dans ce collège les élèves sont en moyenne âgés...). On passe ainsi d'effets établissement bruts à des **effets nets** (à public identique). Ceci suppose un travail sur des données individuelles, permettant de dire comment en moyenne s'expliquent les décisions d'orientations, puis, ensuite et à la marge, de spécifier l'effet de l'appartenance à un établissement.

Il reste à expliquer ces éventuels effets nets. On recherchera dans un premier temps d'éventuels **effets contextuels** ; les sociologues désignent ainsi l'effet spécifique de la concentration dans une unité collective donnée de caractéristiques individuelles ou environnementales. Par exemple, pour des élèves de milieu populaire, est-ce que le seul fait d'être scolarisé dans un collège où le pourcentage d'élèves de milieu populaire est élevé affecte le déroulement de leur scolarité ?

La composition sociale du public accueilli peut produire ce genre de phénomènes, mais aussi des contraintes plus matérielles. Par exemple, si l'offre de places dans les établissements environnants exerce un impact sur les pratiques d'orientation des établissements, et que tel établissement se situe dans tel environnement, alors on observera des pratiques différentes (à caractéristiques du public identiques), pratiques n'ayant pour autant rien de spécifique. On n'observe en l'occurrence qu'un mode général (non spécifique) d'adaptation à une situation locale particulière.

Au total, ces phénomènes généraux, à l'œuvre dans tous les établissements, engendrent des "pseudo-effets d'établissement" différents

d'un établissement à l'autre, du seul fait que ces établissements se "situent" de manière spécifique par rapport à ces mécanismes généraux. Les spécificités locales éventuelles ne s'observent que dans un dernier temps : il s'agit de différences résiduelles, à l'intérieur des différences nettes (des caractéristiques du public), irréductibles à une explication en termes de mécanismes généraux. Il ne s'agit pas de sous-estimer l'importance de ces éventuels phénomènes spécifiques, mais d'affirmer l'intérêt heuristique qu'il y a à aller le plus loin possible dans l'explication par des mécanismes généraux. À nos yeux, l'appréhension de différences (ou de spécificités) requiert une "toile de fond" de ressemblances.

Ce que nous désignerons donc, "en creux" et au terme de la recherche, comme "effet d'établissement" est quelque chose de provisoire, restant d'ailleurs à analyser (l'invocation de l'"identité" de l'établissement n'ayant pas, à l'évidence, un pouvoir explicatif ou informatif très élevé).

1.2. Un exemple de ce type d'analyse sur la probabilité de recevoir telle ou telle orientation (fin de 5ème et fin de 3ème)

Dans un premier temps, on construit un modèle (analyse multivariée de type analyse de régression, cf. Duru-Bellat et Mingat, 1993) mettant en regard les caractéristiques individuelles de l'élève et la probabilité de recevoir telle ou telle orientation. Puis dans un second temps, on introduit, comme information supplémentaire, le contexte concret dans lequel l'élève est scolarisé (établissement, classe). On peut ainsi quantifier l'impact global de ce contexte, pour un élève donné, sur la part de variance expliquée en matière de passage 5ème/4ème par exemple. Cette part s'avère en moyenne relativement modérée (69,8 % sur la seule base des caractéristiques individuelles, 73,6 % quand on tient en outre compte du collège, soit un "plus" d'environ 4 points).

Mais plusieurs remarques s'imposent : tout d'abord, l'effet collège est plus marqué sur l'orientation des élèves moyens ou moyens faibles que sur celle des élèves au profil plus tranché. Par ailleurs, l'effet collège est plus ténu en matière d'orientation que quand on s'intéresse aux phénomènes de notation. Ceci amène à souligner que, selon les

phénomènes étudiés (orientation, notation, progression), le contexte le plus pertinent à prendre en compte peut être le collège ou bien la classe ; le niveau classe est de fait plus important en matière de progression. Enfin, les effets collèges sont plus discrets en France que dans la plupart des pays européens, sachant que sur le plan international, seuls les effets collèges en matière de progression des élèves ont fait l'objet d'analyses systématiques.

Toujours est-il que cette première étape a permis de dégager des effets nets d'établissement en matière d'orientation, qui restent à expliquer, en commençant par la mise en évidence de phénomènes généraux, communs à l'ensemble des collèges, mais qui diffèrent d'un collège à l'autre.

Commençons par le rôle de l'offre scolaire environnante (tous les établissements ne sont pas situés dans une position identique par rapport à la carte scolaire et aux possibilités de scolarisation de leurs élèves dans l'après 5ème). Les estimations réalisées sur ces variables d'offre permettent de chiffrer son impact à environ 15 % des différences nettes interétablissements.

Autre direction suivie, l'évaluation du poids de certaines caractéristiques des collèges. Parmi les résultats (Duru-Bellat et Mingat, 1988 et 1993), soulignons la mise en évidence d'effets contextuels, en particulier la plus forte sélectivité, pour l'orientation en 4ème, des collèges accueillant majoritairement des élèves de milieu populaire (pour des élèves de caractéristiques données). La poursuite de l'analyse a montré que cette plus forte sélectivité reflétait en fait une demande d'orientation (vers la 4ème) moins fréquente dans ces établissements, grâce à la construction d'une variable contextuelle, "niveau d'aspiration moyen". On touche par là à la notion de climat de l'établissement, où se forment des normes de groupes, tant du côté élèves que du côté enseignants, normes et images différentes selon la composition sociale du public d'élèves. On a pu montrer que ces phénomènes de type contextuel expliquaient environ 45 % de la variance des différenciations nettes interétablissements.

Il reste alors une part importante (environ 40 % de la variance interétablissements) qui, à cet instant donné de la recherche, apparaît comme des "effets singuliers" d'établissement, liés à leur politique par exemple (ou à des mécanismes généraux qui n'auraient pas été inclus dans l'analyse). Ces effets nets d'établissement restent alors à expliquer. En fait, on peut aller beaucoup plus loin avec ce type

d'approche externe si, dès le départ, la recherche est centrée sur l'évaluation et l'analyse des effets établissement. On connaît par exemple les travaux de Rutter (1979) (et d'autres... résumés par Bressoux, 1994), où ont été prises en compte des caractéristiques très variées de l'établissement, telles que la manière dont les décisions y sont prises, l'existence de normes collectives, la gestion des problèmes disciplinaires, les attentes des enseignants, etc.

II. Les effets, encore peu explorés, des pratiques pédagogiques

Les chercheurs sont de plus en plus sollicités pour produire des connaissances sur les "effets maîtres" et l'efficacité des pratiques pédagogiques, phénomènes dont on pressent l'importance sociale. Mais pour autant, les recherches sur les pratiques pédagogiques des maîtres restent rares en France, sans doute parce qu'elles sont considérées comme ayant un caractère privé, et qu'il semble incongru de chercher à en évaluer les effets auprès du public d'élèves.

Je résumerai ici très brièvement les travaux menés à l'IREDU dans le domaine de l'évaluation des maîtres, ce terme désignant l'appréhension objective des effets des pratiques des maîtres sur les élèves, les effets étant définis en termes d'acquis observés. L'objectif est de produire des connaissances sur les relations entre conduites d'enseignement et apprentissages, même si des préoccupations d'ordre praxéologique (formation des maîtres en particulier) peuvent, dans un second temps, intervenir.

II.1. Extraire de la diversité des résultats des élèves d'éventuels "effets maîtres"...

Tout comme les effets établissements, l'efficacité des pratiques n'est pas directement observable : la seule "chose" que l'on peut voir de manière immédiate, c'est que les niveaux d'acquisitions varient très largement selon les élèves, selon les classes, selon les maîtres. Ce n'est qu'après une première phase de la recherche, visant à expliquer, de manière générale, ces acquisitions, que l'on peut tenter de dégager ce qui, dans les différenciations constatées, peut être imputé aux caracté-

ristiques du contexte d'enseignement (pratiques pédagogiques par exemple), après avoir tenu compte des caractéristiques individuelles des élèves.

On engagera donc, dans un premier temps, une première série d'analyses multivariées reliant les acquisitions réalisées pendant une année donnée (puisque les acquis observés en fin de période sont le produit d'un processus de transformation "calé" sur un état initial) aux caractéristiques individuelles des élèves, en faisant alors implicitement comme si les progressions des élèves étaient indépendantes du contexte. On examinera par exemple si, en moyenne, les enfants appartenant à telle ou telle catégorie sociale progressent davantage en cours d'année.

Ce n'est que dans un second temps qu'on introduira en outre le contexte d'enseignement comme variable explicative, en examinant si des enfants de même profil individuel (même milieu social, même âge, etc.) progressent différemment selon la classe fréquentée. Pour ce qui est du CP, on observe ainsi (Mingat, 1991) que la prise en compte de l'appartenance à une classe fait passer le pouvoir explicatif du modèle de 55 % de la variance (sur la seule base des caractéristiques individuelles, sachant que dans ces 55 %, les différenciations déjà présentes à l'entrée au CP comptent pour 50 % soit la très grande majorité) à 69 %. C'est dire l'importance de "l'effet classe" sur les progressions des élèves, puisqu'il représente 14 % de la variance des acquis de fin de CP ; d'où l'intérêt de l'analyser à son tour.

Pour analyser cet "effet classe", une première étape s'attache à évaluer, par exemple, si le fait d'être scolarisé dans une classe plus ou moins hétérogène, plus ou moins nombreuse, à dominante populaire, (etc.) affecte les progressions d'élèves de caractéristiques individuelles comparables. En fait, on observe qu'une part des différences de progression entre les classes s'explique bien par ces caractéristiques de la classe, mais que cette part est limitée (1,3 % de la variance). Par conséquent, l'effet lié à l'appartenance à une classe et inexplicable par les caractéristiques de la classe prises en compte est important ; ceci conduit à l'affecter (non sans une marge d'incertitude) au maître en charge de la classe. Cet "effet maître" rend compte statistiquement de près de 13 % de la variance des acquis individuels.

Au-delà de ce premier constat quantitatif, deux points méritent d'être soulignés. D'une part, l'"effet maître" est plus marqué sur les progressions des élèves initialement faibles, les "bons" maîtres étant

du même coup plus égalisateurs. D'autre part, cet impact du maître est durable, puisque l'efficacité particulière du maître de CP est encore clairement visible dans un modèle expliquant les acquisitions des élèves en fin de CE2 (Mingat, 1987).

Même si l'"effet maître" n'est encore qu'une "boîte noire", il y a là des résultats qui vont justifier des analyses plus fines de ce qui se passe effectivement dans la classe, ce qui ne va pas sans poser de nouvelles difficultés

II.2. Tenter de rendre compte des pratiques pédagogiques de manière opérationnelle

Cet "effet maître" global peut renvoyer à certaines caractéristiques personnelles du maître. De fait, les caractéristiques auxquelles on pourrait penser (notamment la formation reçue) n'ont pas d'impact significatif, seul apparaissant relativement constant le caractère positif de l'expérience (avec existence d'un optimum). C'est donc plutôt de par ce qu'ils font que certains maîtres s'avèrent plus "efficaces" que d'autres, ce qui peut d'ailleurs être différent de ce qu'ils disent faire.

Mais "ce qu'ils font" est multiforme et difficile à identifier. En l'absence de théories de l'acte pédagogique permettant de prévoir l'importance de telle ou telle pratique pédagogique sur les progressions des élèves (à part quelques démarches isolées comme celle de Drevillon, 1980), on est contraint d'adopter une perspective plus empirique, moins satisfaisante pour l'esprit, consistant à observer un nombre important de comportements du maître et à en apprécier la pertinence ex-post en évaluant les effets sur ce qu'on cherche à expliquer, à savoir les progressions des élèves. Cela dit, très vite on sera amené à réduire la complexité immédiate, pour deux raisons. D'une part, parce qu'on ne sait pas manipuler des ensembles infinis de variables, d'autre part et plus fondamentalement parce qu'on croit que ces facettes multiples de la réalité renvoient à un nombre fini et réduit de dimensions de niveau d'abstraction plus élevé.

On construira par exemple des typologies ("maître expert" / "maître animateur", par exemple), à partir d'analyses factorielles illustrant la façon dont se structurent un nombre important de pratiques pédagogiques (Audouin-Leroy et Duru-Bellat, 1990). Il restera à valider la qualité des typologies ainsi construites, en les soumettant à un

contrôle externe, c'est-à-dire en examinant l'impact des types de pratiques ainsi distinguées sur les progressions des élèves. Mais jusqu'alors, ce type d'approche (qui a essentiellement concerné des pratiques déclarées et non des pratiques effectives) ne permet pas de faire apparaître d'effet fort et systématique des différences "qualitatives" de pratique pédagogique, seules les variables liées à la gestion du temps ayant un effet en général significatif sur les acquisitions des élèves (cf. par exemple Suchaut, 1996).

III. Des recherches à discuter...

Ces deux familles de recherche produisent des résultats sur des notions dont l'abord n'était pas immédiat, mais ne butent-elles pas sur des limites qui seraient inhérentes à la perspective méthodologique retenue ? Avant de s'arrêter sur cette question, rappelons que ces résultats, comme tous les résultats de recherches, doivent être soumis à la question.

III.1. Discuter et interpréter soigneusement les résultats

Repartons des travaux sur les effets maîtres (mais tout ce qui suit est transposable aux effets établissement).

Tout d'abord, les **corrélations** établies entre tel comportement de l'enseignant et tel effet chez l'élève ne peuvent être interprétées dans un **sens causal** qu'avec beaucoup de précautions. Si, par exemple, on observe une relation statistique entre des attentes élevées chez l'enseignant et les résultats de ses élèves, plusieurs interprétations sont possibles : les attentes agissent sur les performances, ou les performances engendrent des attentes correspondantes. En outre (et surtout), toute relation peut en cacher une autre. Pour reprendre l'exemple précédent, il est possible que ces enseignants qui développent des attentes plus élevées que les autres aient par ailleurs d'autres caractéristiques, la relation observée étant alors le reflet de l'association entre les attentes et ces autres variables qui seraient, elles, réellement causales en terme d'efficacité. Certes, ce problème est plus aigu quand on se contente d'utiliser des tableaux croisés, et l'analyse multivariée le limite, puisque l'on tient compte simultanément d'un grand nombre

de variables ; mais, c'est un problème classique en sciences humaines, dès lors qu'on ne travaille pas en laboratoire, il n'est jamais exclu qu'une variable non incluse dans l'analyse perturbe les résultats parce qu'elle affecterait à la fois une ou des variables explicatives et la variable que l'on cherche à expliquer.

À cet égard, il faut s'arrêter sur la clause, inhérente à la méthode multivariée, du "**toutes choses égales par ailleurs**". Cette clause est toujours, au sens littéral, inexacte puisque le nombre de variables pris en compte dans l'analyse est nécessairement limité ; l'analyse multivariée la plus sophistiquée qui "oublierait" de prendre en compte une variable décisive produirait bien sûr des résultats faux. Mais plus fondamentalement, cette clause doit être comprise dans sa portée et ses limites. Elle est à l'évidence au cœur de la **méthode expérimentale**, puisque l'objectif du chercheur est de dégager l'influence, sur ce qu'il cherche à expliquer, de chacune des variables jugées potentiellement explicatives. Il va donc chercher à évaluer l'influence spécifique d'une variable en l'isolant de son contexte "normal", c'est-à-dire de l'ensemble des variables auxquelles elle est associée dans la réalité.

Par exemple, si l'on s'intéresse à l'effet éventuel de la nationalité de l'enfant sur sa réussite à l'école, la démarche invite à dissocier, dans l'analyse de la réussite, ce qui tient aux caractéristiques familiales des enfants (caractéristiques dont on connaît l'influence sur la réussite et dont la distribution est différente selon la nationalité), de ce qui relèverait plus spécifiquement de la nationalité en elle-même. Les travaux menés avec cette méthode permettent en général de conclure que, "toutes choses égales par ailleurs", la nationalité de l'élève n'a pas d'effet sur la réussite. C'est un résultat, même si l'on sait que les choses ne sont jamais égales par ailleurs en ce qui concerne cette variable.

S'il est fondamental de savoir analyser abstraitement dans un premier temps, il l'est plus encore de savoir dans un second temps situer les résultats dans leur contexte, où sont associées telles ou telles propriétés : il y a peut-être des sociétés où le fait d'être étranger n'entraîne pas de différences structurelles et n'a donc pas plus d'importance que la couleur des yeux. Cette difficulté est inhérente aux sciences humaines dont les observations portent sur des configurations historiques particulières (où la nationalité est liée à telle ou telle autre caractéristique), mais qui prétendent bien mettre en œuvre un

raisonnement de type expérimental et dégager des lois (Passeron, 1991). Au fur et à mesure qu'on "contrôle" les facteurs, le raisonnement expérimental s'améliore logiquement, mais devient de plus en plus absurde historiquement (on s'éloigne de la manière dont les variables sont liées entre elles dans la réalité). Même méticuleusement organisées, la comparaison et l'analyse ne fournissent ici qu'un substitut approximatif de la méthode expérimentale puisque leurs résultats restent indexés sur une période et un lieu. Autrement dit, les constats doivent toujours être situés dans un "contexte", et la prudence est de mise avant toute généralisation.

Concrètement, l'analyse critique d'un résultat amènera à bien examiner comment ce résultat a été "fabriqué", dans quel contexte, contexte historique mais aussi par la mobilisation de quel dispositif empirique. On mettra donc les résultats trouvés en relation avec le dispositif de recherche et d'observation mis en œuvre, en se posant un certain nombre de question :

- Quels "résultats" a-t-on mesurés et comment ?

Dans l'analyse des effets établissements comme dans celle des effets maîtres, les recherches se centrent en général sur les "produits" les plus faciles à appréhender : acquis élémentaires, et non processus intellectuels plus complexes (créativité, capacité d'abstraction...), et a fortiori "produits non cognitifs" (intérêt, motivation...). Or les relations mises en évidence dépendent en partie des critères retenus (on sait par exemple que les effets établissements sont plus marqués eu égard aux progressions des élèves dans les matières scientifiques que dans des domaines tels que la langue maternelle).

- Quels éléments de la situation pédagogique a-t-on observés ?

Vu le caractère foisonnant des situations d'enseignement, on ne peut prendre en compte "tout ce qui se passe" (va-t-on se centrer sur les relations maîtres/élèves, les phénomènes de groupe, les aspects purement cognitifs, etc.). Chaque observation empirique résulte d'un choix, et il doit être explicite (c'est d'ailleurs là un des avantages d'outils comme les grilles d'observation).

- Les résultats sont-ils généralisables ?

On l'a vu, toute observation est située dans le temps et dans l'espace. Une façon de faire peut s'avérer efficace dans un contexte (à tel niveau, avec des élèves de tel ou tel profil) et peu efficace dans un autre ; les enquêtes existantes attestent toutes de phénomènes d'inter-

action de ce type. Toute recherche devrait donc bien spécifier le contexte (notamment la population) étudié, et tenter d'évaluer ces phénomènes d'interaction, ce qui serait une manière de préciser sa portée, ce qui suppose le recours à des méthodes statistiques relativement complexes.

III.2. Des limites inhérentes à l'approche retenue ?

Après avoir mis en évidence des effets établissements, et les avoir "expliqués" dans une certaine mesure, l'ampleur de la part de variance qui reste inexpliquée peut indiquer que ce type d'approche externe rencontre des limites évidentes, et une approche inductive, de type ethnographique peut sembler s'imposer. À mes yeux, il y a pourtant là un certain nombre de difficultés. Prenons l'exemple de l'appréhension, par des acteurs locaux, du climat de l'établissement.

Tout d'abord, que va observer cet observateur indigène ? Il est clair, qu'a priori, l'ensemble des traits et facteurs susceptibles de participer à la genèse du climat d'un établissement est infini. C'est vrai aussi du concept aussi ouvert que la "sociabilité" à l'œuvre dans un établissement. Les chercheurs eux-mêmes reconnaissent cette difficulté de l'"immensité du champ offert à l'investigateur" (Dutercq, 1994) ; par contre, on reste souvent incertain sur la manière dont ils résolvent cette difficulté. Dans l'étude de Dutercq sur la sociabilité, il est dit qu'il faut "justement choisir" lieux et moments de l'observation, puis l'on présente une description des échanges qui prennent place avant la journée de cours, dont on affirme qu'il s'agit d'un moment stratégique, sans aucune justification (le chercheur semble à même, mais sur quelles bases, de considérer comme stratégiques des interactions "apparemment superficielles").

L'observateur, notamment l'observateur indigène, risque de se noyer dans une observation qui se croirait non sélective (on note tout ce qui paraît intéressant), en ayant du mal à dégager l'accessoire de l'essentiel, et sans que l'on dispose d'aucun critère de validité sur la pertinence de ce qui est observé (par rapport au phénomène étudié). D'ailleurs, la notion même de fait intéressant et la distinction entre l'essentiel et l'accessoire renvoient à l'évidence à la question posée par le chercheur (qui d'une certaine manière impose sa problématique à l'acteur de terrain). De même, apprécier une particularité requiert soit un cadre théorique bien spécifié, soit une perspective comparative. Or

on ne dispose pas à l'heure actuelle de théorie du fonctionnement des établissements susceptibles d'orienter les observations ou de générer des attentes et des "attentes déçues" (selon l'expression de Popper).

À mon sens, on ne peut donc guère faire l'économie d'une perspective comparative, dès lors qu'on vise à dégager des lignes de force générales et non à décrire des cas particuliers. Il me semble que si l'on n'introduit pas d'éléments de comparaison, on risque de dériver vers l'utilisation d'arguments d'autorité (du type "j'y étais"), ou d'options personnelles (par rapport à ma conception de l'établissement idéal, ce climat me semble "bon"). Par ailleurs, il est classique de souligner (cf. Meyer, 1994) que "l'explication d'un fait isolé demeure toujours ad hoc et..., si elle doit avoir une validité autre que circulaire, il faut bien la mettre à l'épreuve d'autres faits".

La position externe du chercheur est précisément ce qui lui permet de prendre en compte un nombre important de situations, et d'apprendre de leur variété. Seule cette perspective permet d'ailleurs d'appréhender les effets d'interaction, à savoir que telle dimension du climat apparaît propice aux acquisitions ou à la socialisation des élèves dans tel type de collège et pas dans d'autres, ces effets d'interaction n'apparaissant à l'évidence que lorsqu'on dispose de comparaisons entre établissements variés.

Outre cette position excentrée qui constitue à mon sens son principal "avantage", le chercheur est sans doute moins limité par ces "effets de position" qui pèsent sur la vision du monde de chacun. On peut défendre l'idée, comme Boudon (ou Bourdieu, sur ce point très proches), que la vision des faits que présentent les acteurs est elle-même à expliquer (et non explicative). Cela dit, l'interprétation amènera à intégrer le sens de l'action du point de vue des acteurs (comme le disait Bourdieu, "l'expérience des significations fait partie de la signification totale de l'expérience") ; mais cette interprétation situe ce sens subjectif dans le cadre d'un modèle général (sauf à adopter un "interactionnisme basique").

On est donc, à mes yeux, dans le cas des effets établissement comme dans le cas des effets maîtres, dans des cas de figure où l'articulation entre des approches "macro"-externe-statistique (etc.) et des approches plus qualitatives, nécessairement monographiques, faisant davantage de place aux points de vue des acteurs de terrain, sont susceptibles de s'articuler, à condition qu'elles ne se présentent pas comme des alternatives exclusives.

Mais si la perspective d'une collaboration de ce type peut apparaître à juste titre irénique, c'est que les oppositions entre "écoles" ne se situent pas exclusivement sur le terrain des questions de recherches, mais incorporent à l'évidence des enjeux de pouvoir, pour définir la légitimité scientifique dans la recherche en éducation.

En tout état de cause, et pour nous situer cette fois sur le terrain de l'action, même si l'on est loin, aujourd'hui, d'être dans une situation où des "prescriptions" seraient possibles, vu l'avancement de la recherche dans ce domaine, ce serait faire preuve d'obscurantisme que de ne pas diffuser largement les résultats qui paraîtraient solidement établis (même si leurs applications pratiques potentielles ne sont pas immédiates), ni de les exclure d'une formation des maîtres où les jugements de valeur et les points de vue normatifs occupent une place importante.

Marie DURU-BELLAT
IREDU/CNRS - Université de Dijon

Références bibliographiques

Les travaux produits à l'IREDU ou dans sa mouvance sont signalés par un *

- * ALTET, M., BRESSOUX, P., BRU, M. et LAMBERT, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les Dossiers d'Éducation et Formation*, n° 44.
- * AUDOUIN-LEROY, C. et DURU-BELLAT, M. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP : structures et incidences sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre, n° 93, p. 5-15.
- * BRESSOUX, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets maîtres (note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre, n° 108, p. 91-137.
- CRAHAY, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élèves : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre, n° 88, p. 67-94.
- CRAHAY, M. ed. (1994). *Évaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- DEROUET, J.-L., HENRIOT-van ZANTEN, A. et SIROTA, R. (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars, n° 78, p. 73-108 (Repris in *Sociologie de l'Éducation : dix ans de recherches*. Paris : L'Harmattan ; INRP, 1990).

- DRÉVILLON, J. (1980). *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. Paris : PUF.
- * DURU, M. et MINGAT, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences". *Revue française de sociologie*, vol. XXIX, n° 4, p. 649-666.
- * DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1989). Analyse de la genèse temporelle des trajectoires scolaires. *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre, n° 88, p. 5-13.
- * DURU-BELLAT, M. (1991). Approche quantitative, approche qualitative : une opposition à dépasser ? In BERNARD, M. BOUTHORS, M., ÉTÉVÉ, C. et HASSENFORDER, J. *Méthodoref : guide méthodologique de la recherche en éducation et formation*. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 13-24.
- * DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P. et MINGAT, A. (1991). Mieux analyser l'impact des pratiques pédagogiques ; comment progresser dans une perspective d'accumulation de connaissances ? In *Communication au colloque de l'AFIRSE*, Carcassonne, mai 1991. Toulouse : PUM.
- * DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.
- * DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P. et MINGAT, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée : étapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, janvier-mars, vol. XXXIV, n° 1, p. 43-60.
- * DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1995). Vérification et falsification dans la recherche en Éducation. In Colloque *La démarche de preuve*, Grenoble, 3-5 juillet 95.
- DUTERCQ, Y. (1994). Ce que parler veut dire. In CRAHAY, M. ed. *Évaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, p. 87-94.
- GAGE, N.-L. (1986). Comment tirer parti des recherches sur les processus d'enseignements ? In CRAHAY, M. ed. et LAFONTAINE, D. ed. *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, p. 411-433.
- GRISAY, A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements. *Éducation et Formation*, n° 22, p. 31-46.
- HÉRAN, F. (1991). Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête : réflexions sur le modèle universaliste. *Revue française de sociologie*, vol. XXXII, n° 3, p. 457-491.
- MEYER, M. (1994). Les structures interrogatives de la science. In BOUDON, R. ed. et CLAVELIN, M. ed. *Le relativisme est-il résistible ?* Paris : PUF.
- * MINGAT, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences. *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre, n° 69, p. 49-63.

- * MINGAT, A. (1987). Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin, n° 79, p. 5-14.
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan.
- RUTTER, M. et MAUGHAN, B. et al. (1979). *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children*. Cambridge (Mass) : Harvard University Press.
- SCHEERENS, J. et CREEMERS B. (1990). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. In PETERS, T. ed., REYNOLDS, D. ed. et CREEMERS, B. ed. *School effectiveness and school improvement*. Amsterdam : Swets et Zeitlinger.
- SERRA, N. et THAUREL-RICHARD, M. (1994). Progrès des élèves en français et en mathématiques au CE2 et pratiques pédagogiques au CP. *Note d'Information*, Ministère de l'Éducation nationale, DEP, n° 94.24.
- * SUCHAUT, B. (1996). *Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire*. Thèse NR Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne.

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

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

- *La qualité de la vie dans l'école finlandaise : une étude comparative ..* 80
- *L'historique de la recherche en éducation suédoise* 84
- *Les méthodes d'enseignement de la biologie en Allemagne :
analyse comparative* 87
- *Signification et valeur de la discipline scolaire
pour les parents d'élèves* 91
- *Les difficultés de l'étude ethnographique dans l'univers des enfants..* 94
- *L'enseignement professionnel et les valeurs* 98
- *L'influence des bouleversements politiques
sur le milieu universitaire roumain* 102

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 38, 1996

La qualité de la vie dans l'école finlandaise : une étude comparative

P. Linnakylä - rappelant que les différences d'ambiance entre les écoles sont un facteur d'appréciation très pertinent pour les élèves, qui y passent des milliers d'heures et s'y forment non seulement intellectuellement mais aussi sur le plan de la personnalité - décrit les constatations faites sur la qualité de la vie dans les écoles secondaires finlandaises dans le cadre d'une étude internationale effectuée par l'IEA en 1991 et les compare à celles des autres pays nordiques, de l'Allemagne et des États-Unis.

L'auteur s'efforce d'abord de cerner la notion de qualité de vie dans le domaine scolaire, dérivé du concept contemporain global de *qualité de vie* qui se réfère à l'expérience de vie sociale de l'individu. Il remarque que dans ce domaine affectif on a fréquemment évalué la *motivation pour apprendre* tandis que l'étude de l'*écologie de l'école*, de la culture de l'école, est beaucoup plus récente. Cette enquête examine "le degré de bien-être des élèves, leurs expériences positives et négatives, en particulier dans les activités typiquement scolaires", du point de vue du professeur et de l'élève lui-même. Les activités typiques sont celles qui facilitent l'acquisition des compétences appréciées en société, le développement de la personnalité, l'intégration sociale, la responsabilisation de l'individu. L'école s'efforce de remplir ces attentes en créant des structures adéquates : programmes, structures d'encadrement, d'enseignement, de socialisation. Le fonctionnement de cette organisation nécessite l'adhésion des élèves aux processus et aux objectifs choisis.

L'investigation a été menée au moyen d'un questionnaire de 20 items concernant les expériences positives et négatives de l'ambiance scolaire et quatre domaines essentiels : les opportunités de découvertes et de réussite dans l'apprentissage, l'élaboration de l'identité et d'un statut dans les groupes de pairs. L'échelle d'appréciation des items par les élèves allait de 4 à 1 : "entièrement d'accord", "en majorité d'accord", "en majorité en désaccord", "entièrement en désaccord". Pour la Finlande, 1 379 élèves de collège, en huitième année (14 ans), ont participé à l'évaluation. Tous les pays participants ont sélectionné

tionné un échantillonnage d'élèves représentatif de leur classe d'âge. Il apparaît que 49 % des élèves finnois se plaisent à l'école mais seulement 14 % y apprécient spécifiquement les tâches scolaires, bien que 60 % disent aimer apprendre. Et les réactions négatives sont assez courantes : 24 % se disent déprimés par l'école, 28 % y sont mal à l'aise. Finalement 21 % s'y sentent réellement heureux (mais seulement 14 % y éprouvent la solitude). 92 % des élèves pensent que l'on réussit en classe si l'on s'y applique ; 74 % estiment qu'ils travaillent bien. Le domaine de la socialisation est positif : 91 % pensent qu'ils ont appris à vivre avec les autres et 81 % à les accepter tels qu'ils sont. Les élèves ont également une image positive de leur statut : 83 % estiment qu'ils inspirent confiance aux autres et 69 %, que les autres leur demandent de l'aide ; 54 % s'estiment importants, 50 % appréciés, 47 % respectés. Le domaine moins positif est celui des relations élèves-professeurs : bien que 72 % s'estiment notés à leur mérite, seulement 49 % estiment les professeurs globalement justes, 53 % pensent que les professeurs les écoutent, 56 % se sentent traités correctement et seulement 43 % pensent que les professeurs cherchent vraiment à les aider.

Ainsi sur le plan des moyens mis à leur disposition pour apprendre et réussir et sur le plan de la construction de l'identité sociale, le degré de satisfaction des élèves finnois est élevé (bien qu'un quart d'entre eux jugent l'ambiance déprimante), et les relations entre pairs sont considérées comme enrichissantes alors que les relations avec les professeurs sont en partie décevantes.

La comparaison avec les élèves d'autres pays nordiques - Islande, Norvège, Danemark - fait apparaître une image plus positive de la vie scolaire dans ces derniers : ainsi les tâches données à l'école sont appréciées à 43 % (contre 14 % en Finlande) et les attitudes négatives (dégoût de l'école, nervosité) y sont moins fréquentes, les relations élèves-professeurs y sont meilleures : 68 % des élèves s'estiment encouragés par les enseignants et 69 % traités justement (contre respectivement 43 % et 56 % en Finlande). Néanmoins les élèves finlandais étaient plus nombreux à estimer leur notation méritée. De surcroît, l'aspect socialisateur de l'école était plus reconnu par les élèves finlandais : l'apport du contact avec les autres pairs dans la connaissance de soi, l'entente mutuelle sont appréciés par 81 % et 91 % de ces derniers contre 65% et 81% des autres élèves nordiques. La notion de statut social est également vue de façon plus positive par les Finlandais : seulement 40 % des autres élèves nordiques affirmaient

être sollicités pour de l'aide et 27 %, respectés par leur pairs. Les élèves finlandais semblent donc devoir prendre modèle sur les autres nordiques en ce qui concerne le plaisir de vivre à l'école mais peuvent leur enseigner à apprécier les opportunités de se former académiquement et psychologiquement.

Si l'on ajoute à cette comparaison celle des États-Unis et de l'Allemagne, on constate que les élèves finlandais et plus encore les élèves allemands ont des sentiments négatifs plus forts que ceux des élèves américains et des autres élèves nordiques, de même que la relation élèves-professeurs y est moins bien perçue (cette relation étant la plus positive aux États-Unis). Au contraire, Américains et Finlandais se rapprochent par l'appréciation de la construction de l'identité et par celle du statut social de l'élève, nettement positives, ainsi que par l'importance accordée aux performances scolaires et aux opportunités de réussite. (Il est à noter que les réponses des élèves de l'Allemagne de l'Est et de ceux de l'Allemagne de l'Ouest sur la qualité de la vie scolaire sont similaires, malgré un long passé idéologique bien différent : seules les attitudes concernant l'identité et le statut de l'élève sont plus positives dans les États de l'Est).

Une analyse de régression a permis de mettre en relief les corrélations entre le degré de satisfaction globale et les différents domaines de la vie scolaire. La corrélation entre les affects négatifs et le degré de satisfaction globale n'était pas pertinente (seule l'opinion de l'élève sur son propre statut influait sur l'intensité des sentiments négatifs).

De surcroît, l'effet de diverses variables concernant le contexte de la scolarité de l'élève a été étudié : les variables relatives à l'école elle-même sont le lieu (urbain/rural), la taille de l'école et de la classe ; les variables relatives à l'enfant sont le sexe, l'origine socioculturelle, le temps passé devant la télévision, le niveau de littératie, l'étendue des études projetées. **L'analyse de variance démontre que les variables les plus significatives sont le sexe, le temps consacré à la télévision, la durée prévue des études.**

Les filles apprécient beaucoup plus l'école que les garçons et leurs relations avec les professeurs, leur sens de l'identité sociale sont plus positifs ; en ce qui concerne les affects négatifs, il n'y a pas de différence. Dans tous les domaines de vie scolaire le temps passé à regarder la télévision a une influence négative. La longueur des études ultérieures projetées, lorsqu'elle se situe entre cinq et dix ans, est en corrélation avec la satisfaction exprimée envers la vie scolaire et repré-

sente aussi un prédicteur pertinent dans les autres domaines, excepté celui des affects négatifs. Cette influence est d'ailleurs renforcée par celle des attentes des professeurs et des parents.

Le niveau de littératie est en forte corrélation avec le domaine des relations élèves-professeurs, le statut de l'élève, l'évaluation des performances et des opportunités d'apprentissage, le bien-être global mais n'influence pas l'identité sociale, ni les affects négatifs. Au contraire, le statut socio-économique familial n'influe que sur l'importance du statut de l'élève, de même que la localisation de l'école n'influe (à l'avantage de l'école rurale) que sur le degré de satisfaction à l'égard de la vie scolaire. La dimension de la classe, et de l'école ne sont pas significatives (mais les classes finlandaises sont peu chargées). Ces variables étaient globalement non significatives en ce qui concerne les affects négatifs.

De cette sous-enquête, qui fait partie d'une investigation sur la littératie en lecture dans 27 pays, on peut conclure que la vie scolaire finlandaise s'apparente partiellement à la culture germanique et dans d'autres domaines à la culture nordique et américaine et que des innovations doivent être entreprises pour que les écoles finlandaises aient une meilleure image dans l'esprit des élèves, tout en conservant la qualité de leur enseignement.

- D'après : LINNAKYLA, Pirjo. Quality of school life in the Finnish comprehensive school : a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, march 1996, vol. 40, n° 1, p. 69-85.

L'historique de la recherche en éducation suédoise

L'article de T. Englund se penche sur l'héritage philosophique de la *science* de l'éducation en Suède, dont B. Hammer avait jeté les bases dans son discours de 1910. Il confronte l'évolution de la recherche pédagogique dans son pays aux aspirations exprimées par Hammer, en s'interrogeant sur l'opportunité d'un cadre de référence historique pour l'étude - qui est la matière même de la recherche pédagogique - "des formes et des contenus de la socialisation, de la communication, des influences, qui changent rapidement".

L'auteur précise que l'histoire suédoise des sciences de l'éducation peut être examinée sous l'angle des structures institutionnelles, des diverses méthodes utilisées ou d'un phénomène social défini, et rappelle que la recherche pédagogique a réellement compté en tant que discipline à partir des années cinquante, marquées par le démarrage de la réforme de tout le système éducatif suédois. Cette recherche pédagogique liée à la réforme a, par exemple, produit un plan d'évaluation nationale du système éducatif et l'analyse critique de ce plan - exemple qui illustre les capacités et les limites du modèle de recherche pédagogique actuellement en vigueur. La recherche pédagogique s'étant appuyée sur d'autres sciences (philosophie, psychologie, sociologie) pour se légitimer scientifiquement, elle se trouve confrontée à un problème de statut. D'autre part, elle a eu tendance à s'efforcer de remplir les objectifs imposés de l'extérieur, reliant la socialisation à l'obligation d'inculquer des connaissances, des valeurs décrétées *adaptées* plutôt qu'à la possibilité de proposer des approches diverses. La tradition de rationalisme scientifique laissait en effet peu de place à la problématisation des attentes en matière de socialisation. Mais le pluralisme culturel contemporain nécessite une "nouvelle analyse sociale de l'éducation" qui admette une certaine perte d'autorité au profit d'une vision qui intègre des perspectives différentes.

Depuis les années 80, la recherche en éducation suédoise s'est appuyée sur l'analyse historique et sur les "grands récits", mettant en lumière la prédominance du système néobehavioriste de normes et de valeurs dans la science d'éducation de l'après-guerre (1948-1971). Cette science s'est détachée des questions éthiques pour considérer la société comme un ensemble de systèmes empiriques (systèmes écono-

mique, sanitaire, scolaire) et transposer en langage mathématique les relations sociales. Le sens général de la notion d'empirisme - l'observation des faits réels - est réduit à la notion d'observation quantifiable. Les généralisations s'appuient plus sur les statistiques que sur l'élaboration d'une théorie approfondie.

Selon Dahllöf la recherche pédagogique suédoise s'est forgé une identité plus forte que celle d'autres pays, dès la fin des années 60, grâce à un vaste effort d'investigation sur le contenu et les résultats de l'enseignement. Cette recherche a suivi deux orientations principales : une forme de recherche didactique intéressée par les méthodes et une macro-orientation vers la relation entre les politiques décidées et leur mise en œuvre concrète. Sous l'influence notamment de Torsten Husén, la recherche pédagogique a développé un processus d'intégration de la sociologie, en centrant son investigation sur l'enseignement et sur les formes d'influence visant à remplir des objectifs socialement valables.

Cette orientation sociologique a pris sa source dans la psychologie expérimentale qui fut l'instrument des recherches pédagogiques précédentes. Selon Hammer, la vision philosophique, idéaliste, de la recherche pédagogique a cédé le pas à l'approche empirique, privant cette discipline d'une réflexion sur les critères d'un processus de socialisation, d'une analyse de la dimension *construction de sens*. La recherche devrait maintenant élaborer un langage lui permettant de décrire la composante normative des processus de socialisation et de communication car il n'a pas encore été proposé une vraie problématique des valeurs et des savoirs issus de ces processus. Ces savoirs peuvent revêtir des significations éthiques et politiques différentes selon les contextes (traditions, groupes ethniques, sociaux, différents) et il est nécessaire de cerner clairement ces perspectives diverses et de les confronter en tant que pratiques de communication. Le lien avec la philosophie de l'éducation se fait aux points d'ancrage politique et social de ces savoirs ; son rôle moral est selon Dewey de renforcer le sens de la communauté et les potentialités de cette communauté (Michel Foucault dénonce, lui, l'usage des sciences sociales comme instrument d'une *société disciplinaire*, mais cette prise de conscience peut être utile à la réussite ultérieure du projet de Dewey).

S'interrogeant sur les raisons du manque de problématique de la constitution de sens, l'auteur évoque, outre la prédominance de la psychologie quantitative, l'influence de la théorie de Durkheim inter-

prétée par les chercheurs modernes tantôt comme une sociologie fonctionnaliste tantôt comme une vision de la reproduction du contrôle social (cf. la théorie du curriculum). Ces mouvances, inspirées par Durkheim, sont caractéristiques de la recherche pédagogique suédoise désireuse de contrebalancer l'autorité de la psychologie par une analyse sociologique de l'éducation et qui a choisi une approche systématique et un dispositif conceptuel - de cadres, de codes - mettant en évidence la cohérence et les limites de ce système. Dans la tradition illustrée notamment par Karl Mannheim, la sociologie du savoir correspond à une philosophie pragmatique pour laquelle les connaissances se forment dans le cadre d'une activité signifiante qui regroupe l'expérience passée et l'aptitude à interpréter le monde et cette formation des connaissances prend un aspect social et pratique où la notion de pouvoir est déterminante.

La recherche pédagogique suédoise a trop souvent hésité entre deux tendances réductionnistes, l'une psychologique, l'autre sociologique. Elle fonctionne surtout comme une science sociale empirique destinée à élaborer des généralisations psychologiques ou sociologiques plutôt qu'une réflexion philosophique et les hypothèses psychologiques ou sociologiques ont été mises à l'épreuve dans des contextes éducatifs concrets.

- D'après : ENGLUND, Tomas. Educational research in Sweden : historical perspectives and current trends. *Scandinavian Journal of Educational Research*, march 1996, vol. 40, n° 1, p. 43-55.

Les méthodes d'enseignement de la biologie en Allemagne : analyse comparative

W. Killermann rappelle les changements d'orientation importants survenus dans le domaine de l'enseignement des sciences naturelles en Allemagne au cours des vingt dernières années : après un mouvement vers l'aspect théorique de cette science dans les années 70, une réaction inverse a conduit à un enseignement centré sur l'élève et prenant en compte la dimension affective de l'acte d'apprentissage. Le changement des objectifs et des contenus a entraîné, plus lentement, celui des méthodes. Dans le but d'accélérer ce processus, l'Université de Munich a conduit une série d'enquêtes sur la pédagogie de la biologie.

Après une brève description du système éducatif germanique, très sélectif puisque seulement 30 à 40 % des élèves d'une école primaire entrent au *Gymnasium* pour suivre des études jusqu'à l'*Abitur* (baccalauréat), l'auteur donne un aperçu des programmes de biologie. À l'école primaire la biologie est incluse dans les "études locales" regroupant l'histoire, la géographie, les sciences de la nature relatives à l'environnement direct des enfants. Jusqu'aux classes moyennes l'étude des espèces végétales et animales est maintenant privilégiée. Durant toutes les études secondaires la biologie est une discipline obligatoire, plus ou moins approfondie dans les classes terminales (de 3 à 5 cours hebdomadaires). Les objectifs de cet enseignement concernent la connaissance de faits, de principes, la capacité d'appliquer une méthode scientifique, la sensibilisation aux problèmes d'environnement, l'aptitude à régler des problèmes de la vie courante. Les stratégies varient selon l'âge et le type d'école : à l'école primaire (*Grundschule*) et secondaire préprofessionnelle (*Hauptschule*) l'enseignement est centré sur l'élève, le travail en groupe ; à l'école secondaire classique (*Gymnasium*) et au collège technique (*Realschule*) l'intervention du professeur est prédominante, les travaux pratiques, plus réduits.

Dans la présente recherche on a comparé l'efficacité pédagogique de plusieurs méthodes d'enseignement. L'évaluation quantitative, utilisant des tests de compétence, des questionnaires, a été préférée. Les

observations ont été faites “sur le terrain” et non en situation de laboratoire. La méthodologie de recherche a consisté à faire passer un pré-test à un échantillon d’élèves, puis à instruire selon la méthode à tester et finalement à faire passer un post-test. Une analyse statistique des résultats est élaborée. On a testé de très larges échantillons d’élèves (de trois cents à mille) pour chaque étude afin que l’interférence d’autres facteurs (par exemple le moment de la journée, le degré de coopération de la classe, lors du passage du test) soit minimisée. Les élèves sont en général divisés en trois groupes : un groupe de contrôle et deux groupes utilisant deux méthodes différentes, à comparer.

L’auteur décrit les résultats de quatre études principales sur les approches efficaces de la biologie. La première étude concerne la validité des travaux pratiques en laboratoire, qui avait suscité plusieurs recherches antérieures, aux résultats contradictoires. Les 605 élèves de *Gymnasium* de 5e et 6e année ont été divisés en trois groupes, le groupe 1 pratiquant lui-même des expériences, le groupe 2 observant les expériences faites par le professeur, le groupe de contrôle suivant un simple exposé du cours. Parmi eux, la majorité a été observée lors d’une étude transversale de quelques semaines, tandis que 61 élèves ont fait partie d’une étude longitudinale de trois ans (les expériences portaient sur le circuit de l’eau dans la végétation). Les résultats de l’étude transversale indiquent un apprentissage nettement supérieur parmi les deux groupes expérimentaux de 5e année, en comparaison du groupe de contrôle. Pour les élèves de 7e année, le groupe 2, qui observait les expériences faites par le professeur, avait le meilleur résultat. De plus la différence de sexe jouait en faveur des filles, en 5e année et en faveur des garçons, en 7e année. En ce qui concerne la capacité de résoudre des problèmes, la supériorité des groupes expérimentaux, et notamment du groupe 2 en 7e année, est très significative. Les résultats de l’enquête portant sur trois ans sont similaires. On constate que les expériences montrées par le professeur favorisent le transfert des connaissances et la résolution de problèmes plus encore que l’expérimentation directe. Par contre l’attitude des élèves envers la discipline (biologie) est influencée positivement par l’expérimentation directe et plutôt négativement par l’expérimentation due à l’initiative du professeur. Il semble que des résultats optima exigent un mélange de ces méthodes. De surcroît, ces résultats obtenus au *Gymnasium* ne peuvent être généralisés arbitrairement pour les autres types d’école.

Le deuxième thème d'investigation concerne la connaissance et l'identification des plantes, des espèces. Cette connaissance est un préalable à d'autres travaux de biologie (classification, écologie...) et est supposée favoriser l'intérêt pour l'environnement, la conservation de la nature. Au cours des années précédentes, plus de mille élèves de 6 à 15 ans avaient été interrogés et ne reconnaissaient que 30 à 40 % des plantes véritables qui leur avaient été présentées, les filles étant nettement plus performantes que les garçons. L'enquête décrite ici a été menée auprès de 305 enfants d'école primaire, de 10-11 ans, divisés en trois groupes : dans le groupe 1 les leçons étaient suivies d'excursions d'observation, dans le groupe 2 l'enseignement s'est fait uniquement en classe, le groupe de contrôle n'a pas reçu de cours formel sur l'identification des plantes. Les résultats des tests indiquent une supériorité significative du niveau d'apprentissage par l'observation sur le terrain et une corrélation positive entre la connaissance des plantes et le souci de leur protection. Il est précisé qu'aux cours de ces leçons les élèves avaient acquis beaucoup plus de connaissances sur les plantes que leur simple identification.

Une troisième enquête a été menée sur l'étude d'animaux, en l'occurrence des invertébrés, auprès de 371 élèves d'école préprofessionnelle, en 6e année, divisés en trois groupes comme précédemment. En plus des réponses au test de connaissances, les élèves avaient exprimé oralement leur opinion sur ces animaux. On a constaté un rapport inverse entre le degré d'intérêt pour l'animal étudié et le degré de répulsion exprimé lors du prétest (par exemple, l'attitude négative envers l'araignée s'opposait à l'intérêt qu'elle suscitait pendant les cours). Les résultats de l'investigation indiquent un changement positif d'attitude beaucoup plus fort chez les élèves du groupe 2, qui avaient pu observer les animaux vivants, dans la classe, pendant une quinzaine de jours tandis que ceux du groupe 1 n'avaient disposé que d'illustrations et d'animaux naturalisés. Le changement était équivalent chez les garçons et chez les filles (mais celles-ci avaient au départ une réaction de répulsion plus vive que celle des garçons, peut-être due au conformisme social). L'accroissement des connaissances était également significatif pour les deux groupes expérimentaux et sensiblement supérieur pour le groupe 2, ce qui incite à recommander le contact avec les animaux vivants à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

La dernière recherche décrite concerne l'évaluation de l'impact des programmes télévisés sur l'apprentissage et les comportements sur le thème du SIDA (de précédentes enquêtes américaines et anglaises sur ce thème avaient donné des résultats parfois contradictoires). Un millier d'élèves en 7e et 8e année au collège technique ont été divisés en deux groupes, l'un suivant un cours traditionnel sur le SIDA, l'autre suivant un cours illustré par une émission de télévision (pour les élèves de 7e année il s'agissait d'un film sur la vie d'enfants transfusés et infectés, faisant appel à l'émotion, pour les élèves de 8e année, il s'agissait d'un documentaire exposant des faits médicaux concrétisés par l'exemple d'un malade). Dans ce cas les réponses au post-test (un questionnaire à choix multiple) indiquent un accroissement des connaissances identique dans les deux groupes. Cependant un nouveau test, administré une semaine après la fin du cours, faisait apparaître des résultats supérieurs, une meilleure réactivation de la mémoire pour le groupe ayant vu un film (notamment pour les filles). Un autre test, évaluant la diminution des préjugés après enseignement, indique d'emblée une plus forte réduction des préjugés grâce au film. Les préjugés initiaux étaient moins forts chez les filles, mais le changement d'opinion était plus accentué chez les garçons.

Les résultats de ces quatre recherches peuvent éclairer l'enseignant sur l'efficacité des méthodes pédagogiques car ils sont fondés sur l'observation d'un très grand nombre d'enfants, au parcours scolaire différent. Des études complémentaires, notamment sur la validité des programmes de simulation sur ordinateur, sont en cours.

- D'après : KILLERMANN, Wilhelm. Biology education in Germany : research into the effectiveness of different teaching methods. *International Journal of Science Education*, april-may 1996, vol. 18, n° 3, p. 333-346.

Signification et valeur de la discipline scolaire pour les parents d'élèves

J. Coldron et P. Boulton, auteurs de précédentes études sur l'opinion des parents en matière d'éducation, soulignent l'utilité d'écouter leur voix, essentielle pour obtenir un partenariat entre l'école et les parents, bénéfique pour l'avenir de leurs enfants. Ils soulignent aussi la difficulté d'interpréter et d'analyser les informations : le cas de chaque personne dépendant de son contexte de vie spécifique, l'examen des informations risque d'aboutir à une atomisation des résultats et les méthodes d'analyse ne doivent pas devenir captives d'un discours qui rationalise les choix. Le présent article décrit une enquête sur ce que les parents entendent par discipline (les recherches antérieures ayant été centrées sur les méthodes disciplinaires, pour un auditoire de professionnels).

L'enquête a été réalisée en 1994, auprès de 28 parents dans une ville du nord de l'Angleterre. Ces parents faisaient partie d'un groupe de 322 familles qui avaient participé cinq ans auparavant à une étude sur le choix de l'école secondaire de leur enfant ; 50 d'entre eux avaient pu être recontactés, dont 28 se sont autosélectionnés. Ils étaient représentatifs de l'ensemble de l'échelle sociale.

Ils ont participé à une entrevue semi-structurée de une à deux heures, à leur domicile. 24 des 28 personnes ont spontanément abordé le problème de la discipline à l'école ; aucune des questions préparées ne s'y référait explicitement et les enquêteurs n'ont même pas cherché à lever l'ambiguïté du terme. L'analyse des dialogues a pris en compte le fait que les parents souhaitaient donner une bonne image d'eux-mêmes et qu'ils s'exprimaient à une époque donnée - à la fin des études secondaires obligatoires de leur enfant (cinq ans après avoir expliqué leur choix d'école) - et en fonction de leurs opinions générales. Les chercheurs sont conscients de l'écart entre les ressources syntaxiques et le contenu sémantique du discours et de la charge affective, autant que conceptuelle, de la chose exprimée.

L'idée de la discipline a été évoquée par les parents en relation avec cinq thèmes. L'un d'entre eux est celui du bien-être, de la sécurité physique et psychologique de leurs enfants. Pour certains, la crainte des brimades, des violences, a déterminé le choix d'une école particulière.

Les écoles prenant des initiatives énergiques pour enrayer la violence sont très appréciées. Un père d'élève exprime une émotion durable en citant les brimades et les humiliations subies par son fils. De nombreux parents, y compris ceux de statut modeste, établissent un lien direct entre l'état de la discipline et le lieu d'où provient la clientèle scolaire. Une mère impute par exemple la dégradation de la conduite dans l'école de son fils, à l'arrivée d'enfants venant d'une zone "défavorisée". Quelques parents dénoncent au contraire ces préjugés, critiquant les parents qui n'ont pas osé scolariser leur enfant dans leur quartier.

Le second souci des parents est la défense de bonnes conditions d'apprentissage pour leurs enfants, qui passent selon eux par un bon état de la discipline dans l'établissement scolaire. Une mère, ouvrière, d'un quartier très démuné, idéalise le souvenir de sa propre vie scolaire, très stricte, et en appelle à la sévérité qui engendre le respect et le contrôle social. De nombreux parents expriment le désir que l'école inculque à leurs enfants de bonnes habitudes de travail. L'un, professeur d'université, par idéal moral, l'autre, au chômage et voyant ses fils sans perspective d'emploi, par conscience de la relation entre les habitudes de travail et l'employabilité (il est nécessaire de se conformer aux exigences imposées de l'extérieur, par les employeurs). Beaucoup relient les comportements efficaces dans le monde professionnel à la capacité de l'école de "modeler" la personnalité du jeune et ne perçoivent pas les comportements ainsi acquis comme imposés de l'extérieur mais comme "bons" d'après leur éthique de travailleurs. Ceux dont les enfants ne peuvent aspirer, d'après leur niveau scolaire général, à de hauts postes, considèrent les attributs moraux et sociaux comme un atout compensatoire sur le marché du travail. Et si le rapport entre les comportements personnels et sociaux et l'employabilité est plus cité par les parents de classe modeste, ceux de la classe supérieure sont néanmoins très sensibles à la valeur instrumentale des "biens éducatifs".

La discipline n'est pas seulement liée aux nécessités professionnelles, mais à un idéal politique, au désir de faire des jeunes adolescents des adultes équilibrés et intégrés dans une communauté. Le souci de l'épanouissement de l'individu dans sa globalité est souvent exprimé. Le terme d'autodiscipline, rarement cité, est cependant implicite. La conscience de la précarité de l'ordre social, des tendances anarchiques est sous-jacente dans la crainte de l'indiscipline. Le souci

de maintenir, grâce à la discipline dans la vie scolaire, un ordre moral, est perceptible dans le discours parental.

La majorité des parents se sentent également très concernés par l'irrespect envers les professeurs, l'acceptation par ces derniers d'une relation d'égalité avec les élèves. Ces parents ont le sentiment que la situation a empiré fortement depuis leur propre expérience scolaire et tous estiment "normal" que les élèves s'adressent avec respect au professeur (ils désapprouvent, par exemple, la tendance à appeler les professeurs par leur prénom). Tous les parents interrogés, sauf un, expriment clairement leur soutien aux professeurs et à l'école dans ce domaine. D'autres études (cf. Kohn, 1988 ; Okagaki et Sternberg, 1993) confirment cet attachement au respect du professeur quelles que soient les différences de classe, de culture et de conception globale de la discipline. Les relations de pouvoir entre les jeunes et les adultes sont prises en compte par les parents, qui sont responsables de leurs enfants. Les parents, notamment les mères de familles, quotidiennement confrontées à la contestation de leur autorité, sont conscients de la précarité de la possession du pouvoir et établissent la relation entre respect des enseignants et respect des adultes en général. Cependant les professeurs ont une impression opposée, ayant expérimenté dans leur carrière le déni de leur autorité par des parents, lors de rapports conflictuels avec leurs enfants. Cette attitude existe, mais seulement ponctuellement. Ainsi une mère, sur les 28 parents, a mis en cause le bon droit des professeurs, pour soutenir sa fille, visiblement insolente : sa priorité, compte tenu de sa situation personnelle difficile, était de préserver sa relation avec sa fille. Les réactions étaient d'ailleurs contradictoires : tout en refusant au professeur le droit d'exercer son autorité sur sa fille, elle affirmait que les enseignants devaient gagner le respect des élèves. De telles contradictions, non exceptionnelles, mériteraient une plus ample analyse.

Enfin l'exigence de discipline des parents n'allait pas au-delà d'une fermeté juste : la sévérité, la crainte du professeur, n'étaient pas souhaitées. Seulement deux des 28 parents, ayant un statut économique bas, approuvaient les punitions corporelles, tous les autres souhaitant que la discipline ne s'exerce pas au détriment du bien-être de leurs enfants et des bonnes relations à l'école. Les punitions sont acceptées si les limites fixées sont clairement dépassées. Si la discipline est injuste, trop relâchée ou excessivement répressive, elle entraîne un dysfonctionnement au foyer comme à l'école.

Pour exprimer leurs jugements, les parents interrogés ont souvent eu recours à l'évocation d'éléments mineurs (par exemple, le principe de l'uniforme, l'apprentissage des "tables" par cœur), comme symboles d'une réalité aux significations beaucoup plus vastes. La signification de ces symboles doit être analysée. Les parents ne pouvant prédire l'expérience qu'auront leurs enfants de l'école choisie, se fient à des comportements, des valeurs éprouvés au long de leur vie. Le souvenir, nécessairement sélectif ou déformé, de leur propre expérience scolaire leur sert fréquemment de repère pour modéliser le comportement de leurs enfants.

- D'après : COLDRON, John and BOULTON, Pam. What do parents mean when they talk about "discipline". *British Journal of Sociology of Education*, march 1996, vol. 17, n° 1, p. 53-64.

Les difficultés de l'étude ethnographique dans l'univers des enfants

A. Meis Knupfer, qui a réalisé des études ethnographiques sur les enfants d'origine chinoise émigrés aux États-Unis, tente ici d'évaluer le risque de déformation des faits étudiés par l'ethnographe lors de son "intrusion" dans le monde des enfants. Elle examine les difficultés engendrées par l'ethnométhodologie en elle-même : l'observation qui implique inévitablement une participation, la transcription des entretiens, des observations, qui implique une interprétation, la rédaction du rapport final, qui s'adresse à une communauté scientifique ayant ses exigences propres.

Au cours des précédentes décennies les recherches sur la socialisation et la littératie ont été centrées sur la nature des interactions des enfants, vue sous l'angle du pragmatisme, de la théorie de l'interaction ou de la sémiotique. Les méthodes ethnographiques (observation participante, enregistrements retranscrits), ont permis une étude fine des processus de développement des capacités de communication

(répertoire linguistique) modulées selon les contextes. Cette compétence étant liée à l'intégration à une communauté, l'interprétation socioculturelle du langage de l'enfant, dans une perspective vygotkienne, a donné une dimension historique à l'ethnographie de la communication (cf. Hymes, 1974). L'histoire sociale, l'étude des communautés, l'histoire coloniale ont été incorporées dans les études ethnographiques. Il en résulte une approche ethnométhodologique centrée sur les classes populaires, les classes moyennes (cf. l'analyse de Ferris Miller, des codes sociolinguistiques des enfants d'âge préscolaire, 1989). Mais ces études n'ont pas englobé les pratiques langagières familiales dans le cadre plus large de la communauté aux multiples institutions et lieux d'apprentissage. La variable classe sociale a été isolée, excluant les liens avec la famille étendue, les amis, les lieux de travail, le voisinage... L'influence des médias sur le sens du récit des enfants n'a pas été prise en compte. La vision vygotkienne de la littératie, soucieuse à la fois des pratiques socioculturelles et des conditions historiques, n'a pas été pleinement développée. Les études sur le langage des enfants d'origine non occidentale sont trop rares. Or la relation privilégiée, quasi mythique, entre la mère et l'enfant, qui sert de fondement à l'étude de l'acquisition du langage, ne caractérise pas forcément les cultures non occidentales : en général les mères mayas ne sont pas des camarades de jeu, ni les mères afro-américaines, des partenaires de conversation pour leurs enfants, comme dans les familles blanches de classes moyennes (ce rôle incombe à d'autres membres de la communauté). Il faudrait donc être plus attentif aux aspects contextuels de l'apprentissage du langage. Pour de nombreux éducateurs, l'enfant est un acteur construisant sa réalité, son langage ; il a sa propre sous-culture, ses rites, peu accessibles aux adultes. Cette vision individualiste, issue des idéaux de Rousseau, Froebel, ne correspond pas aux traditions chinoises dans lesquelles l'enfant dépend de l'adulte et doit, pour apprendre sa langue, faire un lourd effort de mémorisation, d'imitation, de pratique. Beaucoup pénètrent dans le monde des enfants avec une vision idéalisée de l'enfance comme "un espace culturel hors du temps". En outre les chercheurs ont une perspective adulte-centrée, tendant à ne pas laisser entendre la libre voix des enfants. Même les nouveaux paradigmes issus de recherches pluriethniques sur l'ethnographie de l'enfance - par exemple les "ateliers d'ethnographie de l'enfance" dirigés au Canada, en Angleterre, au Zimbabwe - ne parviennent pas à expliquer comment mener une étude ethnographique sans transgresser les

modèles culturels des enfants. Le parcours de l'ethnographe s'apparente à celui de l'enfant : il teste ses hypothèses et construit son propre savoir culturel, ce savoir étant lui-même un "artefact culturel" mais, contrairement à l'enfant, l'ethnographe est souvent victime de la "dialectique de l'observateur/participant" oscillant entre sa propre culture et celle qu'il est censé étudier. Si l'observateur est trop fortement impliqué, il risque de contrevenir aux normes culturelles : ainsi l'auteur explique que pour entrer dans l'univers de l'enfant chinois elle jouait avec lui à des jeux électroniques, ce qui est contraire au rôle de l'adulte chinois, voire choquant aux yeux des membres les plus âgés de la communauté. À l'opposé, une attitude d'observateur totalement détachée priverait l'ethnographe de tout un contexte sémiotique. Par ailleurs il est recommandé, dans une étude ethnographique, de prendre en compte l'opinion de l'enfant sur les faits culturels observés, ce qui peut également contredire les normes culturelles : ainsi l'enfant chinois ne donne pas son avis, ne prend pas l'initiative de l'événement, par respect pour l'adulte, (notamment les parents). Les diverses interactions entre les familles chinoises, leurs enfants et l'auteur aux identités multiples (chercheur, "professeur", mère, anglo-américaine) modifient le comportement et l'usage du langage chez l'enfant. L'auteur s'interroge sur le bien fondé de sa participation, peut-être trop interventionniste.

La façon dont l'ethnographe rend compte des observations faites sur le terrain dépend également de sa capacité à faire oublier à l'enfant sa position d'autorité. Et sa conception de son rôle en tant qu'auteur influence tout le processus ethnographique, des notes prises sur le vif aux transcriptions des conversations jusqu'à la rédaction du rapport destiné à un public savant. L'auteur exerce ses prérogatives en sélectionnant les notes méritant d'être rapportées. Les premières perceptions se modifient dès que l'on commence à interpréter en termes scientifiques. L'ethnographe arrive sur le terrain d'observation avec la volonté de suspendre son jugement mais avec déjà des contraintes (des travaux universitaires à produire, un contrat d'éditeur...) et un "bagage" de théories, de concepts, auxquels il souhaite inconsciemment que la situation culturelle étudiée s'adapte. Le désir de cohésion risque de faire gommer les contradictions, les incertitudes, la complexité. Dans les études sur la littératie, le questionnement ne doit pas diriger les réponses. Les indices paralinguistiques, la métacognition méritent l'attention : l'auteur cite l'exemple de questions posées à des enfants chinois, fondées sur la présomption que les enfants pensent de

façon créative et autonome, alors que les enfants chinois sont éduqués dans l'idée qu'ils ne peuvent apprendre le chinois sans la supervision d'adultes, (de telles questions sont donc culturellement inappropriées). Pour les enfants apprenant une langue non maternelle il est particulièrement souhaitable d'observer leurs comportements langagiers, sans interférer dans leurs activités. L'adulte, qui plus est, chercheur, veut des réponses orales ou écrites, tandis que l'enfant jeune préfère expliquer par des dessins, des jeux symboliques.

La transcription des conversations pose plusieurs problèmes techniques. Le souci de lisibilité incite à trahir l'oralité spontanée de l'enfant, à rendre le langage plus formel, à ajouter la ponctuation (celle des enfants chinois est différente de la ponctuation américaine). La conservation de la grammaire spontanée de l'enfant immigré permet d'évaluer le degré de transfert des structures grammaticales issues de sa langue maternelle vers la seconde langue. La transcription de l'ethnographe occidental est linéaire, elle ignore les autres configurations culturelles. La façon de signifier de l'enfant est au contraire polymodale, non séquentielle. L'ordre que l'on choisit pour retranscrire le dialogue adulte-enfant n'est pas neutre : il reflète généralement un biais adulto-centré. Enfin la notification entre parenthèses des gestes, des indices paralinguistiques, donne la primauté au langage oral comme mode de communication. À nouveau l'autorité de l'auteur s'exerce dans la façon de représenter, à l'écrit, les dessins, les éléments symboliques. La responsabilité la plus forte de l'ethnographe concerne le rendu du récit de l'enfant, fréquemment réécrit par l'adulte. L'ajout de marqueurs linguistiques tels que, "donc", "parce que", modifie souvent l'intention de l'acte langagier de l'enfant. Le choix du temps (passé ou présent) de narration modifie également le sens. Seuls des exemples multiples et détaillés de récits d'enfants permettent de représenter leur sens du temps et des interrelations. Dans le processus de transcription, les communications risquent d'être fragmentées pour étayer une hypothèse. La globalité de l'expérience, avec les intonations, les rythmes, les gestes des enfants, risque d'être perdue de vue, bien qu'elle soit, selon Harste "bien supérieure à la somme des éléments". Pour dépasser ces difficultés, l'auteur propose quelques recommandations. La réflexion sur soi permet de combattre les a priori culturels et adulto-centrés. Des exemples d'"ethnographie multivocale" - dans lesquels les parents, d'autres adultes concernés, les enfants, présentent leurs perspectives - sont cités. Une collaboration dans le compte-rendu des événements rend celui-ci plus interprétatif

que descriptif. Des expériences de co-écriture peuvent être tentées, ainsi que la présentation d'interprétations alternatives. L'expression polymodale de l'enfant pourrait se traduire par une convergence de supports (musique, bandes magnétiques, photos, films, texte écrit). Pour pénétrer l'univers des enfants, il est également souhaitable d'élargir le cadre des investigations aux terrains de jeux, aux centres commerciaux, etc. On peut ainsi aboutir à une définition élargie de la littératie, englobant la culture populaire, la télévision, le "Nintendo", la musique... Enfin l'auteur recommande d'insérer l'étude de la littératie de l'enfant dans les activités de communication de leur communauté, afin de révéler les perspectives des diverses générations, des classes sociales et des deux sexes.

- D'après : KNUFFER, Ann Meis. Ethnographic studies of children : the difficulties of entry, rapport, presentations of their worlds. *Qualitative studies in Education*, avril-juin 1996, vol. 9, n° 2, p. 135-149.

L'enseignement professionnel et les valeurs

Dans cet article l'auteur expose sa réflexion philosophique sur l'apprentissage des valeurs dans l'enseignement complémentaire britannique (notamment écossais), en regrettant que les philosophes de l'éducation se soient désintéressés de ce secteur du système éducatif. Il semble, selon lui, que ces collèges d'enseignement manuel et technique aient été perçus comme serviteurs de l'industrie et des consommateurs, privilégiant la logique commerciale au détriment des considérations de valeur morale. J. Halliday s'emploie à corriger cette image dévalorisante de l'enseignement technico-professionnel.

Les collèges d'enseignement complémentaire sont ceux de la seconde chance pour les élèves en difficulté. Ils ont pour objectifs l'égalité des chances, une formation professionnelle axée sur la pratique, un partenariat avec la communauté locale. En raison de leur relation avec le monde de la production de biens matériels, de nombreux pédagogues craignent un amalgame entre *valeur* et argent.

L'auteur centre le débat sur les valeurs qui peuvent être communiquées à travers un programme de type professionnel, après avoir tracé un bref historique de la séparation entre les voies professionnelles et générales, classiques. J. Halliday rappelle que l'éducation est couramment conçue comme une initiation à des pratiques répondant aux besoins de notre mode de vie - conception essentiellement conservatrice. Ces pratiques se composent d'un mélange de discussion, de délibération et d'action auxquelles les élèves sont formés par les professeurs. Dans le cas des pratiques de culture générale, les actions concernent surtout l'écriture et la lecture tandis que les pratiques professionnelles impliquent prioritairement des outils. Mais l'auteur met en garde contre l'idée que la pratique de la culture générale soit moins *utile* que la pratique professionnelle, même si cette utilité est moins immédiate. Si la distinction entre enseignement général et enseignement professionnel ne peut se faire au plan de l'utilitaire, elle risque de se faire au plan des coûts car l'enseignement par la pratique professionnelle exige des investissements coûteux en matériel et l'organisation de l'évaluation est également plus complexe que celle d'examens sur table. De ce fait, il existe une tendance à introduire des cours plus théoriques qui initient plutôt à "la description de la pratique" qu'à la pratique elle-même, ce qui ne correspond pas aux attentes d'élèves ayant volontairement quitté l'enseignement général, trop abstrait pour eux. Cette évolution, due à la diminution des ressources, est préjudiciable non seulement à la promotion des compétences pratiques, mais aussi à l'éducation aux valeurs. En effet l'élève qui "apprend en faisant" peut accomplir un travail, l'expliquer et surtout intériorise les valeurs qui ont jalonné sa progression. Pour J. Halliday, les enseignants et les élèves de l'enseignement professionnel sont inévitablement amenés à discuter de thèmes ayant une dimension morale. Le fait que les programmes mettent l'accent sur les résultats de conduites observables plutôt que sur les valeurs ou les attitudes lui semble regrettable. Durant les années 80, l'impression d'échec donnée par les études générales a entraîné un retour à une vision instrumentale de l'éducation professionnelle, laissant aux études classiques la promotion des valeurs intrinsèques telles que la recherche d'esthétique, la morale des relations interpersonnelles. Cette orientation a renforcé la coupure entre les faits et les valeurs, rehaussé l'intérêt pour les premiers au détriment des secondes. Mais l'encouragement à la prise de conscience, à l'engagement, qui font partie intégrante de l'éducation aux valeurs ne s'accommodent pas bien de l'idée de compétences spé-

cifiées d'avance. En négligeant les questions relatives aux jugements de valeur, les responsables de la conception des programmes ont contribué à l'attribution d'un bas statut à l'enseignement professionnel. Contrairement aux programmes d'enseignement général et classique, les programmes professionnels sont traités comme "une liste composite de savoir-faire, de compétences" qui peut être prescrite en détail comme si les processus d'apprentissage y étaient indépendants des préférences individuelles de l'élève. Or, "l'idée que la compétence équivaut à une conduite prescrite fait table rase d'une série de subtilités contextuelles qui sont englobées dans toute forme de vie".

Après avoir comparé les voies de l'enseignement général, classique et professionnel, l'auteur centre sa réflexion critique sur l'idée d'éducation aux valeurs. Selon lui, les diverses formes de pratique pédagogique sont fondées sur une épistémologie empirique et positiviste. La recherche se focalise sur les études quantitatives, la psychométrie, et la description des objectifs des programmes "élude la question de la nature évaluative de l'interprétation". En opposition avec cette perspective, des chercheurs s'engagent dans la réflexion théorique, à partir de théories philosophiques et pédagogiques, et proposent une alternative à cette première sorte d'épistémologie. Pour eux il n'existe définitivement pas de barrière entre les faits et les valeurs. La distinction entre les "pratiques" - activités intellectuelles ou manuelles - n'est pas fondée sur la logique mais sur des considérations pragmatiques. La théorie pédagogique, impliquée dans les problèmes immédiats, est "inévitablement normative", ce qui ne la rend pas moins objective ou moins contestée que d'autres types de théories. À la suite de Wittgenstein, l'auteur affirme que des pratiques aussi étrangères les unes aux autres que la philosophie, l'histoire, la plomberie, le tennis présentent "un air de famille", des recouvrements partiels qui permettent à des individus de formation totalement différente de se comprendre : ainsi un coiffeur peut avoir avec son client philosophe une discussion philosophique ; de même, lorsqu'un plombier réfléchit à la conduite de sa tâche il procède, comme dans la pratique philosophique, à une sorte de délibération morale.

La différence entre raisonnement "technique" et raisonnement "moral" n'est pas aussi évidente qu'une certaine philosophie de la morale le laisse supposer. Pour J. Halliday, la formation professionnelle peut être chargée d'un contenu moral, autant qu'une autre formation. Il réfute l'objection que cette conception du raisonnement

pratique ne convient que pour l'artisanat traditionnel où les relations dans le travail, avec la clientèle et la compétence technique sont liées, tandis qu'avec l'actuelle division du travail, le spécialiste des relations serait investi d'un rôle éthique alors que le technicien aurait une tâche neutre. Sans une conception de la valeur de sa pratique qui dépasse la simple estimation de la valeur d'échange de sa production, les performances du travailleur seraient médiocres, guidées par l'évitement des sanctions externes. Or les individus ne travaillent pas isolés des autres, ignorant leurs attentes. Un lien existe entre l'intérêt politique pour une forme de société souhaitée et l'intérêt professionnel au sens large qui transcende les pratiques spécifiques.

En conclusion, l'auteur réaffirme sa conviction que l'idée ancienne d'une éducation professionnelle moins achevée que l'éducation générale et classique et nécessitant une compensation culturelle est erronée. La distinction entre éducation et éducation aux valeurs n'est nécessaire ni logiquement ni pratiquement pour approfondir l'implication dans une recherche d'épanouissement global de l'homme. L'initiation à des pratiques spécifiques est aussi pour l'élève l'occasion d'engager un processus de raisonnement moral. Il suffit pour cela que les professeurs n'assujettissent pas leur tâche à des objectifs étroitement pré-définis, qu'une éthique institutionnelle conduise à soutenir financièrement leurs efforts, que les élèves eux-mêmes saisissent les opportunités de prendre part aux choix concernant leur propre expérience d'apprentissage.

- D'après : HALLIDAY, John. Values and further education. *British Journal of Educational Studies*, march 1996, vol. 44, n° 1, p. 66-81.

L'influence des bouleversements politiques sur le milieu universitaire roumain

Les auteurs de cet article examinent la situation actuelle des universitaires - enseignants et étudiants - et de l'institution elle-même, après la chute de la dictature communiste en 1989, après avoir tracé un bref historique de l'Université roumaine célèbre, entre les deux guerres, pour sa créativité scientifique et sa liberté de pensée (dès 1928 un philosophe, I. Petrovici attribuait pour mission primordiale à l'université "la créativité scientifique, la formation professionnelle des jeunes..." tandis que le sociologue D. Gusti rêvait d'une "université sociale, avec des fonctions sociales, politiques, éthiques, qui pourrait devenir un centre de coopération et de solidarité").

À la suite de l'occupation militaire et idéologique soviétique, l'enseignement universitaire roumain a perdu toute autonomie et tout élan intellectuel : par la loi de 1948 les facultés et laboratoires de recherche de philosophie, sociologie, psychologie, langues étrangères "capitalistes" ont été supprimés, des professeurs prestigieux ont été expulsés ou éliminés physiquement comme "ennemis du peuple". Et actuellement beaucoup de postes élevés sont encore tenus par d'anciens responsables d'épurations. Pendant un demi-siècle, le corps enseignant fut sélectionné moins pour sa compétence que pour la "pureté" de son origine sociale (ouvrière, paysanne) et sa conformité politique. Les dernières années de dictature ont aggravé la bureaucratie et la dépersonnalisation de l'enseignement. Néanmoins, certains groupes d'intellectuels sont parvenus à préserver un "capital culturel" issu de l'élan de l'entre-deux-guerres : une enquête menée en 1986 montrait que les étudiants plébiscitaient les professeurs ayant "le courage de penser librement".

Après 1989 un processus de contestation systématique, plus ou moins pertinente, a ébranlé tout le système d'enseignement. En vue d'identifier et d'analyser les changements d'opinion des étudiants et des professeurs après 1989, des enquêtes ont été menées en 1990, 1991 et 1992 dans le complexe universitaire de Iasi (27 000 étudiants), qui annoncent l'émergence d'une "idéologie universitaire nouvelle".

Les investigations menées au cours de l'année 1990 indiquent que les étudiants attachent autant d'importance à la qualité déontologique de la profession enseignante qu'à la compétence pédagogique et qu'ils apprécient en premier lieu l'obtention de l'autonomie universitaire qui leur accorde une participation aux décisions, le droit d'étudier dans deux facultés, la suppression de l'instruction militaire, une possibilité d'émulation. Les professeurs apprécient principalement la décentralisation de la direction de l'enseignement, l'encouragement des initiatives locales et la promotion au mérite professionnel et non politique.

L'enquête de 1991 élargit la dimension attribuée au concept d'autonomie universitaire. Cette autonomie doit être financière, administrative, organisationnelle et concerne également l'élaboration des programmes d'enseignement, des plans, la sélection et la promotion des professeurs, les orientations de la recherche, les relations universitaires internationales. Le pouvoir décisionnel ne doit pas être concentré au Ministère de l'Éducation ou au niveau supérieur de l'établissement, mais réparti au niveau de chaque discipline (selon 32,8 % des sondés), au niveau du département (selon 30,6 %), au niveau de la faculté (selon 26,4 %). L'octroi du pouvoir décisionnel aux échelons inférieurs de la structure universitaire traduit la crainte d'un retour possible à l'autoritarisme. Dans le même esprit, seulement 25 % des personnes interrogées accordent au Conseil des recteurs un pouvoir de décision. (La fonction de sénateur accordée de droit aux recteurs d'université est également contestée).

L'orientation vers un changement structurel de l'université roumaine va de pair avec un changement des mentalités : pendant la dictature, l'engagement dans des responsabilités sociales signifiait pactiser avec le régime, tandis qu'actuellement il est placé au premier rang par 20 % des personnes interrogées (contre 37 % pour la recherche scientifique).

Une forte majorité des sujets interrogés (88 %) souhaite l'établissement d'une "charte des droits universitaires" : liberté d'opinion et de choix, liberté d'accès aux sources d'information, aux aides financières et sociales, de circulation des personnes, droit d'élaborer des programmes. Les qualités des professeurs attendues des étudiants sont par ordre de préférence, les qualités intellectuelles (42 %), pédagogiques (33 %), morales (24 %).

En ce qui concerne l'acceptation d'un pluralisme spirituel et scolaire, 81 % des professeurs et étudiants tolèrent la réapparition de l'éducation religieuse (non obligatoire) et une majorité accepte la concurrence d'établissements d'enseignement supérieur privé avec, parfois, des conditions (notamment que les étudiants du secteur privé passent les mêmes examens que dans l'enseignement d'État, que les diplômés soient libres de leurs choix professionnels ultérieurs). Cependant 6 % des personnes interrogées restent hostiles à l'enseignement supérieur privé, par crainte d'une moindre qualité de son enseignement. La réticence vis-à-vis de l'enseignement religieux s'explique par la crainte d'une nouvelle forme d'endoctrinement (mais l'intérêt de la population - longtemps interdite de religion - pour le spirituel, est une réalité).

Une enquête menée en 1992 à l'aide d'entretiens dirigés, d'entretiens de groupes et d'observation participante, a permis aux auteurs d'identifier les domaines dans lesquels un changement s'amorce.

L'un de ces domaines est la création et la diffusion des valeurs. Pendant la période communiste, l'université fut partiellement un bastion de résistance à l'idéologie officielle grâce à la solidarité d'élèves et de professeurs et grâce à une focalisation sur les aspects scientifiques permettant d'échapper au "militantisme social". Une partie des universitaires a pu ainsi se démarquer du régime dictatorial. Actuellement, professeurs et étudiants redécouvrent la politique, soutiennent les valeurs de la démocratie et souhaitent que l'université devienne "la conscience critique de la société". Mais les professeurs pensent que le statut social d'universitaire a été dévalorisé par rapport à de nouvelles fonctions - journaliste, politicien, dirigeant d'entreprise - plus prestigieuses. Et les étudiants exigent des professeurs de nouvelles compétences et un engagement moral exemplaire.

Le domaine de l'évaluation de la qualité des activités intellectuelles et du choix de critères de promotion du personnel enseignant nécessite, selon les sujets interrogés, une révision approfondie. Le Ministère de l'Éducation prend encore des décisions qui rendent l'autonomie universitaire purement formelle, notamment pour l'avancement des professeurs. Actuellement, 50 % des professeurs sont estimés insuffisamment compétents. Mais pour le corps enseignant c'est la compétence scientifique qui doit devenir le critère de promotion essentiel, tandis que pour les étudiants les aptitudes pédagogiques et relationnelles priment : ces derniers ont d'ailleurs proposé une évaluation

périodique des enseignants par une commission d'experts, tandis que les professeurs rejettent une telle procédure, de même qu'ils refusent une participation des étudiants aux décisions de promotion.

En ce qui concerne l'évolution du statut de professeur d'université, des étudiants en mathématiques et en philosophie ont été interrogés : 50 % des étudiants en mathématiques attribuent au professeur un prestige élevé, mais les étudiants en philosophie émettent des réserves, en raison de l'influence de l'idéologie officielle qui fut plus perturbante en philosophie qu'en mathématiques. Ce prestige est jugé constant par 42 % des sujets, en augmentation par 34 % et en baisse par 24 %. Pour les uns, l'augmentation de prestige est due à "une ouverture vers l'extérieur", "une disparition des éléments conservateurs", pour les autres la baisse de prestige est due à la "pseudo-démocratie universitaire" et à une valorisation insuffisante de la recherche scientifique.

Le domaine des comportements est particulièrement touché par le changement. Les professeurs ne sont plus condamnés au mensonge, certains ont pu adopter rapidement un style ouvert avec les étudiants, d'autres ont modifié en surface leurs relations avec les étudiants, tout en gardant une tendance à la manipulation, à la délation des collègues. La liberté d'expression, la diversification des intérêts politiques, culturels, favorise en cette période de transition un excès de conflits au niveau informel.

Les rapports entre l'université et le monde politique sont un autre domaine de changement. Entre les deux guerres, l'université a connu les oppositions entre fascistes et communistes. Puis le discours académique a été soumis au parti dirigeant, altérant la hiérarchie des valeurs. La réaction en 1989 fut une demande de dépolitisation de l'enseignement, et surtout d'élimination de l'idéologie communiste dans le milieu universitaire. Puis des professeurs se sont à nouveau engagés politiquement, transformant "le capital culturel et professionnel en capital politique", des leaders sont apparus récemment dans le milieu universitaire, parmi lesquels d'anciens *apparatchiks* se sont reconvertis en militants démocrates, au détriment de la qualité de l'activité scientifique.

Actuellement il semble que la période des contestations de principe se termine pour faire place à une évolution "de la politique des partis vers la politique des idées". Mais beaucoup d'efforts restent à faire pour atteindre la véritable autonomie des établissements universi-

taires, la reconnaissance des professeurs les plus compétents et éradiquer totalement les comportements liés au conditionnement communiste (par exemple la dénonciation à l'administration).

- D'après : NECULAU, Adrian, COZMA, Teodor, CUCOS, Constantin, DAFINOIU, Ion, IACOB, Luminita et MANTA, Mihaela. Changement et résistance au changement dans le milieu universitaire roumain. *European Journal of Teacher Education*, 1995, vol. 18, n° 2/3, p. 155-170.



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 – Économie, 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 – Organisation et politique de l'éducation
- L – Niveaux d'enseignement
- M – Personnels de l'éducation et de la formation
- N – Environnement éducatif
- 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, Éducation artistique, Éducation physique et sportive, etc.
- T – Enseignement des disciplines (2)
Sciences et techniques
- U – Éducation spéciale
- X – Éducation extra-scolaire
- Z – Instruments généraux d'information

TYPLOGIE DE CONTENU

- 1 – *COMPTE RENDU DE RECHERCHE*
 - ☛ 11 – Recherche empirique : descriptive - expérimentale - clinique (*à partir de données méthodiquement collectées et traitées*)
 - ☛ 12 – Recherche théorique (*portant sur des concepts, des modèles, etc.*)
 - ☛ 13 – Recherche historique ou d'éducation comparée (*à partir de documents méthodiquement traités*)
 - ☛ 14 – Recherche à plusieurs facettes
 - ☛ 15 – Recueil de recherches
- 2 – *BILAN DE RECHERCHES*
 - ☛ 21 – Bilan à l'intention des chercheurs
 - ☛ 22 – Bilan à l'intention des praticiens
 - ☛ 23 – Bilan orienté dégageant des propositions
- 3 – *OUTIL DE RECHERCHE*
 - ☛ 31 – Méthodologie
 - ☛ 32 – Bibliographie
 - ☛ 33 – Encyclopédie et dictionnaire
- 4 – *ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENTS D'INFORMATION*
- 5 – *ESSAI ET POINT DE VUE*
- 6 – *VÉCU ET TÉMOIGNAGE*
 - ☛ 61 – Relation de vécus ou d'innovation
 - ☛ 62 – Autobiographie
- 7 – *TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES*
- 8 – *STATISTIQUES*
- 9 – *DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE*
- 0 – *VULGARISATION*

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sciences humaines

De la psychopédagogie aux sciences de l'éducation : hommage à Marcel Postic.
Nantes : CRDP, 1995. 135 p. (Cahiers du CREN.) ✎ 23

Ce document regroupe les interventions de chercheurs en éducation présentées lors d'une journée en hommage à Marcel Postic : Observer les situations et interactions éducatives pour former les enseignants, les apports de Marcel Postic (M. Altet). L'école et le développement de la personne de l'élève (M. Postic). Le professeur et ses miroirs (L. Marmoz). Complexité et nouvelles sciences de l'éducation (G. Lerbet). L'éducation technologique dans l'enseignement général, conceptions et controverses (J.L. Martinand). Sciences de l'éducation et formation des enseignants, une nouvelle posture de l'enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation (J. Guglielmi)...

WULF, Christoph. *Introduction aux sciences de l'éducation : entre théorie et pratique.* Paris : Armand Colin, 1995. 169 p., bibliogr. (6 p.) (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) ✎ 13

Les sciences de l'éducation existent en Allemagne depuis le 19e. L'auteur a choisi de présenter cette discipline, à partir des trois constitutifs de la pédagogie et des sciences de l'éducation en Allemagne : pédagogie humaniste, pédagogie empirique et théorie critique. La pédagogie humaniste affirme que les sciences de l'éducation ne sont pas indépendantes des conditions historico-sociales données ; la réalité éducative fait partie de la pratique sociale. Elle a développé une conception de la relation éducative, mais a peu utilisé la perspective herméneutique et n'a pas basé ses déclarations théoriques sur des processus éducatifs concrets. La pédagogie empirique, depuis le début du siècle, avec une évolution rapide dans les années 1950 et 1960, fait de la recherche scientifique expérimentale sur l'éducation le centre de ses pré-occupations. Elle s'est orientée vers le

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

positivisme à travers l'influence du rationalisme critique (Popper). Son but est la description, l'explication et l'influence de la réalité sociale donnée dans le domaine de l'éducation. Elle a fait l'objet de nombreuses critiques, quant à la précision, la définition, l'explication et l'opérationnalisation des concepts ; quant à la focalisation du rationalisme critique sur le contexte fondateur des théories scientifiques et l'oubli de ses contextes de développement ; quant à la réduction de la théorie de la connaissance à la méthodologie. La science de l'éducation critique s'est développée à partir de la théorie critique de l'École de Francfort, son influence sur les sciences sociales et le mouvement étudiant a été importante dans les années 1960-70. Elle part du caractère historico-social de la pratique et de la science éducative, et analyse la pratique éducative à la lumière de la démarche de la critique idéologique. Elle partage avec la théorie critique la difficulté de préciser ses concepts. Une présentation du courant d'anthropologie historique en sciences de l'éducation conclut le document. (Prix : 120,00 FF).

Recherche scientifique

La formation à la recherche aujourd'hui et demain. Paris : OCDE, 1995. 246 p., tabl., bibliogr. dissém. 23 4

Le développement quantitatif de l'enseignement supérieur, l'évolution du marché du travail de chercheurs, les contraintes budgétaires amènent les responsables politiques à s'intéresser à la qualité de la formation à la recherche des étudiants de 3e cycle, qui suppose un enseignement compétent des méthodes et pratiques de la recherche. La partie introductive de ce document trace, sous une forme synthétique, les problèmes actuels auxquels sont confrontés les pays membres de l'OCDE en cette matière : la redéfinition des lieux de recherche, l'internationalisation, la qualité. Le doctorat doit être dissocié de ce qui a longtemps été sa vocation essentielle : former de futurs enseignants et chercheurs universitaires. Mais il est clair

pourtant que "sauf aux États-Unis, il n'y a pratiquement pas de débouchés non universitaires pour les titulaires de doctorat dans les pays de l'OCDE". Les études de cas sont ensuite proposées : Australie, Canada, Finlande, Italie, Japon, Royaume-Uni, États-Unis, République tchèque. En annexe : Formation par la recherche et emploi des titulaires d'un doctorat en France, l'action de l'associé Bernard Grégory. (Prix : 240,00 FF).

La recherche et le développement en matière d'enseignement, Allemagne, Autriche, Suisse. Paris : OCDE, 1995. 87 p. (Documents OCDE.) 23

Ce document propose les débats d'un séminaire tenu à Vienne, en octobre 1994, dont l'objectif principal était de comparer les approches en matière de Recherche-Développement dans le domaine de l'enseignement en Allemagne, Autriche, Suisse. Les facteurs, qui pourraient expliquer les différences constatées dans l'organisation et le rôle de la recherche sur l'enseignement, sont d'abord examinés : le degré de centralisation du système éducatif, le lieu d'implantation des activités de recherche, les communications entre chercheurs et gouvernants... Une comparaison succincte entre les trois pays est ensuite proposée, les points communs entre les systèmes de R-D sur l'enseignement et les divergences précisés. Puis chaque pays fait l'objet d'une présentation propre. "Les éléments d'information qui y sont rassemblés permettent de dire que la R-D sur l'enseignement peut se comparer à une activité mineure d'une très grande entreprise". La deuxième partie est une synthèse. Les trois pays rencontrent des problèmes similaires : manque de concentration et de continuité dans l'effort de recherche, des rivalités contreproductives entre institutions. Un certain nombre de questions est posé : qu'est-ce qui permet d'affirmer qu'un renforcement du système de R-D améliorera la qualité de l'enseignement ? Quels sont les défauts des chercheurs, des décideurs et des praticiens ? (Prix : 50,00 FF).

LATOURE, Bruno. *Le métier de chercheur : regard d'un anthropologue*. Une conférence-débat à l'INRA, Paris, le 22 septembre 1994. Paris : INRA éditions, 1995. 95 p. (Sciences en question.) ✎ 5

B. Latour présente lui-même ce texte, tiré d'une conférence à l'INRA, comme une introduction générale à la sociologie des sciences. Dans une première partie, il développe un argument "suivant lequel les représentations classiquement données de la science, et plus précisément de ses relations avec le reste de la société, sont aujourd'hui très profondément remises en cause". Il discute du premier des mythes scientifiques (le second étant précisé dans la seconde partie) selon lequel il faut protéger l'activité scientifique de toute pollution par les idéologies, les passions. Soulignant les oppositions manifestes entre science et recherche, il propose un nouveau modèle de la recherche, en distinguant cinq grandes tâches : mobilisation du monde, autonomisation de la recherche, alliances, mise en scène, liens et liants. Il s'attaque donc, ensuite, au second mythe qui prend son origine à l'extérieur du monde scientifique et vise à protéger la société contre la science, celui de la grande peur de l'objectivation de l'homme par la science. Il montre comment les scientifiques sont engagés dans des réseaux socio-techniques qui se jouent des frontières classiquement établies entre science et politique, entre humain et non-humain. (Prix : 39,00 FF).

MAYKUT, Pamela. MOREHOUSE, Richard. *Beginning qualitative research : a philosophic and practical guide*. London ; Washington : Falmer, 1994. XII-194 p., bibliogr. dissém. Index. (The Falmer press teacher's library ; 6.) ✎ 31

Guide d'initiation à la conduite d'une recherche qualitative, fournissant des instructions détaillées sur la progression d'une telle enquête et invitant le chercheur débu-

tant à réfléchir sur de nouveaux savoir-faire et à restructurer ses connaissances antérieures dans la perspective de son projet d'investigation. Toutes les étapes sont intégrées dans une vision philosophique du paradigme de recherches. Les objectifs et les méthodes de la recherche sont explicités : les auteurs expliquent comment les idées se génèrent. On élabore un échantillon, les données sont recueillies et analysées, notamment par la méthode inductive de comparaison constante, puis intégrées dans la rédaction d'une synthèse.

RESWEBER, Jean-Paul. *La recherche-action*. Paris : PUF, 1995. 127 p., bibliogr. (2 p.) (Que sais-je ? ; 3009.)

✎ 4

La stratégie. La problématique. Le profil méthodologique. Le dispositif méthodologique. Les paradigmes de l'intervention. Les prolongements pratiques. L'événement et l'innovation. L'implication. Les référents théoriques. (Prix : 40,00 FF).

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

FABRE, Michel. *Bachelard éducateur*. Paris : PUF, 1995. 186 p., bibliogr. (6 p.) (L'éducateur.) ✎ 23

Se basant en partie sur des travaux déjà publiés, l'auteur présente ici Bachelard, philosophe de formation, "sa philosophie de la formation étant pensée du devenir, non de l'être, une pensée de la formation et non de la forme, une pensée du travail et non du spectacle". La problématique de la formation se situe à deux niveaux. Au niveau "poétique" : le dynamisme de la formation exige un acte de "surconscience", par lequel le sujet s'assure de son savoir et consolide son être. Bachelard travaille à l'articulation des faits et des normes, des sujets psychologiques et des exigences épistémologiques ou poétiques. Au

niveau pédagogique : la "fonction du bachelardisme" est à la fois de précision et d'ouverture. "Les concepts d'obstacle, de profil épistémologique, de spectre philosophique fournissent les outils conceptuels d'une formation didactique axée sur l'analyse épistémologique des contenus et des disciplines". La philosophie bachelardienne de la formation est centrée sur l'école, école organisée autour de l'idée de continuité/rupture. L'école doit être un modèle de vie en promouvant les valeurs de culture, à partir de la "culture" des élèves. Bachelard fait de l'école la forme même de la raison. (Prix : 98,00 FF).

Histoire

MAURY, Liliane. *Les origines de l'école laïque en France*. Paris : PUF, 1996. 127 p. (Que sais-je ? , 3071.)

☛ 4

L'école laïque, telle qu'elle a été mise en place par les lois de Jules Ferry et la Troisième République. Le XVI^e siècle et l'institution des enfants. Le XVII^e et l'éducation morale. Le XVIII^e, éducation et instruction. Le XIX^e et l'école de la République. (Prix : 40,00 FF).

GOLDSTEIN, Reine. *École et société : des politiques aux pratiques*. Lyon : Chronique sociale, 1995. 188 p., bibliogr. (9 p.) (Pédagogie/Formation : débattre.) ☛ 23

La formation des jeunes est l'objectif premier du troisième millénaire, car ils représentent l'expansion ou le déclin de la société. Par une approche historique, en étudiant les grandes réformes, les grands axes de la politique qui ont jalonné l'histoire du système éducatif, des années 1970 jusqu'à la loi d'orientation (qui propose un projet global d'éducation/enseignement), l'auteur retrace les mutations qui ont affecté le statut de l'apprenant, les programmes d'enseignement, la condition et la formation des enseignants, dans l'enseignement primaire. La conception de l'enfant change, l'élève est reconnu comme une entité

unique, individualisée, avec ses caractéristiques psychologiques propres, un "être social". Face aux nouvelles exigences professionnelles, l'enseignant doit acquérir des compétences plus nombreuses et plus diversifiées. La nécessité, la volonté (?) d'adapter l'école à la société, se sont traduites par le souci de promotion de tous, une modification des priorités pédagogiques, une évolution dans la formation des instituteurs. Ceux-ci se considèrent plutôt comme des "piliers" aux fonctions et aux compétences multiples sur lesquels les enfants peuvent s'appuyer pour se construire ; ils veulent être des personnes-ressources, des "tuteurs-responsables". La philosophie du système éducatif s'est modifiée, le système doit développer la curiosité et le goût d'apprendre, transmettre de solides connaissances de base, aider l'être en formation à trouver sa voie. Des propositions pour l'avenir de l'enseignement primaire sont faites : adoption de rythmes scolaires souples, formation des enseignants à la bivalence... Mais comment s'appellera cet enseignant : professeur des écoles, éducateur accompagnant, accompagnateur ? (Prix : 108,00 FF).

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Réflexion sur le monde contemporain

DIMITRIU, Lélia. ed. *Médias et approche laïque de l'héritage culturel religieux*. Paris : INRP, 1995. 61 p., bibliogr. (7 p.) (Documents et travaux de recherche en éducation ; 3.)

☛ 23

Que peut-on attendre des médias face à la crise du lien social, quand celle-ci est liée au manque de repères de fractions importantes du corps social ? Pour affronter les problèmes contemporains nés du trouble sur l'origine et l'appartenance, sur les repères et les limites, bref sur le sens du lien social,

notre société et ses médias peuvent-ils puiser dans les trois religions du Livre, en toute démocratie et toute laïcité ? Cette publication rend compte d'un colloque organisé par l'INRP où cette question a été abordée et discutée en toute liberté par des intellectuels, des responsables de médias et des enseignants, dans la diversité des sensibilités culturelles et religieuses. On y trouve les interventions, suivies de discussions avec la salle, de Daniel Sibony, de Dominique Wolton, d'Émile Malet, de Noël Copin et de Jean Bauderot. (Prix : 80,00 FF).

ROMAN, Joël. *Chronique des idées contemporaines ou itinéraire guidé à travers 300 textes choisis*. Rosny : Bréal, 1995. 831 p. Index. ✎ 9

Trois cents textes, extraits des principaux ouvrages contemporains dans les différents domaines des sciences de l'homme et de la société, ont été choisis pour rendre compte des problèmes et des débats qui agitent la société, le monde contemporain. Sept problématiques ont été retenues. 1) Comment s'orienter dans les idées (la fin des idéologies, la critique du marxisme, fonction des intellectuels...). 2) La modernité en question (les querelles de l'humanisme, modernité et tradition, ruptures postmodernes...). 3) Une société éclatée (l'individualisme démocratique, les déchirures de l'urbain, les défis identitaires...). 4) Une esthétique désincarnée (l'esthétisation du sens, les usages de la culture, l'emprise des médias...). 5) La dynamique des échanges (justice et équité, la crise de l'État-providence, vers une économie élargie...). 6) Les outils de la pensée (les règles du savoir, machines à penser...). 7) L'unité du monde (l'humanitaire au tournant, un nouvel ordre international ? Les défis du XXIème siècle...). Un index des auteurs cités (courtes biographie et bibliographie) termine cet ouvrage. (Prix : 285,00 FF).

Sociologie de l'éducation

A escola, un objecto de estudo = L'école, un objet d'étude. Lisboa : Faculdade de psicologia e de ciencias de educação, 1995. 930 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 15

Les contributions bilingues (français-portugais) à ce 5e Colloque national de la section portugaise de l'AFIRSE, sont présentées sous forme de communications et d'ateliers. Quelques titres des communications : La recherche sur l'école : perspective comparée (P. Laderrière). Le fonctionnement des établissements scolaires en France, un objet scientifique en redéfinition (J. L. Derouet). Le rôle de la recherche dans les décisions politiques (M. Postic). L'école partenaire, concept et dispositif (D. Zay). Les ateliers ont eu pour thèmes : l'école, le territoire et les autres organisations éducatives. L'école comme organisation. Gestion de l'école : politiques et pratiques. L'école : projets et évaluation. L'organisation pédagogique. Acteurs et pratiques d'intervention : les élèves, les enseignants. (Document non commercialisé).

Apprendre la démocratie à l'école et la vivre à l'école. Bruxelles : Labor, 1995. 183 p. ✎ 4

Cet ouvrage est le fruit d'une réflexion de membres de la CGE (Confédération Générale des Enseignants), qui regroupe des enseignants de tous niveaux et des citoyens concernés par la problématique de l'enseignement. Il part d'expériences vécues, qui débouchent sur des apports théoriques et des outils pratiques, avec pour objectif : mettre la démocratie au menu de la vie quotidienne de l'école, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Les contributions sont organisées autour des points suivants : 1) Regards de l'école sur la société (proposition ouverte pour un cours de politique, éducation aux médias, militer à l'école...). 2) La démocratie pour apprendre (le cours de français comme pratique d'émancipation, interdisciplinarité à l'école...). 3) La démocratie pour vivre

ensemble entre élèves (gérer un projet, démocratie à la maternelle, délégués des élèves, oui, mais comment ? 4) La démocratie pour vivre ensemble entre adultes (autorité nouvelle, l'action syndicale...). 5) Choix de la société (les contenus d'enseignement posent problème, le mouvement pédagogique...). (Prix : 110,00 FF).

DE QUEIROZ, Jean-Manuel. *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan, 1995. 128 p., bibliogr. (2 p.) (128 : sociologie.) 4

Jusque dans les années 1980, la sociologie de l'éducation peut être définie comme une "sociologie des chances scolaires inégales" ; elle est maintenant devenue une "sociologie de la socialisation scolaire". L'école démocratique "unifiée autour du collège unique", donne un accès au savoir tout en maintenant des inégalités, "travaillée durement par l'hétérogénéité des publics". Cet ouvrage propose une synthèse des "paradoxes" de cette école démocratique étudiés par les sociologies contemporaines : les inégalités scolaires, les formes nouvelles de sélection (la culture scolaire, le langage, les attentes de l'enseignant...), les stratégies familiales, le métier d'élève, les aspects locaux (l'établissement...). (Prix : 49,00 FF).

Rapport mondial sur l'éducation 1995. Paris : UNESCO, 1995. 173 p., tabl., fig., bibliogr. (10 p.) 4

Trois thèmes sont l'objet de ce rapport mondial. 1) L'éducation des femmes et des jeunes filles : des analphabètes en nombre croissant ; les tendances de la scolarisation ; accès à l'école et abandon scolaire... 2) Repenser la pédagogie : égalité des chances et égalité du traitement, l'indice de ségrégation des sexes ; les perspectives d'emploi... 3) L'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie : tendances de la coopération internationale ; pratiques, contenus et méthodes... Des notes statistiques, des tableaux régionaux, des indicateurs de l'éducation dans le monde figurent en annexes. (Prix : 150,00 FF).

ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF, 1995. 300 p., bibliogr. (10 p.) (L'éducateur.) 11

Cet ouvrage est une version réduite de la thèse de J.-Y. Rochex : *Entre activité et subjectivité, le sens de l'expérience scolaire*. À partir d'entretiens réalisés auprès d'adolescents d'origine populaire, habitant la banlieue parisienne, il veut comprendre comment "le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme, se constitue et se développe au cœur de la dialectique entre activité et subjectivité" et se demande si l'analyse de ces entretiens peut permettre de formuler des hypothèses sur les conditions subjectives de la réussite et de la mobilisation scolaires. L'analyse des entretiens fait apparaître que la réussite et la mobilisation scolaires sont liées à la possibilité - objective et subjective - pour les adolescents concernés de faire de leur expérience scolaire une "expérience de développement symbolique et social". L'expérience scolaire se trouve à l'interface de deux registres : les contenus scolaires sont reconnus et investis pour eux-mêmes, et la possibilité de faire valoir ce que l'on a été. À l'interface, l'expérience scolaire peut prendre sens comme construction progressive et solidaire de soi et de l'univers du savoir et des contenus culturels, s'opérant dans l'ipsité. (Prix : 148,00 FF).

WEDELL, Klaus. *Les enfants à risque*. Paris : OCDE, 1995. 159 p., bibliogr. dissém. 4

« Les enfants et adolescents à risque (EAAR) sont des élèves qui, issus de milieux défavorisés, ne réussissent pas à atteindre le niveau requis à l'école », abandonnent leurs études et ne s'intègrent pas dans la société. L'objectif de cette étude du CERI est d'étudier, dans 17 pays Membres, la situation de ces enfants et les mesures prises pour remédier à cette situation. Une première partie, fondée sur les rapports nationaux, présente les finalités, la méthodologie de l'étude, les politiques nationales, les stratégies d'intervention. Puis les

différentes phases de la vie font l'objet de parties indépendantes, fondées sur la synthèse des principaux résultats des études de cas. La période de la petite enfance porte sur les mesures de prévention pour les enfants d'âge préscolaire. La période enfance-adolescence est abordée par le biais de méthodes - explorations éducatives - mises au point dans trois domaines : le programme d'études, les nouveaux éducateurs et la réorganisation du mode de fonctionnement des écoles. La phase adulte évoque le passage de l'école à la vie active, avec l'évocation de différents programmes d'insertion professionnelle. Un certain nombre de conclusions se dégagent de cette étude : il faut tenir compte des exigences des catégories ethniques minoritaires ; les mesures adoptées doivent tenir compte du rôle nouveau des femmes dans la société ; il faut améliorer le système éducatif ... (Prix 130,00 FF).

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

Autonomie et dépendance financière des jeunes. *Agora débats jeunesse*, 1996. n° 3, 143 p., tabl. ☞ 4

Le thème central de ce numéro est l'autonomie-dépendance financière : images symboliques de l'argent et classes d'âge, la politique familiale française et les 18-25 ans, l'insertion par le logement, de la dépendance à la sécurité sociale... D'autres articles complètent ce document : les jeunes en errance, les organisations de jeunesse en République tchèque, un cinéma "pour les enfants" ?... (Prix : 85,00 FF).

BAZIN, Hugues. *La culture hip-hop*. Paris : Desclée de Brouwer, 1995. 305 p., bibliogr. (10 p.). Index. (Habiter.) ☞ 23

Né dans les années 1970 aux États-Unis, le hip-hop (hip, en argot de la rue signifie "être affranchi", hop "danser") est arrivé en France dans les années 1980. Il regroupe des arts de


la rue, une culture populaire et un mouvement de conscience. Institué en culture hip-hop, il est l'indicateur de l'évolution de la société et une voie possible pour de nombreux jeunes en France. L'auteur analyse d'abord l'apparition de ce phénomène, puis les constituants de cette nouvelle culture. Une culture de la rue : son langage, sa mode, ses modes de communication, l'économie qu'elle a créée. Un mouvement : les diverses tendances, Zulus, B. boys, qui font partie d'une famille ou d'un réseau, qui chacun possède ses propres lois. Il ne faut pas le limiter à une culture du ghetto ou à un problème lié à l'immigration. L'expression corporelle : la danse. L'expression graphique : le graff et le tag. L'expression parlée et musicale : le rap, "porteur d'un message", consacre l'art de la parole. Ce mouvement possède une consistance, celle d'une minorité agissante, il s'est approprié les traits d'une culture de résistance et d'intégration, à travers des formes d'expressions artistiques et culturelles. Il occupe d'une autre manière la rue. (Prix : 160,00 FF).

Familie im Wandel = Famille en transition. Fribourg : Éditions universitaires & Berne : Hans Hubert, 1995. XIII-384 p., fig., tabl., bibliogr. dissem. (Contributions fribourgeoises à la recherche familiale ; 1.) ☞ 15

Aujourd'hui la famille doit faire face à un double changement : celui des conditions de vie sociale et celui de la confrontation de ces nouvelles conditions et des conditions de vie traditionnelles. La famille doit s'adapter et s'accommoder. Des experts de différentes disciplines se sont réunis et ont réfléchi à cette évolution. Leurs contributions (en français, anglais, allemand) sont réunies autour des thèmes suivants : famille et société ; transitions normatives et non normatives dans le processus de développement de la famille ; la violence dans la famille ; le stress familial ; l'éducation familiale ; diagnostic en éducation. (Prix : 364,00 FF).


D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Politique


FRAZIER, Carole. *L'éducation et la communauté européenne*. Paris : CNRS, 1995. 338 p., bibliogr. (23 p.). Index. (CNRS droit.)  12

À travers l'aspect juridique, cette étude envisage la possibilité du développement de l'éducation dans le système communautaire. Il n'existe ni dans le traité de Rome, ni dans l'acte unique de 1986, de disposition sur l'éducation. Seul le traité de Maastricht comporte une disposition spécifique dans ce domaine. Dans une première partie, C. Frazier montre comment le principe d'égalité de traitement peut s'appliquer aux enseignants, retrace l'évolution de l'approche communautaire du problème de la reconnaissance mutuelle des diplômes et analyse comment ont été éliminées les discriminations fondées sur la nationalité dans l'accès à toutes les formes d'enseignement. La seconde partie est consacrée aux interventions communautaires dans le domaine éducatif : programmes Erasmus et Lingua. La mise en œuvre de ces actions rencontre des difficultés, notamment dans la nature des actes juridiques employés et dans les limites des compétences communautaires. Les articles 2 et 3 du traité de Maastricht donnent des indications sur la place de l'éducation dans l'articulation générale du traité d'Union, le traité apporte une clarification sur les objectifs que peut poursuivre la communauté. Son étude montre en quoi la politique de l'éducation se différencie d'autres politiques communes, elle tend à organiser la coopération entre les États membres. Il lui appartient d'apprendre au citoyen à vivre "en dimension européenne". (Prix : 220,00 FF).


E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Cours de psychologie. 5 : structures et activités. Paris : Dunod, 1995. vol. 5, 403 p., fig., bibliogr. (3 p.). Index.  4

Ce volume 5 est consacré à la psychophysiologie : principes et mécanismes de fonctionnement du système nerveux ; la régulation du comportement : motivations, comportements vitaux et affectivité ; processus intégratifs dans la perception et dans l'action ; système nerveux et activités mentales. (Prix : 220,00 FF).

Cours de psychologie. 6 : processus et applications. Paris : Dunod, 1995. vol. 6, XIV-782 p., tabl., bibliogr. (39 p.).  4

Ce 6ème volume aborde deux points. 1) Cognition : développement des processus intellectuels ; Mémoire, apprentissage et langage ; Raisonnement, résolution de problèmes de l'activité. 2) Applications : approches de la psychopathologie générale ; Introduction à l'analyse des données ; Analyse de contenu. (Prix : 270,00 FF).

MAURY, Liliane. *Wallon : autoportrait d'une époque*. Paris : PUF, 1995. 180 p., bibliogr. (2 p.) (Psychologie d'aujourd'hui.)  62

En se basant sur des extraits de textes d'Henry Wallon, Liliane Maury retrace, en six grands chapitres, l'itinéraire intellectuel de cet homme qui fut à la fois philosophe, médecin, psychologue et homme politique. Le choix de la psychologie en 1900. L'étude du moi et son engagement politique (il adhéra en 1942 au PCF). La psychologie appliquée et la volonté de mettre la philosophie en pratique, une façon de s'opposer au bergsonisme. Le choix de la psychologie de l'enfant et l'abandon de l'enseignement de la philosophie. La question scolaire et le plan

Langevin-Wallon. La vie mentale. Une seconde partie présente des articles, publiés dans des revues, sur les points suivants : la maladresse (1928) ; le réel et le mental (1935) ; le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi" (1946) ; la réforme de l'Université (1945). (Prix : 148,00 FF).

Psychologie

LE NY, Jean-François. GINESTE, Marie-Dominique. *La psychologie*. Paris : Larousse, 1995. 703 p., fig., bibliogr. (5 p.) (Textes essentiels.)

☛ 4

Les textes proposés ici concernent la psychologie cognitive contemporaine qui a pour "objet de découvrir et d'exprimer des régularités du fonctionnement mental". Les thèmes suivants ont été retenus : démarches et méthodes ; sensation et perception ; la mémoire ; les représentations mentales ; le langage ; le raisonnement ; la résolution de problèmes ; attention, processus automatique ; motivation, affectivité, émotion. Chaque thème fait l'objet d'une introduction puis suivent une courte présentation de l'auteur du texte proposé et le texte lui-même. Ainsi pour les représentations mentales sont proposés des textes de F. Cordier, J. Piaget, J. Bideaud, D. Rumelhard... (Prix : 150, 00 FF).

Psychologie du développement

Le bébé et les apprentissages : genèse et incidences. Paris : Syros, 1995. 164 p., bibliogr. (2 p.) ☛ 23

Ce livre est le fruit d'une réflexion interdisciplinaire (psychologues, psychanalystes, neurobiologistes...) pour tenter de démêler le vrai du faux sur le bébé et ses apprentissages. Cinq axes de recherche le structurent : naissance de l'intelligence ; de la relation mère/enfant dans des situations d'apprentissage ; mise en perspective historique et sociale (le statut familial et social du tout-

petit ; légitimité et authenticité des apprentissages en débat...) ; le langage ; du côté des passeurs (conter, raconter, lire aux tout-petits...) (Prix : 130,00 FF).

Perception

Naissance et développement du sens musical. Paris : PUF, 1995. VII-307 p., fig., bibliogr. (41 p.). Index. (Croissance de l'enfant genèse de l'homme ; 27.) ☛ 15

Il s'agit des contributions présentées à la première École d'été, organisée à Londres, par l'Association européenne pour les sciences cognitives de la musique. 1) Le stade foetal : l'expérience auditive prénatale. 2) Du nourrisson au petit enfant : musicalité et petite enfance ; la sensibilité auditive du nourrisson aux paramètres acoustiques du langage et de la musique... 3) Dimensions temporelles et enfance : développement de la perception du temps et des régulations temporelles de l'action chez le nourrisson et l'enfant. 4) L'âge scolaire : développement du sens musical et artistique ; l'interprète en herbe ; développement linguistique et musical de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire. (Prix : 198,00 FF).

Processus d'acquisition, activités cognitives

DELACÔTE, Goéry. *Savoir apprendre : les nouvelles méthodes*. Paris : Odile Jacob, 1996. 276 p., fig., bibliogr. (6 p.) ☛ 23

L'objectif de l'auteur est de "cerner l'importance de certaines des révolutions en cours et leurs contributions personnelles à la révolution éducative en cours", avec, en toile de fond, l'explosion des savoirs et l'expérience de l'auteur comme directeur de l'Exploratorium de San Francisco depuis 1991. La première de ces révolutions est l'interactivité, celle que permet les nouveaux réseaux électroniques. L'utilisation, le poten-

tiel de ces réseaux (y compris Internet), potentiel pédagogique dans et hors la classe (musée) sont décrits, notamment dans l'enseignement des sciences. La deuxième révolution est cognitive. Les concepts de base qui permettent d'expliquer l'architecture cognitive humaine (la représentation mentale des connaissances, la tâche, la mémoire à long terme...) sont précisés ; la construction progressive de la capacité de se comporter en "novice intelligent" est décrite : connaissance approfondie d'un domaine de savoir, compréhension des conditions dans lesquelles on peut utiliser ce savoir, faculté de contrôle et de pilotage métacognitif. La formation comprend deux grandes composantes : les savoirs et les stratégies de connaissance, la méthode pour les maîtriser. L'auteur propose trois exemples : apprendre à rédiger, l'électricité élémentaire au collège, l'introduction de la mécanique à l'université. La troisième révolution est celle des changements éducatifs, qui reposent trop souvent sur la logique des moyens. Prenant comme exemple l'enseignement des sciences aux États-Unis, G. Delacôte énonce des principes de l'amélioration de l'éducation maternelle-bac : la qualité de l'apprentissage de chaque individu, s'appuyer sur les enseignants, organiser la gestion et l'infrastructure du système... Il faut développer une culture d'apprendre à la fois individuelle, collective et institutionnelle. (Prix : 140,00 FF).

GARDNER, Howard. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz, 1996. 236 p., bibliogr. (14 p.). Index. (Psychologie.) ✎ 12

Il s'agit de la traduction de l'ouvrage *Multiple intelligences*, paru en 1993, qui était constitué d'articles, de textes de conférences déjà publiés. Le fil conducteur en est les Intelligences multiples (IM). La première partie est consacrée à la théorie des IM : présentation des principaux éléments de cette théorie (il existerait sept formes d'intelligences : verbale, logico-mathématique, spa-

tiale, musicale, corporelle et kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle) ; questions-réponses sur la terminologie, le statut théorique des IM, la structure précise de chaque intelligence, le lien entre l'intelligence et la pensée critique... La deuxième partie porte sur "Éduquer les intelligences". H. Gardner trace certains des traits principaux que "l'on s'attendrait à rencontrer dans une communauté scolaire imprégnée de la pensée IM" et décrit deux programmes pilotes basés sur cette théorie : le projet spectre (identification et développement des IM chez les jeunes enfants), le projet IPPE (intelligences pratiques pour l'école). Dans la troisième partie, il expose sa conception générale de l'évaluation, élément clé de l'éducation. La quatrième partie se propose d'étudier l'avenir et l'évolution de cette théorie, en la replaçant dans le cadre plus large des théories de l'intelligence humaine, et en prenant en considération toutes les cultures, les sociétés dans lesquelles l'esprit humain doit "opérer". (Prix : 98,00 FF).

Intelligences, scolarité et réussites. Grenoble : La Pensée sauvage, 1995. 212 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 23

Cet ouvrage propose les contributions présentées au colloque "Intelligences, scolarité et réussites", organisé en 1994 par l'Association française des psychologues scolaires. Ces textes sont regroupés en quatre parties. 1) Intelligences et réussites scolaires, de la psychologie aux sciences de l'éducation : entre intelligence et intelligibilité : la question du sens en mathématiques (S. Baruk) ; échec et réussite à l'école (E. Plaisance)... 2) Approches plurielles : intelligence du cœur et cœur de l'intelligence (D. Sibony) ; lire et réussir (F. de Singly)... 3) Questions et réponses en psychologie scolaire : les psychologies scolaires, pour quoi faire ? (R. Perron) ; de la notion d'"objet" en didactique (J. Wittwer)... 4) Les apports de la psychologie cognitive à la compréhension des différences en matière d'intelligence et de réussite scolaire (J. Lautrey) ; contextes et performances scolaires (J.-M. Monteil). (Prix : 130,00 FF).

La gestion mentale en questions : à propos des travaux d'Antoine de La Garanderie. Ramonville Saint-Agne : Érès, 1995. 412 p., bibliogr. (14 p.) (Connaissances de l'éducation.)

☛ 15

Trente auteurs, d'horizons professionnels divers (professeurs, formateurs, psychologues...) ouvrent ici le débat sur les travaux d'Antoine de La Garanderie, la gestion mentale (GM). Une première partie présente la théorie et les acteurs en questions (GM, emprunts et confusions théoriques, GM et écologie de l'apprentissage...). Une deuxième partie s'interroge sur les fondements en question (GM et implications psychopédagogiques, GM et phénoménologie...). Une troisième partie sur les concepts (anticipation, projet, évocation...). Une quatrième partie analyse les applications de la GM (orthophonie, rééducation de la lecture, activité mathématique...). Une cinquième partie étudie les apports originaux (en formation des enseignants, en ARL, dans le transfert des apprentissages...). (Prix : 185,00 FF).

MALCUIT, Gérard. POMERLEAU, Andrée. MAURICE, Paul. *Psychologie de l'apprentissage : termes et concepts.* Québec : Edisem ; Maloie, 1995. 242 p. Index. ☛ 33

Cet ouvrage propose, en fonction de grands thèmes liés à la psychologie de l'apprentissage, des définitions de concepts et de termes. Les thèmes retenus sont les suivants : concepts de base ; conditionnement répondant ; conditionnement opérant ; maintien du comportement et programmes de renforcement ; apprentissage social ; activités cognitives et habilités motrices ; apprentissage verbal et mémoire ; applications. Ainsi, pour le thème Apprentissage social, les définitions portent sur : comportement social, facilitation sociale, stimulus de renforcement social, initiation, modelage symbolique. (Prix : 110,00 FF).

Psychologies appliquées

CAMILLERI, Carmel. VINSONNEAU, Geneviève. *Psychologie et culture : concepts et méthodes.* Paris : Armand Colin, 1996. 217 p., bibliogr. (12 p.). Index. (U.) ☛ 4

La notion de psychologie culturelle est à double face : c'est "l'étude des effets de la culture sur le psychisme de l'individu isolé ou en groupe dans des sociétés monoculturelles", et, la "constitution d'un champ humain planétaire fait d'un épais tissu d'interactions de toutes sortes, en particulier culturelles", interculturelles. La première partie de cet ouvrage est consacrée à une présentation de la psychologie culturelle, ses champs, ses concepts, dans une perspective historique, sociologique, l'accent étant mis sur l'aspect interculturel : la psychologie comparative ; en situation de contact culturel (groupes en situation d'acculturation dans les sociétés occidentales, sociétés et traitement de la différence perçue chez l'étranger...) ; quelques thèmes de la psychologie interculturelle (l'interculturel dans le management et l'organisation, le mariage mixte, les problèmes de langue, l'intervention interculturelle). La seconde partie concerne la méthodologie, souvent les chercheurs n'ayant pas eu le temps de "réfléchir aux conditions théoriques de la rigueur" : les fondements des méthodes au service de la psychologie interculturelle ; hétérogénéité culturelle et principes de la recherche scientifique en psychologie ; construction des variables et traitement statistique des données ; de l'observation des réalités à la vérification des théories. Une importante bibliographie clôt le document. (Prix : 110,00 FF).

Psychanalyse

Séminaire 1994-1995. Enfances. Nice : IUFM, 1996. 514 p. ☛ 23

Ce document reprend l'ensemble des communications proposées lors du séminaire 1994-1995 sur l'Enfant, organisé par le

LABRATEC de Nice et le Groupe de recherches freudiennes. Quelques titres : enseigner, un métier impossible ? (R. Diatkine) ; éducateur ou thérapeute (A. Mucchielli) ; l'inévitable malentendu entre parents et enfants (C. Chiland) ; désir d'enfant, désir d'enfance (J.-L. Rinaldini)... (Prix non communiqué).

F-PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

NICOLET, Michel. *Dynamiques relationnelles et processus cognitifs : étude du marquage social chez des enfants de 5 à 9 ans*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1995. 256 p., tabl., bibliogr. (14 p.) (Actualités pédagogiques et psychologiques.) 11

Cet ouvrage aborde la question des relations entre l'activité cognitive des individus et les processus sociaux dans lesquels elle s'inscrit. Une première partie présente les principaux travaux théoriques portant sur le marquage social. Cette notion apparaît comme un élargissement de la notion de conflit sous-cognitif à des situations dans lesquelles la source de la confrontation sous-cognitive n'est plus située dans l'interaction avec des partenaires mais dans les connaissances sociales évoquées. S'appuyant ensuite sur cinq recherches, l'auteur cherche à fixer les bases d'un modèle des constructions cognitives englobant les dimensions sociales et relationnelles des processus en jeu. Ces cinq recherches portent sur des aspects particuliers, elles sont développées : enfants de 5-6 ans, 6-7 ans, 7-9 ans, milieu rural, urbain, en Suisse, Italie, portant sur le rôle du contexte, le rôle des actions, la perception de la norme... M. Nicolet propose une définition du marquage social allant dans le sens d'une conception plus large des rapports entre processus cognitifs et sociaux, un nouveau paradigme basé sur la conception selon laquelle le contexte intervient activement dans la

construction des savoirs en structurant les significations qui y sont associées. L'un des résultats principaux de cette recherche est le bénéfice que retirent les sujets "novices" de leur interaction avec un pair formé comme "expert", interaction d'autant plus favorable que le sujet expert favorise l'intervention du novice et l'intégration de ses conduites dans l'activité collective. (Prix : 228,00 FF).

Psychosociologie de la famille - Relations parents-enfants

SNAREY, John. *How fathers care for the next generation : a four-decade study*. Cambridge (Mass) ; London : Harvard university press, 1993. VIII-403 p., bibliogr. (32 p.). Index. 11

Cet ouvrage est issu d'une très vaste enquête, commencée à l'Université de Harvard à la fin des années trente et continuée jusqu'aux années quatre-vingt sur les relations père-enfant. L'étude couvre ainsi quatre générations. Au début, 500 garçons délinquants et un groupe de contrôle de 500 non délinquants ont été interrogés et suivis pendant vingt-cinq ans à intervalles réguliers. Ces jeunes étaient tous de famille modeste, souvent ouvrière. J. Snarey a continué l'enquête en se limitant à 240 sujets sélectionnés parmi les 500 garçons non délinquants. Ces 240 sujets ont ainsi pu être interrogés à 14, 25, 31 et 47 ans. Le cadre théorique de recherche est fondé sur l'idée d'Erik Erikson, que l'action d'un adulte s'occupant d'un enfant a des répercussions sur les générations suivantes. Des exemples précis de relations entre le père et son fils, ou sa fille, enfant puis adolescent, sont présentés. L'influence de la paternité sur la vie conjugale, professionnelle, sociale à l'âge mûr est étudiée. Le rôle du père dans l'accomplissement de l'enfant au début de l'âge adulte est observé. La responsabilité fondamentale du père dans le développement psychologique, intellectuel, et même physique de l'enfant est soulignée.

Psychosociologie et éducation

AUGER, Marie-Thérèse. BOUCHARLAT, Christiane. *Elèves "difficiles", profs en difficulté*. Lyon : Chronique sociale, 1995. 129 p., bibliogr. (5 p.) (Pédagogie/ Formation : l'essentiel.) ✎ 4

Pour l'enseignant, un élève difficile est un élève qui perturbe, qui refuse de travailler ; une classe difficile, une classe passive ou qui refuse de travailler. Plusieurs facteurs peuvent expliquer le comportement difficile : un contexte économique et social instable, la crise de l'adolescence, un vécu scolaire non satisfaisant. Pour que la classe fonctionne comme un groupe, un certain nombre de besoins doit être satisfait : sécurité, cohésion, reconnaissance, communication et expression collective. La relation enseignant-enseigné est influencée par les représentations de l'enseignant, par ses désirs inconscients (exercer un pouvoir, être reconnu, aimé par ses élèves) ; le malaise des enseignants peut avoir plusieurs causes (dévalorisation du métier d'enseignant, déconditionnement à l'autorité) et réactions (fuite, surinvestissement dans le travail). Pour l'élève difficile, l'agressivité est un moyen d'exister. À partir d'entretiens avec des enseignants qui ont réussi avec de tels élèves, des "pistes de réussite" sont proposées : porter un regard positif sur l'élève "difficile" ; accueillir et constituer le groupe classe ; mettre en place un cadre, élaborer des règles ; passer d'une relation de pouvoir à une relation d'autorité ; pratiquer une pédagogie de la motivation ; être à l'écoute, dans une relation individualisée, travailler en équipe... La formation des enseignants peut être un moyen de mieux comprendre le comportement de ces élèves, de prendre de la distance avec ce qui se passe en classe, de mieux saisir ce qui se joue dans les relations interpersonnelles. (Prix : 86,00 FF).

Pour une pédagogie de la parole. Paris : ESF, 1995. 173 p., bibliogr. (3 p.) (Pédagogies.) ✎ 23

Ce document se présente comme une série de contributions de chercheurs qui travaillent avec des groupes d'enfants d'âges divers, groupes d'échanges de paroles, "paroles" qui sont au cœur de cet ouvrage. Annie Laporte propose un bilan de l'expérience menée au Québec depuis vingt ans relative à la structuration des programmes d'enseignement par objectifs. Claude Lagarde présente ensuite les cinq "niveaux" de parole qui pourraient être le fondement d'une théorie générale de l'apprentissage : l'univers mental primitif, symbolique, l'étape préexistentielle, la parole existentielle, et quelques animations d'enfants de CE2, CM1 et CM2 qui s'interpellent sur le sens d'expressions, telles "prendre ses jambes à son cou", "chanter comme une casserole". Joël Molinario analyse trois documents officiels qui traitent de l'enseignement de la langue française à l'école primaire (instructions officielles de 1985 et compléments ; la maîtrise de la langue à l'école). La dimension ontologique du langage en est totalement absente. Le langage n'est ici qu'un outil, pas une dimension de l'être. La parole est totalement dissociée du développement de l'être. Pour Christian Picard, on doit évoluer d'une parole technicienne à une véritable didactique de la parole, permettant une synthèse entre éducation et instruction. L'École serait ainsi attentive à la qualité d'appropriation des savoirs par l'élève, à son "niveau de parole" au sein de notre culture. (Prix : 139,00 FF).

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Psycholinguistique et pathologie du langage

BACCINO, Thierry. COLÉ, Pascale. *La lecture experte*. Paris : PUF, 1995. 127 p., fig., bibliogr. (1 p.) (Que sais-je ? ; 3005.) 4

La recherche dans le domaine de la lecture. Reconnaître les mots écrits. Construire le sens des phrases. Comprendre le texte. Quelques modèles de lecture. (Prix : 40,00 FF).

TAUVERON, Catherine. *Le personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1995. 318 p., tabl., bibliogr. (8 p.) (Techniques et méthodes pédagogiques.) 11

Dans le cadre de l'enseignement du français, les élèves de l'école primaire sont souvent confrontés, dans les récits, aux personnages. Mais cette notion est encore mal définie. À partir des théories de référence, l'auteur veut arriver à une formulation didactique du personnage. Il le définit comme "l'acteur que le récit pose comme anthropomorphe et qui joue un rôle dans la diégèse". Cette notion est dépendante d'autres notions, par exemple celle du type d'écrit. Le système des personnages comprend trois éléments : le narrateur, le lecteur, les personnages-acteurs. Un modèle d'analyse didactique de la construction du personnage est proposé ; les diverses étapes développées : pour qui écrit-on, quel type de lecteur ? en vue de quel effet ? quel mode de narration choisir ? homogénéisation du personnage, ciblage des informations... Dès lors que les problèmes d'écriture sont répertoriés, il est possible de leur associer des objectifs d'apprentissage et de proposer une programmation d'activités, avec une interro-

gation préalable sur les causes profondes des difficultés des élèves observées à travers leurs productions. Les conceptions didactiques du maître sont-elles à l'origine de ces difficultés ? De la part des élèves, une conception prédomine : la confusion personne/personnage, qui bloque pour la majorité d'entre eux, toute représentation de la tâche. De la part des maîtres, un certain nombre d'obstacles cognitifs s'opposent à la mise en place de la construction du personnage. Des propositions didactiques sont formulées, à partir d'un module d'enseignement du récit autour du personnage, mis en place en CM2. (Prix : 173,00 FF).

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Sexualité, éducation sexuelle

BRENOT, Philippe. *L'éducation sexuelle*. Paris : PUF, 1996. 125 p., bibliogr. (1 p.) (Que sais-je ? ; 3074.) 4

Les éducateurs (information ou éducation ; morale et responsabilité ; les outils pédagogiques ; les méthodes). Les parents (éducation ou information ; liberté et interdit ; le public et le privé ; maintenir le dialogue). La sexualité (Qu'est-ce que la sexualité ? la maturation sexuelle ; la sexualité en questions). (Prix : 40,00 FF).

K - ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Description des systèmes éducatifs

CHROMENKOV, Nicolas A. *Les nouveaux problèmes de l'école en Russie, à la veille du XXIème siècle.* Dijon : IREDU, 1996. 8 p., tabl. (Les notes de l'IREDU ; 96/3.) ☛ 4

L'auteur analyse les nouveaux problèmes auxquels sont confrontés les écoles de l'Enseignement général mais aussi tout le système éducatif du fait des changements politiques, économiques, démographiques et sociaux survenus en Russie. (Prix : 5,00 FF en timbres).

La formation professionnelle aux Pays-Bas : réforme et innovation. Paris : OCDE, 1994. 253 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. ☛ 4

Cette étude s'inscrit dans les travaux consacrés par l'OCDE au rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, chaque pays étant convié à étudier les faits récents intervenus dans les systèmes nationaux d'enseignement et leur capacité d'ajustement à l'évolution de l'emploi et des besoins des jeunes. Elle décrit le système actuel d'enseignement technique et de formation professionnelle des Pays-Bas et passe en revue les nouvelles orientations et innovations qui les accompagnent, notamment pour combler l'écart entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel (renforcement de l'élément professionnel des programmes universitaires, offre de formation du secteur professionnel équivalente à l'offre universitaire...). Quatre domaines d'activité sont ensuite examinés en détail : le tourisme, l'imprimerie, les technologies de l'installation, l'usinage et les systèmes de fabrication flexible. (Prix : 195,00 FF).

Politique de l'enseignement

CROS, Françoise. ADAMCZEWSKI, Georges. *L'innovation en éducation et formation.* Bruxelles : De Boeck université & Paris : INRP, 1996. 210 p., bibliogr. dissém. (Pédagogies en développement.) ☛ 15

Depuis 1991, un groupe de chercheurs travaille à l'INRP pour réaliser une banque de données rassemblant tous les travaux portant sur l'innovation en éducation. Ils ont éprouvé le besoin de se réunir avec des acteurs de terrain pour étudier ce phénomène, après une étape de réflexion théorique. Quatre grands thèmes de réflexion, qui constituent les quatre parties de l'ouvrage, ont été au centre de leur travail : 1) Quelles sont les significations anciennes et actuelles de la notion d'innovation ? Quelles sont les approches possibles du processus innovateur ? 2) Comment une innovation peut-elle se développer et prendre sens dans une dialectique féconde avec les institutions et dans le cadre de stratégies plus globales ? 3) Quels sont le pouvoir et le rôle des différents acteurs impliqués dans l'action innovante ? 4) Sous quelles formes se construisent et se diffusent les innovations en éducation et en formation ?

Géographie de l'école. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996. n° 4, 91+49 p. ☛ 8

Les 33 indicateurs, qui constituent cet ouvrage, reprennent avec quelques aménagements, les thèmes abordés dans les précédentes éditions. Présentant des données relatives le plus souvent à l'année scolaire 1994-95, ces indicateurs sont regroupés en quatre parties : l'environnement social et culturel ; les ressources du système éducatif et leur utilisation (la taille des classes, les boursiers...) ; le fonctionnement (la scolarisation de la maternelle à l'université) ; les acquis des élèves (CE2, 6ème), les résultats internes (proportion de bacheliers...) et externes (insertion professionnelle) du système éducatif. (Prix : 150,00 FF).

Administration et gestion de l'enseignement

Les processus de décision dans 14 systèmes éducatifs de l'OCDE. Paris : OCDE, 1995. 139 p., tabl. (Indicateurs des systèmes d'enseignement.)

☛ 4

Cette étude comparative porte sur le processus de décision (la façon dont ces décisions sont prises, le niveau auquel elles le sont) des systèmes éducatifs de 14 pays, membres de l'OCDE. Une première partie, "Façons de faire", présente la méthodologie employée pour cette étude, basée sur les textes réglementaires concernant l'enseignement public et privé, au niveau élémentaire et secondaire (1er et 2e cycle), à travers 34 décisions portant sur quatre domaines : la planification, la gestion du personnel, l'attribution et l'utilisation des ressources. Une seconde partie présente les résultats, au niveau de décision (pour une majorité des pays, la majorité des décisions sont prises au niveau de l'établissement et/ou au niveau local), puis d'une façon plus détaillée : les modes de décision (la majorité des décisions sont prises en toute autonomie, quel que soit le niveau ou le type d'enseignement), l'articulation niveaux et modes de décision, les domaines dans lesquels ces décisions sont prises (une proportion élevée porte sur l'organisation pédagogique ; plus l'autonomie de l'établissement est forte, plus nombreux sont ses domaines de compétence). En conclusion, sont tracés les traits les plus nets du "système éducatif moyen". (Prix : 120,00 FF).

MALLET, Daniel. *Lycées et collèges : recueil des textes de référence à jour au 1er mai 1995.* Paris : Berger-Levrault, 1995. 365 p. (Guides pratiques Éducation.) ☛ 7

Ce recueil, principalement destiné au personnel de direction des lycées et collèges, propose des textes de référence selon un classement thématique et chronologique :

textes généraux sur l'éducation ; statut, compétences, organisation administrative et financière des collèges et lycées ; le projet d'établissement ; les élèves ; les personnels. (Prix : 295,00 FF).

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Elémentaire et préscolaire

Quels objectifs pédagogiques pour l'éducation préscolaire (0-7 ans) ? = What should be the educational objectives for early childhood education (0-7 years) ? Paris : INRP, 1995. 241 p.

☛ 15

Ce document reprend le texte des contributions bilingues, français et anglais, présentées lors du 5e congrès européen sur la qualité de l'éducation des jeunes enfants sur le thème : "quels objectifs pédagogiques pour l'éducation préscolaire (0-7 ans) ?". Quelques thèmes : Travail d'équipe et partenariat ; La scolarisation à deux ans ; Long term approaches to educational objectives, a comparison of programs ; Educational programs, assessment of quality ; Peer interactions ; Towards a prosocial education ; Formation et partenariat ; Interactions adultes-enfants ; Politiques éducatives préscolaires ; Teamwork, partnership training ; Politiques familiales et leurs effets ; Quelles pratiques éducatives préscolaires ? Lire, écrire à l'école maternelle... (Document non commercialisé).

Enseignement technique

FIGEAT, Madeleine. *Les baccalauréats professionnels : un espoir ou un leurre ?* Paris : INRP, 1996. 143 p., bibliogr. (1 p.) ☛ 11

Quelles sont les spécificités actuelles des baccalauréats professionnels dans leurs composantes pédagogiques, sociales et professionnelles ? Une enquête qualitative,

menée dans deux sections de baccalauréats professionnels, l'une dans le secteur industriel (productique-mécanique), l'autre dans le secteur tertiaire (commerce-services), fournit des éléments de réponse. Au-delà des différences apparentes, liées aux caractéristiques mêmes de ces bac-pro et aux secteurs d'activité dont ils relèvent, il existe de nombreuses similitudes au sein de ce nouveau label de formation, car de par sa finalité essentielle-ment professionnelle, le bac-pro a pour objectif premier l'intégration à la vie active. Contrairement aux autres formes d'alternance pratiquées jusque-là, l'articulation des deux pôles École/Entreprise devient ainsi un mode de formation intégrée à l'entreprise. À travers une série d'entretiens semi-directifs, une analyse de contenu permet de préciser le fonctionnement de ces bac-pro et de s'interroger sur la pertinence d'un tel processus de formation. La présentation valorise, dans leur authenticité, de nombreux témoignages d'enseignants, de tuteurs et d'élèves. Elle a pour but de faire prendre conscience au lecteur des enjeux que représentent ces bac-pro dans un contexte où l'évolution de l'apprentissage et la multiplicité des formations en alternance vont avoir sans nul doute des incidences grandissantes sur le marché du travail. (Prix : 90,00 FF).

Enseignement supérieur

BORRERO Cabal, Alfonso. *L'université aujourd'hui : éléments de réflexion.* Paris : UNESCO & Ottawa : CRDI, 1995. XXIV-257 p., ill., bibliogr. (23 p.) 13

L'enseignement supérieur est devenu un élément moteur de l'organisation de la société moderne, alors que l'enseignement du niveau tertiaire connaît une crise dans le monde entier. L'UNESCO a tenu une série de séminaires, de conférences sur l'enseignement supérieur, sur lesquels se base l'auteur pour présenter "l'université aujourd'hui". L'université en tant qu'institution existe depuis longtemps. L'auteur retrace cette histoire dans une première partie selon une

approche historique, politique et socio-économique. Elle est soumise à des règles d'organisation et de gestion "saine" qui sont rappelées. Elle dispose de ressources humaines, professeurs, étudiants, personnels de soutien qui ont un rôle à jouer dans l'efficacité du fonctionnement, mais également de ressources économiques et financières. Elle a des fonctions d'enseignement de recherche et de service. Cette notion de service recouvre le service à la culture, par l'intermédiaire des professions, par la formation continue, par le moyen des relations institutionnelles. Elle doit s'attacher à une planification et à une évaluation. Quel est l'avenir de l'université ? Elle doit décider si sa tâche consiste à transmettre aux étudiants l'amour pour ce qui est fondamental et créateur, s'interroger sur le développement et l'utilité de la science, les diverses manières de remplir sa mission de service. (Prix : 100,00 FF).

COWEN, Robert. ed. *World yearbook of education 1996 : the evaluation of higher education systems.* London ; Philadelphia : Kogan Page, 1996. X-214 p., tabl., bibliogr. (21 p.). Index. 13

L'un des thèmes majeurs de ce volume est l'analyse de l'influence des contextes historique et politique sur le fonctionnement ou le dysfonctionnement des systèmes d'évaluation des systèmes d'éducation supérieure. Des experts de divers pays décrivent l'évolution des moyens d'évaluation en une trentaine d'années dans leur pays, donnent leur point de vue sur les forces de changement qui ont abouti à cette évaluation moderne, systématique et tentent de cerner les effets à court et long terme de ces nouveaux systèmes d'évaluation. L'analyse des conséquences de l'évaluation actuelle n'est pas toujours aisée faute de résultats de recherche clairs. Cet ouvrage est une cumulation d'exemples et ne prétend pas influencer les pratiques des divers acteurs, mais il participe au processus de discussion qui entraîne l'évolution.

Diversification of european systems of higher education. Francfort ; Berlin : Peter Lang, 1995. 100 p., tabl., bibliogr. dissém. (Beiträge zur vergleichenden Bildungsforschung ; Bd3.) ✎ 13

Cet ouvrage regroupe des analyses de transformation de systèmes d'enseignement supérieur en Europe. Le développement du secteur d'éducation non-universitaire est mis en relief. La diversification de ce secteur d'enseignement "tertiaire" est examinée notamment aux Pays-Bas, en France. L'évolution des rapports entre l'état de la recherche dans l'enseignement universitaire et non-universitaire est étudiée. L'influence de toutes ces modifications sur l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage est débattue. (Prix : 128,00 FF).

Évolution des universités, dynamique de l'évaluation. Rapport au Président de la République 1985-1995. Paris : La Documentation française, 1995. 135 p., fig. ✎ 4

Dix ans après sa création, le Comité National d'Évaluation (CNE) propose un bilan de son action, qui est aussi l'occasion de "jeter un regard" sur l'évolution des méthodes d'évaluation utilisées. Un bilan du fonctionnement même du CNE est proposé : rôle du CNE, publications, gestion administrative et financière. Deux points spécifiques sont ensuite abordés. 1) Le point sur trois dossiers importants : le retour dans les universités évaluées une première fois, le devenir des diplômés et des personnels IATOS. 2) L'état des travaux entrepris en matière d'évaluations par disciplines (langues vivantes pour non spécialistes, la chimie), et en matière de structures et moyens (magistères, politique documentaire des universités, les IUFM...). Deux "défis" que le CNE devra examiner sont enfin précisés : les universités et l'aménagement du territoire, les difficultés des premiers cycles universitaires. Des thèmes de réflexion et d'études sont évoqués en conclusion : les enseignements, la politique contractuelle. (Prix : 85,00 FF).

Gestion de l'enseignement supérieur. Gestion de l'enseignement supérieur, 1995, n°3, p. 285-433, fig., bibliogr. dissém. ✎ 4

1) Pouvoirs publics et universités : l'évolution des rapports aux États-Unis ; Les rapports d'ordre financier dans la Province de Valence ; Les exigences de transparence au Canada ; Réconcilier transparence et autonomie ; Les incidences d'une nouvelle législation sur les changements organisationnels ; Une typologie des mécanismes de coordination. 2) Évaluation : différents points de vue des pouvoirs publics ; Dix principes pour une bonne évaluation. 3) Évolution en Europe Centrale et Orientale : Écoles de gestion en Pologne ; Perspectives pour l'administration des entreprises ; Évolution du corps enseignant en Estonie. (Prix : 100,00 FF).

LASZLO, Pierre. *Les universités américaines.* Paris : Flammarion, 1996. 127 p., bibliogr. (1 p.) Index. (Dominos.) ✎ 4

L'auteur, professeur à l'École Polytechnique et enseignant dans huit universités américaines, présente ici ces universités que l'on pense souvent bien connaître. Une première partie est une présentation de ces universités : origine, enseignants, étudiants, financement, ressources financières et intellectuelles (bibliothèques, presses universitaires). Une seconde partie décrit cette société en modèle réduit, où "l'apprentissage du capitalisme est celui de la compétition, d'un darwinisme social où le marché sélectionne impitoyablement les plus aptes à y survivre et à s'y enrichir" et compare les universités américaines et françaises. Ces universités connaissent des difficultés conjoncturelles et structurelles, qui pourraient permettre aux établissements européens de les rattraper en gardant leur authenticité, de viser à un niveau d'excellence comparable. (Prix : 39,00 FF).

RENAUT, Alain. *Les révolutions de l'université : essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann-Lévy, 1995. 281 p. (Liberté de l'esprit.)

✻ 13

À travers l'examen critique de quelques-uns des débats qui ont marqué l'histoire universitaire, l'auteur veut "mettre en évidence les révolutions qui, selon un processus non clos, ont modifié et problématisé l'image sociale des universités et de leurs fonctions", dans une perspective comparative. Ces débats sont au nombre de quatre. 1) L'invention des Universités, à l'époque médiévale et son héritage, adapté par le Canada. 2) La référence allemande. Longtemps le modèle allemand du début du 19e a fasciné les Français, modèle marqué par une autonomie institutionnelle (définition du programme, organisation des cours. "Avoir des universités comme l'Allemagne en a" (1890, Louis Liard). 3) L'élitisme républicain. C'est de la Troisième République que date le dernier débat français sur les universités, avec un engagement des intellectuels, sociologues, historiens, philosophes. La recomposition de l'Université, la définition et la mise en œuvre de la politique républicaine ont forgé une conception française de l'Université qui détermine encore très profondément le présent. 4) Culture ou professionnalisation ? Alternative complexe qu'illustrent depuis une trentaine d'années les débats qui traversent l'université américaine. Ce processus analysé par l'auteur fait apparaître le coût extrême d'une "professionnalisation aveugle" : "l'extraordinaire déficit des valeurs qu'induirait à terme un abandon sans retenue de l'Université à la culture du professionnalisme". Dans les perspectives qui constituent la conclusion, l'auteur développe les quatre principes qu'une politique universitaire ne peut pas ne pas prendre en compte : instaurer un moratoire des réformes, organiser le débat, instituer l'autonomie, promouvoir la culture générale. (Prix : 148,00 FF).

Éducation des adultes, formation continue

Apprendre au-delà de l'école : nouvelles offres d'enseignement et nouvelles demandes de formation. Paris : OCDE, 1995. 62 p., bibliogr. (2 p.) (Documents OCDE.) ✻ 4

Ce document s'inscrit dans le cadre de la Conférence "Apprendre au-delà de l'école (1994, Paris)". Plus que des communications, il rassemble des points de vue et des perspectives sur le thème de l'offre et de la demande de formation dans la société évolutive contemporaine. Le processus de diversification auquel sont soumises cette offre et cette demande est analysé ; des perspectives concernant l'apprentissage, l'apprenant, les modes d'apprentissage sont envisagées. L'infrastructure pédagogique est l'élément central du dispositif de formation conçu pour offrir diverses options aux nouveaux "consommateurs de formation". Trois éléments semblent pertinents pour créer une infrastructure qui "supprime le maximum d'obstacles à un apprentissage allant au-delà de la scolarité : une infrastructure de formation ouverte, adaptée à un apprentissage efficace, indépendante des lieux. Les perspectives envisagées concernent le recours aux technologies nouvelles pour la création d'un nouvel environnement de la formation et l'enseignement au-delà de l'État-nation. Les pouvoirs publics peuvent exercer une influence sur l'éducation permanente, par la mise en valeur de nouvelles technologies, le financement de certains secteurs, la promotion des changements institutionnels. La perspective envisagée concerne les responsabilités du secteur public. Les principes applicables à l'apprentissage au 21e siècle sont précisés en conclusion.

TOUPIN, Louis. *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF, 1995. 208 p., fig., tabl., bibliogr. (9 p.). Index. (Pédagogies.) ☛ 22

Les études sur les pratiques de formation continue des adultes mettent en relief la difficulté de transférer les connaissances acquises en formation dans la vie personnelle ou professionnelle. Cet ouvrage aborde les enjeux et les stratégies qui accompagnent un processus de transfert de connaissances. Cette démarche est formalisée par un modèle d'accompagnement du transfert de connaissances à l'intérieur de pratiques sociales spécifiques. Ce modèle permet de s'interroger sur les principales composantes sociales et cognitives du transfert de connaissances, sur les facteurs qui influencent l'articulation optimale de ces composantes, et enfin sur les formes d'ingénierie pédagogique qui favorisent l'appropriation et l'utilisation de nouvelles connaissances. (Prix : 155,00 FF).

Enseignement privé et confessionnel

La laïcité. *Pouvoirs*, 1995, n° 75, 188 p. ☛ 4

Au sommaire : La laïcité et ses contraires (René Rémond) ; La laïcité, valeur de la République (Alain Bergougnieux) ; La laïcité, vue d'en face (Gérard Defois) ; Laïcité, connais pas : Allemagne, Canada, États-Unis, Royaume-Uni (Jacques Zylberberg) ; La laïcité à l'épreuve du siècle (Alain Finkielkraut) ; Laïcité et démocratie (Michel Wieviorka) ; Le juge et la laïcité (Yves Madiot) ; Laïcité : la parole à la défense... (Anne-Marie Franchi) ; Les groupes de pression du privé ; La lettre de Jules Ferry aux instituteurs (François Ernenwein). (Prix : 95,00 FF).

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Les enseignants

CHIESA, Laura. PÉCLAT, Valérie. STRUB, Iris. *L'image du métier d'enseignant chez les formateurs*. Lausanne : CVRP, 1995. 29 p., graph., tabl., bibliogr. (1 p.) ☛ 4

Cette étude porte sur les représentations que les formateurs des différents instituts de formation des maîtres du canton de Vaud se font du métier d'enseignant. Un questionnaire leur a été adressé, portant sur quatre grands thèmes de questions : les caractéristiques du métier (les contraintes et avantages, les risques...) ; les intérêts et motivations (les raisons du choix de la profession) ; la formation des maîtres ; formation et pratique (les usages de la théorie acquise durant la formation...). Les résultats sont comparés à ceux de deux enquêtes réalisées auprès des normaliens et des gymnasiens. Cette comparaison fait apparaître que, quel que soit le niveau de la population interrogée, les représentations tendent toujours vers le même idéal, composé d'un ensemble de valeurs et de normes sociales qui traversent notre société. (Document gratuit).

GOLD, Yvonne. ROTH, Robert A. *Teachers managing stress and preventing burn-out : the professional health solution*. London ; Bristol (Pa) : Falmer, 1993. X-208 p., tabl., bibliogr. (6 p.). Index. ☛ 11

Des enquêtes sur de larges échantillons ont révélé l'importance du stress et de l'"usure" chez les enseignants, qui a atteint un niveau affectant gravement le processus d'enseignement-apprentissage. De plus, les critiques envers l'enseignement conduisent fréquemment à "l'accusation de la victime". Le manque de reconnaissance de la profession enseignante s'est aggravé au cours des

récentes années. Actuellement, le système éducatif n'a pas réellement pris en compte ce problème. Cet ouvrage propose une nouvelle théorie des causes de stress et d'usure. Les auteurs veulent aider les intéressés à réfléchir sur leur cas psychologique personnel, afin de découvrir dans quelles circonstances ils ressentent le stress ou la lassitude et de mettre au point des parades immédiates et des solutions à long terme. La conception d'un programme scolaire, la gestion d'un style de vie, l'amélioration des capacités de communication sont étudiées dans la perspective d'une réussite professionnelle.

HARRIS, Kevin. *Teachers : constructing the future*. London ; Washington : Falmer, 1994. VIII-141 p., bibliogr. (22 p.). Index. ✎ 23

L'auteur propose une réflexion sur l'évolution du rôle des enseignants dans le cadre des transformations sociales, politiques, économiques, de la société occidentale capitaliste. L'historique de la profession et de ses luttes politiques est mis en lumière ainsi que la dégradation du statut professionnel et social des enseignants dans la société actuelle en raison de la conception instrumentale de la scolarité dans un contexte de rationalisme économique. Selon K. Harris, les enseignants doivent se protéger contre le potentiel destructeur des lois de marché à l'égard de la démocratie et de l'autonomie individuelle, en développant au cours de leur formation la compétence professionnelle et l'esprit critique, afin d'être reconnus comme experts et associés à la construction d'un avenir social conforme à l'idéal démocratique. (Prix : £ 12,95)

ROBERT, André. *Le syndicalisme des enseignants*. Paris : CNDP ; La Documentation française, 1995. 175 p., bibliogr. (5 p.) (Systèmes éducatifs.) ✎ 11

Face à l'érosion qu'il subit, le syndicalisme enseignant est-il un phénomène d'arrière-garde ? Les enseignants sont-ils conserva-

teurs, retardataires, leurs organisations syndicales des survivances bureaucratiques ou alors font-elles preuve d'une inventivité, permettant de répondre aux aspirations actuelles d'une fraction importante de la corporation ? Pour tenter de mieux cerner la réalité du monde syndical enseignant, l'auteur a réalisé une analyse avec des approches diversifiées. Phénoménologique : l'image actuelle de l'influence des syndicats dans l'enseignement aujourd'hui (SGEN-CFDT, SE, FSU, SNE, CGT-FO...). Historique : les grandes étapes, jusqu'à la Première Guerre mondiale, l'Entre-deux-guerres, l'après Seconde Guerre mondiale. Sociologique : qui sont les enseignants syndiqués ou non syndiqués dans le premier, le second degré. Idéologique : par une analyse de contenu d'un certain nombre de documents syndicaux (presse syndicale, documents électoraux). Les relations entre l'administration et les syndicats. Le syndicalisme enseignant s'est trouvé face à d'autres organisations : les amicales, les associations catégorielles, les coordinations... Quel est son avenir ? Face à un affaiblissement général, on peut penser qu'un modèle alternatif verra le jour, plus conforme aux aspirations des nouvelles générations, dans une "multiréférentialité", qui pourra le mettre en position favorable face aux tensions internes de l'enseignement.

Formation des enseignants et des formateurs

NIMIER, Jacques. *La formation psychologique des enseignants*. Paris : ESF, 1996. 135+86 p., bibliogr. (4 p.). Index. (Formation permanente en sciences humaines.) ✎ 4

Cet ouvrage propose une réflexion, une méthodologie et une formation psychologique des enseignants, en formation initiale ou continue, aux formateurs des MAFPEN, des GRETA, des tuteurs. Une partie, théorique, aborde sous forme d'exposés les points suivants : Pourquoi une formation psychologique des enseignants ? (enseigner devient

un métier, comment tenir compte de la spécificité des enseignants). Comment mettre en place cette formation ? (les objectifs ; principes de fonctionnement ; le cadre institutionnel ; le cadre de fonctionnement de la formation). 1er axe de formation : la construction des connaissances (une nouvelle vision de la personne, des savoirs, de la logique). 2ème axe de formation : l'écoute de soi, l'écoute de l'autre (la complexité de l'écoute ; l'écoute de la relation). 3ème axe de formation : l'interaction dans les relations (la notion d'interaction, relation duelle et relation ternaire...). Comment animer des stages de formation psychologique (les animateurs ; les moyens d'action des animateurs ; l'écoute du groupe). Une partie, applications pratiques, propose une série d'exercices : le projet pédagogique et sa transmission ; la distance entre deux personnes, les images parasites..., des exemples d'un schéma général de formation psychologique et de questionnaire d'évaluation, des modèles de programme de séminaire, un programme d'autoformation. (Prix : 135,00 FF).

Les formateurs et les éducateurs

Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ? Ramonville Saint-Agne : Érès, 1995. 303 p., bibliogr. (9 p.) 23

Ce travail est issu de la réflexion de professionnelles de la petite enfance, de chercheurs, l'objectif étant d'élaborer un outil de guidance pour les professionnels du terrain et d'aide à la décision pour les responsables politiques et administratifs. On ignore trop souvent que les métiers de la petite enfance sont du domaine des professions, exigeant une formation approfondie. Les contributions de la première partie mettent l'accent sur les spécificités de la fonction d'accueil : les différences entre fonction parentale et fonction d'accueil ; les divers éléments qui constituent la fonction d'accueil (les lieux, les relations avec les parents...) ; l'accompagne-

ment psychique du tout-petit : "le savoir être et agir" ; la relation d'attachement qui se crée, par les soins donnés à l'enfant, est essentielle à son développement ; le projet éducatif dont le but est de soutenir les relations éducatives et d'améliorer la qualité de l'accueil. La seconde partie traite de la formation des professionnels de la petite enfance, qui demande d'abord de préciser les objectifs de cette formation, les savoirs à transmettre (liés au développement de l'enfant, la connaissance des familles, aux pratiques...). Le processus de formation est un assemblage de divers processus (construction identitaire, appropriation des connaissances, réélaboration active des représentations, transposition ou identification). Il requiert des méthodes, un cadre institutionnel, une formation du personnel d'encadrement. L'enjeu de cette professionnalisation de l'accueil du jeune enfant est la qualité de l'éducation. En annexes, figurent quatre textes (deux enquêtes sur les assistantes maternelles ; un séminaire de formation, l'évolution d'un groupe de formation d'AISEM). (Prix : 160,00 FF).

Personnels de l'éducation et de la formation

GRACE, Gérald. *School leadership : beyond education management : an essay in policy scholarship*. London ; Washington : Falmer, 1995. VIII - 230 p., bibliogr. (8 p.). Index. 23

Cet ouvrage s'intéresse à la notion de direction, de "leadership" qui prend une importance grandissante dans l'étude des politiques d'éducation. Il dresse un tableau de l'évolution historique et culturelle des aspects pédagogiques et administratifs de la tâche du chef d'établissement, commente l'état actuel du débat politique, idéologique et pédagogique sur la nature de la direction d'école. L'influence de la Nouvelle droite promotrice de la loi du marché, des éducateurs, des théoriciens ainsi que des parties prenantes dans le secteur éducatif, direc-

teurs, responsables, professeurs, parents et élèves est analysée. Les comptes rendus de recherches sur le terrain menées avec la coopération de 88 directeurs d'écoles primaires et secondaires britanniques permettent d'éclairer les nouvelles relations de pouvoir, le rôle de gestion, de "marketing", de reconception des programmes qui incombent aux directeurs.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

JOUVENET, Louis Pierre. *Éduquer l'élève au choix professionnel*. Lyon : CRDP, 1995. 169 p., bibliogr. (5 p.) (Champ de réflexion, champ d'actions.) ✎ 4

Comme le soulignent la loi d'orientation (1989), la loi quinquennale (1993), l'élève est au centre du processus éducatif, il faut l'aider à élaborer son projet personnel et professionnel. Tel est l'objectif de cet ouvrage : fournir aux enseignants des outils théoriques, méthodologiques et pratiques, leur permettant de développer cette compétence. Une première partie, générale, porte sur le projet : définition de la notion de projet, le concept d'éducabilité professionnelle, de socialisation, les conditions d'émergence du projet (des représentations déterminantes, la formation des enseignants). La seconde partie est consacrée à la construction du projet professionnel : le repérage des gisements éducatifs et professionnels, les outils structurels et pédagogiques, la mise en œuvre de cette construction (le diagnostic de l'existence du projet, les apprentissages constructeurs...), la relation école-entreprise. En conclusion, l'auteur souligne la nécessité d'une triple lecture du projet personnel et professionnel de l'élève : psychologique, pédagogique et philosophique. (Prix : 100,00 FF).

Emploi

Contre une société éclatée : formation et insertion ? *Revue politique et parlementaire*, 1995, n° 979, 95 p., tabl. ✎ 4

Au sommaire : Contre une société éclatée : Formation et insertion ? Dix questions à Jacques Barrot (propos recueillis par Bertrand Cluzel) ; Formation, insertion : une histoire et des objectifs complexes (Jean Ueberschlag, Claude Goasguen) ; Le devoir d'insertion à l'égard des jeunes : concevoir globalement, agir localement (Roland Moreau) ; Le choix du modèle à plusieurs vitesses (Stéphane Léage) ; La détérioration du lien social : perceptions individuelles, réalités collectives (Bertrand Munier). (Prix : 75,00 FF).

Formation, passeport à renouveler. *Projet*, 1996, n°244, 126 p. ✎ 4

Forme-t-on trop de diplômés ? (C. Thélot). Échec scolaire : de quoi parle-t-on (B. Charlot). Le baccalauréat au lendemain d'une révolution (J. Lesourne). Formation et emploi, enquête sur une relation (J. Lamoure). Pour une formation qualifiante (B. Schwartz)... (Prix : 65,00 FF).

O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

L'établissement scolaire

HOUSSAYE, Jean. *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF, 1996. 190 p., bibliogr. (8 p.) (Pédagogies.) ✎ 23

L'autorité existe-t-elle ? Doit-elle exister à l'école ? Mais qu'est-ce que l'autorité ? Les définitions que l'on peut proposer ne sont que des réponses, pas des points de départ ; elles ne pourraient résoudre qu'artificiellement les problèmes que pose l'autorité à

l'école. J. Houssaye trace d'abord le tableau de la situation actuelle (constats et explications, l'image de l'autorité est contrastée et l'aspect répressif massivement présent) et passée (la longue plainte du désordre, aux 19 et 20e siècles). La question de l'autorité n'est pas une idée neuve, mais "comment s'en débarrasser" ? Différentes disciplines sont appelées à l'aide : la psychologie, la psychanalyse (le salaire de la peur), la sociologie (comment légaliser le coup de force ?), la philosophie (quelle légitimité pour la loi à l'école ?), la pédagogie (sur quoi fonder le vivre-ensemble à l'école ?). L'autorité reste un problème permanent, parce que le "rapport d'autorité exclut le rapport à l'autre et fuit la question du vivre-ensemble. Refus de l'école et de l'éducation, l'autorité permet de penser l'un et l'autre". L'auteur privilégie trois entrées pour effectuer cette approche : le triangle pédagogique, la socialisation, le sens de l'éducation. Il faut choisir entre éducation et autorité, l'autorité "signe l'échec de l'éducation à l'école". Elle ne peut être une solution. Elle n'existe pas. (Prix : 142,00 FF).

"Pourvu qu'ils m'écoutent..." : discipline et autorité dans la classe. Créteil : CRDP, 1995. 214 p. (Champ pédagogique.) ✎ 4

Il s'agit de neuf mémoires professionnels, rédigés par des professeurs stagiaires qui ont tous, pour fil directeur, la discipline et l'autorité dans la classe. Ils émanent majoritairement de femmes, stagiaires de disciplines littéraires. Face à des attitudes inattendues, non scolaires, des élèves, les enseignants-débutants essayent de se faire entendre, d'établir leur autorité, une autorité de compétence. Ils ne connaissent ni l'attitude générale ou particulière des élèves, ni leur propre personnalité en tant qu'enseignants. Sujets des mémoires : de la discipline à l'autonomie (5e) ; discipline et enseignement du français (4e) ; l'autorité, un enjeu important (6e) ; les comportements de l'élève (5e) ; la discipline dans une classe (2e) ; autorité et discipline (6e) ; du bon usage des règles (5e) ; comportement des élèves et conception des cours

(2e, 1e et terminale) ; enseigner en zone sensible, adapter ses stratégies (2e). Une réflexion de J.-Y. Rochex : Éloge des commentaires et une postface de D. Dussaussois : La formation en seconde année d'IUFM concluent ce document. (Prix : 80,00 FF).

L'environnement pédagogique

IZARD, Hélène. *L'école primaire : temps, espaces et acteurs.* Paris : L'Harmattan, 1995. 326 p. (Éducation et formation : références.) ✎ 23

Trois facteurs ont marqué le fonctionnement actuel de l'école primaire : les lois de la décentralisation (juillet 1983), la loi d'orientation de juillet 1989 et les mesures législatives qui constituent la "nouvelle politique" pour l'école primaire, la politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants (ARVE). Chacun de ces facteurs fait l'objet d'une étude, dans le but de répondre à la question : en quoi et comment marquent-ils l'émergence de transformation de conception et de fonctionnement de l'école vers une autre école en train de se construire ? Une quatrième partie, qui constitue la part la plus importante de l'ouvrage, est constituée des textes intégraux des références officielles sur les aménagements des rythmes de vie des enfants 1984-1993 et d'une bibliographie sélective, les ouvrages étant classés selon le type de document. La cinquième et dernière partie propose des outils pour l'analyse et l'action. (Prix : 160,00 FF).

Les formations en alternance : spécificités françaises et position des organisations internationales. Paris : INRP, 1996. 68 p., bibliogr. (9 p.) (Documents et travaux de recherche en éducation ; 12.) ✎ 23

La formation par alternance fait aujourd'hui partie des thèmes autour desquels s'organise le débat public sur la formation, le chômage et plus largement sur l'avenir de la société française. Ces formations peuvent être quali-

fiées de "plurielles", qu'il s'agisse des bas niveaux de qualification ou des formations supérieures, ou de la manière dont cette problématique est traitée, à savoir sous statut scolaire ou non. Les formations en alternance ne renvoient pas expressément à la seule volonté de professionnalisation mais à un effort de construction d'une culture, sensible aux transformations de la société, et ainsi plus directement liées aux réalités sociales. L'alternance pose d'entrée de jeu la question des équilibres d'espaces à construire, de certifications à produire, puis celle des acteurs intervenant dans la mise en œuvre : les enseignants, les formateurs, les enseignés... Enfin, elle pose la question de la qualité : préoccupation d'actualité dans le cadre européen ; car, de toute évidence, ne poser ces questions qu'au plan national nous priverait d'informations capitales sur la nature et les finalités des formations en alternance. La recherche aujourd'hui a donc pour mission d'investir dans le sens de cette évolution européenne des formations en alternance afin d'apprécier : les aspects pédagogiques originaux qu'elles offrent, les compétences qu'elles développent, les transformations du système d'éducation et de formation, voire de production, qu'elles suggèrent. Cette journée d'études et de réflexion sur les formations par alternance en Europe est un des chantiers qui permet d'introduire une dimension européenne active et coopérative dans le champ des recherches conduites à l'INRP. (Prix : 40,00 FF).

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

COHEN, Arlette. HUGON, Marie-Anne. *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues*. Paris : L'Harmattan ; INRP, 1995. 221 p., bibliogr. (4 p.) (CRESAS ; 12.) ✎ 11

En dix ans, les lycées d'enseignement général se sont ouverts à un plus large public. Se

pose aujourd'hui pour les enseignants une question centrale : comment transmettre les connaissances requises à des élèves inégalement préparés à suivre les enseignements en lycée ? Partant d'une analyse du rapport aux apprentissages et à l'expérience scolaires exprimé par des élèves de classe de seconde, les auteurs présentent les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans ces établissements en réponse aux besoins manifestés. Ces pratiques associent mise en cohérence des disciplines entre elles, organisation de travaux de recherche par petits groupes hétérogènes et recherche systématique de liens entre les apprentissages scolaires et les expériences extra-scolaires. Il apparaît ainsi qu'il est possible dans le système scolaire, tel qu'il est, avec ses contraintes de programmes et d'horaires, de développer des pédagogies reposant sur une conception interactionniste et constructiviste des apprentissages. (Prix : 120,00 FF).

FILLOUX, Jean-Claude. *Tolstoï pédagogue*. Paris : PUF, 1996. 126 p., bibliogr. (1 p.) (Pédagogues et pédagogies). ✎ 4

Courte biographie de L.N. Tolstoï (1928), et présentation de son œuvre pédagogique constituent la première partie du livre. En 1859, il crée sur ses terres de Isnaïa Poliana, une école pour les enfants des moujiks. En 1872, il rédige un syllabaire, guide pour aider les maîtres à suivre les méthodes d'instruction qu'il a expérimentées. Tolstoï se montre très critique à l'égard de l'école de son temps. Pour lui, une saine activité pédagogique est basée sur l'échange de savoirs ; le pédagogue doit partir du doute, être en questionnement, remettre en question son désir même d'enseigner. L'éducation doit prendre la forme d'un rapport libre d'instruction. Des extraits de textes composent la seconde partie : articles de la revue Isnaïa Poliana, articles pédagogiques (l'éducation et la culture ; le progrès et la définition de l'instruction...), lettres, fragments de son journal. (Prix : 46,00 FF).

GOTOVITCH, Louise. *Makarenko pédagogue praticien*. Paris : PUF, 1996. 126 p., bibliogr. (4 p.) (Pédagogues et pédagogies ; 9.) ✎ 4
L'œuvre, les théories de Anton Sémenovitch Makarenko (1888-1939) sont présentées dans une première partie, en étant resituées dans le contexte historique de l'époque. Ses principes : aborder chaque être humain avec une hypothèse optimiste, exiger d'autant plus de l'homme qu'on l'estime davantage. Ses objectifs : pour créer l'homme nouveau, bâtir la collectivité nouvelle, apprendre à vivre ; la collectivité, un lieu de vie, éduque l'individu. Une seconde partie propose des extraits de ses principaux textes : Poème pédagogique, problèmes de l'éducation scolaire soviétique..., selon un classement qui reprend les théories défendues par Makarenko. (Prix : 46,00 FF).

LADSOU, Jacques. *Janusz Korczak*. Paris : PUF, 1995. 124 p., bibliogr. (1 p.) (Pédagogues et pédagogies.) ✎ 4

Brève présentation chronologique de la vie et de l'œuvre de Janusz Korczak (1878-79 (?)-1942), puis parcours des principaux textes extraits du Roi Mathias 1er, Quand je redeviendrai petit, Droit de l'enfant au respect... (Prix : 45,00 FF).

Les chemins de l'apprentissage : l'actualité des méthodes d'éducation nouvelle. Paris : Retz, 1996. 151 p., bibliogr. dissém. (Éducation active et société.) ✎ 4

Les différentes contributions de cet ouvrage sont l'œuvre de chercheurs en éducation, d'experts en formation d'adultes, d'enseignants, de responsables des CEMEA, proposées lors d'une semaine d'étude sur le thème de l'apprentissage. Une première partie porte sur "La pédagogie de l'apprentissage" (F. Best, B. Aumont, P. Meirieu, ...). Une deuxième partie est consacrée à "Des pratiques d'apprentissage en milieu scolaire et

périscolaire, l'expérience des CEMEA" (F. Chobeaux, G. Castellani...). Une troisième partie à "Des pratiques d'apprentissage au service des publics en difficulté" (B. Dovet, E. Perry). (Prix : 98,00 FF).

SEMEL, Susan F. *The Dalton school : the transformation of a progressive school*. New York ; Berlin : Peter Lang, 1992. XIX-205 p., bibliogr. (17 p.). Index. (American university studies : education ; 34.) ✎ 13

Cet ouvrage retrace l'histoire de l'école pilote Dalton fondée en 1919 à New York, dans l'esprit de M. Montessori et J. Dewey. Le programme "Dalton plan" - était centré sur l'enfant et faisait de l'école une sorte de communauté démocratique. De même que le mouvement progressiste de l'éducation, ce programme novateur a connu des transformations et subi des influences contraires, notamment un retour en faveur des programmes centrés sur le contenu des connaissances de base ("back to basics"). Bien que l'école ne soit plus la même que celle de sa fondatrice, Helen Parkhurst, elle reste attachée à une pédagogie suivant les besoins de l'enfant dans une société devenue multiculturelle, et impliquée dans la vie de la communauté environnante. (Prix : 148,00 FF).

Organisation pédagogique

Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II. Berne : Peter Lang, 1995. 472 p., tabl., bibliogr. (36 p.) (Exploration : cours et contributions pour les sciences de l'éducation.) ✎ 15

Un premier volume "Etre migrant. Approche des problèmes socioculturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse" était paru en 1981 ; le point de départ en était les problèmes scolaires des enfants de travailleurs étrangers. Un peu plus de dix ans après, où en est-on ? Des chercheurs se sont réunis pour tenter de dresser un bilan. Leurs contri-

butions abordent cinq thèmes de réflexion. 1) Les contextes sociaux de la pluralité culturelle dans l'enseignement : le développement de la pédagogie interculturelle en Suisse ; la présence démographique des étrangers ; la réussite scolaire ; la politique linguistique. 2) Situations et problèmes linguistiques : les aspects linguistiques des migrations ; l'acquisition des langues première et seconde ; le bilinguisme... 3) École et éducation interculturelle : la pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants ; les arbres généalogiques... 4) Formation postobligatoire et animation culturelle : les jeunes étrangers et la formation professionnelle ; l'éducation des adultes par les migrants ; les associations d'étrangers... 5) Quelques perspectives pour la recherche.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

BURDESS, Neil. *The handbook of student skills*. New York ; Sydney : Prentice Hall, 1991. VII-184 p., bibliogr. (4 p.). Index. ☛ 9

L'auteur propose un guide aux étudiants de première année (plus spécifiquement les étudiants en lettres et en sciences humaines) qui les aidera à acquérir les compétences, les savoir-faire nécessaires à la construction de leur apprentissage, à la rédaction de leurs travaux personnels (gestion du temps scolaire, utilisation des ressources documentaires, méthodes de dissertation). (Prix : 184,00 FF).

COLIN, Michèle. CORIDIAN, Charles. *Les produits éducatifs parascolaires : une réponse à l'inquiétude des familles ?* Paris : INRP, 1996. 135 p., tabl., bibliogr. (2 p.). ☛ 11
Cahiers de vacances, annales d'examen, presse pour les jeunes, encyclopédies, guides de grammaire et d'orthographe, cahiers de soutien, guides et mémentos, cassettes de langues, logiciels... les produits éducatifs

parascolaires ne cessent de se multiplier et de se diversifier. Le parascolaire n'est plus confiné au fond des librairies et, en rejoignant les circuits de grande distribution, entre dans une nouvelle logique concurrentielle. Cette enquête sur les auxiliaires pédagogiques extrascolaires analyse l'offre, en présentant les démarches des éditeurs. Elle traite des utilisations au collège, par les enseignants et dans le cadre du CDI. Elle s'attache plus particulièrement aux demandes des familles, liées à un souci croissant de réussite scolaire des enfants. À travers l'étude de ce marché aux marges de l'école, c'est donc la question du suivi et de l'accompagnement de la scolarité dans le cadre familial qui est abordée sous un jour nouveau. (Prix : 85,00 FF).

Curriculum et programmes d'enseignement

PINAR, William F. REYNOLDS, William M. SLATTERY, Patrick. TAUBMAN, Peter M. *Understanding curriculum : an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York ; Washington : Peter Lang, 1995. XVIII-1143 p., bibliogr. (166 p.). Index. (Counterpoints ; 17.) ☛ 23

Les auteurs passent en revue tous les secteurs concernés par le domaine des programmes scolaires américains : l'évolution historique des grands mouvements tels que le féminisme, l'anticracisme, des théories politiques, théologiques, esthétiques, poststructuralistes, phénoménologiques ; les perspectives internationales, les problèmes institutionnels. Cet ouvrage constitue une base pour l'enseignement de la théorie des curricula aux élèves-enseignants. Après une introduction détaillant la conception et la compréhension des programmes, une deuxième partie est consacrée à la création et à la transformation des programmes de 1828 à 1927, puis aux diverses crises conduisant à

des réformes jusqu'en 1970, enfin à la reconceptualisation des années 70. La troisième et principale partie examine les différentes approches du contenu de l'enseignement actuel. Ses chapitres de conclusion s'adressent à la génération future pour qu'elle réconcilie les tendances extrémistes dans une conception humaniste large.

Évaluation

CAHEN, Cyrille. *Thérapie de l'échec scolaire*. Paris : Nathan pédagogie, 1996. 153 p. (Les repères pédagogiques : formation.) ✎ 4

Pour rédiger cet ouvrage, l'auteur s'est basé sur son expérience, en CMPP, de psychomotricien et d'adolescents mal adaptés à leur "métier d'élève". Après avoir tracé une typologie d'élèves en difficultés (le type antiscolaire, l'élève inhibé, le type parascolaire, l'élève modèle, le bon élève), l'auteur présente, sous une forme courte et synthétique, les facteurs "codéterminants" et les conduites de l'échec scolaire, dans le cadre familial, social et institutionnel. Une rééducation de l'échec est possible : établir un diagnostic de situation (les interactions, les pressions nouées entre parents-enfant, élève-enseignants, parents-enseignants), typologique (aboulique, anti-scolaire...) permet de repérer les obstacles qui s'opposent à la réadaptation de l'élève en échec. Un enfant, en milieu familial ou scolaire, qui se sent reconnu, se trouve encouragé et plus apte à développer ses potentialités ; la capacité de comprendre, d'assimiler est souvent inhibée par l'anxiété (de la note...), par des explications insuffisantes. Il est toujours possible de réveiller le désir plus ou moins conscient de réussir de l'enfant. (Prix : 129,00 FF).

Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui : comparaison à partir des épreuves du Certificat d'Études Primaires. France : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996. 125 p. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 62.) ✎ 13

Afin de comparer les connaissances des élèves des années 20 à celles d'une population d'élèves de 1995, la Direction de l'Évaluation et de la Prospective a construit une situation permettant de proposer à des élèves d'aujourd'hui les sujets du certificat d'études des années 20. Pour l'intérêt de l'étude, les épreuves ont été passées par une population d'élèves représentative de la Somme et une population d'élèves représentative de la France métropolitaine. 26 sujets de français (rédaction, dictée et questions) et 20 problèmes ont été retenus pour l'étude. Au total, les résultats des élèves sont aujourd'hui meilleurs en rédaction ; ils sont à peu près équivalents dans les questions de dictée portant sur l'intelligence du texte (vocabulaire et compréhension) et, en calcul, dans trois des opérations de base (addition, soustraction et division de nombres entiers), ils sont en baisse, légère en multiplication, et marquée en orthographe, en analyse grammaticale, en conjugaison et dans la résolution du type de problèmes posés dans les années 20. Il importe de rappeler que la comparaison porte sur des épreuves des années 20 et que les programmes et les contenus des enseignements, en français comme en mathématiques, ont beaucoup évolué ; ceci peut expliquer que les élèves aujourd'hui, tout en ayant des connaissances plus larges sur des parties nouvelles ou peu enseignées autrefois (géométrie par exemple), ont plus de difficultés dans certains de ces exercices parce qu'ils y sont moins entraînés. (Prix : 95,00 FF).

CRAHAY, Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université, 1996. 332 p., tabl., bibliogr. (18 p.) (Pédagogies en développement.) ✎ 22

Dès l'introduction, l'auteur précise son propos : l'étude du fonctionnement de l'école en tant qu'opérateur produisant des échecs scolaires. Dans une approche comparative (l'accent étant mis sur la Belgique, la France, le canton de Genève), un bilan d'enquêtes et de statistiques relatives aux taux d'échec, d'études expérimentales lui permet d'aborder les points suivants : le rôle de l'évaluation dans l'échec ; le doublement, les enseignants, les élèves ; faut-il sélectionner les élèves pour être efficace, l'évaluation au service de la réussite et de l'apprentissage des élèves. Pour M. Crahay, l'échec n'est pas le reflet direct des performances des élèves, mais comme une réalité dépendante des pratiques d'évaluation des enseignants. Il faut faire face à une culture de l'échec et de l'idéologie de l'excellence. Les situations d'échec ne sont qu'un état transitoire, avant que l'échec n'aboutisse à la maîtrise des objectifs poursuivis. Un autre sens doit être donné à l'évaluation des élèves, des outils propices à la régulation interne des enseignements proposés. Il faut "changer la visée de l'évaluation", c'est-à-dire favoriser l'émergence d'habitudes, d'un état d'esprit, d'une culture grâce auxquels les progrès des élèves sont régulièrement mesurés pour, en retour, optimiser l'action éducative." (Prix : 180,00 FF).

KEEVES, John P. *Examens nationaux : conceptions, procédures et diffusion des résultats.* Paris : UNESCO ; IIEP, 1995. 108 p., fig., tabl., bibliogr. (7 p.) (Principes de la planification de l'éducation ; 50.) ✎ 4

Dans la plupart des pays, l'examen a deux objectifs : une sélection pour accéder à un niveau d'éducation supérieur, une certification du niveau de compétence dans des domaines particuliers. Après un bref historique, les différentes pratiques utilisées dans certains pays sont examinées. Puis la concep-

tion d'examens publics, les procédures de planification des programmes scolaires, les procédures employées pour la mise en œuvre des examens nationaux, la diffusion des résultats, les problèmes rencontrés, les problèmes d'équité sont analysés. Des questions techniques posées par la conception des examens publics sont abordées : établir un modèle des niveaux des acquis scolaires, l'échantillon d'un étalonnage de notes, l'utilisation des échelles de la théorie des items... Avec la généralisation de l'éducation secondaire, de nouvelles approches sont nécessaires, qui répondent aux nouvelles exigences de la société. (Prix : 50,00 FF).

Les normes de résultats dans l'enseignement : à la recherche de la qualité. Paris : OCDE, 1995. 239 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. ✎ 4

Cette synthèse rassemble dix études de cas (Allemagne, Pays de Galles et Angleterre, Australie, Canada-Ontario, Espagne, États-Unis, France, Irlande, Japon, Suède) sur les normes d'évaluation. La difficulté de définir ces normes est précisée dans l'introduction, mais les conclusions apportées par certaines études de cas peuvent permettre d'extraire certains points essentiels : pour fixer des normes, la meilleure formule consiste à assurer des considérations psychométriques à celles relatives au programme ; l'intérêt de définir les normes de résultats a priori et a posteriori ; la nécessité d'avoir du temps et de la patience. Le rapport français a été rédigé par Alain Michel. Son étude porte sur la définition des niveaux d'aptitude et des critères permettant de les maîtriser, dans un contexte général qui prend en compte le contenu des programmes, les objectifs de référence, la qualité de l'enseignement... Le modèle de réforme de l'enseignement qui se dégage de cette synthèse met l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'amélioration de l'accès aux "prestations éducatives" de catégories d'élèves de plus en plus diverses. (Prix : 250,00 FF).

PHILLIPS, Gary. *Measuring what students learn : indicators of education systems = Mesurer les résultats scolaires : indicateurs des systèmes scolaires*. Paris : OCDE, 1995. 231 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 4

Ce rapport, élaboré avec l'aide du Département des statistiques du Ministère de l'éducation américain, fait le point sur les travaux d'un réseau de l'OCDE en ce qui concerne l'élaboration et l'utilisation d'indicateurs de performances scolaires à vocation internationale dans le but d'évaluer les conséquences finales des efforts entrepris dans les pays de l'OCDE pour améliorer l'efficacité. La difficulté d'une mise en oeuvre de comparaisons internationales est analysée. (Prix : 110,00 FF).

THERME, Pierre. *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*. Paris : PUF, 1995. 252 p., bibliogr. (10 p.) (Pratiques corporelles.) ✎ 22

Les paramètres psychologiques et sociaux qui déterminent, en partie, les perturbations de la conduite du jeune et de l'adulte sont étudiés, avec, comme facteur commun de réflexion : les pratiques corporelles et leur enseignement. Se basant sur des travaux de recherches et sur ses propres travaux, l'auteur analyse les différentes composantes de l'échec scolaire : l'exclusion, l'école. Si les concepts de redressement, d'intégration ont d'abord caractérisé l'histoire des troubles du comportement, l'exclusion "est devenue la nouvelle question sociale des périodes contemporaines", marquée par l'abandon technocratique de l'humain, l'abandon péri-urbain des populations, de la personne par l'école, du sujet "didactophobe". Peut-on inverser le phénomène et faire en sorte d'infléchir ces déterminismes, concevoir une "école pour tous" coïncidant avec une "école pour chacun" ? L'école est bâtie sur les bases de la définition d'un élève idéal ne prenant pas en compte les données de la psychologie du développement, la crise de l'adolescence, les différences fille-garçon. Trois indicateurs institutionnels sont révélateurs des inadéquations existant entre les caractéristiques de l'élève et celles de l'école : les niveaux d'études, les segmentations de l'ensemble des activités scolaires, le projet d'établissement. Des pistes d'une pédagogie adaptée sont évoquées, qui pour lutter contre l'échec scolaire, doit "reconnaître en tout élève la trame latente de ses qualités qui ne se manifestent, la plupart du temps, que par des conduites apparemment répréhensibles". (Prix : 168,00 FF).

quations existant entre les caractéristiques de l'élève et celles de l'école : les niveaux d'études, les segmentations de l'ensemble des activités scolaires, le projet d'établissement. Des pistes d'une pédagogie adaptée sont évoquées, qui pour lutter contre l'échec scolaire, doit "reconnaître en tout élève la trame latente de ses qualités qui ne se manifestent, la plupart du temps, que par des conduites apparemment répréhensibles". (Prix : 168,00 FF).

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Communication audiovisuelle

Éducation nationale et audiovisuel. *Les cahiers de l'audiovisuel*, 1995, n° 5, p. 27-69 ✎ 4

Le dossier de ce numéro est consacré au thème : Éducation nationale et audiovisuel. La politique audiovisuelle de l'EN (F. Balle). Présentation du CNDP, CNED, CLEMI. (A. Le Gal). Vers une école nouvelle (G. Pouard). Extrait du rapport "École et télévision", cinq mois de collaboration avec la Cinquième (H. Waysbord). (Prix : 80,00 FF).

Enseignement à distance

LOCHARD, Jean. *La formation à distance ou la liberté d'apprendre*. Paris : Éditions d'organisation, 1995. 137 p. ✎ 4

Cet ouvrage, qui s'adresse à un public d'enseignants, de formateurs, dresse un panorama des méthodes et des moyens de la formation à distance : définitions, méthodes, moyens, animation du système, contraintes, conditions de réussite, pédagogie, risques, conditions économiques, conséquences sociales. (Prix : 125,00 FF).

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

ATHIAS, Jacques. *Linguistique et didactique de l'allemand : évolution des théories et applications pédagogiques*. Paris : Masson ; Armand Colin, 1995. 229 p. bibliogr. (2 p.). Index. (U : langue et civilisation germaniques.) ✎ 4

La première partie de cet ouvrage, "Du mot au discours", retrace l'évolution de la recherche linguistique de l'allemand, en la replaçant au sein des concepts de la linguistique : les grands courants de la pensée linguistique, le mot, la proposition, la théorie de l'énonciation, l'énoncé en allemand. La seconde partie, "Didactique des langues : de la méthodologie traditionnelle au notionnel-fonctionnel", présente les différents courants, approches ou méthodes, qui ont animé la réflexion didactique, méthodes utilisées au premier cycle de l'enseignement secondaire : la méthodologie directe, la méthodologie active, audio-orale, audiovisuelle, la troisième génération de MAV, l'approche notionnelle/fonctionnelle. (Prix : 130,00 FF).

BRENEZ, Michelle. LUC, Christiane. SCHAEFER, Adrien. *À propos du passé en allemand, de la troisième à la seconde*. Paris : INRP, 1996. 63 p., bibliogr. dissém. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 8.) ✎ 23

Ce document est le résultat d'une recherche en didactique des langues vivantes, dont il reprend la problématique. Sont commentées différentes séquences d'enseignement relatives à l'expression du passé, qui ont fait l'objet d'observations systématiques dans des classes de troisième et seconde. Cette analyse s'est accompagnée, en amont, d'une réflexion

sur les savoirs/savoir-faire en cause et, en aval, d'une étude des savoirs acquis par les élèves à chacun des niveaux. Elle permet d'approfondir la connaissance de quelques obstacles rencontrés par les élèves, d'en déceler l'origine, d'en étudier la nature et de les dépasser. Les outils mis en œuvre, l'évaluation et les démarches proposées, transférables à d'autres points de contenus, seront utiles à tout enseignant de langue. (Prix : 40,00 FF).

GERVAIX, Philippe. *Qu'avez-vous fait de votre participe passé ?* Lausanne : CVRP, 1995. 84 p., tabl., bibliogr. (2 p.) ✎ 23

L'accord du participe passé est l'un des phénomènes les plus complexes en matière d'orthographe grammaticale. Son enseignement occupe une place importante dans les programmes dès la 5^e année (en Suisse, niveau secondaire). À quel degré de maîtrise des différents cas d'accord les élèves parviennent-ils en fin de scolarité obligatoire ? Progressent-ils encore entre la 7^e et la 9^e année ? L'analyse grammaticale de la phrase est-elle utile pour accorder un participe passé ? Les élèves ont-ils des règles auxquelles ils obéissent, ou accordent-ils au hasard ? Les élèves commettent des erreurs certes, mais quel sens ont-elles, que révèlent-elles des règles que les élèves se sont forgées ? Autant de questions auxquelles cette étude tente de répondre en mettant en lumière les représentations que les élèves se font, et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour accorder le participe passé. (Prix : 11 F suisses).

HOWATT, A.P.R. *Pour une sémantique libérée*. Lyon : Voies livres, 1996. 24 p., bibliogr. (2 p.) (Linguae ; 10.) ✎ 4

L'auteur vise ici à proposer un cadre pour l'apprentissage des langues secondes, détaché des comparaisons avec l'acquisition du langage par les jeunes enfants. Il pense qu'il faut d'abord définir ce que l'apprenant sait déjà faire avec, et ce qu'il sait déjà sur le langage. Cela l'amène à discuter trois questions

qui découlent de ce point de définition : les politiques de planification linguistique, la notion de "méthodes naturelles", les questions de motivation et de réussite. Il s'intéresse, enfin, à deux interprétations du "programme" d'enseignement ou d'apprentissage : le programme d'enseignement, le programme d'intervention.

L'illettrisme : une question d'actualité.

Paris : GPLI ; Hachette éducation, 1995. 175 p., bibliogr. (1 p.) (Pédagogie pour demain : didactiques 2nd degré.) ☞ 4

Depuis la parution en 1984 du rapport "Des illettrés en France", la lutte contre l'illettrisme est un des objectifs prioritaires du gouvernement, dans la lutte contre l'exclusion. Cet ouvrage propose un panorama de la question : Qu'est-ce que l'illettrisme ? Ses causes et conséquences ; La politique menée depuis le début des années 1980 ; Les nouvelles démarches et outils pédagogiques rendus nécessaires ; Le cas particulier des DOM-TOM ; l'illettrisme en Europe et dans le monde. En conclusion, les nouveaux enjeux de l'illettrisme sont envisagés : la prévention (le développement de la lecture dans les crèches, renforcer les bibliothèques dans l'enseignement primaire) ; Le droit contre les préjugés (un "élève de milieu défavorisé ne peut réussir") ; Le droit effectif à une formation permanente ; La sensibilisation de tous les partenaires concernés. (Prix : 110,00 FF).

LUC, Christiane. PELLET, Pierre. AUDIN, Line. *À propos du passé en anglais, de la troisième à la seconde.* Paris : INRP, 1996. 123 p., bibliogr. (1 p.) (Documents et travaux de recherche en éducation ; 7.) ☞ 23

Ce document est le résultat d'une recherche en didactique des langues vivantes, dont il reprend la problématique. Sont commentées différentes séquences d'enseignement relatives à l'expression du passé qui ont fait l'objet d'observations systématiques dans des classes de troisième et seconde. Cette analyse

s'est accompagnée, en amont, d'une réflexion sur les savoirs/savoir-faire en cause et, en aval, d'une étude des savoirs acquis par les élèves à chacun des niveaux. Elle permet d'approfondir la connaissance de quelques obstacles majeurs rencontrés par les élèves, d'en déceler l'origine, d'en étudier la nature et de les dépasser. Les outils mis en œuvre, l'évaluation et les démarches proposées, transférables à d'autres points de contenus, seront utiles à tout enseignant de langue. (Prix : 50,00 FF).

OUZOULIAS, André. *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider.* Paris : Retz, 1996. 111 p., bibliogr. (2 p.) ☞ 4

Cet ouvrage constitue le livret de présentation du moniteur MEDIAL (Moniteur pour l'Évaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur). Il est basé sur une évaluation complète des compétences de 80 enfants de CP et CE1 en grande difficulté de lecture. Il est composé de trois parties : comment évaluer les difficultés de l'apprenti lecteur ? Évaluer les difficultés au CP (représentations de la lecture, de l'apprentissage, fréquentation des livres, connaissance du langage technique...). Évaluer les difficultés au CE1 (questions sur un texte, test de closure, lecture de consignes...). (Prix : 84,00 FF).

Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues ? Paris : INRP, 1995. 79 p., bibliogr. dissém. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 5.) ☞ 23

La didactique des langues est une discipline en formation et, comme telle, elle progresse par l'intégration de disciplines scientifiques. Dans cette perspective, la rencontre qui fait l'objet de ce document avait pour double objet : faire le point sur les apports des disciplines qui semblent à ce jour avoir le plus participé à l'édification de la didactique des langues. L'ensemble de ces disciplines s'organise autour de deux grands axes : ce qui concerne les contenus d'une part, ce qui

concerne l'apprenant et les processus d'apprentissage d'autre part ; d'identifier les besoins et demandes afin que soit maintenu un équilibre réussi entre enjeux collectifs, d'ordre essentiellement professionnel, et enjeux individuels, d'ordre plus spécifiquement formateur. Les apports des intervenants permettent de délimiter plus précisément des champs d'action et de recherche : intégration de l'acquisition de compétences culturelles, ouverture à l'altérité, éducation à la diversité, focalisation sur le lexique, travail sur le texte littéraire, prise en compte de la gestion des activités cognitives, rôle des activités de conceptualisation dans la migration d'un système linguistique à un autre, rôle et limites des technologies nouvelles. (Prix : 40,00 FF).

VECK, Bernard. dir. VERRIER, Jean. dir. *La littérature des autres : place des littératures étrangères dans l'enseignement des littératures nationales*. Paris : INRP, 1995. 188 p., tabl., bibliogr. (2 p.) 15

L'accès à la littérature ménagé aux élèves par l'école peut-il, doit-il se suffire d'une initiation au patrimoine national ? La question se pose du point de vue de l'évolution de l'enseignement et du public scolaire, mais aussi du fait de l'élargissement des problèmes culturels à l'espace européen. Pour qu'enseignants et décideurs ne soient pas pris au dépourvu par l'évolution en cours, les auteurs souhaitent, avec ce volume, contribuer à mettre en place une réflexion préalable à l'élaboration de réponses requises par une situation complexe. Pour cela sont pris en compte l'enseignement des littératures étrangères dans une université française, l'enseignement de la littérature française à l'étranger ainsi que l'importance accordée aux littératures étrangères dans plusieurs pays qui se trouvent confrontés à des problèmes du même ordre : Allemagne, Belgique, Espagne, Grande-Bretagne, Italie. Il a été tenu compte, aussi, de certains secteurs littéraires français, comme celui des livres pour la jeunesse et celui des littératures francophones, qui s'ouvrent plus largement que

d'autres aux littératures étrangères. Enfin, l'ouverture aux littératures des autres n'est pas sans incidences méthodologiques sur l'enseignement de la littérature nationale : traducteurs, comparatistes, sémioticiens et sociologues de la lecture apportent ici leur contribution.

Enseignement des sciences humaines et sociales

AUDIGIER, F. CRÉMIEUX, C. MOUSSEAU, M.-J. *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde : étude descriptive et comparative*. Paris : INRP, 1996. 146 p., bibliogr. (2 p.) (Documents et travaux de recherche en éducation ; 10). 11

Le passage du collège au lycée est souvent décrit comme un moment difficile pour une partie non négligeable des élèves. Des facteurs multiples sont retenus pour rendre compte de ces difficultés, parmi eux, les savoirs enseignés dans les différentes disciplines. Les contenus et les méthodes, les exigences et les attentes opéreraient un saut trop élevé pour ces élèves. L'objet de cette recherche de didactiques de l'histoire et de la géographie est d'étudier et de comparer les savoirs enseignés et appris dans les deux classes, leurs contenus, comment ils sont évalués et acquis. Pour ce faire, le dispositif mis en place s'est intéressé à la manière dont deux objets de savoir, la "république" en histoire et la "répartition spatiale de la population" en géographie sont construits et enseignés. Au total, trente-cinq cours, vingt en troisième et quinze en seconde, ont été observés, enregistrés, retranscrits, analysés. Ces matériaux sont complétés par des copies d'élèves correspondant aux évaluations données par les enseignants, et par les réponses à un questionnaire commun passé à la fin de chacune des deux années. S'appuyant sur l'idée de discipline scolaire, cette étude précise et enrichit la connaissance que nous

avons de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans ces deux classes ; portant sur une variété de situations, elle esquisse un état des lieux et permet d'approfondir certains des problèmes que rencontrent aujourd'hui l'enseignement et l'apprentissage en histoire et en géographie. (Prix : 70,00 FF).

CARSENAT-BERNARDIN, Danièle.
9 leçons d'histoire pour le collège et le lycée. Paris : Nathan pédagogie, 1995. 286 p. Index. (Perspectives didactiques.) ⁴

L'objectif de cet ouvrage est d'illustrer, par une série de cas concrets -neuf leçons-, l'articulation entre contenus et didactique. L'auteur veut répondre aux questions suivantes : Comment donner aux élèves des cours répondant à une approche scientifique ? Comment inclure dans un cours les évolutions historiographiques ? Comment respecter les exigences épistémologiques de l'Histoire ? Elle veut offrir "une espèce de modélisation", de "recherches de relations entre des variables", savoirs savants, contraintes des programmes, niveaux de classe, objectifs du cycle. Chaque séquence s'appuie sur une bibliographie, une "mise en perspective pour l'approche didactique", ces séquences, qui se déroulent souvent sur deux cycles, mettent l'accent sur les acquis d'un cycle à l'autre et sur les changements de problématiques d'un cycle à l'autre. Les neuf séquences ont pour thèmes : Les valeurs de la démocratie athénienne ; Les civilisations sont-elles mortelles ? La nation au cœur de l'histoire ; Le national-socialisme ; 1788 : la crise au village, une crise de système ? La Marseillaise, un chant polysémique ; Jules Ferry et la colonisation ; Empires, impérialisme et colonisation ; Le Moyen-Orient, entre guerre et paix. (Prix : 139,00 FF).

ELLIOTT, John. POSCH, Peter.
L'éducation à l'environnement pour le XXI^e siècle. Paris : OCDE, 1995. 120 p., bibliogr. (7 p.) ⁴

Comment, dans des pays membres de l'OCDE, des écoles, des enseignants et des élèves tentent-ils de relever le défi : édifier une société viable par l'éducation à l'environnement ? Un projet a été conçu par l'OCDE-CERI, "Étude sur l'action de l'école en faveur de l'environnement" (ENSI), il est présenté dans une première partie. Prenant en compte les rapports nationaux présentés, des éléments sont dégagés, concernant la notion même d'éducation à l'environnement, le programme d'études (l'innovation, les indicateurs de qualité), la pédagogie (l'apparition des réseaux dynamiques de communication et les conséquences sur la formation des enseignants) (chap. 2). La recherche-action a été utilisée dans certains pays, comme un instrument pour mettre au point dans les écoles des initiatives en faveur de l'environnement ; elle joue un rôle central dans le développement des capacités dynamiques dont les enseignants doivent faire preuve et elle est une dimension capitale de l'élaboration des programmes d'études à l'école (chap. 3). Les politiques gouvernementales de cinq pays (Allemagne, Australie, Autriche, Finlande, Norvège) sont analysées, permettant de discerner les atouts, les faiblesses et les possibilités des politiques d'éducation à l'environnement (chap. 4). Les dilemmes et les mesures à prendre à l'avenir sont enfin évoqués. Le projet ENSI fait apparaître la nécessité d'une aide concrète aux enseignants pour acquérir les compétences nécessaires, de ne plus marginaliser l'éducation à l'environnement et de l'intégrer dans un programme d'étude commun obligatoire. (Prix : 115,00 FF).

Marchés et prix : savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales. Paris : INRP, 1995. 210 p., bibliogr. (3 p.) ✎ 11

Comment les professeurs de Sciences économiques et sociales enseignent-ils à leurs élèves le fonctionnement des marchés et la formation des prix ? Même si l'expression savante de ces questions est d'accès difficile, elles sont importantes pour nos économies et fondamentales dans la théorie économique. L'ouvrage fournit des analyses des programmes de SES et des contenus de manuels. Mais, surtout, il présente des cours, effectivement menés par des enseignants, confrontés à l'éventail des choix offerts par la théorie économique. Le lecteur peut ainsi entrer dans des classes, pour y découvrir les démarches pédagogiques et suivre le dialogue entre le maître et les élèves. L'analyse conjugue une comparaison systématique et rigoureuse des cours dispensés dans douze classes avec une présentation très vivante de quelques figures de professeurs. Issu d'une recherche de didactique, ce document s'attache au lien entre l'enseignement -son contenu comme sa méthode- et l'apprentissage. Il se fonde sur le concept de transformation de savoirs, qui engage une analyse des actes d'enseignement, tant dans leurs caractéristiques communes que dans leur intime singularité.

RIONDET, Bruno. *Éducation au développement : de la citoyenneté aux solidarités.* Paris : CNDP ; Hachette éducation, 1996. 208 p., bibliogr. dissém. (Ressources formation : partenaires du système éducatif.) ✎ 4

Le concept de développement est d'abord précisé (l'auteur axant son étude sur les pays développés d'Europe occidentale, d'Amérique du Nord, d'Extrême-Orient, d'Australie), puis l'intérêt pour l'éducation au développement par divers ministères (Éducation, Coopération...) souligné. Des actions en milieu scolaire sont décrites ; le rôle de la presse, de la télévision, de la publicité comme moyen pour appréhender

les problèmes d'actualité est analysé. Ces actions (type projet éducatif) demandent des partenaires, des sources de financement, une formation des enseignants. Mais la route de l'éducation au développement est semée d'embûches : les ambiguïtés conceptuelles, les contraintes institutionnelles... Des propositions sont formulées pour mener à bien "cette idée neuve", cette "ambition" : fédérer les aides et les projets, une synergie avec le monde associatif... (Prix : 75,00 FF).

Éducation physique et sportive

GLEIZE, Jacques. *Archéologie de l'éducation physique au XXe siècle en France : le corps occulté.* Paris : PUF, 1995. 272 p., bibliogr. (10 p.) (Pratiques corporelles.) ✎ 11

L'auteur veut analyser spécifiquement les processus de rationalisation instrumentale de la corporéité, versus la revendication d'un corps-sujet, en appliquant la méthode formalisée par M. Foucault en 1969 : l'archéologie des discours (ici sur l'éducation physique EP). Il rappelle d'abord les préalables méthodologiques et épistémologiques sur lesquels se base sa réflexion et resitue le contexte social de la fin du 19e et début du 20e, qui va donner naissance à la reconnaissance étatique de l'EP. Son approche "archéologique" de l'étude des discours et des Instructions officielles lui permet de distinguer trois périodes. 1) Du début du 20e jusqu'aux années soixante, deux modèles de rationalisation du corps vont constituer l'EP, puis l'EPS. Le premier est celui de la machine simple, édifié sur les bases de la science biomécanique (G.A. Hirn, F. Lagrange, G. Hébert...); le deuxième est celui de la machine énergétique, basé sur les modèles technologiques de la machine à vapeur et du moteur (analyse de manuels, d'IO). 2) Mais le monde productif change, le discours sur l'homme, la corporéité aussi. Dès le début des années 60, "dans la période où l'occident bascule vers le travail tertiaire, vers un déve-

loppement exponentiel du processus d'éducation en temps, espace et volume, l'EP effectue sa métamorphose vers le psychique, le sémiotique et le langagier" (P. Vayer, Le Boulch...). 3) À partir du début des années 70, on assiste à un déferlement de publications critiques concernant l'EPS. Les discours tenus sur l'EP au 20^e siècle, en France, permettent de saisir comment le corps s'est artificialisé. (Prix : 198,00 FF).

Éducation civique, politique, morale et familiale

AUDIGIER, François. LAGELÉE, Guy. *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris : INRP, 1996. 267 p., fig., bibliogr. (10 p.) 23 11

L'éducation civique : une discipline scolaire dont parents, enseignants, politiques... affirment l'importance ; une nécessité face aux difficultés de la société, en particulier pour l'insertion des jeunes ; un domaine qui intéresse l'ensemble des citoyens. Mais aussi l'objet de débats pour en déterminer les finalités, les contenus, les méthodes et l'inscription dans la vie des établissements. L'éducation civique est au plus vif des tensions qui existent entre les missions de l'école. Les questions posées à cette discipline, et l'écart entre les intentions affichées et la situation dans les classes, sont à l'origine du travail de recherche dont est issu ce livre. Le choix a été de développer les réflexions, les propositions de démarches pédagogiques et leur expérimentation autour de deux idées-forces : bâtir l'éducation civique dans les collèges autour de l'initiation juridique, au sens d'une sensibilisation à l'esprit et au langage du droit, à ses fondements éthiques, à ses usages dans la vie quotidienne ; organiser le travail dans les classes selon un projet de formation conceptuelle. La construction de quelques concepts fondamentaux, citoyenneté, droits de la personne, égalité, identité, justice, loi est placée au centre du projet pédagogique. Elle prend place dans les

progressions et les séquences d'enseignement pour organiser les activités des élèves et leurs apprentissages. (Prix : 110,00 FF).

Éducation religieuse

COQ, Guy. *Laïcité et république : le lien nécessaire*. Paris : Éditions du Félin, 1995. 334 p. (Questions d'époque.) 23 23

"Il est possible de construire une éducation pour la démocratie, une éducation républicaine où laïcité et république découvrirait leur lien nécessaire". L'éducation scolaire a un rôle central. Une première partie retrace l'histoire, souvent difficile, de la laïcité de 1789 à 1994, l'auteur soulignant la difficulté de définir ce terme (ou concept ?). Dans la deuxième partie, il analyse les représentations qui ont perturbé la politique de l'éducation : les illusions de ceux qui élaborent les réformes, les dérives du pédagogisme, l'égalité transformée en égalitarisme. La troisième partie aborde la question de l'éducation et de la laïcité : une morale laïque est-elle pensable ? La culture scolaire doit-elle s'ouvrir au fait religieux ? L'éducateur, le pédagogue peuvent-ils être laïques ? La quatrième partie met l'accent sur certains problèmes : la liberté de conscience, au risque des sectes ; la querelle des foulards ; la place du christianisme dans la société actuelle. "La culture laïque signifie l'aptitude acquise à s'écouter les uns les autres dans l'amitié, sur des choix ultimes et opposés". L'Église doit contribuer, avec tous les autres, à inventer dans la civilisation présente une humanité meilleure. (Prix : 138,00 FF).

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

ANTHEAUME, Pierre. DUPONT, Michelle. MAUREL, Maurice. *Découverte du vivant et de la terre*. Paris : Hachette éducation, 1995. 335 p., bibliogr. (3 p.) (Pédagogies pour demain : didactiques.) ✎ 4

Il s'agit d'un outil de travail pour toutes celles et ceux qui se proposent de mettre en œuvre des activités biologiques avec des élèves de l'école primaire. La première partie est une réflexion sur la biologie : comment est-elle devenue une discipline d'enseignement y compris à l'école primaire ? Quels acquis évaluer ? La deuxième partie s'interroge sur comment découvrir le vivant. Trois entrées sont possibles : méthodologiques (l'enseignant choisit et organise des situations qui favorisent la mise en évidence de la dimension méthodologique d'un apprentissage biologique) ; par objectifs de connaissance ; par actions interdisciplinaires (la biologie a des prolongements dans des domaines variés, santé, environnement ...). La troisième partie est une réflexion pratique sur l'organisation des activités et présente les connaissances et objectifs relatifs à deux questions prises en charge par les enseignants de biologie-géologie : l'éducation à la santé et la connaissance des séismes et des éruptions volcaniques. (Prix : 135,00 FF).

BLANCHET, Alex. *Mathématiques en situation*. Lausanne : CVRP, 1995. 81+VI p., tabl., bibliogr. (3 p.) ✎ 23
Pour donner plus d'importance à la résolution de problèmes en mathématiques, six situations ont été proposées à six classes de 7DP (classes de l'enseignement secondaire). Dans chaque situation, les enfants doivent trouver leur chemin, envisager des solutions et développer une analyse qui fait ensuite l'objet d'un rapport. Cette mise en situation

voudrait inciter les élèves à porter un autre regard sur les notions mathématiques et à en consolider le sens. Quelles sont les réactions des élèves à l'égard des mathématiques et des situations de recherche ? Voient-ils l'utilité de cette réflexion qui met à l'épreuve les outils et les savoirs acquis ? L'analyse des résultats montre que les enfants sont en général très positifs face aux situations. Ils apprécient tout particulièrement le travail de groupe et la possibilité offerte à chacun de donner son avis et de comprendre les mathématiques à sa manière. (Prix non communiqué).

BLONDEL, F.-M. dir. SCHWOB, M. dir. *Informatique et pédagogie des sciences physiques*. Paris : INRP ; UdP, 1996. 295 p., fig. ✎ 23

Exposés : De l'expérience à la simulation ; Analyse spectrale numérique et transformée de Fourier rapide ; Internet en physique-chimie ; Les outils de calcul formel et numérique ; Multi-média en physique-chimie. Communications orales : Images numériques, astronomie et nouveaux programmes de physique ; Hyper-médias au laboratoire de chimie ; Les gaz sur réseau ; L'EXAO trait d'union entre les sciences physiques et les sciences de la vie et de la terre ; Communiquer avec le micro-ordinateur en sciences physiques ... Une série de courtes contributions (une ou deux pages) complète le document. (Prix : 90,00 FF).

ERNST, Sophie. *Les professeurs d'école et la culture scientifique et technique*. Paris : INRP, 1996. 54 p., bibliogr. (3 p.) (Documents et travaux de recherche en éducation ; 14.) ✎ 23

Ce mémoire s'inspire librement d'un séminaire qui s'est tenu à la Cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette, les 18, 19 et 20 janvier 1993, réunissant deux cent cinquante personnes impliquées à des titres divers dans la formation initiale et continue des ensei-

gnants du premier degré. Il avait pour sujet la culture scientifique et technique des maîtres d'école. Le projet était d'ordonner les arguments énoncés, en les tissant avec des recherches sur la polyvalence des maîtres d'école et sur les débats philosophico-politiques portant sur l'institution scolaire. Ces journées déclinaient plusieurs registres, du plus théorique au plus pragmatique, alternant des exposés par des personnalités du monde scientifique dont il est rendu compte dans la première partie, et des séances de travail en petits groupes, dont les réflexions ont pris place dans la deuxième partie du mémoire.

Informatique et enseignement

BEAUFILS, Daniel. coord.
 RICHOUX, Hélène. coord. *Étude d'utilisations extensives de logiciels dans l'enseignement des sciences physiques au lycée*. Paris : INRP, 1995. 287 p., bibliogr. (5 p.) ☞ 11

Après une période où les recherches sur l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement des sciences physiques s'appuyaient d'abord sur l'innovation et l'élaboration de procédés (matériels et logiciels dits "outils de laboratoire"), on a pu considérer qu'une étape avait été franchie tant du point de vue du nombre de logiciels existants que du point de vue de la diffusion et l'acceptation des idées et des produits. Dès lors, les questions ne relevaient plus d'une problématique de mise au point de logiciels et d'utilisations pédagogiques ponctuelles, mais d'une problématique d'intégration réelle caractérisée par une utilisation significative par les élèves au cours d'une année scolaire. Le travail, poursuivi sur trois années scolaires, a été donc centré sur deux points. 1) Du côté de l'enseignement secondaire : sur le processus d'élaboration d'un ensemble de cours, travaux-pratiques et travaux-dirigés fondés sur l'utilisation des moyens informatiques, l'élaboration étant placée sous le jeu de contraintes épistémologiques (pertinence des

utilisations des méthodes informatisées), matérielles (nature actuelle des logiciels et des matériels, programmes des lycées) et didactiques (progressions pédagogiques, définition et évaluation de nouveaux savoirs et savoir-faire chez l'élève). 2) Du côté de la formation des maîtres : sur l'élaboration de quelques propositions de contenus de formation (informatique et didactique) et sur une première mesure du "taux de pénétration" dans les formations de 1ère et seconde année d'IUFM. Proposition de contenus de formation en 1ère et 2ème année d'IUFM, ainsi qu'en formation continuée ; proposition de modification dans la liste des sujets des "montages et traitement automatisé de l'information" de l'épreuve orale du CAPES. (Document non commercialisé).

BEHRENS, Matthis. *La télématique à l'école ou De l'obligation de repenser l'enseignement*. Neuchâtel : IRDP & Lausanne : LEP, 1996. 262 p., tabl., fig., bibliogr. (10 p.) ☞ 11

Ce rapport résume deux années d'activités du réseau Edutex. Lancée en 1990, l'expérience Edutex avait pour objet d'explorer le potentiel pédagogique et les limites d'un réseau télématique. Les élèves et les enseignants d'une vingtaine de classes primaires et secondaires de Suisse romande, du Tessin, de la Suisse alémanique et de France ont participé à des échanges à l'aide d'une messagerie Vidéotex spécialement conçue à cet effet. Outre les communications entre élèves, plusieurs autres activités ont été organisées notamment en langue maternelle, langue 2, sciences environnementales et mathématiques. La synthèse du document met l'accent sur les enjeux techniques et économiques, pédagogiques, les apprentissages, les utilisateurs (élèves, enseignants, parents), les interactions sociales créées par le réseau. Un des points soulignés par l'auteur est le dynamisme de la télématique. Que ce soit au niveau des horaires, des contenus, des liens entre enseignants et élèves, "l'outil transforme les rapports" : individualisation du travail avec les élèves, réflexion didactique

nouvelle de l'enseignant, modification des rapports sociaux... L'enseignant a un nouveau rôle à jouer : "il devient l'agent intégrateur des processus d'apprentissages individualisés de savoir-être et de savoirs". (Prix non communiqué).

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Éducation familiale

Éducation familiale, image de soi et compétences sociales. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1995. 286 p., tabl., bibliogr. dissém. (Pédagogies en développement : recueils.) ✻ 23

Ce document rassemble des contributions de chercheurs (français, suisses, américains, belges) sur le thème "Éducation familiale, image de soi et compétences sociales". Comme le souligne Pierre Tap dans l'introduction : l'éducation familiale est déterminante dans la socialisation et dans la personnalisation de l'enfant et de l'adolescent. Trois axes de recherches sont proposés. 1) Éducation familiale et petite enfance : des compétences parentales... aux compétences sociales chez le jeune enfant ; la paternité au cours de la petite enfance, une implication accrue du père... 2) Éducation familiale et enfance scolaire : représentations parentales, dynamique personnelle de l'enfant et intégration sociale ; pratiques et représentations sociales de mère d'origine française et maghrébine ; conceptions et pratiques éducatives familiales, image de soi et acquisition de l'écrit... 3) Éducation familiale et adolescence : éducation parentale, internalité et estime de soi ; estime de soi sociale et positions à l'égard des parents de l'enfance à l'adolescence ; reconnaissance sociale chez les enfants issus de couples franco-maghrébins.. (Prix : 180,00 FF).

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

Dictionnaires

DUCROT, Oswald. SCHAEFFER, Jean-Marie. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage.* Paris : Le Seuil, 1995. 668 p., bibliogr. dissém. Index. ✻ 33

Il s'agit d'une refonte complète de l'ouvrage paru en 1972. Les articles sont proposés selon un ordre analytique et un découpage conceptuel. La première partie, "Les écoles", présente les principales tendances dont l'enchaînement constitue l'histoire de la linguistique : saussurianisme, glossématique, linguistique générative... La deuxième décrit l'ensemble des disciplines dont le langage constitue l'objet : la sociolinguistique, la rhétorique, la poétique... L'analyse des concepts constitue les troisième et quatrième parties : concepts transversaux (écriture, norme, référence...), concepts particuliers : parties du discours, combinatoire sémantique, temps du langage... (Prix : 320,00 FF).

ADRESSES D'ÉDITEURS

- **Agora**
Diffusion L'Harmattan
- **Cahiers de l'audiovisuel**
Comité français pour l'audiovisuel
03500 BRANSAT
- **Chronique sociale**
7 rue du Plat
69002 LYON Cedex
- **CRDP**
20 rue Danièle Casanova
94170 LE PERREUX-SUR-MARNE
- **CRDP**
47 rue Philippe de Lasalle
69316 LYON Cedex 04
- **CVRP**
56, Marterey
1005 LAUSANNE
- **De Boeck**
Diffusion Belin
8 rue Férou
75006 PARIS
- **Delachaux et Niestlé**
82 rue de Courcelles
75008 PARIS
- **ERES**
11 rue des Alouettes
31520 SAINT-AGNE
- **Gestion de l'enseignement supérieur**
OCDE
2 rue Andrée Pascal
75775 PARIS Cedex 16
- **INRA**
Route de St Cyr
78026 VERSAILLES Cedex
- **IRD**
Fbg de l'Hôpital, 43
Case postale 54
CH 2007 NEUCHÂTEL 7
- **IREDU**
Université de Bourgogne
UMR 9989
Bâtiment Mirande
BP 138
21004 DIJON Cedex

- IUFM
89 avenue Georges V
06046 NICE Cedex 01
- Labor
Chaussée de Haecht
1030 BRUXELLES
- Maloine
27 rue de l'École de Médecine
75006 PARIS
- Ministère de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche
DEP A 2 Service-Vente
58 bd du Lycée
92170 VANVES
- Pensée Sauvage
12 place Notre-Dame
38002 GRENOBLE
- Peter Lang
Jupiterstrasse
CH 3000 BERNE 15
- Pouvoirs
Diffusion PUF
- Projet
14 rue d'Assas
75006 PARIS
- Revue politique et parlementaire
Diffusion A. Colin
- Voies livres
BP 630
69258 LYON Cedex 09

SUMMARIES

by Nelly Rome

Reading paths : from literature to written composition didactics

by Yves REUTER

After having obtained a degree in Modern Languages, the author was introduced to French didactics and discovered educational reviews such as *Pratiques*, *Le Français aujourd'hui*, *Repères*, literature on sociology of education and pedagogy (Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet...). These readings led him to think about reading and writing practices and literary didactics. Then the author developed new perspectives, switching from texts to practice, from literary pieces of writing to sociological texts, from literature reading and writing to reading and writing practice, and finally from interpretative theories to understanding theories. After an analysis of his own reading practice, of his subjects and objects (books, reviews, daily papers) he comes to the conclusion that writing articles and books markedly modified his relation to reading and writing.

Clinical, technological and social issues ; progress and breaking off at the University

by Pascal PLANTARD

How can we view the role of new educational technologies in the field of special education and social welfare ? To answer this question a psychoeduca-

tional and psychoanalytical approach is an appropriate means of enlightening social disaffection, relationship difficulties, academic difficulties.

Through psychoanalysis it is possible to define an educational demand and to throw a new light on the analysis of the "computing myth". In fact, the issue at stake in the revolution of new information and communication technologies turns to be education because its approach is subject-centred.

School effect, classroom effect

by Marie DURU-BELLAT

A survey conducted by the IREDU (Research Institute for Education Economy) endeavours to have the school effect and the classroom effect evaluated externally. On the basis of empirical statements on schooling, evaluation, orientation issues, a methodological analysis of the notion of school effect is conducted and backed up by a concrete example of orientation at the end of the second and fourth year in secondary school. Then, students results allow the study of teacher effect and teacher practice efficiency. The outcome of this survey is a theoretical and methodological thought developed through a discussion and interpretation of results and a definition of the limits inherent in the kind of approach which was elected. In fact, in spite of the many situations which may be taken into account, it seems that an ethnographic

inductive approach is the most appropriate approach (for instance, the study of school atmosphere).

*Vocational and technical
knowledge : cultural, didactic
and language features*

by Anne LAZAR

The transformation of our modern societies has resulted in a strong modification of our relation to culture. During the early seventies, technical education was granted a low statute in the French educational system. In the eighties, a great change occurred with the creation of several vocational certificates : "brevet d'enseignement professionnel", "baccalauréat d'enseignement professionnel" (GCE level)... This development led to the emergence of new priority orientations in technical and vocational curricula (communication, technological knowledge structuring...). This process is illustrated by an extended bibliography dealing with three themes : origin and construction of technological knowledge, technical culture and knowledge, technology didactics.

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

à retourner à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou Établissement

Adresse

.....

.....

Localité Code postal

Date

Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

| Montant de l'abonnement (3 numéros) | |
|--|-------------------------------|
| | du 1-08-96 au 31-07-97 |
| France (TVA 5,5 %) | 153,00 F ttc |
| Corse, DOM | 148,07 F |
| Guyane, TOM | 145,02 F |
| Étranger | 193,00 F |

| | Nb. d'abont ^t | Prix | Total |
|--|--------------------------|------|-------|
| <i>Perspectives documentaires en éducation</i> | | | |

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'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'Économie, 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

Itinéraire de lecture

Chemins de lecture : de la littérature à la didactique de l'écrit
par Yves REUTER

Chemin de praticien

Clinique, technologie et social, parcours à l'université
par Pascal PLANTARD

Repère bibliographique

*Les savoirs professionnels et techniques :
aspects culturels, didactiques et langagiers*
par Anne LAZAR

Communication documentaire

*- Effet établissement, effet classe... Portée et limites de l'approche externe
mise en œuvre à l'IREDU*
par Marie DURU-BELLAT

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports

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