

1996

39



N° 39

1996

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

Perspectives documentaires en éducation

N° 39

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 : **Christine Piquemal-Baluard, 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 recherche

Un parcours de migrant

par Claudine LARCHER..... 7

Chemin de praticien

Parcours biographique d'un formateur

par Hugues LENOIR 23

Communication documentaire

- Usages de la documentation en IUFM :

le cas de la bibliothèque du Centre de Saint-Germain-en-Laye

par Hélène WEIS 39

- Philosophie pour enfants :

l'art de "bien penser" en communauté de recherches

par Neusa Maria PITTA DE SOUZA 59

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME..... 67

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 97

Adresses d'éditeurs..... 155

Summaries 157



1

ÉTUDES

UN PARCOURS DE MIGRANT

Claudine Larcher

Un itinéraire est d'après le Larousse "la route à suivre pour un voyage", ce qui suppose que l'on sache où l'on est et où l'on va pour pouvoir déterminer la meilleure route compte tenu de données personnelles et de données sur les routes possibles. L'histoire d'une vie s'inscrit dans un contexte mouvant – on parlait peu de didactique des sciences quand je suis arrivée sur le marché du travail – et surtout dans une perception du contexte qui évolue grandement au fur et à mesure du développement personnel.

C'est donc plutôt d'un parcours que je peux rendre compte ici en essayant de mettre en perspective les étapes successives de ma migration, l'évolution de mes préoccupations, de mes centres d'intérêt. Il faut aussi inscrire ce parcours dans les opportunités qui m'ont été offertes ou qui se sont imposées.

Opportunité d'une vie scolaire agréable

Élève d'une école de banlieue "expérimentale", j'ai vécu ces premières années entre apprentissages fondamentaux le matin et développement sportif et culturel l'après-midi. Musigrains pour apprendre à reconnaître le son des instruments, patinoire pour développer son équilibre..., mais aussi les premières classes de neige pour remplir d'air pur nos poumons de petites parisiennes et apprendre la vie en communauté. Guy Drut n'est pas le premier à avoir pris en charge ce type d'expérimentation ; l'histoire de l'éducation doit pouvoir faire état de ces "expérimentations" dont les conclusions ne sont jamais

Itinéraire de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 39, 1996

tirées ou sont recouvertes par les multiples impératifs dans lesquels s'inscrivent les réformes successives. Une autre "nouveau" avait déjà cours dans cette école : les regroupements par niveau. La classe de certificat d'études accueillait certaines élèves de CM2 pour les séances de problèmes de maths ou pour les dictées. On allait s'entraîner avec les grandes à résoudre des problèmes de trains qui se croisent ou de baignoires qui fuient quand d'autres révisaient ce qui ne présentait plus de secret pour nous. On pouvait "sauter" des classes, et pas seulement les doubler.

Après un examen d'entrée en 6ème, dernière année de cette pratique, c'est le Lycée V. Duruy qui m'a accueillie pour sept ans. Ambiance feutrée : était considéré comme chahut le fait que ces demoiselles sortent toutes une feuille rose à l'ordre "sortez une feuille blanche" qu'un certain professeur de physique avait la détestable habitude de formuler cinq minutes avant la fin du cours. Peut-être faut-il voir dans cette pratique mal vécue, qui nous poussait à ne repérer dans le cours que ce qui pourrait être demandé en cinq minutes à la fin, une des sources de mon intérêt ultérieur pour la séparation entre apprentissage et évaluation ? Ambiance de travail où nous progressions face à un niveau d'exigence élevé mais sans stress. Le climat était alors à la confiance dans un contexte économique favorable et permettait les choix personnels sans souci d'une stratégie orientée vers la chasse au diplôme monnayable. Fille de surcroît donc porteuse de moins d'ambition parentale, j'ai fait le choix d'une inscription en fac plutôt qu'en classe préparatoire sans pression familiale.

C'était les premières années de fonctionnement de la faculté des sciences d'Orsay. Campus à la campagne, où nous disposions de bonnes conditions de travail, de peu de sollicitations extérieures...et de quelques très bons enseignants. En chimie organique, nous découvrons, par la seule habileté verbale d'un professeur passionné, les guerres qui se déroulaient dans le petit monde des atomes et des molécules ; il était question de stratégies d'attaque, de points faibles, de position de repli, et les réactions chimiques n'étaient plus des faits rapportés mais des histoires à interpréter. Premier contact avec les modèles. En thermodynamique, la conceptualisation primait sur le formalisme dans les cours de ce professeur qui nous posait des questions surprenantes : un bateau peut-il avancer en avalant de l'eau à l'avant et en la rejetant sous forme de morceaux de glace à l'arrière ? un radiateur électrique est équivalent à une pompe à chaleur, à quelle

température prend-il sa chaleur ? Il disait nous enseigner la méthode de De Donder sur l'affinité chimique entre autres parce que "c'est la plus belle et que c'est la beauté et l'harmonie de la science qui en font l'élément fondamental de la culture". Il avait l'air de prendre tant de plaisir à philosopher sur les sciences qu'il en oubliait l'heure et le calendrier.

Premiers contacts avec la recherche en chimie physique

Premier contact avec la recherche lors d'un DEA de Chimie Physique. C'est entre chimie et physique, sur cette étroite frontière où les Anglo-saxons discernent pourtant deux domaines d'étude "*physical chemistry*" et "*chemical physics*", que j'ai choisi de m'insérer, abandonnant la chimie macroscopique, pour plonger dans le cœur de la matière. Il s'agissait d'étudier comment, lors d'un réchauffement, les électrons se dégageaient des pièges qu'une plongée brutale dans l'azote liquide avait créés préalablement autour d'eux. Cette formulation problématique se vivait au quotidien dans des actions délicates comme celle de visser de très petites vis au fond d'un vase d'azote liquide à -196°C ou très statiques comme de rester des heures devant une lampe à UV dont l'orientation vous rend bronzée sur une seule joue. L'interrogation de la matière passe par des dispositifs expérimentaux qui occupent momentanément plus les mains que l'esprit même si, comme le dit P. Laszlo dans *La parole des choses*, la conduite d'une expérience consiste à penser avec les mains.

Opportunité d'un poste d'enseignant chercheur

Je n'avais pas encore de projet professionnel précis, ce que l'on reproche actuellement aux jeunes de 16 ans. J'en avais cinq de plus et je préparais l'agrégation sans conviction. J'avais pris goût à cette recherche qui alternait pratique et théorie et l'enseignement ne m'attirait pas.

Un poste d'enseignant chercheur devient disponible sur Orsay. Ma seule expérience d'enseignement était un poste de moniteur de tra-

vaux pratiques où ma mission était limitée à l'encadrement des étudiants manipulant les bâtis à vide. Faire réfléchir avant d'agir, toute manipulation des robinets de pompage mettant la "manip" en péril. J'appréhendais la confrontation à un groupe d'étudiants pas tous plus jeunes que moi comme une descente dans l'arène. C'était un poste à prendre immédiatement. J'ai dit oui. Dois-je dire que je ne le regrette pas ? C'est pour les étudiants, avec les étudiants, que j'ai appris à me questionner autrement, à remettre en cause des explications que je croyais bien enracinées, à m'interroger sur la construction et le partage des connaissances. Les enseignants de DEUG travaillaient en équipe et j'ai appris beaucoup dans cet accompagnement par de plus avertis.

De la photo chimie à la photo physique

Si l'enseignement me bousculait, je menais en parallèle une vie de chercheur plus tranquille en m'investissant dans une thèse de troisième cycle de photochimie. L'interrogation de la matière et sa modélisation, en l'occurrence les possibilités de coupure de liaison sur des dérivés benzéniques, passent par des traitements mathématiques élaborés que les premiers grands ordinateurs disponibles dans les centres de recherche rendent possibles. Boîtes de cartes perforées et "bugs" au moindre changement climatique.

Fin de thèse, début d'une autre. J'abandonne les grosses pour les petites molécules (trois atomes, c'est déjà gros pour un physicien, mais très petit pour un chimiste). C'est la photophysique moléculaire qui sera mon nouveau champ d'investigation. L'ion CO_2^+ sera au cœur de mes préoccupations pour un moment. La lumière émise par cet ion et dispersée suivant son énergie, constitue un "spectre" constitué d'une multitude de raies parallèles qui peuvent, moyennant un travail de bénédictin, être assemblées en familles. Les espacements entre les raies d'une même famille permettent d'obtenir, par l'intermédiaire d'un modèle, des informations sur la structure de l'ion qui émet. Les sondes Mariner faisant apparaître que cette émission était l'une des principales composantes de la lumière recueillie à environ 200 km de Mars, ce sont des informations sur l'atmosphère de cette planète qui sont en jeu à travers le dépouillement de ce gigantesque puzzle. Élaboration précaire, dont seule la cohérence qui se construit progressivement permet une garantie relative de la validité. Là aussi, boîtes de cartes perforées sous le bras, c'est au centre de calcul qu'on allait cher-

cher le verdict de la cohérence entre le regroupement des raies et le modèle utilisé que l'ordinateur était chargé d'ajuster par variation autour des valeurs introduites pour repérer le meilleur jeu de paramètres, celui qui "converge" vers un puits d'énergie. Modèle physique, mais aussi modèle mathématisé pour être calculable, ce qui donne lieu à des effets pervers : coefficients "poubelle" qui drainent les écarts entre modèle et données et gonflent parfois en donnant une convergence trompeuse, un mirage de puits, ou encore convergence vers un puits insignifiant, alors qu'un jeu initial de paramètres juste un peu différents aurait entraîné la formation d'un puits plus sérieux un peu plus loin.

Nécessité d'images pour se représenter ce sur quoi on travaille, esprit critique dans l'utilisation d'un modèle et d'un outil mathématique pour manipuler ce modèle, la formation par la recherche pouvait être réinvestie dans l'enseignement. C'est bientôt au cœur de mes préoccupations de recherche en didactique et non plus seulement d'enseignement que ces préoccupations sur la modélisation se situeront.

Des sciences physiques à la didactique des sciences physiques

Si la recherche m'intéressait comme jeu intellectuel, l'enseignement finalement me passionnait dans les relations qu'il implique entre les personnes et leur rapport au savoir scientifique. Je suivais avec intérêt quelques formations ponctuelles proposées aux enseignants, en particulier sur l'évaluation. C'est peut-être l'identification des "erreurs", l'aspect diagnostic, qui sont les plus accessibles comme premières interrogations didactiques, qui remettent le moins en cause notre pratique enseignante. J'ai alors pris contact avec le LIREST (Laboratoire Interuniversitaire de Recherche sur l'Éducation Scientifique et Technique) sur Paris 7 et participais à un groupe de recherche qui travaillait sur le renouvellement des sujets du bac, cherchant les moyens d'évaluer à travers des problèmes papier crayon des aspects de savoir-faire et de méthodes expérimentaux. C'était une démarche de production qui s'appuyait sur les pratiques des uns et des autres mais obligeait à expliciter les choix, à les argumenter, à les remettre en question, qui obligeait à s'interroger sur les fonctions et les modalités de l'évaluation, mais aussi sur les différents aspects de ces connais-

sances à évaluer. Premier contact avec un autre type de recherche, centré non plus sur la production de nouvelles connaissances scientifiques mais sur l'étude de la transmission des connaissances.

C'est sans doute lors d'interventions en école normale d'instituteurs que j'ai perçu de façon plus aiguë le besoin de cadres de réflexion pour penser un enseignement. On m'avait demandé d'intervenir dans la formation de ces futurs instituteurs, dans des modules traitant de l'énergie, puis de la météorologie. J'avais acquis une pratique d'enseignement en premier et second cycle, j'étais confrontée aux différences individuelles aussi bien en DEUG qu'en magistère et pouvais faire travailler à différents niveaux d'exigence les contenus et les démarches aussi bien à travers le choix de problèmes que le choix de modes d'intervention en travaux pratiques, mais sans souci d'une professionnalisation particulière. Les sciences m'apparaissaient encore comme une construction assez homogène. Ce nouveau public me laissait plus démunie. Penser des sciences physiques pour les instituteurs, c'était penser des sciences physiques pour les enfants qu'ils prendraient bientôt en charge. Je manquais de repères.

Sitôt la thèse d'État passée, je me suis inscrite en DEA de Didactique des Sciences Physiques alors sous la responsabilité de G. Delacôte, à la recherche de concepts, de cadres de pensée pour armer une réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences physiques. Un an de lectures, d'ouverture vers des interrogations nouvelles, le temps de comprendre que ces nouveaux objets d'étude pouvaient se penser de différentes façons, que certaines questions n'avaient de sens que dans un certain point de vue, que certaines pratiques intuitives prenaient un sens dans un cadre théorique, que si enfin les outils de recueil de données n'étaient pas les mêmes qu'en sciences, leur utilisation pouvait aussi être rigoureuse. Le temps de m'essayer sous tutorat à ce nouveau type d'investigation, le temps enfin de faire de cette démarche d'enseignante en quête d'une formation par la recherche une démarche de formation à la recherche, de participer au premier Atelier International sur la Recherche en Didactique de la Physique qu'organisait le LIREST et qui m'a offert un panorama des recherches menées dans ce domaine, et me voici accueillie dans ce laboratoire en tant que chercheur. Là aussi j'ai eu la chance de trouver une communauté rôdée où les compétences diverses se rencontraient et s'enrichissaient mutuellement. J'avais encore beaucoup à apprendre.

De l'évaluation à l'apprentissage

J'ai travaillé encore pendant deux ans sur l'évaluation. Le travail de production de nouveaux sujets de bac débouchait sur deux fascicules proposant, non seulement des problèmes, mais aussi des analyses de la tâche et des grilles de correction. Ces fascicules ont eu un succès durable auprès des enseignants. Nous formalisions par ailleurs une méthodologie de mise au point d'épreuves d'évaluation à partir d'analyses de la tâche descriptive et comparative. Une analyse descriptive identifiait les éléments de connaissances, de raisonnement, de démarche à mettre en œuvre, au-dessus d'un certain "seuil" de préacquis supposés, pour conduire la "résolution attendue". Ce "seuil" et cette "résolution attendue" avaient un statut d'hypothèses à formuler compte tenu d'une analyse comparative entre cette tâche et les tâches précédemment résolues en classe ; ces hypothèses étaient réfutables après confrontation avec les productions des élèves. La comparaison entre cette analyse de la tâche descriptive et les objectifs d'évaluation permettaient de juger de l'adéquation entre tâche et objectifs.

Ces analyses de la tâche se retrouvent dans la caractérisation en "capacités" A, B ou C qui sont repérées dans les exercices des manuels de sciences physiques. Elles ont été introduites par le groupe ministériel "Objectifs et procédures d'évaluation au lycée" auquel j'avais participé.

Les éléments d'analyse de la tâche descriptive avaient l'avantage de donner consistance à des éléments de raisonnement ou de démarche ; quand on peut les nommer, ils deviennent plus facilement un outil disponible. L'évaluation peut alors assurer une fonction formative, la grille de correction qui liste les différents éléments évalués devient un outil de communication entre enseignant et élève, pour objectiver l'évaluation, mais aussi pour s'entendre sur les objectifs à atteindre. Il ne s'agit plus de repérer des erreurs, mais de négocier une construction de connaissances.

L'évaluation est un levier incontournable pour faire modifier les objectifs d'enseignement. Je participe à nouveau, douze ans plus tard, au groupe ministériel de réflexion sur les épreuves du bac en sciences physiques. Je regrette cependant la prégnance de l'évaluation en classe ; elle est trop souvent conçue comme un contrôle continu au détriment de l'aspect outil de communication, et trop émiettée pour être prévisionnelle. Le temps d'apprentissage, de construction, est tou-

jours sous-estimé. M. Serres rappelle dans *Le tiers instruit* que l'homme vraiment éduqué est toujours en quelque sorte un gaucher contrarié.

Je m'inscrivais ensuite dans une autre perspective, celle de l'apprentissage puisqu'on ne peut raisonnablement chercher à évaluer que ce qu'on s'est donné les moyens de faire acquérir. Mon intérêt s'est porté sur le développement de la maîtrise des démarches scientifiques dans une perspective curriculaire en concevant l'apprentissage comme un processus à long terme procédant par approximations successives entre connaissances personnelles et connaissances de la collectivité scientifique.

De l'apprentissage de la modélisation à l'apprentissage du mesurage

Dès 1985, le thème de la modélisation devient l'un des thèmes majeurs de recherche du LIREST sous la direction de J.-L. Martinand. C'est au niveau du collège que nous avons entrepris une recherche sur la modélisation de la matière. Mon expérience de recherche en physico-chimie et d'enseignement de la structure de la matière en DEUG m'avait rendue très attentive aux difficultés que présente cette démarche fondamentale des scientifiques. L'étude des manuels de collège faisait apparaître une incohérence entre les différents modèles présentés et leur absence de fonctionnalité. Ce qui était proposé aux élèves, c'était une vitrine hétéroclite de ce que les scientifiques utilisent comme représentations de la matière plutôt que des outils pour penser la matière et ses transformations. Notre projet était d'élaborer des activités de modélisation et d'en analyser la pertinence en référence aux pratiques des scientifiques, quand bien même les modèles construits avec les élèves et leurs conceptualisations des systèmes physiques proposés n'étaient pas "canoniques". L'intérêt était centré sur les valeurs de pertinence et de fonctionnalité des connaissances. L'idée était de donner aux élèves les moyens de contrôler collectivement leur construction, leur utilisation du modèle en leur imposant un minimum de contraintes de départ à respecter. Il ne s'agissait pas de faire imaginer, de valoriser les bonnes intuitions, mais de définir les bases d'une construction discutable par les élèves eux-mêmes. C'est en proposant ce que nous avons appelé un "germe" de modèle, en fai-

sant produire et discuter des dessins (représentations symboliques en interaction avec le langage) et en proposant des situations qui permettent d'enrichir progressivement le modèle et d'en cerner les limites que nous avons procédé. Le "germe" de modèle n'est pas encore un modèle, c'est une proposition syntaxique qui attribue seulement à des "particules" des propriétés (masse, forme) traditionnellement associées à des objets et affirme leur permanence. C'est en se mettant d'accord sur le sens que l'on peut donner à cette proposition, par l'intermédiaire des dessins, en référence à certains aspects d'une situation physique collectivement repérés, que le germe va devenir modèle.

États de la matière, transformations thermoélastiques des gaz, transformations chimiques, autant de champs d'investigation pour choisir, organiser et argumenter des tâches, des modes de questionnement accessibles aux élèves de début de collège. En décalant l'enjeu de l'apprentissage des modèles vers la modélisation, nous nous sommes inscrits dans une perspective développementale.

Les analyses ont permis progressivement de discuter la distinction entre référent, signifié, signifiant, entre modèle comme élaboration mentale partagée et représentations extériorisées sous différentes formes symboliques, la distinction entre les aspects signifiants du modèle et les aspects signifiants des représentations symboliques, la distinction entre ce que Walliser appelle la "syntaxe" concernant seulement les objets du modèle, le registre des objets du modèle, et la "sémantique" concernant les liens entre le registre du phénomène et le registre des objets du modèle, la distinction enfin entre l'énoncé ou l'image et la construction de sa signification partagée. Elles ont aussi permis de mettre en évidence le processus de va-et-vient entre représentation, modèle et phénomène qui enrichit successivement l'un ou l'autre ou permet d'en cerner les limites, quand la recherche de la cohérence devient un outil de pensée et une exigence dans la communication. L'interaction entre les différents chercheurs qui travaillaient sur des contenus et des niveaux scolaires différents a permis une avancée significative pour penser l'enseignement de la modélisation .

Un deuxième type de démarche me tenait à cœur depuis longtemps, celui des mesures et de leur traitement qui n'est pas sans rapport avec la modélisation. Je m'étais beaucoup investie dans les travaux pratiques dans mon enseignement tant en DEUG qu'en maîtrise. J'avais repéré les difficultés des étudiants à traiter les mesures.

J'avais travaillé pour mon mémoire de DEA sur les difficultés que rencontrent les étudiants de maîtrise à traiter une série de mesures en cohérence avec un modèle théorique ou pragmatique de comportement des variables. Leur absence de sens critique dénotait une incompréhension du statut des mesures et des "lois" de la physique qui organisent les valeurs des grandeurs dépendantes. Les pratiques d'enseignement dogmatiques n'aident pas les élèves à percevoir la physique comme une connaissance approchée comme l'a décrite Bachelard.

Nous cherchions à proposer à différents niveaux scolaires des activités expérimentales qui permettent de faire percevoir le caractère approximatif de la détermination d'une grandeur, le rôle du traitement statistique des mesures dans la communication des résultats et dans la construction ou l'utilisation des lois physiques. L'analyse des conduites des étudiants a permis de repérer les difficultés qu'ils rencontrent dans les tâches qui leur sont proposées (analyse d'un montage expérimental, mesures, traitement et interprétation des mesures), et d'étudier les évolutions possibles et les ruptures nécessaires dans l'articulation entre connaissances théoriques et activités expérimentales.

De l'apprentissage des élèves à l'enseignant médiateur

Après avoir beaucoup travaillé sur les tâches proposées aux élèves, sur leur pertinence épistémologique, et sur le processus d'apprentissage des élèves à travers ces tâches, notre intérêt se centre depuis quelques années sur le rôle de l'enseignant. Si la pertinence des tâches est fondamentale, il ne s'agit pas cependant de supposer qu'elles sont en elles-mêmes suffisantes pour faire progresser l'apprentissage. L'interaction entre les élèves n'est pas non plus spontanément productive. C'est l'enseignant, en assumant un rôle de médiateur, qui permet la progression individuelle et collective et la prise de conscience par les élèves de cette progression.

L'enseignant médiateur est tout d'abord le garant de la validité du "bon" déroulement du phénomène étudié ; une manipulation peut "rater", des paramètres indésirables peuvent perturber son fonctionnement "normal", car si en sciences physiques on peut plus ou moins

isoler des variables pour les manipuler, cette opération reste délicate et nécessite un regard critique. L'enseignant médiateur a aussi à s'assurer de la mutuelle compréhension de ce qui est énoncé à propos de ce qui a été observé puis à propos de l'interprétation de ce qui a été observé ; il a la responsabilité de la reconnaissance de points de vue différents ou convergents au-delà des mots pour le dire. Il a en charge la négociation, à un moment donné, entre les points de vue des élèves sur le phénomène particulier étudié et la représentation que proposent actuellement les scientifiques pour ce phénomène qu'ils intègrent dans leur représentation du monde. Ce concept de médiation s'inscrit dans un triple point de vue de constructivisme, interactionnisme social et relativisme épistémologique.

Lors de séquences conduites par des médiateurs spécialement attentifs, en situation d'entretiens où les points de vue des élèves peuvent être suivis de très près, nous avons pu repérer des types d'intervention qui nous paraissent particulièrement significatifs de cette fonction de médiation, en particulier tout ce qui permet aux élèves de construire des points de repère sur les enjeux successifs de la négociation.

Nous nous intéressons actuellement aux pratiques des enseignants dans leur classe, à la façon dont ils en parlent et dont ils les argumentent, à la façon dont on peut les formaliser pour les rendre transmissibles, aux confrontations entre analyses extérieures relevant d'un point de vue de médiation et analyses des praticiens. Il s'agit de capitaliser des savoir-faire pragmatiques, de pouvoir les discuter et les faire évoluer en faisant partager des exigences qui s'inscrivent dans un cadre théorique.

Opportunités du contexte social et institutionnel

Le contexte actuel dénonce le trop grand formalisme de l'enseignement scientifique, l'éloignement entre le discours et ce sur quoi il porte, la carence en savoir-faire opérationnels. Les récentes introductions de modules expérimentaux et les projets d'épreuves pratiques au bac incitent à s'intéresser à la construction du référent empirique, aux conditions de son articulation avec l'évolution de sa conceptualisation. Responsable de l'unité de didactique des sciences expérimentales

à l'INRP depuis trois ans, j'essaye de développer la collaboration avec les IUFM par une recherche associative sur l'expérimental dans la classe.

Les préoccupations réaffichées concernant l'éducation scientifique à l'école ont par ailleurs relancé le débat sur la nature et la fonction des activités scientifiques à l'école élémentaire ; l'équipe de didactique des sciences expérimentales, qui avait travaillé de longue date dans ce domaine, est attentive aux nouveaux projets d'expérimentation suscités par G. Charpack, Prix Nobel de Physique.

Au carrefour entre enseignement, formation, recherche, sciences et didactique des sciences

Si je ne fais plus de recherche en sciences physiques depuis longtemps, j'ai continué à les enseigner, autant que faire se peut, d'une part pour ne pas perdre cette culture, d'autre part pour ne pas perdre cette pratique. La recherche en didactique des sciences s'enrichit de la pratique de l'enseignement des sciences même si, et peut-être d'autant plus que, les rapports entre l'action et la réflexion sont parfois ambigus ou conflictuels.

L'enseignement dans le cadre du DEA de Didactique est une activité de formation à la recherche. J'ai assuré la fonction de directeur des études dans l'option Didactique des sciences et des techniques pendant environ dix ans. Accompagner les étudiants, pour la plupart enseignant les sciences depuis plusieurs années, dans leur initiation à la recherche en didactique est une expérience très enrichissante. Les orienter dans leurs investigations, proposer mais aussi rester attentif à leur projet de recherche personnel en gestation est un exercice prenant pour lequel j'ai essayé de garder une disponibilité qui me semblait utile. La formation à la recherche inclut la formation par la recherche et doit ensuite assurer sa finalité propre. Encadrer des tutorats puis des thèses est une autre responsabilité, qui engage sur un plus long temps et se rapproche plus d'une collaboration, la recherche étant à la fois "dirigée" et "suivie". Chaque thèse est une aventure.

Les interventions dans la formation initiale et continue des maîtres ont un statut mixte, entre enseignement et formation, relevant à la fois de l'expérience d'enseignement en sciences, de l'expertise générale en

didactique et de l'expertise plus locale sur des recherches particulières.

La recherche en didactique a pour but de produire des connaissances fiables sur les processus d'apprentissage et d'enseignement et, comme toute recherche fondamentale, elle s'inscrit dans le long terme et vit ses débats, ses avancées, ses accumulations de données, ses changements de paradigme. Cependant les résultats qu'elle produit donnent lieu à un réinvestissement immédiat en formation. C'est un paradoxe qu'il faut sans doute assumer avec prudence. L'articulation est souvent problématique à bien des points de vue, en particulier du point de vue éthique comme le souligne M. Fabre. Formation à la recherche et formation par la recherche, c'est ce que vivent les enseignants associés aux recherches en didactique à l'INRP ; ceux-là participent à la réflexion, ils sont garants de la faisabilité pédagogique des propositions didactiques, ils peuvent propager dans la communauté enseignante, à travers l'évolution de leur pratique, leur appropriation des savoirs élaborés et du vocabulaire spécifique. Pour les enseignants qui ne participent pas à la recherche, l'appropriation des élaborations conceptuelles didactiques est plus problématique. Avancées sur le front de la recherche et formation des enseignants par la recherche me paraissent également nécessaires pour que les connaissances produites soient partagées et vivantes.

En guise de conclusion

De l'évaluation à l'apprentissage, de la modélisation au mesurage, aux liens entre connaissances théoriques et connaissances empiriques, de l'intérêt centré sur les tâches, sur les élèves, puis sur les enseignants, j'ai essayé de faire comprendre mes migrations, les évolutions de mon parcours, leurs racines et les interrelations entre activités d'enseignement et de recherche en sciences physiques et en didactique.

Si l'entrée par les contenus de sciences physiques est manifestement privilégiée dans mon parcours, c'est l'exploration de diverses disciplines qui m'a permis d'avancer dans ma réflexion, d'interroger autrement les situations d'enseignement et d'apprentissage, de prendre en compte d'autres aspects.

La recherche en didactique emprunte méthodes et cadres théoriques à de nombreuses disciplines. De façon peut-être un peu anar-

chique, au hasard des rencontres, à la recherche d'affinement d'un point de vue ou au contraire d'un changement de perspective, je me suis créé peu à peu une nouvelle culture, très différente dans son fonctionnement et sa structure de la culture scientifique préalable. Le point de vue personnel se construit, s'étoffe, évolue, la conceptualisation progresse, le discours s'organise sous ces multiples influences par contraste ou résonance et il m'est parfois difficile de spécifier les apports, de nommer les influences.

Comme l'usage du "nous" aura pu le signifier, j'ai toujours travaillé en équipe : équipe de didacticiens scientifiques de formation, mais aussi psychologues ou philosophes, et d'enseignants dans les niveaux scolaires concernés. C'est le croisement des points de vue et des cultures mais aussi un recouvrement suffisant entre les cadres théoriques dans lesquels nous nous inscrivions qui a pu faire la richesse de nos investigations. La collaboration intellectuelle dans une même problématique ne se décrète pas, elle se construit, elle peut "prendre" et devenir fructueuse. Ce type de rapports privilégiés coexiste avec la confrontation avec d'autres points de vue, d'autres logiques, d'autres intérêts, qui enrichissent le débat scientifique.

Disons enfin la nécessité que je ressens à distinguer l'expertise locale de l'expertise générale. La mise à disposition de résultats de recherche argumentée, qu'ils soient quantitatifs ou de type clinique, dont on peut discuter "sur pièces" la validité et la pertinence n'a pas le même statut pour moi que la présentation de points de vue soutenus par un arrière-plan de réflexion théorique et de connaissances informelles. Dans le premier cas, il s'agit d'assumer le rôle de chercheur en didactique des sciences, qui travaille sur un domaine particulier dans ce champ et acquiert une expertise, dans le second cas, il s'agit d'assumer les rôles de formateur, d'innovateur, d'enseignant ou de ce qu'on a coutume d'appeler "expert".

Claudine LARCHER
Professeur des universités
INRP

Références bibliographiques

- BACHELARD, G. (1987). *Essai sur la connaissance approchée*. 6e ed. Paris : J. Vrin.
- CHOMAT, A. et LARCHER, C. (1994). Médiation dans des situations d'entretiens à propos de la modélisation des propriétés thermoélastiques des gaz. In *Essais d'objectivation et de transformation des pratiques médiatrices des enseignants dans l'Éducation scientifique*. Rapport à mi-parcours. Paris: LIREST.
- CHOMAT, A., LARCHER, C. et MÉHEUT, M. (1992). Modèle particulière et démarches de modélisation. In *Enseignement et apprentissage de la modélisation*. Paris : INRP, p. 119-169.
- CHOUAIB, F., HUNTZ, A.-M., LARCHER, C. et MICHAUT, J.-P. (1994). *Thermodynamique et équilibres chimiques*. Bruxelles : De Boeck, 291p.
- DUMAS-CARRÉ, A., FRELAT KHAN, B., LARCHER, C. et WEIL-BARAI, A. (1995). Bilan de la recherche. *Rapport final "Essais d'objectivation et de transformation des pratiques médiatrices des enseignants dans l'Éducation scientifique"*, pour l'IUFM de Versailles, p. 3-18.
- DUMAS-CARRÉ, A. et LARCHER, C. (1987). The stepping stones of learning and evaluation. *International Journal of Science Education*, 9 (1), p. 93-104.
- DUMAS-CARRÉ, A. et LARCHER, C. (1982-1984). Groupe CHAPHAM, *Contrôles de Sciences Physiques pour les classes de seconde, première, terminale*. LIREST, Université PARIS 7.
- FABRE, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- LARCHER, C. coord. (1995). *Projet d'expérimentation "Développement des activités scientifiques et technologiques"*. Rapport sur les expérimentations nord-américaines et leur compatibilité avec le contexte français, INRP, 68 p.
- LARCHER, C. (1996). La physique et la chimie, sciences de modèles. Du monde réel aux connaissances scientifiques, en passant par la modélisation. In TOUSSAINT, J. coord. *Didactique appliquée de la physique-chimie. Éléments de formation pour l'enseignement*. Paris : Nathan Pédagogie, p. 160-178.
- LARCHER, C. (1994). Étude comparative de démarches de modélisation. Quelles sont les caractéristiques des démarches de modélisation? In *Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : INRP, p. 9-24.
- LARCHER, C., SÉRÉ, M.-G. et JOURNEAUX, R. (1994). Difficultés dans l'apprentissage du mesurage. *Ensenanza de la ciencias*, 12,2, p. 217-225.
- LARCHER, C., CHOMAT, A. et LINÉATTE, C. (1994). D'une représentation à une autre pour modéliser les transformations de la matière au collège. *Aster, La réaction chimique*, n° 18, p. 119-139.

- LARCHER, C., CHOMAT, A. et MÉHEUT, M. (1990). À la recherche d'une stratégie pédagogique pour modéliser la matière dans ses différents états. *Revue française de pédagogie*, n° 93, p. 51-61.
- LASZLO, P. (1993). *La parole des choses*. Paris : Hermann.
- SÉRÉ, M.-G., JOURNEAUX, R. et LARCHER, C. (1993). Learning the statistical analysis of measurements errors. *International Journal of Science Education*, vol. 15, n° 4, p. 427-438
- SERRES, M. (1990). *Le tiers intruit*. Paris : François Bourin.
- WALLISER, B. (1977). *Systèmes et modèles*. Paris : Seuil.

PARCOURS BIOGRAPHIQUE D'UN FORMATEUR

Hugues Lenoir

"Se former est un rapport du Je au discours : le signe ou le témoignage en sont des questions, questions de rigueur et rigueur des questions." J. Beillerot (1)

L'apprentissage

Passer du champ littéraire au champ éducatif

Avant de décrire et d'analyser mon parcours professionnel, entamé en 1974, il convient d'expliquer ce qui pourrait apparaître comme une rupture dans mon itinéraire individuel et intellectuel : mon passage de la littérature au champ du social et de l'éducatif. De mon cursus universitaire initial en Lettres modernes, il me reste un goût et un plaisir de l'écriture et de la langue, du texte et de la forme. Mais, au-delà ou à côté de la forme, tout texte est porteur d'idées qui de texte en texte et d'auteur en auteur me firent quitter la forme pour le fond.

Cette rencontre avec les idées et les phénomènes sociaux (système affinitaire et dynamique des passions) fut largement le résultat du travail que j'avais engagé sur l'œuvre de Charles Fourier. Cette œuvre poétique et sociale fut l'un des catalyseurs de mon évolution (*Contribution à l'étude de l'œuvre de Charles Fourier*, 1982) même si,

Chemin de praticien

Perspectives documentaires en éducation, n° 39, 1996

aujourd'hui encore, je demeure sensible à la forme poétique de son écriture et aux capacités imageantes qu'elle contient et si je suis encore séduit par la qualité de ses métaphores. Mutation personnelle, sans doute déjà engagée en maîtrise avec un travail, sur le roman initiatique de l'illuministe Louis-Claude de Saint-Martin intitulé *Le Crocodile* (1976).

Choisir la formation des adultes

Une rencontre fortuite mais pourtant décisive avec la formation des adultes étrangers allait confirmer ce passage de la littérature et de l'histoire des idées au champ du social et de l'éducatif. Ceci en dépit du fait que l'activité, d'enseignant en français langue étrangère, formateur en "Fle" comme cela se dit à présent, s'apparentait au futur métier d'enseignant de langue et littérature françaises que je n'exercerai jamais. Activité que je conserverai jusqu'à la fin de mes études et que j'ai d'abord menée à l'Association pour l'enseignement aux étrangers (AEE), puis à l'Institut de formation des adultes (IFA) où j'ai rencontré les premiers adultes français illettrés. Ce glissement fut facilité, sans doute, dans le même temps par ma participation à une unité de valeur de psychopédagogie où j'eus l'occasion de mettre en rapport ma pratique de formateur en français langue étrangère avec non seulement des éléments théoriques, en particulier le petit ouvrage d'Antoine Léon, *Psychopédagogie des adultes* (2), mais aussi un discours critique et une mise à distance dans le cadre de ce travail universitaire. C'est à cette occasion que j'ai rédigé mon premier texte à contenu pédagogique, *Audiovisuel et alphabétisation* (1976) qui visait à analyser les méthodes audiovisuelles d'apprentissage du français langue étrangère en vogue dans ces années-là.

Ainsi, je peux penser que, de cette période, datent mon intérêt et ma "conversion" d'un paradigme à un autre, de la littérature française à la formation des adultes et que commence mon interrogation permanente sur la transmission et la production de savoir. Hypothèse réaliste que je pose sans être totalement dupe d'une explication trop évidemment rationnelle quant aux causes d'une telle évolution. Mais il s'agit ici d'un autre champ d'investigation, celui de l'auto-analyse, et d'un autre parcours bibliographique plus intime, encore plus difficile à repérer, à construire et à comprendre.

Comprendre l'acte éducatif

De ce temps-là, remontent cette tentative et cette volonté, quelque peu prométhéennes, d'essayer de comprendre et de maîtriser l'ensemble des processus mis en œuvre dans l'acte éducatif, tant du point de vue du contexte social et économique, que méthodologique, relationnel et pédagogique. Ensemble de préoccupations et sujets d'études que reflètent, pour une part, mes écrits. Ces textes abordent, en effet, de nombreux sujets, des plus généralistes aux plus spécifiques comme en témoignent par exemple des textes comme *Contre le pessimisme, se situer dans la crise* (1984) ou *La reconnaissance et la validation des acquis dans l'enseignement supérieur* (1993). Tentative démesurée, prétentieuse et irréaliste ou pari audacieux de couvrir un champ intellectuel aussi vaste, à l'intersection de disciplines multiples et riches, mais qui révèle, néanmoins, je l'espère, une vraie curiosité intellectuelle et une appétence forte de compréhension et de savoirs nouveaux.

Mais à bien y regarder, pour peu que ma place d'acteur me le permette, on connaît la difficulté et les égarements du travail bibliographique (mais ici encore, la littérature à laquelle je n'ai jamais totalement renoncé resurgit à l'improviste et en particulier un très beau texte de Jean Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle* (3) où est évoqué le travail autobiographique de Rousseau dans *Les Confessions*), une ligne de force et un thème récurrent se dégagent. En effet, au-delà de mon intérêt pour la formation des adultes, apparaît le souci constant de la formation et de l'accès au savoir de groupes sociaux constituant un public par bien des aspects cohérent, qu'il s'agisse d'adultes étrangers, quelquefois analphabètes, de jeunes en difficulté d'insertion, de publics dits "bas niveaux de qualification", d'adultes illettrés.

Activité professionnelle constante et intérêt permanent depuis plus de vingt ans, de mes premiers enseignements du français dans des foyers de travailleurs immigrés jusqu'à la mission d'animation du groupe "premier niveau de qualification" que m'a confié la délégation Provence Alpes-Côte d'Azur du Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT) ou encore ma fonction de responsable du département "bas niveaux de qualification" à l'INFREP (Institut National de Formation et de Recherche sur l'Éducation Permanente). Problématique centrale d'un certain nombre d'articles, de *S'insérer en*

Picardie (1982) où sont évoquées les difficultés rencontrées par les jeunes relevant des "programmes de formation 16-18 ans" d'alors, en passant par *Une expérience d'ingénierie pédagogique* (1988) où j'évoque un dispositif national de formation en direction des CLD (Chômeurs de longue durée), jusqu'à *Discours sur l'illettrisme et illettrisme en entreprise* (1995), rédigé pour le Ministère du travail et le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) ou encore le texte réalisé pour la troisième Biennale de l'Éducation et de la Formation (avril 1996) décrivant un dispositif de formation innovant mis en place par la Communauté urbaine de Strasbourg pour des agents de la catégorie C.

Le métier de formateur, plus enraciné dans l'environnement socio-économique que celui d'enseignant, m'est apparu alors plus en rapport avec mes préoccupations. Il ne s'agissait pas seulement de transmettre des connaissances littéraires et académiques, mais des savoirs fondamentaux essentiels à l'épanouissement et à l'autonomie des individus. Il me permettait d'agir dans un espace professionnel plus ouvert, à l'intersection du champ social et du champ éducatif. Problématique dans laquelle s'inscrivent aujourd'hui encore mes recherches.

Rencontres et professionnalisation

Former les formateurs

Si, je n'ai jamais enseigné la littérature française, ma formation première à l'Université, après une formation continue de formateur à Paris VIII (1981), me permit de m'insérer dans l'équipe du dispositif "Expression-communication" de la Chaire de formation des adultes et du C2F (Centre de Formation de Formateurs) du CNAM. C'est dans ce même lieu, prestigieux aux yeux de plus d'un jeune formateur que, quelques mois plus tard durant l'année 1982, me fut donnée l'occasion de vivre ma première expérience de formateur de formateurs en participant à l'animation de la deuxième séquence du cycle FFPS (Formation de Formateur par Séquences) consacrée à la construction d'un dispositif de formation, aujourd'hui appelé ingénierie de formation et à laquelle je forme, depuis quelques années déjà, des étudiants en Sciences de l'éducation à Lyon II et à Paris X.

Équipes du Conservatoire National des Arts et Métiers dans lesquelles j'eus la chance de rencontrer quelques "grands anciens" dont l'influence sur mon parcours ultérieur fut déterminante : Marcel Lesne, Hélène Cuénat, Gérard Malglaive, Yvon Minvielle et plus tard Jean-Marie Barbier, parmi tant d'autres, dont certains avec qui j'entretiens encore de constantes relations professionnelles comme Rozenn Guibert et Elisabeth Dugué par exemple .

Le CNAM et ces univers très particuliers, la Chaire et le C2F, dédiés à la formation des adultes furent pour moi l'occasion d'une rencontre, celle d'un autre public adulte engagé dans des parcours d'apprentissage souvent longs et difficiles : le public de la promotion sociale supérieure du travail. Ce public d'adultes, majoritairement français et francophone, alphabétisé, en quête de savoirs, de qualification, de certification et de reconnaissance sociale, aux besoins et aux attentes multiples, m'incita, m'obligea, à réinterroger et à repenser ma pratique et certaines de mes conceptions en matière d'apprentissage, de relations pédagogiques...et à m'intéresser au couple savoir/pouvoir. Public que j'ai dans une certaine mesure retrouvé lors de mon embauche au Centre d'Éducation Permanente (CEP) de l'Université de Nanterre et dans les enseignements qui me furent proposés au Département des Sciences de l'Éducation.

Dans mon itinéraire intellectuel, le Centre de Formation de Formateurs du CNAM apparaît encore comme une étape essentielle pour, au moins encore, deux raisons. La première, c'est qu'il me permit de me rendre compte de l'importance de l'information dans le métier où je m'étais engagé depuis quelques années. Son centre documentaire, animé alors par Yvonne Capus, était à la fois un lieu permanent et ouvert de discussions, d'échanges et d'analyses sur le métier (aussi sur le monde, il faut en convenir) et un lieu où un fonds documentaire, déjà riche à l'époque, permettait, grâce à la grande compétence de la documentaliste, de se construire une première connaissance et de se constituer une bibliographie sur les savoirs ou les pratiques de la "profession" en fonction des préoccupations de chacun. La seconde, elle me permit de découvrir une abondante littérature professionnelle, y compris la "grise" dont j'ignorais, si ce n'est l'existence, du moins l'intérêt et qui, depuis lors, est pour moi une nourriture de tous les instants.

Étudier et analyser le terrain

Cette période (1981-1982), brève en temps, mais intense sur le plan des apprentissages et des expériences, fut encore pour moi l'occasion de participer - *Représentations que la hiérarchie de la direction des travaux neufs de la RATP se fait de la formation (1982)** - et de conduire - *Approche de la planification en formation initiale et en formation d'adultes (1984)* mes premières études sur le terrain professionnel qui, au-delà d'une connaissance approfondie d'une partie de mon secteur d'activité, m'aident à acquérir une meilleure maîtrise des méthodologies d'enquête (questionnaire, entretien, analyse de contenu...) mais aussi, peut-être, de me forger un style d'écriture plus "professionnel", moins littéraire, plus mature. Travail d'étude dans lequel, je suis, depuis lors régulièrement engagé dans de multiples domaines, comme ceux de l'évaluation (CNAVTS, 1987), de la mesure d'effets (CNFPT, 1989) ou de la qualité en formation (CEP - Paris X, 1995).

Ce passage au CNAM fut pour moi déterminant, car si le travail sur Charles Fourier me donna le goût de la recherche en bibliothèque, à partir de textes, mon activité en ce lieu me fit découvrir différentes facettes de l'activité relevant du champ de la formation des adultes et suscita, chez moi, un goût pour la transmission des savoirs et des méthodologies à des pairs, les formateurs, et un intérêt marqué pour le travail d'étude conduit sur le terrain, au cœur d'une "matière plus vivante" et quelquefois extrêmement difficile à saisir même avec de grandes précautions méthodologiques.

Concevoir et conduire des dispositifs de formation

La création de l'INFREP par la Ligue Française de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente (LFEPP) dont la direction fut confiée à Yvon Minvielle fut pour moi l'occasion de nouveaux apprentissages. Autant, avec le recul, le temps du CNAM peut apparaître comme un moment fort de mon mûrissement intellectuel, autant le temps de l'INFREP (1983-1988), même si mon activité intellectuelle y fut également intense et continue, semble être davantage celui de la maîtrise de l'action, de l'accès à une plus grande professionnalité voire, dans certains domaines, à un début d'expertise. Cette expérience de cinq ans me permit, tout d'abord, d'affirmer mon goût pour le travail pédagogique et d'améliorer ma pratique en matière d'animation de groupe et

de transmission de savoirs théoriques et/ou méthodologiques. Activité de face à face pédagogique conduite, cette fois auprès d'un public d'entreprise et ne relevant pas de la catégorie "BNQ" (Bas Niveaux de Qualification) puisqu'il s'agissait d'agents de maîtrise et cadres de la RATP pour ne citer que cet exemple. L'INFREP fut l'institution dans laquelle je pus confirmer mon intérêt pour la formation des formateurs et la professionnalisation du secteur en enseignant, d'une part, dans le cadre d'un diplôme des Hautes Études en Pratiques Sociales (DHEPS), auquel l'Institut était associé, et d'autre part, en conduisant les négociations, comme représentant de la CFDT, de la future convention collective couvrant les organismes de formation du secteur privé qui vit le jour en 1988.

C'est dans cet organisme de formation, encore, que j'eus la possibilité, en qualité de chef de projet puis de responsable de département, de concevoir d'abord et de conduire ensuite un certain nombre de dispositifs pédagogiques dont plusieurs relevaient de l'ingénierie de formation. En effet, ma fonction me conduisait à rencontrer les responsables de formation d'entreprise ou des dispositifs publics, puis à négocier et à concevoir des dispositifs de formation, souvent simples mais aussi quelquefois complexes. Le programme de formation en direction des CLD (Chômeurs de longue durée) mis en place par le gouvernement de l'époque constitua, pour moi, une opportunité de participer à la construction et de piloter un dispositif de formation d'envergure nationale concernant un millier de stagiaires répartis sur seize régions administratives et dans lequel étaient impliqués plus de cent formateurs leur proposant, au-delà d'une très essentielle remise à niveau, une dizaine de cursus professionnalisants. Cette expérience relatée dans *Une expérience d'ingénierie pédagogique* (4), consolida mes compétences en matière de conduite de dispositifs de formation. De plus ce chantier, du fait de sa dimension, fut l'occasion, même si j'en assumais la responsabilité institutionnelle, d'un travail d'équipe riche en apprentissage des réalités sociales et des phénomènes psychosociologiques. C'est aussi, dans ce contexte, que je pus tester le fonctionnement d'une ingénierie centralisée et d'en mesurer les avantages et les inconvénients puisque l'équipe nationale, que je pilotais, avait à charge d'alimenter en supports et en contenus l'ensemble des sites dupliquant une même formation grâce à l'animation d'un Bureau d'ingénierie pédagogique.

Écrire la formation

Enfin cette période qui consolida et élargit mes compétences, hormis de me transformer pour un temps en “manager”, me donna aussi la possibilité de participer au travail d’une revue professionnelle *Éducation et Société* et plus tard à *L’année de la formation*. Projets éditoriaux, économiquement difficiles, qui m’offrirent un espace de réflexion ouvert sur plusieurs domaines, comme le tutorat et l’alternance (*L’alternance plus tôt et pour tous* ou *Des tuteurs pour quoi faire ?*) (5), les liens entre formation et crise économique (*Contre le pessimisme, se situer dans la crise*) (6) ou la mise en place d’un serveur télématique sur la formation au centre INFFO (*L’année de la formation 1987*). Cette réflexion se prolongea et s’enrichit, par ailleurs, de recherches, déjà évoquées, et d’observations outillées de la réalité du champ où s’exercent les activités de la formation d’adultes. Travail d’études, portant le plus souvent sur l’amont et l’aval de l’activité de formation, à savoir l’analyse des besoins (1985), les cahiers des charges (1988), l’évaluation (1987) et la mesure d’effets en formation (1989).

Ainsi, ces cinq années passées à l’INFREP furent riches d’expériences et d’enseignements humains et professionnels, théoriques et pratiques qui, tout comme celles du CNAM, initialisent, fondent et légitiment, pour une part, la démarche d’habilitation engagée aujourd’hui.

Savoir et rapport au savoir

Lire les affinités électives

Avant d’évoquer l’étape suivante de mon cheminement, la préparation de mon départ et la fin de ma collaboration à l’INFREP furent l’occasion de faire la connaissance de trois personnes qui eurent une influence sur mon activité ultérieure : Monique Léonhardt qui dirigeait, à l’époque, le service commun de la formation continue de l’université Lumière Lyon II, Jean-François Pin et Michel Lamaury qui, alors, œuvraient à la délégation à la recherche et au développement du Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT). Ces rencontres, sur lesquelles je reviendrai, me conduisirent à mener des activités, une fois encore, aussi intéressantes que variées. En ce qui

concerne la rencontre avec J.-F. Pin et M. Lamaury, elle m'évita de rompre le fil rouge de mon activité professionnelle, celle qui s'exerce en direction de ceux et celles qui sont les plus en difficulté face aux savoirs de base. Intérêt permanent pour ces publics, de l'AEE au CEP (Paris X) en passant par les CLD de l'INFREP, même si au travail pédagogique et organisationnel s'est, au cours des années, substitué celui de chercheur et de conseil.

Ces rencontres, comme d'autres précédemment évoquées, sont intimement liées aux éléments qui me permirent et me permettent encore de me construire et de m'affirmer professionnellement. Rencontres fortuites, certes, à l'origine, mais qui, à terme prennent tout leur sens. Ce qui me laisse penser qu'un parcours intellectuel et social comme le mien, même s'il est pour une large part, encore une fois sans trop se leurrer, fait de choix de valeurs et d'engagement dans l'action, est aussi le résultat de concours de circonstances sans lesquelles, il aurait été, à n'en point douter, autre et que mon seul talent fut peut-être de combiner, au sens de réaliser des combinaisons, et d'articuler les champs du possible que mes valeurs, mes choix et ses rencontres rendaient possibles. Intérêt intellectuel, conjugaison des savoirs et rencontres fortuites dont la littérature classique a de nombreuses fois dépeint les effets et la magie. Histoire de vie à l'écoute de quelques grands textes comme *Les Affinités électives* de Goethe et qu'une phrase célèbre de Charles Fourier, souvent utilisée par André Breton, illustre parfaitement : "*Les attractions sont proportionnelles aux destinées*".

Produire et faire produire du savoir

L'année 1988 est celle de mon embauche, par Gérard Ignasse, Charles Fourier y fut sans doute aussi pour quelque chose, au Centre d'éducation permanente de l'université Paris X-Nanterre. Cette dernière période me permit de mettre en œuvre, dans le cadre d'une grande autonomie, ce que mes expériences antérieures m'avaient apporté en les approfondissant pour certaines d'entre elles. Cette période est aussi celle où je renoue avec les logiques institutionnelles de l'Enseignement supérieur et de l'Université. Logiques dans lesquelles ma nouvelle activité va devoir s'organiser dorénavant et qui marquent sans doute, à la fois un retour, mais aussi un changement de culture tant de mon activité professionnelle que personnelle. En effet, cette période et ce lieu modifient la place et le statut du savoir dans

mon activité d'ingénierie éducative, qui sans sacrifier à l'efficacité des formations, retrouve une image positive et une fonction noble, non immédiatement ou pas seulement opératoire. La formation professionnelle s'y affirme comme un lieu de la pensée et de l'action. Quant à mon activité propre, elle prend, je crois, un caractère de plus grande rigueur et une distance critique plus affirmée, mais la liberté de l'espace universitaire y contribue aussi pour beaucoup, tant dans le cadre de mon activité de formateur d'adultes que dans celui de mes productions écrites.

Ces huit années au service commun de la formation continue de l'université de Nanterre furent pour moi l'ouverture de nouvelles opportunités et la possibilité d'affirmer et de consolider certaines pratiques.

Ma fonction au CEP, en qualité de chargé de mission, me permit de développer mon activité d'ingénierie de formation dans un système, celui de l'université, plus exigeant d'une part, parce qu'il s'agit d'enseignements et de formations de haut niveau et d'autre part, parce qu'il faut y concilier démarche scientifique et recul critique sans nuire à l'opérationnalité des savoirs transmis. Paris X et Lyon II me donnèrent l'occasion de tenter cette "association" et d'y exercer ce "talent" pour reprendre, une fois encore, des termes chers à Charles Fourier.

Ainsi, je fus amené à participer à la construction ou à construire de toutes pièces plusieurs dispositifs de formation, les uns s'inscrivant strictement dans le cadre de la formation professionnelle continue, les autres, sans rien renier pour autant, dans un cadre universitaire, permettant l'accès à un niveau et à un titre de l'enseignement supérieur. C'est dans ces circonstances que j'ai œuvré à Lyon II avec Monique Léonhardt à la mise en place et à l'animation, durant plusieurs années pour une grande banque lyonnaise, d'un dispositif lourd de formation : Ulyce (Université Lyonnaise des Cadres Européens (7)). Cette action visait à former l'encadrement de cette banque au management et dans celle-ci savoirs méthodologiques et discours savants se conjuguèrent. Dans le même temps au CEP, j'eus la chance de pouvoir construire et conduire plusieurs dispositifs ambitieux. Il y a quelques années d'abord à l'ANPE dans le cadre d'une formation modulaire s'inscrivant dans un cycle de formation initiale d'agents nouvellement embauchés et aujourd'hui dans celui de la formation des responsables des Ressources humaines de plusieurs régions de la SNCF.

Néanmoins, ce sont les diplômés d'université, construits au CEP, qui firent le plus évoluer mes façons de faire. En effet, si déjà pour les actions précédentes je prenais le soin d'associer des universitaires et des professionnels à leur conception, les cursus diplômants exigèrent plus de rigueur dans leur mise au point pour répondre à la double exigence déjà évoquée. Plus de rigueur dans la mesure où la place et la qualité des savoirs apparaissaient prioritaires, ce qui ne manquaient pas d'entraîner quelques difficultés et quelques critiques de la part des praticiens. La construction de ces titres (Médiateur familial, Gestion et administration des structures du spectacle vivant...) m'apprit à entrer et à conjuguer des logiques quelquefois contradictoires en veillant aux intérêts des partenaires, en particulier ceux de l'Université (mais sans exclusive), et des futurs apprenants. C'est en partie de ces expériences et de la réflexion qu'elles suscitérent chez moi, que j'ai trouvé matière à deux textes *Enseignement supérieur, formation continue et développement* (1994) et *Interculturel et formation continue supérieure* (1994).

Transmettre les acquis

En dehors de mes interventions dans les filières du CEP, l'Université de Nanterre m'offrit aussi, plus particulièrement, son département de Sciences de l'éducation, un espace pour transmettre ma passion, au sens fouriériste du terme, mon expérience et mes savoirs en matière d'éducation permanente à des étudiants intéressés où se destinant aux métiers de la formation continue. Il me fut confié tout d'abord une UE (Unité d'enseignement) de maîtrise intitulée "Formation des adultes" puis un séminaire du DESS "Cadre pédagogique de la formation" intitulé "Actualité et économie de la formation". Ces enseignements, y compris celui que j'assure annuellement à Lyon II, m'ont permis, non seulement de revisiter et d'approfondir mes connaissances sur un certain nombre de points, mais aussi de réorganiser mes pratiques et de m'en distancier. Ils ont, par ailleurs, confirmé mon intérêt théorique et méthodologique pour l'ingénierie de formation et la nécessaire maîtrise d'un champ large de connaissances en sciences humaines qu'elle requiert. Ce qui, d'une certaine manière, légitime ou explique mon profil professionnel pluridisciplinaire.

Ma collaboration à l'activité du Département de Sciences de l'éducation fut aussi le lieu d'une expérience nouvelle, celle qui consiste à

guider, accompagner, conseiller des étudiants dans leur travail de mémoire de DESS. Cette activité de conduite fut aussi l'occasion d'une réflexion sur ma représentation du savoir, sur sa place et sur sa production ainsi que sur les formes de la relation pédagogique et du pouvoir-séduction qui s'y joue. En effet, ce changement de place qui consiste à gérer au plus près une relation pédagogique individuelle modifia, non seulement certaines de mes pratiques de conduites de groupes en m'efforçant de davantage personnaliser l'écoute, par exemple, mais aussi m'amena à reconsidérer, avec humilité, mes savoirs et un rôle de formateur qui exige, là encore plus qu'ailleurs, de conjuguer la prudence dans l'exigence, le conseil et le renforcement dans la fermeté en préservant la liberté d'apprendre et la capacité à créer et à produire. Ce travail d'accompagnement m'incita à réinterroger mes savoirs, à confronter mes propres connaissances au doute légitime et aussi, de manière plus pragmatique, à relancer la réflexion que j'avais engagée quelques années auparavant sur le tutorat.

Se donner à voir et à entendre

Ces années passées au Centre d'Éducation Permanente de l'Université, le prestige de l'institution universitaire y contribue pour beaucoup, multiplièrent les occasions de prises de parole publiques dans de nombreux salons et colloques. Cette activité de représentation, au-delà de mieux faire connaître les activités de formation permanente de l'Université de Nanterre et des réflexions qui s'y produisent, fut pour moi l'occasion d'exposer et de confronter dans des milieux, quelquefois très différents d'une manifestation à l'autre, mes représentations et mes connaissances. Ces espaces et ces temps de présentations et d'échanges aussi divers que les 5èmes Rencontres de formation de formateurs diplômantes (1992), les Entretiens Condorcet (1992), les colloques du CRIEP (1994 et 1996) (8) ou celui de la Qualité totale de la formation (1993), sans omettre les Biennales de l'Éducation et de la Formation (1994 et 1996), sont autant d'exercices intellectuels où les savoirs produits se donnent à entendre et s'offrent à la critique, à toutes les remises en cause et à tous les enrichissements. Ces exercices de style et ce travail de relations extérieures exigent, au-delà du paraître, une grande rigueur dans les propos tenus car, bien souvent, ils dépassent le seul orateur et deviennent paroles institutionnelles. Il s'agit donc, en ces lieux, d'allier concision et discours scientifique, clarté et savoirs complexes.

Renouer avec les études et la recherche

Le dernier volet de mon activité depuis mon arrivée à l'Université fut l'écriture. Productions écrites qui s'inscrivent dans la lignée de celles entamées au CNAM, puis poursuivies à l'INFREP mais qui prirent aussi d'autres voies et peut-être plus de relief. Tout d'abord, mon activité d'études, plus que jamais instrumentée, continua en réalisant par exemple *l'Analyse des besoins en formations des personnels ATOSS de l'Université Paris X** (1991) et un travail intitulé *Pour une démarche qualité au CEP** (1995). Ces travaux effectués dans le cadre universitaire me permirent d'y associer des étudiants de différentes disciplines, ce qui en fit à la fois des exercices en vraie grandeur pour les uns et des sources d'informations fiables et enrichissantes pour les autres. Le cadre universitaire favorisa aussi mon engagement dans des productions écrites plus suivies et plus permanentes sur certains sujets, mais toujours liées à mon activité de formateur d'adultes dans son acception la plus large. C'est ainsi que j'eus l'occasion d'être associé à la rédaction d'un ouvrage collectif et d'en produire un autre en collaboration. Un chapitre ("*Les principes et les méthodes en pédagogie des adultes ou andragogie*", Retz, 1995) et un ouvrage (*Outils et méthodes pour lutter contre l'illettrisme**, Nathan, 1995) furent l'occasion d'approfondir et de capitaliser, en la référant, ma connaissance en matière de pédagogie et d'ingénierie de formation. Dans le même temps, je contribuai à une meilleure compréhension de l'illettrisme, tant par un travail d'observation sur le terrain que par un travail de réflexion qui firent l'objet de plusieurs publications comme les actes du colloque de Lyon intitulés *Réflexions sur les personnels d'exécution en difficulté dans la fonction publique territoriale** (CNFPT, 1994) ou la commande qui me fut faite par le Groupement Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI), *Discours sur l'illettrisme et illettrisme en entreprise* (Ministère du travail-GPLI/Centre Inffo, 1995). Autant d'actions et de productions réinvestissables dans mon activité d'ingénierie de formation ou de formateurs mais qui furent aussi l'occasion de continuer à agir pour ceux et celles les moins riches et les plus éloignés du savoir émancipateur.

Conclure provisoirement et poursuivre

Afin de conclure cette brève biographie, je soulignerai que cette dernière partie de mon parcours fut comme les autres l'occasion de rencontres significatives, mais il est toutefois encore trop tôt, pour en mesurer précisément l'influence. Dans la toute dernière période, même si l'illettrisme occupe une large place, d'autres champs de réflexion et d'intérêts se sont ouverts comme celui des nouvelles technologies éducatives (*Réflexion sur les effets du multimédia sur l'ingénierie de formation*, 1995) ou du droit à la formation dans les fonctions publiques (*Fonction publique et formation*, 1996). D'autres seront peut-être l'objet de publication, en particulier le travail que je conduis avec Paul Dupouey et un groupe de formateurs sur la place et le rôle de l'éthique dans l'activité des formateurs d'adultes (*Éthique et formation**, 1996).

À le parcourir à nouveau par l'écriture, mais n'est-ce pas là l'enjeu et le piège de toute construction *a posteriori*, mon itinéraire m'apparaît cohérent, des lignes de force s'en dégagent : intérêt pour les faits sociaux et les publics de la deuxième chance, une approche généraliste et interdisciplinaire au cœur des savoirs qui traversent et alimentent les Sciences de l'éducation : de ceux qui s'intéressent à l'individu dans sa dimension unique à ceux qui l'observent et tentent de le comprendre dans son environnement, ses fonctionnements et sa dimension collective.

Mais ce parcours au gré de "*la papillonne*", passion incontournable de l'harmonie fourrièrène, essentielle aussi de mon point de vue à la découverte et à la recherche, ne s'interrompt pas ici et déjà d'autres pistes surgissent ou s'affirment. S'affirme la préoccupation éthique sur laquelle je compte maintenant aller plus loin que le premier constat de l'état de la question dans le champ de la formation et s'affirme mon intérêt pour une meilleure connaissance de l'illettrisme en m'engageant dans le programme de recherche proposé par le GPLI où je tenterai de mettre à jour les représentations que les illettrés se font de la formation ainsi que celles que les formateurs se construisent des illettrés. Surgit, un intérêt nouveau, lié à la rencontre déjà ancienne de Christian Carlier, sur le rôle et la fonction de la formation en milieu carcéral et resurgit, régulièrement, ce qui pour moi est une question centrale mais à bien des égards mystérieuse, celle de la production de savoir. Ensemble de questions de recherche que je compte mener en

parallèle à mon activité de formateur d'adultes car comme l'écrit Jean Houssaye "le pédagogue ne peut être ni un pur praticien, ni un pur théoricien. Il est entre les deux, il est cet entre-deux. Le lien doit être à la fois permanent et irréductible. Car le fossé entre la théorie et la pratique ne peut que subsister. C'est cette béance qui permet la production pédagogique" (9).

Hugues LENOIR
CEP Paris X

Notes

* Les textes suivis d'un astérisque sont des productions collectives.

- (1) BEILLEROT, J. *Voies et voix de la formation*, Paris : Éditions universitaires, 1988, p. 11. (Savoir et formation ; 1).
- (2) PUF, 1971. (Sup.).
- (3) STAROBINSKI, J. *Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle*. Paris : Gallimard, 1971, p. 216 et suivantes.
- (4) *Actualité de la formation permanente*, Centre INFFO, mai-juin 1988, n° 94, p. 77-80.
- (5) *Éducation et Société*, 1982, n° 2, p. 90-94.
- (6) *Éducation et Société*, 1984, n° 7, p. 54-56.
- (7) Cf., *L'Odyssée formative*, texte rédigé avec M. Léonardt, in *L'année de la formation* 1991. Paris : Païdeia, 1991.
- (8) Centre de Recherche et d'Intervention sur l'Éducation Permanente intégré au Centre d'Éducation Permanente de Paris X.
- (9) HOUSSAYE, J. dir. *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : A. Colin, 1994, p. 11.

USAGES DE LA DOCUMENTATION EN IUFM :

le cas de la bibliothèque du Centre de Saint-Germain-en-Laye

Hélène Weis

Enquête menée dans le cadre des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) et de la recherche réseau de l'INRP en 1994-1995 et 1995-1996.

Les Centres de documentation de l'IUFM de Versailles tentent d'établir progressivement un travail de réseau qui permettra d'améliorer leur efficacité. Les premières études sur leur lectorat ont été élaborées dans cette perspective et doivent être élargies, complétées et poursuivies.

L'enquête dont on va lire la synthèse avait été menée une première fois en 1992-1993 auprès de l'ensemble de la population des étudiants de première année, préparant le concours du professorat des écoles au Centre IUFM de Saint-Germain-en-Laye. La promotion était alors moins importante et l'enquête s'était limitée au dépouillement d'une centaine de réponses (sur 120 questionnaires). Les résultats, disponibles auprès de l'équipe de recherche concernée, concordent avec ceux obtenus en 1994-1995 et en 1995-1996. Cependant, en 1995-1996, l'échantillon choisi fut différent, puisque sur le même nombre d'étudiants environ (223 en 1995 et 215 en 1996), nous avons élargi

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 39, 1996

l'enquête aux étudiants de deuxième année (1), de façon à commencer une analyse des pratiques différenciées des étudiants au cours de leurs deux années de formation.

On aimerait poursuivre chaque année un questionnement du même type afin de voir se dessiner des évolutions qui touchent à la fois le développement de l'institution et une évaluation de ses offres documentaires. La prise en compte des professeurs de lycée et collège, de plus en plus utilisateurs du fonds pédagogique, ne manquerait pas d'intérêt. Enfin, la possibilité que donnerait la généralisation de l'enquête à toutes les bibliothèques de l'IUFM permettrait de dégager des régularités comme des spécificités à chaque centre. À l'expression de ces velléités doit s'ajouter l'espoir d'une collaboration avec des sociologues, afin d'éviter une méthode par essais et erreurs propre à une équipe de bonne volonté, mais débutante dans ce domaine.

Conditions d'enquête : le questionnaire a été distribué chaque année en mars. Il a été rempli pendant les cours de français, les professeurs ayant eu la gentillesse de bien vouloir accepter une interruption d'une vingtaine de minutes. L'une des documentalistes a présenté et explicité le questionnaire pour chaque passation.

Les résultats de l'enquête ont été comparés avec les statistiques de la bibliothèque, réalisées à la fin mai 1995 et à la fin mai 1996.

1. Ressources locales et lectorat

La majorité des étudiants ont un domicile proche de l'IUFM ou facilement accessible. Ils fréquentent de ce fait aisément la bibliothèque, les réponses "jamais" étant très rares. En 1995, les 37 personnes habitant loin (16,6%) sont effectivement des utilisateurs plus occasionnels (35,1% de réponses pour "souvent") : 218 étudiants sur 223 étaient inscrits à la bibliothèque qu'ils fréquentent souvent (2). En 1996, les résultats sont quasiment identiques : 208 sur 216 sont inscrits au CDI (3). Le nombre d'étudiants habitant loin de l'IUFM augmente dans notre nouvel échantillon (un peu plus de 50% pour les trois catégories d'étudiants).

En 1995, l'importance des ressources locales s'affirme par un bon score obtenu par l'inscription en bibliothèque municipale (52,9%), bien fréquentée (44,1%), une très faible inscription en bibliothèque universitaire (14,3% d'inscrits, qui cependant la fréquentent assidûment :

40,6%), et une quasi-inexistence d'autres lieux de lectures (8 réponses pour de grandes bibliothèques parisiennes). Remarquons qu'il y a eu, en regard de l'enquête menée en 1992-1993, une augmentation significative des inscrits en bibliothèque municipale, ainsi qu'un score légèrement meilleur pour les bibliothèques universitaires. On obtient à nouveau en 1996 des résultats très proches, mais il est intéressant de constater qu'un nombre plus important d'étudiants de première année conservent une inscription en bibliothèque universitaire (53,6%), tandis que les néo-PE2 sont majoritairement inscrits en bibliothèque municipale et plus du tout en bibliothèque universitaire. Le passage à la professionnalisation accentuée, c'est sans doute un truisme, l'appui sur les ressources locales.

De façon plus globale, il faut souligner que les étudiants se perçoivent comme des lecteurs moyens ; or, selon les indications des *Pratiques culturelles des Français*, ainsi que selon leurs déclarations, ils se situeraient plutôt dans la catégorie des grands et très grands lecteurs. Ainsi, en 1995, plus de 80% des étudiants disent avoir lu de 10 à 20 livres, et plus de 40% plus de 20. En 1996, par contre, seulement 50% des étudiants de première année et seulement 32,6 % des étudiants de deuxième année disent avoir lu plus de 10 livres. En 1995, nous nous sommes amusés à croiser les réponses avec celles apportées à la question précédente qui demandait de citer un livre en cours de lecture. On constate que sur 71 lecteurs qui se disent "moyens", 12 ne citent aucune lecture en cours (soit 16,9%). De même sur 22 "grands" lecteurs, 5 ne lisent aucun livre à cette période de l'année (un mois et demi avant le concours). On remarque enfin que 91 étudiants disent n'avoir aucune lecture en cours, ce qui dépasse les 40 % (4).

L'ironie cependant n'est pas de mise, puisque les représentations des lecteurs semblent nettement en dessous des pratiques réelles : les statistiques de 1995 ont montré que les PE1 empruntent en moyenne plus de 20 livres dans leur année, c'est-à-dire en fait entre octobre et mai. En 1996, la moyenne s'était encore accrue : 22 livres pour les PE1 et 30 pour les PE2, qui n'étaient qu'à 23 l'année précédente. Les étudiants de deuxième année semblent ainsi d'une très grande modestie, en regard d'une fréquentation intense de la bibliothèque. Livres lus ou consultés ? Cette question supposerait une exploration beaucoup plus fine, utilisant des méthodes d'approche centrées sur les personnes, avec un suivi précis (5). Il est probable que les étudiants écartent de fait de leurs lectures citées les livres simplement consultés ou emprun-

tés comme supports de séquences ou de travaux ponctuels. Les réponses libres témoignent d'ailleurs de la difficulté à se souvenir de titres ou d'auteurs précis : on nous dit souvent se souvenir plus précisément du contenu que des auteurs. Le fonds de la bibliothèque apparaît d'emblée comme un fonds de documentation et non comme un paysage pédagogique structuré par des noms d'auteurs marquants.

Concluons temporairement que les étudiants comptent presque exclusivement sur les ressources de l'IUFM autant pour la préparation du concours que pour la préparation des stages professionnels. Cette conclusion est corroborée par les pourcentages obtenus aux questions sur les prescripteurs et sur les sources de livres. Lorsqu'on additionne en 1995 les résultats obtenus aux deux questions concernant la lecture "sur conseil d'un enseignant" et "par référence à une bibliographie", on obtient 43,4%, ce qui désigne l'institution comme largement prescriptrice en regard des découvertes personnelles ou induites par le conseil des collègues. Le résultat est sensiblement équivalent en 1996 pour les étudiants de première année, qui lisent d'abord en suivant les bibliographies des formateurs, puis en fonction des recommandations du programme. Les étudiants de deuxième année lisent autant sur les conseils des formateurs que sur ceux de leurs collègues et selon leurs découvertes personnelles. Enfin, les néo-PE2, qui ont enseigné pour 44% d'entre eux avant l'entrée à l'IUFM (à la différence de leurs collègues, qui dépassent à peine les 11%), ne sont que peu sensibles aux injonctions des formateurs et se fient majoritairement à leurs découvertes personnelles, puis aux conseils de leurs collègues. Le rôle de la bibliothèque est également souligné par le fait que la majorité des livres lus sont empruntés dans son cadre, les autres ouvrages étant achetés en librairie, ce qui pondère d'ailleurs l'importance des visites très fréquentes des éditeurs pédagogiques à l'IUFM.

Il serait souhaitable de croiser les informations obtenues avec une détermination plus précise du profil des étudiants, autant concernant leur âge, leur origine socioprofessionnelle, la proportion de personnes ayant un foyer à charge. Il semble en effet que le peu de mobilité touche plus aisément les étudiants de la périphérie que ceux de Paris, globalement prêts à plus de déplacements pour trouver des ouvrages qui les satisfassent. L'augmentation des étudiants venus de province (30% actuellement sur les 3 promotions) serait à prendre en compte.

Il faut également considérer que les offres documentaires en pédagogie sont localement assez limitées. Dans les Yvelines, la bibliothèque

du CRDP offre une base de données équivalente quantitativement à celle des deux centres IUFM (Versailles et Saint-Germain, soit respectivement 30 000 volumes), mais moins spécifique, ce qui est normal. Pallier les besoins suppose donc d'intensifier les offres locales et favoriser la collaboration entre de petites structures, y compris avec les bibliothèques municipales locales qui reçoivent régulièrement les étudiants et pourraient acquérir un fonds minimal en pédagogie. Cette collaboration est assez active dans des domaines très spécifiques comme le secteur jeunesse (6). La collaboration avec les bibliothèques universitaires serait à promouvoir : elle commence à s'organiser dans le cadre de la contractualisation avec l'État.

Le travail en réseau et les collaborations avec d'autres bibliothèques seraient d'autant plus nécessaires que, si les étudiants utilisent et considèrent la bibliothèque de l'IUFM comme leur lieu de ressources privilégié, ils ne se plaignent pas moins de l'insuffisance du fonds de référence (7). L'usage du fonds documentaire est chaque année plus intense, alors que l'insatisfaction constatée dans les réponses libres concernant le prêt reste la même.

2. Que lisent-ils ?

Le questionnaire explorait de façon assez superficielle la proximité entretenue par les étudiants avec les sources en pédagogie et didactique. Deux volets de questions permettaient cette approche : une série de questions sur les lectures antérieures et actuelles, une série concernant les organismes sources, INRP, CNDP, CRDP (8).

Concernant les organismes sources, nous obtenons une nette progression en regard de l'enquête menée en 1992-1993. En 1995, les personnes ignorant complètement ces institutions sont encore plus de 30%, mais un nombre plus considérable d'étudiants disent à la fois les connaître et les fréquenter pour des achats, des informations, ou pour leurs bibliothèques (CRDP, INRP). Cependant, on peut douter de la validité de ces réponses, remplies sans doute en fonction de l'image que la personne voulait donner d'elle-même. Nous n'avons pas fourni de questions-tests, ce qui ne nous permet pas de vérifier cette hypothèse. Les étudiants issus des sciences de l'éducation n'obtiennent pas réellement de meilleurs scores et connaissent même moins bien le CNDP et le CRDP que les autres. La nécessité d'un contrôle à ces

questions s'impose donc. Celui que nous avons proposé en 1992 (traduire le sigle) était inopérant et naïf. Aucune solution satisfaisante n'ayant été trouvée en 1996, nous avons simplement posé la question suivante : Pouvez-vous citer les noms des services de documentation et d'édition pédagogiques relevant de l'Éducation nationale ? On constate que les étudiants de première année connaissent mieux le CNDP (79,8%) que le CRDP (42,9%) ; les étudiants de deuxième année semblent répartir leurs réponses à égalité entre les deux organismes et méconnaître l'INRP (17,9% le citent pour 42,9% des étudiants de première année). On observe un fort pourcentage de non-réponses en deuxième année. De même, il est amusant de constater un joyeux mélange dans les "services de documentation" : le BO, la MAFFEN, les PUF, les IREM, l'USEP (Union sportive de l'Enseignement du Premier degré, mouvement pédagogique), la *Revue EPS* sont cités, comme les Inspections Académiques, qui ont, il est vrai, souvent des bibliothèques pédagogiques...

Revues fréquentées

Les résultats concernant la lecture de revues sont comparables d'une année à l'autre. Les revues citées sont essentiellement des revues de vulgarisation (*Le Monde de l'Éducation*) ou des revues de documentation pour la classe et de pratique pédagogique. Les revues de recherche sont quasiment ignorées. Il faut avouer que l'offre de la bibliothèque dans ce domaine n'était pas suffisante, car les collections de revues n'étaient pas dépouillées jusqu'en juin 1996. On aurait pu imaginer à ce propos que l'une des demandes concernant l'amélioration du service porterait sur ces dépouillements, or ces demandes sont extrêmement minoritaires, y compris dans les réponses libres (cf. partie 3). Les résultats obtenus seraient donc à croiser avec ceux d'une bibliothèque dont l'un des objectifs majeurs consiste dans ce dépouillement, comme c'est le cas pour le Centre IUFM de Versailles. Les dépouillements obtenus par le réseau CNDP/CRDP sur la base *Callimaque* sont désormais intégrés à la base de données de la bibliothèque. On pourra ainsi observer dans les enquêtes ultérieures si les revues sont mieux connues et plus utilisées.

L'intuition, confirmée partiellement par les enquêtes de 1992 et 1995, tend à montrer que les étudiants ne sont pas spontanément en quête des approfondissements théoriques que les revues de recherche

peuvent leur apporter, même lors de la préparation des dossiers et par la suite, des mémoires professionnels. Ces travaux semblent ne pas nécessiter des recherches bibliographiques très poussées, mais plutôt une bonne connaissance de la "doxa" en cours pour le sujet choisi. Les revues seraient plus spontanément consultées par les futurs professeurs de collège et lycée lorsqu'elles sont disciplinaires (par exemple *Repères*, *Le Français aujourd'hui* ou *Grand N*) ou par les instituteurs qui se préparent à devenir maîtres-formateurs.

On donnera à titre d'exemple quelques résultats de l'enquête de 1996. Dans les revues citées comme lues avant l'entrée à l'IUFM, *Le Monde de l'Éducation* se taille la part du lion pour les trois catégories d'étudiants. Il est beaucoup moins cité dans les revues lues régulièrement à l'IUFM (17 citations pour les PE1, 13 pour les PE2 et 4 pour les néo-PE2). Dès la première année, la *Revue EPS* prend le dessus (23 citations), suivie par *la Classe* (et *Classe maternelle* : en tout 17), *JDI* (10) et *Éducation Infantile*. En deuxième année, *JDI* et *la Classe* passent largement en tête (44 citations), suivis par *Éducation Infantile* et *École Maternelle Française* (32). La *Revue Française de Pédagogie* n'est jamais citée, les *Cahiers pédagogiques*, cités 13 fois en première année, ne sont cités que 5 fois en deuxième année et 1 fois pour la liste complémentaire. *TDC* (Textes et documents pour la classe) et *BT* (Bibliothèque de travail) ont une occurrence faible. Avant de remettre en cause l'investissement en revues du budget de la bibliothèque, une politique de promotion des revues doit être tentée dans le courant des prochaines années, y compris auprès du corps enseignant, assez peu emprunteur de revues.

Lectures faites avant l'entrée en IUFM

En 1995, les titres cités comme lectures faites en pédagogie avant l'entrée à l'IUFM sont beaucoup plus nombreux que lors de la première enquête. Environ un tiers des étudiants n'a pu citer aucun titre. Cette augmentation des réponses est-elle due à une plus forte proportion d'étudiants émanant de cursus en sciences humaines ou aux enseignements de pré-professionnalisation, souvent cités ? Le questionnaire doit être affiné pour une meilleure appréhension de ces lectures. On observe toujours une dispersion forte. Nous ne relevons que les réponses qui portent sur plus de deux items :

Meirieu : 22
 Piaget : 17
 Freinet : 15
 Instructions officielles : 13
 Dolto : 10
 Pennac : 7
 Bourdieu : 5
 Divers manuels scolaires : 5
 Neill : 5
 La Garanderie : 3
 Céleste (maternelle) : 3
 Bettelheim : 3
 Épreuves du concours : 2

En 1996, la distinction a été faite entre les différentes catégories d'étudiants. Nous ne donnerons que les premiers de liste :

PE1

Dolto : 11
 Instructions officielles : 10
 Piaget : 7
 Freinet : 4
 Meirieu : 4

PE2 (l'oubli est plus grand, puisque ce sont les mêmes qui ont répondu au questionnaire l'an passé) :

Meirieu : 15
 Dolto : 15
 Piaget : 12
 Bettelheim : 7
 Rousseau : 4

Et... dans un autre ordre pour les néo-PE2 :

Dolto : 18
 Piaget : 16
 Meirieu : 16
 Instructions officielles : 14

On remarque une belle constance dans les ouvrages qui sortent en premiers de liste, quelle que soit la promotion d'étudiants. La même remarque peut être faite sur les ouvrages cités une fois seulement, qui sont tous des best-sellers de la bibliothèque. Soulignons qu'à nouveau 20 à 30% des étudiants n'ont pas répondu à cette question.

Lectures en cours

Concernant les lectures en cours, nous avons constaté en 1995 que les réponses ne variaient pas vraiment des réponses obtenues pour les lectures faites avant l'entrée à l'IUFM. Toutes les questions concernant les lectures avaient reçu le même type de réponse, comme s'il s'agissait simplement d'activer la mémoire sur des livres lus, quelle que soit la période. Sur 290 titres cités dans les lectures en cours ou les livres lus au cours de l'année, on pouvait noter les auteurs suivants :

Meirieu : 31

Groupe d'Écouen, *Former des enfants lecteurs*
ou *producteurs de textes* : 26

Intructions officielles : 25

Charmeux : 15

Piaget : 12

Manuels : 11

Romans divers : 11

Alain : 8

Zazzo : 7

De Vecchi : 6

Freinet : 6

En 1996, les PE1 citent 216 titres pour une demi-promotion, ce qui est significatif d'une forte augmentation de livres présents à leur mémoire. Voici les plus cités :

Groupe d'Écouen, Jolibert : 19

Piaget : 10

Instructions officielles : 9

Rousseau : 8

Freinet : 8

Meirieu : 8

De Vecchi : 8

Manuels : 5

Les PE2 citent moins de titres (165), mais leur hit-parade, s'il élimine désormais les Instructions officielles, ajoute quelques auteurs propres à la pratique scolaire :

Giordan, De Vecchi : 18

Tavernier : 10

Meirieu : 9

Groupe d'Écouen : 7

Manuels : 9

Grosset : 5

Comparaison avec les statistiques de la bibliothèque

On peut comparer ces résultats avec les statistiques de prêt de la bibliothèque en pédagogie (cote 37) qui donne, en 1995, la liste suivante :

- Piaget (différents titres) : 226
- Pédagogie Freinet : 216
- Meirieu (différents titres) : 158
- De Vecchi : 134
- Prezsmyski (pédagogie différenciée, Hachette) : 104
- La Garanderie : 66

On peut donc remarquer que la liste des auteurs plébiscités est approximativement identique à celle des lectures lues avant l'entrée à l'IUFM. Soulignons cependant que les statistiques ne différencient pas l'usage des étudiants de première année de celui des étudiants de deuxième année. Il est en effet impossible, du fait de la loi, de conserver des historiques d'emprunts par personne et par section, ce qui est dommageable pour ce type d'études.

Dans ce domaine, l'analyse suppose cependant une grande méfiance. En effet, voici le tableau des "succès" dans l'ordre simple des statistiques, en 1995 :

- Jolibert (4 titres : pédagogie du français) : 370
- ERMEL (8 titres ; pédagogie des mathématiques, manuel) : 313
- Champdavoine (7 titres, pédagogie de l'école maternelle) : 295
- Instructions officielles : 297
- Annales du concours : 260
- Collection Atout math : 259
- Piaget : 226
- Pédagogie Freinet : 216
- Charpentreau (12 titres, poésie) : 203
- Collection Diagonale (manuels de mathématiques) : 167
- Meirieu : 158
- Gromer/Weis (pédagogie du français 3 titres) : 153
- De Vecchi : 134 mais 1 titre fait 101 emprunts
- Boule (pédagogie des maths à la maternelle) : 124
- Foucambert (1 titre) : 115
- Lagoutte (pédagogie des arts plastiques 2 titres) : 112
- Prezsmyski (pédagogie différenciée 1 titre) : 104
- La Garanderie (5 titres) : 66

La lecture en pédagogie du français, des mathématiques et de la maternelle semble donc supplanter, en ce qui concerne un comptage par auteurs, les lectures en pédagogie générale. La préparation du concours et celle des stages en deuxième année expliquent en grande partie ces résultats : on peut d'ailleurs constater que les seules collections de mathématiques font un dixième du prêt global. Cependant, si l'on regarde les statistiques par cotes, la pédagogie générale passe avant les lectures strictement disciplinaires. Évidemment, la dispersion sur de nombreux titres explique ce dernier résultat.

Il semble donc que les lectures faites en formation initiale portent essentiellement sur la pédagogie des disciplines fondamentales enseignées à l'école primaire, en privilégiant des ouvrages de pratique pédagogique et naturellement les manuels scolaires.

Les statistiques de 1996 accentuent très précisément ce mouvement en se présentant de la façon suivante :

Préparation au concours (72 titres, y compris annales locales) : 674

Collection Diagonale (manuels de mathématiques, 22 titres) : 672

Collection Atout Math (17 titres) : 399

Instructions officielles (nouveaux programmes et anciens titres) : 338

ERMEL : 210

EPS, guide de l'enseignant (2 tomes) : 193

Jolibert (4 titres) : 186

Meirieu (16 titres) : 127

De Vecchi (4 titres) : 119

Charpentreau (26 titres) : 104

Gromer (3 titres) : 87

Champdavoine (6 titres) : 94

Przesmycki (1 titre) : 63

Piaget (51 titres) : 100

Boule (2 titres) : 57

La Garanderie (9 titres) : 56

Foucambert (9 titres) : 54

Freinet : 47

Les différences entre les statistiques de 1995 et de 1996 nous frappent par les modifications dans les titres phares. Que les manuels prennent une place grandissante n'est pas le sujet majeur de cet étonnement ; malgré des achats toujours plus importants, ils sont toujours réclamés en nombre grandissant dans les réponses libres à l'enquête.

Si nous suivions à la lettre ces demandes, deviendrions-nous une bibliothèque de manuels scolaires ? Par contre, les changements de mode, qui dépendent sans doute des formateurs et de nombreux départs à la retraite, sont assez brutaux, alors que les évolutions précédentes nous paraissaient plus lentes. En 1990, Foucambert était encore l'auteur le plus lu, et Laurence Lentin n'avait pas disparu des statistiques de prêt. Les ouvrages de Gromer/Weis, achetés en grand nombre il y a deux ans, sont restés cette année sur les rayons, Jolibert a moins de succès, tandis que De Vecchi, avec un petit nombre de titres et d'exemplaires, s'affirme. L'ouvrage sur la pédagogie différenciée de Przesmycki, très demandé l'an dernier, est peu sorti, alors que nous en avons acheté cette année une dizaine d'exemplaires. Enfin, le petit nombre de prêts sur les ouvrages de Piaget témoigne-t-il plus encore d'une désaffection pour une réflexion sur la psycho-pédagogie ?

Évaluation par domaines d'enseignement

Les réponses concernant les domaines de recherche correspondent de fait à l'ordre que les statistiques de prêt permettent d'induire entre les disciplines. Dans les réponses, le français et les mathématiques dominent, suivis par la maternelle, les sciences et l'EPS (9). L'ordre de priorité est légèrement différent dans les statistiques de prêt : lecture, maternelle, sciences, éducation physique, mathématiques. Les autres disciplines apparaissent comme minoritaires, ce qui différencie en fait les épreuves d'écrit, très discriminatoires, des autres. Il n'y a donc pas de distorsion entre les représentations des pratiques de lecture et les lectures réelles, si l'on peut affecter de ce terme les résultats des statistiques du prêt.

En fait, il est probable que la préparation du concours et celle des stages imposent un rétrécissement du champ des lectures vers des objectifs utilitaires. Ceux-ci sont cependant minorés dans la représentation qu'ont les étudiants de leurs lectures. Il est possible qu'ils ne comptabilisent pas comme "lectures marquantes" les manuels scolaires, les annales du concours ou même les Instructions officielles, beaucoup plus empruntés que ne le montrent les réponses. Seuls les ouvrages théoriques reviennent en mémoire. En réalité, la montée en puissance des besoins en matériel pédagogique et en manuels scolaires commence en première année pour s'affirmer nettement en deuxième année, pendant laquelle la préparation des stages vide les

rayons de ce type d'ouvrages. Une certaine conscience se fait jour de ce type de besoin lorsqu'on examine les réponses à la question générale concernant les domaines de recherche (pédagogie générale, Instructions officielles, documentation pour la classe, domaine disciplinaire) : les étudiants de deuxième année disent venir d'abord pour la documentation pour la classe, puis pour les didactiques disciplinaires, et il est curieux de voir que les étudiants de première année rejoignent ces préférences, bien qu'ils aient placé la pédagogie générale en premier choix à plus de 40 % : même la préparation de l'épreuve du dossier, particulièrement discriminatoire, ne les convainc pas majoritairement de se consacrer aux sciences de l'éducation.

Enfin, nous ne sommes pas parvenus à cerner de réels chemine-ments par origine disciplinaire des étudiants. Nous pensions en 1992 que la spécialisation de départ orientait les lectures et la formation par la suite, mais ceci reste une hypothèse à vérifier.

Nous avons examiné les statistiques et les résultats de l'enquête d'un point de vue qualitatif. L'examen quantitatif frappe chaque année par ses conclusions identiques. Le nombre d'ouvrages sortis est très faible en regard du nombre de prêts et du nombre de livres constituant le fonds de la bibliothèque (en 1995, 4 179 titres pour un peu plus de 8 129 ouvrages environ sortent intensément (14 162 prêts) en regard des 25 000 ouvrages de la bibliothèque ; on observe une légère augmentation en 1996 : 4 695 titres pour 9 675 exemplaires). Comme nous le disions en 1992, le public se comporte comme si un fonds de référence existait *de facto*, sans adéquation avec les bibliographies conseillées. Les réponses libres montrent d'ailleurs une demande constante et très forte d'exemplaires multiples. Le renforcement du fonds pédagogique central chaque année n'assouvit encore pas les besoins du public. La politique d'acquisition doit donc choisir entre la reconnaissance de ces besoins par l'achat de séries d'ouvrages identiques et souvent dépendant des effets de mode, ou bien l'élargissement du fonds, par une réflexion approfondie concernant les nouveautés et leur relation à la formation.

Les questions posées à ce point touchent naturellement aux représentations de la profession et à la relation induite par les parcours des apprenants avec la recherche et les écrits théoriques. L'offre documentaire a un rôle fondamental dans le parcours de formation et dans la relation des futurs enseignants avec les écrits pédagogiques, bien que l'institution n'en ait pas une claire conscience. Comment ne pas ren-

forcer l'“illettrisme pédagogique” décrit par C. Gambart et souligné par S. Alava dans ses différentes études (10) ? Nous avons cette année ajouté une question naïve sur l'“utilité” des lectures pour le métier d'enseignant : nous avons obtenu 100 % de réponses positives (!), mais les remarques libres, très nombreuses, manifestaient des points de vue intéressants. Les étudiants de première année ne citent que peu la préparation du concours en regard de l'articulation théorie-pratique, énoncée dans un sens ou dans l'autre. Les lectures leur permettent, disent-ils, un recul critique sur les pratiques pédagogiques. Les étudiants de deuxième année plébiscitent à l'évidence les préparations de séquences (22 réponses sur 63), mais évoquent également les nécessités de l'analyse, du recul, de la réflexion. Une seule réponse ferait plaisir aux spécialistes : *“Une culture de l'éducation et de la pédagogie se forge par la rencontre, la confrontation avec les expériences des chercheurs.”* (11)

La question posée par les usagers de notre bibliothèque est bien celle, cruciale pour les documentalistes comme pour l'institution, de la composition concrète d'un paysage de la pédagogie et de la didactique qui corresponde aux objectifs nationaux de la formation des maîtres. Il semblerait qu'à ce point, les conduites des lecteurs manifestent une distorsion sans doute ancienne avec les principes suivis par les formateurs.

3. Usages de et dans la bibliothèque

À toutes les questions concernant l'utilisation du CDI-bibliothèque (12), il est répondu avec force par une demande de prêt élargi... Des livres, des livres, encore des livres ! En 1996, le prêt dépasse encore tous les autres services, pour toutes les catégories d'étudiants : il est immédiatement suivi de la consultation sur place.

Le CDI de l'IUFM est d'abord perçu par les étudiants comme une bibliothèque universitaire, sans les moyens ni le personnel, et non comme un centre de documentation (13). Les statistiques de prêt, qui doublent chaque année, soulignent encore cette modalité d'utilisation. L'institution gagnerait à prendre en compte ces pratiques, en particulier en ce qui regarde le personnel de la bibliothèque. Comme le souligne à juste titre Annette Béguin (14) dans un texte très pertinent qui fait le point sur la situation des documentalistes hésitant entre gestion de bibliothèque et didactique documentaire : *“Si le CDI n'attire pas, il*

ne sert à rien, mais lorsqu'une véritable prise de conscience s'amorce, il risque l'étouffement." Nous ajouterions aussi le détournement....

Nous avons été en effet étonnés que la case "aide au travail" ait été peu cochée, cette année comme les précédentes. Le personnel est pourtant débordé par les demandes de recherche et par l'aide aux bibliographies de mémoires et de dossiers. Sans doute les étudiants ne conçoivent-ils pas ces informations comme une aide véritable ! Globalement, ils se comportent comme les usagers d'un service qui se doit d'être à l'écoute de leurs besoins de consommation, et non comme des personnes en quête de savoirs à construire. Les remarques libres montrent pourtant une perception claire des questions de personnels et un soutien chaleureux à nos difficultés. Leur connaissance de la bibliothèque s'affine d'ailleurs, leurs propositions sont souvent très pertinentes et leurs retours lors des stages de formation continue lorsqu'ils sont titularisés montre une forte fidélisation. La demande des "PE3" s'accroît d'année en année et mériterait d'être satisfaite, si nous en avions les moyens.

Il n'empêche que l'on constate une perte d'identité institutionnelle. Les anciennes formations jugeaient que la bibliothèque, comme l'ensemble des clubs ou services de la maison, était un territoire dont ils partageaient, peu ou prou, la responsabilité. Les problèmes posés par la photocopieuse, gérée par l'association étudiante, sont un exemple de ce changement de comportement, ainsi d'ailleurs que les recrudescences de livres découpés et de fiches volées dans les manuels. Un certain "esprit de concours" se fait jour, avec l'impossible retour de livres non disponibles en librairie.

Concernant la circulation et l'autonomie de recherche dans la bibliothèque, on constate en regard des années passées une meilleure utilisation de la base de données informatique. En 1995, il y avait deux questions pièges dans ce domaine. On demandait à l'utilisateur s'il recherchait dans le fichier, alors qu'il n'en existe plus dans la bibliothèque. Autant de personnes avouent chercher au hasard que d'autres prétendent découvrir l'information dans un fichier mythique. De plus, nous avons également demandé si l'appui sur la classification était important. Or, nous savons depuis l'enquête 1992-1993 et par les réflexions des étudiants aux questions libres, comme par l'observation de leurs circulations dans la bibliothèque, qu'ils ignorent majoritairement la classification décimale. Reste un satisfecit ironique que nous ne manquerons pas de nous attribuer : la classification fut comprise

comme équivalente à la signalétique, sur laquelle un net effort a été conduit pour une réorganisation plus rigoureuse des salles ! Enfin, les séquences d'aide à la documentation, même si elles ont été jugées trop brèves, ont mis l'accent sur l'initiation au classement et au repérage, acquis donc en début d'année pour des collections de moyenne importance. La fréquentation des bases de données extérieures par minitel remporte par contre un succès extrêmement limité ; une sensibilité certaine se fait jour, puisqu'il est demandé de compléter la formation documentaire dans ce domaine. Faut-il partager le scepticisme en matière de nouvelles technologies de la documentation exprimé par C. Étévé, J. Hassenforder et I. Veysset (15) ? Nous ne le pensons pas. Les années à venir préciseront sans doute les besoins des lecteurs dans l'accès à l'information automatisée : l'équipement de la bibliothèque s'est déjà transformé en cinq ans, par la mise en place d'un réseau bientôt ouvert, par l'acquisition de lecteurs de CD-Rom, par la connexion à Internet... Reste à en maîtriser les ressources pour en faire profiter le public.

Enfin, la formation à la documentation se développe assez généralement dans tous les centres IUFM. Il est probable que l'une des solutions pour rapprocher nos lecteurs des sources de la pédagogie et de la didactique sera de développer ces séquences, ce qui permettrait aussi à nos usagers d'avoir une perception réflexive de la documentation dans un contexte de pré-professionnalisation. Leur propre activité documentaire peut-elle être constitutive de démarches didactiques ? Est-elle à la source de compétences à transmettre dans ce domaine ? Et si tel n'est pas le cas, comment construire les concepts nécessaires à ces acquisitions ? Toutes questions qui devraient trouver réponse dans la mise en place d'un réel cursus de formation (16).

Conclusion

L'enquête menée peut surtout conduire à des modifications de la politique documentaire de notre bibliothèque et à infléchir éventuellement celle du réseau auquel elle participe. Elle montre essentiellement que le service du CDI est indispensable aux étudiants qui comptent avant tout sur ses ressources pour la préparation du concours et pour celle des stages. Cependant, elle devrait être affinée pour dégager de réels profils de lecteurs en fonction des parcours et des expériences. L'un de nos objectifs prioritaires serait de cerner au mieux les besoins

en matière de lecture et de formation à la documentation. Il s'agit, tous ensemble, de rapprocher notre public des ressources en pédagogie et en didactique, mais aussi de créer des modes d'approche différents de la documentation, transmissibles par de futurs enseignants. Nous ne pouvons cependant nous empêcher d'émettre un léger doute, né du paradoxe dont les enquêtes comme les statistiques témoignent et qui n'est certainement pas une nouveauté pour les habitués de la formation des maîtres. Une bibliothèque doit-elle correspondre aux besoins énoncés par ses usagers ou aux désirs, même fondés théoriquement, de ses commanditaires ?

Hélène WEIS

Documentaliste

Nous remercions M. F. Ledru, directeur de l'école J. Jaurès de Verneuil-sur-Seine, et M. Spinosi, documentaliste, sans l'aide technique et informatique desquels le dépouillement de l'enquête n'aurait pu être conduit, pour l'un en 1995, pour l'autre en 1996. Leur travail a été le plus précis et le plus fidèle possible.

Notes

- (1) On appelle PE1 les étudiants préparant le concours, PE2 les étudiants fonctionnaires et néo-PE2 ceux qui sont admis en deuxième année sans avoir fait de première année (diverses modalités dont succès au concours hors IUFM) : échantillon de 84 PE1, 86 PE2 et 45 néo-PE2.
- (2) Cf. Question 1 : Proximité géographique avec l'IUFM : adresse proche, accessible, difficilement accessible.
- (3) Les CDI de l'IUFM de Versailles sont depuis 1996 intitulés CRD (centres de ressources documentaires).
- (4) Question : combien de livres par an lisez-vous, tous genres confondus (moins de 5, de 5 à 10, de 10 à 20, plus de 20) ?
- (5) CHARTIER, Anne-Marie, DEBAYLE, Jocelyne et JACHIMOWICZ, Marie-Paule. Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM. In FRAISSE, Emmanuel, *Les étudiants et la lecture*. Paris : PUF, 1993, p. 73-96.
- (6) Participation de la bibliothèque au comité de lecture des bibliothécaires du bassin Poissy-Mantes qui sont à l'initiative, avec le CRILJ Yvelines, de la base de données LIVRJEUN.

- (7) Cf. Partie 3 du même texte.
- (8) Connaissez-vous l'INRP, le CNDP, le CRDP ? Et pour chaque organisme, quel type de demande adressez-vous à cet organisme : informations, achats, fréquentation de la bibliothèque. Liste d'ouvrages lus dans l'année antérieure à l'entrée à l'IUFM, liste d'ouvrages en cours de lectures, listes de revues fréquemment parcourues.
- (9) Ces dernières obtiendraient des résultats meilleurs encore si l'on additionnait les comptages sur les manuels à ceux obtenus sur les ouvrages pédagogiques.
- (10) Cf. 3.4 et 5.
- (11) Ajoutons que nous avons posé une question supplémentaire sur la lecture-plaisir, à laquelle plus de la moitié des personnes ont répondu : plus de 27 citent encore des ouvrages pédagogiques, lus pendant les loisirs (?), 19 classiques sont également présents, talonnés par les têtes de listes des succès actuels de librairie (Coelho, *Le monde de Sophie*, Pennac...), quelques ouvrages historiques ou ethnologiques, un peu de littérature enfantine – beaucoup trop peu ! –, quelques Stephen King (dans cet âge, encore...) et romans policiers, *Télérama*...
- (12) Quels services attendez-vous du CDI ? Quelles améliorations aimeriez-vous voir apporter à son fonctionnement ?
- (13) Quitte à choquer les collègues documentalistes, je ne résiste pas à la tentation de noter cette remarque faite par les étudiants, de façon d'ailleurs non agressive. Ils disaient avoir compris la différence entre les bibliothèques et les CDI du secondaire ou de l'IUFM, CDI désignant de petites structures pauvres en moyens. Nos collègues qui refusent la fonction "patrimoniale" de conservation et surtout de prêt, ont-ils conscience qu'ils sont trop souvent, dans la représentation de leurs usagers, des bibliothécaires au rabais ?
- (14) Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'École des Lettres*, 15 juin 1996, n° spécial, Quel CDI voulez-vous ?, p. 49-64.
- (15) La journée de formation à la documentation a été plus approfondie dans l'initiation au logiciel en 1995 et en 1996 et les étudiants utilisent beaucoup plus aisément la banque de données. Les postes de consultation sont utilisés désormais en permanence.
- (16) Cf. La documentation, un outil pour toute une équipe. *Cahiers pédagogiques*, mars/avril 1995, n° 332-333. On peut aussi se rapporter au numéro précédemment cité de *L'École des Lettres* et aux réflexions qui ont entouré le dernier congrès des documentalistes organisé par la FADBEN à Rouen en 1996. Une réflexion approfondie est menée sur ce thème à l'IUFM de Versailles dans le cadre de contractualisation.

Bibliographie

- ÉTÉVÉ, C. et GAMBART, C. *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP, 1992. (Ressources et communication). 174 p.
- ALAVA, S. Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. *Perspectives documentaires en Éducation*, 1991, n° 22, p. 95-101.
- GAMBART, C. L'information pédagogique des enseignants : quelques données concernant les collègues. *Perspectives documentaires en Éducation*, 1990, n° 20, p. 109-113.
- ECHEVERRIA, P.U. Enquête sur les utilisateurs d'une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation. *Perspectives documentaires en Éducation*, 1989, n° 16, p. 85-96.
- ALAVA, S. Information et professionnalisation : contribution à l'étude d'une culture commune des étudiants d'IUFM. *Perspectives documentaires en Éducation*, 1993, n° 28, p. 102-114.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, DÉPARTEMENT DES ÉTUDES ET DE LA PROSPECTIVE. *Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des Français en 1989*. Paris : La Documentation française, 1990. 243 p.
- ÉTÉVÉ, C., HASSENFORDER, J. et VEYSSET, I. Les usages de la documentation dans la recherche en éducation : un dispositif original, le Centre de Documentation Recherche de l'INRP. *Perspectives documentaires en Éducation*, 1994, n° 33, p. 95-110.

PHILOSOPHIE POUR ENFANTS :

*l'art de "bien penser"
en communauté de recherches*

Neusa Maria Pitta de Souza

En France, l'enseignement de la Philosophie est dispensé exclusivement dans les classes terminales de lycée. Comment font les autres pays ? Il a paru intéressant de retracer l'expérience déjà ancienne de sensibilisation à la philosophie dès l'école primaire développée aux États-Unis et étendue ensuite à l'Amérique latine et à l'Europe.

Note de la rédaction

Le Programme de Philosophie pour Enfants a été conçu par le Dr. Matthew Lipman, professeur nord-américain, à la fin des années 60. Soucieux de la performance insuffisante de ses élèves, Lipman a eu l'idée d'écrire un petit roman (1). Son livre raconte l'histoire d'un groupe d'enfants qui se met en quête des principes de l'art de raisonner. Dans ce récit, les enfants créent une petite communauté de recherches où chacun s'engage à rechercher, à discuter et à découvrir des manières plus efficaces de penser, c'est-à-dire, les principes mêmes qui régissent le raisonnement.

Faisant appel à des capacités cognitives tenues pour fondamentales, le Programme de Philosophie pour Enfants préconise une pédagogie ancrée sur la coopération et sur le dialogue entre les élèves. Lorsque ce

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 39, 1996

dialogue est bien orchestré, il favorise le processus de recherches et instaure une véritable communauté de recherches en salle de classe. L'un des buts de cette communauté est de développer chez l'enfant la capacité à penser de manière cohérente, critique et créative. En d'autres mots, celui de former des individus autonomes, capables d'agir de manière critique en société.

Les buts

Concevoir l'éducation comme un processus dont le but principal est d'amener les élèves à réfléchir, voilà qui n'a rien de nouveau. La conscience que le processus éducationnel traditionnel ne le fait pas n'est pas nouvelle non plus. Aujourd'hui, reflétant les nouvelles tendances critiques au sein de la pédagogie, la plupart des éducateurs rejettent la conception traditionnelle selon laquelle l'enseignement consiste en la transmission aux élèves d'informations et de connaissances préalablement établies. L'inadéquation de cette éducation est évidente, elle s'applique difficilement aux sociétés telles que la nôtre, qui connaît des transformations constantes, profondes et imprévisibles. La quantité et la vitesse de l'information rendent impossible son stockage par l'être humain, c'est donc une erreur que de rester sur cette voie. Si les avancées théoriques dans le sens d'une remise en question de l'éducation traditionnelle sont incontestables, il faut reconnaître qu'elles sont encore lacunaires et que bon nombre de problèmes sont encore en attente de solutions. Le mérite de l'approche que nous présentons ici est d'avoir mis la pratique en valeur, tout en créant des outils méthodologiques fondamentaux pour l'enseignement de la philosophie aux enfants.

Cette nouvelle méthode se propose moins de transmettre des contenus aux élèves que de les orienter vers la recherche autonome de ce qu'il faut savoir et vers le traitement créatif de l'information. Cette manière d'introduire la philosophie dans le monde enfantin semble faciliter autant la future acquisition de connaissances approfondies que la production de nouveaux savoirs. Certes, il est encore trop tôt pour énoncer des affirmations définitives. Toutefois, la diffusion et l'application continuelles de la méthode de Lipman confirment cette hypothèse (2).

Pour que la cible visée par le programme soit atteinte, certains objectifs très précis se dessinent en toile de fond :

1. éveiller la pensée critique, c'est-à-dire un raisonnement qui sache se servir de critères efficaces. Ceux-ci devront rendre compte d'un contexte déterminé et seront auto-correctifs ;
2. développer les capacités logiques de l'enfant (capacité de raisonner, d'effectuer des inférences valables et cohérentes) ainsi que les capacités de recherche et de traduction ;
3. susciter la pensée créative lors de la formation de concepts ;
4. aider les enfants à découvrir par eux-mêmes des alternatives à la concrétisation des projets à l'intérieur de la communauté de recherches ;
5. amener les enfants à penser par eux-mêmes.

Le matériel pédagogique

Le matériel pédagogique du Programme de Philosophie pour Enfants est composé essentiellement de romans philosophiques pour les élèves et de manuels d'activités pour les enseignants.

Quel que soit le roman consulté (3), force est de constater que chacune des pages de cette nouvelle littérature philosophique comporte des éléments présents dans l'histoire de la philosophie elle-même. Une grande partie des concepts philosophiques étudiés à l'université sont déjà présents dans ces romans, que ce soit le concept de liberté, ou bien la structure des syllogismes catégoriques, ou encore les sens multiples que la notion de vérité a pris tout au long de l'histoire de la philosophie. Ces œuvres renferment également les différentes valeurs et réalisations des générations précédentes. Ces valeurs jouent un rôle médiateur entre les enfants et la culture dont ils sont à la fois les héritiers et les agents virtuels de transformation.

Il est important de souligner que le langage utilisé dans ces romans s'adapte au public auquel ils sont destinés, les enfants. Ceux-ci jouent un rôle actif dans les récits, aussi bien en tant que narrateurs que comme protagonistes. Il faut ajouter par ailleurs que les noms des philosophes, les dates de certains événements précis de l'histoire de la philosophie ainsi que la terminologie philosophique quelque peu hermétique n'y sont pas de mise. En effet, il ne s'agit pas d'identifier dans

certains passages la pensée de Platon, d'Aristote, de Kant ni de Sartre. Le but de ces romans n'est pas de former de petits philosophes, mais plutôt d'encourager les enfants à penser philosophiquement. Pour ce faire, il faut avant tout amener les enfants à s'engager dans un dialogue susceptible de provoquer l'intériorisation de cette pratique et des habitudes qui lui sont sous-jacentes. L'élève s'initie ainsi aux critères de rigueur, d'impartialité, d'objectivité et il apprend à adopter une attitude respectueuse et critique à l'égard de la rationalité de l'autre. Il s'agit non pas d'apprendre la philosophie telle qu'elle est, mais de pratiquer des actes philosophiques à l'aide des modèles présentés dans les romans, entre autres. Ces actes philosophiques sont introduits dans les romans de manière à inciter le lecteur à les repenser et à les recréer, ce qui favorise l'exercice des capacités tenues pour indispensables à la formation intellectuelle de base.

La méthode s'accompagne de sept guides pédagogiques dont les 4 000 et quelques pages offrent un vaste réseau d'idées et de stratégies pouvant aider les enseignants à approfondir le dialogue réflexif. Les guides pédagogiques constituent un appui permettant au professionnel de susciter l'apparition de questions présentes dans la tradition de la philosophie occidentale.

Les manuels présentent encore une série de plans de discussion et d'exercices rendant possible de souligner le sens exact d'un certain concept ou de mettre en relief une capacité cognitive particulière. Cet outil offre aux enfants la possibilité de se mettre en contact avec les différents positionnements philosophiques existants. Par exemple, ce contact rendra plus facile l'identification des limites qui séparent la perplexité (acte intuitif) de la production de connaissance (acte réflexif). Les multiples options proposées par les guides ont avant tout pour but de développer l'autonomie de la capacité réflexive de l'enfant. Pour ce faire, et de manière très réussie, la méthode cherche l'aide des modèles ou des tentatives de réponses fournies par l'histoire de la philosophie. Enfin, et à condition d'être utilisés de manière adéquate, ces guides orientent la formation d'une communauté de recherches au sein de laquelle les enfants peuvent, entre autres, prendre contact avec des idées ayant fait l'objet de la réflexion des philosophes depuis l'Antiquité (la vérité, la justice, le beau, etc.).

Dans cette perspective singulière, la philosophie est comprise non pas comme un but en elle-même, mais plutôt comme un contenu et une ressource pour une éducation au penser. Ainsi, dans sa pratique

parfois analytique, parfois synthétique, la philosophie devient également un véhicule d'outils efficaces pour le développement des capacités intellectuelles des élèves.

La méthodologie

La méthodologie du Programme de Philosophie pour Enfants se structure de façon à favoriser l'avènement de la connaissance chez les élèves. Son secret, c'est de les faire travailler avec des idées d'une manière coopérante et dialogique. Ce programme mise sur la transformation de la salle de classe en une communauté de recherches, où doit s'épanouir un dialogue rigoureux, centré sur des thèmes proposés par les élèves eux-mêmes. Il s'agit de faire opérer des idées, c'est-à-dire, de les expérimenter, les faire fonctionner, bref, de les interroger sur leur portée et leurs limites.

Il nous est impossible ici de rentrer dans les détails de la méthode et de toute sa richesse. Nous nous contenterons d'en ébaucher certains aspects.

Pour atteindre les résultats escomptés, la méthode distingue trois moments fondamentaux des actions à entreprendre :

1° chaque enfant doit lire un passage du texte à voix haute. À ce moment-là, il en partage le contenu avec les autres enfants, acte considéré comme préliminaire au futur partage d'idées et de points de vue ;

2° les enfants repèrent les idées qu'ils ont jugé importantes au moment de la lecture. Ce moment vise tout particulièrement à l'exposition au groupe des différents points tenus pour essentiels. Par la suite, on procédera à l'examen de l'importance de chacun de ces points. Il ne s'agit pas de juger quelle est l'idée présentant la plus grande teneur philosophique, mais plutôt de mettre en rapport les différents points de vue et, éventuellement, de passer ou non à leur introduction, conformément à l'importance qui leur a été précédemment accordée ;

3° les enfants discutent sur un ou plusieurs thèmes choisis pour analyse. Si la discussion est bien menée, elle partira des idées relevées concernant le domaine concret du récit pour être progressivement orientée vers les principales idées philosophiques dont il est question dans le manuel. Et ce sera alors le moment opportun pour introduire

les exercices du manuel qui sont en rapport avec le thème en discussion. Cela permettra d'en éclairer les sens et de garder le dialogue dans des limites philosophiques.

Il faudrait signaler que, bien que la méthode vise à garder la discussion dans le domaine du philosophique, la discussion tout entière devra obéir à deux règles de base :

- * tous les participants ont le droit de faire connaître leur avis ;
- * tous les avis doivent être fondés sur des arguments valables.

Considérations finales

Les expériences réalisées à l'aide de la méthode de philosophie pour enfants démontrent que lorsque la philosophie est conjuguée avec la pratique et adaptée à des circonstances concrètes, elle peut contribuer à la formation des sujets au processus éducationnel et social, qu'ils soient élèves ou enseignants. Une transformation s'opère ainsi en salle de classe : le processus d'apprentissage est partagé par tous et devient ce qu'il devrait être : un outil pour la formation de sujets autonomes à partir d'un processus dialogique.

L'œuvre de Lipman invite le lecteur à réfléchir sur notre rôle en tant qu'éducateurs, celui de contribuer à la formation d'individus capables de penser, de choisir et de décider par eux-mêmes.

Le grand mérite de l'auteur est de proposer une inversion dans le cadre éducationnel en vigueur : au lieu de présenter des réponses, il nous incite à un questionnement auto-correctif de notre propre réalité éducationnelle.

En ces temps de repli de l'individu sur lui-même et de dissémination de l'intolérance, il est important de valoriser les entreprises pédagogiques qui recherchent l'autonomie des sujets sans se passer de la formation dialogique.

Neusa Maria PITTA DE SOUZA
Monitrice au Centre de Philosophie pour Enfants au Brésil

Notes

- (1) *La Découverte de Harry*, destinée à un public âgé de 10 à 11 ans.
- (2) Au mois de mars 1994, on dénombrait 63 centres de philosophie pour enfants dans les cinq continents, dont 19 centres en Europe, dans des pays proches de la France, tels que l'Espagne ou l'Angleterre.
- (3) Le matériel disponible va de l'école maternelle à l'enseignement du second degré, obéissant toujours à un ordre de complexité croissant. Il y a au total 8 romans, dont un a été écrit par la principale collaboratrice de Lipman, Ann Margaret Sharp.

Bibliographie

- LIPMAN, Matthew, SHARP Ann Margaret et OSCANYAN, Frederick S. *Philosophy in the Classroom*. 2e ed. Philadelphia : Temple University Press, 1980.
- LIPMAN, Matthew, SHARP Ann Margaret et OSCANYAN, Frederick S. *Philosophical Inquiry*. Lanham, Md. : University Press of America, 1984.
- LIPMAN, Matthew et SHARP Ann Margaret. *Ethical Inquiry*. Lanham, Md. : University Press of America, 1985.
- LIPMAN, Matthew. *Contemporary Aesthetics*. Boston : Allyn and Bacon, 1973.
- LIPMAN, Matthew. *Growing up with Philosophy*. Philadelphia : Temple University Press, 1978.
- LIPMAN, Matthew. *Harry Stottlemeier's Discovery*. Upper Montclair, N. J. : IAPAC, 1974.
- LIPMAN, Matthew. *Kio and Gus*. Upper Montclair, N. J. : IAPAC, 1982.
- LIPMAN, Matthew. *Lisa*. 2e ed. Upper Montclair, N. J. : IAPAC, 1983.
- LIPMAN, Matthew. *Looking for Meaning*. Lanham, Md. : University Press of America, 1984.
- LIPMAN, Matthew. *Mark*. Upper Montclair, N. J. : IAPAC, 1980.
- LIPMAN, Matthew. *Philosophy Goes to School*. Temple, Philadelphia, 1988.
- LIPMAN, Matthew. *Pixie*. Upper Montclair, N. J. : IAPAC, 1981.
- LIPMAN, Matthew. *Social Inquiry*. Upper Montclair, N. J. : IAPAC, 1980.
- LIPMAN, Matthew. *Suki*. Upper Montclair, N. J. : IAPAC, 1978.
- LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. Cambridge, New York, 1991.
- LIPMAN, Matthew. *Wondering at the Word*. Lanham, Md. : University Press of America, 1984.
- LIPMAN, Matthew. *Writing : How and Why*. Upper Montclair, N. J. : IAPAC, 1980.

- LOCKE, John. *John Locke on Education*. Ed. Peter Gay, New York : Teachers College Press, 1964.
- SPLITER, Lawrence et SHARP, Ann Margaret. *Teaching for Better Thinking - The Community of Inquiry*. ACER, Australia, 1995.

Pour en savoir plus, une adresse :

I.A.P.C.
Order Department
Montclair State University
Upper Montclair, N. J. 07043
ÉTATS-UNIS

INNOVATIONS ET RECHERCHES A L'ÉTRANGER

Nelly Rome

Le Centre de Documentation Recherche reçoit soixante périodiques étrangers. Nous présentons, dans cette rubrique, des comptes rendus d'articles traduits de l'anglais jugés significatifs et pouvant correspondre aux préoccupations des acteurs de l'éducation en France.

- *Repenser l'évaluation des enseignants* 68
- *Les interférences du cognitif et de l'affectif dans l'apprentissage et les performances en mathématiques* 71
- *Une approche post-structuraliste de la formation des enseignants inspirée par P. Bourdieu*..... 75
- *Pour une véritable éducation multiculturelle aux États-Unis* 79
- *Pour une contribution concrète de la sociologie de l'éducation à l'amélioration de l'école américaine* 83
- *La formation aux stratégies d'apprentissage, pour la production d'écrits*..... 86
- *Racisme et exclusion dans la société et dans le système éducatif*..... 91

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 39, 1996

Repenser l'évaluation des enseignants

Un projet d'étude de l'impact d'une politique d'évaluation des professeurs a été lancé sous l'égide du Ministère de l'éducation de la Province d'Alberta (Canada), portant sur huit cas dont l'un est présenté ici.

Une circonscription de la banlieue protestante a participé à cette investigation. Deux écoles ont été sélectionnées, où dix-huit professeurs, plus les responsables administratifs ont accepté de participer à l'enquête menée par cinq chercheurs d'université, aidés par des étudiants de troisième cycle. Quatre de ces chercheurs livrent leurs observations dans cet article, fondées sur une écoute attentive de l'opinion des principaux intéressés, les professeurs eux-mêmes, sur leur expérience de l'évaluation.

Les participants - quinze enseignantes, trois enseignants - possédaient un diplôme de pédagogie, voire un diplôme de troisième cycle et une expérience professionnelle de quatre à vingt-deux ans, dans des zones diverses (rurales, de centre ville, de banlieue). Des rencontres ont permis de se concerter sur le projet, de fixer les paramètres de la recherche, de mettre au point, en collaboration, les questions contenues dans les entrevues initiales avec les participants. Ces interviews ont été menées dans les deux écoles et leurs transcriptions revues, clarifiées par les professeurs lors d'une seconde entrevue. Neuf thèmes interconnectés ressortent des discussions.

Le premier point est celui de l'objectif de l'évaluation qui pose un dilemme aux enseignants, car il semble que pour les administrateurs la raison d'être de l'évaluation soit de rendre des comptes à l'administration et au public, tandis que les enseignants se sentent concernés par le perfectionnement de leurs capacités et s'inquiètent d'un modèle d'évaluation centré sur le déficit, dans un processus dirigé du haut vers le bas et destiné à servir les intérêts de l'administration, non du professeur. Ce processus ne permet pas à l'évaluateur de connaître l'enseignant dans sa globalité. L'ensemble des enseignants ressentait l'évaluation comme un gaspillage de ressources humaines : de longs formulaires ne concernant que les techniques de base devaient être remplis, même pour les professeurs chevronnés, "réduisant chacun au plus petit dénominateur commun". L'objectif réel de l'évaluation semblait plutôt un contrôle des enseignants qu'un développement de

leurs potentiels ; ces deux aspects, censés être liés, s'avéraient de fait séparés par le processus évaluatif lui-même, vécu par les enseignants comme une "occasion manquée".

La personnalité de l'évaluateur compte également pour beaucoup dans le point de vue de l'enseignant sur le déroulement et le but de l'évaluation. Le double rôle du directeur d'école - "leader" pédagogique et évaluateur des enseignants - est conçu comme conflictuel car ce directeur doit être identifié comme un pair en ce qui concerne les connaissances de la discipline enseignée et l'expérience du niveau de classe. La méconnaissance du contexte spécifique d'une classe par les inspecteurs effectuant une évaluation ponctuelle du travail est soulignée.

Tout en acceptant le principe de l'évaluation, les professeurs contestent vivement la structure du processus. Des tâches pédagogiques très différentes étaient soumises aux mêmes formes d'évaluation. Ainsi, au niveau du cours préparatoire, on exige du maître les mêmes résultats objectifs en un temps donné, sans tenir compte du rythme de développement lent de certains enfants ; un professeur exerçant en tant que documentaliste devait être inspecté et évalué dans le contexte traditionnel d'une classe ; pour des enseignements spéciaux, par exemple l'éducation musicale, le schéma générique d'évaluation est inadapté. Enfin, des enseignants ayant participé à la révision du système d'évaluation dans leur propre école, ont exprimé le sentiment que les services éducatifs attendaient de l'évaluateur l'identification systématique d'un point faible chez chaque enseignant. De même les instructions données aux directeurs les conduisent à énoncer des recommandations sous un angle négatif, au lieu d'encourager des initiatives de perfectionnement. De surcroît, les situations artificielles d'inspection entraînent des comportements non familiers chez les élèves et une inhibition de la prise de risque chez l'enseignant. Enfin, le professeur n'a pas d'emprise sur les instruments d'évaluation et n'en tire pas un enseignement enrichissant.

Sur le plan émotionnel, l'impact est jugé très négatif. Le stress provoqué par l'inspection est attribué à la nature subjective à la fois de l'enseignement et du processus d'évaluation. Tandis que des visites informelles du directeur dans la classe étaient considérées comme une marque d'intérêt et une source d'amélioration du travail du professeur, les interventions formelles pour l'évaluation sont ressenties comme une exposition à la critique. Dans la présente enquête, cette

sensation de vulnérabilité n'était pas la conséquence d'évaluations antérieures jugées injustes. Sur le plan du perfectionnement, du développement personnel de l'enseignant, l'impact est considéré comme nul, alors que de nombreuses sources de perfectionnement, de promotion sont mises en valeur par les enseignants, notamment les occasions de réflexion sur leur propre travail et d'autoévaluation. Dans l'une des écoles, le personnel a d'ailleurs modifié le schéma d'évaluation de sorte qu'une section soit consacrée à l'autoévaluation. Toutes les formes d'interaction avec les professionnels de l'éducation, notamment avec les collègues - discussion, planification en commun des tâches, observation mutuelle sur le terrain - sont considérées comme une source majeure de perfectionnement. Des sources très variées d'approfondissement des compétences professionnelles sont évoquées : les ateliers pratiques, les séminaires, les projets en collaboration et pour les enseignantes, l'expérience du rôle maternel.

En ce qui concerne l'implication des enseignants dans l'évaluation, la différence d'attitude entre les deux écoles correspondait au fait que, dans l'une d'elles, les professeurs avaient participé à la transformation du dossier d'évaluation et acquis par là même une compétence accrue, tandis que les enseignants subissant des décisions lancées du sommet vers la base se sentaient frustrés d'une participation à la mise au clair de leurs points forts et faibles.

Malgré ces jugements négatifs sur l'évaluation telle qu'elle est couramment pratiquée, les discussions ont fait apparaître une vision enthousiaste des possibilités futures de l'évaluation à condition d'associer le personnel enseignant à tout le processus : les professeurs pourraient évaluer leurs pairs, devenir des tuteurs d'enseignants, des mentors, des experts dans des domaines spécialisés. Les associations de professeurs pourraient participer à la transformation et à la supervision de l'évaluation des enseignants. Les professeurs ont reconceptualisé la notion de responsabilité, conduisant à rendre des comptes sur leur travail, en centrant l'effort d'évaluation sur l'incitation au perfectionnement. Le développement de la pratique réflexive est considéré comme un atout majeur : chaque individu, étant unique, doit pouvoir suivre les chemins les plus bénéfiques pour lui. La culture de l'école et de l'administration scolaire doit proposer un modèle individualisé, mais en même temps des objectifs communs que le processus d'évaluation pourrait soutenir. Selon Wise, "l'approche bureaucratique formelle de l'évaluation présente un coût

élevé, il est temps maintenant de se tourner vers une approche professionnelle" qui tiennent compte des différences contextuelles. Quant à Laroque, il suggère qu'enseignants et dirigeants parviennent à établir des normes de pratique dont les professeurs accepteraient d'être comptables.

- D'après : HAUGHEY, Margaret, HOWARD, Peggy and MARSHALL, Stephen. Technical expertise and teacher growth : results of a teacher evaluation policy impact study. *Journal of Education Policy*, March-apr. 1996, vol. 11, n° 2, p. 169-183.

Les interférences du cognitif et de l'affectif dans l'apprentissage et les performances en mathématiques

L'influence des facteurs affectifs sur l'attitude envers les disciplines d'enseignement, notamment les mathématiques, est admise et étudiée depuis un quart de siècle. Dans les années 70, on s'est intéressé aux inhibitions des filles pour expliquer leur faible représentation dans les filières scientifiques, et globalement, leurs faibles performances en mathématiques. Actuellement, les cas de blocage dans la résolution de problèmes ont incité des chercheurs à tester des modèles cognitivistes ou psychanalytiques, éventuellement post-structuralistes. Cette transformation de la problématique de distinction entre le cognitif et l'affectif et de sa relation avec les actes du sujet et leur résultat, influence la théorisation sur cette distinction ainsi que la méthodologie utilisée pour étudier cette relation, ce qui entraîne des conséquences pour les pratiques pédagogiques.

Quatre modèles théoriques sont proposés par l'auteur pour explorer ce thème. Les modèles A et B fonctionnent selon le principe cognitiviste de la séparation entre l'objet de connaissance et le sujet et le principe de la transparence du moyen de transmission de pensées pré-construites (le langage). Le modèle C tient compte de l'idée freudienne qu'une part importante des actes et des pensées du sujet viennent de l'inconscient. Le modèle D, qui considère les mathématiques comme

un langage en lui-même signifiant, retient particulièrement l'attention des auteurs de cet article.

Le modèle A, de différenciation individuelle, s'efforce de mesurer les attitudes envers les mathématiques pour expliquer les différences individuelles dans le choix de suivre ou non un cours de mathématiques et dans les résultats obtenus dans ce programme. L'affect est ici représenté, non par des émotions, mais par des caractéristiques affectives - la personnalité, des traits de caractère tels que l'anxiété. L'environnement *socialise* l'individu de telle sorte qu'il intériorise les valeurs et l'affect, tandis qu'à son tour l'affect induit des différences de performances selon les individus. La psychologie cognitive analyse le lien causal entre l'affectif et le cognitif en utilisant les calculs de corrélation et la modélisation statistique. J. Evans et A. Tsatsaroni citent le modèle générique de E. Fennema dans lequel les activités d'apprentissage telles que la réflexion autonome sur la résolution de problèmes, la persévérance dans l'action choisie et l'obtention d'une réussite, sont liées à des facteurs sociaux. Des échelles d'attitude (notamment de mesure de l'anxiété) permettent d'évaluer l'affect. Les résultats quantitatifs sont mesurés par le nombre d'épreuves d'examen réussies, par des tests normalisés. La conséquence souhaitable sur le plan pédagogique est une stratégie pour atténuer l'anxiété des élèves, une offre de programmes compensatoires. La courbe de la relation entre l'affectif et le cognitif suggère qu'un degré moyen d'anxiété est associé à une performance optimale, tandis qu'une anxiété excessive ou quasi inexistante correspondrait à de mauvaises performances. L'avantage de ce modèle est qu'il peut inclure divers facteurs affectifs ainsi que des variables culturelles et sociales et qu'il permet de dévoiler des faits intéressants les parents, les enseignants et les responsables de la politique pédagogique. Mais la transmission culturelle à laquelle se réfère ce modèle n'est pas toujours claire.

Le modèle B, cognitiviste et constructiviste, prend plutôt en compte l'*émotion* que l'attitude. Les méthodes de recherche utilisées dans ce cas sont : la description des étapes de la résolution de problèmes mathématiques, la comparaison des sujets (cf. Miles et Huberman) par exemple la comparaison des résolutions de problèmes par des "experts" et des "novices". L'exemple d'une entrevue menée par Evans auprès d'une jeune adulte, Fiona, entreprenant des études universitaires, illustre l'utilisation de ce modèle. Fiona avait le baccalauréat, mais avec un niveau très faible en mathématiques et possédait

une expérience professionnelle, non qualifiée, dans le secteur financier. La performance dans les questionnaires s'est révélée plus faible que prévue, compte tenu de son niveau d'études, de son âge, de son résultat au test d'anxiété en mathématiques. L'interview avait pour but de découvrir des faits, des influences particulières à sa situation, qui puissent expliquer cette contre-performance. Il apparaît qu'elle répond aux questions mathématiques en se référant à des souvenirs non scolaires (et non pertinents pour la résolution du problème donné). Ce comportement s'explique par son souvenir très négatif des méthodes pédagogiques employées à l'école et son manque de confiance dans sa propre perception du problème. Il en résulte sur le plan pédagogique une incitation de l'élève à "gérer ses émotions" : la partie affective qui représente l'altérité doit être intégrée dans le domaine du rationnel, afin d'être soumise à la pratique réflexive de la compréhension. Ce modèle favorise une économie de moyens et une clarté des réponses. Mais son approche est limitée au niveau individuel ou intersubjectif ; et l'affect est dévalorisé, il "interfère" dans la pensée rationnelle. Enfin aucun des modèles A et B ne prend en compte l'histoire spécifique du sujet. Ces modèles fonctionnent sur le principe que l'objet - une tâche mathématique - est indépendant du sujet qui l'accomplit et que le sujet est capable de distinguer clairement les objectifs de cette tâche. Dans sa distinction entre le social et l'individuel le modèle B accentue l'importance de l'individu (ou du microcosme qui constitue une classe particulière).

L'approche psychanalytique, qui inspire les modèles C et D, part de l'hypothèse freudienne que l'affect est une charge positive ou négative qui se fixe sur une pensée. Les idées chargées d'un affect négatif - anxiété, conflit intrapsychique - tendent à être refoulées dans l'inconscient. A l'occasion des associations d'idées, les charges affectives peuvent être déplacées (par exemple, la prévention d'une élève contre l'algèbre s'explique par l'association qu'elle fait non consciemment entre la voix du professeur d'algèbre et le ton des disputes parentales qui ont perturbé son enfance). Une activité mentale produite par exemple lors d'une entrevue met en jeu un matériel inconscient lié à un réseau de significations complexe. Dans le modèle C des interviews cliniques et semi-structurées ont été menées et des questions fermées ont également été posées, pour aboutir soit à des études de cas, soit à des comparaisons entre des sujets. L'exploitation de ces observations dans la pratique pédagogique conduit le professeur à être conscient des significations différentes (y compris les significa-

tions refoulées) que peuvent prendre les idées utilisées pour placer les mathématiques dans un contexte ayant du sens pour l'élève. Dans cette vision qui prend en compte la psychanalyse, l'affectif n'est plus totalement "autre" que le cognitif, il se fixe sur des idées et est éventuellement transposé sur des idées, différentes. Le travail de chercheur se porte ici au niveau des idées, des constructions intrinsèquement sociales plutôt qu'au niveau du sujet (avec ses caractéristiques cognitives et affectives). Cette vision problématise la notion d'expérience d'un individu et sa signification supposée pour l'enseignement et l'apprentissage. Elle permet d'étudier l'affect en profondeur. Mais elle risque de réduire les mathématiques au contexte dans lequel elles sont exposées à l'élève.

Pour résoudre cette difficulté de bien faire la part de la structure des mathématiques et de son contexte, un quatrième modèle est proposé aux chercheurs : le modèle D qui s'adjoint l'appui des conceptions post-structuralistes. Dans ce cas l'analyse du sens, à la fois au niveau général et au niveau d'un individu en particulier, sert de base à l'étude de la façon dont les individus réfléchissent à la résolution d'un problème donné et éprouvent ce faisant des émotions. Au niveau général l'effet des pratiques discursives sur l'éducation est étudié (cf. la réflexion de Walkerdine sur la pédagogie centrée sur l'enfant, celle de Brown et Dowling sur l'implication parentale). Au niveau particulier, des interviews semi-structurées sont menées auprès des sujets, centrées sur la résolution de problèmes et/ou sur des histoires de vie. Evans ne veut privilégier ni le déterminisme excessif, ni l'idée de liberté absolue de choix de l'action humaine. Il décrit la prise de position d'un sujet face à un problème impliquant une situation commune à quiconque et une situation particulière que ce problème évoque. Dans l'exemple cité par Evans et Tsatsaroni, Ellen devant calculer les 15 % du prix d'un repas au restaurant à ajouter pour le service se trompe, explique qu'elle a rarement l'occasion de faire ce calcul, mais précise que lors de telles sorties elle paie son repas "pour ne pas être à charge" le terme "charge" étant un double signifiant relatif au coût du repas et au risque d'être un fardeau dans le cadre d'une relation avec autrui. Dans son histoire, les deux notions sont liées métaphoriquement. Le signifiant se trouve à l'intersection de deux discours (l'un concernant les relations sociales, l'autre les mathématiques). En conséquence, l'activité mathématique et l'anxiété qui en paraît dérivée, peuvent se comprendre de différentes manières.

Ces observations peuvent inciter à des stratégies, dans les manuels de mathématiques, qui favorisent sélectivement les connexions permettant une création de sens spécifique aux mathématiques.

- D'après : EVANS, J. and TSATSARONI, A. Linking the cognitive and the affective in educational research : cognitivist, psychoanalytic and post-structuralist models. *British Educational Research Journal*, June 1996, vol. 22, n° 2, p. 347-358.

Une approche post-structuraliste de la formation des enseignants inspirée par P. Bourdieu

M. Grenfell se livre à une réflexion sur une méthode de recherche inspirée par les théories sociales de P. Bourdieu, qu'il applique à l'étude des processus de formation des enseignants, en l'occurrence la formation à l'enseignement des langues vivantes en Grande-Bretagne. L'auteur souligne que, contrairement aux commentateurs intéressés par le sociologue au niveau théorique, il fonde son étude sur des données empiriques rassemblées à partir d'un contexte concret et s'interroge sur des problèmes méthodologiques et épistémologiques concernant un champ spécifique (la pédagogie). Le processus de formation initiale des enseignants est examiné en reliant le cadre théorique au cadre pratique de cette éducation.

L'auteur trace un tableau des approches traditionnelles de la formation professionnelle et de leur effet sur la pratique pédagogique. Ensuite, il éclaire la façon dont Bourdieu tente de dépasser le clivage entre subjectivisme et objectivisme, entre représentation et réalité. La troisième partie de l'article est consacrée à une "carte du champ de la formation pédagogique". Enfin la nature épistémologique de ce domaine est discutée.

La recherche sur la formation pédagogique est encore jeune, manquant de fondements épistémologiques. A une théorie de la professionnalisation comme socialisation, privilégiant une conception

macrosociale, s'oppose une réflexion sur l'enseignant dans laquelle les pensées, les habitudes, les attitudes de l'individu sont exprimées par le "praticien réflexif". Ce modèle est actuellement le plus employé dans les instituts de formation des enseignants en Grande-Bretagne. Des chercheurs tels que Schön y voient une approche holistique, centrée sur l'individu, en réaction à une vision trop "techniciste" de la formation, tandis que d'autres, tel Adler, considèrent ce modèle comme trop "utilitaire" ou, tel Combleth, comme "un mythe".

A cette incertitude sur les méthodologies, s'ajoute une polémique, parmi les professionnels et les décideurs, sur la distribution des rôles, sur les lieux et sur le contenu de la formation. Les cours en institut sont en général jugés trop théoriques (notamment par les élèves-maîtres). Dans cette ligne de pensée, la réforme ministérielle de 1992 a développé la formation sur le terrain (dans les écoles) au détriment des cours théoriques, la pratique étant considérée comme souveraine pour acquérir la compétence pédagogique. Et cette politique a été acceptée dans la culture du corps enseignant. Pour M. Grenfell une telle dichotomie entre théorie et pratique, micro et macrosociologie, salle de classe et institut induit en erreur car elle devient plus réelle que le processus qu'elle a pour objectif de représenter. Elle correspond à deux conceptions opposées de la formation professionnelle : soit un développement individuel lié à un contexte variable, soit l'exigence d'une acquisition de savoir-faire bien définis, préétablis. En Grande-Bretagne, la "Nouvelle Droite" a tiré parti de la philosophie qui sous-tend le choix de la formation sur le terrain, pour adapter le système éducatif à la politique de marché.

L'auteur invite à repenser la formation professionnelle initiale en "déconstruisant" les récits préétablis afin de mettre en œuvre une approche plus épistémologique de la recherche dans ce domaine. Pour lui, "la compétence professionnelle est immanente dans tous les processus et les activités qui sont structurels du point de vue de la différenciation phénoménologique." Il rappelle que la déconstruction par Bourdieu du concept de "profession" vise à considérer cette dernière comme un objet plutôt que comme un instrument d'analyse et à reconceptualiser la compétence professionnelle en termes relationnels, ces relations étant objectivement identifiables. Bourdieu étudie ces relations par le biais des concepts d'habitus et de champ, en dépassant le structuralisme traditionnel. Dans cette approche dynamique les

relations et les structures sont en révision permanente, en fonction de contextes particuliers, eux-mêmes englobés dans un champ.

Dans la présente recherche trois niveaux d'analyse de champ apparaissent. Le premier niveau correspond à cinq études de cas d'élèves-maîtres expérimentant une formation en langues vivantes ; des commentaires des étudiants, issus de questionnaires, de discussions ouvertes, de notes quotidiennes, sont rapportés fidèlement. Le second niveau, présenté en détail dans cet article, correspond à une topographie de champ de la formation d'enseignants. Ce niveau d'analyse met bien en évidence les interactions entre le champ et l'habitus qui ont un impact spécifique sur les pratiques pédagogiques, par exemple le milieu social d'origine, le vécu scolaire antérieur et pour le cas de l'enseignement des langues étrangères, la compétence linguistique (éventuellement le bilinguisme). Le champ de la formation est organisé en structures primaires (qui localisent l'habitus des étudiants) en structures secondaires (faisant référence au lieu où se forme l'élève-maître, par exemple une école, un institut universitaire), en structures tertiaires (qui correspondent aux influences différenciées expérimentées par l'étudiant en fonction du lieu, du travail, du moment, des prescriptions qu'il reçoit).

Trois cas d'étudiants (en formation alternée dans les classes et à l'université pendant un an), décrits par l'auteur, illustrent pratiquement l'existence de ces structures dans les activités, les événements jalonnant l'expérience des étudiants. La discussion porte essentiellement sur l'aspect "compétence linguistique" qui prend également en compte l'expérience professionnelle antérieure du stagiaire et le contexte individuel de sa formation. Dans le premier cas, l'étudiante A éprouvait un manque de confiance en elle, dû à la durée insuffisante de son expérience linguistique à l'étranger. En conséquence, elle appliquait statiquement le modèle méthodologique proposé dans le cours d'université, sans développer une relation pédagogique active avec ses élèves. Sa marginalisation par rapport au groupe des étudiants à l'université, lors des discussions en langue étrangère, a aggravé son sentiment d'inadaptation à la tâche envisagée, bien qu'elle ait enseigné avec succès l'anglais (sa langue maternelle) à des adultes auparavant. Cette étudiante a renoncé à enseigner les langues étrangères. Pour l'étudiante B, la langue étrangère enseignée était en fait sa langue d'origine ; sa compétence linguistique était donc optimum. Mais elle était gênée par les différences d'approche méthodologique

entre le département des langues du collège où elle faisait son stage et l'université. De plus en tant que non anglophone d'origine, elle se sentait "non conforme" aux autres professeurs, et accentuait son auto-critique, ce qui la déstabilisait. L'étudiante C, auparavant journaliste, possédait des compétences linguistiques moyennes et son approche méthodologique était considérée par le responsable du département langues vivantes de son collège comme dépassée. Elle était très intéressée par les discussions théoriques menées à l'université sur l'enseignement des langues. Mais cette aptitude à théoriser l'a conduite à reporter les critiques sur des éléments extérieurs à elle-même, et à réaliser un travail de surobjectivation, plutôt qu'à s'engager dans une révision pédagogique concrète.

Les réactions de ces trois étudiantes, aux compétences linguistiques variables, s'expriment de façon différentielle, en termes de champ et d'habitus. Elles présentent des dispositions qui, dans le cadre structurel des activités de formation, conditionnent leur possibilité d'action et leurs raisons d'agir. L'analyse de la compétence linguistique comme élément de l'habitus pédagogique permet d'approfondir la notion quelque peu simpliste de savoir-faire linguistique, en la situant dans une dynamique d'idées et d'activités en interrelation. Ces observations permettent de constater que l'entrée dans la culture professionnelle n'est pas linéaire et que la culture de l'école n'est pas non plus imposée. Entre les enseignements à l'université et les expériences pratiques à l'école, l'étudiant est souvent incertain de sa propre place, subit une "double contrainte" d'où naissent des "dilemmes" qui révèlent des dysharmonies entre le champ et l'habitus (par exemple, doit-on privilégier l'aptitude à la critique ou l'aptitude à s'améliorer ?). L'établissement scolaire favorise ou au contraire freine le processus de développement de la personnalité pédagogique de l'élève-maître, selon le degré d'exigence pragmatique qui délimite l'espace de liberté, d'innovation, du stagiaire.

Au troisième niveau de sa recherche, l'auteur examine la formation en tant que discours, domaine du savoir et de la pratique et lance un débat sur les implications de cette analyse pour une politique de formation. Selon la méthode de déconstruction de Bourdieu, l'auteur a repensé la notion de compétence linguistique, sans éluder les contradictions inhérentes à l'expression d'une réalité. Il a montré l'influence de cette compétence sur le développement professionnel, tout en réfutant le déterminisme. L'espace discursif de la formation englobe à la

fois des activités, des façons d'organiser des idées, des savoirs communiqués. Les processus de formation ont lieu dans cet espace discursif, sous forme d'un enchaînement d'actions/réactions ; l'école et l'institut universitaire sont deux sites structurellement distincts, suivant des objectifs différents et permettant à l'étudiant de faire des choix passant par la résolution de certains dilemmes. L'auteur propose ici une voie méthodologique qui utilise une structure assez stable pour être objective, mais assez dynamique pour exprimer la nature contingente de la praxis humaine. Une épistémologie post-structurelle des processus de perfectionnement professionnel des enseignants, qui englobe les découvertes de la philosophie du savoir et les connaissances issues des analyses de données empiriques, se dégage de cette approche.

M. Grenfell invite d'autres chercheurs à adapter ce type d'approche en l'appliquant à d'autres contextes pratiques, pour permettre une comparaison critique des résultats.

• D'après : GRENFELL, Michaël. Bourdieu and initial teacher education : a post-structuralist approach. *British Educational Research Journal*, June 1996, vol. 22, n° 2, p. 287-303.

Pour une véritable éducation multiculturelle aux États-Unis

L'auteur constate que le contenu type de l'enseignement américain est monoculturel et que la pédagogie qui lui est appliquée bloque l'imagination et l'esprit critique des élèves. Ce savoir reflète l'hégémonie de "maîtres-textes" eurocentrés qui représentent une race, une classe, un sexe particulier et par conséquent diminue les chances d'une partie des élèves. Par exemple en science, l'idéologie dominante est masculine et la part concédée aux femmes (postes universitaires, en laboratoire, subventions), très réductrice. Les gens de couleurs sont représentés dans l'histoire du pays, seulement comme des personnes démunies, leur force spirituelle, intellectuelle étant laissée dans l'ombre. La culture des indigènes peuplant l'Amérique avant l'arrivée

des Européens est présentée de façon stéréotypée et de nombreux récits les font apparaître comme un obstacle au progrès. Les Latino-américains semblent limités à "l'arrière-cour" des États-Unis, bien qu'il ne soit pas fait état, dans les textes scolaires, de leur domination politique et économique. La contribution des membres des groupes marginalisés, au progrès de la connaissance, est minimisée, la participation de leurs ancêtres aux hauts faits historiques, mentionnée de façon anecdotique sans que les valeurs, les convictions qui ont guidé leurs actes soient exposées. Les écrits qui rendent compte de l'évolution des États-Unis placent les descendants des Européens en position dominante.

La proposition de E. Swartz est de déconstruire et de reconcevoir les textes traditionnels qui nourrissent le savoir scolaire afin que les voix des groupes marginalisés soient entendues. Ce travail suppose une pédagogie libératrice, qui implique des moyens de connaissance, des styles de comportement multiples, permettant de contester la perpétuation de schémas dominants de formation intellectuelle et de leur opposer des perspectives différentes, ne favorisant pas les relations de pouvoir. Ce type de pédagogie "fonde l'apprentissage et l'enseignement sur la capacité de poser et de résoudre des problèmes plutôt que sur la transmission et la reproduction de l'information." Les élèves sont considérés comme les acteurs de leur formation, associant leurs connaissances, leurs expériences propres et des savoirs extérieurs et se libérant de l'autorité institutionnelle, reproductrice d'inégalités.

Cette pédagogie libératrice s'inscrit dans le cadre de la théorie post-critique qui se réfère à des constructions multicentrées s'élaborant à partir de diverses formes d'épistémologie, de cultures et de groupes ethniques s'entrecroisant. Chaque groupe devient ainsi le sujet de son propre récit, plutôt que l'objet de descriptions faites par d'autres dans une perspective qui sert les intérêts de ces derniers. Le contexte théorique du processus d'enseignement et d'apprentissage est l'accès à des informations multiples, représentatives des actes des divers groupes actuellement marginalisés ou mésestimés. Ce processus doit aboutir à un bouleversement de la hiérarchie des savoirs scolaires, considérée jusqu'ici comme immuable, fruit des choix d'une classe aisée, d'origine européenne, masculine.

Le paradigme critique permettait déjà une mise en cause des pratiques éducatives aux normes de la culture dominante. Cependant

de nombreux éducateurs, partisans de la théorie critique et persuadés que l'école est le lieu d'une action politique contre les inégalités sociales, se sont révélés incapables de prendre conscience des privilèges de leur propre caste et de s'en dépouiller. Les membres des facultés, à dominante blanche, masculine, n'ont pas fréquemment laissé la parole aux collègues représentant les groupes historiquement dominés et peu de recherches sur les programmes ont été menées par des érudits appartenant eux-mêmes aux minorités. La pédagogue Asante, spécialiste de l'éducation des Noirs, constate que, tout en critiquant le positivisme de la "famille eurocentrée", des chercheurs, en promouvant des théories fondées sur des connaissances imprégnées de cette origine européenne, ont en fait confirmé la suprématie d'une recherche de vérité qui s'attribue le qualificatif d'universel alors qu'elle est, dans la tradition positiviste, culturellement singulière. Sans l'apport des points de vue centrés sur les Afro-américains (et sur d'autres groupes), positivistes et post-positivistes s'opposeraient leurs réflexions et leurs critiques en circuit fermé.

Pour libérer la pédagogie et nous-mêmes en tant qu'éducateurs de la prison que constitue la monoculture, il est nécessaire d'utiliser le pouvoir revitalisant des théories et des pratiques post-critiques : les cultures et les groupes historiquement sous-représentés ne doivent plus être caractérisés comme "autres" et "autorisés" par le groupe dominant à revendiquer leur capital culturel.

E. Swartz décrit un exemple concret d'"émancipation du savoir" par rapport aux normes des contenus scolaires. Elle analyse le contenu de deux extraits d'un manuel scolaire américain de type "standard", de 5e année, qui font référence à une figure historique de la Guerre d'Indépendance : Crispus Attucks, un Noir, ancien esclave, qui devint le meneur, à Boston, en 1770, d'une rébellion contre les soldats britanniques et qui fut tué ainsi que cinq autres Américains lors du "Massacre de Boston". Dans le texte officiel, Crispus Attucks est présenté comme "un esclave enfui" faisant des travaux sur les docks de Boston. L'auteur de l'article propose une reconstruction du texte (en précisant que ce dernier accorde cependant au personnage d'Attucks une importance plus grande que dans d'autres manuels scolaires). Attucks est considéré dans une perspective différente : il est "un docker de Boston croyant profondément à la liberté... s'étant lui-même échappé du système d'esclavage en 1750... Il a prouvé cet amour de la liberté en poussant les Bostoniens à manifester contre les

soldats britanniques... Il fut l'un des cinq révolutionnaires victimes de la répression". Dans cette seconde version des faits Attucks n'est plus en marge de la lutte pour la libération de l'Amérique. L'intérêt est focalisé sur sa personnalité, ses convictions ; sa libération de l'esclavage est valorisée, alors que le qualificatif d'"esclave enfui" est dépréciatif. A partir de cet éclairage de l'événement, des questions nouvelles peuvent être posées par l'enseignant : par exemple sur les relations entre l'histoire de vie de Crispus Attucks - qui a pris sa liberté - et son engagement dans la lutte contre l'impérialisme britannique. On peut également amener les élèves à faire des recherches sur les origines d'Attucks (un de ses ascendants, Indien converti au Christianisme, fut exécuté pour s'être rangé aux côtés de ses frères indiens contre le roi Philippe en 1676), les raisons de son retour dans le Massachusetts, colonie où l'esclavage était encore légal en 1770, la façon de traiter l'événement - et d'en décrire les protagonistes - dans les documents de l'époque (cf. les revirements d'opinion sur trois années, de John Adams, futur président des États-Unis indépendants, que les élèves peuvent chercher à expliquer à la lumière de l'évolution historique et sociale). E. Swartz donne de nombreux exemples d'orientations de recherche d'information historique et sociologique qui permettraient aux groupes issus de minorités de trouver leur identité.

L'auteur met en lumière dans son article l'aspect novateur de la théorie post-critique, qui permet de dépasser les contradictions de la théorie critique à la recherche des voix différentes mais prisonnière d'un discours académique issu d'une subjectivité unique.

- D'après : SWARTZ, Elen. Emancipatory pedagogy : a post-critical response to "standard" school knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, July-aug. 1996, vol. 28, n° 4, p. 397-418.

Pour une contribution concrète de la sociologie de l'éducation à l'amélioration de l'école américaine

L'auteur, professeur de sociologie, Américaine, constate que les sociologues de l'éducation pourraient apporter une aide précieuse en matière de politique éducative et surtout d'amélioration de l'efficacité des pratiques éducatives mais que, traditionnellement, ce sont les psychologues (psychologues scolaires, psychopédagogues, psychologues de la cognition, du développement) qui ont le plus d'influence sur les écoles. Cet article répertorie et analyse les obstacles à la participation des sociologues de l'éducation et discute des moyens de remédier à cette situation.

A l'occasion d'une recherche à l'Université John Hopkins sur l'implication parentale dans l'éducation des enfants et sur la collaboration chercheurs-enseignants dans ce domaine, elle a pu apprécier l'échange réciproque d'information et d'expérience entre les chercheurs et les éducateurs et entre, ou avec les responsables de la politique éducative. J. Epstein a pu ainsi identifier trois conditions à une relation féconde entre la sociologie de l'éducation et la réforme scolaire. Enseignants et chercheurs doivent comprendre le langage de l'autre, respecter les qualifications spécifiques de chacun, apprendre à travailler ensemble. Pour remplir ces conditions, il faut surmonter trois craintes : la crainte de l'inconnu (les chercheurs ne connaissent pas la vie quotidienne de l'école, les professeurs sont très peu informés de la recherche) ; la crainte pour les chercheurs de mettre leurs résultats à l'épreuve de l'application concrète ; la crainte d'une perte de prestige (le statut de chercheur étant, dans notre conception élitiste du monde, supérieur à celui d'homme de terrain), la recherche appliquée semble un gaspillage de temps et de talent. L'application des modèles théoriques, des méthodes de calcul suppose que l'on "fixe" une idée, une solution, au lieu de chercher un perfectionnement sans fin.

La première étape vers une interaction entre chercheurs et décideurs, entre chercheurs et éducateurs est donc l'adaptation du langage des sociologues à un auditoire non initié, par la réécriture, dans une langue non technique, des articles rédigés pour des revues de recherche traditionnelles que les enseignants ne lisent pas. De plus, le

chercheur ne doit pas considérer qu'il compense par son intervention sur le terrain les incompétences des enseignants et l'enseignant en revanche doit prendre conscience de la difficulté d'identifier précisément les problèmes en jeu et de mesurer les effets des programmes engagés. J. Epstein cite un cas concret où une expérimentation a permis d'établir de bonnes relations de soutien mutuel et de communication des idées, malgré un premier contact réticent du directeur d'établissement avec le chercheur. Le chercheur a proposé d'emblée de participer au travail d'organisation d'un programme de partenariat école-parents, au lieu d'assigner des tâches supplémentaires aux seuls enseignants. Il en a résulté une participation très active de cette école au projet régional d'étude des relations école-famille qui a continué à fonctionner après la mutation du directeur et de certains professeurs.

En ce qui concerne les objectifs professionnels des chercheurs, ceux-ci ont pour but premier de mener à son terme une recherche qui fait progresser les connaissances mises en lumière par des travaux antérieurs. Ils s'efforcent de publier leurs travaux dans des revues de haut niveau réservées à leurs pairs et aux étudiants. A ce premier niveau ils ne sont pratiquement pas impliqués dans les politiques et les pratiques pédagogiques.

Les chercheurs ont rarement des contacts avec les responsables de la direction et de l'administration des écoles. Un petit nombre est cependant en relation avec des responsables de politiques éducatives au niveau fédéral et essaie d'influencer ces politiques en participant à l'élaboration de textes législatifs, de rapports dont l'influence sur l'apprentissage des élèves est incertaine. Dans ce cas les chercheurs participent à des commissions, des tables rondes, exposent leurs conceptions à des équipes de direction scolaire. Pour ces responsables, les chercheurs doivent condenser leurs travaux, les réviser et les réécrire. Finalement les processus de négociation et de mise en œuvre de ces politiques est très lent et parfois éloigné des intentions majeures de chercheurs, mais certains résultats sont gratifiants. Ils correspondent au deuxième niveau d'implication du chercheur. J. Epstein décrit, en exemple, l'historique du développement par le Ministère de l'Éducation californien d'une politique d'implication pédagogique parentale initiée en 1988 et appliquée à partir de 1990 dans de nombreuses circonscriptions. Les grands programmes fédéraux tels que *Title I*, *Head Start* sont également issus de la recherche.

Au niveau d'implication le plus élevé, qui correspond à l'investissement dans la pratique quotidienne de la classe, les sociologues de l'éducation sont encore plus rares. Pour y parvenir, les chercheurs doivent vulgariser leurs travaux, les résumer. L'auteur de l'article a publié ses conclusions dans des revues pour les professeurs et pour les directeurs d'écoles, telles que *Principal Practitioner*, *Educational Horizons* et précise que l'information sur l'implication des parents dans l'éducation devrait également circuler dans des revues familiales telles que *Parenting*, *Working Mothers...* Elle illustre par des exemples la façon dont la communication entre le chercheur et les éducateurs se transforme après une recherche commune de solutions structurelles à des problèmes pratiques (difficulté du partage des contraintes, non permanence des équipes d'expérimentateurs...). A ce niveau d'investissement, les chercheurs travaillent de façon collégiale avec des enseignants, des parents, d'autres membres de la communauté. Ce défi intellectuel peut entraîner le chercheur au-delà de ses hypothèses de travail. Les questions principales que le chercheur doit se poser sont :

- les conditions d'éducation seront-elles sensiblement améliorées si l'on applique les résultats de la recherche ?

- le résultat de la recherche est-il immédiatement transférable dans la pratique ?

- le chercheur peut-il fournir l'aide et l'information aux enseignants sous une forme concrètement utilisable ?

- les points de vue des éducateurs, des planificateurs pourront-ils être pris en compte ?

- l'investissement en temps dans cette application de la recherche est-il justifié par les améliorations pratiques, par le progrès de la sociologie de l'éducation en résultant ?

Bien que la participation des sociologues de l'éducation à des projets de réformes éducatives se révèle bénéfique (par exemple dans les programmes de développement de l'implication des parents dans le travail scolaire), elle demeure marginale. La responsabilité de son extension incombe à l'université qui doit modifier profondément ses perspectives. Le contenu des cours de sociologie de l'éducation doit changer, les étudiants doivent confronter leur discipline aux réalités du milieu concerné (l'école) et s'exercer à traduire des recherches en langage courant, en prenant contact avec les auteurs. Il est surtout nécessaire de créer des structures qui valorisent le travail d'applica-

tion pratique des universitaires alors qu'actuellement ce type d'activité nuit à la promotion professionnelle (l'obtention de chaires professorales est soumise à la publication d'écrits, à la tenue de conférences dans la communauté universitaire). Des centres de recherche et de développement doivent être créés pour permettre à des chercheurs de travailler à mi-temps, sur une longue durée (2 à 5 ans) à l'application d'une recherche et à l'analyse ultérieure des résultats. Des initiatives ont déjà été prises par des Départements de l'éducation qui ont engagé des sociologues pour travailler sur le terrain avec les écoles et la communauté. Mais ce sont les Département de sociologie qui doivent former les futurs sociologues de l'éducation conscients de l'utilité de leur savoir pour traiter les problèmes sociaux et éducatifs contemporains.

La réforme de l'éducation risque de stagner si les implications de la recherche sociologique pour l'enseignement et l'apprentissage sont négligées. Une reconstruction de la sociologie de l'éducation doit s'accomplir.

- D'après : EPSTEIN, Joyce. New connections for sociology and education : contributing to school reform. *Sociology of Education*, 1996, n° hors série, p. 6-23.

La formation aux stratégies d'apprentissage, pour la production d'écrits

L'article de N. Sovik, M. Heggberget et M. Samuelstuen, chercheurs à l'université de Trondheim (Norvège), relate une investigation faisant partie d'une série d'études récentes sur les stratégies d'apprentissage des enfants. Cette étude soulève un problème précis - la possibilité d'améliorer ces stratégies grâce à un entraînement systématique - et l'applique au cas spécifique de la production d'écrits.

Ces chercheurs ont été inspirés par la recherche cognitive sur la production d'écrits lancée par Flower et Hayes, qui proposèrent en

1980 un modèle de processus d'écriture, décrivant ce processus comme une résolution de problème, composée d'un sous-ensemble de processus tels que la planification, la transposition, la révision. Flower et Hayes précisèrent en 1986 que la composition élaborée était une activité dirigée par des objectifs que le rédacteur s'efforce d'atteindre en faisant intervenir des sous-processus cognitifs. Dans cette activité, la maîtrise du rédacteur dépend de plusieurs facteurs : l'expérience, le niveau de connaissances, les compétences métacognitives, la tâche elle-même.

Les auteurs rappellent l'origine du concept de *stratégie d'apprentissage* utilisé par Bruner dès 1956. La réflexion "compétente" est associée à la "connaissance de techniques permettant d'accomplir les objectifs importants de la vie, à leur utilisation à bon escient et à leur combinaison avec tout un ensemble de savoirs non stratégiques que l'on possède sur le monde" (cf. Pressley et al.). L'objectif reconnu de ces stratégies est de pouvoir sélectionner et organiser un savoir nouveau. Certaines stratégies sont très spécifiques d'une tâche, d'autres peuvent contribuer à atteindre des objectifs très divers. Les auteurs ont choisi de prendre en compte pour leur étude, non seulement les stratégies spécifiques du domaine considéré (la production d'écrits), mais aussi les stratégies inter-domaines, elles-mêmes divisées en deux groupes - les stratégies à objectif limité (mémoriser, comprendre, résoudre un problème) et les stratégies à objectif général (se concentrer sur la tâche présente, organiser avant d'agir).

Le concept de *style d'apprentissage* est également pris en compte par les trois chercheurs en tant que manière personnelle de réagir à une commande de tâche (par exemple, certains individus réfléchissent calmement avant de répondre à une tâche, quel que soit son degré de difficulté). Le style d'apprentissage est très lié aux stratégies inter-domaines.

L'investigation a été menée auprès de 16 élèves de 4e année (âgés de 10 ans) - provenant de cinq écoles différentes - divisés en deux groupes de huit élèves : un groupe expérimental (E) et un groupe de contrôle (C). Pour vérifier que des différences préalables n'existaient pas entre les élèves des deux groupes, ceux-ci ont subi des tests de compréhension de lecture, d'intelligence, d'orthographe.

Les élèves du groupe E ont été entraînés, selon un programme expérimental, à étudier des histoires racontées oralement (avec ensuite, l'appui du texte écrit) et des histoires présentées visuellement

sous forme d'illustrations, puis à en tirer la matière d'un récit rédigé par eux-mêmes. Les images avaient été sélectionnées dans un des tests d'intelligence de Weschler, les récits, dans les manuels scolaires norvégiens. Durant six périodes de formation, les élèves du groupe E ont reçu des instructions concernant les stratégies ciblées.

Les deux groupes d'élèves ont passé des tests initiaux et des tests finaux pour comparer l'évolution de leurs stratégies d'écriture et de la qualité de leur production (supposées s'améliorer dans le cas du groupe expérimental). Ces tests ont mesuré les résultats des élèves dans l'utilisation de cinq stratégies inter-domaines et quatre stratégies spécifiques. Les premières sont la *concentration* sur une tâche, fort prédicteur de succès dans la composition écrite, la *réflexion*, paramètre nécessaire à toute planification, la *rapidité dans le travail*, la *rétroaction*, permettant d'exploiter la succession d'informations obtenues et la *persévérance*, caractéristique de la motivation pour l'activité concernée. Les secondes sont (d'après des études antérieures des mêmes auteurs) le *temps de réaction* (temps consacré à réfléchir et à planifier avant d'écrire), le *temps de correction* du manuscrit produit, les *temps d'arrêt* (durant la rédaction elle-même), le *temps de correction* et d'évaluation du texte final.

Durant les périodes d'entraînement, un système standard d'instructions, de conseils, a été utilisé avec des variantes selon le type de matériel utilisé (illustrations ou récit verbal). Lors des deux premières sessions de formation, l'expérimentateur a incité les élèves à découvrir les éléments principaux (de l'image ou du récit), à s'en souvenir et à les organiser dans leur rédaction ultérieure. Durant les quatre autres périodes, les élèves ont été de surcroît entraînés à concevoir pour ces éléments principaux un ordonnancement logique, à travailler leur style et à apprécier, réviser leur composition achevée.

Seul le groupe expérimental a bénéficié de cet entraînement en laboratoire, mais durant toute l'enquête, les deux groupes faisaient en classe des exercices de rédaction traditionnels, les uns similaires, les autres différents de ceux de l'expérience. Les élèves ont été filmés lors du passage des tests, leur comportement a ainsi pu être observé et noté par des assistants spécialisés (une corrélation positive entre les évaluations des assistants a été constatée). De plus, l'expérimentateur a discuté avec chaque élève à l'issue des tests et pris des notes éclairant les aspects qualitatifs des stratégies des élèves. Les tests initiaux ont été nommés W1 (concernant les illustrations), W2 (concernant les

récits oraux), les textes finaux étant nommés W3 (concernant les récits) et W4 (concernant les illustrations). L'évaluation des écrits produits dans les tests W1 et W4 a été confiée à des assistants spécialisés. L'évaluation composite des textes produits à partir de récits verbaux (tests W2 et W3) a été fondée sur le contenu, l'agencement, la qualité du langage, les corrections (la corrélation entre les notes des évaluateurs était, là aussi, très positive).

Il apparaît que les résultats du groupe E se sont améliorés lors des tests finaux, dans les stratégies inter-domaines, excepté dans celle de la rétroaction. L'amélioration est très forte en ce qui concerne la concentration. Le groupe C bénéficie, lui, d'une amélioration supérieure en ce qui concerne la vitesse de travail, ce qui peut s'expliquer par le fait que, sans directives spécifiques, l'élève a tendance à s'engager aussitôt dans la tâche, sans consacrer de temps à la réflexion. Les résultats de l'analyse de variance indiquent une différence nette en faveur du groupe E pour deux éléments : la concentration et la persévérance. La concentration avait été évaluée comme le prédicteur de réussite le plus significatif parmi les stratégies générales retenues. Mais la persévérance n'avait pu - pour des raisons pratiques - faire l'objet d'un entraînement spécifique : on peut supposer qu'elle s'est améliorée grâce à un apprentissage concomitant qui s'est fait durant la période d'entraînement en laboratoire.

En ce qui concerne les stratégies spécifiques du domaine de la production d'écrits, les résultats montrent une amélioration significative du groupe E pour trois sur quatre des éléments : le temps consacré aux corrections, les temps d'arrêt de réflexion pendant la rédaction, le temps de révision de la production finale. Il n'y a pas d'augmentation de ces temps chez les élèves du groupe C. On peut donc en conclure que le programme d'entraînement aux stratégies spécifiques a modifié le comportement des élèves : ils ont consacré plus de temps à réfléchir, à analyser les solutions possibles. Ils ont également amélioré l'autorégulation des processus de traitement de l'information.

Il n'a pas été constaté de différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne le temps de réaction, ce qui semble indiquer que le programme d'entraînement a plus influé sur les attitudes que sur les schémas cognitifs correspondant aux tâches données. Cependant il faut noter qu'il s'agit d'une moyenne de résultats : le

programme stratégique produit une efficacité différentielle sur des élèves aux styles d'apprentissage différents.

Les contacts individuels de l'expérimentateur avec les élèves ont permis de valoriser les aspects qualitatifs des stratégies adoptées : il est apparu que les élèves du groupe E ont appris à repérer les éléments principaux, à les réordonner de façon logique dans leur propre narration. Ils ont également appris à évaluer leur travail et à le réviser. Ces conduites sont moins apparentes chez les élèves non entraînés.

Le dernier point vérifié est celui de l'influence du programme d'entraînement sur la qualité littéraire du texte produit. Il apparaît qu'au test W4 (concernant les récits fondés sur des illustrations) les performances du groupe E se sont clairement améliorées, tandis qu'il n'y a pas de différence significative en faveur de ce groupe pour les rédactions issues des récits verbaux. L'amélioration de l'orthographe est notée également au test W4 pour le groupe E, bien qu'aucun entraînement spécifique n'ait été donné en orthographe. Cette amélioration peut être une conséquence non attendue de l'effort global de révision du travail, fourni par ce groupe expérimental.

Des recherches ultérieures devront être menées pour vérifier que les résultats obtenus grâce à un entraînement en laboratoire sont transposables à l'issue d'une formation dans l'environnement social normal de l'élève, c'est-à-dire dans l'école. Et, dans une perspective développementale, d'autres tâches liées à la production d'écrits doivent être incluses dans un entraînement expérimental.

- D'après : SAVIK, Nils, HEGGBERGET, Mette and SAMUELSTUEN, Marit. Strategy-training related to children's text production. *British Journal of Educational Psychology*, June 1996, vol. 66, n° 2, p. 169-180.

Racisme et exclusion dans la société et dans le système éducatif

Tout un numéro de la revue *Anthropology and Education Quarterly* est consacré au problème de l'exclusion. Six auteurs examinent la situation aux États-Unis (Californie, État de New York), en Allemagne, en Afrique du Sud. Ces auteurs, notamment D. L. Brook, qui décrit l'évolution de l'éducation sud-africaine, discutent des méthodes de lutte contre l'exclusion. Le commentaire final de Hugh Mehan présente une synthèse de ces réflexions, articulée autour de trois thèmes : les micro/macro relations, les styles de représentation, le rôle de l'école dans la promotion sociale.

Les auteurs s'efforcent, de différentes manières, de mettre en lumière les macro-structures - qu'elles concernent les idéologies, les stratégies gouvernementales, les planifications de réforme - qui se manifestent dans les interactions. Les initiatives prises au niveau local sont, dans certains articles, considérées comme le prolongement d'actions élaborées à un macro-niveau. Une autre direction consiste à identifier les processus culturels et sociaux qui servent de médiation entre les macro-structures et les pratiques locales.

J. Macias s'efforce d'analyser la montée d'une intolérance raciale aux États-Unis et en Allemagne à la lumière d'une double perspective : la perspective diachronique qui fait ressortir des faits historiques et la perspective ethnographique qui tire un enseignement des situations de la vie courante. Selon Macias, les confrontations ethniques en Allemagne s'expliquent par l'idéologie nationaliste et une forme de "darwinisme social" tendant à considérer la culture germanique comme naturellement supérieure dans le cadre de l'évolution hiérarchique. L'attribution de la citoyenneté germanique fondée sur le droit du sang a favorisé un concept de nation germanique construit biologiquement. De même, l'idéologie des premiers Américains, celle de la "Destinée Manifeste" proclamant l'inévitable expansion territoriale américaine a justifié la spoliation des Indiens et des Mexicains des territoires du nord du Mexique (annexés). Mais les relations complexes avec les Latino-américains - alternant attirance et répulsion - ne peuvent s'expliquer totalement par une relation directe entre l'idéologie et une pratique micro sociale. Les aléas économiques ont provoqué tantôt des offres d'emploi pour les immigrés mexicains

tantôt leur rejet, que Macias symbolise par "un cycle d'inclusion/exclusion" qui semble être un cycle naturel mais que les sociologues se doivent d'expliquer en termes culturels et sociaux. Tandis que l'analyse historique est unidirectionnelle, montrant bien le lien entre ce qui se passe au niveau local et l'idéologie qui l'a inspiré au macro-niveau, l'analyse ethnographique doit tenir compte de la complexité des interactions sociales : les communautés, les écoles et, à l'intérieur de celles-ci, les parents, les élèves, les enseignants peuvent prendre des directions différentes, ce qui explique des schémas simultanés parfois contradictoires.

D. L. Brook voit, elle, trois niveaux de changement de la vie sociale en Afrique du Sud. Les fondements constitutionnels de la démocratisation et de l'égalité raciale sont théoriquement conçus au plus haut niveau, par le gouvernement central et appliqués en aval, mais bien des mouvements d'intégration, de restructuration des écoles proviennent d'initiatives locales, dont l'influence remonte aux niveaux supérieurs. En fait, D.L. Brook nous donne à voir comment les institutions, les conditions matérielles et culturelles locales assurent le lien entre les programmes nationaux et les actions locales concrètes. Ces conditions géographiques, économiques, culturelles (notamment la connaissance de l'anglais) constituent, au niveau intermédiaire, de possibles obstacles à l'intégration des Noirs dans le système éducatif à dominante blanche. La résistance des écoles blanches, le sentiment d'impuissance économique des élèves noirs ainsi que la pauvreté des écoles rurales ou de "townships", peuvent inciter les jeunes Noirs à délaisser l'école. Au contraire des écoles situées dans des zones à population déjà "mixte" favorisent l'intégration.

Les articles de M. Villanueva et de E. Bigler examinent les styles de représentation des minorités. M. Villanueva étudie par exemple la façon dont divers groupes ethniques sont représentés dans les éditoriaux, les bandes dessinées, les publicités d'un journal de campus universitaire et montre les différences de stratégie de justification utilisées par les partisans et les détracteurs de ce journal. Dans les cartoons, les Africains sont souvent représentés comme des primitifs, les "Chicanos" comme des gangsters (cf. le "Mexiclan"), les Asiatiques, avec des dents de lapin. Rédacteurs et dessinateurs s'abritent derrière la loi garantissant la liberté d'expression et accusent les minorités de susceptibilité exacerbée. Les minorités "visées" invoquaient, elles, le manquement au "politiquement correct" et la haine

cachée sous l'humour. Dans les deux cas, des versions différentes de la loi étaient citées en recours, et les droits individuels d'expression étaient opposés aux droits des communautés minoritaires, dans le cadre désormais classique de l'"affirmative action".

E. Bigler montre l'idée que des citoyens américains âgés, d'origine européenne, et des représentants de groupes minoritaires se font des performances scolaires des jeunes issus de minorités ethniques, en fonction de leur vision du passé américain, de leur position dans la société. Tandis que les citoyens âgés suivent une théorie causale des résultats obtenus par ces minorités sur le plan éducatif et économique, qui conduit à faire porter la responsabilité des échecs sur ces minorités, le discours des minorités justifie à l'inverse ces échecs par la discrimination structurelle inhérente à toute l'organisation éducative et nient toute responsabilité individuelle.

De même, les citoyens âgés se forgent une théorie de la mobilité sociale qui attribue aux immigrants du passé - idéalisés - des vertus justifiant l'ascension sociale de leur lignée, tandis qu'il considèrent les immigrants actuels comme des assistés exploitant le statut de victime. Les minorités, elles, invoquent l'oppression pour expliquer leur stagnation dans l'échelle sociale. Les différences de circonstances économiques pour expliquer l'élévation des niveaux de vie jusqu'aux années 60 puis la précarité, ne sont invoquées ni par les premiers, ni par les seconds. Or la difficulté, pour les immigrants de la présente génération, d'évoluer socialement est due à la réduction dramatique des possibilités d'emploi dans notre ère post-industrielle.

L'article de M. Suarez Orozo traite également du problème des représentations, en analysant la proposition d'amendement 187 de la loi californienne, visant à supprimer les soins et la scolarisation pour les immigrants en situation irrégulière. La situation économique actuelle et les besoins en main-d'œuvre bon marché pour une expansion continue du profit conduisent l'Américain moyen à voir l'immigré, non comme un malheureux en quête de travail, mais comme une charge et un délinquant potentiel. En termes psychanalytiques, cette proposition 187 reflète une diabolisation de l'étranger permettant le défoilement de l'anxiété actuelle des citoyens. La responsabilité de l'État dans cette "construction d'un ennemi économique" qui remplace l'ennemi extérieur créé lors de la Guerre froide, doit être signalée.

Malgré ces constatations pessimistes sur la discrimination existante, il reste la confiance dans les possibilités de changement grâce à l'école. Les immigrants nouvellement arrivés tiennent à profiter de la scolarisation pour leurs enfants et y voient un instrument de promotion sociale. D. L. Brook y voit notamment un puissant instrument d'émancipation en Afrique du Sud. Et, selon M. Villanueva, l'école peut contribuer à la modification des "attitudes mentales". Historiquement, les écoles américaines ont eu pour vocation la socialisation des nouveaux arrivants dans le pays et l'application des lois de déségrégation.

L'article de C. Martin donne l'exemple d'une surestimation du pouvoir de l'école dans la lutte contre les injustices sociales. L'auteur reproche aux anthropologues de n'avoir pas consacré suffisamment de temps à l'éducation du public pour éradiquer le racisme et de n'avoir pas pu prévenir la résurgence de théories de la supériorité intellectuelle de certains groupes raciaux, de l'hérédité de l'intelligence, dans des publications récentes. Mais l'opinion du large public se forme sous l'influence de messages très divers : les écoles, la culture populaire, les débats télévisés, les journaux, les amis, le voisinage, entrent en concurrence. D'autre part, les cours de vulgarisation, conçus par des savants, ne recueillent pas forcément l'adhésion du public : ainsi, un programme d'initiation à l'anthropologie conçu par J. Bruner et des collaborateurs, pour de jeunes élèves, fut jugé trop relativiste sur le plan moral.

Une tâche fondamentale de la recherche anthropologique est donc d'étudier les processus de construction et de contestation de la vérité dans la vie quotidienne, politique et économique.

- D'après : MEHAN, Hugh. Commentary : constitutive processes of race and exclusion. *Anthropology and Education Quarterly*, June 1996, vol. 27, n° 2, p. 270-278.



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, Education artistique, Education physique et sportive, etc.
- T – Enseignement des disciplines (2)
Sciences et techniques
- U – Éducation spéciale
- X – Éducation extra-scolaire
- Z – Instruments généraux d'information

TYPOLOGIE DE CONTENU

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

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Recherche scientifique

HÉDOUX, Jacques. *Se former à la pédagogie : guide méthodologique en formation*. Paris : Lamarre, 1996. 261 p., tabl., bibliogr. (7 p.). Index. ✎ 31

Cet ouvrage est le fruit d'une collaboration entre universitaires, formateurs, formateurs d'adultes. Destiné aux cadres de la formation dans le domaine de la santé, il intéressera tous les professionnels concernés par le développement des rapports entre recherche, formation et action. La première partie constitue une "entrée" dans la formation et le pédagogique : analyse du concept de profession, analyse des pratiques pédagogiques comme processus de transformation, synthèse des apports des principales disciplines des sciences humaines. La deuxième partie est centrée sur les apports méthodologiques de la formation et de la recherche :

analyse des pratiques en formation d'adultes, analyse des besoins à l'évaluation, méthodologies et techniques de recherche en sciences humaines. La troisième partie porte sur des "objets et pratiques" de formation : les pratiques langagières, l'écriture professionnelle, la prise de notes, le rapport de stage, les récits de vie... Il s'agit d'un ouvrage alliant théorie et pratique (exercices, encadrés visuels, bibliographies...). (Prix : 198,00 FF).

Recherche en sciences humaines

BARBIER, René. *La recherche-action*. Paris : Anthropos, 1996. 112 p., bibliogr. (5 p.). (Poche : ethno-sociologie ; 3.) ✎ 31

La recherche-action (R-A) marque une véritable transformation de la manière de concevoir et de faire de la recherche en sciences humaines. Elle est éminemment pédagogique et politique, elle est de l'ordre de la formation. Après avoir tracé un historique de la R-A, l'auteur s'intéresse à la nouvelle R-A (J. Dubost, A. Lévy, F. Leseman...), qui, pour

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

lui, laisse de côté les dimensions du devenir de l'être humain. Il analyse, alors, une nouvelle voie : la recherche-action existentielle, intégrale, personnelle et communautaire, dont il précise les "notions-carrefours" : la complexité, l'écoute sensible, le chercheur collectif et son écriture, le changement, la négociation... et en décrit la méthode. Quatre thématiques sont à examiner : le repérage du problème et la contractualisation ; la planification et la réalisation spirale : les techniques de R-A ; la théorisation, l'évaluation et la publication des résultats. Elle est alors productrice d'une connaissance ordinaire, qui dévoile sans cesse l'intelligence du social. (Prix : 49,00 FF).

LAPLANTINE, François. *La description ethnographique*. Paris : Nathan, 1996. 127 p., bibliogr. (10 p.). (128 : sciences sociales ; 119.) 31

Le travail de l'ethnologue concerne le fait de voir et de comprendre ce qu'il voit, et de montrer, avec des mots et des noms, ce que l'on a vu aux autres. La description ethnographique est une "écriture du visible". L'écriture est une étape importante dans l'activité de l'ethnologue, mais il s'agit d'une écriture différée, qui mémorialise le regard et la parole, elle en garde la mémoire. Comme le sont l'espace (l'ethnologue décrit ce qu'il voit en haut, en bas...) et le temps. Mais toute description n'est pas ethnographique (exemple de la description littéraire), divers modèles de description sont étudiés (les sciences naturelles, le roman, la peinture, la photographie). Et elle n'est pas neutre, elle suppose une théorie qui est susceptible d'organiser le regard et l'écriture ethnographique autour de cinq pôles : l'explication descriptive, l'analyse structurale, la gestalttheorie, la description phénoménologique, l'herméneutique. S'inspirant des travaux de Wittgenstein, l'auteur conclut que la description ethnographique est une "activité de transformation du visible", une activité dialogique entre écriture et culture. (Prix : 49,00 FF).

PIRET, Anne ; NIZET, Jean ; BOURGEOIS, Étienne. *L'analyse structurale : une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Paris ; Bruxelles : De Boeck université, 1996. 173 p., bibliogr. (2 p.). (Méthodes en sciences humaines.)

31

L'analyse structurale fait partie des méthodes d'analyse de contenu qualifiées de sémantiques (elle s'intéresse au sens du discours) et structurales (elle saisit la structure du discours). Le "manuel d'initiation à l'analyse structurale", qui est proposé dans la première partie, respecte la logique de la démarche d'apprentissage et non pas l'ordre des procédures mises en œuvre. Les outils de l'analyse structurale sont au nombre de trois : les disjonctions (relations de base de la description d'un matériau), les structures (qui unissent deux ou plusieurs disjonctions entre elles et permettent de mettre à jour la structure des représentations du locuteur), le schéma de quête (qui rend compte de la dynamique qui unit les "actants" : l'objet, le sujet, les actions). Deux recherches en sciences humaines ayant utilisé ce type d'analyse sont présentées dans la deuxième partie : une recherche en psychopédagogie sur les transformations des représentations d'adultes qui suivent une formation à l'université, une recherche sociologique sur les modèles de consommation des jeunes. Cela permet aux auteurs de s'interroger sur la pertinence d'un tel type d'analyse selon le type de recherche et de proposer des conseils pour sa mise en pratique : choix, traitement des matériaux... Un dispositif d'évaluation de la fiabilité de l'analyse structurale est présenté dans la troisième partie. Une maîtrise insuffisante de la technique peut nuire à la qualité des résultats de la recherche, de même que la (non) compétence des décodeurs : un test de fiabilité de leur compétence est proposé. (Prix : 85,00 FF).

Recherche en sciences de l'éducation

L'année de la recherche en sciences de l'éducation, année 1996. Paris : PUF, 1996. 288 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. ✎ 15

Au sommaire de ce troisième volume : Éditorial (Gaston Berger) ; De la théorie de la relativité aux sciences humaines (Gaston Mialaret) ; Vérification et falsification dans la recherche en éducation (M. Duru-Bellat et A. Mingat) ; Du paradigme transmissif au paradigme interactionniste en pédagogie (Gilles Leclercq) ; La résistance des obstacles épistémologiques (Michel Sanner) ; La gestion du temps à l'école maternelle et primaire (Bruno Suchaut) ; Les rythmes scolaires, la nécessité d'une clarification psychologique (F. Testu) ; Il était une fois le temps et l'espace (A. Vasquez et A. Xavier de Brito) ; Rapport au savoir et à l'école des nouveaux lycéens (E. Bautier et J.-Y. Rochex) ; Enseigner le maniement du traitement de texte (Pascal Marquet) ; Didactogénie. Effets de la pathologie narcissique dans l'enseignement (José Cukier). (Prix : 210,00 FF).

Congrès international d'actualité de recherche en éducation et formation. *Livre des résumés.* Paris : AECSE & Nanterre : Université Paris X, 1996. 185 p. ✎ 23

Résumés des contributions sur des thèmes extrêmement variés : les enseignants, les méthodes de recherche, les diverses disciplines, les histoires de vie... (Document non commercialisé).

La recherche et le développement en matière d'enseignement : tendances, résultats et défis. Paris : OCDE, 1995. 202 p., tabl., bibliogr. (6 p.) ✎ 23

Le premier chapitre précise les tendances de la R-D en matière d'enseignement dans les pays de l'OCDE. Le deuxième chapitre

analyse les principales critiques émises à l'encontre de la R-D (fragmentation, inadaptation, faible utilité). Le troisième chapitre s'interroge sur la définition de l'expression "R-D en matière d'enseignement" ; sont étudiées l'évolution et les principales caractéristiques du domaine, notamment la nature des connaissances, la nature et le statut de la recherche, la position de l'enseignement en tant que domaine d'étude scientifique. Le quatrième chapitre, à partir des études-examens réalisés par les pays de l'OCDE, procède à une comparaison quant au financement, aux ressources humaines et aux structures institutionnelles de la R-D. Le cinquième chapitre étudie les relations entre la recherche et la politique de l'enseignement, entre la politique et la pratique, les liaisons qui existent au sein du système de R-D (par le biais de la communication et d'autres méthodes). Le sixième chapitre analyse la nature des intérêts des parties prenantes (chercheurs, politiques, parents), en ce domaine, afin de voir comment ils pourraient être harmonisés. Le septième chapitre est consacré aux conclusions, principalement les leçons et les conséquences à tirer par les pouvoirs publics en vue du rôle qu'ils doivent jouer dans la conception et la mise en œuvre d'une politique de R-D en matière d'enseignement. En annexes, sont proposées des études de cas (Allemagne, Australie, Autriche, États-Unis, Pays-Bas, Portugal, Suède, Suisse). (Prix : 195,00 FF).

Méthodologie de la recherche

COMBESSIE, Jean-Claude. *La méthode en sociologie.* Paris : La Découverte, 1996. 123 p., bibliogr. (4 p.). Index. (Repères ; 194.) ✎ 31

Présentation des méthodes les plus courantes en sociologie. 1) Découverte et collecte des données : l'observation ; l'entretien en semi-directif ; le questionnaire ; sondages, échantillons. 2) Le traitement analyse et synthèse : ordonner, classer ; classements et liaisons statistiques entre deux variables ; comparer les inégalités ; combinatoire. (Prix : 49,00 FF).

CROS, Françoise. dir. *L'innovation en éducation et en formation. Banque de données NOVA : cadre conceptuel et guide d'utilisation*. Paris : INRP, 1996. 181 p., tabl. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 11.)

☛ 31

Cette banque de données contribue au pilotage actuel de l'innovation en éducation et en formation. Elle relève d'une double fonctionnalité à la fois réflexive et pratique : elle offre des modes d'intelligibilité au sein de ces deux champs disciplinaires et fournit des données bibliographiques. Elle nécessite une véritable création sémantique car elle se réfère, non à un objet circonscrit mais à un paradigme notionnel : celui de l'innovation en éducation et en formation. Par son intention d'exhaustivité, son travail de construction du concept, par la structuration systématique de son thesaurus, elle réalise un observatoire. Ce dernier a pour finalité de permettre la lecture et l'évaluation des pratiques innovantes au sein de l'éducation et de la formation. Elle s'adresse à des publics variés dont les problématiques diffèrent : chercheurs en éducation et en formation, enseignants, formateurs, administrateurs. Ses possibilités d'interrogation sont diversifiées, les consultants pouvant entrer par les produits, les acteurs ou les institutions. Loin d'être un simple recensement documentaire, cette banque de recherche répond ainsi à de multiples attentes, donnant du sens à des éléments jusque-là disjoints et disparates. Elle considère les contextes et les phénomènes de l'histoire dans une perspective sociopolitique à long terme. Une telle banque peut aider les décideurs, car l'exercice d'une politique éclairée ne peut se faire sans une connaissance des mécanismes de l'innovation. (Prix : 90,00 FF).

DENZIN, Norman K. ed. ; LINCOLN, Yvonna S. ed. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (Ca) ; London : Sage, 1994. XII-643 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ☛ 31

Cet ouvrage de référence propose une synthèse des connaissances sur les nouvelles stratégies et théories de recherche fondées sur une connaissance de l'environnement socioculturel des individus et utilisant diverses techniques de collecte et d'analyse de données. Les divers paradigmes se trouvant en concurrence dans le travail de recherche qualitative sont examinés. Les modèles de recherche qualitative d'inspiration féministe et ethnique sont commentés : l'idée d'un "monopole" de la compréhension d'un groupe dominé (femmes, minorités ethniques) par des chercheurs issus de ce groupe, est discutée. L'histoire des méthodes qualitatives utilisées par les anthropologues et les sociologues dans les recherches ethnographiques depuis la découverte du Nouveau Monde jusqu'à l'époque contemporaine, est retracée. (Prix : 840,00 FF).

STANFIELD II, John H. ed. ; DENNIS, Rutledge M. ed. *Race and ethnicity in research methods*. Newbury Park (Ca) ; London : Sage, 1993. 314 p. bibliogr. (21 p.). Index. (Sage focus editions ; 157.) ☛ 31

À la suite d'une table ronde sur "les innovations méthodologiques dans le domaine de la recherche sur les relations raciales", J. H. Stanfield II a regroupé plusieurs des communications révisées et des articles complémentaires pour constituer ce volume, dans le but de pallier l'insuffisance de réflexion critique sur les méthodes d'investigation en sciences sociales, due à la domination de la logique positiviste traditionnelle. Les spécialistes ayant participé à cet ouvrage, la plupart de race non blanche, tentent d'évaluer les méthodes utilisées dans les recherches ethniques (enquêtes, tests, analyse de

discours, méthodes comparatives, utilisation d'archives, d'observations démographiques, ethnographiques). Cet ouvrage éclaire les chercheurs mais aussi les enseignants ayant à gérer des différences ethniques. (Prix : 230,00 FF).

Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation

DELAMONT, Sara. *Fieldwork in educational settings : methods, pitfalls and perspectives*. London : Falmer, 1992. VIII-218 p., bibliogr. (21 p.). Index. ☛ 31

Ce guide pratique décrit principalement la progression d'une recherche ethnographique : comment choisir un sujet, s'introduire dans le domaine concerné, bien rester dans le champ du sujet, collecter, analyser les données, conclure et enfin rédiger ; l'écriture étant selon l'auteur un point central du travail d'ethnologue. Un texte de référence est proposé en rapport avec le thème de chaque chapitre, en plus d'une bibliographie très large. L'ouvrage se veut multidisciplinaire, issu des traditions sociologiques et anthropologiques de la recherche qualitative en éducation et traitant de toutes les formes d'éducation dans et hors de l'école. L'importance de la qualité de la lecture (extensive, critique et justifiée par un objectif) est soulignée.

Systèmes et techniques documentaires

D'Internet aux autoroutes de l'information. *Regards sur l'actualité*, 1996, n° 217, 64 p., bibliogr. (1 p.) ☛ 4

Quatre articles composent ce numéro spécial consacré aux autoroutes de l'information : un résumé et une analyse du rapport Théry, publié en 1994 ; l'historique, les services offerts, les connexions, les perspectives d'Internet ; les enjeux technologiques et

industriels des autoroutes de l'information ; les premières décisions politiques prises en France par les pouvoirs publics, malgré les incertitudes qui "pèsent encore sur le développement de ces autoroutes et sur les transformations sociétales qui l'accompagneront". (Prix : 35,00 FF).

Documentation en sciences de l'éducation

DUQUESNOY, Sylvie ; FERNANDEZ, Pierre. *Éducation et sources d'information et de documentation en ligne*. Lille : CRDP, 1996. 41 p. ☛ 32

Petit répertoire raisonné des services en ligne spécialisés en éducation. Applications recensées : services d'information et de communication des organismes officiels et des groupes constitués, de l'éducation et de la formation, banques de données bibliographiques françaises et étrangères, catalogues de bibliothèques, systèmes de fourniture de documents à distance. Champ d'investigation : Actualité et administration de l'éducation, pédagogie générale, sciences de l'éducation, didactiques des disciplines. Canaux explorés : Minitel, Internet, serveurs professionnels. Adresse électronique : <http://www.univ-lille1.fr/crdp>

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie de l'éducation

BAUBÉROT, Jean. La laïcité : évolutions et enjeux. *Problèmes économiques et sociaux*, 1996, n° 768, 79 p., bibliogr. (1 p.) ☛ 4

Ce numéro spécial sur la laïcité reprend des textes déjà publiés (dans des ouvrages, des revues) regroupés selon les thèmes suivants : le principe de la laïcité, des lectures diverses ; la séparation des Églises et de l'État ; la

laïcité en situation ; comparaisons internationales. (Prix : 45,00 FF).

BOUCHARD, Pascal. *La question du sujet en éducation et en formation. Deuxième biennale de l'éducation et de la formation*. Paris : L'Harmattan, 1996. 203 p., bibliogr. (2 p.). (Savoir et formation.) ✎ 15

Ce livre s'inscrit dans le prolongement de la Deuxième Biennale de l'éducation. La question centrale en est le sujet en éducation. Quelle place la formation initiale et continue fait-elle au sujet ? Mais que recouvre le mot "sujet" ? Les approches proposées ici sont diverses : historiques, philosophiques, sociales, psychanalytiques. Quelques titres : L'individu dans l'histoire de l'éducation, (Georges Vigarello) ; Les deux sujets de l'éducation, (Dany-R. Dufour) ; Temps de travail, temps de formation : temps hors sujet ? (Sandra Bellier-Michel) ; Éduquer à la citoyenneté dans les banlieues, (Jacqueline Costa-Lascoux) ; L'éducation est une déformation subjective, (Serge Lesourd) ; La trahison culturelle, (Jean Biarnès) ; Et l'enseignant ? (Béatrice Lévy, Pascal Bouchard). (Prix : 120,00 FF).

FRELAT-KAHN, Brigitte. *Le savoir, l'école et la démocratie*. Paris : CNDP ; Hachette éducation, 1996. 110 p., bibliogr. dissém. (Ressources formation : enjeux du système éducatif.) ✎ 23

On assiste à une transformation des finalités de l'éducation. Les notions d'individualisation et de différenciation mises en avant dans et par le système éducatif, "engagent des dimensions nouvelles de la notion de citoyenneté" et obligent à "repenser le rapport à l'universel" ; il n'y a plus qu'une représentation "unificatrice et modélisante du savoir". Dans une approche philosophique s'appuyant sur Descartes, l'auteur oriente son analyse selon deux axes : l'hypothèse d'une représentation rectrice du savoir

scolaire en France, le passage de l'idée de savoir et d'enseignement à la notion d'apprentissage. La vision de l'unité du savoir, de l'unicité du pôle d'excellence, ne prend pas en compte la diversité des talents, des expressions culturelles d'une "humanité spécifique". La distinction qui s'est établie entre les divers ordres d'enseignement renvoie à un degré d'éloignement vis-à-vis de l'excellence. Trois éléments pourraient expliquer cela : l'importance assignée au langage et à la verbalisation ; un primat de la rationalité, la séparation du corps et de l'esprit ; l'affirmation d'une égalité naturelle. Le savoir à transmettre vise une globalité et refuse de penser la spécialisation comme "diversification de l'intelligibilité". Mais cette acceptation du savoir s'est trouvée ébranlée et la "différenciation prend la place de l'intégration". Divers indices, apparus dans l'institution scolaire, marquent ce passage à une autre acception de la connaissance, de la fonction de l'école : la question du sens, des notions qui deviennent centrales (compétences, évaluations, objectifs, contrat), la substitution de l'apprentissage au savoir. On assiste à une redéfinition du paradigme traditionnel du savoir scolaire, à la substitution de l'idée d'unités de formation capitalisables, à la notion de savoir élémentaire. Parallèlement la formation à la citoyenneté est affirmée comme l'une des priorités de la classe de sixième, qui n'évite pas la question de la laïcité. Toute l'argumentation de l'auteur amène à s'interroger sur le sens même de l'éducation. (Prix : 65,00 FF).

HAARSCHER, Guy. *La laïcité*. Paris : PUF, 1996. 127 p., bibliogr. (2 p.). (Que sais-je ? ; 3129.) ✎ 4

La laïcité française. La laïcité dans certains pays de l'Union européenne. Analyse du concept de laïcité : complexité et paradoxes. Perspectives philosophiques sur la laïcité. (Prix : 40,00 FF).

HANNOUN, Hubert. *Les paris de l'éducation*. Paris : PUF, 1996. 196 p., bibliogr. (10 p.). (L'éducateur.) ✻ 12

L'analyse du concept d'éducation révèle, à son fondement, des "présupposés fondamentaux" "inévitables" (l'humanité, ouvrière supposée du bonheur, la personne humaine est supposée perfectible), sa mise en pratique des présupposés instrumentaux (la finalité de l'éducation est supposée fondée ; enseignant est supposé capable d'enseigner, la motivation de l'élève est supposée réelle...). Ces présupposés sont-ils fondés ? Peut-on construire, sur eux, l'entreprise éducation ? Au plan du corps, l'éducation est coordinatrice des composantes de la personne motrice autour de la meilleure image de soi possible. "Au plan de la bio-affectivité, elle est coordinatrice des affects comme moteurs omniprésents du comportement dans sa relation permanente au plaisir et à la douleur". Au plan de la morale, elle tente d'organiser les tendances humaines fondamentales selon une norme du bien. L'éducation est une entreprise qui repose sur des paris "énactants", qui impliquent la représentation du projet et la mise en pratique de sa réalisation. L'énaction est donc conception, à savoir projection-crédation de l'être conçu, elle est créatrice des problèmes du monde. Les principes de l'éducation ne sont ni décidés, ni désirés, mais pariés dans leur vérité et dans leur valeur. Dans le sens d'une liberté de l'homme, capable d'orienter son existence dans un sens qu'il décide, toujours à parfaire. Le processus éducatif est un système de plusieurs composantes : l'éducateur, l'éduqué, les méthodes. L'attitude de l'éducateur doit être faite de lucidité prudente, d'un libre pari et de courage : "Éduquer, c'est refuser de laisser à la nature seule le soin de fixer l'orientation du monde que nous vivons". (Prix : 98,00 FF).

HOCQUARD, Anita. *Éduquer, à quoi bon ? Ce qu'en disent les philosophes, anthropologues et pédagogues*. Paris : PUF, 1996. 263 p. (L'éducateur.) ✻ 23

Une vingtaine d'entretiens portant sur les finalités de l'éducation est ici proposée, œuvres de philosophes, d'anthropologues, de pédagogues. 1) Les philosophes et l'éducation (R. Misrahi, J. Bouveresse, M. Conche, J.-F. Lyotard, P. Ricœur, E. Balibar...). 2) Les anthropologues, les historiens et l'éducation (M. Godelier, G. Balandier, P. Vidal-Naquet, E. Le Roy Ladurie...). 3) Les pédagogues et l'éducation (J. Ardoino, D. Hameline, G. Snyders). Chaque entretien, qui a déjà fait l'objet d'une publication (principalement dans le Monde de l'éducation) est suivi d'un "post-scriptum", position actuelle de l'auteur à la relecture de son texte, d'une courte biographie-bibliographie. (Prix : 148,00 FF).

Études historiques

BOUTAN, Pierre. *La langue des Messieurs... Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Paris : Armand Colin, 1996. 255 p., bibliogr. (5 p.). (Formation des enseignants : enseigner.) ✻ 13

L'auteur propose "un retour vers le passé", le temps où se mettent en place la République et l'apprentissage de la langue nationale par tous les Français, la fin du XIXe siècle. Il nous présente les acteurs : les enfants et les parents, les maîtres, les inspecteurs, les notables, les éditeurs. Il analyse comment l'inscription de la langue s'inscrit dans les enjeux économiques, sociaux, culturels de cette fin de siècle (où l'objectif est la formation de l'homme, du travailleur, du citoyen) ; il étudie les finalités de cet enseignement, qui sont souvent pensées dans une contradiction : mémoire-raison, oral-écrit, religion-morale. Il montre comment, face aux limites des discours prescriptifs des responsables de la politique de l'Instruction publique, de nouvelles formes scolaires vont voir le jour :

les examens, la formation des maîtres. Petit à petit, c'est l'étude de la langue maternelle qui va devenir la "matière" de référence pour l'école primaire, avec deux points de focalisation : la dictée, la composition française. Placés avant et pendant ces deux exercices, la lecture et son apprentissage constituent le fondement commun à toutes les formes de scolarisation. Qu'en est-il aujourd'hui ? L'apprentissage de la langue nationale n'est plus seulement l'affaire de spécialistes de l'éducation. Cette question est "décisive dans tout un processus de démocratisation de l'école" ; elle nécessite une "recherche soucieuse de rigueur, à la mesure de l'importance des rapports entre la nation, son école et sa langue". (Prix : 90,00 FF).

Histoire de l'éducation

Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens. Paris : Éditions Don Bosco, 1996. 553 p., bibliogr. dissém. (Sciences de l'éducation.) ✻ 13

Ce colloque a eu pour thème : Université et diversité des pédagogues d'inspiration chrétienne, théories et pratiques du passé à nos jours. Les contributions sont rassemblées, en référence aux cinq moments principaux qui ont été distingués : époque des Pères de l'Église ; Moyen Âge ; du XVIe au XVIIIe siècle (D. Julia) ; au XIXe siècle (F. Mayeur, A.-M. Goguel) ; au XXe siècle (A. Mougnotte). En conclusion, une table ronde dirigée par M. Soënard. (Prix : 150,00 FF).

Perspectives de l'éducation

FAUROUX, Roger. dir. *Pour l'école.* Paris : Calmann-Lévy ; La Documentation française, 1996. 300 p. ✻ 4

Ce document rend compte des travaux de la Commission présidée par R. Fauroux qui, dès l'introduction, exprime "sa vive préoccupation devant l'incapacité du système scolaire à faire face à toutes les tâches qui lui échoient en raison de l'évolution de la société et de la carence de certaines instances éduca-

tives qui... assuraient avec elle la formation des citoyens". Cinq thèmes, développés tout au long de ce document, ont été au cœur de leurs réflexions : les enseignements primordiaux, les rythmes scolaires, la formation professionnelle et l'orientation, l'université, la gestion du système. Leurs propositions sont regroupées en objectifs (éliminer les formes précoces d'échec scolaire, apprendre aux adolescents à choisir leur voie, promouvoir la coéducation avec l'entreprise...), moyens (adapter la formation des enseignants à leurs rôles, améliorer la gestion et le recrutement des personnels enseignants...), méthodes (renforcer l'exercice de la déconcentration...), organisation (réorganiser l'administration centrale, promouvoir l'identité de l'enseignement professionnel...). La Commission propose une charte de l'entreprise éducative, dont les articles pourraient être les suivants : entretenir le capital humain par la formation continue, faire de l'entreprise le lieu ordinaire de formation des apprentis et des alternants, remettre en marche l'ascenseur hiérarchique. (Prix : 69,00 FF).

LELIÈVRE, Claude. *L'école "à la française" en danger ?* Paris : Nathan pédagogie, 1996. 239 p. (Repères pédagogiques.) ✻ 23

La réflexion de l'auteur s'inscrit dans le cadre de la Consultation nationale sur l'Éducation nationale annoncée et décidée par J. Chirac au printemps 1995. Face aux "bruits et fureurs du monde" (des communautés culturelles, des religions, des entreprises), la question centrale qui prévaut est celle-ci : quelle logique peut-elle et doit-elle l'emporter : celle, unitaire, de la République française une et indivisible, ou celles des différents particularismes ? Claude Lelièvre propose ici de baliser les "pistes à explorer pour une large et intense consultation". Il étudie la place de la nation française (la multiplicité des cultures et les dérives du droit à la différence, les risques du nationalisme régressif, lutter contre la dérive culturaliste...), la "menace" de la construction européenne ou "faire face à la dérive européocentriste", les enjeux

fondamentaux de la laïcité française, le mirage du modèle allemand. Face aux exclusions de toutes sortes, la première préoccupation devrait être de définir les principes d'une culture minimale pour tous les Français. L'école unique, dont il retrace l'histoire, aurait pu être le creuset de cette culture. Pour maintenir l'unification, et l'exception française, il faut savoir définir la place de la différenciation dans l'enseignement, éviter les dérives du local, du "différencialisme". L'épine dorsale de cette exception est le corps enseignant. L'École française est en danger, car son assise n'est plus clairement perçue : la distinction fondamentale de l'espace public et de l'espace privé. Face à cette situation, les propositions du Conseil National des Programmes peuvent constituer une base de réflexion, pour que l'École à la "française" puisse relever le défi du 21^e siècle. (Prix : 129,00 FF).

Les entretiens Nathan. Actes VI. L'école : diversités et cohérence. Paris : Nathan pédagogie, 1996. 207 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. 4 23

Au sommaire : L'école : diversités et cohérence (Michèle Gendreau-Massaloux). "Le rectangle bleu" : le rôle du médiateur dans la cohérence du sens (Britt-Mari Barth). La maternelle : le champ du signe (Alain Bentolila). Cohérence du non-sens, cohérence du sens (Stella Baruk). La problématique des 40 % du milieu de la classe (Jacques Lévine). L'infime et l'ultime différence (Philippe Perrenoud). Laïcité entre intégration et intégrismes (Martine Abdallah-Preteuille). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? (Philippe Meirieu). Pour une réforme de la pensée (Edgar Morin). Diversités didactiques et cohérence pédagogique (François Victor Tochon). Les arbres de connaissances (Pierre Lévy). L'alphabétisation scientifique des enfants et des adultes (Georges Charpak). La cinquième, un an après (Jean-Marie Cavada et Michel Serres). (Prix : 150,00 FF).

Regards sur l'éducation. Regards, 1996, avr, n° spécial, 94 p., ill. 4

Ce numéro spécial est composé d'une série de très courts articles, autour des thèmes suivants : Les enfants de l'an 2000 (J. Foucambert, G. Snyders, E. Plaisance...). Ados en construction (B. Charlot, N. Vallat...). Salariés de demain (A. Jacquard). Objectif Fac (J.-C. Brisseau, Y. Bouvier...). Laïcité, valeur moderne (G. Langouët et A. Léger...). (Prix : 30,00 FF).

Prospectives en matière d'éducation

DALIN, Per ; RUST, Val D. *Towards schooling for the twenty-first century.* London ; New York : Cassell, 1996. VII-184 p., bibliogr. (17 p.). Index. (School development series.) 4 12

Les auteurs situent le début du bouleversement de la société moderne dans les années 70 et mettent en lumière l'impact du passage à une société "post-moderne" sur le monde de l'éducation. Un processus de planification de tout le système éducatif est envisagé pour que l'éducation puisse s'adapter aux besoins du XXI^e siècle. L'ouvrage propose une vision de la société à venir et des réflexions sur une réforme de l'éducation qui s'appuie sur l'interprétation des forces économiques et sociales modelant notre société contemporaine. La composition entre l'école et des institutions, des médias, des groupes d'influence nouveaux est évoquée. La nécessité de définir les besoins éducatifs des jeunes pour les prochaines décennies est affirmée. Le concept de "bonne école" est analysé. Diverses stratégies de développement de l'école sont examinées. Les auteurs s'inspirent du *Projet IMTEC School Year 2020* (Prix : £ 13,99).

DELORS, Jacques. prés. *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO ; Odile Jacob, 1996. 311 p. ✎ 23

Ce rapport est le fruit d'une réflexion sur l'éducation et l'apprentissage au 21e siècle, menée par une commission internationale présidée par J. Delors, sous l'égide de l'UNESCO. Cette réflexion se place dans un cadre prospectif dominé par la mondialisation, dans un monde écartelé par les tensions (entre le global et le local, l'universel et le singulier, la tradition et la modernité, le spirituel et le matériel). La finalité essentielle de l'éducation est de permettre, à tous, de faire fructifier tous leurs talents et toutes leurs potentialités. Le concept d'éducation tout au long de la vie apparaît comme l'une des clés d'entrée dans le 21e siècle. La commission met l'accent sur l'apprentissage à vivre ensemble. Ce concept d'éducation tout au long de la vie doit permettre de repenser et de relier les différentes séquences de l'éducation. Trois acteurs contribuent au succès des réformes éducatives : la communauté locale (les parents, les chefs d'établissements, les enseignants), les autorités publiques, la communauté internationale. Le principe de l'égalité des chances doit dominer tous les choix à effectuer. Les points suivants font l'objet de cette réflexion : 1) Horizons : de la communauté de base à la société mondiale, de la cohésion sociale à la démocratie, de la croissance économique au développement humain. 2) Principes : les quatre piliers de l'éducation, l'éducation tout au long de la vie. 3) Orientations : de l'éducation de base à l'université, les enseignants en quête de nouvelles perspectives, choix pour l'éducation : le rôle du politique, la coopération internationale : éduquer le village-planète. (Prix : 140,00 FF).

TUCKER, Marc ; MARSHALL, Ray. *Thinking for a living : education and the wealth of nations*. Cambridge (Mass.) : Basic books, 1992. XI-283 p., bibliogr. (11 p.). Index. ✎ 4

Les auteurs s'efforcent de démontrer l'adaptation de la structure du système éducatif aux besoins de l'économie américaine contemporaine et d'ouvrir des voies qui permettraient aux divers acteurs de l'éducation et surtout aux entreprises, d'améliorer la compétence des travailleurs grâce à une politique résolument novatrice de mise en valeur des ressources humaines. Une réforme de la formation initiale et continue est indispensable à un regain de compétitivité de l'industrie américaine. La création d'un programme scolaire national, avec des normes de passage des examens, le développement d'une politique industrielle fondée sur un partenariat de gouvernement, des entreprises et de la masse des travailleurs sont approuvés. (Prix : 173,00 FF).

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Théories sociologiques

LAPASSADE, Georges. *Les microsociologies*. Paris : Anthropos ; Economica, 1996. 112 p. (Poche : ethnosociologie ; 2.) ✎ 4

L'auteur présente, dans une première partie, les "microsociologies" : l'interactionnisme symbolique, la psychosociologie, l'analyse institutionnelle, la phénoménologie sociale, l'ethnométhodologie. Une deuxième partie est consacrée aux dispositifs de la recherche microsociologique : l'observation participante, la recherche-action. Une troisième partie présente la critique des fondements de la sociologie développée par certains courants de la microsociologie : la sociologie positiviste, l'analyse déductive, les présupposés des enquêtes, l'opposition, l'opposition

des paradigmes normatif et interprétatif. (Prix : 49,00 FF).

Naville, la passion de la connaissance. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1996. 213 p., bibliogr. (15 p.). (Socio-logiques.) ✎ 62

Pierre Naville (1904-1993), auteur de "Essai sur la qualification du travail", "Le nouveau Leviathan", a eu un rôle majeur dans le domaine de la sociologie du travail. Engagé politiquement (dans l'opposition de gauche), il est l'un des rares sociologues à avoir rappelé avec constance la pertinence toute particulière des analyses de Marx pour les sociétés d'aujourd'hui. Une première partie présente des textes en hommage à Pierre Naville : Pierre Naville et la philosophie matérialiste du XVIIIe siècle (G. Mailhos) ; Pierre Naville, sociologue du travail ? (Yvette Lucas) ; Pierre Naville, 1942-1960 : une sociologie des relations (L. Tanguy)... Une seconde partie propose des textes choisis publiés (la psychologie, science du comportement ; psychologie, marxisme, matérialisme ; théorie de l'orientation professionnelle...) et inédits (les archives de Pierre Naville ; extraits des Cahiers manuscrits...). (Prix : 120,00 FF).

Réflexions sur le monde contemporain, prospective

Ouvrir les sciences sociales. Rapport de la Commission Gulbenkian pour la restructuration des sciences sociales. Paris : Descartes et Cie, 1996. 114 p. ✎ 12

Cet "essai à plusieurs voix" expose les réflexions de dix chercheurs d'origines et de disciplines différentes pour un renouveau des sciences humaines et sociales. Ils veulent montrer trois choses : la façon dont les sciences sociales ont été historiquement élaborées en tant que forme du savoir, et les raisons de leur division en un ensemble de disciplines relativement standardisées en un

processus qui s'est déroulé entre la fin du 18e siècle et 1945 ; les développements du monde qui, dans la période après 1945, ont fait surgir des questions sur cette division intellectuelle du travail ; l'élucidation de séries de questions intellectuelles de base, au sujet desquelles il y a eu des débats récents importants. À la lumière de cette histoire et de ces débats récents, ils réfléchissent à la manière de restructurer de façon intelligente les sciences sociales. Ils proposent quatre types de développements structurels : 1) L'expansion d'institutions, appartenant ou associées aux universités, qui rassembleraient des spécialistes pour un travail commun d'une année autour de thèmes urgents spécifiques. 2) L'instauration de programmes de recherche intégrés dans les structures universitaires, qui traversent les lignes traditionnelles, ont des objectifs intellectuels spécifiques, et disposent de fonds pour une période limitée (par exemple cinq ans). 3) L'affiliation conjointe obligatoire des professions. 4) Travail conjoint des étudiants de troisième cycle. (Prix : 90,00 FF).

Sociologie de l'éducation

International perspectives on the sociology of education. *British journal of sociology of education*, 1996, vol. 17, n° 2, p. 125-247, bibliogr. dissém. ✎ 15

Ce numéro spécial est consacré à un panorama de l'analyse sociale critique de l'éducation dans divers pays (Danemark, États-Unis, Grande-Bretagne, Allemagne, Pays-Bas, Afrique du Sud). Les approches postmodernes et poststructuralistes de la sociologie américaine de l'éducation sont mises en lumière. L'approche britannique fonctionne plutôt comme une sociologie pour l'éducation (en liaison avec la formation des enseignants), la force théorique d'une sociologie de l'éducation telle que celle de Berstein est sous-estimée. L. Chisholm tente de retracer une "histoire naturelle" de la constitution de ce champ d'investigation en étudiant les rela-

tions entre sociologie et pédagogie et l'outil de progrès social et politique que représente la sociologie de l'éducation. Les différences entre la sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne et en Allemagne sont mises en lumière. A. Wesselingh présente les origines et le développement aux Pays-Bas de la sociologie de l'éducation, actuellement menacée de marginalisation. F. Kupferberg souhaite que les théoriciens danois se réorientent vers une vision plus réaliste de la société contemporaine. Quant à la sociologie de l'éducation en Afrique du Sud, elle est en période de critique et de reconstruction et recherche de nouvelles formes d'appropriation des grands thèmes actuels.

L'école, les jeunes et les parents. *Économie et statistique*, 1996, n° 293, 156 p., tabl., graph., bibliogr. dissém. 23

Au sommaire de ce numéro spécial : École publique, école privée : qui peut choisir ? (François Héran) ; Les territoires de l'école publique et de l'école privée. (Jean-Bernard Champion ; Nicole Tabard) ; Du domicile à l'établissement scolaire : les trajets quotidiens des jeunes en 1991-1992. (Brigitte Baccaïni) ; Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. (Marie Duru-Bellat ; Jean-Pierre Jarousse) ; Les loisirs des jeunes en dehors du lycée et du collège. (Christine Chambaz) ; Quand les élèves jugent les collèges et les lycées. (Olivier Choquet ; François Héran) ; Les amis de classe : du collège au lycée. (Nicolas Herpin) ; Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration. (Louis-André Vallet ; Jean-Paul Caille). (Prix : 46,00 FF).

MARTUCCELLI, Danilo ; DUBET, François. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil, 1996. 361 p., bibliogr. (12 p.). (L'épreuve des faits.) 23

"Que fabrique l'école ?" Pas uniquement des savoirs, des compétences, mais aussi "des individus ayant un certain nombre d'attitudes et de dispositions", sujets de leur propre éducation, sur un "marché" dans lequel ils sont en concurrence les uns les autres, s'appropriant des qualifications. La formation de l'individu est aussi la capacité de maîtriser ses expériences scolaires successives. À travers les diverses logiques auxquelles il doit s'adapter (intégration de la culture scolaire, capacité de maîtriser les connaissances...), l'acteur (l'élève) se socialise et devient auteur de son éducation. Les diverses modalités de ces expériences sont l'objet de cette étude. Les auteurs décrivent d'abord les mutations du système scolaire et montrent comment l'éducation ne peut plus être pensée comme "une pratique institutionnelle". Les fonctions sociales de l'école se sont séparées et "désarticulées". La concordance entre l'utilité sociale des études, leurs finalités culturelles et leurs modes de contrôle n'existe plus. Pour comprendre ce que "fabrique l'école", il faut donc se tourner vers l'expérience des acteurs. C'est l'objet des chapitres suivants : l'école élémentaire (les écoliers, les maîtres et les parents), le collège (l'expérience collégienne, dans des contextes sociaux particuliers - un collège de banlieue et un bon collège, les professeurs), le lycée. Les auteurs s'interrogent enfin sur la place de leur travail, la sociologie de l'expérience scolaire, dans le champ plus vaste de la sociologie de l'éducation. Mais quelles pourraient être les grandes lignes qui devraient rendre le système plus "fonctionnel" et plus harmonieux pour les élèves et les enseignants ? Renforcer l'autonomie des établissements, compenser les effets inégalitaires du système. Il faut construire un modèle éducatif, "synthèse entre la nation, l'économie et la représentation d'un sujet individuel". (Prix : 140,00 FF).

Inégalités d'éducation et structure sociale

BYRNE, Eileen M. *Women and science : the snark syndrome*. London ; Washington : Falmer, 1993. VIII-208 p., bibliogr. dissém. Index. ⌘ 23
Cet ouvrage, résultant d'une enquête développée sur 5 ans à l'université du Queensland, passe en revue de façon critique les idées reçues sur le rapport des femmes aux sciences et à la technologie et ouvre la voie à des politiques de changement, de lutte contre les préjugés qui servent de base à des pratiques pédagogiques, fruit d'une intériorisation d'assertions répétées mais seulement fondées dans des contextes rares. L'auteur incite à un changement des paradigmes qui fondent l'étude actuelle du "problème" de l'éducation scientifique des filles, dont Eileen Byrne explique qu'il est en fait un problème causé par les hommes. La cause de l'inégalité des filles devant la science est à chercher dans l'"écologie" de l'environnement d'apprentissage dont le comportement masculin est une composante et qui fonctionne au niveau institutionnel. La construction de modèles d'identification pour les filles, permettant de casser les stéréotypes est examinée de même que le développement d'un tutorat par des pairs de position élevée, si possible de sexe féminin.

Cultural diversity and the schools. 2 : prejudice, polemic or progress ? 2e ed. London ; Washington : Falmer, 1992, vol. 2, VIII-420 p., bibliogr. dissém. Index. ⌘ 23

Second des quatre volumes composant un ouvrage sur les relations entre le multiculturalisme et l'éducation, cette partie est consacrée principalement à l'étude des préjugés, de la discrimination, et des moyens d'éradiquer ceux-ci. Les causes de ces préjugés sont étudiées, un modèle de compréhension du développement de ces préjugés est proposé. Les causes et les effets de l'inégalité entre les

sexes sont également analysés. Un modèle de repérage des causes d'inquiétude dans les rapports entre groupes différents, qui suggère que ces inquiétudes amplifient les traits de comportement intergroupe, les réactions émotionnelles, conforte l'hypothèse du bénéfice du contact mutuel des groupes ethniques. Une formation pédagogique interculturelle des professeurs est conseillée avec, à l'appui, deux schémas théoriques (écoculturel et de développement). Un programme éducatif visant à la réduction des préjugés par le raisonnement social est soutenu par une théorie du développement.

DARLING, John ; GLENDINNING, Anthony. *Gender matters in schools : pupils and teachers*. London ; New York : Cassell, 1996. IX-132 p., tabl. bibliogr. (5 p.). Index. (Issues in education.) ⌘ 23

L'auteur étudie la réalité de l'égalité des chances d'éducation pour les filles depuis la création de la loi contre la discrimination selon le sexe (1975), après un aperçu de l'évolution des revendications féministes dans les années 60. L'évolution des programmes scolaires, conçus à l'origine pour les garçons, est examinée ainsi que la façon dont le "deuxième sexe" est actuellement considéré, notamment dans les manuels scolaires. La représentation féminine dans les divers secteurs de l'éducation (administration, direction, enseignement primaire et secondaire...) ainsi que leurs possibilités de promotion est comparée à celle des hommes. La façon dont filles et garçons vivent l'expérience scolaire et évaluent leurs opportunités ultérieures est également observée. (Prix : £ 11,99).

ROTHSTEIN, Stanley, William. *Schooling the poor : a social inquiry into the American educational experience*. Wesport ; London : Bergin and Garvey, 1994. XV-189 p., bibliogr. (2 p.). Index. (Critical studies in education and culture series.) ☞ 13

Cet ouvrage retrace l'histoire de l'éducation destinée aux enfants pauvres, aux défavorisés. Mais l'auteur le considère avant tout comme une enquête sociologique sur les pratiques pédagogiques et disciplinaires qui ont été utilisées pour tenter de résoudre les problèmes délicats de conduite et de socialisation des enfants immigrés ou en situation précaire des centres-ville américains. L'auteur tente d'analyser les causes d'une déformation des idées de Dewey et d'autres réformateurs des XIXe et XXe siècles dans la mise en œuvre d'une scolarisation des enfants pauvres qui a conduit à un endoctrinement de ces enfants, à des méthodes répressives permettant de les adapter aux exigences de la société industrielle, capitaliste. L'ambivalence du rôle du professeur est examinée.

Éducation, socialisation et cultures

Cultural diversity and the schools. 1 : education for cultural diversity, convergence and divergence. London ; Washington : Falmer, 1992. vol.1, IX-472 p., bibliogr. dissém. Index. ☞ 14

Premier volume d'une série consacrée aux relations entre les systèmes culturels et sociaux, cet ouvrage a pour centre d'intérêt la diversité des approches sociales et éducatives dans le contexte d'une société multiculturelle. Les auteurs établissent une revue critique des idéologies qui sous-tendent les politiques et les pratiques éducatives et tentent d'identifier les approches favorisant les droits de l'homme et la cohésion natio-

nale. Ils s'efforcent d'élargir le débat en tenant compte d'un contexte international. Les moyens de compenser les difficultés de certaines minorités sont exposés et les risques de l'"affirmation action" soulignés. R. Grinter affirme l'incompatibilité des philosophies multiculturelle et antiraciste de l'éducation. La distinction entre multiculturel et interculturel est analysée, dans la perspective d'une meilleure mise en œuvre de la réponse de l'école à la diversité. F. Ouellet évoque, dans le contexte des orientations morales d'une société pluraliste, l'émergence d'un nouveau modèle d'éducation religieuse. Le problème de l'évaluation des minorités ethniques est abordé.

Sociologie de l'enfance et de la jeunesse

HEATH, Shirley Brice. ed. ; McLAUGHLIN, Milbrey W. ed. *Identity and inner-city youth : beyond ethnicity and gender*. New York ; London : Teachers college press, 1993. VI-250 p., bibliogr. dissém. Index. ☞ 15

Après 5 années de travail sur le terrain avec des organismes chargés de la jeunesse dans les ghettos urbains, les coauteurs de cet ouvrage tentent de découvrir ce que les plus efficaces de ces organismes offrent aux enfants défavorisés, que les écoles ne leur offrent pas, en précisant d'abord que les jeunes qui vont vers ces organismes ont rejeté l'école dont ils ne retiennent que les aspects négatifs. Un chapitre est consacré à la conception qu'ont les jeunes de la différence de sexe et d'origine ethnique et à l'idée que se font les adultes de ces conceptions des jeunes. Plusieurs collaborateurs de l'ouvrage transcrivent les opinions de jeunes, l'image qu'ils se font d'eux mêmes et décrivent le travail de ces jeunes impliqués dans des clubs, des groupes non scolaires pour modifier l'image que les médias et même les décideurs ont d'eux. Il apparaît que ces organismes donnent aux jeunes l'opportunité

de se sentir membres d'une sorte de famille et d'être soutenus dans leurs initiatives, ce qui jette un pont entre eux et les institutions plus formelles. La construction de l'identité dépasse la notion de sexe et d'ethnie. Le rôle des "bandes" dans le contrôle social, la collaboration (récente) des diverses organisations sont expliqués.

Les jeunes en difficulté. *Panoramiques*, 1996, n° 26, 215 p., bibliogr. dissém. ✎ 23

Le but de ce numéro spécial est de faire prendre conscience, de prendre la mesure de la complexité et de l'imbrication des problèmes auxquels se trouvent confrontés les jeunes en difficulté. 1) Un jeune aux mille visages : l'ancienneté du phénomène, la violence sexuelle, les effectifs, les conduites de prises de risque, le look... 2) Des maux qui se conjuguent : les transformations de la structure familiale et la perte de repères de l'enfant, l'évolution du rôle dans la famille maghrébine, les enfants de couples mixtes, les maltraitances, le métier d'élève, les souffrances psychologiques, le hooliganisme, la drogue... 3) Espoirs dans la tourmente : des parcours d'insertion, les grands frères, la fréquentation des établissements pendant les vacances, le rôle de l'assistante sociale, l'entrée dans l'Islam, l'insertion par le sport. (Prix : 90,00 FF).

Sociologie de la famille

La famille malgré tout. *Panoramiques*, 1996, n° 25, 207 p., bibliogr. dissém. ✎ 23

Face aux diverses mutations auxquelles elle se trouve confrontée (diversité des formes familiales, égalité des sexes, organisation du travail...), la famille reste "un pilier irremplaçable de la vie en société". Les contributions, ici rassemblées analysent et "fouaillent" toutes les nouvelles dimensions de la famille. 1) Des mutations sur tous les fronts (le démantèlement, les politiques familiales...). 2) Sexes et famille : un arrangement incertain (adoles-

cence, famille et morale sexuelle, les violences faites aux femmes...). 3) Variations autour de la vie familiale (adoption et PMA, mariages mixtes...). 4) Quand l'amour s'en va (la vie en solo, divorce : et les enfants ? les familles recomposées...). 5) La famille et ses modes de fonctionnement (et chez toi, qui fait quoi ? l'entraide familiale, le rôle de la mémoire dans la famille...). (Prix : 85,00 FF).

Sociologie urbaine et rurale

Urbanisation et citoyenneté dans les grandes agglomérations. *Avis adopté par le Conseil économique et social au cours de sa séance du 29 mai 1996.* Paris : Conseil économique et social, 1996. pag. mult. ✎ 23

Une première partie est constituée de l'Avis adopté par le Conseil économique et social sur urbanisation et citoyenneté dans les grandes agglomérations. Ses propositions s'articulent autour de trois axes : le désir de citoyenneté (la famille, l'école, l'information, la concertation et la vie associative), les conditions et les moyens de la citoyenneté (des services publics au service des habitants...), un échelon de citoyenneté à créer : l'agglomération (une nouvelle cohérence territoriale, un urbanisme participatif). Une deuxième partie présente les résultats du scrutin et déclarations des groupes. Une troisième partie est consacrée au rapport proprement dit. La France compte actuellement 42 millions de citoyens et 15 millions de ruraux, 29 agglomérations atteignent ou dépassent 200 000 habitants. Le terme de citoyenneté recouvre des aspects divers : c'est être membre d'une communauté nationale (où l'on peut s'exprimer par le vote), être responsable de son destin individuel et collectif, et cela à tous les niveaux : commune, département, région. Le logement, l'emploi et l'éducation constituent les éléments fondamentaux de la citoyenneté. Le Conseil économique et social formule des propositions pour développer la citoyenneté dans les grandes agglomérations, aux

niveaux politique, territorial, social, culturel, économique. Une cinquième partie propose des documents divers (la synthèse du Pacte de relance pour la ville, un exemple de financement d'une opération immobilière en faveur du logement des jeunes à Romans...). (Document non commercialisé).

Anthropologie, ethnologie

BERTHIEN, Patrick. *L'ethnographie de l'école : éloges critiques*. Paris : Economica ; Anthropos, 1996. 112 p. (Poche : ethnosociologie ; 1.) € 4

Cet ouvrage propose une synthèse des différentes méthodes microsociologiques connues sous le nom générique d'"ethnographie de l'école". 1) L'observation participante, méthode clé de l'entreprise ethnographique, et les problèmes éthiques. 2) Les problèmes d'ordre théorique et l'œuvre princeps de D. Glaser et A. Strauss : The discovery of grounded theory (la théorisation enracinée) et les critiques de P. Woods et M. Hammersley. 3) Les notions de cultures (T. Parsons) et de subcultures (modèles de D. Hargreaves et C. Lacey) : culture scolaire, anti-scolaire, contre-culture scolaire, les phénomènes d'humour, les stéréotypes sexuels. 4) Les perspectives qui, pour P. Woods, représentent les "cadres dans lesquels les individus donnent sens au monde environnant", les théories de l'étiquetage (labelling). 5) Les stratégies, mode d'adaptation des ressources de l'acteur aux contraintes socioculturelles, le concept de "survival strategy" et les stratégies des élèves. 6) Les concepts de carrières, de rôles et de négociations. Le chapitre de conclusion est consacré à "quelques métaphores opératoires". (Prix : 49,00 FF).

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Économie

BRIDGES, David. ed. ; McLAUGHIN, Terence H. ed. *Education and the market place*. London ; Washington : Falmer, 1994. VI-178 p., bibliogr. dissém. Index. € 15

Cet ouvrage regroupe des contributions de divers spécialistes de l'éducation au débat sur l'assujettissement de l'éducation aux lois du marché. Des opinions en faveur et en défaveur de cette nouvelle conception de l'offre d'enseignement sont présentées et argumentées. Les questions concernant la liberté individuelle, l'équité, la répartition des responsabilités d'éducation, le respect des valeurs de l'individu et de la communauté sont abordées. Le poids d'exigences contradictoires pesant sur le domaine de l'éducation est mis en lumière. Les auteurs du recueil rappellent que la transformation de l'enseignement en une "fourniture de service" à des "consommateurs" représente une transformation fondamentale de notre culture sociale et pédagogique dont les conséquences pratiques doivent être comprises et évaluées par les personnes concernées avant qu'une résistance ou une mise en application s'organise.

Économie de l'éducation

Mesurer le capital humain : vers une compatibilité du savoir acquis. Paris : OCDE, 1996. 126 p., diagr., bibliogr. (12 p.) € 23

Ce rapport étudie le lien entre le capital humain et les performances économiques. Les systèmes d'information et de prise de décision en matière de capital humain, déterminants de l'apprentissage, sont au centre

des efforts d'adaptation au changement économique et social. La première partie définit et identifie le rôle économique et les contours de ces systèmes d'information. La seconde partie s'appuie sur le cadre théorique élaboré dans la première pour commencer à analyser les difficultés liées à la mesure, à la comptabilisation et à la reconnaissance par le marché des compétences humaines. Elle examine les facteurs qui façonnent et informent la prise de décision sur le capital humain, depuis les caractéristiques du capital humain considéré comme bien collectif jusqu'aux incertitudes de la mesure du savoir humain, en passant par la concurrence imparfaite et segmentée qui infléchit les signaux des marchés du travail et des capitaux, en utilisant les enseignements théoriques et analytiques de trois disciplines : l'économie, la comptabilité, l'éducation. Une refonte des systèmes qui déterminent la connaissance de l'investissement dans le capital humain peut améliorer l'investissement dans la connaissance. Ce document souligne le rôle de l'État qui, en fixant les règles du jeu, peut permettre l'amélioration de la validation de la formation et des compétences par le marché, la validation de l'acquisition alternative de connaissances...

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

SALMON, Phillida. *Psychology in the classroom : reconstructing teachers and learners*. London ; New York : Cassell, 1995. XI-98 p., bibliogr. (3 p.). Index. ✎ 5

L'auteur propose une vision du monde de l'éducation à contre courant de l'idéologie dominante actuellement en Grande-Bretagne, qui traite l'enseignement comme un bien de consommation. P. Salmon privilégie l'approche de l'apprentissage comme une "construction de l'individu". Elle analyse le rôle, primordial, de l'enseignant dans le

processus d'acquisition du savoir. Elle compare le modèle commercial d'école à un modèle d'institution comme lieu de culture et l'assortiment de programmes préétablis pour satisfaire la demande du consommateur à une récréation permanente du matériau d'apprentissage permettant aux élèves de "donner du sens" au monde et à leur vie personnelle. Elle examine la question de l'éducation spéciale en insistant sur le refus de traiter la différence comme une déviance. La formation professionnelle, l'éducation des professeurs eux-mêmes sont prises en considération, dans le respect de leurs convictions, de leurs identités sociales et culturelles propres.

Processus d'acquisition, activités cognitives

CAMUS, Jean-François. *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris : Armand Colin, 1996. 217 p., fig., bibliogr. (24 p.). Index. (U : psychologie.) ✎ 4

L'attention s'exerce sur des représentations cognitives, elle nous permet de contrôler, de gérer les activités psychologiques tant que celles-ci sont fondées sur les représentations (perceptives, motrices...). Elle est constituée par un grand nombre de processus attentionnels (sélection de l'information, focalisation intentionnelle, résistance à la distraction...) qui sont en jeu dans telle ou telle situation dans une structure cohérente et en interdépendance. Ce système est caractérisé par quatre composantes, dont l'étude constitue le corps de l'ouvrage : la sélection de l'information, les ressources attentionnelles, le contrôle de la réponse et de l'activité. Cette analyse est complétée par un chapitre sur le développement des processus attentionnels et un sur la pathologie et la neuropathologie de l'attention. (Prix : 115,00 FF).

Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive. Paris ; Bruxelles : De Boeck université, 1996. 240 p., fig., tabl., bibliogr. (17 p.). (Perspectives en éducation.)

☛ 15

Les apports de la psychologie cognitive dans l'évaluation des apprentissages sont abordés pour quatre disciplines. 1) Les mathématiques : quelle démarche d'évaluation diagnostique des troubles d'apprentissage en mathématique ? niveaux préalables et apprentissages numériques élémentaires ; la mesure des temps de réponses aux calculs numériques élémentaires en situation scolaire... 2) La lecture : évaluer les difficultés de lecture chez l'adulte ; la remédiation des difficultés de la lecture par la rétroaction verbale sur ordinateur, bilan des recherches. 3) La métacognition : évaluation formative et psychologie cognitive, mouvances et tendances ; analyse des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages. 4) Implications psychométriques : mesure critériée et théorie de la généralisabilité, applications aux mesures cognitives. (Prix : 170,00 FF).

Pour une clinique du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan, 1996. 357 p., bibliogr. dissém. (Savoir et formation.) ☛ 15

Cet ouvrage veut faire le point sur les avancées théoriques réalisées sur la notion de savoir et de rapport au savoir et présente les recherches menées par l'équipe du CREF (Centre de Recherche Éducation et Formation, Paris X - Nanterre) autour de ces questions. 1) Études théoriques : désir, désir de savoir, désir d'apprendre (J. Beillerot) ; famille et construction du rapport au savoir (N. Mosconi) ; les savoirs, leurs conceptions et leur nature (J. Beillerot). 2) Le rapport au savoir, une histoire dans les familles : Doris, l'Histoire et les mathématiques (C. Blanchard-Laville et D. Scheier) ; la famille B, l'apprentissage des langues, "c'est

pas simple" (N. Mosconi)... 3) Pratiques de savoirs en situation professionnelle : des savoirs, des outils, des pratiques (D. Villers) ; les savoirs professionnels des enseignants (F. Clerc)... (Prix : 180,00 FF).

REY, Bernard. *Les compétences transversales en question.* Paris : ESF, 1996. 216 p., bibliogr. (8 p.). (Pédagogies.)

☛ 23

Qu'est-ce qu'une compétence ? qu'appelle-t-on transversal ? Ce sont à ces deux questions que sont consacrés les deux premiers chapitres. La compétence peut être envisagée selon trois aspects : la compétence-comportement, fonction, comme "pouvoir d'escient" (chomskienne). L'idée même de transversalité semble inhérente à la structure scolaire, mais des causes historiques l'ont fait émerger d'une façon plus explicite dans le discours éducatif contemporain (l'échec scolaire, la notion d'habitus...) et les compétences transversales, telles qu'elles sont formulées dans les textes officiels, semblent avoir été constituées sans principe directeur. L'étude des compétences-fonctions permet de repérer l'usage d'opérations formelles et on peut émettre "l'hypothèse qu'un sujet compétent possède dans son équipement cognitif la capacité d'effectuer de telles opérations". Mais ces capacités existent-elles ? Un nombre "impressionnant" d'études montre que le transfert (d'un apprentissage d'une opération mentale dans le cadre d'une activité spécifiée à d'autres) n'a lieu que si le sujet a appris séparément à résoudre les problèmes, donc lorsqu'il n'a plus besoin de transfert. Leur existence paraît donc incertaine. Peut-on trouver des solutions où une capacité pourrait être apprise en dehors de tout contenu ? C'est l'enjeu du courant de l'éducabilité cognitive (ARL, PEI). Y aurait-il d'autres formes possibles de compétences transversales, que la maîtrise d'opérations mentales formelles ? Des compétences méthodologiques communes et donc transversales. Mais ces compétences ne sont pas des capacités ; elles se rapprochent plutôt des exemples de compétences-éléments. L'auteur aboutit à

la conclusion qu'une compétence ou capacité ne s'applique qu'au domaine au sein duquel elle a été apprise, mais alors à quoi sert l'école ? Il faut réexaminer cette question des compétences transversales en restant dans une perspective psychologique et en réinterprétant certains résultats expérimentaux, il substitue alors au terme de compétence ou de capacité transversale, la notion d'intention transversale (l'accent est mis sur les intentions scripturales et rationnelles, spécifiques de l'école et propres à l'ensemble des disciplines). Possédant une compétence particulière, il faut que l'élève apprenne à l'utiliser à bon escient dans une situation donnée. (Prix : 153,00 FF).

Processus, modalité d'acquisition

COSNEFROY, Laurent. *Méthodes de travail et démarches de pensée*. Bruxelles : De Boeck université, 1996. 204 p., bibliogr. (2 p.). (Méthodes en sciences humaines.)

☛ 23

L'auteur a accueilli, pendant plusieurs années, dans une consultation psychopédagogique, des élèves ayant à faire face à des difficultés dans le travail scolaire. Son ouvrage a un double objectif : dresser un inventaire des principales difficultés qui empêchent les élèves d'accéder à une réflexion et à une méthode de travail efficaces ; présenter une conception et une pratique spécifiques de l'aide méthodologique qui peut concerner divers professionnels. L'auteur fait largement appel à la psychologie cognitive, qui s'intéresse à la façon dont un individu, à la manière d'un ordinateur, traite l'information. Trois groupes d'obstacles sont mis en évidence : la compréhension de l'énoncé (le sens, les contraintes de l'exercice, l'intention de l'auteur, la reformulation de l'énoncé) ; l'acquisition et la mobilisation des connaissances, l'apprentissage des leçons, la mémorisation, le stockage des connaissances, la récupération de celles-

ci) ; la vérification et la planification du travail, les conduites de contrôle (la correction des erreurs). Si ces obstacles peuvent être surmontés grâce à une aide méthodologique, il ne faut pas pour autant négliger l'aspect affectif de l'apprentissage : faire accepter à l'élève ses propres limites et renoncer à une certaine image de soi, idéale ; ainsi que la "souffrance des bons élèves", qui à un moment ou à un autre échouent. La famille est une aide précieuse pour analyser et traiter les demandes d'aide méthodologique ; il faut être attentif aux éléments de comparaison (avec la fratrie ou les parents) que l'élève peut être amené à dresser. (Prix : 110,00 FF).

Mémoire

EUSTACHE, Francis ; LECHEVALIER, Bernard ; VIADER, Fausto. *La mémoire : neuropsychologie clinique et modèles cognitifs*. Bruxelles : De Boeck université, 1996. 396 p., fig. bibliogr. dissém. (Questions de personne.) ☛ 15

Quinze textes se rapportant à la mémoire et aux amnésies constituent cet ouvrage. Une première partie regroupe ceux ayant trait à la neuropsychologie clinique de la mémoire (la mémoire en clinique humaine, mémoire et lobe frontal, les troubles psychogènes...). Une deuxième partie ceux concernant la structure et le fonctionnement de la mémoire humaine (les théories structurales et fonctionnelles de la mémoire...). Une troisième partie porte sur les "Concepts et modèles" (les palais corticaux de la mémoire visuelle, la mémoire de travail, la mémoire tertiaire...). Une quatrième partie sur "Les modèles animaux". Une cinquième et dernière partie sur "Mémoire et intelligence artificielle" (les conceptions de la mémoire en intelligence artificielle, les modèles connexionnistes de la mémoire.). (Prix : 265,00 FF).

Activités cognitives

CAMUSSO, Dominique. *Développement cognitif et entreprise : application des théories de Reuven Feuerstein à la gestion des ressources humaines*. Paris : L'Harmattan, 1996. 235 p., fig., bibliogr. (3 p.). (Défi-formation.) 23

L'auteur, dans sa pratique de formation et de gestion des ressources humaines, a pu mettre en application les théories de R. Feuerstein ; il présente ici une synthèse, "patchwork" de ce travail théorique-pratique. Les théories de R. Feuerstein et le concept de fonction cognitive déficiente (pertinent lorsqu'on s'intéresse à la notion de compétence) sont présentés. La démarche d'analyse des compétences (manifestées par une personne dans une situation professionnelle) et les facteurs qui influencent la qualification d'une personne sont étudiés. L'auteur part du concept d'organisation qualifiante pour proposer en fin celui plus pertinent de métaorganisation. Un programme d'intervention spécifique destiné à favoriser le développement cognitif de personnes adultes est ensuite décrit, en utilisant les quatorze instruments du PEI (organisation spatiale, perception analytique...). Des conditions sont nécessaires pour que l'utilisation du PEI soit efficace (conduite d'un projet de formation s'inscrivant dans un projet de changement global...). L'évaluation devra porter sur l'action, les progrès des stagiaires, le registre cognitif. Comme le souligne D. Camusso, dans sa conclusion, la priorité centrale de sa réflexion est le développement de l'homme, auquel concourt l'entreprise, où se côtoient des "développeurs et des bénéficiaires de capacités". (Prix : 130,00 FF).

Psychanalyse

TYSON, Phyllis ; TYSON, Robert L. *Les théories psychanalytiques du développement de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : PUF, 1996. 496 p., bibliogr. (40 p.). Index. (Le fil rouge.) 22

Cet ouvrage propose une synthèse des théories psychanalytiques du développement humain de Freud à nos jours, cela dans une perspective développementale. Le développement est conçu comme un processus continu et discontinu comprenant un nombre de systèmes interactifs intriqués. Les thèmes suivants sont étudiés : le processus développemental ; la psycho-sexualité ; la relation d'objet ; l'affect ; la cognition ; le surmoi ; le genre ; le moi. (Prix : 268,00 FF).

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychologie sociale

BEAUVOIS, Jean-Léon ; JOULE, Robert-Vincent ; MONTEIL, Jean-Marc. *Perspectives cognitives et conduites. 5 : contextes et contextes sociaux*. Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1996. 334 p., tabl., bibliogr. (26 p.). (Actualités en sciences sociales.) 15

1) Cognition et contexte social : la représentation du centimètre, influences sociales et anthropomorphisation ; insertions scolaires et représentation de soi, étude expérimentale... 2) Le contexte social du changement d'attitude : incertitude et conflit d'incompétences ; contexte normatif et influence sociale dans le changement d'attitude, le cas de la xénophobie... 3) Explication et contexte des jugements : description et explication dans l'évaluation scolaire ; internalité, clairvoyance normative et auto-présentation... 4) Engagement et dissonance : engagement politique et conflit socio-cognitif...

GILBERT, Lucia Albino. *Two careers, one family: the promise of gender equality*. Newbury Park (Ca) ; London : Sage, 1993. XV-152 p., tabl., bibliogr. (12 p.). Index. (Sage series on close relationships.) ✎ 21

L'auteur s'interroge sur la possibilité d'établir une relation affective et une vie familiale durables lorsque l'homme et la femme poursuivent une carrière professionnelle ascendante. Elle analyse les obstacles que les individus eux-mêmes et la structure sociale créent dans ce contexte. Elle prend en compte particulièrement les difficultés éprouvées par les hommes dans cette situation de remise en cause des rôles traditionnels des deux sexes. La différence entre le climat social rencontré par les jeunes adultes d'aujourd'hui et celui de leurs parents est révélée par les données recueillies. L'auteur souligne la difficulté actuelle de partager les rôles en raison du retard de l'évolution des structures sociales. L'inégalité persistante des salaires justifie que le congé "parental", le travail à temps partiel soient encore réservés de fait, aux femmes, au détriment de leur carrière. La conclusion exprime une vision d'un avenir plus égalitaire, dans lequel l'interchangeabilité des responsabilités féminines et masculines est effective. (Prix : 160,00 FF).

Psychosociologie de la famille.

Relations parents-enfants

BIGEAULT, Jean-Pierre ; AGOSTINI, Dominique. *Violence et savoir : l'intervention éducative et les "savoirs interditeurs"*. Paris : L'Harmattan, 1996. 255 p., bibliogr. (8 p.). (Savoir et formation.) ✎ 11

L'interdit de savoir recouvre le champ du génocide, de l'infanticide qui attaque l'identité de l'homme, dès l'enfance, sans violence apparente. Mais il y a aussi la violence intrafamiliale (y compris les abus

sexuels), la "maltraitance à enfance", qui met en jeu des mécanismes de défense vis-à-vis du travail de pensée. Le secret qui l'entoure est le révélateur et l'écran des violences subies par les parents. Il constitue le noyau dur des violences intrafamiliales, secret entre les acteurs, les victimes et (?) les témoins eux-mêmes. Échange obscur, qui facilite la contagion de "l'interdit de penser" dans la famille. Quelle est la position des intervenants sociaux (travailleurs sociaux, psychologues, magistrats...) ? Les situations auxquelles ils sont confrontés les enferment dans la "nécessité d'idéaliser pour survivre". "Le même interdit qui fige le totalitarisme de leur idéologie agie, fige aussi les intervenants dans le désarroi et l'inertie de leur Moi médusé". Souvent l'institution n'est pas apte à traiter les cas difficiles, mais encore, elle en arrive à se structurer comme la famille malade autour de ses secrets et à s'enfermer "dans la matrice mortifère de ses savoirs interditeurs". Le point d'articulation et d'application de l'interdit se situe à l'origine psychique du sujet, à sa naissance ; l'ensemble des malheurs de la prime enfance constituent le "noyau traumatique de l'homme", un "trou noir". (Prix : 140,00 FF).

Blessure d'enfant. La maltraitance : théorie, pratiques et intervention. Bruxelles : De Boeck, 1995. 270 p., bibliogr. dissém. (Questions de personne.) ✎ 11

La famille peut être un lieu de violence physique, psychologique, pour l'enfant. Depuis quelques années, une prise de conscience de cette question de maltraitance se produit. C'est un phénomène complexe, mettant en relation des facteurs individuel, social, culturel, d'environnement. Cet ouvrage réunit des contributions de spécialistes et s'adresse à des intervenants sociaux, des psychologues... confrontés à ce problème. Une première partie est consacrée à "l'élaboration d'un cadre théorique et conceptuel qui aborde la maltraitance en tenant compte de la notion de besoin de développement de l'enfant" : (modèle des neuf besoins par

J.-P. Pourtois et Henri Desmet ; la maltraitance à travers les principaux modèles qui cherchent à l'expliquer). La deuxième partie analyse les pratiques familiales de punition en tenant compte de deux vecteurs essentiels des réalités familiales, la dimension écosystémique et la dimension historique (interactions des facteurs endogènes et exogènes ; les conséquences de l'inceste sur la manière dont l'enfant s'engagera dans sa future vie de couple). La troisième partie aborde le problème de l'intervention et les implications sur les pratiques préventives, curatives et palliatives (l'aide familiale, personnelle et communautaire ; l'intervention sociale ; le placement de l'enfant). (Prix : 180,00 FF).

STAFFORD, Laura ; BAYER, L. Cherie. *Interaction between parents and children*. Newbury Park (Ca) ; London : Sage, 1993. XVIII-213 p., tabl., bibliogr. (27 p.). Index. (Sage series in interpersonal communication ; 13.) 21

Cet ouvrage propose une synthèse interdisciplinaire des recherches occidentales contemporaines sur les interactions entre parents et enfants dans le cadre familial traditionnel. On constate de nombreux points communs entre les diverses approches disciplinaires. Trois perspectives différentes sont considérées pour analyser l'influence réciproque des enfants, des parents et de la structure familiale ; les perspectives systémique, unidirectionnelle et bidirectionnelle. Dans l'approche systémique, surtout utilisée en thérapie familiale, la recherche porte sur le fonctionnement de tout le système familial. D'un point de vue unidirectionnel, la socialisation de l'enfant est considérée comme l'objectif de l'éducation parentale. La perspective bidirectionnelle tient compte de l'influence que l'enfant exerce sur les parents et inclue dans les aptitudes parentales l'ouverture à cette réciprocité de l'influence. Trois variables caractérisant l'enfant - maîtrise de soi, idée de soi, capacités de communication - sont examinées. (Prix : 230,00 FF).

Psychosociologie et éducation

JONES, Raya A. *The child-school interface : environment and behaviour*. London ; New York : Cassell, 1995. VII-264 p., bibliogr. dissém. Index. (Children, teachers and learning.)

14

Cet ouvrage met l'accent sur la nécessité d'une prise de conscience du rôle de la psychologie dans le milieu scolaire ; il passe en revue les récentes recherches multidisciplinaires explorant les rapports entre l'environnement scolaire et l'apprentissage, la conduite de l'enfant. Il s'adresse aux éducateurs et aux étudiants plus ou moins avancés en psychologie. Le débat porte sur l'école considérée comme un écosystème. Le contact entre l'élève et le système scolaire est examiné à plusieurs niveaux, afin de comprendre comment les facteurs environnementaux - sociaux et physiques - s'interconnectent. L'influence des conditions spatiales, par exemple, les écoles à aire ouverte, est analysée, ainsi que l'influence des situations de stress ; le rôle de l'organisation (taille de l'école, de la classe, structuration efficace, processus conduisant à la formation d'un "esprit de l'école", d'un système de valeurs...) sur le comportement et la formation de l'identité de l'élève est étudié. Un modèle socio-écologique est proposé. Le rôle des relations élèves-professeur et des relations entre élèves est discuté comme facteur d'adaptation de l'enfant à la communauté scolaire.

Relation maître-élève

IMBERT, Francis. *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF, 1996. 209 p. Index. (Pédagogies.) 23

"L'inconscient est au travail dans l'institution", "fantasmes et pulsions s'en donnent à cœur joie". La situation pédagogique-éducative est une sorte d'accélérateur d'inconscient. "Tout se passe comme si la rencontre

avec l'enfant mettait le maître en situation de se rencontrer avec quelques figures du passé et les différentes imagos archaïques qui les avaient nourries". Des instituteurs, professeurs d'écoles... ont rédigé des micro-monographies qui visent "la saisie de moments d'ouverture, de rupture, de dégageant", des récits où ils se racontent, dans une situation de transferts et contre-transferts. Ces notions sont précisées dans une première partie théorique ; les deux autres parties étant consacrées aux transferts de l'élève et de l'enseignant. En conclusion, le problème de l'éthique du transfert est posé, qui pose la question plus vaste de la capacité de l'éducateur à "supporter l'ouvert nécessaire... à la transformation d'un cri en parole". (Prix : 148,00 FF).

LABELLE, Jean-Marie. *La réciprocité éducative*. Paris : PUF, 1996. 312 p., fig., bibliogr. (8 p.). Index. (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✎ 12

La réciprocité éducative est ici étudiée dans le cadre de l'éducation des adultes. Une première partie repère les "voies d'apparition" de l'idée de réciprocité dans les faits d'éducation, - dans le présent, en utilisant des entretiens d'éducateurs d'adultes témoignant de leurs expériences, - dans le passé, on retrouve les idéaux fondateurs de l'éducation d'adultes chez Condorcet, l'importance du 19e siècle est soulignée. La réciprocité apparaît liée à des logiques sociales (idéologiques et politiques) auxquelles correspondent des logiques individuelles (promotion de l'adulte dans la vie privée et sociale). Si elle n'apparaît pas véritablement exprimée dans les écrits, l'étude de textes (de pédagogues...) semble indiquer qu'elle existait à l'état latent, sous plusieurs formes : réciprocité d'adaptation, retour d'investissement... Une fois légitimé le recours à la notion de réciprocité, qu'entend-on (deuxième partie) par "adulte apprenant" ? (quel est son rapport avec la formation... ?), que signifie le concept de réciprocité, les significations liées à ses divers usages (sémantique, historique, sociologique, psychologique) ? L'auteur fait ici appel à la psychologie personnaliste de

Maurice Nédoncelle, "la métaphysique de l'intersubjectivité", qui lui fournit le cadre de référence lui permettant de valider son concept de réciprocité éducative et lui permet d'exposer un modèle relationnel et didactique fondé sur la réciprocité éducative en andragogie. Une troisième partie montre la portée opératoire de ce concept, sur le terrain même de l'éducation des adultes, à travers deux études : l'apprentissage en groupe, les attitudes d'un éducateur "Dans la réciprocité éducative, apprenant et enseignant... se surprennent à se poser la question d'Éluard : qui de nous deux inventa l'autre ?" (Prix : 168,00 FF).

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Plurilinguisme, bilinguisme

DUVERGER, Jean. *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris : Bibliothèque Richaudeau ; Albin Michel, 1996. 191 p., bibliogr. (2 p.). Index. ✎ 4

Cet ouvrage propose un panorama de l'enseignement bilingue. Le terme de bilinguisme, ses bénéfices (linguistiques, culturels, cognitifs), les conditions de réussite sont étudiés. La situation des enfants de couples bilingues est examinée : comment les aider à vivre positivement ce bilinguisme - imposé- de leurs parents ? Un tableau de l'enseignement bilingue dans le monde est tracé : au Canada, au Luxembourg, au Pays de Galles... Les cas particuliers de l'enseignement international dispensé au sein d'écoles internationales, débouchant sur le baccalauréat international et de l'enseignement européen (au sein de l'Union européenne et sanctionné par un baccalauréat européen) sont analysés. La situation en France est décrite : enseignement bilingue français-langues régionales, sections internationales, sections européennes, franco-allemand... Les

enjeux du bilinguisme sont de quatre ordres : politiques, symboliques, identitaires, économiques. L'urgence d'une politique linguistique scolaire ambitieuse apparaît, de "gros chantiers" se dessinent : beaucoup d'enseignants, une recherche pédagogique à développer, des mesures permanentes d'accompagnement. (Prix : 120,00 FF).

HAGÈGE, Claude. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob, 1996. 298 p., bibliogr. (9 p.) 23

L'auteur veut se livrer à une démythification du bilinguisme. Près de la moitié de la population mondiale est bilingue, mais la France résiste. C. Hagège, dans un ouvrage qui ne s'adresse pas qu'aux seuls spécialistes, veut répondre aux questions que l'on peut se poser à propos du bilinguisme. Une première partie montre que les ressources de l'enfant sont sous-exploitées, et qu'il faut agir avant le seuil fatidique de la onzième année ; l'exemple des enfants de couples mixtes peut être utile, mais l'important est d'apprendre à apprendre. Cinq clés peuvent donner l'accès à la maîtrise d'une deuxième langue (deuxième partie) : l'apprentissage précoce des langues étrangères, la conception de la langue comme instrument, l'immersion par échanges massifs de maîtres à travers l'Europe, l'entretien permanent des connaissances acquises et nouvelles, les langues à enseigner dans les écoles primaires. Dans le cas de la France, il faut tenir compte des facteurs liés à la nature et à l'histoire de la langue, et de l'existence d'idiomes régionaux (troisième partie). La diversité des situations bilingues (quatrième partie) est également à envisager : les types de bilinguisme connus, la distinction entre bilinguisme égalitaire et bilinguisme d'inégalité. Il est possible de prodiguer une éducation bilingue précoce, s'il y a une volonté des États. Celle-ci peut former à l'apprentissage ultérieur d'autres langues, contribuer à la lutte en faveur de l'emploi, procurer ce "surcroît d'humanité, qui fait tout l'enchantement de l'enfant aux deux langues". (Prix : 140,00 FF).

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Santé, éducation sanitaire et prévention

KEMPER, Han C.G. ed. *The Amsterdam growth study : a longitudinal analysis of health, fitness and life-style*. Champaign (Ill.) : Human kinetics, 1995. IX-278 p., tabl., bibliogr. dissém. (HK sport science monograph series : 6.) 11

Cet ouvrage décrit une recherche longitudinale menée depuis 15 ans (1980) sur des jeunes d'âge scolaire, à partir de 13 ans dont certains ont pu être suivis et observés jusqu'à l'âge adulte (21 ans et 27 ans). Le but était d'évaluer l'influence du style de vie (par exemple, la diminution des activités physiques, l'augmentation de la consommation de tabac, d'alcool avec l'âge, la nourriture contemporaine, riche en corps gras et protéines, pauvre en hydrates de carbone) sur les caractéristiques physiques et psychosociales des jeunes ayant atteint l'âge adulte. La participation des sujets interrogés et physiquement examinés a été continue sur cette longue période pour une forte majorité. (Prix : 21 livres sterling).

K - ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Contribuer à la réussite de la gestion et des ressources humaines dans l'éducation nationale. Nice : Z'édicions, 1996. 254 p., bibliogr. (2 p.) 23

Au moment où chaque rectorat s'apprêtait à créer une Direction des Ressources Humaines conformément à la mesure 131 du Nouveau Contrat pour l'École, une université d'été a réuni des chercheurs et universi-

taires, directeurs des ressources humaines du secteur privé, public ou parapublic pour enrichir la réflexion engagée par le Ministère de l'Éducation sur l'évolution de la gestion des Ressources Humaines. Les contributions sont réunies en trois parties. 1) Comprendre le pourquoi d'une DRH-GRH (le cadrage général de la modernisation de l'état ; opération pilote dans l'Éducation nationale ; les composantes de la DRH...). 2) Connaître, identifier, comparer des pratiques diversifiées de GRH (identités au travail, permanences et transformations contemporaines ; gérer les emplois et les compétences dans le service public...). 3) Vers la construction d'un système de repérages pour se situer, comprendre, décider et agir (DRH : rôle, missions, démarches et outils ; repérage des modèles et des stratégies de gestion ; pour un projet managérial...). (Prix : 130,00 FF).

Systeme français

Données sociales 1996 : la société française. Paris : INSEE, 1996. 535 p., fig., bibliogr. dissém. ☛ 4

Dix thèmes font l'objet de ces données sociales 1996 : population ; éducation-formation ; emploi ; salaires-conditions de travail ; santé, famille ; revenus-patrimoine ; conditions de vie ; protection sociale ; pauvreté-précarité. Au sommaire du thème Éducation-formation : l'état du système éducatif français ; la dépense d'éducation ; les disparités de performance des lycées français ; l'intégration des nouveaux enseignants du second degré ; amélioration des carrières scolaires au collège, mais maintien d'orientations différenciées en fin de 3e ; la semaine de quatre jours en classe ; la première année à l'université ; l'apprentissage : entre tradition et renouveau. (Prix : 285,00 FF).

Recueil d'études sociales. 4 : parues de mai à août 1995. Paris : INSEE, 1996. vol. 4, 345 p. ☛ 4

Ce quatrième volume propose, comme les précédents, une sélection d'études déjà publiées par différents organismes français

d'études et de statistiques (DEP, CREDOC, CEREP, INED...), selon les thèmes suivants : population (les ZEP à la rentrée 1994) ; formation (enseigner dans les écoles, la FPC, le coût de l'éducation en 1994) ; activité professionnelle (les personnels de l'éducation en 1993) ; revenus, modes de vie (les infirmières du Ministère de l'éducation nationale 1992-1993). (Prix : 110,00 FF).

Politique de l'enseignement

CHAMBON, André ; ROUANET, Jacqueline. *Les politiques d'éducation et de formation dans le développement local.* Paris : INRP, 1996. 268 p., tabl., bibliogr. dissém. ☛ 11

Avec la restructuration des relations "national-local" liée à la décentralisation de 1982 et avec la loi de 1985, l'Éducation n'est plus seule dans le domaine de la formation (générale ou professionnelle), d'autres partenaires sont apparus : collectivités locales, associations... avec pour conséquence une contradiction entre l'ensemble de ces nouvelles pratiques et la "tradition à caractère universaliste de l'Éducation nationale". Chaque collectivité va s'appuyer sur le développement local (économique, social, culturel) pour mettre en place sa politique. Va-t-on assister à un nouveau mode de cohésion sociale, un éclatement des champs traditionnels de la formation, à l'apparition d'une identité éducative locale ? Les auteurs ont retenu deux sites : Calais, Évy ; des données ont été recueillies, des entretiens menés. Une première partie, théorique, retrace l'histoire de la déconcentration-décentralisation, les nouvelles répartitions, l'étude du concept de développement, le passage d'une logique d'État vers une logique du local, notamment en ce qui concerne l'espace éducatif français. Les deuxième et troisième parties sont la présentation des sites retenus. Calais, où les politiques dans le champ social et éducatif, sont très sectorielles avec traitement éclaté des problèmes sociaux et de formation : La municipalité a mis en place une Direction du Développement social, outil de mobilisation

globale, pour homogénéiser la politique de la ville et des différentes structures en direction des différents quartiers. Évry, où dans les années 90, la démarche du Contrat de Ville s'est imposée, avec une mobilisation générale pour l'insertion sociale et professionnelle, appuyée sur une meilleure cohérence entre objectifs sociaux et objectifs scolaires. Dans les deux cas, se dessine une démarche de globalisation urbaine. Quel est le sens de ces initiatives ? Les auteurs font "l'hypothèse que la mobilisation des collectivités territoriales, peut amorcer la transformation de la forme éducative ancienne, celle de la logique et du territoire scolaires, au profit d'une forme éducative nouvelle, caractérisée par une intégration de logiques non scolaires et de logiques scolaires au sein d'espaces de formation." (Document non commercialisé).

Examens des politiques nationales d'éducation : France. Paris : OCDE, 1996. 272 p., tabl., bibliogr. (2 p.)

☛ 4

La première partie de ce rapport est une présentation du système éducatif français : aperçu général du système ; politique de l'enseignement scolaire ; les relations entre le système éducatif et les emplois ; pilotage du système et stratégie de changement ; l'ouverture internationale. Au cours de ces vingt dernières années, des changements quantitatifs et qualitatifs ont affecté le système éducatif (effort de scolarisation, financier, réduction de l'hétérogénéité, ouverture de l'école sur son environnement). Les principales difficultés auxquelles l'État devra répondre : fournir à chaque élève les moyens d'acquérir le bagage intellectuel nécessaire à son insertion sociale et les attitudes, comportements sur lesquels insistent la majorité des familles et des employeurs (aptitude au changement, conscience professionnelle...). Deux points devront faire l'objet d'"efforts particuliers" : les dispositifs d'aide à la transition entre l'école et la vie professionnelle, l'orientation dans l'enseignement supérieur et les taux d'échec élevés en premier cycle universitaire. La seconde partie propose les

rapports des examinateurs sur un certain nombre de points : les zones d'éducation prioritaire, la formation des maîtres et la qualité, les nouveaux diplômés "intermédiaires" (niveaux IV et III), le potentiel d'innovation et de pilotage stratégique du système éducatif. (Prix : 200,00 FF).

Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale 1996. Paris : La Documentation française, 1996. 714 p. ☛ 4

1) Évaluations générales : le rôle de la mémoire des élèves ; la rénovation pédagogique des collèges ; la formation initiale des personnels d'enseignement et d'éducation ; l'absentéisme des lycéens... 2) Études des disciplines et spécialités : histoire et géographie : l'utilisation de l'image ; mathématiques : les programmes de première, les choix des séries et des options ; enseignement artistique : le profil des enseignants d'arts plastiques ; établissements et vie scolaire : le rôle pédagogique du chef d'établissement... 3) L'international : la dimension européenne dans les contenus et les pratiques d'enseignement ; les missions à l'étranger. (Prix : 270,00 FF).

Réformes et innovations

Évaluer et réformer les systèmes éducatifs. Paris : OCDE, 1996. 96 p., bibliogr. (2 p.) ☛ 23

L'évaluation des systèmes éducatifs a plusieurs objectifs : améliorer la qualité, accroître la rationalisation des secteurs public et privé, rendre compte des activités de l'organisation évaluée. Tous les pays ont pris conscience de la nécessité d'une évaluation systématique à tous les niveaux du système éducatif, avec des différences d'ordre méthodologique, éthique ou politique. Trois études d'experts abordent ici trois des nombreux aspects de l'évaluation : les concepts qui sous-tendent les modalités pratiques du suivi, du contrôle et de la direction des systèmes éducatifs (M. Kogan) ; l'apport de

stratégies d'évaluation mises en œuvre dans d'autres secteurs économiques -ici les travaux du Tavistock Institute of Human Relations à Londres- au secteur éducatif (E. Stern) ; l'exploitation du "capital humain" et l'évolution de l'enseignement, qui a de plus en plus pour objet de promouvoir le développement économique national (J. W. Guthrie). (Prix : 100,00 FF).

Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement. Paris ; Bruxelles : De Boeck université, 1996. 243 p., fig., tabl., bibliogr. (11 p.). (Perspectives en éducation.) ✎ 15

Ces textes sont issus d'un symposium portant sur le thème gestion scolaire et innovation, dans le cadre des quatrièmes rencontres du Réseau international de recherche en Éducation et en Formation (REF). Les conditions d'émergence et d'implantation de l'innovation au sein des établissements scolaires y sont étudiées dans une perspective comparative (Suisse, Canada, Belgique, États-Unis). Titres des contributions : Définitions et fonctions de l'innovation pédagogique ; le cas de la France de 1960 à 1994 (Françoise Cros). Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire (Diane Finkelsztein et Pierre Ducros). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation (Michèle Garant). Chefs d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action (Guy Pelletier). La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec (Arthur Gélinas et Régent Fortin). Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites (Monica Gather Thurler). La gestion de l'innovation en éducation : le rôle des réseaux dans la recherche-développement (Lise Demailly). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation (Michel Bonami). (Prix : 150,00 FF).

Législation de l'enseignement

Programme de 6e 1996. Paris : CNDP ; Savoir livre, 1996. 191 p. BO hors-série. (Collection Collège.) ✎ 7
Discipline par discipline, présentation des programmes. (Prix : 53,00 FF).

Administration et gestion de l'enseignement

Rapport 1996. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale. Paris : La Documentation française, 1996. 309 p. ✎ 4

1) Le souci constant des élèves : panorama des établissements scolaires ; les stages en entreprise, une amorce d'insertion ; les appelés du contingent, un renfort apprécié... 2) Des améliorations pour les étudiants : la rénovation des premier et second cycles universitaires ; les délocalisations dans l'enseignement supérieur... 3) Des structures en évolution : les bassins de formation, une synergie nouvelle ; vers une gestion modernisée des ressources humaines ; la formation continue des adultes, structures et financement... (Prix : 165,00 FF).

L - NIVEAUX ET FILIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT

École maternelle

FROMBERG, Doris Pronin. *The full-day kindergarten : planning and practicing a dynamic themes curriculum.* 2e ed. rev. New York ; London : Teachers college press. 1995. XII-275 p., bibliogr. (19 p.). Index. ✎ 23

Cet ouvrage propose un plan étape par étape pour mettre en œuvre un programme d'éducation des enfants de 5 ans, âge de la 1e année de scolarité obligatoire, au "Kindergarten", en exploitant des thèmes qui

correspondent à la diversité des expériences et des cultures vécues par les enfants. L'auteur prend en compte les problèmes de bilinguisme, de multiculturalisme, d'environnement familial, propose d'utiliser positivement le jeu de goût de la découverte, la participation des parents, de mettre au point une évaluation adaptée au très jeune enfant, de favoriser l'accès à l'autonomie, de responsabiliser l'enfant. D. Pronin Fromberg décrit une journée de vie au "Kindergarten", examine l'influence de l'enseignant, de la société sur cette vie scolaire et l'initiation aux diverses disciplines.

Second cycle

DEFRESNE, Florence ; DEGA-BRIEL, Roland. *La rénovation pédagogique des lycées. Choix des options dans le second cycle général et technologique des établissements publics de France métropolitaine à la rentrée 1995-1996*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996. 115 p. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 64.) 4

La rénovation pédagogique des lycées a été mise en œuvre en seconde générale et technologique à la rentrée 1992. Elle s'est ensuite appliquée aux classes de première de lycée en 1993 et de terminale en 1994. Ainsi, pour l'ensemble du second cycle général et technologique, sont disponibles les données de deux années consécutives. Ce dossier actualise les informations présentées en février 1995 : analyse du choix des options dans les classes de seconde, première et terminale de l'enseignement général et technologique, éclairage des passages d'un niveau à l'autre selon ces choix d'options, combinaisons d'options retenues aux différents niveaux d'enseignement selon les principaux caractéristiques des élèves. (Prix : 95,00 FF).

Enseignement technique et agricole

Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle : évaluation et certification. Paris : OCDE, 1996. 228 p., bibliogr. dissém. 23

Ce rapport s'inscrit dans le cadre du projet VOTEC, de l'OCDE (Le rôle nouveau de l'enseignant technique et de la formation professionnelle). Il fait suite au séminaire de Porto, en 1992, séminaire dont le thème était l'évaluation, la validation et la reconnaissance des compétences et des qualifications dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Une première partie, générale, propose un cadre de discussion pour les problèmes d'évaluation, de certification et passe en revue les quatre thèmes du séminaire : les problèmes de définition des termes employés (compétence...) ; les problèmes posés par la mise en œuvre d'un système de certification ; la comparabilité et la reconnaissance des qualifications, dans le cadre européen ; les conceptions et interprétations de la notion de certification, au Portugal. La seconde partie présente des études de cas : le cadre institutionnel et la certification dans le système dual (Allemagne) ; les examens dans un système centralisé de formation à dominante scolaire (France ; évaluation et reconnaissance des acquis des adultes (Pays-Bas)... (Prix : 180,00 FF).

Enseignement technique long

DEBETTE, Bernard ; ROBERT, Arlette. *Les formations qualifiantes et leur certification*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996. 53 p. 23

Les formations qui conduisent aux diplômes professionnels (CAP, BEP, Bac Pro, BP, BTS) sont considérées comme qualifiantes. Depuis

dix ans, ces formations ont subi de nombreux changements (rénovation, disparition...). La mission confiée à l'Inspection générale avait pour objectif d'examiner la réalité de ces évolutions sur le terrain, d'en repérer les difficultés rencontrées. Le rapport précise le cadre général de la certification (élaboration des référentiels...). Un premier point étudie la certification par diplôme et par spécialité (définitions des épreuves et sujets des diplômes professionnels). Un deuxième point s'intéresse à des modalités particulières de certification (évaluation des périodes de formation en entreprise, le contrôle en cours de formation, les UC...). Un troisième point analyse l'influence du mode de certification sur la formation (par épreuves ponctuelles, par CCF...). L'avis des professionnels sur les diplômes professionnels constitue le quatrième point. Conclusions et recommandations terminent ce rapport : garantir l'équité des procédures pour assurer l'égalité des chances des candidats, affermir les fondements de la crédibilité externe des diplômes... (Document non commercialisé).

Enseignement supérieur

DERNIST, Armand. *Pour en finir avec l'Université*. Paris : Gallimard, 1996. 105 p. (Pour en finir avec...)

☛ 5

Sous la forme d'un pamphlet, dont les titres des chapitres sont révélateurs de l'humour corrosif de l'auteur (Qu'une pose est nécessaire après cet accès d'onirisme et que l'histoire littéraire conforte le rêve... ; que les couloirs sont l'antichambre des commissions, les commissions, la salle d'attente des conseils et que la fréquentation de ces trois non-lieux permet de drôles de sacres...), ce document propose une réflexion sur l'université : le malaise des enseignants, des étudiants, la bureaucratie, l'hypocrisie de la soutenance des thèses et la nécessité de "publier" pour se présenter à tel poste ou espérer telle promotion, l'université trop souvent transformée en "garderie pour jeunes adultes". Et si la France pouvait vivre sans université ? (Prix : 65,00 FF).

DUBET, François. Mouvements et "malaises" étudiants. *Regards sur l'actualité*, 1996, n° 220, p. 12-20. ☛ 4

À noter, au sommaire de ce numéro, l'article de F. Dubet : Mouvements et "malaises" étudiants. Le mouvement de critique culturelle, politique et porteur d'utopie qu'était 1968 s'est transformé en mouvement centré sur l'expérience étudiante elle-même et sur la peur de l'avenir (mouvements de 1986, 1993...). Et si ces luttes étudiantes participaient au blocage du système universitaire, en refusant notamment toute sélection à l'entrée de l'université ? (Prix : 36,00 FF).

Éducation des adultes, formation continue

Les filiations théoriques des histoires de vie en formation.

Pratiques de formation/Analyses, 1996, n° 31, 173 p., bibliogr. dissém. ☛ 23

Les histoires de vie font partie de ces approches souvent invoquées dans des secteurs importants de la formation. Dès lors qu'il est question de bilans professionnels, de reconnaissance des acquis, de formation par l'expérience, d'autoformation, de pédagogie par projets, d'individualisation des parcours de formation, de détermination d'itinéraire d'éducation permanente, une réflexion sur les histoires de vie paraît incontournable. Les histoires de vie sont-elles une approche vraiment nouvelle en formation ? D'où viennent-elles ? À quels courants de pensée se rattachent-elles ? Plutôt que de rester dans le flou d'une invocation venant justifier des pratiques, l'objet de ce numéro est d'explorer les filiations théoriques qui supportent ces pratiques. Des praticiens/chercheurs réunis dans un groupe de travail livrent ici le fruit de leurs réflexions à ce sujet, font part des influences intellectuelles qui ont joué dans leur élaboration professionnelle, tentent de repérer les notions, concepts, disciplines qui sont au centre de leur travail. Ont collaboré à ce numéro : Bernadette Courtois, Danielle Desmarais, Henri Desroche, Pierre Dominicé,

Danielle Gallez, Ernst Jouthe, Alex Lainé, Jean-Louis Le Grand, Gaston Pineau, Guy de Villers. (Prix : 70,00 FF).

Situations de travail et formation. Paris : L'Harmattan, 1996. 279 p., bibliogr. (8 p.). (Action et savoir.) 15

Depuis les années 70, la place et la composition du facteur humain dans la combinaison des grands facteurs de production ont évolué. De nouvelles formes de formation ancrées sur les actes et les situations de travail sont apparues. Leurs objectifs sont l'acquisition de savoirs et la production de savoirs, la transformation conjointe des personnes et du travail. Des chercheurs (d'institutions et de domaines de recherche divers) se sont réunis dans un pôle de recherche, sur les situations de travail à des fins de formation. Cet ouvrage rend compte de leurs travaux. Une première partie présente les principaux résultats de la recherche sur ces nouvelles formations : l'émergence des dispositifs, leurs enjeux et leur promotion, les logiques dominantes de conception des dispositifs... Dans une deuxième partie, les résultats de cette recherche sont resitués par rapport à des transformations sociales plus larges affectant les entreprises : transformations de la formation et transformations des organisations ; transformations de la formation et transformations des savoirs ; transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. Une troisième partie présente des réflexions et des outils d'action pour les acteurs intéressés au développement de la fonction formative des situations de travail (identifier les enjeux de la formation, les usages possibles de la situation de travail, renouveler le rôle des formateurs, repérer la position des salariés face à la formation...). (Prix : 150,00 FF).

Structures de la formation continue

GUILLOT, Jean-François ; ROUQUIÉ, Gérard. *La formation au cœur de l'entreprise : un investissement durable.* Paris : Retz, 1996. 213 p. Index. (Au cœur de la formation.) 9

Cet ouvrage se présente comme un outil de référence et de conseil pour organiser la formation professionnelle dans l'entreprise : l'approche juridique et institutionnelle (la loi de 1971, l'initiative des partenaires sociaux) ; l'approche économique et sociale ; le plan de formation (l'élaboration, la mise en œuvre...) ; la communication et la gestion (la déclaration fiscale 2483...). (Prix : 129,00 FF).

LORRIAUX, Jean-Pierre. *Usages, droits et financements de la formation.* Paris : Retz, 1996. 263 p., bibliogr. (2 p.). Index. (Au cœur de la formation.) 9

Cet ouvrage présente le système de formation professionnelle continue pour adultes : organisation et structures ; la réglementation du marché de la formation ; les financements ; les bénéficiaires (salariés, agents du service public, demandeurs d'emploi, congés particuliers...). (Prix : 169,00 FF).

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Les enseignants

MOURIAUX, René. *Le syndicalisme enseignant en France.* Paris : PUF, 1996. 126 p., bibliogr. (1 p.). (Que sais-je ? ; 3068.) 4

Les origines du syndicalisme enseignant. De la répression pétainiste au développementisme gaulliste (1940-1958). La décennie de fer (1958-1968). Implosion scolaire et

réponses conflictuelles (1968-1981). Le syndicalisme enseignant à l'épreuve de la crise et de la gauche au pouvoir. Une scission étonnante (FEN). (Prix : 40,00 FF).

La profession enseignante

Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ? Paris ; Bruxelles : De Boeck université, 1996. 267 p., fig., bibliogr. (13 p.). (Perspectives en éducation.) ✎ 15

Les textes proposés ici, par des chercheurs et formateurs belges, canadiens, français et suisses, ont été présentés et travaillés, lors d'une rencontre du réseau international de Recherche en Éducation et en Formation (REF), en septembre 1994. Titre de ces contributions : Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions (L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud) ; Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser (M. Altet) ; Le travail des représentations dans la formation des enseignants (S. Baillaugués) ; La formation à la complexité du métier d'enseignant (L. Bélaïr) ; Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle (M. Carbonneau, J.-C. Héту) ; Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique (E. Charlier) ; Démarche clinique, formation et écriture (M. Cifali) ; Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles (N. Faingold) ; Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation (L. Paquay et M.-C. Wagner) ; Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience (P. Perrenoud) ; L'enseignant comme "acteur relationnel" : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? (M. Tardif et C. Gauthier). (Prix : 160,00 FF).

LANI-BAYLE, Martine. *Généalogie des savoirs enseignants : à l'insu de l'école ?* Paris : L'Harmattan, 1996. 191 p., bibliogr. (13 p.). Index. (Cognition et formation.) ✎ 11

D'où vient le savoir que transmettent les enseignants ? L'auteur, psychologue clinicienne, a interrogé des enseignants sur "la généalogie de leurs savoirs professionnels" envisagés comme un processus diachronique, ayant une histoire. Que fait-on de ce que l'on a vécu étant plus jeune ? Comment transformer un "ressenti individuel" en un savoir communicable ? Le savoir, en soi, n'existe pas ; il se crée aux carrefours d'une relation avec une ou plusieurs personnes. Il s'agit d'entrelacs, d'un processus issu du travail "intégratif se (re)créant génération après génération, dont la résultante singulière s'installe au creux de chaque personne en devenir". Il existe des "générations CAMIF". M. Lani-Bayle a interrogé des enseignants (hommes, femmes, tous niveaux scolaires). Cela lui permet de dresser une typologie : continuité (assumée, dans la différence), entre-deux, ruptures (volonté de rupture, saveurs de défi). Pour comprendre l'enseignement, il faut s'attacher avec ce qui va avec : la biographie qui "met en évidence le rapport de chacun au savoir". Derrière chaque vocation, il faut chercher l'histoire de celui qui agit, ce qu'il a vécu et ressenti. Il faut s'intéresser au pont jeté entre le professionnel et le personnel, cela s'appliquant aussi aux apprenants ; chacun devient alors sujet, et non plus assujéti. "C'est le souvenir qui est la clé du savoir". (Prix : 110,00 FF).

Formation des enseignants et des formateurs

MIALARET, Gaston. *La formation des enseignants*. 4e ed. mise à jour. Paris : PUF, 1996. 127 p., bibliogr. (3 p.). (Que sais-je ? ; 1703.) ✎ 4

Formation académique et formation pédagogique. Généralités sur l'éducation. Les fonctions de l'enseignant. Les principes

fondamentaux de toute formation pédagogique. Les étapes de la formation. Les contenus de la formation pédagogique. Méthodes et techniques. Les lieux de formation. Les formateurs de formateurs. (Prix : 40, 00 FF).

TISHER, Richard P. ed. ; WIDEEN, Marvin F. ed. *Research in teacher education : international perspectives*. London ; New York : Falmer, 1990. VIII-287 p, bibliogr. dissém. Index.

☛ 15

L'élaboration de cet ouvrage, regroupant les contributions d'éminents chercheurs du monde entier sur l'état de la recherche concernant la formation initiale et le perfectionnement des enseignants, a été inspirée par les réactions des participants au symposium de la Société américaine de recherche pédagogique de Washington en 1987. Des spécialistes de douze pays d'Europe, d'Amérique, d'Australie, d'Asie y ont participé. Les avancées de la recherche, leur impact sur les politiques d'éducation et sur les pratiques des enseignants sont étudiées. L'importance grandissante accordée à la recherche sur les enseignants, leur éducation professionnelle et culturelle, l'évolution de la méthodologie de recherche, les problèmes et les choix auxquels sont confrontés chercheurs, décideurs et formateurs, sont examinés. Cet ouvrage de référence peut être utile aux chercheurs, aux élèves-professeurs et aux enseignants en cours de perfectionnement. (Prix : £ 33, 00)

Formation initiale des enseignants et des formateurs

La formation des professeurs de l'enseignement technique et professionnel dans les IUFM. *Cibles*, 1996, n° hors-série, 130 p., bibliogr. dissém. ☛ 23

Pour la formation initiale des professeurs de l'Enseignement technique et professionnel (Certificat d'aptitude au professorat de

l'Enseignement technique - CAPET -, Certificat d'aptitude au professorat des lycées professionnels - CAPLP2 -), chaque IUFM a organisé, depuis 1991, des cursus tenant compte à la fois des acquis (formations universitaires déjà existantes dans l'académie, héritage d'une ancienne École normale nationale d'apprentissage ou d'un Centre de formation des professeurs de l'Enseignement technique) et des forces locales ou des enjeux de pouvoirs des différents acteurs... Si on pouvait se réjouir du désenclavement de cet Enseignement qui trouvait ainsi sa place dans une institution regroupant l'ensemble des formations à la profession d'enseignant, on peut aussi s'interroger sur le maintien de spécificités profondes qui en constituent l'identité. Les actes publiés dans ce volume dressent un premier bilan des dispositifs et "modèles" de formation mis en place, des débats en cours, et des questions qui pourront faire l'objet de programmes de recherches concertées. (Prix : 80,00 FF).

La formation initiale des professeurs des écoles en sciences et technologie. Paris : INRP, 1996. 77 p., bibliogr. (4 p.). (Documents et travaux de recherche en éducation ; 9.) ☛ 4

La connaissance, la compréhension et l'interprétation des évolutions des sciences et des techniques concernent intégralement l'ensemble de la population scolarisée dans l'enseignement obligatoire dont la mission est de fournir tous les éléments nécessaires au développement harmonieux de la personne. L'école élémentaire est le lieu privilégié pour cette première approche en favorisant les questionnements ou les observations et en proposant des rencontres variées avec les sciences et les techniques. Elle peut assurer cette première découverte et cette première initiation dans l'approche spécifique que caractérise la polyvalence des maîtres. Toutefois l'ensemble des observations indique une existence fragile de ces pratiques scolaires. Pour des raisons multiples, les activités de Sciences et Technologie ne sont

conduites que très rarement dans les classes malgré l'intérêt manifeste des élèves pour les "choses" d'aujourd'hui. Les nouvelles modalités de recrutement et de formation des professeurs des écoles sont accompagnées d'une préoccupation relative à leur formation dans le domaine scientifique et technique. Les journées d'étude visaient à répondre à trois intentions majeures : 1) Faire le point sur les questions spécifiques que pose la formation en sciences et technologie dans la perspective de la polyvalence des professeurs des écoles. 2) Capitaliser les expériences et les pratiques de formation, identifier les études en cours. 3) Constituer un réseau de personnes ou d'institutions souhaitant travailler en termes de recherches coopératives sur les questions qui apparaîtront prioritaires. Les contributions se rassemblent selon les trois registres de questionnement : sciences-technologie et polyvalence, les équipes de formateurs, les futurs professeurs des écoles. (Prix : 45,00 FF).

Le mémoire professionnel : un moyen pour développer des compétences professionnelles ? Versailles : IUFM, 1996. 204 p., ann., fig., bibliogr. (4 p.) 9

Qu'apporte le mémoire professionnel dans la formation ? quel type de professionnalité autorise-t-il ou interdit-il ? L'objectif de cette recherche est d'explorer les compétences de processus sollicitées et engendrées par le mémoire. Les diverses contributions ont été regroupées en trois parties. La première partie s'appuie sur l'analyse fine des mémoires professionnels comme objets écrits (M. Guigue-Durning, O. Galatanu, P.M. Mesnier). La deuxième partie porte sur le déroulement de l'élaboration du mémoire : ce qui se produit tout au long de la construction du mémoire professionnel (F. Cros, P. Giamarchi, R. Guibert). La troisième partie présente les résultats d'une enquête menée auprès de formés de l'IUFM de Versailles, sur leurs représentations et attentes vis-à-vis du mémoire professionnel. (Document non commercialisé).

Méthodes de formation des enseignants et des formateurs

WENDEN, Anita. *Learner strategies for learner autonomy : planning and implementing learner training for language learners.* Hemel Hempstead : Prentice Hall, 1991. XV-172 p., tabl., bibliogr. (6 p.). Index. (Language teaching methodology series.) 9

Cet ouvrage est un guide pédagogique qui a pour but d'aider les professeurs à acquérir des savoirs et des savoir-faire leur permettant d'organiser une stratégie d'apprentissage qui favorise l'autonomie de l'élève dans le domaine de la langue (l'anglais). Les spécialistes de la psychologie humaniste et cognitive ont mis en évidence l'influence des facteurs affectifs, de l'image de soi sur l'apprentissage, notamment des adultes, et l'importance des processus mentaux. Et les sociolinguistes ont mis l'accent sur la fonction pragmatique du langage, conduisant à élaborer un matériel pédagogique centré sur les besoins de groupes spécifiques d'apprenants. Ce qui a eu pour effet de changer la façon d'enseigner et le contenu enseigné. Une troisième approche a visé l'amélioration de la façon d'apprendre, avec la collaboration de l'enseignant. Chaque chapitre du livre traite d'une question que le professeur doit clarifier avant d'aider l'élève à construire son autonomie. Les tâches sont présentées dans un ordre de mise en œuvre qu'il est souhaitable de respecter. De même le travail en équipe, le partage des expériences par plusieurs professeurs sont préférables. (Prix : 140,00 FF).

Les personnels non-enseignants

GENTIL, Régine ; ALLUIN, François. *Étude sur la fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation, enquête février 1995*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996. 163 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 72.) ✎ 23

Une enquête a été menée, en février 1995, par la DEP, auprès des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation (CE et CPE) pour mieux connaître leur rôle et les conditions d'exercice de leur métier (échantillonnage de 344 établissements publics métropolitains). Les questionnaires portaient sur cinq points : leurs conditions de travail, leurs priorités dans leurs missions, leurs relations avec les familles, la conception qu'ils se font de leur métier, leur emploi du temps. Quelques conclusions : c'est un métier dans lequel on entre avec une expérience professionnelle préalable et un niveau de formation élevé ; souvent seuls lorsqu'ils exercent en collège, les CE-CPE sont en équipe dans les LEGT et les LP ; les activités qui reviennent le plus souvent sont celles liées aux absences et aux retards des élèves ; les représentations qu'ils ont de leur métier (médiateurs) diffèrent de celles des chefs d'établissement (pour lesquels ils font partie de l'équipe de direction...). (Prix : 95,00 FF).

N - ORIENTATION, EMPLOI

Relations enseignement-milieu socioprofessionnel

Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF, 1996. 305 p., bibliogr. (12 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✎ 12

L'idée de cet ouvrage est née d'une table ronde, organisée dans le cadre de la Seconde Biennale de l'éducation et de la formation et du Bicentenaire du CNAM (avril 1994). Il a pour objet principal de faire le point sur la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action et sur les évolutions qu'elle peut connaître. Quelques titres de contributions (inédites) : Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? (B. Decomps et G. Malglaive) ; Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique (O. Galatanu) ; Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation (G. Mialaret) ; À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes (D. A. Schön) ; Au fond de l'action, la conceptualisation (G. Vergnaud)... (Prix : 168,00 FF).

Emploi

ZITTOUN, Tania. *"L'envie devant soi"*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1996. 157 p., bibliogr. (2 p.). (Dossiers de psychologie ; 46.) ✎ 11

L'objet de ce travail est le secteur de Préapprentissage du Centre de formation, qui offre une formation d'un an à des adolescent(e)s qui se sont trouvés en difficulté en fin de scolarité obligatoire, sans pouvoir accéder à une formation supérieure ou entrer en apprentissage. L'étude porte sur trois niveaux. 1) Le niveau socio-institutionnel : comment ce centre a-t-il été créé, son évolution, les élèves et leurs difficultés, les enseignants, la formation. 2) Le niveau

socio-relational : l'emploi du temps, les relations enseignant-élèves, les liens avec la famille, le monde du travail, le chemin qui mène à l'insertion. 3) Le niveau des relations intersubjectives à caractère pédagogique : le déroulement des cours, les savoirs transmis, les options pédagogiques, les modalités de la relation pédagogique, les avis des élèves. L'efficacité de ce secteur est due à quatre facteurs : l'alternance classe-insertion, le respect de l'individualité de chacun, la contribution à l'élaboration des ressources cognitives et affectives, le soin accordé à la cohérence de l'encadrement. Il met en jeu un type de maturation assistée et accélérée, combattant ainsi une certaine disqualification scolaire. (Prix : 15 F suisses).

O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

L'établissement scolaire

PICQUENOT, Alain ; MICHEL-KHAYAT, Monique ; LEBLOND, Françoise. *L'établissement scolaire*. Paris : Ellipses, 1996. 127 p., bibliogr. (3 p.). (Formation des personnels de l'éducation nationale.) ✎ 4

Les lois de décentralisation ont fait de l'établissement scolaire un EPLE (Établissement Public Local d'Enseignement). De par la Loi d'orientation de 1989, il doit porter 80% des élèves au niveau du baccalauréat et 100% au moins au niveau V (CAP) en l'an 2000. L'objectif des auteurs est de tracer un tableau de ces "nouveaux" établissements : ses nouvelles problématiques ; l'EPLE dans le système scolaire et son environnement ; ses fonctions (pédagogique, éducative, orientation, gestion, gestion des ressources humaines, information-communication, politique) ; son autonomie (les zones d'autonomie, les outils de l'autonomie) ; les différents acteurs (les personnels de direction, les personnels ATOS, les personnels de documentation, le conseiller d'orientation-psycho-

logue, le professeur, l'élève...) et partenaires (le monde professionnel, les parents) ; l'établissement, objet de recherche. À l'issue de ce panorama, diverses questions peuvent se poser : quelle doit être la responsabilité pédagogique du chef d'établissement ? dans quelles limites l'école peut-elle continuer à jouer son rôle d'intégration ? quels seront les effets de l'évolution de la jeunesse sur le système éducatif et la vie de l'établissement ?... (Prix : 60,00 FF).

Discipline

JOYEUX, Annick. *L'éducation face à la violence : vers une éthique de la gestion de la classe*. Paris : ESF, 1996. 183 p., bibliogr. (3 p.). (Pédagogies.) ✎ 23

La violence du verbe, du geste, violence subie ou agie, est partout présente dans l'école. Toute réflexion sur ce phénomène doit commencer par une définition de ce concept, sous un angle philosophique, social, sociologique ; dans le domaine éducatif, cette réflexion doit se référer à quatre valeurs sous-jacentes : le respect de l'autre ; l'éducation à la citoyenneté ; la responsabilité et la subsidiarité : le choix d'un certain humanisme. Dans le cadre de la classe, cette violence peut être d'origines diverses : importée (violence-copie des médias ; violence stockée, relationnelle, subie) ; intragénérée dans la classe. Violence constitutive de l'acte d'éduquer (la parole du maître, le silence de l'élève, la violence du silence, la violence de l'exclusion du groupe classe), violence spécifique du lieu (la punition, la violence de notation...). Des réponses, une prévention, sont possibles. Dans le cas de la violence intragénérée, l'auteur présente ce qu'il appelle l'incidence de la pédagogie de la relation instituante : la place du maître, la place de l'élève, le savoir, l'échange de savoirs entre pairs. Dans le cas de la violence de la notation : l'évaluation, conçue comme une communication, peut éradiquer une forme de violence. Toutes ces violences ont pour support la relation à l'autre. Un proto-

cole de gestion interrelationnelle peut être mis en place, basé sur la parole, le respect de la norme, l'organisation de la classe. Ce phénomène remet en question le regard porté sur soi-même, ses propres réactions face à l'autre, à son regard. La pratique de médiation mise en pratique par l'auteur peut se trouver confrontée à des résistances (liées aux effets d'attentes, aux pratiques sociales de référence, aux clichés et points de vue en cours). Mais peut-on lutter contre la violence dans la classe ? (Prix : 138,00 FF).

L'enfant et la violence. L'ERRE, 1996, n° spécial, 107 p. ☞ 23

Ce numéro spécial reprend les contributions du 11e Congrès de la Fédération Nationale des Associations de Rééducateurs de l'Éducation Nationale (FNAREN) : L'éducation prépare-t-elle à la violence ? (Stanislas Tomkiewicz). La violence du désir sans rien d'autre. Une question d'école (Jacques Pain). Ruse et noyaux de violence (Roger Dadoun). L'apprentissage du sursis à la violence : condition de formation à la citoyenneté (Philippe Meirieu). Exclusion et violence en milieu scolaire (Éric Debarbieux). La vulnérabilité des enfants de migrants. Comment les aider à maîtriser ? (Marie-Rose Moro). La presse et la violence dans la vie de l'enfant (Catherine Peugeot). La violence évaluatrice (Christian Philippe). De l'usage de la violence en rééducation (Pierre Teil). L'enfant violent (Frans Veldman). Nulle part on n'est moins en sécurité que dans sa famille (Jean-Pierre Vidal). (Prix : 120,00 FF).

MALCOM, Heather ; THORPE, Graham ; LOWDEN, Kevin. *Understanding truancy : links between attendance, truancy and performance.* Edinburgh : Scottish council for research in education, 1996, 98 p., tabl., bibliogr. (1 p.). (SCRE research report ; 72.) ☞ 11

Ce rapport présente les résultats d'une recherche sur la relation entre le degré d'absentéisme et les performances scolaires

évaluées aux examens ainsi que les autres influences possibles sur les élèves qui manquent l'école, sur leurs pairs, sur les professeurs et l'ensemble de l'école. L'investigation avait porté sur sept paires d'écoles primaires et secondaires ayant des environnements géographiques et socio-économiques différents dans deux circonscriptions administratives. On constate que la majorité des absences sont "excusées" : dans seulement deux écoles, 89% des enfants s'étaient absentés sans explication au cours des deux trimestres d'observation. Le taux d'absences non justifiées était le même pour garçons et filles. L'influence sur les résultats aux tests de quatrième année du secondaire en Écosse est nettement négative en mathématiques comme en anglais, mais variable selon les écoles. Les données quantitatives sont détaillées, les questionnaires, reproduits. (Prix : £ 10).

PROCHAZKEA, Jean-Yves. *Agir face à la violence.* Paris : Hachette éducation, 1996. 127 p., bibliogr. (1 p.). (Pédagogies pour demain : nouvelles approches.) ☞ 4

L'auteur, chef d'établissement dans un "établissement de tous les dangers", a été confronté, dans sa pratique quotidienne, au phénomène de la violence. Il nous livre ici son témoignage. Une politique de prévention de la violence est basée sur des convictions nécessaires (la violence n'est pas inéluctable, tout enfant est éduicable...) et des conditions indispensables (construire, responsabiliser, mettre en place). Deux axes sont à prendre en considération. L'axe éducatif : la communauté éducative doit définir ses règles de fonctionnement, les faire accepter par tous, responsabiliser les élèves, en instaurant une véritable démocratie. L'axe pédagogique : l'essentiel se joue dans la classe, dans la relation pédagogique. Il faut agir sur l'évaluation, l'orientation ; l'élève doit trouver du sens dans ses apprentissages, il doit pouvoir trouver, dans son établissement, une aide et des solutions. Malgré tous les efforts entrepris, la communauté peut être agitée de "turbulences". Comment peut-on les gérer ?

À l'intérieur de l'établissement, en privilégiant le dialogue et l'écoute, en évitant la dramatisation, en appliquant la loi. À l'intérieur de l'institution, avec la mise en place d'une politique académique. Lorsque la violence vient de l'extérieur, il faut délimiter le périmètre de l'établissement, appliquer le droit commun et le faire savoir, s'appuyer sur un partenariat. Mais plutôt que gérer le phénomène, pourrait-on l'anticiper ? Oui, en y préparant les acteurs, en leur fournissant des outils, en construisant des locaux agréables, en assurant la cohérence de l'institution et des services de l'État. (Prix : 98,00 FF).

Mixité

ZAIDMAN, Claude. *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 1996. 238 p., tabl., bibliogr. (6 p.). (Bibliothèque du féminisme.) ✎ 11

Étudier la mixité, c'est étudier comment l'école prend en compte la différence de sexes, dans son organisation et son fonctionnement, mais aussi les stéréotypes sociaux contenus dans le matériel scolaire, les relations hommes-femmes au sein de l'établissement. L'objet de l'attention de l'auteur : la cour de récréation et la salle de classe, d'écoles primaires de Paris et de banlieue. Laissés à eux-mêmes dans la cour de récréation, les filles jouent à l'élastique, les garçons au football ; ils (re)affirment leur identité de sexe, au travers des jeux et des rencontres. L'analyse des interactions montre l'influence des mécanismes institutionnels (l'influence des modèles égalitaires de certaines mères...). La salle de classe est le lieu où s'imposent le pouvoir et la loi à un groupe social. Le groupe classe est l'instrument pédagogique qui crée les conditions de transmission et d'acquisition de connaissances ; les filles contribuent à créer un climat propice à la concentration, et aux échanges pédagogiques, elles deviennent des "auxiliaires pédagogiques". L'utilisation de la vidéo permet d'analyser les interactions verbales entre enseignants et élèves dans la classe. Les filles apparaissent calmes et obéissantes, les

garçons agités et turbulents. Ils transgressent les normes de parole, ils s'imposent comme des individus, alors que les filles prennent en compte implicitement la situation et le collectif. Ces séquences filmées permettent également d'étudier les interactions entre enseignant(e)s et élèves, le rôle du style pédagogique de l'enseignant et des élèves en fonction de leur sexe. Quelles sont les relations des enseignant(e)s entre eux ? Y a-t-il des différences homme-femme dans l'exercice du métier ? Pour beaucoup, il y a déni de cette différence au niveau des comportements d'apprentissage, qui met en jeu l'identité de genre de l'enseignant interrogé, et le rôle de l'affectivité dans l'exercice du métier. La mixité est un des critères essentiels de la démocratie : elle doit permettre aux hommes et aux femmes de se vivre différent(e)s. (Prix : 120,00 FF).

Aménagement de l'espace (architecture et équipement scolaires)

Écoles d'aujourd'hui et de demain : un florilège international d'établissements scolaires exemplaires. Paris : OCDE, 1996, XIV-129 p., ill. (Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation.) ✎ 61

Ce recueil présente une sélection de réalisations de bâtiments à usage éducatif, choisis par un jury international, dans le cadre du Programme de l'OCDE pour la construction et l'équipement de l'éducation (PEB). Les exemples sont multiples et divers : la restauration d'un manoir, pour les 0-6 ans, en Italie ; une école primaire à la campagne en Belgique ; une école flexible en Grande-Bretagne ; une école péniche à Vienne ; un collège construit après consultation du public à Sainte-Foy-les-Lyon ; le lycée Lafayette à Clermont-Ferrand (où la consommation d'énergie et la maîtrise des coûts ont fait l'objet d'une attention particulière)... (Prix : 200,00 FF).

Aménagement du temps

BALLION, Monique ; DORAY, Marie-France ; DUQUENNE, Danielle N. ; LANTIER, Nicole. *L'aménagement des rythmes de vie des enfants : une étude sur la mise en place des contrats d'aménagement du temps de l'enfant, enquête auprès des enseignants, des parents et des enfants*. Paris : INRP, 1996. 107 p., bibliogr. (1p.). (Documents et travaux de recherche en éducation ; 16.) 11

L'idée d'un aménagement des rythmes de vie de l'enfant (ARVE) s'est imposée dans les années 50. Le point de départ en est la circulaire Calmat-Chevènement (1984) qui recommandait l'introduction d'activités socioculturelles et sportives pendant les temps péri et extra-scolaires pour diversifier les champs d'expérience de l'enfant. Cette politique conduite à l'initiative du ministère de la Jeunesse et des Sports, en collaboration étroite avec les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, repose sur le postulat qu'une gestion et une organisation meilleures des temps de l'enfant auront des effets positifs sur l'enfant, ses comportements, ses apprentissages, son développement, ses relations avec ses environnements et, à terme, contribueront à la diminution de l'échec scolaire. La première partie de cet ouvrage - consacrée à l'étude de projets CATE (Contrat d'aménagement du temps de l'enfant) - constitue une analyse d'ensemble des premiers aménagements de ce dispositif sur le territoire national dans les années 1989-1990. Ont été repérés et analysés les objectifs affichés, leur évolution, les contenus des projets et leur organisation, le partenariat, et des éléments de coût budgétaire de l'opération. La seconde partie traite d'une enquête par questionnaires ; analysant des expériences menées sur différents sites, elle s'attache plus particulièrement aux attentes et réactions des différents partenaires-enseignants, parents, enfants- impliqués dans ces actions. (Prix : 50,00 FF).

TESTU, François ; FOTINOS, Georges. *Aménager le temps scolaire : théories et pratiques*. Paris : Hachette éducation, 1996. 287 p., bibliogr. (9 p.). (Pédagogies pour demain : questions d'éducation.) 4

Quatre approches ont été privilégiées dans cet ouvrage, qui présente l'état actuel de la situation en France des aménagements du temps scolaire. 1) Approche historique : l'étude des textes publiés entre 1882 et 1980 montre que cette notion d'aménagement est liée au contexte social, économique, politique et pédagogique d'une époque. Depuis 1980, "la priorité économique cède la place à une conception psychopédagogique de l'utilisation du temps scolaire". 2) Approche scientifique : les recherches en chronobiologie et en chronopsychologie ont permis de mieux comprendre le rythme veille-sommeil, les fluctuations périodiques de certaines variables comportementales et physiologiques, donc d'aménager les rythmes scolaires (sur la journée, la semaine, l'année). 3) Approche pédagogique : La réussite de l'acte d'apprendre (adéquation entre les méthodes, les contenus et l'apprenant et ses rythmes) s'articule sur les temps de fonctionnement (annuel...) des établissements de tous niveaux d'enseignement. 4) Des exemples d'aménagement (niveaux primaire et secondaire) sont proposés. Dans une dernière partie, les positions, réflexions et propositions des principales organisations représentatives des partenaires institutionnels du système éducatif sont exposées. (Prix : 135,00 FF).

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Théories pédagogiques

KANPOL, Barry. *Critical pedagogy : an introduction*. Westport ; London : Bergin and Garvey, 1994. XII-184 p. bibliogr. (4 p.). Index. (Critical studies in education and culture series.) ☛ 14

La pédagogie critique a pour objectif de fournir un instrument politico-culturel capable d'aider à la transformation des structures scolaires dans une perspective de plus grande équité. Cet ouvrage est conçu comme un guide de base pour des enseignants de tout degré (du préélémentaire à l'universitaire). Depuis le rapport alarmant sur l'éducation américaine (*A nation at risk*, 1983), la réforme a surtout porté sur une meilleure adaptation de l'enseignement aux besoins du marché de l'emploi et les inégalités scolaires entre les groupes sociaux et ethniques restent criantes. L'auteur trace l'historique de la théorie critique issue du marxisme et analyse les tensions vécues par les enseignants dans cette période de crise. L'étude de cas concrets de trois écoles sert de base à une analyse du travail, du comportement des professeurs, de leur résistance aux programmes, aux planifications imposées, prenant en compte leur histoire de vie. L'auteur présente une politique de multiculturalisme respectant "l'autre" (les populations marginalisées) et établit un projet de programme ayant pour but de découvrir les "similarités à l'intérieur des différences" culturelles.

La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Montréal : Gaëtan Morin, 1996. 345 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ☛ 4

1) L'évolution des idées et des pratiques pédagogiques de l'Antiquité jusqu'au XXe

siècle (la naissance de l'école au Moyen Age, la Renaissance et l'éducation humaniste...). 2) L'évolution des idées et des pratiques contemporaines : le XXe siècle (Montessori, Freinet, Neill, Steiner...). 3) La situation au Québec : évolution et état actuel (le personnel enseignant du Québec au XXe siècle, les idéologies dans les programmes scolaires, la pédagogie de demain...). (Prix : 185,00 FF).

Les courants pédagogiques contemporains

FONVIELLE, Raymond. *De l'écolier écœuré à l'enseignant novateur*. Vauchrétien : Ivan Davy éditeur, 1996. 137 p. (Itinéraires.) ☛ 62

Itinéraire personnel, professionnel et idéologique de celui qui a été responsable du Groupe parisien de l'École moderne, à l'origine des pédagogies institutionnelles avec Fernand Oury, puis, avec Georges Lapassade, Michel Lobrot et René Louveau, fondateur de la pédagogie autogestionnaire. (75,00 FF).

HESS, Rémi. *Chemin faisant : roman institutionnel d'un ethnosociologue de l'éducation*. Vauchrétien : Ivan Davy éditeur, 1996. 147 p., bibliogr. (2 p.). (Itinéraires.) ☛ 62

Itinéraire personnel et professionnel de ce chercheur qui a exercé de nombreuses fonctions dans le système éducatif et travaille actuellement dans le domaine de l'ethnosociologie de l'éducation. (Prix : 75,00 FF).

SCHÖN, Donald A. dir. *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Logiques, 1996. 532 p., fig., bibliogr. dissém. (Formation des maîtres.) ☛ 15

Quatorze études de cas sont ici présentées, montrant qu'il existe de multiples façons de procéder à des analyses réflexives. Elles se rattachent aux travaux de D. Schön sur l'agir professionnel : comment aider les praticiens

à découvrir ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce savoir. Titres des contributions : voir la classe sous un nouveau jour pour devenir enseignant en sciences ; un laboratoire de réalisations concrètes : développer de multiples représentations du savoir ; établir des ponts : enquête sur l'organisation d'un système scolaire en milieu urbain ; pratique réflexive en groupe ; sentiments envers l'autorité ; croissance personnelle au travail ; trucs de métier et apprentissage réflexif ; rôle de l'expérience dans le développement du savoir professionnel des enseignants ; anticiper la réalisation d'un projet : pratiques réflexives et normatives en planification et en analyses de politiques urbaines ; évaluation des enfants malentendants ; réflexions narratives sur l'agir professionnel : deux expériences d'apprentissage en narration réflexive ; narrations et histoires en situation de pratique et de recherche ; fluctuation des récits : leçons tirées d'une expérience réflexive au cours d'un processus d'implantation ; tenter de comprendre ce que l'on craint d'apprendre. (Prix : 234,00 FF).

La didactique

DE KONINCK, Godelieve. *À quand l'enseignement ? Plaidoyer pour la pédagogie*. Montréal : Logiques, 1996. 254 p., tabl., fig., bibliogr. (5 p.). (Théories et pratiques dans l'enseignement.) 138 23

Quelle place occupe véritablement l'enseignement -action de transmettre des connaissances- dans la classe ? Comment se passe l'échange entre celui qui veut enseigner et celui qui veut apprendre ? L'auteur examine les "composantes fondamentales d'un enseignement de qualité" (niveau secondaire). Trois types d'enseignement, leurs caractéristiques, avantages et désavantages, sont d'abord présentés : à sens unique, à double voie, en coopération. Les apports de la psychologie cognitive à l'enseignement sont précisés, comme la façon dont les élèves trai-

tent l'information. Trois types de connaissances sont décrits : les connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles. L'apprentissage lié à chacune de ces connaissances ne se fait pas de la même façon. Il se fait selon trois modes : l'observation, l'explication, la pratique. Même si l'enseignant maîtrise toute cette science, cela ne suffit pas à transformer l'élève novice en expert, à assurer sa réussite. Il faut lui donner le plaisir d'apprendre. Comment alors enseigner ? Les conditions environnantes de l'apprentissage doivent être propices à l'engagement, à la participation, à la persévérance, doivent être créées en tenant compte des facteurs affectifs. Des stratégies d'enseignement doivent être développées (enseigner à faire des synthèses, favoriser une lecture efficace, provoquer la participation, prévoir une supervision pédagogique...). Comment enseigner chaque type de connaissances, composantes du processus d'apprentissage (déclaratives...) ? Des pistes pédagogiques, des exemples tirés de disciplines différentes sont proposés. La dernière étape est analysée : l'évaluation (opération en trois temps : mesure, jugement et prise de décision) dans le cadre des interventions pédagogiques dans la classe. L'auteur, résutant l'évaluation formative et sommative, plaide pour une évaluation sommative qui suit l'enseignement et ne le précède pas, qui respecte une certaine logique. La confirmation d'un enseignement réussi sera alors le désir de celui qui a appris à continuer à apprendre. (Prix : 210,00 FF).

Organisation pédagogique

ARCHAMBAULT, Jean ; CHOUINARD, Roch. *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin, 1996. XIX-232 p., fig., tabl., bibliogr. (11 p.) 138 4

La gestion de la classe est définie comme l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'encourager chez ses élèves le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle. Les auteurs veulent étudier comment une gestion efficace

de la classe peut permettre aux enseignants de répondre aux attentes de la société à leur égard. Leur ouvrage est structuré en trois parties. 1) Établir et maintenir le fonctionnement de la classe : comment choisir et enseigner aux élèves (primaire et secondaire) des comportements adaptés à l'apprentissage dans la classe, comment établir le fonctionnement de cette dernière - les "Règles". 2) Soutenir l'apprentissage autonome et la motivation : les concepts reliés au fonctionnement du système métacognitif qui régit le processus d'apprentissage, les variables associées au fonctionnement du système affectif, les façons de soutenir la motivation à apprendre des élèves. 3) Intervenir pour résoudre des problèmes de comportement, la définition de ces problèmes, les principes et les niveaux de l'intervention auprès des élèves présentant de tels problèmes, les processus d'intervention, les outils d'intervention. Cet ouvrage allie théorie et pratique ; pour chaque point développé, des éléments de pratique, des lectures sont proposés. (Prix : 145,00 FF).

Travail en groupes

La coopération dans la classe : étude du concept et de la pratique éducative. Montréal : Logiques, 1996. 303 p., tabl., bibliogr. dissém. (Théories et pratiques dans l'enseignement.)

☛ 23

La coopération scolaire dans l'enseignement est un phénomène ancien (J. Dewey, J. Piaget, C. Freinet). Ce n'est que dans les années 70 (avec E. Aronson, R. Johnson, R. Slavin), que cette idée réapparaît. Actuellement, de multiples structures coopératives existent. Cet ouvrage réunit des contributions (en français et en anglais) qui proposent des perspectives auxquelles se rallient différentes approches. Elles sont regroupées en quatre parties : dimension sociale ; la philosophie pour enfants en tant qu'approche coopérative ; les dimensions cognitives et psychosociales de la coopération ; la coopération et le projet social de l'école. (Prix : 210,00 FF).

Soutien et compensation

WOODHEAD, Martin. *In search of the rainbow : pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children.* Den Hague : Bernard van Leer foundation, 1996. 104 p., bibliogr. (8 p.). (Early childhood development practice and reflections ; 10.) ☛ 23

Ce rapport, présenté en 1995 lors d'une conférence internationale sur l'environnement de l'enfant, présente le point de vue de M. Woodhead sur les problèmes de qualité de l'éducation dans les programmes préscolaires mis en œuvre pour les enfants défavorisés. L'auteur exploite les résultats de quatre études menées en Inde, en France, au Kenya, au Venezuela et les échanges d'information issus d'ateliers de recherche. Il constate que l'idée de qualité est très variable selon les situations, les pays, et que nous fondons notre jugement sur nos critères européens et nord-américains de qualité, encouragés par les aspirations universalistes de la psychologie développementale. Le développement de l'enfant ne doit pas être étudié isolément mais dans un contexte social, une dynamique de relations. La définition de la qualité dans ces programmes doit tenir compte de ce qui est possible, et prioritaire, dans un environnement spécifique.

Méthodes d'évaluation

CHATEL, Elisabeth. *Une analyse économique de l'action éducative : évaluation et apprentissage dans les lycées.* Nanterre : Université de Paris X, 1996. 555 p., graph., tabl., bibliogr. (17 p.) ☛ 11

L'auteur part du point de vue selon lequel l'action éducative produit une valeur ajoutée incluse dans la personne formée et ne produit pas seulement une sélection ou un classement ; elle analyse le rôle de l'évalua-

tion pédagogique et interne (qui produit des notes) dans le déroulement de l'éducation, elle se demande si le fait de mesurer n'entrave pas l'évaluation et, avec elle, un des ressorts de l'efficacité interne du produit éducatif. Une première partie trace le cadre théorique de son étude, en faisant appel à l'économie, à la psychologie de l'apprentissage (référence à la philosophie de Dewey) et aux didactiques disciplinaires. Une seconde partie analyse l'évaluation et l'apprentissage dans les lycées. Une discipline a été choisie : les sciences économiques et sociales, enseignée dans les sections ES (ex-B) des lycées. L'évaluation a porté sur les notes données en classe de terminale et au baccalauréat. La conclusion essentielle de ce travail paraît être "la démonstration de la pluralité des formes d'action éducative", l'éducation résulte de la complémentarité de ces diverses actions. L'auteur pose la question de la réception et des effets que peuvent avoir les procédures d'évaluation et leurs résultats sur les acteurs de l'éducation. (Document non commercialisé).

MERLE, Pierre. *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF, 1996. 323 p., bibliogr. (10 p.). Index. (L'éducateur.) 11

L'expression "jugement professoral" souligne l'une des significations fortes de l'activité enseignante, celle de classer les élèves. Comment jugent les professeurs ! Une recherche a été menée auprès d'enseignants de première et de terminale. Le jugement professoral revêt plusieurs formes ; quatre sont étudiées ici, qui chacune constitue un chapitre de l'ouvrage. 1) La fiche de renseignements que l'élève est "obligé" de remplir, où figurent des renseignements divers (âge, notes de l'année précédente, loisirs, identité sociale...), qui peuvent permettre à l'enseignant une meilleure maîtrise des relations de face à face avec l'élève, un meilleur contrôle des rencontres avec les parents... 2) Le quotidien de la classe, où le jugement est fondé sur des types d'arrangements, négociations

implicites et explicites entre élèves et maîtres, il se rapporte à des situations spécifiques : celles de la classe, d'un établissement, de relations particulières maître-élèves. 3) Le conseil de classe, un des lieux d'élaboration du cursus scolaire des élèves, où, là aussi, le jugement est le résultat d'arrangements. Les décisions sont notamment orientées par le rapport personnel de l'enseignant aux valeurs scolaires. 4) Les épreuves du baccalauréat : le travail des commissions, la correction des copies, les oraux, les délibérations. Contrairement à ce que l'on peut penser, le jugement professoral ne résulte pas de l'application automatique de critères de compétences codifiées ou de grilles d'évaluation standardisées. "L'évaluation des élèves résulte de processus et de procédures au croisement des contraintes sociales et des biographies des élèves et des maîtres". (Prix : 149,00 FF).

NUTTALL, Desmond L. ed. ; RILEY, Kathryn A. ed. *Measuring quality : education indicators-United Kingdom and international perspectives*. London ; Washington : Falmer, 1994. VI-140 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. 23

La Grande-Bretagne s'est fortement impliquée dans le mouvement de réflexion sur l'utilisation des indicateurs de performance scolaire et d'efficacité des écoles et sur la responsabilisation des établissements scolaires : des critères d'évaluation de tâches ont été établis ; les résultats des écoles sont publiés. Cet ouvrage examine le contexte de cette réforme au niveau des autorités nationales et locales et au niveau de l'école, le rôle des indicateurs dans l'évaluation et dans l'amélioration de l'école et met en lumière ses limites. Les problèmes de choix des indicateurs sont analysés. Le partage des pouvoirs, dans un service public, entre les décideurs, les spécialistes de la profession, les responsables politiques et les citoyens est discuté. Un cas de mise en place d'une autoévaluation dans des écoles écossaises est décrit, qui

éclairer le rôle joué par les parents, les élèves et les professeurs dans l'instrumentation de l'évaluation. L'expérience des États-Unis dans l'utilisation des indicateurs d'éducation est évoquée.

OUELLETTE, Louis-M. *La communication au cœur de l'évaluation en formation continue.* Paris : PUF, 1996. 180 p., bibliogr. (4 p.). (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✎ 12

Dans la société actuelle, l'évaluation a un double objectif : attester de la gestion de l'institution et de la situation éducative, déterminer le cheminement des individus au regard des objectifs visés de formation. Elle est alors "un élément de compréhension de la situation éducative en lien avec les apprentissages et la formation" ; la question de l'évaluation est ici posée dans le contexte de la formation et du perfectionnement. L'auteur veut proposer un modèle d'évaluation formative et en décrire l'implication dans la relation de formation. La question de l'évaluation est d'abord étudiée (exposé de modèles d'évaluation, explicitation du processus d'apprentissage et de la relation de la formation, l'évaluation dans la relation de formation). Puis la position épistémologique adoptée est précisée, en fonction du principe que la connaissance n'est pas extérieure à l'expérience. La compréhension du processus d'évaluation est reliée à une conception du processus de connaissance. Les aspects théoriques importants d'une recherche en éducation sont indiqués, et les neuf points qui ont orienté la conception de l'évaluation formative proposée par l'auteur sont notés : recherche et processus cognitif, observateur et observation, description et explication, science, théorie, paradigme, hypothèse, modèle, dialogue. Le rapport entre évaluation et communication est étudié. L'auteur propose "une conception du processus de communication comme cadre méthodologique d'un modèle d'évaluation fondé sur l'interaction entre les personnes dans une situation de formation". L'évaluation est alors production d'idées. Un modèle interac-

tif d'évaluation formative est décrit. Il est construit selon trois perspectives qui s'interpellent et se complètent : le couple "théorie/pratique" de la modélisation ; la triade "structure/sens/usage" (linguistique) ; la triade "syntaxe/sémantique/pragmatique" (approche en communication). Dans un tel modèle d'évaluation, les caractéristiques des activités d'évaluation sont le reflet des caractéristiques des relations dans la situation de formation. La communication entre les individus est au cœur de l'évaluation. (Prix : 98,00 FF).

Réussite et échec scolaires

CAILLE, Jean-Paul ; VALLET, Louis-André. *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français : une étude d'ensemble.* Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996. 153 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 67.) ✎ 11

Tous les enfants nés le 5 d'un mois et qui sont entrés au collège en septembre 1989 font l'objet, depuis cette date, d'une observation régulière conduite par la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale. Au nombre de 20 000 environ, ils constituent le panel national 1989 d'élèves du second degré. Depuis leur fréquentation de l'école maternelle jusqu'à leur situation actuelle, le déroulement de leur parcours scolaire est connu avec précision. Un certain nombre de ces élèves sont étrangers ou issus de l'immigration. Le panel national permet une comparaison approfondie de leurs parcours scolaires à ceux de leur condisciples. À quoi tiennent les redoublements plus fréquents qu'ont connus les enfants étrangers ou issus de l'immigration à l'école élémentaire ? À l'entrée en sixième, quelle est l'ampleur des écarts de performance en français et mathématiques entre ces élèves et leurs condisciples ? Comment s'explique la surreprésentation des enfants

étrangers ou issus de l'immigration dans les sections d'éducation spécialisée ? Quel a été leur cheminement dans le collège français ? Sur tous ces aspects, l'analyse du panel national livre nombre de résultats inédits. S'il permet de mieux connaître la situation des enfants étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège de la France d'aujourd'hui, cet ouvrage livre aussi une analyse plus générale des inégalités de réussite scolaire entre élèves en fonction de leur environnement familial. (Prix : 95,00 FF)

CHABERT-MÉNAGER, Geneviève. *Des élèves en difficulté.* Paris : L'Harmattan, 1996. 157 p., bibliogr. (3 p.). (Savoir et formation.) 4 23

La lutte contre l'échec scolaire est une affaire de tous les jours, une lutte quotidienne. Les différences d'aptitudes intellectuelles, les différences du milieu de vie n'expliquent pas tout. "Les conduites problématiques des élèves peuvent être rattachées à des concepts très ouverts : d'appartenance, de sens, de singularité, de rapport à la loi". De nouvelles orientations s'offrent à l'école : la reconnaissance officielle de l'hétérogénéité et la gestion de la diversité, la tendance à prendre en compte l'élève et non des élèves, les nouvelles mesures institutionnelles (cycles d'apprentissage, projets, soutien scolaire). Une politique scolaire doit s'orienter vers des objectifs de diversification des pratiques ajustées aux besoins spécifiques de chaque situation et s'appuyant sur une meilleure connaissance des réalités du terrain. Les difficultés des élèves que l'auteur analyse en les émaillant de témoignages d'enseignants peuvent être regroupées autour des points suivants : le milieu social et culturel de l'élève (la mobilisation des parents, la difficile rencontre entre culture juvénile et culture scolaire, le sens de l'expérience scolaire, le rapport à la loi scolaire), le rapport au savoir (qu'est-ce qu'apprendre ? comment apprend-on ? pourquoi n'apprend-on pas ?). Des solutions, expériences vers une pédagogie des circonstances, sont proposées pour réduire l'inadaptation ou promouvoir l'intégration,

pour aider ces élèves dans une situation d'implication-distanciation. (Prix : 85,00 FF).

LEWIS, Mary. *Intégrer les services pour les enfants à risque : Danemark, France, Pays-Bas, Royaume-Uni (Angleterre et Pays de Galles), Suède.* Paris : OCDE, 1996. 102 p., tabl., bibliogr. (5 p.) 4

Après une définition des termes "enfant à risque" en échec, (issu d'un milieu pauvre et/ou appartenant à une minorité ethnique ou linguistique), "intégration des services", ce rapport propose cinq études de cas (Danemark, France, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède) où sont décrites l'action des pouvoirs publics, les recherches universitaires qui y sont menées, les initiatives pratiques prises. Le point de vue des administrateurs et de praticiens du terrain est exposé. Des recommandations sont formulées. Il ressort de ces études que c'est l'importance du phénomène d'interaction entre une carence socioculturelle et l'appartenance à une minorité ethnique dans une culture dominante particulière. Pour tous les éducateurs interrogés, c'est au sein du système éducatif, que se trouvent les facteurs permettant de lutter contre l'échec, l'abandon ou l'absentéisme, et particulièrement la pertinence des programmes par rapport aux aptitudes et aux modes d'apprentissage des élèves et la concordance entre programme et vie extrascolaire des élèves. Certaines questions doivent être posées et résolues : quels sont les critères qui déterminent les zones où les enfants à haut risque ? les liens entre l'établissement et les parents ; le recrutement et la formation de personnel bilingue ; la jonction entre la politique d'éducation et les politiques urbaines... (Prix : 100,00 FF).

PERETTI, Claudine ; PETRONE, Jean-Christophe ; THÉLOT, Claude. *L'évolution des compétences scolaires des meilleurs élèves depuis 40 ans : évaluation des épreuves ou des copies de lauréats pour un ensemble de concours représentatifs de l'élite scolaire*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996, 511 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 69.) ✎ 23

Cinq corpus ont été retenus pour analyser les compétences scolaires : mathématiques (concours d'entrée à l'École polytechnique), allemand, anglais et espagnol (concours d'entrée aux Grandes écoles de commerce), histoire (agrégation), histoire et version latine (concours d'entrée à l'École nationale des Chartes), français (Concours général). Les copies ont été corrigées par des professeurs-évaluateurs "indiscutables", à partir d'une grille d'évaluation définie. Trois lignes de force apparaissent : les sujets ont évolué ; les productions des meilleurs élèves d'aujourd'hui sont le plus souvent satisfaisantes ou très satisfaisantes dans des proportions voisines des productions des meilleurs élèves d'autrefois ; ce qui a été évalué, ce sont les compétences scolaires et non pas les compétences de la vie quotidienne ou professionnelle. Ces deux sortes de compétences ne s'identifient pas. (Prix : 95,00 FF).

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

CHAPELAIN, Brigitte. *Les vidéothèques d'établissement*. Paris : INRP, 1996, 188 p., bibliogr. (6 p.) ✎ 11
Entre les CDI "traditionnels" n'offrant aux élèves et aux enseignants que des informations imprimées ou iconographiques, et les

médiathèques des établissements pilotes, la vidéothèque se présente comme une structure de travail spécifique à l'établissement, permettant aux différents partenaires d'utiliser les ressources de l'image et du son pour des activités intellectuelles et éducatives. Une expérimentation conduite dans un collège et deux lycées a permis de s'interroger sur les formes d'organisation et d'utilisation, afin de rationaliser l'usage de ressources audiovisuelles encore trop peu exploitées. L'étude permet d'appréhender les conditions de mise en œuvre et de développement d'un dispositif de vidéothèque, les pratiques d'utilisation par les élèves et en particulier leurs modes d'appropriation de produits audiovisuels... Elle constitue une contribution aux questions de l'image dans les activités éducatives - des élèves et des enseignants - et du développement de l'accès aux ressources audiovisuelles dans les établissements du second degré. (Prix : 100,00 FF).

Enseignement à distance

HARRY, Keith. ed. ; JOHN, Magnus. ed. ; KEEGAN, Desmond. ed. *Distance education : new perspectives*. London ; New York : Routledge, 1993. XX-348 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. (Routledge studies in distance education.) ✎ 15

Cet ouvrage présente une sélection des écrits les plus marquants sur l'enseignement à distance depuis la fin des années 80 et complète ainsi l'ouvrage de base intitulé : *Distance education : international perspectives* (1983), du même éditeur. Une première partie présente les théories de l'enseignement à distance, en propose une définition actualisée. L'organisation et la gestion de cet enseignement sont ensuite décrites ainsi que les moyens technologiques. Un panorama international du développement de ces techniques est tracé. La sixième partie évoque la formation à l'enseignement à distance, les diplômes universitaires sanctionnant les études sur ce sujet (études comprenant un

enseignement général, académique et une préparation à l'utilisation des médias.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Rencontre lecture. *Didactique de la lecture : regards croisés*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail ; CRDP, 1996. 226 p., bibliogr. dissém.

☛ 15

Les contributions réunies dans ce document l'ont été, à l'occasion du départ à la retraite d'Eveline Charmeux, toutes sont donc centrées sur la lecture et l'écriture. Elles sont regroupées autour des axes suivants. 1) Regards historiques (J. Hébrard, H. Romian). 2) Regards sur l'institution et les pratiques d'enseignement (E. et J. Fijalkow). 3) Regards sur les médiations culturelles (M. Butlen, J.-M. Privat). 4) Regards sur les activités psycholinguistiques des enfants (A. Liva, L. Rieben). 5) Regards de praticiens et de formateurs (G. Jean, M. Di Méglio, C. Garcia-Debanç, E. Charmeux). (Prix : 120,00 FF).

Apprentissage de la lecture

Regards sur la lecture et ses apprentissages 1996. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996. 215 p., bibliogr. dissém. ☛ 23

En février 1995, un Observatoire National de la Lecture (ONL) a été créé. Un de ses premiers axes de travail a été d'étudier le rôle de l'école dans l'apprentissage de la lecture des jeunes enfants. Cette publication présente les contributions de ses membres sur ce sujet. Chaque contribution est suivie d'un bref profil de l'auteur. Lecture et maîtrise de la langue (Alain Bentolila). La préparation à l'apprentissage de la lecture : un préalable important (Isabelle Le Guay). Écritures et lecture (Jean-Pierre Jaffré). La lecture et l'apprentissage de la lecture : des

questions pour la science (José Morais). Dyslexies acquises et dyslexies de développement (Pierre Buser). À propos de la compréhension... (Michel Fayol). La lecture ? Un apprentissage linguistique comme les autres... (Jean Foucambert). Proposer une didactique de la lecture (Jean-Louis Chiss). L'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux (Guy Robillart). La mesure des difficultés des élèves en lecture (Claudine Peretti). Pour une pédagogie de la compréhension au cycle III (Martine Rémond). La lecture en sixième (Daniel Dubois). Lecture et imagination (Yves Quéré). Lettre à mes élèves que certains disent illettrés (Philippe Meirieu). (Document non commercialisé).

Enseignement des langues étrangères

Des langues vivantes à l'école primaire. Paris : Nathan pédagogie, 1996. 215 p., bibliogr. (3p.). (Les repères pédagogiques : formation.) ☛ 4

L'apprentissage précoce des langues vivantes est un choix pédagogique et un choix de société qui nous concerne tous. Il s'agit d'une histoire ancienne (exemples du bilinguisme en Alsace, de l'enseignement de la langue basque, de l'expérience Alice Delaunay 1967-1973,...). Depuis 1989, quatre circulaires ont donné le sens de l'expérimentation de l'enseignement précoce des langues vivantes ; un bilan, après trois années de fonctionnement, a été dressé en 1993, lors d'un colloque à Clermont-Ferrand. Deux lignes directrices apparaissent des préoccupations idéologiques (choix des langues, rôle des collectivités locales), des choix méthodologiques (rôle de l'enseignant, stratégies...). Dans les propositions du ministère Bayrou (septembre 1994), trois éléments semblent d'importance : l'abaissement de l'âge de l'initiation, la place faite aux langues régionales, la place possible des nouveaux médias. Le choix des langues choisies est important, car elles véhiculent un mode de pensée, une manière d'être, un

rapport aux autres. Les fondements d'une pédagogie des langues doivent tenir compte de la matière à enseigner, des fonctionnements d'apprentissage et d'acquisition des élèves, de l'environnement sociologique, des avancées technologiques. Un projet pédagogique (qui suscite la motivation de l'élève) devra prendre en compte l'âge, le développement de l'enfant, le cycle d'apprentissage. Le défi que devra relever l'Europe est celui de l'unité dans le respect des cultures, de la coopération et non pas des relations de pouvoir. "Le choix des langues s'inscrit dans la conception que nous avons de la construction européenne, du respect des identités... et des rapports entre les hommes". (Prix : 128,00 FF).

Anglais langue étrangère

Nouveau contrat pour l'école, année 1995-1996. L'initiation à une langue vivante au cours élémentaire première année. Rapport d'étape. Paris : Groupe national d'experts, 1996. 31 p., ann. 23

Un groupe national d'experts a été chargé du suivi de la mise en œuvre de l'apprentissage d'une langue vivante à l'école primaire, durant l'année d'observation 1995-1996. Un rapport d'étape a été établi par des personnels des corps d'inspection, des spécialistes linguistes, des chercheurs, des formateurs, des enseignants, en vue de déterminer les meilleures conditions de l'opération à la rentrée scolaire prochaine, qui s'appuie sur les visites de 120 maîtres dans leur classe et sur l'enregistrement de 80 séquences suivies d'entretiens avec les maîtres. Il présente en conclusion 24 propositions. Le rapport se fait l'écho des réactions très positives que cette innovation pédagogique a suscitées. Les quelque 15 000 enseignants engagés dans l'opération sont, dans l'ensemble, très enthousiastes. Ils apprécient la qualité de l'outil vidéo "CE1 sans frontière" mis à leur disposition pour les aider dans leur nouvelle tâche. Les élèves, quant à

eux, se montrent très réceptifs à la méthode et attendent la séquence quotidienne de langue. Les points faibles du dispositif ou de l'outil vidéo -insuffisance de l'interactivité et de l'ouverture culturelle, de la diversification du choix des langues- feront l'objet d'amélioration, dès la rentrée prochaine, et seront prises en compte dans la suite de la série vidéo "CE2 sans frontière". La formation didactique et linguistique, fréquemment réclamée par les enseignants, est d'ores et déjà une priorité des plans de formation pour 1996-1997. La formation initiale des maîtres devra, à plus long terme, les préparer à l'enseignement d'une langue étrangère. Les conclusions des experts conduisent à organiser l'extension de l'opération à de nouvelles classes en 1996-1997 et à préparer la généralisation de l'initiation à une langue vivante à l'école élémentaire. (Document non commercialisé).

Alphabétisation

POMPOUGNAC, Jean-Claude. *Illettrisme : tourner la page ?* Paris : Hachette, 1996. 138 p., bibliogr. (2 p.). (Questions de société : savoirs, enjeux, débats.) 5

Le mot "illettré" apparaît en 1970, au sein de l'association ATD-Quart-Monde. Le terme est utilisé, de façon officielle, en 1981 dans le rapport Oheix. En 1984, paraît le rapport "Des illettrés en France". D'autres rapports-enquêtes paraissent, certains tentant de replacer les divers aspects de l'illettrisme dans leurs contextes historiques, culturels ou sociaux. Peut-on résoudre le problème avec toujours plus d'école ? On trouve déjà, dans le *Dictionnaire pédagogique* de F. Buisson (1882), une définition du mot "illettré". Dans la lutte entre l'Église et l'État, la lecture est un enjeu symbolique majeur. Le désir de lire précède le plaisir de lire, la lecture n'est pas un jeu d'enfant, mais l'entrée dans un monde symbolique. La maîtrise de la lecture est associée à la participation à la vie sociale (remplir un chèque...). Se produit une confu-

sion du politique et du pédagogique, qui se prolonge dans le développement des politiques culturelles. Mais pourquoi s'intéresse-t-on actuellement tellement aux illettrés ? Cela nous renvoie à la complexité des rapports entre la transmission du savoir, la production et la diffusion de l'imprimé et le partage du savoir. La civilisation doit faire face à des révolutions techniques et culturelles dont l'autre, l'illettré, est exclu. S'impose ainsi la conception d'un "modèle de l'individu accompli et une morale de la vie réussie". L'illettrisme est le résultat d'une longue démocratisation de l'enseignement ; il participe à de nouvelles formes d'exclusion sociale et cela affecte notre croyance au progrès et notre confiance dans la démocratie. Un débat entre l'auteur et J. Roman termine l'ouvrage. (Prix : 59,00 FF).

Philosophie

LAURENDEAU, Pierre. *Des enfants qui philosophent : introduction au programme de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman*. Montréal : Logiques, 1996. 188 p., bibliogr. (4 p.). Index. (Théories et pratiques dans l'enseignement.) 61

Cet ouvrage est basé sur le programme de M. Lipman, "Philosophie pour enfants". Les points forts de ce programme (influencé par la pensée de J. Dewey) sont précisés. L'enfant serait naturellement philosophe, parce qu'il est curieux, qu'il questionne ; il faut partir du vécu des enfants pour faire de la philosophie. Philosophie adaptée aux processus d'apprentissage de l'enfant et qui approfondit les concepts essentiels pour diriger leur vie (comme la justice, la différence...). Deux formes de logique encadrent la Philosophie pour enfants : la logique formelle et la logique informelle. L'apprenant prend conscience qu'un savoir significatif ne se reçoit pas, mais se construit ; le rôle de la philosophie est d'encourager les enfants à "bien penser". M. Lipman a écrit et élaboré un outil pédagogique : les romans, sept

romans qui s'échelonnent de la maternelle au cinquième secondaire ; trois étapes d'utilisation sont tracées : lecture collective d'une portion de roman ; formulation de questions par les enfants ; discussion. La communauté de recherche est le lieu pédagogique essentiel à la mise en pratique de ce programme, l'enseignant y a un rôle essentiel. Pour se développer, l'enfant a besoin de liens verbaux avec d'autres personnes (parents, adultes...). Cette parole lui sert de lien entre ce qu'il perçoit et ce qu'on lui dit, à développer son esprit critique. Le dialogue s'apprend, et souvent un enfant sera silencieux parce qu'il craint que sa parole ne soit pas reçue par les autres. Vingt ans après sa mise en œuvre, un bilan positif de ce programme est dressé, en conclusion. (Prix : 210,00 FF).

LIPMAN, Matthew. *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck université, 1995. 348 p., fig., bibliogr. (27 p.) (Pédagogies en développement : pratiques méthodologiques.) 23

Cet ouvrage est la traduction de "Thinking in education" publié en 1991. La méthode, "Philosophie pour enfants" existe aux États-Unis depuis 1974. La philosophie "pour autant qu'elle soit revue de manière adéquate et qu'elle soit bien enseignée, est capable, plus que toute autre discipline, de favoriser l'accès à un degré supérieur de réflexion". Dans une première partie, les éléments d'une éducation à la réflexion, "Bien penser", sont étudiés : l'école doit fortifier les quatre grands axes d'habiletés cognitives que possède l'enfant à l'état rudimentaire : processus de recherche, raisonnement, organisation et transposition de l'information. Apprendre à raisonner implique d'apprendre la pensée d'excellence, combinaison de la pensée critique et de la pensée créative. Dans la classe, une pensée d'excellence repose sur un dialogue de meilleure qualité, le tissu du dialogue est fait sur une chaîne analytique et logique. Une deuxième partie est consacrée à la modélisation de la pensée dans la classe. Dans les

années 80, aux États-Unis, est née l'idée qu'il fallait inculquer une pensée critique. Elle doit permettre à l'élève de bien juger, de saisir ce qu'il dit ; son jugement doit reposer sur des capacités à raisonner, des habilités à la recherche. Les critères sont le pivot de toute activité. Dans une troisième partie, l'auteur définit ce qu'il entend par pensée créative, un des aspects de la créativité. Elle suppose un va-et-vient constant entre les racines de l'expérience et son accomplissement, dans le cadre d'une communauté de recherche. Dans le cadre de la classe, l'enseignant n'est plus un maître à penser, mais un "moyen" par le biais duquel les élèves peuvent développer leurs propres aptitudes, dans une situation de dialogue où le manuel d'enseignement offrira l'expérience sur laquelle fonder la réflexion et contribuer à tracer des pistes menant à plus de raison. Une quatrième partie précise la nature et l'utilisation de la communauté de recherche. (Prix : 180,00 FF).

Histoire et géographie

MELTZER, Milton ; SAUL, Wendy. ed. *Non fiction for the classroom : Milton Meltzer on writing, history, and social responsibility*. New York : Teacher college press/Newark : International reading association 1994. XII-201 p., bibliogr. (8 p.). Index. (Language and literacy series.) ✎ 4

W. Saul a collecté dans cet ouvrage les articles, les discours et interviews de M. Meltzer concernant la lecture et la rédaction de textes autres que la fiction et l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Meltzer met en valeur l'importance d'une rédaction de bonne qualité, facilitée par des instructions claires dans toute composition même non littéraire. Il incite les auteurs de textes historiques à soigner leurs écrits, à présenter les événements sous tous leurs aspects y compris les moins brillants et du point de vue de tous y compris les minorités. Il recommande aux étudiants un effort de lecture

critique de l'histoire. Enfin M. Meltzer plaide en faveur d'une indépendance de l'auteur et revendique sa responsabilité face au développement de la production de livres de commande, dans un but commercial. L'ouvrage concerne les enseignants et les décideurs de l'éducation primaire et secondaire et les lycéens.

WILLIAMS, Michael. ed. *Understanding geographical and environmental education : the role of research*. London ; New York : Cassell, 1996. XII-306 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ✎ 15

Cet ouvrage regroupe les contributions d'experts anglo-saxons dans le domaine de l'enseignement de la géographie et de l'environnement, ayant conduit des recherches spécifiques : leur expérience peut servir de guide pour la mise en œuvre d'investigations au niveau national et international. Ces spécialistes passent en revue les diverses théories, les approches de l'apprentissage géographique, et mettent en valeur le rôle du professeur en tant que praticien réfléchissant sur sa propre pratique. Plusieurs chapitres traitent de techniques spécifiques du domaine de la géographie et de l'environnement (par exemple le travail sur les cartes) et de questions pédagogiques (programmes, manuels scolaires, rédaction géographique...). Les problèmes d'évaluation sont également étudiés. Le cas de l'Institut de pédagogie de l'Université de Londres, qui a fortement encouragé la recherche en géographie et environnement, est décrit. (Prix : £16,99).

Éducation physique et sportive

ARMSTRONG, Neil. ed. *New directions in physical education*. 1. Champaign (Ill.) ; Leeds : Human kinetics, 1990. vol. 1., IX-165 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ☞ 15

Dans ce volume, les défis que l'éducation physique doit relever dans un proche avenir sont étudiés ; le problème des objectifs à atteindre dans le domaine des performances, de la qualité athlétique des jeunes, de l'égalité des chances est discuté ; les liens entre l'école et le sport non scolaire, les examens, l'évaluation des résultats sportifs des élèves, l'éducation sanitaire sont également l'objet d'une réflexion approfondie.

ARMSTRONG, Neil. ed. *New directions in physical education*. 2 : *towards a national curriculum*. Champaign (Ill.) ; Leeds : Human kinetics, 1992. vol. 2., XIV-206 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ☞ 15

Le deuxième volume de cette série, consacrée à l'éducation physique au Royaume-Uni, centre sa réflexion sur l'évolution vers un programme scolaire national. Différents spécialistes de l'éducation physique livrent leur point de vue, proposent des suggestions sur des thèmes tels que l'application de la technologie informatique à l'éducation physique, la place des exercices de santé dans les programmes scolaires, l'évolution du statut du professeur d'éducation physique, l'importance du développement physique dans la construction de l'estime de soi, l'intégration de la danse dans les programmes officiels, les activités hors de l'environnement scolaire immédiat (par exemple des camps de nature). (Prix : £ 20)

DUFFY, Pat. ed. ; DUGDALE, Liam. ed. *HPER-Moving toward the 21st century*. Champaign (Ill.) ; Leeds : Human kinetics, 1994. XX-328 p., tabl., bibliogr. dissém. ☞ 14

Cet ouvrage rapporte 28 des 150 communications faites au Congrès international de la santé de l'éducation physique et des activités récréatives, tenu en 1991 à Limerick sur le thème de l'éducation à la santé et à la forme physique et de l'enseignement de la gymnastique et du sport à l'école. Les discussions portent sur la signification de l'environnement social, politique et culturel dans lequel travaillent les éducateurs et les chercheurs dans ce domaine, la recherche d'objectifs communs pour des professionnels ayant des tâches différentes quoique liées ainsi que l'identification de valeurs communes. La nécessité de traduire la réflexion théorique par une action efficace, l'analyse de l'influence du changement idéologique dans divers pays sur les objectifs des instances éducatives en matière de santé et de sport, sont relatées. (Prix : £ 49).

LOQUET, Monique. *EPS au collège et gymnastique rythmique sportive*. Paris : INRP, 1996. 223 p., bibliogr. (5 p.) ☞ 11

Quels contenus d'enseignement en EPS pour les collèges ? tel a été le thème de travaux de l'unité de recherches en didactique de l'EPS de l'INRP. Chaque ouvrage, qui en est issu, est consacré à une Activité Physique et Sportive et présente une série de propositions que la recherche a permis de construire, afin d'être utile aux enseignants. La centration sur les différentes APS pratiquées par les élèves au cours de cycles d'EPS peut surprendre dans une perspective de transversalité. Mais les chances de réinvestissement ne sont possibles que si les enseignants se centrent sur l'activité adaptative des élèves en situation, en la faisant évoluer vers des formes plus élaborées. Observer cette activité à l'aide de cadres renouvelés se dégageant du formalisme gestuel, solliciter chez l'élève un apprentissage par adaptation, l'ai-

der à construire le sens de ses apprentissages en lui donnant un statut d'acteur, favoriser le développement intégré des habiletés, des méthodes et des attitudes, tels sont les objectifs. La mise au point d'un ensemble de procédés d'enseignement est conduite avec une expérimentation dans les classes (cycle de dix séances de GRS avec des élèves de 6e). Les outils, les contenus et les démarches présentés visent à agir sur le fonctionnement de l'enseignement, mais l'ensemble demeure un modèle descriptif ouvert que chaque enseignant est invité à personnaliser et à enrichir. (Prix : 130,00 FF).

Sciences et techniques des activités physiques et sportives. Paris : PUF, 1995. XIX-450 p., fig., bibliogr. (2 p.) (Premier cycle.) ✎ 4

Ce livre s'adresse en priorité aux étudiants préparant un DEUG STAPS et leur fournit l'essentiel des connaissances scientifiques de base. 1) Méthodologie et statistique (R. Thomas). 2) Physiologie (S. Denot-Ledunois) : biologie générale ; biologie cellulaire ; les métabolismes ; le muscle ; le système cardio-vasculaire ; la respiration ; la digestion. 3) Sciences humaines (R. Thomas, B. Doring, J.-P. Famose) : les approches historiques du domaine des APS ; éléments d'une histoire des éducations physiques contemporaines, de la fin de l'Ancien Régime à nos jours ; l'apprentissage moteur. 4) L'art de la dissertation (C. Prévost). (Prix : 148,00 FF).

Éducation civique, politique, morale et familiale

FRIEBEL, Wim. ed. *Education for European citizenship : theoretical and practical approaches = Éducation à la citoyenneté européenne : approches théoriques et pratiques.* Freiburg im Breisgau : Fillibach, 1996. 271 p., bibliogr. dissém. ✎ 23

Ce travail s'inscrit dans le cadre de la réflexion d'enseignants (de pays divers) du

sous-réseau centré sur la citoyenneté européenne, membres du RIF (Réseau des Institutions de Formation). Ils se proposent de réfléchir sur le concept de citoyenneté européenne selon diverses approches (culturelle, juridique, pédagogique...), sur les représentations d'autrui... Les points suivants ont été étudiés : 1) Le concept de citoyenneté européenne, le cadre théorique : le citoyen et la citoyenneté, les enjeux et les composantes pédagogiques d'un projet d'éducation à la citoyenneté européenne... 2) États des lieux de l'éducation à la citoyenneté européenne : materials and experiences in teacher education ; l'éducation du citoyen en Europe ; étude sur la représentation de la citoyenneté européenne chez les futurs enseignants ; teaching European citizenship in teacher education... (Prix : 85,00 FF).

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

Innovations dans l'enseignement des sciences et de la technologie. 4. Paris : OCDE, 1996 vol. 4, 238 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 23

Le thème général de ce quatrième volume est la formation et le perfectionnement professionnel des maîtres qui enseignent les sciences et la technologie dans le primaire et le secondaire. Un article d'introduction s'interroge sur la recherche de la qualité dans la formation et le perfectionnement professionnel. Les articles suivants sont consacrés aux enseignants du primaire, du secondaire et aux influences de la recherche sur la formation des maîtres : quelques titres : Formation et perfectionnement professionnel des maîtres en sciences et technologie : la recherche de la qualité, (David Layton) ; L'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire : pour redonner confiance aux maîtres, (Hubert M. Dyasi) ; Enseignement des sciences : rapprocher l'enseignement de l'école de celui de la maison grâce à la formation des maîtres, (Gary

Knamiller) ; Illustrés et bandes dessinées au service de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire, (Stephen Murray) ; Former les enseignants en sachant qu'ils ont des idées fausses, (Rodolpho Caniato) ; Apprendre aux professeurs de sciences à établir des contacts fructueux avec l'entreprise : trois exemples, (Marjorie Gardner, Kathryn Sloane-Weisbaum et Karin M. Rosman) ; Aider les enseignants à intégrer les savoirs technologiques locaux dans les cours de sciences, (June M. George) ; Les deux axes de l'enseignement de la technologie : programme de formation continue des enseignants, (Eduardo Averbly)... (Prix : 85,00 FF).

Enseignement des mathématiques

ANGHILERI, Julia. ed. *Children's mathematical thinking in the primary years : perspectives on children's learning*. London ; New York : Cassell, 1995. XVIII-174 p., bibliogr. dissém. Index. (Children teacher and learning series.) 23

Cet ouvrage présente des contributions de spécialistes qui explorent la façon dont les enfants réfléchissent en mathématiques à l'école et suggèrent, pour les professeurs, des moyens de faciliter l'apprentissage en utilisant les résultats de la recherche sur le processus de la pensée mathématique. Dans la perspective contemporaine constructiviste, les enfants d'école primaire sont incités à élaborer leur propre savoir grâce à un environnement favorable plutôt qu'à un enseignement directif et en fonction de leurs aptitudes. Les auteurs décrivent des exemples concrets tirés de leur propre expérience pédagogique pour aider l'instituteur dans sa pratique.

GIRODET, Marie-Alix. *L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul*. Paris : Didier, 1996. 161 p., bibliogr. (6 p.). (CREDIF Essais.) 4

L'auteur, longtemps formateur de formateurs à Paris, a été confronté au choc "éthnomathématiques". Des pratiques différentes, des résolutions différentes propres à une culture, peuvent amener à la bonne solution d'un problème, même si ce n'est pas celle indiquée par l'enseignant. Cet ouvrage s'adresse à tous ceux qui enseignent les mathématiques de base, à des élèves de 11-12 ans ou à des adultes (étrangers en France, établissements à l'étranger...). Un certain nombre de concepts sont étudiés, en comparant "l'usage français" et les usages d'autres cultures et pays : le nom des nombres ; les marqueurs spécifiques (le zéro, le point, la virgule) ; les techniques opératoires (la soustraction, la multiplication...) ; les nombres de la vie quotidienne (les échanges, la monnaie...). (Prix : 78,00 FF).

ORTON, Anthony ; FROBISHER, Leonard. *Insights into teaching mathematics*. London ; New York : Cassell, 1996. IX-192 p., tabl., bibliogr. (5 p.). Index. (Introduction to education.) 4

Cet ouvrage s'adresse notamment aux élèves-professeurs et aux jeunes enseignants, en fournissant des conseils pour l'enseignement des mathématiques à l'école primaire et moyenne (élèves de 5 à 14 ans). Une approche pratique des programmes de mathématiques est proposée. Les difficultés de compréhension du langage, des énoncés, des symboles en mathématiques sont examinées. Certains problèmes concrets d'apprentissage du calcul, de l'algèbre, des formes à deux ou trois dimensions sont évoqués. Les objectifs et les processus d'évaluation des performances des élèves sont également décrits. (Prix : £ 15,99).

Sciences physiques

HIBON, Mireille. *La physique est un jeu d'enfants : activités d'éveil scientifique. cycle 2.* Paris : Armand Colin, 1996. 159 p., ill., fig., bibliogr. (4 p.). (Pratique pédagogique ; 113.) ✎ 9

La curiosité naturelle des jeunes enfants et leur soif de connaissance de leur environnement, sont des aptitudes à exploiter pour la découverte et la compréhension des phénomènes scientifiques. Cet ouvrage, conçu par une institutrice, propose des activités d'éveil en sciences physiques pour les enfants dès l'école maternelle. L'air, les températures, le magnétisme, les cadrans solaires, l'optique sont les sujets d'expériences auxquels sont initiés les enfants. Chaque principe physique est abordé, sur un mode ludique, adapté aux enfants de cette tranche d'âge, sous forme de séquences suivant le même plan (définition des objectifs à atteindre, durée et contenu des séquences, matériel à utiliser, déroulement des expériences) et met en relief des méthodes pédagogiques intégrant la psychologie de l'enfant. (Prix : 80,00 FF).

HULIN, Nicole. dir. ; BELHOSTE, Bruno. dir. ; GISPERT, Hélène. dir. *Les sciences au lycée : un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger.* Paris : Vuibert ; INRP, 1996. 330 p., bibliogr. dissém. Index. ✎ 13

Deux grands moments marquent l'histoire de l'enseignement des sciences au XXe siècle : les années 1900 où les réformes décisives voient le jour dans de nombreux pays, et les années 1960-70 où, dans le monde entier, l'enseignement des mathématiques et de la physique est radicalement rénové. Quand, pourquoi et comment décide-t-on ainsi de modifier les programmes scolaires ? Au fil du siècle, qu'a-t-on vraiment changé dans l'enseignement des mathématiques et de la physique au lycée ? En quoi ces réformes reflètent-elles les grands bouleversements

scientifiques de l'âge moderne ? Quel est le poids des particularités nationales dans ces changements ? Confronter les époques et réfléchir aux réformes passées pour mieux appréhender les questions posées aujourd'hui, tel est l'objectif de ce livre où les diverses approches possibles sont intimement mêlées, qu'elles soient d'ordre historique, philosophique, scientifique ou didactique. (Prix : 160,00 FF).

Chimie

BLONDEL, Jean-Marie. *Diagnostic et aide en EIAO : étude d'un environnement d'aide à la résolution de problèmes en chimie.* Nancy : Université Henri Poincaré. Nancy II, 1996. 262 p., fig., bibliogr. (18 p.) ✎ 11

Le thème principal de cette thèse porte sur l'aide à apporter à l'élève et sur le diagnostic de ses activités dans les environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur (EIAO) pour l'enseignement des sciences. L'auteur a étudié ces questions au sein d'un projet d'environnement d'apprentissage de la résolution de problèmes de chimie quantitative (SCHNAPS). Conçue à partir de l'analyse de résolutions d'élèves, la première version de cet environnement comprend une base de données chimiques, un résolveur fondé sur l'exécution de plans et la propagation de contraintes, et des interfaces pour la définition de la situation-problème et la rédaction de la solution. Le diagnostic, élaboré à partir d'une expérimentation de cette première version, repose sur une méthode de classification heuristique dans laquelle on cherche à reconnaître des formes représentatives des actions de l'élève dans la résolution. Destiné à permettre des interventions à l'initiative du système, le diagnostic signale les éléments imprécis de la rédaction de l'élève et fournit des hypothèses sur les difficultés et les concepts mis en jeu dans sa résolution. Les interventions qui en découlent peuvent apporter une aide indirecte par les interrogations qu'elles soulèvent, ou

directe par les concepts qu'elles rappellent. L'analyse de situations d'interaction entre un élève et un enseignant conduit à distinguer plusieurs types d'aides répondant à une demande de l'élève et plusieurs types d'interventions correspondant à une initiative du système. L'aide proposée dans SCHNAPS est décomposée en assistants indépendants. Ces assistants possèdent une unité thématique, stylistique ou pédagogique. Ils correspondent chacun à un point de vue sur le domaine, le problème ou la résolution. Les possibilités d'analyses offertes par cet environnement et les questions qu'il soulève quant aux pratiques observées et aux langages employés dans l'enseignement de la chimie, ont permis de préciser quelques articulations possibles entre les recherches en EIAO et la didactique d'une discipline. (Document non commercialisé).

Informatique et enseignement

BARON, Georges-Louis ; HARRARI, Michelle ; BRUILLARD, Éric. *Étudiants et prescripteurs face à l'informatique : premiers résultats d'une étude exploratoire*. Paris : INRP, 1996. 105 p., tabl., fig., bibliogr. (3 p.) (Documents et travaux de recherche en éducation ; 13.) 23

Dans la dernière décennie, l'informatique et les technologies associées se sont considérablement répandues, dans l'école comme dans la société. Dans ce domaine encore attaché à la modernité, où des vagues technologiques rapprochées se succèdent, la situation est évolutive et les modèles d'intégration d'instruments liés à l'informatique sont loin d'être stabilisés. Ils varient en fonction des niveaux scolaires, des secteurs disciplinaires et des contextes locaux. Les auteurs ont décidé, dans le cadre d'une recherche exploratoire menée pendant deux années, de s'intéresser à ceux et celles qui prescrivent à d'autres, des tâches utilisant des ordinateurs, organisent leur travail, procèdent à des décisions d'équipement, à des offres de formation. Comment

sont-ils formés ? Quelles sont leurs opinions à l'égard de l'informatique ? Quelles marges de manœuvre ont-ils ? Dans ce rapport technique, l'origine, la problématique et la méthodologie de la recherche sont d'abord rappelées. Deux types de résultats sont ensuite exposés. Les premiers concernent les étudiants d'université et d'IUFM, tandis que les seconds sont relatifs à des prescripteurs à l'œuvre au niveau de l'école élémentaire. Cette partie inclut une comparaison avec la situation dans un environnement francophone voisin : la communauté française de Belgique. (Prix : 50,00 FF).

BARON, Georges-Louis ; BRUILLARD, Éric. *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : PUF, 1996. 312 p., bibliogr. (11 p.) Index. (L'éducateur.) 11

Cet ouvrage retrace "l'histoire tumultueuse" des rapports de l'École française et l'informatique. Depuis 1966, date à laquelle était le "Plan calcul", 1985 et le Plan informatique pour tous, avec l'idée que l'informatique, outil de la modernité, se "devait" d'être inculqué à l'école, jusqu'à aujourd'hui, où l'informatique se trouve concurrencée par les autoroutes de l'information. Cette étude est restreinte au domaine strictement pédagogique, où quatre usages se dessinent : l'outil pédagogique, l'utilisation d'instruments (logiciels) transversaux, l'utilisation personnelle (la bureautique), la discipline. La première partie est une présentation de l'existant : l'histoire, l'évolution de la prise en compte de l'informatique en milieu scolaire (notamment vers les technologies de l'information et de la communication) ; les usagers, les usages réels de l'informatique, le point de vue des élèves, des enseignants, des professionnels ; la formation des enseignants et des futurs enseignants (l'utilisation pour un bon usage des ordinateurs demande des compétences). Une seconde partie est axée sur des perspectives : la question de la "potentialité" éducative des instruments de traitement de l'information (jouer, apprendre et travailler) ; faut-il apprendre l'informa-

tique ou apprendre à se servir de l'ordinateur, que l'utilisateur non-professionnel puisse acquérir une culture technique de base ? Quelles peuvent être les places des nouveaux instruments de traitement de l'information dans le milieu éducatif français ? (intégration disciplinaire, utilisation personnelle...). En conclusion, les auteurs s'interrogent sur les "facteurs favorisant" et les obstacles que rencontrent les instruments informatiques. (Prix : 148,00 FF).

Enseignement de l'informatique

BARON, Georges-Louis. dir. ; BRUILLARD, Éric. dir. *Informatique et éducation : regards cognitifs, pédagogiques et sociaux*. Paris : INRP, 1996. 120 p., fig., bibliogr. dissém. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 13.) ☛ 11

L'idée fondatrice du séminaire Informatique et formation des enseignants, lancé à l'initiative de l'INRP et avec le soutien du GDR "sciences cognitives de Paris" du CNRS, est de permettre aux chercheurs intéressés par la question du développement de l'informatique dans le système éducatif de se rencontrer autour de questions liées au champ de la formation des enseignants et comportant une dimension cognitive. Les textes rassemblés dans cette publication reflètent les différents thèmes et tendances de recherches actuels. Ils sont organisés en quatre grandes parties, abordant respectivement les problèmes d'intégration des technologies dans l'éducation, la question des opinions des acteurs concernés par cette intégration, qu'ils soient prescripteurs ou simples usagers, les usages d'instruments logiciels en contexte de formation, les enjeux épistémologiques et cognitifs liés à l'apprentissage. (Prix : 75,00 FF).

U - ÉDUCATION SPECIALE

Handicaps et inadaptation

Éducation spécialisée : recherches et pistes d'action. Paris ; Bruxelles : De Boeck université, 1996. 195 p., tabl., bibliogr. dissém. (Perspectives en éducation.) ☛ 15

Les auteurs, dont les contributions sont ici regroupées, ont voulu proposer des approches variées quant à leurs fondements théoriques, à leurs terrains d'application, et aux types de handicaps ou de désavantages concernés. Titres de ces contributions : Stimulation mentale par l'imagier (André Dehant et Nathalie Catinus) ; Évaluation du langage des enfants et adolescents handicapés mentaux (Annick Comblain) ; La diversité des troubles de la lecture : étude de cas (Jean-Marc Braibant) ; Les approches comportementales et cognitives dans l'éducation des jeunes à conduite agressive (Michel Born et Vinciane Chevalier) ; Individualisation, généralisation et réseaux sociaux (Marie-Claire Haelewyck, Nicole Montreuil et Ghislain Magerotte) ; Promotion de la santé en éducation spécialisée (Jacqueline Delville, Michel Mercier et Marie) ; Choix éthiques en éducation spécialisée (Jean-Jacques Detraux). (Prix : 125,00 FF).

Toxicomanie

DE PERETTI, Christine. *Les lycéens des banlieues difficiles et les substances psychoactives*. Paris : INRP, 1996, 193 p., tabl., bibliogr. (5 p.) ☛ 11

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'importance des consommations de substances psychoactives, licites et illicites, de lycéens scolarisés dans des banlieues difficiles de la région parisienne. La première partie s'attache à définir les terminologies relatives aux substances psychoactives et à la toxicomanie, et propose des données quanti-

tatives relatives à l'usage de ces substances. La seconde partie expose les résultats de la recherche proprement dite. Ceux-ci sont précédés d'un autoportrait des lycéens interrogés (17 établissements) : les relations avec les parents, la scolarité, la vision de l'avenir, la santé... La recherche a porté sur la consommation des médicaments, du tabac, de l'alcool, des drogues illicites. La perception du problème est abordée du point de vue des adultes et des lycéens. La consommation de tabac et d'alcool est plus faible que celle constatée dans les études de référence. C'est dans les lycées professionnels que la consommation d'alcool et la recherche d'ivresses sont les plus fréquentes. La prévalence des consommations de substances illicites (particulièrement le cannabis) est proche de celle des études de référence. 3,5 % des lycéens interrogés indiquent une consommation fréquente de cannabis. Les facteurs psychosociaux liés à ces consommations sont étudiés : l'influence des pairs est indéniable, celle des adultes aussi. Le climat familial serein et l'investissement de la scolarité constituent des facteurs "protecteurs". Un lien fort apparaît entre absentéisme scolaire et consommations : la demande d'information sur la santé, l'éducation et la promotion de la santé, apparaît forte. (Document non commercialisé).

Expériences alternatives

KELLY, Deirdre M. *Last chance high : how girls and boys drop in and out of alternative schools*. New Haven ; London : Yale university press, 1993. XVIII-276 p., tabl., bibliogr. (17 p.). Index. 11

L'auteur examine dans cet ouvrage l'alternative éducative proposée par les "continuation schools" -écoles de la seconde chance- qui se sont fortement développées en trente ans (actuellement, en Californie, elles accueillent un cinquième des élèves des classes secondaires terminales). Son étude est centrée particulièrement sur les différences scolaires

liées au sexe : filles et garçons se désengagent de l'école pour des causes différentes, de façon différente et avec des conséquences différentes (plus négatives encore pour les filles). Deux "continuation schools" ont été observées pendant un an, une troisième pendant un mois, afin d'étudier l'influence des pairs et du programme diffus sur le devenir des élèves. Il apparaît que ces écoles, proposant en général des programmes tronqués, sont souvent considérées comme de second ordre et servent de "soupape de sécurité" pour les établissements classiques, en même temps que de sauvetage pour les jeunes exclus. Des contradictions en résultent, qui freinent le succès de ces écoles : peu d'élèves y terminent leurs études secondaires avec un diplôme. La composition ethnique et sociale de cette population scolaire est aussi étudiée. (Prix : 262,50 FF).

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Vulgarisation scientifique

La transmission des savoirs scientifiques. Paris : Éditions du CTHS, 1996. 264 p., fig. (Colloques du CTHS ; 15.) 15

Ce document reprend l'essentiel des communications présentées lors du congrès de Pau (1993) consacrées à la transmission du savoir scientifique. 1) La circulation de l'information au sein de la communauté scientifique : le rôle des revues universitaires de sciences humaines et sociales dans la diffusion de l'information scientifique ; l'image de la science et du travail scientifique dans la littérature d'enfance et de jeunesse ; mathématique, une culture pour aujourd'hui ?... 2) Transmettre le savoir et l'enseigner : le CLEA et la formation des maîtres en astronomie ; la transmission du savoir scientifique ; un rôle pour l'histoire des sciences... 3) Les infrastructures de la transmission des savoirs : des machines à enseigner en général et du satellite éducatif en particulier ; enjeux infrastructurels de la transmission du savoir, l'exemple de la

Bibliothèque nationale de France... 4) Nouvelles technologies de transmission du savoir : l'informatique, un outil pour les historiens ? l'image numérique, nouveau moyen de transmettre le savoir ou nouveau savoir à transmettre... (Prix : 280,00 FF).

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

Répertoires

BOUYSSOU, Georges ; ROSSANO, Pierre ; RICHAUDEAU, François. *Oser changer l'école*. Paris : Bibliothèque Richaudeau ; Albin Michel, 1996. 235 p., tabl. 4

Les apprentissages, les pratiques pédagogiques, les systèmes d'évaluation, les programmes, le temps scolaire, la famille, les relations élève-enseignant, l'architecture scolaire, la formation des maîtres, l'exclusion, etc... C'est à une analyse critique de l'état actuel de toute l'institution scolaire que nous appellent les auteurs et à une réflexion sur les réformes à apporter pour remédier à l'inadaptation de l'école aux bouleversements de la société d'aujourd'hui, sur les mutations à opérer dans les mentalités et dans la pratique pédagogique " pour passer d'une société des fuites et de l'école du désarroi à une société de responsabilités". Cet ouvrage construit comme un dictionnaire, chaque sujet traité étant classé par ordre alphabétique, propose même au mot "utopie" une vision de l'école des années futures, telle qu'on la rêve.

Dictionnaires

BABIN, Norbert. *Programmes et pratiques pédagogiques*. Paris : Hachette éducation, 1996. 475 p. (Pour l'école élémentaire.) 9
Trois parties constituent cet ouvrage. La première partie propose une réflexion sur le

développement de l'enfant, la continuation maternelle-cours préparatoire et fournit des conseils sur l'organisation et la gestion du temps scolaire, l'organisation de la classe au quotidien... La deuxième partie s'intéresse à chacun des champs disciplinaires : les textes officiels (pour les cycles 2 et 3) et des réflexions, suggestions, conseils (pratiques pédagogiques, progressions détaillées avec des suites d'objectifs pour chaque niveau...). La troisième partie comprend un tableau récapitulatif de références de textes officiels regroupés dans différents domaines, classés par ordre alphabétique, des textes reproduits in extenso concernant certaines disciplines et la législation, des extraits de textes concernant l'entrée en 6e et la liaison école-collège. (Prix : 210,00 FF).

ROUET, Gilles ; SAVONTCHIK, Stanislave. *Dictionnaire pratique de l'enseignement en France*. Paris : Ellipses, 1996. 440 p. (Formation des personnels de l'éducation nationale.) 9

Présenté sous une forme alphabétique (de Académie à Zone d'éducation prioritaire), ce document propose des informations sur l'organisation et le fonctionnement (administratif, politique, législatif, mention des principaux rapports officiels) de l'enseignement de la maternelle à l'université en France. (Prix : 190,00 FF).

ADRESSES D'ÉDITEURS

- CTHS
1 rue Descartes
75231 PARIS Cedex 05
- De Boeck
Diff. Belin
8 rue Férou
75627 PARIS Cedex 13
- Descartes et Cie
52 rue Madame
75006 PARIS
- Économie et statistique
Diff. INSEE
- Éditions Don Bosco
75 rue Alexandre Dumas
75020 PARIS
- ELLIPSES
32 rue Bargaue
75015 PARIS
- L'ERRE
Gisèle Roncero
28 rue Louis Blériot
66000 PERPIGNAN
- Fillibach
Adresser votre commande à
Michel Solonel
IUFM
Centre de Melun
3 rue de Belle Ombre
77008 MELUN
- INSEE
18 boulevard Adolphe Pinard
75675 PARIS Cedex 14
- Ivan Davy
La batellerie
49230 VAUCHRÉTIEN
- Lamarre
26 avenue de l'Europe
BP 60
78141 VÉLIZY-VILLACOUBLAY
- Ministère de l'éducation
DEP A2 - Service Vente
58 boulevard du Lycée
92170 VANVES
- Panoramiques
Diff. CORLÉT
Z.I. Route de Vire
BP 86
14110 CONDÉ-SUR-NOIREAU

- Pratique de formation
Université de Paris 8
Formation permanente
2 rue de la Liberté
93526 ST DENIS Cedex 02
- Presses universitaires du Murail
56 rue du Taur
31000 TOULOUSE
- Problèmes économiques et sociaux
Diff. La Documentation française
- Regards
15 rue Montmartre
75001 PARIS
- Regards sur l'actualité
Diff. La Documentation française
- Université de Neuchâtel
Cahiers et dossiers de psychologie
c/o Groupe de psychologie appliquée
Fbg de l'Hôpital, 106
2000 NEUCHÂTEL
- Z'édicions
2 rue Bavastro
06300 NICE

Tous les ouvrages canadiens peuvent
être commandés à la

Librairie du Québec
30 rue Gay Lussac
75005 PARIS

SUMMARIES

by Nelly Rome

A migrant career

by Claudine LARCHER

The author evokes her career development, describing the successive steps of her "migration". She enjoyed a pleasant school life in an "experimental school" from the suburbs, then in Victor Duruy Lycée, then in the Faculty of Sciences in Orsay. She had first contacts with research in physical and chemical sciences thanks to her Diploma in advanced studies then she got the opportunity of obtaining a position of teacher/researcher while she was writing a doctoral thesis on photochemistry and also participating in a LIREST research workshop : working on evaluation and learning as a researcher (learning, modelling, learning measuring). She worked on students' learning processes and thought about the important role of the teacher mediator. She has been supervising the research unit of didactics experimental sciences for three years at INRP and she is now trying to develop cooperation between INRP and IUFM through associate research about experimental science in the classroom.

A tutor's biography

by Hugues LENOIR

As the author evolved from the literature field (with an Art degree in Modern Literature) to the social and educational field, he explains to us that he gave up

the form to deal with the substance. This is the beginning of his real professional development. He chose to train adults as a tutor in French as a foreign language. He was eager to understand and to maintain the complete process of educational act. He trained other tutors at the University and in other institutes (Paris 8, CNAM, C2F). He constructed and conducted training projects (through his collaboration with INFREP). He was appointed to the Centre for continuous education in Paris X-Nanterre with a special assignment. Finally he was in charge of experience transmission in the Department of Educational Sciences in a teaching unit for students preparing a Master's degree or an advanced diploma in education.

The use of resources in IUFMSs : the case of Saint-Germain-en-Laye Center library.

by H el ene WEIS

Resource Centers of Versailles IUFM try to organize gradually a network that would improve their efficiency. The first investigations about their audiences were achieved in 1994-95 in this perspective. The surveys were carried out, at first among IUFM students in their first year, then among students in their second year, so that an analysis of students' differential practices during their two-year study could be started. This survey deals with local resources,

consumers, reading (major reviews, kinds of texts read before entering the Institute, current reading, uses made of the library). One of the priority objectives of this study is to figure out needs as regards reading and training for optimum resource use.

Philosophy for children : the art of thinking right in a research community

by Neusa Maria Pitta de Souza

A syllabus of philosophy for children was devised by Matthew Lipman - a US teacher - at the end of the sixties. This syllabus requires cognitive competencies which he considered as fundamental. It advocates a kind of pedagogy based on cooperation and dialogue between children. When this dialogue is well directed, it furthers a research process which leads to the creation of an actual research community inside the classroom. A major aim of this community is to help the development of children's aptitude to think consistently, critically and in a creative way. In other words, its aim is to educate autonomous individuals skilled enough to act critically in the society.

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'abon ^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 recherche

Un parcours de migrant
par Claudine LARCHER

Chemin de praticien

Parcours biographique d'un formateur
par Hugues LENOIR

Communication documentaire

*- Usages de la documentation en IUFM :
le cas de la bibliothèque du Centre de Saint-Germain-en-Laye*
par Hélène WEIS

*- Philosophie pour enfants :
l'art de "bien penser" en communauté de recherches*
par Neusa Maria PITTA DE SOUZA

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports

Adresses d'éditeurs

Summaries

Directeur de la publication : André HUSSENET

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

ISSN 1148-4519