

1997



N° 41

1997

41

Perspectives documentaires en éducation

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

N° 41

1997

*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, Thu Dung N'Guyen**
Maquette : **Jacques Sachs** (couverture), **Philippe Champy** (intérieur)
Mise en page : **Instaprint** – 37130 La Riche

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 90 51

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

De la politique à l'éducation au politique

par Alain MOUGNIOTTE..... 7

Chemin de praticien

Le chemin du questionnement pédagogique

par Geneviève GLUNK..... 19

Repère bibliographique

Un nouveau regard sur l'action éducative :

l'analyse des pratiques professionnelles

par Madeleine MAILLEBOUIS et Maria-Drosile VASCONCELLOS 35

Communication documentaire

Éducation et littérature féminines en France

aux XIXe et XXe siècles

par Jacqueline FONTAINE..... 69

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME..... 87

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 115

Adresses d'éditeurs..... 161

Summaries 163



1

ÉTUDES

DE LA POLITIQUE À L'ÉDUCATION AU POLITIQUE

Alain Mougnotte

Analyser son itinéraire de recherche, c'est, pour un chercheur, adopter une posture paradoxale. La recherche implique, en effet, une attitude d'objectivité, même si les thèmes sur lesquels elle porte ne sont pas dissociables de la personnalité de celui qui la conduit. Elle exige de se décentrer et, quoi qu'il en soit, porte sur un objet extérieur à son auteur.

Ici, au contraire, l'on est invité à se constituer soi-même en objet de l'investigation dont, simultanément, on demeure l'auteur. En outre, quelque effort qu'il soutienne, nul n'est susceptible de discerner les facteurs fondamentaux qui l'ont conduit à pratiquer la recherche. L'on ne peut que s'installer dans le registre des représentations conscientes, qui ne sauraient exclure le risque d'erreur, d'interprétation complaisante ou de construction artificiellement rationnelle d'une démarche dans laquelle on sait bien que l'affectif et l'inconscient ont une grande part. Néanmoins, j'essaierai, en fonction de l'invitation qui m'est adressée, de présenter ce qui constitue, à mes yeux, les raisons et étapes de mon itinéraire.

Itinéraire de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 41, 1997

De l'observation de la politique à la pédagogie

On pourrait penser que c'est mon activité d'instituteur, poursuivie pendant dix ans en Saône-et-Loire, qui m'aurait convaincu d'approfondir le sens et de tenter d'améliorer l'efficacité de ma pratique. Or, sans que ce motif m'ait été complètement étranger, il ne rend pas compte de ma trajectoire. D'une manière qui peut-être surprendra, le point de départ de celle-ci ne se situe pas d'abord dans le registre éducationnel, dans une interrogation d'ordre immédiatement pédagogique. Il est ailleurs : dans l'observation des événements politiques de notre temps et le désir de comprendre les raisons des soubresauts qui agitent les États. Globalement, en effet, l'on constate aujourd'hui à la fois une aspiration à la démocratie et une difficulté considérable pour l'établir, la stabiliser, voire la sauvegarder. Tout se passe comme si, en divers pays, ce type de régime était face à un dilemme : ou bien, pour respecter les votes d'une population éventuellement abusée par la propagande, il s'expose ou consent à être menacé, voire détruit ; ou bien, pour se sauvegarder, il est tenté d'écarter ses ennemis en recourant à la violence mais, par là, il pourrait en venir à se renier lui-même. Des événements contemporains illustrent cette alternative. Face à elle, comment garantir l'avènement démocratique et la sauvegarde démocratique de la démocratie, c'est-à-dire comment assurer sa cohérence interne et sa durabilité ?

À tort ou à raison, plusieurs doctrines soutiennent que la seule manière d'y parvenir est de recourir à l'éducation. C'est elle, et elle seule, qui en serait le moyen, voire la garantie. Mais cet espoir est-il fondé ? Et en quoi consisterait cette éducation ? Est-elle nécessaire ? Suffisante ? À quelles conditions ? Telle est la question fondatrice que je me suis posée et c'est elle qui m'a amené à m'intéresser à la pédagogie. De ce fait, sans que je l'aie immédiatement discerné, mes travaux successifs ont, quoique par des entrées variées, trait à ce même thème : comment l'éducation a-t-elle tenté, tente-t-elle et pourrait-elle tenter de favoriser la formation d'un citoyen démocrate ? À quels obstacles conjoncturels ou essentiels s'est-elle heurtée, se heurte-t-elle et se heurtera-t-elle, de facto ou nécessairement ? Telle est, me semble-t-il, ma problématique, à la fois constante et dominante.

C'est elle, de toute évidence, qui a suscité le choix du sujet de ma thèse de doctorat ou, du moins, en a fourni l'hypothèse (1). Observant que, dans les textes, dans les manuels et dans les esprits, les notions de morale et d'instruction civique sont souvent liées, voire confondues, je me suis attaché à tenter d'isoler la seconde, pour découvrir la manière dont elle s'était identifiée et autonomisée : comment a-t-elle émergé dans les programmes de l'École primaire française ? L'analyse proprement historique des circonstances dans lesquelles elle y fut inscrite et du conflit très vif auquel sa constitution en discipline a donné lieu entre 1880 et 1882 m'a amené à constater que l'alternative ci-dessus indiquée fut non seulement au cœur du débat mais le cœur du débat. Elle ne fut pas énoncée en ces termes mais ce sont très exactement eux que l'on retrouve dans les controverses de l'époque : exposer les valeurs de la République au rejet, ou les imposer au détriment du respect de la liberté.

Invité par le Professeur Jean VIAL, à la suite de ma soutenance, à préparer avec lui un ouvrage plus synthétique (2), j'ai été alors conduit à étudier ce qui s'était passé avant l'avènement de la Troisième République, spécialement à partir de 1789 : trouve-t-on déjà les données et les termes du même dilemme ? L'analyse des documents d'époque m'a montré que oui car, avec plus ou moins de netteté et de discrétion, ils ne cessent d'osciller entre le souhait de distribuer seulement une information et le désir d'exercer une pression.

La préparation du même ouvrage m'a également convaincu d'étudier ce qui s'est passé après la Première Guerre mondiale et jusqu'à nos jours. Or, force est de constater qu'on trouve toujours la même problématique : d'une part, l'instruction civique n'a pas entraîné les effets que ses instaurateurs en attendaient ; d'où des épisodes de découragement : on perdit confiance en elle ; elle s'essouffla ; on renonça même peu à peu à l'enseigner. Cela signifie que l'on cessa de "faire violence" pour imposer des convictions. D'autre part et en revanche, après des crises graves, certains entendent réinstaurer une formation qui suscite en profondeur l'adhésion des consciences à des valeurs fondamentales. Ainsi, la guerre difficilement gagnée de 1939-1945 ranime le désir de réactiver la démarche de la Troisième République. Le plan Langevin-Wallon, rédigé à Alger à la fin de la guerre, déclare la nécessité d'un enseignement intrépide de l'esprit civique. Mais cela soulève l'inquiétude de ceux qui craignent une pression politique.

Ainsi se confirme la permanente difficulté de l'implantation de cette discipline voulue par J. Ferry. Elle tient à la fois à l'absence d'un consensus profond et dynamique sur les valeurs, à la critique, voire à la récusation, dont les institutions de l'État sont l'objet dans de larges secteurs de l'opinion, enfin au doute relatif à la capacité d'un enseignement d'induire une conduite. Inégalement violente selon les époques et les contextes politiques, c'est la même opposition qui se poursuit et la même diversité d'appréciation sur la portée de l'éducation. Au total, l'instruction civique a échoué à éduquer démocratiquement à la démocratie. Elle n'a pas surmonté le handicap qui la marquait dès le départ en raison des deux conceptions irréductibles dont elle signifie et manifeste l'affrontement. Entre la banalité et la froideur d'une information indifférente et l'excès d'une volonté de convaincre qui n'accepte guère les objections, la voie n'a pas été trouvée. Ou bien l'information respecte les libertés mais ne parvient pas à susciter l'adhésion, ou bien, pour la provoquer, elle court le risque de se transformer en conditionnement.

Pour une éducation au politique

C'est pourquoi j'ai souhaité entreprendre une recherche destinée à identifier et à définir des concepts neufs, relatifs au pluralisme, et à expliciter les conséquences de l'adoption de ce principe sur l'organisation des institutions politiques comme sur le système éducatif. En effet, si l'on veut former un citoyen démocrate, ne faut-il pas l'initier précisément à la compréhension du politique ? C'est cette question qui m'a amené, en continuité avec le précédent, à un troisième ouvrage : **Pour une éducation au politique. Provocation ou sagesse ?** (3). Je me suis demandé si, en 1990, il était devenu possible de passer d'une *instruction civique* à une *éducation au politique* ? Au projet qui prévalait naguère peut-on désormais substituer un autre, plus vaste, qui serait la formation au jugement personnel sur les problèmes politiques ? Peut-on, ce faisant, éviter le risque condamnable d'endoctrinement et poursuivre une finalité légitime, qui serait de cultiver, chez les futurs citoyens, le sens et le goût du politique, dans le respect absolu de la liberté des consciences ? Plus encore, un tel projet, à l'opposé du climat polémique des années 1882, est-il capable de s'élaborer dans la paix, en étant non pas imposé à la faveur d'une majorité parlementaire nécessairement éphémère mais accepté, voire voulu, par tous ?

Il viserait à appliquer les capacités que procure l'éducation à l'objet particulier que représente le politique. Il s'efforcerait d'informer celui-ci, de développer le désir d'en comprendre et d'en discuter les problèmes, de fournir les techniques d'expression et d'argumentation indispensables pour prendre part au débat. Il aiderait à voir à long terme, à saisir que l'intérêt bien compris ne se réduit pas au plaisir immédiat, à faire percevoir l'idée de bien commun et d'intérêt général. De ce fait, il comporterait de réfléchir sur les façons de les assurer, sur la diversité des solutions, sur les avantages et les lacunes de chacune. Son objectif ne serait pas de préconiser un choix ; il serait d'aider à choisir.

Délibérément, je n'ai pas parlé "d'éducation politique", car cela impliquerait la mise au service d'une politique partisane, ce qui ne peut se concevoir dans l'École publique d'un État démocratique, et non plus "d'éducation à la politique", car cela suggérerait l'idée d'un entraînement à la pratique correspondante. La notion *d'éducation au politique* m'a semblé plus appropriée : elle n'est pas simplement différente de "l'éducation politique" ; elle en est le contraire, car cette dernière suppose qu'ait déjà été effectué le choix du système auquel elle s'efforce de suggérer l'adhésion, alors que l'éducation au politique se situe en amont de toute adhésion et entend radicaliser l'interrogation : non pour freiner ou empêcher les convictions ou rendre sceptique à leur égard mais, au contraire, pour les enraciner et les approfondir, dans la mesure où elle les fait précéder et procéder d'un questionnement plus fondamental. Destinée à prévenir l'endoctrinement, elle se distingue, plus encore, de la formation politique, laquelle vise la préparation de militants qui, inscrits à une organisation ou à un parti, en reçoivent connaissances et méthodes d'action, en vue de travailler à la poursuite d'objectifs déjà fixés ; elle suppose donc que ceux à qui elle est dispensée soient préalablement d'accord avec les finalités recherchées.

Compte tenu à la fois des circonstances historiques de leur apparition, instruction ou éducation civiques se sont soigneusement gardées de toute entreprise d'éducation au politique. Traitant des institutions ou cherchant à susciter l'amour de la République, elles n'avaient pas pour objet d'introduire à l'étude des problèmes proprement politiques. Peut-être est-ce aussi pour cela qu'elles se sont affadies au point de paraître aujourd'hui désuètes, conformistes ou moralisantes. L'Éducation au politique viserait au contraire à analyser, sans les

craindre, les problèmes politiques ; elle représenterait donc une étape ultérieure, une visée ambitieuse de l'École, qu'il était impossible de préconiser il y a cent ans mais sur l'opportunité de laquelle il devient peut-être, aujourd'hui, concevable de s'interroger. J'ai donc parié qu'on peut la penser d'une manière qui, grâce à son lien avec l'actualité, la situerait à égale distance, d'une part, d'une information susceptible de laisser indifférent et, d'autre part, d'une entreprise d'inculcation partisane. Tout le livre est destiné à étudier les conditions d'une telle possibilité.

Cependant, pour rester fidèle à son objectif spécifique, cette éducation doit se défendre de préconiser l'adhésion à un régime particulier. Elle est la discussion du fait politique, en tant que tel. Elle est donc une étape indispensable. Mais ne doit-elle pas être prolongée et accompagnée par une préparation plus directe à la démocratie, au terme du choix de celle-ci comme régime préférentiel ? À mes yeux, en effet, cette préférence, n'est pas arbitraire, mais peut se justifier par une réflexion sur la nature même du politique : c'est le caractère aléatoire de celui-ci qui justifie le régime démocratique. Dès lors, ne faut-il pas une éducation spécifique et, dans ce cas, en quoi devrait-elle consister ? Tel est l'objet de mon quatrième livre (4), dans lequel je me suis efforcé, après quelques remarques d'ordre théorique, de fournir une série d'exemples qui, empruntés aux principaux problèmes de la démocratie, montrent comment leur solution et la promotion concrète des valeurs correspondantes passent, sans nécessairement s'y réduire, par une véritable éducation intellectuelle, là encore à égale distance d'un simple exposé des faits, qui laisserait indifférent, et d'une approche affective ou oratoire, qui s'apparenterait à un conditionnement.

Le pluralisme politique et pédagogique de J. Maritain

C'est dans la même perspective que se situe mon premier travail sur les idées pédagogiques de Jacques Maritain (5). La rencontre de cet auteur a été, pour moi, décisive et c'est pourquoi j'ai voulu en approfondir l'étude ; connu pour son rôle dans l'avènement du néothomisme, pour sa pensée proprement politique et pour son activité pendant la guerre et les années qui l'ont suivie, il l'est trop peu pour

ses idées pédagogiques et, surtout, pour le lien, à la fois simple et précis, qu'il établit entre démocratie et éducation, de sorte qu'il n'est intégré ni à l'histoire de la pédagogie ni aux bibliographies correspondantes. Or, l'ayant lu à l'occasion de mes recherches antérieures sur **l'instruction civique en France** et sur **l'éducation au politique**, j'ai d'emblée été assez frappé par la pertinence et l'actualité de ses idées pédagogiques pour désirer les approfondir en émettant l'hypothèse que leur prise en considération serait de nature à contribuer à la réduction de la crise actuelle de l'École. Et mon attirance pour sa pensée aussi bien que le constat de l'intérêt croissant qu'elle suscite aujourd'hui m'ont, depuis, décidé à lui consacrer un ouvrage (6).

Maritain analyse fermement le problème très difficile qui se pose aux sociétés modernes : d'une part, les citoyens sont divisés ; ils ne partagent pas les mêmes convictions philosophiques et religieuses ; et l'État ne doit pas, sauf à être tyrannique, imposer quelque credo que ce soit ; son rôle est seulement d'assurer à chacun la liberté de son credo. D'autre part, la vie du groupe suppose l'adhésion à quelques valeurs communes. Comment surmonter ce paradoxe ? À cela, il répond par la notion de "pluralisme", dont l'usage ne va cesser de s'amplifier dans ses textes, à propos du politique comme du pédagogique (7) ; pour cela, il propose une "charte démocratique" dont, à de nombreuses reprises, il dit le caractère "essentiellement pratique" (8) : ses stipulations sont "au point de convergence des vues théoriques particulières aux écoles de pensée diverses, voire opposées, qui sont incorporées à l'histoire des nations modernes. Nul assentiment commun ne peut être requis par la société en ce qui concerne les justifications théoriques, les conceptions du monde et de la vie, les credo philosophiques ou religieux qui fondent ou prétendent fonder les principes pratiques de la charte démocratique" (9). En outre, c'est là qu'intervient l'éducation scolaire, qui doit aider "à l'établissement d'une conviction commune" (10). Encore lui faut-il se garder de déborder ce rôle, ce qui serait le cas si elle cherchait à faire prévaloir un credo, et se contenter de centrer son enseignement sur ces aspects pratiques. Si, pour cela, il est pertinent, voire indispensable, de recourir à l'éducation, et non à une imposition policière, c'est parce que celle-ci n'entraînerait que la soumission ; celle-là, au contraire, vise à faire comprendre l'argumentation qui justifie la charte.

À la lecture de ces pages, j'ai été frappé par leur actualité : celle des problèmes qu'elle pose ; celle des solutions retenues : qu'il s'agisse de

l'intégration des sciences humaines ou des courants et auteurs "modernes" en pédagogie, de sa représentation très positive des enfants, de sa foi dans l'éducabilité, de la manière dont il pressent l'essor de l'éducation permanente, de son attachement à l'éducation physique et manuelle, de la façon dont il perçoit, indépendamment même de la catéchèse proprement dite, l'utilité d'une culture religieuse et d'une information sur les religions, de sa conception très souple de l'éducation libérale, de sa double vision de la charte démocratique et du pluralisme, J. Maritain énonce les interrogations les plus contemporaines et esquisse les réponses dont on a actuellement besoin.

Au total, il est malaisé d'éduquer démocratiquement à la démocratie : ou bien on y forme autoritairement, mais on contredit alors l'inspiration initiale, et l'on s'abandonne à l'endoctrinement. Ou bien, pour prévenir cette déviation, on se contente d'informer du fonctionnement des institutions. On respecte alors l'intention démocratique, mais on en instruit plus qu'on y éduque et l'on s'expose au danger de ne pas y faire adhérer, voire d'en provoquer la ruine. Dans les deux cas, l'éducation est omise ou manquée. L'une et l'autre solutions soulèvent des difficultés inverses, mais également graves. Comment dépasser l'alternative entre l'excès et le défaut ? De même un problème de fond se pose-t-il dès lors que l'État se veut éducateur. D'une part, il est normal qu'il garantisse la possibilité d'une culture pour tous et en offre les possibilités ; de plus, il est légitime qu'il se préoccupe d'assurer un minimum de cohésion sociale, donc promeuve certaines valeurs. Mais, d'autre part, ne risque-t-il pas, ce faisant, de céder à une dérive, qui consiste à organiser et à gérer une entreprise d'inculcation idéologique ? Ne risque-t-il pas de menacer la liberté ? En d'autres termes, peut-il, à la fois, assurer la diffusion du minimum de convictions communes requises pour la coexistence nationale et respecter les diversités des familles spirituelles et des communautés philosophiques, religieuses ou culturelles ? Selon les cas, les régimes, les courants dominants, les pays et les époques, c'est l'une ou l'autre de ces tendances également insatisfaisantes qui prévaut, sans qu'on parvienne à échapper au dilemme dans lequel elles semblent enfermées.

Cette oscillation est-elle vraiment inéluctable ? Est-elle conjoncturelle, ou structurelle ? Liée à des situations politiques particulières, ou à la nature des choses ? Faut-il considérer comme définitivement impossible de mener à bien et même de concevoir une éducation

démocratique à la démocratie, c'est-à-dire appropriée aux fins qu'elle se propose ? C'est la question que je me suis posée dans un livre tout récent (11) en analysant de manière approfondie les notions d'éducation à la démocratie, pour mettre en évidence le rôle, réel mais restreint, indispensable mais partiel, de l'École : sa fonction, c'est de dynamiser et de déployer une véritable didactique des valeurs, que je me suis attaché à justifier et dont je suggère quelques modalités. Mais j'insiste aussi, dans ces pages, sur l'erreur que l'on commettrait en attribuant à l'École seule la responsabilité plénière de la formation à la démocratie : celle-ci ne sera stabilisée, acceptée et voulue par l'ensemble des citoyens que si elle met scrupuleusement en œuvre les valeurs dont elle se réclame. Ainsi est situé à sa juste place le rôle de l'institution scolaire.

Une autre série de travaux se présente, du moins au premier regard, de manière assez différente ; ils portent sur ma propre activité professionnelle, d'abord à l'École primaire. Jeune instituteur, je n'ai d'emblée ni soupçonné, ni discerné de lien entre le registre précédent et ma pratique scolaire. Cependant, sans vouloir effectuer des rapprochements abusifs ou des apparentements contraints, je me suis aperçu a posteriori que ce qui m'avait amené à réorganiser mon enseignement en tentant d'inventer de nouvelles pratiques était proche de ce qui avait provoqué les travaux précédents. Si j'ai mis à l'essai les méthodes que j'ai proposé d'appeler "P.P.E." et décrites dans le livre correspondant (12), c'est que j'ai d'abord confusément, puis peu à peu plus clairement, compris que, pour former un adulte démocrate, on ne pouvait ni se contenter de lui fournir une instruction civique aseptisée ni chercher à lui inculquer des convictions, c'est-à-dire, dans l'un et l'autre cas, introduire ponctuellement, dans la pratique scolaire, quelques données d'ordre socio-politique. La préparation du citoyen actif exige le renouveau global de l'école et la mise en place d'une véritable "pédagogie de la réussite".

Certes, il serait inexact, et même naïf, de lier réussite scolaire et réussite de la vie. La première n'entraîne pas nécessairement la seconde, comme le montre le cas de certains bons élèves obsessionnels, qui oublient de vivre, ou des personnes chez qui le haut niveau de culture cache mal misère affective, indigence relationnelle et, en définitive, adultité manquée, voire détresse. En revanche, il est des hommes qui, sans bagage académique, ont réussi leur vie mieux que

les précédents. Cependant, il est globalement vrai que l'échec scolaire hypothèque l'avenir et que la réussite scolaire offre un atout.

Le problème que je me posais était donc de savoir comment favoriser dans ma classe la réussite ainsi entendue. C'est pourquoi j'ai confronté les doctrines classiques, c'est-à-dire, selon l'expression de L. Not, les pédagogies en première, deuxième et troisième personnes (13), pour en apprécier, par rapport à cet objectif, les capacités respectives. Or la pédagogie traditionnelle impose à tort à la fois les contenus à assimiler et la manière de les assimiler. Quant aux pratiques issues de l'Éducation Nouvelle, elles entendent bien respecter l'élève, honorer ses intérêts, ne pas lui imposer ses tâches. Mais, voulant à bon droit le libérer, le responsabiliser, l'appeler, du moins en principe, à gérer ses demandes d'apprentissage, lui abandonnant, du moins, là aussi, en principe, la décision d'arrêter lui-même ses thèmes de travail, elles compromettent son accès à la connaissance. Avec des nuances, cette attitude est commune à tous les auteurs qui se réclament de ce courant, et c'est le même critère qui conduit à les y placer. Mais c'est leur commune faiblesse. Elles mettent en péril, et parfois en question, le rôle spécifique de l'École dans le registre verbo-conceptuel. Et ce rôle n'est ni arbitraire ni suranné, car la connaissance a une valeur incontournable et intrinsèque. Si elles demeurent cohérentes avec elles-mêmes, elles risquent, dans le cas où l'enfant ne manifesterait pas d'intérêts intellectuels, de le laisser dans un état de sous-instruction. Il serait alors, lui aussi, un citoyen inefficace. Peut-être, par la pratique de la coopérative ou toute autre, aura-t-il reçu une éducation démocratique et acquis une expérience du fonctionnement démocratique. Mais, faute des compétences indispensables, il n'aura pas, pour autant, été éduqué à la démocratie.

Mutatis mutandis, cette opposition recoupe et reproduit exactement celle qui sépare les deux conceptions, également insuffisantes, de l'instruction civique, auxquelles doivent échapper éducation au politique et éducation à la démocratie. La pédagogie traditionnelle, elle aussi, impose la culture mais en violentant la liberté. L'Éducation Nouvelle respecte la liberté mais ne garantit pas la culture ; voulant assurer un libre accès à la connaissance, elle en compromet l'assimilation et peut abandonner le sujet à l'ignorance ; elle est donc analogue à l'instruction civique qui, se refusant à toute pression, n'exclut pas la destruction des institutions qu'elle présente. On trouve là un étonnant parallélisme.

Face à cela, mon objectif était d'inventer une manière de concilier l'instruction, indispensable à l'exercice de la citoyenneté, et l'autonomie, indispensable au désir de l'exercer. Et telle m'a paru être la capacité de ce que, faute de mieux, j'ai appelé "P.P.E.", ou "Pratique Personnelle de l'Enfant" : après avoir indiqué aux élèves les tâches à accomplir (pendant la journée, ou pendant plusieurs des jours de la semaine), elle remet à chacun le soin d'arrêter l'ordre dans lequel il les effectue et la liberté de les conduire à son rythme. Sa spécificité est donc de tendre à faire assimiler par l'écopier, moyennant une démarche qu'il choisit, des contenus qu'il ne choisit pas et de prétendre que cela est possible.

Cette conception n'est en rien celle d'un juste milieu, qui entendrait se situer à égale distance de l'enseignement traditionnel et des méthodes nouvelles ; c'est une vision autre, qui se place en dehors d'elles. Son principe de base, c'est que, pour sortir de l'impasse à laquelle celui-là et celles-ci condamnent également, on doit séparer complètement des modalités de fixation des contenus et celles de l'exécution du travail : imposer sans complexe ni faux-fuyant les premiers, libérer sans crainte ni remords les seconds. Il me semble fondé, pour des raisons à la fois psychologiques, culturelles et sociales, de décider des contenus mais, pour des raisons d'ordre psychologique, de ne pas nécessairement vouloir faire de même pour la méthode. J'ai donc estimé légitime et opportun de laisser à l'enfant la liberté, d'une part, de l'ordre dans lequel il apprend les notions et, d'autre part, de la manière de procéder.

Ainsi, en réfléchissant à mes divers travaux j'ai, je l'espère sans sollicitation abusive, découvert entre eux une unité que je ne soupçonnais pas aussi clairement. Bien entendu, toute rétrospection n'est pas simplement la photographie neutre ou la reconstitution objective de ce sur quoi elle porte. En observant l'objet, elle le modifie. Elle ne se contente pas de le restituer, elle le reconstruit, voire le construit. Mais elle lui donne une cohérence qui, pour n'avoir été ni voulue, ni d'emblée consciente, n'en est pas moins discernable.

Alain MOUGNIOTTE
Maître de conférences en Sciences de l'éducation
Lyon II

Notes bibliographiques

- (1) Le texte abrégé en a paru sous le titre : *Les débuts de l'instruction civique en France*, Lyon : PUL, 1991, 235 p.
- (2) VIAL, J. et MOUGNIOTTE, A. *D'hier à demain, l'éducation civique et sociale*. Toulouse : Erès, 1992, 158 p.
Cf. aussi *Cahiers Binet-Simon*, n° 630/631, 1-2, 1992.
- (3) MOUGNIOTTE, A. *Pour une éducation au politique : provocation ou sagesse ?* Toulouse : EUS, 1992, 161 p.
- (4) MOUGNIOTTE, A. *Éduquer à la démocratie*. Paris : Cerf, 1994, 174 p.
- (5) MOUGNIOTTE, A. *Les idées de Jacques Maritain sur l'Éducation*, Dossier du CLERSE, Janvier 1993, 55 p.
- (6) MOUGNIOTTE, A. *Maritain et l'éducation*. Paris : Éditions Don Bosco, 1997, 160 p.
- (7) MARITAIN, J. *Le rôle du principe pluraliste en démocratie*, Œuvres Complètes, vol. IX. Fribourg : Éditions St-Paul, p. 419-428.
Cf. aussi *Humanisme intégral*. Paris : Aubier, 1947, notamment, p. 168 et sq.
- (8) MARITAIN, J. *Pour une philosophie de l'Éducation*. Paris : Fayard, 1969, p. 140.
- (9) Id. p. 139.
- (10) Id. p. 140.
- (11) MOUGNIOTTE, A. *L'École de la République*. Lyon : PUL, 1996, 143 p.
- (12) MOUGNIOTTE, A. *La pratique personnelle de l'enfant*. Lyon : PUL, 1993, 182 p. (IUFM).
- (13) NOT, L. *L'enseignement répondant*. Paris : PUF, 1969, 198 p.

LE CHEMIN DU QUESTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE

Geneviève Glunk

Entrée à l'École Normale d'Institutrices, première promotion recrutée après le Bac avec deux ans de formation professionnelle, c'est avec ces nouveautés que j'ai intégré l'Éducation nationale. Essentiellement formée pour l'école élémentaire, j'ai été nommée en école maternelle.

À l'époque, j'avais une importante activité sportive, entraîneur et arbitre international de gymnastique (1). Les demandes d'autorisation fréquentes et les compétences reconnues, m'ont permis d'occuper un poste de CPC (conseillère pédagogique de circonscription, c'est-à-dire en activités physiques), après seulement cinq ans d'enseignement comme institutrice.

Devenue conseillère pédagogique pour les activités physiques en maternelle, j'ai distribué un questionnaire à mes anciennes collègues leur demandant si elles faisaient faire régulièrement des activités motrices, pourquoi, ce qui leur faisait défaut, en quoi elles souhaitaient une aide ?

Au bout de trois ans d'exercice, j'ai dû rejoindre un secteur élémentaire. À cette époque, il n'était pas possible d'être CPC en maternelle. J'ai été nommée à Saint-Denis.

J'ai essayé de décider ceux qui ne faisaient pas pratiquer de sport aux élèves, à le faire. Ma préoccupation essentielle n'était pas d'organiser des tournois, comme le faisait la plupart de mes collègues. Je considérais que ceux qui faisaient du sport avec leurs élèves, ceux-là

Chemin de praticien

Perspectives documentaires en éducation, n° 41, 1997

pouvaient prendre contact entre eux, je m'intéressais surtout à ceux qui n'étaient pas persuadés du bien-fondé de ces pratiques.

Je "militais" pour que les enfants aient un minimum d'activités physiques ; et pour cela, je prenais le temps de parler avec les enseignants, de les connaître, de découvrir ce qui les intéressait. J'ai donc, assez vite, accepté des tâches de généraliste, de conseiller pédagogique généraliste telle que le fait de participer à l'encadrement des normaliens, aider dans d'autres domaines que le sport, la lecture ou les mathématiques.

J'ai rencontré des enseignants "fragiles", des gens qui allaient mal. Une fois, une jeune institutrice s'est effondrée en larmes dans le bureau de l'Inspecteur qui, très embêté, m'avait demandé de bien vouloir m'occuper de cette jeune femme, de l'aider (à entendre de la consoler). Sans tarder, il m'a été signalé que j'étais là, aussi pour "du pédagogique" et non pas du social. La première fois que cela m'a été dit, je n'ai pas bien compris. Ce fait m'a marquée et j'y pense encore.

J'ai ainsi travaillé pendant presque dix ans, jusqu'au jour où une possibilité de stage informatique s'est présentée, j'ai postulé pour cette formation. Tout s'est bien passé, j'étais avec des enseignants du second degré, contente de comprendre et de suivre. À la sortie de ce stage, au moment de l'opération Informatique Pour Tous (IPT), Monsieur l'Inspecteur d'Académie m'a confié une mission de développement de l'informatique dans le premier degré.

C'est à ce moment-là peut-être que des choses ont fait sens pour moi. Les enseignants qui pratiquaient les activités physiques étaient les mêmes que ceux qui étaient partants pour l'informatique. J'ai donc fait un classement des enseignants en deux catégories : ceux qui osent et les "timides", les réservés. Les premiers n'avaient besoin de personne, il suffisait de leur donner les moyens, de les aider de façon matérielle. Mais les autres, comment les décider ? difficile, impossible.

Au changement d'Inspecteur d'Académie, j'ai été priée de reprendre un poste de conseiller pédagogique. C'était l'époque de la mise en place des ZEP (zones d'éducation prioritaires) et des conventions DSQ (développement social des quartiers), j'ai été réaffectée à Saint-Denis.

Les temps n'étaient pas les temps actuels, tout était à faire. Souhaitant avoir un complément de formation, je me suis tournée vers la MAFPEN. J'ai ainsi suivi des groupes d'analyse des pratiques avec des enseignants du second degré.

Je n'ai travaillé que trois ans sur ce secteur ne supportant pas qu'il y ait des crédits de la CDC (2) pour de l'équipement, achat d'un photocopieur, alors que des enfants venaient à l'école le ventre vide. Avec les crédits de fonctionnement, on pouvait acheter des livres, mais pas de lunettes pour lire !

J'ai demandé à quitter le secteur ZEP pour regagner un secteur "banal".

Ma vision du métier

Je suis passée d'une position d'enseignante avec des élèves, avec une classe, à un travail avec les enseignants. Il y a une autre dimension, une sorte d'emboîtement, j'interviens auprès des enseignants qui ont en charge les élèves. C'est ce qu'on appelle "formateur de formateur", à ceci près que j'aide plus que je ne forme, au sens institutionnel et premier du terme.

Je suis à la porte d'une classe, dans le couloir. J'y suis parce que l'inspecteur ou le directeur peu importe, ce que je sais c'est que quelqu'un d'autre a formulé la demande, et pas l'intéressé. Avant de frapper, animée par ce "désir d'aider", je me demande qui est derrière la porte, que va me demander cette personne. Est-ce que je vais savoir (répondre) et à quoi je vais devoir répondre ?

Je frappe. On me dit : "Entrez". Je me trouve face à une dame à qui je dis : "Je suis là pour vous proposer de l'aide, on va prendre un moment pour voir en quoi je peux vous être utile, si je peux."

La dame me dit : "Je crains que vous ne puissiez rien pour moi. Mon mari vient de me quitter. J'ai peur qu'il ne vienne chercher les enfants. Je travaille mais je ne suis pas tranquille. Voilà mon problème, il n'est pas pédagogique, vous ne pouvez rien."

Voilà la première fois, ce que j'ai reçu "en face".

De ce moment-là, je me suis mise en quête de moyens pour accompagner, pour être témoin utile, pour pouvoir entendre dans un premier temps "sans faire de bêtises, sans dire de bêtises qui puissent aggraver". Je me suis tournée vers la MGEN. J'ai rencontré quelqu'un qui a accepté de m'entendre et de m'accompagner, exactement ce que je cherchais. C'était en 1990. Et le travail se poursuit.

La conseillère pédagogique que je suis, s'est trouvée à plusieurs reprises avec des situations qui n'entraient pas tout à fait dans le cadre

des fonctions définies par l'institution : j'ai été chargée du suivi "pédagogique" d'une enseignante en prolongation de scolarité. Il appartenait donc à l'intéressée de faire ses preuves, en responsabilité de classe pendant un an, avec l'aide et les conseils de trois formateurs : un professeur d'IUFM, un maître formateur, un conseiller pédagogique.

Je vais donc à plusieurs reprises voir cette enseignante. Je me trouve dans une situation qui me met en difficulté, face à quelqu'un avec qui je ne suis pas sûre de savoir faire, de pouvoir faire.

Sur les conseils du médecin-superviseur de la MGEN, je demande à cette jeune enseignante ce qu'elle pense de la situation, comment elle vit ce qui se passe. Je fonctionne comme cela avec elle pendant trois séances, en rapportant au médecin ce qu'elle me dit.

En décembre, au lieu de tenir l'entretien (3) dans la classe, elle me propose de prendre un café dans la salle des maîtres. C'est elle, qui le fait, elle m'offre le café en échange de mouchoirs en papier car elle était très enrhumée. Tout en s'affairant, elle me dit : "Avec vous, c'est pas comme avec les autres formateurs. Vos collègues me parlent, me donnent des conseils, me disent comment il faut faire, mais moi je ne peux pas, je n'y arrive pas. Vous, vous me demandez de vous dire comment ça se passe et je parle, ça m'apprend plus." Je l'entends me dire : "Avec vous c'est différent, c'est moi qui parle et cela m'aide à comprendre. Mais, c'est cathartique (?) !" Et moi, bien sûr, je reste médusée. Qu'est-elle en train de me dire ?

C'est en travaillant les propos qu'elle me tenait, que j'ai accédé à une formation à Sainte-Anne.

À peu près à la même époque, une institutrice toute débutante téléphone au secrétariat de l'inspection. Elle avoue ne pas être sortie de chez elle depuis quinze jours. Elle n'était donc pas allée travailler. On n'en savait rien, la directrice avait "couvert", avait gardé le silence. L'enseignante me dit ne pas pouvoir accepter d'avoir la responsabilité d'élèves, parce que n'arrivant déjà pas à s'assumer elle-même.

Quel conseil donner dans ces cas-là ? Il m'appartenait de trouver les réponses. Il a bien fallu faire face à partir du moment où j'avais décidé de sortir des sentiers battus. Le "comment on fait pour ne pas se faire mal en gymnastique" était certainement une expérience inscrite en moi.

La relation d'aide constituait et constitue une partie essentielle de l'orientation particulière et permanente de mon exercice professionnel, avec le souci bienveillant de sécuriser.

Retour au pédagogique

Deux décisions ministérielles m'ont permis un recentrage sur le "pédagogique".

La réflexion sur la formation des enseignants, avec la transformation des Écoles Normales en Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, et le recrutement à un niveau Bac + 2, puis Bac + 3 ont servi pour moi de prétexte. J'ai senti qu'il y avait quelque chose à faire. Je n'avais que le Bac. Je me suis posé des questions : qui sont les Bac + 2 ou 3 ? Que savent-ils que je ne sais pas ? Avec toujours cette préoccupation professionnelle : comment vais-je pouvoir les conseiller, les aider ?

Certains de mes collègues, conseillers pédagogiques, démunis, honteux de n'avoir que le Bac, vivaient mal la situation. Moi, j'avais trouvé une réponse. Prise de curiosité et de questions, je suis allée voir de près, à la faculté. Je me suis inscrite en licence (puis le reste a suivi).

La Loi d'orientation du 10 Juillet 1989 en apportant comme fait nouveau de "placer l'enfant au centre du système des apprentissages" m'a conduite, en tant que formatrice, à modifier mes pratiques.

À l'image de ce qui est demandé aux enseignants vis-à-vis des élèves, je me suis donné comme axe prioritaire de fonctionner au plus près de "l'apprenant" (pour moi au plus près de l'apprenant enseignant, de l'enseignant apprenant ?). Je me suis donc fixé de mettre en situation ce qui est proposé, de transposer, de déplacer cette idée forte "placer l'enseignant au centre de la/sa formation".

J'ai donc travaillé les questions relatives à ces changements, sous l'angle d'une évolution des pratiques. Dans ce contexte, j'ai saisi l'occasion de revisiter mes pratiques, d'interroger ce qu'il en était de la "reproduction", au sens de Bourdieu. J'ai senti le besoin et l'envie de faire autrement, à partir d'une analyse de situation de type systémique.

Quelle formation-terrain (entendre accompagnement) pour quels enseignants ? Pour quel enseignement et comment ?

Pour trouver des réponses, le premier temps a été celui de l'écoute, ce qui est loin d'être donné, avec la nécessité : laisser parler l'autre, celui qui ne sait pas, qui est supposé ne pas savoir. Entendre et comprendre ne sont pas donnés d'avance, laisser place à ce qui est dit, sans a priori, sans idées préconçues, sans réponses toutes faites à four-

nir, attendre et reconnaître l'expression d'une demande permet que se mette en œuvre une démarche de recherche, de construction, d'appropriation de savoir(s). C'est en venir à des échanges, à un dialogue. Le "conseil pédagogique" n'est plus donné d'emblée et vient progressivement en réponse, inscrit dans une véritable relation d'aide (4). Cet état d'esprit s'exprime par une attitude particulière qui est l'aide à la relation si précieuse en pédagogie différenciée ! La réponse donnée au bon moment laisse toute sa place à la pédagogie, à la didactique, à l'aide individualisée, au travail en réseau, ainsi utilisés au plus juste du contexte.

L'entrée dans le métier et la notion d'accueil, qui ont été exposées par S. Baillauquès et E. Breuse (5), sont des idées que j'ai mises en pratique. Reconnaître l'enseignant comme une personne adulte, oser penser qu'on peut être bien dans sa peau (d'enseignant), qu'on a un corps autre que le corps professionnel, qu'on ressent des émotions, le plaisir d'enseigner, des joies, de la peur face à des agressions (verbales, physiques, d'élèves, de parents), des déceptions et des satisfactions par rapport aux attentes, qu'il faut accepter la réalité, ses limites, les limites de son action... L'ouvrage de M.-C. Baietto (6) m'a beaucoup apporté, de même que celui de R. Kaës (7).

Entre l'enseignant et l'élève, et les élèves, ce qui est en jeu, l'enjeu, c'est le savoir, le savoir comme médiateur. De quel objet s'agit-il alors ?

Savoir(s) "sur" ou "en", appris ou transmis, savoir savant, savoir mathématique, et là, c'est S. Baruk (8) qui m'a permis un repositionnement avec prise en compte des échecs. Dans le domaine de la maîtrise, pratique de la langue, c'est D. Pennac (9) qui m'a ouvert des horizons.

Du côté des savoir-faire, compétences, outils de l'extérieur de l'école, transposables, je suis allée chercher en "pédagogie générale" des auteurs comme M. Develay, D. Hameline, G. Jean, P. Meirieu, M. Postic... Il me manquait alors des connaissances en psychologie et j'ai (re)lu Piaget, Wallon, Bruner, Vygotsky, Gibello, ainsi que des ouvrages plus abordables comme ceux d' H. Trocmé-Fabre (10) sur les façons d'apprendre, A. de La Garanderie avec la gestion mentale, les "Ateliers de Raisonnement Logique", le PEI de Feuerstein m'ont accompagnée dans cet enrichissement professionnel, toujours inachevé.

Évolution des pratiques

En 1990-1991, j'ai déposé un projet pour aider les enseignants à mieux travailler en secteur ZEP. En même temps et sur le même lieu travaillait l'équipe de B. Charlot (11), le groupe E.S.COL (12) s'intéressait au rapport au savoir, au parcours scolaire et à l'inscription sociale, à l'importance du milieu d'origine.

Ce n'était pas aussi difficile que maintenant, le projet a été refusé parce que n'étant pas d'ordre pédagogique. J'avais pensé mettre en place des groupes de parole, avec l'appui du médecin du Rectorat et de la MGEN. On m'a rappelé que je devais faire "du pédagogique", et m'en tenir là. "Si les enseignants ont besoin de thérapie, cela relève d'une démarche personnelle", m'a-t-on précisé.

La première initiative, je l'ai réalisée en 1991-1992 avec un groupe d'une douzaine d'enseignants débutants sans formation, c'est-à-dire des suppléants.

Il est normal d'organiser des séances de formation, sorte de cours traitant à chaque fois d'une discipline avec le volet didactique et le volet pédagogique. Je constatais donc, qu'au rythme même d'une séance par mois, l'année ne suffirait pas pour aborder tout ce qui est à enseigner dans le premier degré. Et, il m'apparaissait criant que le grand absent était les enfants alors qu'ils sont une petite trentaine par classe, avec des effets de groupe, au stade du miroir, à l'âge de la résolution de l'Œdipe...

J'avais beaucoup lu C. Rogers (13), M. Balint (14), T. Gordon (15), et j'avais très peur, peur de ce qui pouvait se passer, c'est-à-dire peur de ce que j'imaginai, et peur parce que ce que je faisais n'était pas conforme aux pratiques habituelles.

J'ai malgré tout pris la décision, avec les enseignants débutants de fonctionner en "groupe de type Balint", toute seule puisque je n'avais pas obtenu le financement du projet. J'ai pris des risques, j'ai eu très peur, peur qu'un enseignant "pique une crise", qu'il y ait des comportements inattendus, violents, ingérables pour moi, par exemple : que quelqu'un décompense, de me laisser embarquer dans le délire de l'autre, faute de ne pas le reconnaître et de manquer de savoir-faire, de formation... Il n'en a rien été. Aidée en différé par le médecin psychiatre de la MGEN, j'ai "osé" et j'ai fait. J'ai appris beaucoup de choses, entre autres l'effet "conteneur" du groupe. J'y ai vu se révéler

des aspects de la personnalité qu'on ne voit jamais dans le professionnel, ou qui ne sont pas pris en compte. J'ai appris "à lire" des attitudes et à entendre ce qui était dit. Un seul point noir au tableau, il ne fallait pas en faire état. Je pouvais le faire à condition de ne pas le dire, par exemple : un jeune homme vu dans le groupe un peu "pas comme les autres", à qui il était impossible de confier une classe a fait des remplacements. Ce n'est que deux ou trois ans plus tard qu'il a été emprisonné pour avoir agressé ou violé une fillette, ailleurs. Quand je m'aventurais à des remarques d'ordre non strictement pédagogique, j'entendais sans tarder, "ce n'est pas ce qu'on vous demande".

J'ai été très surprise quand des débutants et stagiaires IUFM m'ont révélé l'aspect "tiers médiateur" de ma fonction. L'expérience rapportée par les intéressés montre qu'il y a des cas où le remplacement est très difficile, mal vécu. Il est arrivé que tout le monde souffre : élèves, maître de la classe (en tant que cause auteur de l'événement) et le stagiaire vivant son "incapacité" comme incapacité à être enseignant et pas seulement dans cette classe. Là, le conseiller pédagogique devient ce qu'il y a de fixe, de référent qui rassure, qui permet de relativiser, de calmer, de déculpabiliser. Ils m'ont ressentie comme la seule personne faisant le lien et pouvant assurer la continuité, le passage de pouvoir dans les classes de débutants où des stagiaires venaient faire leur stage de quatre semaines en responsabilité.

L'esprit de ce fonctionnement est fort apprécié par les débutants a posteriori. C'est après coup que les enseignants me disent "j'ai compris trop tard, en fin d'année, ce que vous avez dit tout au long de l'année ! je sais maintenant où vous vouliez en venir." Ils parlaient là, de travail en équipe, de pédagogie différenciée, de l'entraide, tutorat, parrainage, etc.

Un jour, une enseignante sans formation, en première année d'exercice est amenée à faire classe devant un jury de CAFIPEMF (16). Le jury n'a pas voulu croire que l'enseignante débutait. Quand ils lui ont posé la question : "Comment en êtes-vous arrivée à une telle pratique ?", elle a répondu, "je ne sais pas, ce n'est pas moi, c'est la conseillère pédagogique."

Quand on m'a raconté et posé la question : "Comment fais-tu pour obtenir un tel niveau de pratique ?" Ma première réponse a été : "Je n'y suis pour rien, cela vient d'elle et pas de moi."

Là, il a fallu que je réfléchisse sur ma pratique, parce que les autres débutants me disaient "si, c'est vous, c'est de vous que cela vient. Vous êtes très exigeante, il faut travailler beaucoup."

Mon étonnement a été grand. Avec l'aide de mon entourage et les lieux que j'avais pour réfléchir, j'ai dû admettre que je les reconnais-sais adultes, que je leur demandais de bien faire ce qu'ils faisaient, de savoir pourquoi ils le faisaient, que la plus mauvaise leçon était celle qui n'était pas faite, qu'il fallait qu'ils s'appuient sur ce qu'ils aimaient faire, sur ce qu'ils savaient faire, et d'autres recommandations de ce genre. Je considérais cela, comme relevant du bon sens. Ce qui m'étonne, c'est qu'on puisse faire autrement.

En plus des visites dans les classes et d'un entretien personnel après chaque visite, j'organise des regroupements. Pendant ces séances collectives, on débat de ce qui les concerne tous. Je fonctionne en groupe de paroles, en donnant quelquefois des références théoriques (17). J'entends par là, qu'il m'arrive d'indiquer les courants pédagogiques qui existent, de citer des auteurs, de donner des noms aussi bien que des définitions ou d'exposer le point de vue de chercheurs, de fournir des titres d'ouvrages se rapportant à la question, de façon aussi large que possible. J'essaie de faire partager ce que je sais, en réponse à leurs questions.

De l'illicite au licite

Deux ans de suite, la même scène s'est reproduite à propos d'un stage intitulé : "Les deux-quatre ans".

Tous les formateurs se partagent les heures de cours, qui en math, qui en technologie, qui en activités physiques, qui en travaux manuels... qui pour traiter de la maîtrise de la langue. Personne n'évoque l'enfant. Je le fais remarquer. En fait, ce qui m'étonne le plus, c'est que cela passe inaperçu, que personne ne s'en étonne. À croire que l'enfant est un "intrus", un objet dérangeant, "résistant" selon les termes de P. Meirieu, toujours présent. Mais, pour moi, c'est à lui qu'on enseigne. Il est bien connu que pour enseigner l'anglais à John il faut connaître l'anglais, mais savoir aussi qui est John !

Je propose donc de prendre en charge cet apport sur l'enfant de deux à quatre ans et son développement. Un professeur d'IUFM interroge l'inspecteur responsable du stage "tu laisses faire ?" Le même professeur me demande si je suis compétente. "Devant cette lacune grave pour moi, je prends position. Je sais un peu, je préparerai. Ce que je veux surtout, c'est que l'enfant soit présent et abordé dans ce

genre de stage. Il serait très grave de ne considérer que les disciplines, la didactique et de négliger l'apprenant et l'apprentissage, le comment il apprend."

Cela s'est répété, l'année suivante. Et je ne me suis pas tue. J'ai osé insister. C'est comme si j'étais "empêcheur de former en rond". Je l'ai vu ainsi : une relation d'hostilité, difficile, avec ce professeur d'TUFM.

J'ai eu beaucoup de mal à mettre en place un stage de formation continue avec de telles idées : un stage où les enseignants seraient pris pour des adultes, où les intervenants ne seraient pas les formateurs de formation initiale, où la formation ne serait pas une redite, une répétition de ce qu'ils ont entendu. Je suis "*contre l'arbitraire de cette inculcation d'une partie de la culture dite "légitime" imposée à tous indifféremment, sans souci des aspirations (...) ni des effets réels positifs ou négatifs sur l'apprenant scolaire*" (18).

C'est avec des personnes rencontrées à l'université, enseignants du premier degré qui se sont inscrits et qui ont invité des collègues que le premier stage a pu avoir lieu. J'ai fait intervenir des universitaires, sans les payer, bien sûr, parce qu'il n'y a pas de crédits pour d'autres formateurs que ceux de l'institution.

Et puis, peu à peu, ce stage continue à vivre, il y a même quelques heures pour des intervenants. Est-ce le fait de tenir, d'être soutenue y compris par les chercheurs "bénévoles" qui a fait avancer les choses ?

Dans la ligne de ce stage inspiré par "l'autoformation" (19), j'ai mis en place, dans le cadre des animations-réunions pédagogiques, un groupe "de régulation des pratiques", proche des groupes d'analyse des pratiques comme les appellent ceux (20) qui en animent.

Cela fonctionne maintenant depuis cinq ans, n'y viennent que ceux qui le veulent, les autres, curieux ou réticents, s'interrogent et interrogent sur ce qui se dit et s'y passe.

Inarticulé : indicible ou non dialectisable ?

C'est à partir d'anecdotes telles que celles qui précèdent qu'est venue cette formulation. Mais qu'abrite ce titre auquel je tiens ? J'ai du mal à identifier ce qu'il contient et c'est en ce sens qu'il convient.

Comment (l'-m') expliquer ?

Dans une classe, en présence de la directrice, une institutrice titulaire à qui je proposais mon aide, répond négativement. Ce n'est que

des mois plus tard, après de nombreux petits arrêts de travail pour maladie et l'intervention de la secrétaire de l'inspection qui lui parle de l'aide que je peux lui apporter qu'elle sollicite une entrevue. Lors du premier entretien, elle me dit d'emblée : "Quand vous êtes venue dans la classe, je vous avais trouvée sympathique, mais je n'ai pas pu m'empêcher de me méfier, et de penser, il ne faut pas se fier à l'apparence, il doit y avoir un piège, son sourire cache quelque chose ! C'est la secrétaire qui m'a persuadée que je pouvais avoir confiance en vous. J'aurais dû vous appeler avant, j'ai été bête."

Ce professeur d'école avait besoin d'aide, voulait bien être aidée, et elle a dit "non", elle a quand même fini par dire "oui", cela a pris pratiquement l'année scolaire.

Il y a pour le moins, un décalage, une rupture. Quelque chose fait qu'il y a dérapage. On arrive parfois à dire le contraire (dire non au lieu de oui) de ce que l'on pense. Incompréhensible.

C'est comme si tout était faux, peut-être pas vraiment, mais disons, artificiel, il n'y a pas de place ou si peu pour la sincérité, pour l'authenticité.

Ce qui semble manquer, à mes yeux, c'est du respect, respect de soi et de(s) autre(s). C'est aussi un peu plus de confiance. Seul pèse le poids de la faute, la honte de ne pas savoir ou de n'avoir pas réussi, le doute qui va jusqu'à la culpabilité.

Avec cette formule de D. Sibony : "Pourquoi l'école ne peut-elle laisser à désirer ?" libre à chacun de penser et d'imaginer... ce qu'il y entend.

Dernièrement, ce sont les professeurs d'école du groupe de travail qui m'ont expliqué ce que je fais : "Tu donnes une habitude de travail, une autre mentalité. Cela ne convient pas à ceux qui veulent des recettes pour les appliquer. Tu nous aides à trouver nos réponses. On sait maintenant que ce n'est pas grave de se tromper, ce qui arrive huit fois sur dix, le plus important c'est de comprendre pourquoi, sans accuser l'élève."

Je ne propose rien d'autre qu'une réflexion en cours d'action selon le courant nord-américain de D. Schön (21).

Actuellement, en cette période de violence, des enseignants hésitent et finissent par venir me raconter, repartent en disant "Mme Untel m'avait bien dit que je pouvais venir en parler, mais je ne la croyais pas, je ne pouvais pas le croire et pourtant..." Quand je dis "mainte-

nant vous pouvez faire savoir”, elle me répond “mais les gens ne me croiront pas !...”

... donner les moyens

J’ai commencé à aller à la fac pour savoir ce que sont censés savoir les Bac+2 et Bac+3.

J’ai rencontré des gens, étudiants et professeurs avec qui échanger. J’ai découvert “la recherche”, je m’y suis initiée.

Là, j’ai trouvé un lieu, un espace pour penser, pour parler ma pratique professionnelle, réfléchir, apprendre, comprendre, en toute liberté. Il y a des dimensions du métier qui sont régulièrement tuées ou à peine abordées. J’ai découvert quelque chose d’important, pour moi : pouvoir dire sans se cacher, sans être en faute ou suspectée. J’ai pu dire ce que j’avais à dire, ce qui me préoccupait et me pesait.

Ainsi en maîtrise, j’ai pu traiter au moment de la première “opération nationale d’évaluation CE2-6ème (22)” de l’inévaluable, par exemple : ces enfants qui ne produisent pas mais qui savent des choses.

Je me sentais à ce moment-là très isolée. La majorité de mes collègues appartiennent au courant des didacticiens, quelques-uns s’intéressent à la pédagogie, mais la pédagogie différenciée leur paraît encore difficile à pratiquer. Quant à la relation d’aide, c’est totalement inconnu.

J’ai pu mener un travail de DEA sur “Enseigner et/ou apprendre un apprentissage”. Je pensais que c’était l’articulation qui faisait difficulté. Je n’avais pas encore lu les travaux de M. Altet (23).

Grâce à ces travaux de recherche, j’ai pu, avec ce statut “autre” oser, sous couvert d’un travail universitaire. Peut-être est-il question tout simplement d’autorisation au sens de “s’autoriser”, chère à J. Ardoine ? La “caution universitaire” est de fait inexistante, elle opère symboliquement.

Je souligne néanmoins, deux points : j’ai pu le faire parce qu’il s’agissait d’un travail universitaire, sous la responsabilité de Guy BERGER, directeur de recherche et les conseils de P. MEIRIEU. Il faut être “légitime” pour pouvoir faire, avoir le droit de faire. Sinon, on doit rester, sans le dire.

C’est bien reconnaître la place et la valeur du silence, lui faire la part belle.

C'est comme si l'école, le premier degré fonctionnait comme une boîte noire. *"Mais l'effort de "parler vrai" restera sans effet si l'institution ne joue pas le jeu (...) on ne peut rien comprendre aux paradoxes du travail pédagogique sans faire part des contradictions (...) Cette attitude enferme l'école, et avec elle les enseignants (24)."* Il y a quelque temps encore, il n'y avait rien d'étonnant au fait d'aller au tribunal. Les enfants disaient : "l'instituteur fait ceci." On les faisait taire en disant "ce n'est pas vrai, ce n'est pas possible." Aux parents qui venaient "rapporter", on répondait : "vous croyez ce que dit votre enfant, mais ce n'est pas possible, ce n'est pas vrai, il est petit, il ne sait pas, il n'a pas compris." On rassurait, mais on ne s'informait pas toujours. Avec l'habitude d'étouffer, de calmer, on n'en parlait pas ou plus. On protégeait, on défendait le collègue (qu'il boive ou qu'il dorme...).

Quand l'inspecteur y allait, ou le conseiller pédagogique, ils ne voyaient rien. D'abord parce qu'ils avaient prévenu de leur visite. Ensuite parce que, bien sûr, pas fou, il/elle n'allait pas le faire (par) devant. Donc il ne se passait rien.

Et c'était la stupéfaction quand on découvrait. Tard, très tard, trop tard, ce qui se passait.

Pourquoi tant de silence, qu'est-ce qu'il y a de secret, qu'est-ce qui ne doit pas se dire ? Et si c'était un "symptôme", la difficulté étant articulée, collée, "encryptée" pour reprendre l'expression de M. Torok et N. Abraham (25) dans ce silence ?

Ne peut donner les moyens (à entendre au sens de montrer le chemin) que celui qui s'est/sait donné(r) les moyens. Voilà pour moi l'énoncé d'une réflexion professionnelle qui met en perspective théorie et pratique, l'autre et moi, l'individuel et le collectif, avec des va-et-vient permanents.

Être quelqu'un qui sait donner les moyens de sa pratique à l'autre, c'est être quelqu'un qui s'est donné les moyens de trouver ses propres moyens.

Dans ma thèse (26) sur les difficultés à enseigner dans le premier degré, j'ai voulu comprendre ce que je faisais en partant de la réalité des pratiques enseignantes. Comme l'a écrit P. Perrenoud, "C'est d'abord l'affaire des professionnels eux-mêmes (27)." C'est un travail d'analyse et de réflexion sur "comment cela a-t-il pu se faire ?"

Geneviève GLUNK

Docteur en Sciences de l'Éducation
Conseillère Pédagogique Adjointe à l'IEN
Chargée de cours en IUFM

Notes bibliographiques

- (1) C'est très sûrement là que très tôt j'ai été amenée à ne pas confondre : transmission et savoir. La gymnastique est à la fois développement du corps et maîtrise corporelle, performance et art. La distinction est nette entre l'entraîneur et le gymnaste. Entraîner c'est connaître la technique (du saut périlleux), dire comment faire, inventer et proposer des situations tout en assurant la sécurité. L'exercice du gymnaste (la réalisation du saut périlleux) est le résultat de cette alchimie fort complexe.
- (2) Caisse des Dépôts et Consignations.
- (3) Il s'agit dans le cadre institutionnel de donner des conseils pédagogiques à partir de la conduite de la classe vue. En ce qui me concerne, j'ai adopté dans certaines situations particulières de l'exercice professionnel, un mode d'entretien inspiré du Séminaire de Muchielli, R. *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris : ESF, 1989.
- (4) Travaux et ouvrages d'A. Moyne et A. de Peretti.
- (5) BAILLAUQUÈS, S. et BREUSE, E. *La première classe*. Paris : ESF, 1993.
- (6) BAÏETTO, M.-C. *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF, 1985.
- (7) KAËS, R. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod, 1975.
- (8) BARUK, S. *Échec et maths*, (1977) ; *Fabrice ou l'école des mathématiques*, (1977) ; *L'âge du capitaine*, (1985) et *C'est à dire en mathématiques ou ailleurs* (1993), tous au Seuil, Paris.
- (9) PENNAC, D. *Comme un roman*. Paris : Gallimard, 1992.
- (10) TROCMÉ-FABRE, H. *J'apprends donc je suis*. Paris : Éd. d'Organisation, 1987.
- (11) Publié sous le titre *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin, 1992.
- (12) Équipe de recherche en Éducation, Socialisation et Collectivités locales.
- (13) ROGERS, C. *Les groupes de rencontre*. Paris : Dunod, 1973. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1968.
- (14) BALINT, M. *Le défaut fondamental*. Paris : Payot, 1991. (Petite Bibliothèque Payot) et MISSENARD, A. *L'expérience Balint : histoire et actualité*. Paris : Dunod, 1982.
- (15) Dr. GORDON, T. *Enseignants efficaces : une nouvelle approche de l'éducation, enseigner et être soi-même*. Montréal : Le jour éditeur, 1981. (Actualisation).
- (16) Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Professeur d'école Maître Formateur. Pour l'épreuve de critique de séance que doit subir le candidat, un enseignant "à conseiller" fait classe devant le candidat et le jury. Ensuite le candidat doit conduire l'entretien et conseiller l'enseignant à partir de ce qui vient d'être réalisé avec les élèves.

- (17) Indiquées à la fin du Retour au pédagogique, autres précisions dans la troisième partie.
- (18) DUMAZEDIER, J. et LESELBAUM, N. Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation. *Revue française de pédagogie*, janv.-fév.-mars 1993, n° 102, p. 12.
- (19) op. cit. p. 5-16.
- (20) Pour le second degré, dans le cadre des MAPPEN : J. Nimier, C. Blanchard-Laville, J. Filloux, M. Richard-Guillain ou à la MGEN pour les enseignants en difficulté par le Dr. M.-C. Voyron-Lemaire au centre Paris Wagram et F. Imbert à l'IUFM de Livry-Gargan.
- (21) SCHÖN, D.A. *Le praticien réflexif*. Québec : Les Éditions Logiques, 1994. *Le virage réflexif*. Québec : Les Éditions Logiques, 1996.
- (22) 1989-1990.
- (23) ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF, 1994 et *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF, 1997.
- (24) PERRENOUD, P. Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et Formation*, 1995, n° 20, p. 122.
- (25) TOROK, M. et ABRAHAM, N. *L'écorce et le noyau*. Paris : Flammarion, 1987.
- (26) *De la difficulté d'enseigner à la difficulté d'être enseignant*. En Sciences de l'Éducation, Paris VIII, 1996.
- (27) op. cit.

UN NOUVEAU REGARD SUR L'ACTION ÉDUCATIVE :

l'analyse des pratiques professionnelles

*Madeleine Maillebois
Maria-Drosile Vasconcellos*

Depuis une dizaine d'années, on assiste en France à la parution d'un ensemble de travaux concernant l'analyse des pratiques professionnelles. Il s'agit, dans la plupart des cas, de questions relatives au rapport entre la connaissance et l'action.

Il est intéressant de noter que ce thème émerge dans plusieurs champs d'activités et interroge la pratique de professionnels aussi différents que possible : les ingénieurs, les gestionnaires, les travailleurs sociaux, les médecins et plus récemment les enseignants.

On peut se demander les raisons pour lesquelles, dans ces divers domaines d'activités, des chercheurs et des praticiens se sont appliqués à traiter des questions aussi vastes et générales – relation connaissance et action – d'autant plus que les caractéristiques des pratiques de recherche dans tous ces champs professionnels se fondent sur la confrontation permanente entre les élaborations théoriques et les pratiques de terrain.

On serait tenté d'expliquer l'importance de ce thème sous un double aspect :

Repère bibliographique

Perspectives documentaires en éducation, n° 41, 1997

– d’une part, les transformations générales dans la société d’ordre économique, social, culturel et autres, ont favorisé l’émergence de nouvelles demandes en termes de capacités et de compétences. Les mutations économiques et sociales se traduisent par une intellectualisation du travail salarié qui exige un développement des tâches de conduite, de gestion et de réalisation de la production. Ces changements s’étendent progressivement à l’ensemble des organisations sociales qui, à leur tour, soulèvent des interrogations sur leur propre fonctionnement. Les pratiques professionnelles sont ainsi questionnées à la fois par le praticien qui réfléchit sur son action en termes d’efficacité professionnelle et par le chercheur qui veut contribuer à l’avancée des connaissances ;

– d’autre part, ce type d’interrogation, dans les divers domaines professionnels, porte sur une catégorie particulière de phénomènes dont la principale caractéristique est de mettre en jeu des actions. On peut considérer qu’il s’agit, en réalité, d’un nouveau regard porté sur l’action. Et ceci n’est pas sans rapport avec le renouvellement d’approches théoriques, notamment en sociologie et en psychologie, concernant l’action sociale ou l’appropriation par l’individu de ses expériences qui deviennent des connaissances sur tel ou tel sujet. En effet, il semble important d’évoquer les nouvelles approches qui traitent de questions relatives aux conduites individuelles et sociales, notamment celles désignées en termes de “logiques d’action”. Ces diverses approches ont en commun de tenter d’éclairer les “raisons d’agir” des individus dans leurs diversités d’objectifs, d’intentions, ou même des discours qu’ils élaborent sur leurs propres conduites. Sans vouloir esquisser ici toute l’étendue de ce renouvellement théorique, il n’en reste pas moins que ceci permet d’envisager l’acteur non seulement comme porteur de comportements mais aussi comme producteur d’actions. Cela conduit à poser la question de l’action comme moyen de connaissance. De ce fait, l’interrogation fondamentale est celle de savoir si les connaissances ainsi produites sur l’action sont utiles dans l’action ?

De ce point de vue, les recherches actuelles relevant de l’analyse des pratiques marquent un tournant par rapport aux travaux antérieurs. On n’y retrouve plus, comme dans la logique de recherche appliquée ou celle de recherche action, la séparation qui existe entre un praticien et un chercheur. Le discours sur la méthode proposé par ce type d’approche exige que le praticien essaie de changer une situation dans laquelle il est l’acteur (et le chercheur) principal. Certes, tous

les praticiens ne seront pas des chercheurs au sens habituel du terme. Il est nécessaire d'établir une distinction entre la réflexion dans l'action et la démarche du chercheur, de même il ne faut pas confondre recherche et intervention.

Ce sont ces interrogations ainsi suscitées autour de ce thème – analyse des pratiques – qui nous ont conduit à présenter cette synthèse bibliographique. Elle se limite à présenter le paysage d'un ensemble de recherches récentes dans le champ de la formation des enseignants et de leurs pratiques. Loin d'être exhaustive, cette présentation n'a pour ambition que d'introduire ce thème à partir d'une littérature récente qui organise peu à peu un espace où ces travaux se fraient un chemin et délimitent un champ de connaissances.

Il est question ici de "manières de faire" et leur analyse constitue un objet d'étude. Plus que le compte rendu d'un champ de connaissances en construction, ce travail propose, on l'espère, des repères, soulève des questions et invite à une réflexion sur les pratiques dans le champ des activités d'enseignement.

Cette bibliographie s'intéresse plus particulièrement à l'analyse des pratiques dans le champ de l'enseignement. On laissera donc dans l'ombre des travaux importants réalisés sur cet objet dans le secteur de la santé, du travail social et de la formation des adultes. La bibliographie ci-après regroupe une grande partie des documents qui permettent d'apporter un éclairage tant à la notion même d'analyse de pratiques qu'à la réalisation concrète de celle-ci. La bibliographie se propose de "débroussailler" les apports des sciences humaines sous-jacents à la notion de pratique. Les travaux concernant les savoirs, leur construction puis leur mobilisation dans l'action constitueront l'objet de la première partie de la bibliographie. Les travaux consacrés à la notion de décision, de stratégie et des logiques de l'action semblent être particulièrement éclairants. Si la bibliographie permet de proposer des orientations théoriques bien distinctes, les analyses de pratiques réalisées combinent, le plus souvent, diverses orientations théoriques. La deuxième partie regroupe des documents relatifs à l'analyse de pratiques dans un champ professionnel bien particulier qu'est celui de l'éducation.

1. L'émergence de l'analyse des pratiques

Un examen attentif de la littérature consacrée à l'analyse des pratiques professionnelles dénote que l'émergence de ce thème est la conséquence de deux phénomènes concomitants : d'une part, l'évolution récente des sciences sociales a beaucoup contribué au renouvellement des approches concernant la formation des enseignants. Les apports des savoirs sur les apprentissages, sur l'expertise pédagogique, sur les représentations des pratiques, sur la constitution d'une "pensée enseignante" ont contribué à modifier la problématique sur l'action des enseignants et à constater les limites des modèles pédagogiques traditionnels.

De plus, les apports de la sociologie des organisations ont favorisé la prise en compte de l'établissement scolaire comme objet d'étude. C'est dans l'institution que les tâches d'enseignement se concrétisent, les stratégies pédagogiques s'élaborent et que les destins scolaires se scellent. Les pratiques pédagogiques sont alors appréhendées en tant que rapports sociaux impliquant la division des tâches, des rapports de pouvoir et d'autorité et qui ne sont pas dénués d'affects et de l'engagement inconscient de chacun (1). Être enseignant comporte un apprentissage organisationnel visant à comprendre les interactions dans les groupes, le fonctionnement des institutions ainsi qu'à dévoiler les contraintes ou les règles informelles à suivre. Ces savoirs sur l'institution scolaire ont permis non seulement de modifier les comportements ou les attitudes (passivité et soumission aux impositions réglementaires) mais surtout de promouvoir des projets, des possibilités de création et de pouvoir sur les événements. Autant de conditions qui permettent de dépasser les modèles routiniers et bureaucratiques.

D'autre part, les changements institutionnels dans le système éducatif ont contribué à modifier le rôle des enseignants. Depuis l'après-guerre, l'accroissement et l'hétérogénéité des publics scolarisés ont contribué à des réformes institutionnelles (diversification des filières, par exemple) et à l'adaptation des pratiques dans un souci de réussite du plus grand nombre de jeunes. À partir des années quatre-vingt-dix, les réformes entreprises concernent le corps enseignant : face aux nouvelles contraintes, un nouveau mode de gestion de carrières, de recrutement et de formation des personnels est mis en place par les instances ministérielles. Une polémique s'instaure car certains auteurs considèrent que les enseignants deviennent des exécutants ou "prestataires de services" (2).

Le comportement des enseignants face à des contraintes traduit une manière différente de concevoir et d'exercer son métier. Plusieurs recherches se développent sur ce thème, centrées sur le passage du métier à la professionnalisation de l'activité enseignante (3).

Dans cette problématique, l'accent est mis sur le praticien doté d'un statut d'enseignant professionnel, comportant des compétences spécifiques et spécialisées qui s'appuient sur des apports des sciences humaines, et des savoirs pratiques acquis par l'expérience (Perrenoud, 1993). La professionnalisation implique non seulement l'application des techniques et des règles de la profession mais aussi l'élaboration de stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels, en développant l'expertise de l'action (Perrenoud, 1993).

Cette toile de fond soulève plusieurs interrogations et laisse prévoir une réflexion sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de l'acte d'enseigner. La représentation de celui-ci devient de moins en moins technique ou routinière, réduite à l'application des règles prédéfinies. Au contraire, l'intérêt est focalisé sur des capacités de délibération individuelle et collective sur les pratiques, les capacités de décisions dans les situations variées et complexes de classe, souvent imprécises. En somme, enseigner demande l'apprentissage d'actes complexes de prises de décisions et de gestion de situations pédagogiques, connaissances construites dès les premières années de pratique et qui confèrent un statut professionnel à ceux qui les possèdent (Perron, 1991).

C'est l'émergence de l'enseignement réflexif. Cette notion naît de l'idée du "praticien réflexif" proposé par C. Argyris (1994) sur les "savoirs d'action" et ceux de D. Schön sur "l'agir professionnel". C'est une introduction à la théorie d'action à partir de l'observation des praticiens avec lesquels ils ont travaillé, notamment dans le domaine de la consultation organisationnelle. Dans un premier moment, ils s'intéressent à l'écart systématique entre la théorie professée par un acteur et la théorie qu'il pratique. Ce phénomène est utilisé pour expliquer la difficulté du perfectionnement professionnel ayant recours uniquement à la théorie professée. En prolongeant leurs travaux, ils s'intéressent aux relations individus et organisation et sur la manière de créer des organisations "apprenantes". Selon ces auteurs, c'est au niveau de l'individu, membre de l'organisation, que se situe le levier de l'action. C'est lui qu'il faut aider à changer sa manière de raisonner. Argyris et Schön considèrent que les membres de l'organisation doivent

apprendre une nouvelle théorie d'usage et être capables d'apprentissage, non seulement pour résoudre des problèmes routiniers, mais aussi pour innover lorsqu'ils sont confrontés à des situations embarrassantes.

Cette manière de "réfléchir dans l'action" représente pour Schön une caractéristique épistémologique de la pratique de l'enseignant et serait à la base d'un modèle pour la formation. F. Tochon qui introduit en France ce courant de pensée, considère que celle-ci a un impact considérable dans la recherche sur l'apprentissage. "Le point à retenir est qu'au cours de la dernière décennie, la place de la théorie a changé par rapport à la pratique. Alors que, pendant longtemps, on estimait que le but des formations était de transmettre la théorie et celui des enseignants de l'appliquer, on conçoit maintenant que la théorie est un langage possible, en quête de cohérence, au service de la description et de l'explication des pratiques. Le praticien possède un ensemble de modèles implicites. Approfondir la compréhension du terrain, permet d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement de "l'intérieur". Si les enseignants se fient aux pensées pratiques, ils sont alors amenés à élaborer leurs propres cadres conceptuels : ils deviennent chercheurs sur le terrain" (Tochon, 1993, p. 68).

Ce courant est complété par le thème de l'expertise de Berliner (1987) qui distingue l'expert du novice : le premier a une capacité à sélectionner les informations pertinentes et, grâce à des pratiques devenues routinières, à généraliser un mode d'improvisation planifiée.

Ces travaux d'origine anglo-saxonne rencontrent un vif intérêt en France, au moment même où l'on s'interroge sur les nouvelles modalités de formation des enseignants. Introduite par des professionnels d'autres secteurs d'activités (travailleurs sociaux, formateurs), la notion d'analyse des pratiques professionnelles semble avoir bénéficié du questionnement plus vaste entre savoir et pratique. La question des pratiques apparaît issue de plusieurs sphères disciplinaires : la sociologie, la psychologie, la psychologie cognitive, la psychologie du travail, la psychanalyse, la psychosociologie, la didactique et la pédagogie (voir en particulier les parties 1.1, 1.2 de la bibliographie).

2. Les savoirs des enseignants et leur mobilisation dans l'action éducative

Le thème "analyse des pratiques professionnelles" n'apparaît qu'assez récemment dans la formation des enseignants. Dès la fin des années soixante, c'est dans la formation des adultes que ce type d'analyse se développe. Ce thème figure parmi les principaux éléments constitutifs de champ de connaissances précis. L'analyse des pratiques pédagogiques apparaît au cœur des travaux sur la formation continue notamment ceux de Marcel Lesne. Ensuite cette démarche se glisse progressivement dans le champ de la formation des enseignants. Plusieurs dispositifs d'analyse des pratiques sont mis en place dans certains IUFM et MAFPEN. C'est tout récemment que des revues ou des ouvrages collectifs relevant de l'univers des enseignants rendent compte de réflexions, de débats, d'expériences autour de l'analyse des pratiques. L'actualité de ce thème présente l'intérêt d'un travail de synthèse bibliographique, mais également des difficultés inhérentes à cette contemporanéité. Dans ce cas, il était prudent de se référer aux définitions des termes par ceux ayant le plus œuvré dans ce domaine et qui permettent le mieux d'éclairer cette démarche.

"...L'analyse des pratiques professionnelles ne peut pas s'improviser : elle convoque des savoirs, mais aucun de ces savoirs, ni même leur somme, n'est suffisant (...des savoirs de l'ordre des disciplines concernées et leur didactique, la psychologie, la sociologie, la pédagogie, les sciences de l'éducation...); elle convoque des savoir-faire "professionnels" qui ne peuvent jamais être déduits directement de ces savoirs, qu'il faut pouvoir observer... et dire ; elle convoque des valeurs, ce qui la lie à une culture et à une éthique ; elle vise à "nouer" tout cela pour produire du sens, tant pour celui qui a été l'acteur de telle ou telle pratique qu'on analyse, que pour autrui si l'on travaille dans un cadre collectif ; il s'agit, peut-être aussi, de produire explicitement du savoir professionnel, qui reste si souvent implicite tant pour le praticien que pour le chercheur. De plus, il ne suffit pas de savoir analyser sa propre pratique pour apprendre à autrui à analyser la sienne ou pour l'aider à le faire. Cependant on y est souvent amené en formation initiale ou continue." *Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996, p. 11.

Pratiques : "Dans le sens le plus courant, est alors "pratique" toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions... Ainsi ...la pratique, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. La pratique est tout à la fois la règle d'action... et son exercice ou sa mise en œuvre... d'un côté, les gestes, les langages, les conduites ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués... Les pratiques sont des objets sociaux, abstraits et complexes... Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse. Les pratiques sont observables ou décrites par des agents qui leur sont extérieurs mais peuvent être aussi racontées, récitées et observées par leurs auteurs."

Beillerot, Jacky, *L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996, p. 12-13.

Analyser : "Décomposition en éléments des idées, des notions et des concepts, et analyse est ici le propre d'une démarche et d'une méthode de pensée. Cependant, dans la réalité humaine le tout n'est pas simplement la somme des parties. Des choses échappent donc à l'analyse." Beillerot, Jacky, *op. cit.*

Professionnelles : "S'attache à un métier et il s'agit toujours d'une activité de transformation dans des conditions économiques et sociales déterminées." Beillerot, Jacky, *op. cit.*

"L'analyse des pratiques est donc une démarche de théorisation des pratiques à partir de modèles et concepts issus de recherches ou de la formalisation des outils qui émanent de la confrontation des praticiens eux-mêmes." Blanchard-Laville, Claudine, *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, 1996, p. 18.

Ces références soulèvent des interrogations, notamment celles qui concernent les "savoirs des enseignants" : comment les connaissances sont-elles produites, véhiculées ou légitimées ? Existe-t-il un savoir spécifique à la profession enseignante qui le différencie d'autres savoirs ?

L'ouvrage de C. Gauthier, M. Tardif, N. Meillouki (1993) affirme que les connaissances des enseignants ne relèvent ni de la science, ni

de la technologie mais plutôt de pratiques professionnelles. Ces pratiques sont déterminées par l'institution scolaire, par les conditions de travail des enseignants ainsi que par le contexte d'interactions dans la classe. Marguerite Altet (1996) décrit les savoirs des enseignants comme étant liés à l'action, à l'adaptation à la situation. Ces savoirs se construisent dans l'action, à des fins d'efficacité ; ils sont contextualisés, incarnés, finalisés. Élaborée dans l'expérience vécue, la constitution de ces savoirs met à contribution des perceptions et interprétations réalisées dans des situations antérieures. Par ce biais ce sont des savoirs d'intégration (Altet, 1996). Cette articulation – savoir et adaptation à la situation – se fait de manière implicite que seule la démarche réflexive permet d'élucider.

L'activité enseignante étant fondamentalement relationnelle, avec des interactions multiples, elle est confrontée aux contraintes et aux incertitudes des situations pédagogiques. Elle est le produit des conditions de déroulement de l'action et de la réaction des acteurs. Mais c'est précisément à cause de cette incertitude et de la nécessité d'"improvisation" permanente qu'elle est formatrice. Elle seule accorde à l'enseignant la capacité de développer des "habitus" (des dispositions acquises dans et par la pratique réelle) qui permettent à celui-ci de faire face aux imprévus, aux obstacles rencontrés. Ph. Perrenoud (1996) considère qu'un travail sur l'habitus par le "savoir analyser" est formateur car il permet à l'enseignant de prendre conscience de ce qu'il fait et de se "former à la lucidité".

Ce "savoir analyser" serait, en outre, la capacité des enseignants à formaliser les savoirs empiriques à travers l'articulation processus d'action-formation-recherche. Considérant que toute situation pédagogique n'est jamais reproductible à l'identique, la pratique appropriée est celle d'un enseignant particulier qui travaille avec des élèves particuliers (Altet, 1996).

L'enseignant n'étant plus considéré comme ayant pour tâche principale la transmission des savoirs mais comme celui "qui organise des situations favorisant la construction de compétences par l'élève lui-même" (Charlot, 1990), les savoirs qu'il mobilise sont multiples et variés. Ainsi de nouvelles capacités sont exigées notamment autour de l'observation (Kohn, Altet, Postic), de diagnostic (entre autres, Vermersch), d'expertise (Tochon, Charlier, etc.) ainsi que ceux qui traitent du métier d'élève (Montandon, Perrenoud).

La formation à la complexité du métier d'enseignant (Belair, 1996), la formation pratique des enseignants vue en tant qu'"intelligence

professionnelle" (Carbonneau, Hetu), la formation par une démarche clinique (Cifali) apparaissent comme autant de dimensions qui interrogent les compétences requises par le nouveau profil des enseignants. Les questions posées concernent alors la nature de ces compétences, les modalités de leur construction et celles de leur acquisition.

2.1. Les nouvelles compétences professionnelles et l'incidence sur l'analyse des pratiques

Il faudrait tout d'abord s'interroger sur la signification de "compétence professionnelle" attachée à la profession enseignante. M. Altet (1996) l'utilise en tant qu'un ensemble de savoirs, savoir-faire nécessaires à l'exercice professionnel d'enseignement. Ou alors celle d'Anderson (1986) "connaissances, habiletés et attitudes nécessaires pour assurer les tâches et rôles de l'enseignant". La plupart des auteurs ayant élaboré des réflexions à ce sujet évoquent d'emblée le changement radical de la représentation du métier d'enseignant. En France, la loi d'Orientation sur l'éducation (1989) qui place "l'élève au centre du système éducatif" a conduit au remaniement des finalités éducatives et à la réorientation des stratégies d'apprentissage. La transmission du savoir n'est plus un objectif en soi : elle est complémentaire à la construction du savoir par l'élève (Clerc, 1996). L'enseignant cesse d'être l'unique source d'information puisqu'il apprend à l'élève à accéder à d'autres sources par l'acquisition des "technologies du travail intellectuel" (4). Le rapport du Recteur D. Bancel, commandité par le ministère avant la mise en œuvre des IUFM, établit une sorte de noyau de compétences professionnelles : conduite des situations d'apprentissage et gestion des phénomènes de la classe. Mais cette politique considère également que l'établissement scolaire n'est plus un lieu clos, mais "un terrain d'échanges entre le monde scolaire et l'environnement économique et social". Les enseignants sont désignés comme acteurs de ces échanges et invités à développer des capacités qui leur permettront de tenir ce rôle (Clerc, 1996). De ce fait, on observe que les compétences professionnelles des enseignants sont doubles : compétences de l'expertise et compétences sociales et relationnelles.

– Compétences d'expertise : conception, organisation et conduite des situations d'apprentissage. Ainsi perçue, cette compétence profes-

sionnelle se distingue de la conception de la didactique. Certains considèrent que les compétences en didactique restent le point d'ancrage de toute formation. Dès que l'on traite de l'articulation entre théorie et pratique, c'est la didactique qui permet de donner un cadre de référence. La pratique, dans ce cas, apparaît comme "l'illustration ou la problématisation du savoir didactique théorique et non comme productrice de savoirs nouveaux pour le formé" (Beriot, Cayol Monin, Mosconi, 1992). La conception caractérisée en termes de "pratique professionnelle" ou d'expertise est fondée sur l'idée de pratiques au pluriel. Elle exige la maîtrise d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire très complexes. La construction et l'appropriation des savoirs théoriques se font dans un mouvement entre les deux pôles constitutifs de la formation (théorie et pratique). Vu sous cet angle de l'expert, l'enseignant est "un sujet dont l'essentiel du savoir est fondé sur l'expérience. La pratique, à l'insu du praticien, se nourrit de la théorie : les connaissances scientifiques (sciences sociales) infiltrent l'activité professionnelle" (Clerc, 1996). Ph. Meirieu, partant des savoirs de la psychologie et de la psychosociologie, a élaboré des outils qui permettent de comprendre, de donner du sens et de mettre en relation des savoirs en sciences humaines et les pratiques observables sur les lieux d'enseignement.

Il s'agit ainsi de constituer un ensemble de références, une sorte de "savoir sur la pratique" (Malglaive, 1990) permettant de donner un sens aux observations, de fournir une cohérence aux actions, voire des schèmes de perception nécessaires à la compréhension de la pratique.

- Compétences sociales et relationnelles sont considérées, d'une part, comme permettant de déterminer sa propre position à l'égard des enjeux sociaux de l'école ; de développer des attitudes favorisant à la fois la relation pédagogique et institutionnelle ; usage des savoir-faire sociaux (organisation, négociation, gestion des conflits, etc.). D'autre part, plusieurs auteurs considèrent que cet axe de compétence participe, dans la formation des enseignants, à la construction d'une identité professionnelle (entre autres Barbier, Bourdoncle, Tanguy).

F. Clerc rappelle que "l'identité professionnelle s'élabore à partir des traits profonds de la personnalité et d'images sociales, selon deux mouvements contradictoires : une identité construite pour autrui et une identité pour soi. L'identité est ainsi une construction qui relève à la fois d'un processus relationnel et biographique.

Ce jeu complexe de représentations sociales et personnelles est à la base de la manière dont les enseignants assurent leur rôle dans la

classe et dans la vie en général. Ces représentations constituent un véritable "savoir de métier", implicite et allant de soi et peu susceptible d'être remis en cause. Or, elles ont une influence considérable sur les pratiques professionnelles des enseignants. Là encore les dispositifs de formation traditionnels des enseignants ne se réfèrent guère à cette dimension dans le travail pédagogique.

Il est important encore de souligner l'acquisition des capacités par les enseignants à travailler en groupe. Autour de l'idée d'un projet éducatif, le travail collectif implique à la fois l'acceptation des conflits (idéologique, d'intérêt personnel ou catégoriel) et de coopération ou solidarité. Considéré longtemps comme une activité presque libérale, l'acte d'enseigner s'inscrit dans un contexte déterminé par les enjeux de l'établissement et des relations de celui-ci avec son environnement. La situation de l'enseignant n'est plus celle de décideur souverain et solitaire mais elle relève d'un travail d'équipe éducative, disposant certes d'une marge d'autonomie mais inscrite dans l'organisation locale. En termes de formation cette dimension suppose l'action permettant l'émergence des savoir-faire collectifs et des capacités d'analyse des demandes locales, en particulier celle de la vocation de l'établissement.

2.2. Des dispositifs d'analyse des pratiques

Le numéro 346 des *Cahiers pédagogiques* consacré à l'analyse des pratiques professionnelles présente un nombre important de dispositifs, d'outils, de démarches. La variété de ces activités permet de découvrir la diversité des orientations et leur variation d'un IUFM à l'autre, et des expériences menées dans plusieurs MAFPEN.

La mise en place des structures propres à l'analyse des pratiques, dans l'enseignement reste ponctuelle, partiellement institutionnalisée et relève de l'initiative de quelques formateurs ou chercheurs (Altet, 1996).

On observe également que ces dispositifs présentent peu de points communs soit en langage soit en modèles ou en outils conceptuels. Ils se réfèrent à plusieurs approches disciplinaires de type psychologique (Baillauquès), psychanalytique (Blanchard-Laville, Cifali), psychosociologique (Monteil), sociologique (Perrenoud, Sirota), didactique (Giordan, Astolfi, Develay, Brousseau), pédagogique (Altet, Bru, Meirieu) ou linguistique (Galatanu).

À partir de différents outils conceptuels, plusieurs grilles de lecture des processus de formation sont élaborées et elles contribuent ainsi à mieux éclairer l'action pédagogique.

Simultanément aux outils conceptuels, ce type de pratique fait appel également à des outils "médiateurs" : l'audiovisuel. Ils favorisent le travail de décryptage et de relecture d'une pratique à l'aide des concepts issus des savoirs en sciences humaines.

M. Carbonneau et J.-C. Hetu (1996) constatent que l'observation en vidéo de séquences pédagogiques contribue à la construction d'une "pensée enseignante" chez le "novice". Par une analyse réflexive de ses propres pratiques, l'usage de cet outil (vidéo) favorise l'élaboration et la construction de ses propres schèmes d'action et de modèles d'enseignement.

M. Cifali (1996) prône l'adoption d'une démarche clinique permettant au formé de parler de sa pratique et de son implication ainsi que l'émergence d'une "intelligence clinique".

Ph. Perrenoud propose des dispositifs de formation visant à développer des compétences professionnelles telles que : pratique réflexive, observation et échanges sur les représentations et la pratique, écriture clinique, vidéo formation, entretien d'explicitation, etc.

Cette réflexion sur les dispositifs de formation propre à l'analyse des pratiques suppose que l'on s'interroge sur les conditions de diffusion et d'utilisation des savoirs par des praticiens. C. Étévé (1993) a bien montré que la littérature pédagogique a une influence sur les changements d'attitudes, de pratiques des enseignants, l'accès à de nouvelles fonctions. Les usages sociaux de lectures pédagogiques semblent être liés aux histoires collectives et individuelles de la construction des connaissances et des formes de socialisation professionnelle. On peut penser que la diffusion de cette "pensée enseignante" concerne l'enseignant-expert et que les modes de raisonnement proposés deviennent des outils importants pour les "novices" en les sensibilisant ou en les invitant à voir autrement leurs pratiques.

Les réflexions sur la lecture et le développement de l'analyse des pratiques ont conduit certains auteurs à s'intéresser à l'autoformation. Définie comme un "processus éducatif qui s'exerce à tous les âges de la vie, dans les institutions, sans elles ou contre elles", l'autoformation selon J. Dumazedier (1985) est un "concept sociologique qui met en cause le rapport des sujets sociaux aux institutions (école, entre-

prise,...) dans les sociétés d'aujourd'hui." Les pratiques sociales, individuelles ou collectives, que représente l'autoformation, "ne sont pas un aspect complémentaire, mineur du processus éducatif, vécu aujourd'hui dans une société en changement. C'est, au contraire, l'aspect majeur du réajustement permanent des connaissances et des capacités exigées par une société évolutive où l'obsolescence des savoirs appris s'est accélérée et généralisée" (Dumazedier, 1985).

C. Étévé souligne que cette préoccupation de diffusion et le souci de mieux connaître les usages de ces connaissances ont inspiré un certain nombre d'études sur l'écriture. Ainsi la pratique répandue dans les IUFM d'élaboration d'un mémoire professionnel représente l'occasion d'analyser les compétences sollicitées et engendrées dans ce type d'exercice. La caractéristique principale de ce type de mémoire est qu'il prend pour objet une pratique sociale et professionnelle. Dans le cas de futurs enseignants, ce travail consiste à rendre compte de la façon dont l'enseignant structure la situation pédagogique. Cela permet, en outre, d'envisager des actions possibles, de se donner des buts, de préciser des intentions, de planifier son activité. Plusieurs auteurs dégagent une "pédagogie du mémoire" : développement d'une capacité de questionnement ancrée dans une pratique réelle et de créativité (invention, conception). En outre, le mémoire peut représenter un travail préparatoire à un projet professionnel de longue durée et à une pratique réflexive constante sur leur activité.

L'élaboration des dispositifs de formation d'analyse des pratiques est centrée fondamentalement sur la réalité du métier d'enseignant. Ces dispositifs relèvent d'une volonté d'investigation et de compréhension de la complexité de plusieurs processus à l'œuvre dans l'acte d'enseigner. Ils contribuent ainsi à approfondir les interrogations sur l'interprétation et la conceptualisation des pratiques de référence et des compétences qu'ils mobilisent.

I. Les apports des sciences humaines et cognitives

I.1. *Savoir et connaissance*

- BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin, 1972. 257 p.
- BARBIER, Jean-Marie. dir. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996. 306 p., bibliogr.
- BARBIER, Jean-Marie, BEILLEROT, Jacky, CROZIER, Michel et al. *Savoir former : bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs*. Paris : Demos, 1996. 144 p.
- BEILLEROT, Jacky. Le savoir : rapport et appropriation. *Éducation permanente*, n° 47, janv. 1979, p. 45-51.
- BEILLEROT, Jacky. Savoirs et création dans les pratiques. *Éducatons*, n° 11, janv.-févr. 1997, p. 4-7.
- BEILLEROT, Jacky, BOUILLET, Alain, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine et MOSCONI Nicole. *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions Universitaires, 1989. 240 p.
- BEILLEROT, Jacky. dir., BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. dir. et MOSCONI, Nicole. dir. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 1996. 357 p., en particulier le chapitre I.
- BERTHELOT, Jean-Michel. *Les vertus de l'incertitude : le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Paris : PUF, 1996. 271 p. (Sociologie d'aujourd'hui).
- CHARLOT, Bernard. Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. *Éducation permanente*, n° 47, janv. 1979, p. 5-21.
- CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 1997. 112 p. (Poche éducation).
- CHAUVIRÉ, C. Quand savoir c'est (savoir) faire : Pierce, Wittgenstein et les problèmes des capacités. *Critique*, avril 1989, n° 503, p. 282-299.
- DEJOURS, Christophe. Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, n° 116, 1993-3, p. 47-70.
- DORÉ, Y. R. *Le désir de savoir : nature et destins de la curiosité en psychanalyse*. Paris : Denoël, 1988. 219 p.
- FORQUIN, Jean-Claude. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Wesmaël ; Éditions Universitaires, 1996. 247 p.
- FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard, 1975. 275 p.

- GIORDAN, André. dir., MARTINAND, Jean-Louis. dir. et REICHVARG, Daniel. dir. *Que savons-nous des savoirs scientifiques et techniques ?* Paris : LIREST, 1995. 549 p.
- HENRY, Michel. *La barbarie*. Paris : Grasset, 1987. 247 p.
- LADRIÈRE, Paul. La sagesse pratique, in : PHARO, Patrick. dir. et QUERE, Louis. dir. *Les formes de l'action*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1990, p. 15-38. (Raisons pratiques).
- MALGLAIVE, Gérard. *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF, 1990. 285 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- MOSCONI, Nicole. *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1994. 362 p. (Savoir et formation).
- PIAGET, Jean. *Réussir et comprendre*. Paris : PUF, 1974. 256 p.
- PIAGET, Jean. *Le possible et le nécessaire*. Paris : PUF, 1982. 2 tomes, 172 p. + 176 p. (Psychologie d'aujourd'hui).
- POPPER, Karl R. *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot, 1973. 483 p.
- Le savoir et les pédagogues. *Éducation permanente*, n° 39-40, oct. 1977, 180 p.
- Savoirs institués, savoirs informels. *Sociologie et sociétés*, n° 1, 1991, 214 p.
- SCHLANGER, Jacques. *Une théorie du savoir*. Paris : Vrin, 1978. 188 p. (Problèmes et controverses).

I.2. Action

I.2.1. Sciences de l'action

- ARGYRIS, C., PUTNAM, R. et MC LAIRN-SMITH, D. *Action science*. San Francisco : Jossey Bass, 1985.
- ARGYRIS, Chris. *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : InterEditions, 1995. 330 p.
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris : Minuit, 1980. 475 p. (Le sens commun).
- BOURDIEU, Pierre. *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil, 1994. 254 p.
- CERTEAU, Michel de. *L'écriture et l'histoire*. Paris : Gallimard, 1993. 358 p.
- CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien. I - Arts de faire*. Paris : UGE, 1980.
- LADRIÈRE, Paul. dir., PHARO, Patrick. dir. et QUERE, Louis. dir. *La théorie de l'action : le sujet pratique en débat*. Paris : CNRS, 1993. 340 p. (CNRS sociologie).

- LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne*. Tome 1 : *Introduction*. Paris : L'Arche, 1958. 271 p. ; Tome 2 : *Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*. Paris : L'Arche, 1961. 360 p. (Le sens de la marche).
- MISES, Ludwig von. *Le caractère logique de la science de la conduite humaine*. Paris : Hermann, 1937.
- MISES, Ludwig von. *L'action humaine : traité d'économie*. Paris : PUF, 1985. 960 p. (Libre échange).
- NUTTIN, Joseph. *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : PUF, 1985. 383 p. (Psychologie d'aujourd'hui).
- SAINT-ARNAUD, Yves. BERNARD, Michel. préf. *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1992. 111 p. (Intervenir).
- SCHÖN, Donald A. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques, 1994. 418 p. (Formation des maîtres). [Traduit de *The reflective practitioner : how professionals think in action*. London : Temple Smith, 1983. 374 p.]
- WALLON, Henri. *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion, 1942. 252 p.

I.2.2. Décision et action

- AURIOL, Jacques. Décision et action stratégique : les apports de l'approche socio-cognitive. *Revue de gestion des ressources humaines*, n° 17, nov. 1995, p. 5-24.
- KAST, Robert. *La théorie de la décision*. Paris : La Découverte, 1993. 128 p. (Repères).
- LE MOIGNE, Jean-Louis. *Les systèmes de décisions dans les organisations*. Paris : PUF, 1974. 244 p.
- SCHELLING, Thomas C. *La tyrannie des petites décisions*. Paris : PUF, 1980. 248 p. (Sociologies).
- SFEZ, Lucien. *Critique de la décision*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1981. 392 p. (Références).

I.2.3. Les logiques de l'action

- AMBLARD, Henri, BERNOUX, Philippe, HERREROS, Gilles et LIVIAN, Yves-Frédéric. *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil, 1996. 245 p.
- BOLTANSKI, Luc. *L'amour et la justice comme compétences : trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Métailié, 1990. 383 p.
- BOLTANSKI, Luc et THÉVENOT, Laurent. *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard, 1991. 483 p.
- BOUDON, Raymond. *La logique du social*. Paris : Hachette, 1979. 275 p.

- BOUDON, Raymond. *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*. Paris : Fayard, 1986. 330 p.
- BOUDON, Raymond. *Effet pervers et ordre social*. Paris : PUF, 1979. 287 p.
- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 1994. 274 p.
- MCESSINGER, Pierre. *Irrationalité individuelle et ordre social*. Paris : Librairie Droz, 1996. 243 p.
- VARELA, Francisco. *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Seuil, 1989. 255 p.
- VARELA, Francisco. *Connaitre les sciences cognitives : tendances et perspectives*. Paris : Seuil, 1989. 126 p.
- WEILL-FASSINA, Annie. dir., RABARDEL, Pierre. dir. et DUBOIS, Danièle. dir. *Représentations pour l'action*. Toulouse : Octares, 1993. 352 p.
- WATZLAWICK, Paul. *Le langage du changement*. Paris : Seuil, 1980. 192 p.
- WATZLAWICK, Paul, WEACKLAND, John et FISCH, Richard. *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil, 1981. (Points).

II. Les savoirs des enseignants et leur mobilisation dans l'action éducative

II.1. Les savoirs et les connaissances des enseignants

- BEILLEROT, Jacky. *Voies et voix de la formation*. Paris : Éditions Universitaires, 1988. 193 p. (Savoir et formation).
- BERLINER, D.C. Ways of thinking about students and classrooms by more or less experienced teachers, in : CALDERHEAD, J. dir. *Exploring teaching teacher*. London : Cassell, 1987.
- CHARLIER, Évelyne. *Planifier son cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck Wesmaël ; Éditions Universitaires, 1989. 154 p.
- CLANDININ, J. et CONNELLY, M. Teacher's personal knowledge : what counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of curriculum studies*, vol. 19, n° 6, nov.-déc. 1987, p. 487-500.
- DURKHEIM, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris : PUF, 1985. 136 p. (Quadrige).
- ÉTÉVÉ, Christiane. *L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite : le cas des minorités lectrices dans les lycées et les collèges*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation. Nanterre : Université de Paris X, 1993. 284 p. + 108 p.
- ÉTÉVÉ, Christiane. dir. *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP, 1992. 174 p.

- FABRE, Michel. *Penser la formation*. Paris : PUF, 1994. 274 p. (L'Éducateur).
- FERRY, Gilles. *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod, 1983. 112 p. (Sciences de l'Éducation).
- FORQUIN, Jean-Claude. Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1, 1991, p. 25-39.
- GALATANU, Olga. Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique : point de vue pragmatolinguistique, in : BARBIER, Jean-Marie. dir. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996, p. 101-118.
- GAUTHIER, Clermont. dir., TARDIF, Maurice. dir. et MELLOUKI, M'hammed. dir. *Le savoir des enseignants : unité et diversité*. Montréal : Logiques, 1993. 235 p. (Théories et pratiques dans l'enseignement).
- GILLET, Pierre. *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*. Paris : PUF, 1990. 286 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- HASSENFORDER, Jean. dir. *Vers une nouvelle culture pédagogique : chemins de praticiens*. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1992. 303 p.
- MALGLAIVE, Gérard. *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF, 1990. 285 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- MIALARET, Gaston. Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation, in : BARBIER, Jean-Marie. dir. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996, p. 161-187.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1, printemps 1991, p. 55-69.
- TOCHON, François. "La pensée des enseignants" : un paradigme en développement. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 17, 1989, p. 75-97.
- TOCHON, François. Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? *Recherche et Formation*, n° 5, avril 1989, p. 25-38.
- TOCHON, François. À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, n° 86, janv.-févr.-mars 1989, p. 23-33.
- TOCHON, François. Grammaires de l'expérience et savoirs objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation, in : BARBIER, Jean-Marie. dir. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996, p. 249-273.
- VERMERSCH, Pierre. Une application de la théorie opératoire de J. Piaget aux problèmes de formation. *Éducation permanente*, n° 51, déc. 1979, p. 2-29.
- VERMERSCH, Pierre. Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. *Bulletin de psychologie*, vol. XXXIII, n° 343, 1979, p. 179-187.

II.2. *L'articulation savoirs théoriques-savoirs pratiques et la construction de la compétence*

- BEILLEROT, Jacky. Les compétences collectives et la question des savoirs. *Cahiers pédagogiques*, n° 297, octobre 1991, p. 40-41.
- BEILLEROT, Jacky. dir., BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. dir. et MOSCONI, Nicole. dir. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 1996. 357 p., en particulier le chapitre III.
- BELISLE, Claire et LINARD, Monique. Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des technologies de l'information et de la communication. *Éducation permanente*, n° 127, 1996-2, p. 19-47.
- BRAUN, Agnès. *Enseignant et/ou formateur*. Paris : Éditions d'Organisation, 1988. 175 p.
- CIFALI, Mireille. *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1991.
- CIFALI, Mireille. *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, 1994. 304 p. (L'Éducateur).
- DEVELAY, Michel. dir. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1995. 355 p.
- ELBAZ, F. *Teacher thinking : a study of practical knowledge*. London : Croom Helm, 1983.
- FILLOUX, Jean-Claude. Des sciences pédagogiques aux sciences de l'éducation : le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation. *Orientations*, n° 37, 1971, p. 5-23.
- GUIR, Roger. Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies. *Éducation permanente*, n° 127, 1996-2, p. 61-72.
- HIRSCHHORN, Monique. *L'ère des enseignants*. Paris : PUF, 1993. 301 p. (Sociologies).
- HOUSSAYE, Jean. dir. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1993. 352 p. (Pédagogies).
- HUBERMAN, Michaël et GATHER THURLER, Monica. *De la recherche à la pratique*. Berne : Lang, 1991. 335 p.
- LAZAR, Anne et SANTOLINI, Arnaud. *Vers l'équipe pédagogique : problématique de formation au lycée professionnel*. Paris : INRP, 1988. 104 p. (Rapports de recherche ; 1988/6).
- LAZAR, Anne. Les savoirs professionnels et techniques : aspects culturels, didactiques et langagiers. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 38, 1996, p. 39-60.
- MARBEAU, Lucile. dir. *Histoire et géographie : des didactiques dans tous leurs écarts. Formation des instituteurs aux didactiques par la recherche*. Paris : INRP, 1989. 127 p. (Rencontres pédagogiques ; 1989/26).

- MARBEAU, Lucile et AUDIGIER, François. *Actes du colloque savoirs enseignés, savoirs acquis*. Paris, INRP, 8-9-10 mars 1989. Paris : INRP, 1989. 371 p.
- MEIRIEU, Philippe. dir. et DEVELAY, Michel. dir. *Le transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue*. Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon II, 29 sept.-2 oct. 1994. Lyon : CRDP, 1996. 117 p.
- MEIRIEU, Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements*. Paris : ESF, 1995. 281 p. (Pédagogies).
- MEIRIEU, Philippe. Analyse de pratiques : entretien avec Philippe Meirieu. *A/Encrages*, n° 4, mai 1997, p. 6-15.
- POSTIC, Marcel. *La relation éducative*. Paris : PUF, 1979. 245 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- RANJARD, Patrice. *La réaction des clercs ou qu'importe que les élèves aient appris pourvu que les profs aient enseigné*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation. Paris : Université de Paris VIII, 1990. 511 p. (sous la dir. de Guy Berger).
- RESWEBER, Jean-Paul. *La relation d'enseignement*. Strasbourg : CEFEA, 1989. 118 p.
- ROPÉ, Françoise. *Savoirs universitaires, savoirs scolaires : la formation initiale des professeurs de français*. Paris : L'Harmattan, 1994. 255 p. (Savoir et formation).
- SAINT-ARNAUD, Yves. BERNARD, Michel. préf. *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1992. 112 p. (Intervenir).
- SCHÖN, Donald, A. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques, 1994. 418 p. (Formation des maîtres). [Traduit de *The reflective practitioner : how professionals think in action*. London : Temple Smith, 1983. 374 p.]
- SCHÖN, Donald A. dir. *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Logiques, 1996. 532 p. (Formation des maîtres).
- TARDIF, Maurice. Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation, in : GAUTHIER, C. ed., MELLOUKI, M. ed. et TARDIF, M. ed. *Le savoir des enseignants : que savent ils ?* Montréal : Éditions Logiques, 1993, p. 23-47.
- TARDIF, Maurice. Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 173-185.
- TARDIF, Maurice. Savoirs et expérience chez les enseignants de métier, in : HENSLER, H. ed. *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke (Canada) : Éditions du CRP, 1993, p. 53-86.
- TOCHON, François. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan, 1993. 256 p.
- TOCHON, François. Les savoirs de la recherche sont-ils pratiques ? *Recherche et Formation*, n° 11, 1992, p. 33-50.

- TOUPIN, Louis. *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF, 1995. 205 p. (Pédagogies).
- L'université et les savoirs professionnels. *Spirale*, n° 13, 1994, p. 7-218.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation. *Réseaux*, n° 55-56-57, 1989, p. 129-162.
- VERGNAUD, Gérard. *La théorie des champs conceptuels : recherches didactiques en mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage, 1991.
- WRAGG, E. C. dir. *Classroom teaching skills : the research findings of the teacher education project*. London ; Sydney : Croom Helm ; New York : Nichols, 1984. 228 p.

III. Les fonctions et finalités de l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants ; les modèles et outils d'analyse

III.1. L'analyse des pratiques dans la formation des enseignants

- ALTET, Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants : analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF, 1994. 254 p. (Pédagogies d'aujourd'hui).
- ALTET, Marguerite. Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'autoanalyse. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4-5, 1988, p. 65-94.
- ALTET, Marguerite. Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, 1992, p. 27-57.
- Analysons nos pratiques professionnelles. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996, p. 10-63.
- ARTAUD, G. Savoir d'expérience et savoir théorique : pour une méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VII, n° 1, hiver 1981, p. 135-151.
- BAÏETTO, Marie-Claude et GADEAU, Ludovic. L'analyse des pratiques dans le cadre de la formation initiale des enseignants. *Cahiers Binet Simon*, n° 643, 1995-2, p. 53-66.
- BEILLEROT, Jacky. L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996, p. 12-13.

- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. coord. et FABLET, Dominique. coord. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 1996. 265 p. (Savoir et formation).
- CHARTIER, J., DEVINEAU-MALBEC, A., FAINGOLD, N., FAVRE-BONNET, M.-F., FERRY, G. et VILLERS, D. *Initier aux savoirs de la pratique : les maîtres formateurs sur le terrain*. Nanterre : Université Paris X, 1993. 150 p.
- CIFALI, Mireille. *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1991. (Analyse clinique du métier d'enseignant).
- DEJEAN, Jacques. *Analyse des pratiques d'éducation et de formation : les états de la situation éducative*. Paris : L'Harmattan, 1991. 194 p. (Défi formation).
- DEVELAY, Michel. *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF, 1994. 156 p. (Pédagogies).
- DITISHEIM, Mona. L'utilisation du savoir d'expérience dans la formation des enseignants. *Éducation permanente*, n° 96, déc. 1988, p. 207-218.
- DONNAY, Jean et CHARLIER, Évelyne. *Comprendre des situations de formation : formation des formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck, 1990. 188 p.
- FAINGOLD, N. *Décentration. Prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation. Nanterre : Université Paris X, 1993.
- La formation des enseignants : les enjeux. *Cahiers pédagogiques*, n° 335, juin 1995, p. 11-63.
- La formation des enseignants : les pratiques. *Cahiers pédagogiques*, n° 338, nov. 1995, p. 11-57.
- LANG, Vincent. De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, n° 2, 1987, p. 37-49.
- LESNE, Marcel. *Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris : Edilig, 1984. 238 p.
- MALGLAIVE, Gérard. *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF, 1990. 285 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- MEIRIEU, Philippe. Vers une formation pour la résolution des problèmes professionnels. *Cahiers pédagogiques*, n° 269, 1988, p. 28-30.
- PAQUET, Léopold. dir., ALTET, Marguerite. dir., CHARLIER, Évelyne. dir. et PERRENOUD, Philippe. dir. *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Paris ; Bruxelles : De Boeck, 1996. 267 p. (Perspectives en éducation).
- PERRENOUD, Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 1994. 254 p. (Savoir et formation).
- PERRENOUD, Philippe. Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ? *Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996, p. 14-16.

- PERRENOUD, Philippe. Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 59-76.
- PERRON, M., LESSARD, C. et BELANGER, P.W. La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, 258 p.
- VIGNAL, Gilbert. Stages d'analyse de la pratique et convocations du formateur : les dimensions d'une chiropraxie des actions d'enseignement. *Cahiers Binet Simon*, n° 643, 1995-2, p. 67-88.

III.2. La participation de l'analyse des pratiques à la construction de l'identité professionnelle

- ALLOUCHE-BENAYOUN, Joëlle et PARIAT, Marcel. *La fonction formateur : analyse identitaire d'un groupe professionnel*. Toulouse : Privat, 1993. 232 p.
- DUBAR, Claude. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, 1991. 280 p.
- LESNE, Marcel et MINVIELLE, Yvon. *Socialisation et formation*. Paris : Páideia, 1990. 138 p.
- MAHEU, L. et ROBITAILLE, M. Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial, in : LESSARD, C. ed., PERRON, M. ed. et BELANGER, P.W. ed. *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 90*. Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 93-111.
- MISSENERD, André. Formation de la personnalité professionnelle. *Connexions*, n° 17, 1976, p. 116-118.
- POUCHAIN-AVRIL, Claude. Un lieu où se construit l'identité professionnelle ? *Cahiers pédagogiques*, n° 335, juin 1995, p. 21-24.
- TROUSSON, Alain. *De l'artisan à l'expert : la formation des enseignants en question*. Paris : CNDP ; Hachette, 1992. 123 p.
- VASCONCELLOS, Maria-Drosile. *Les formateurs : groupe social et identité professionnelle*. Saint-Denis : Université de Paris VIII ; Institut de formation des enseignants et des formateurs, 1987. 78 p.

III.3. L'analyse des pratiques dans les transformations du système éducatif

- AECSE. *L'établissement : politique nationale ou stratégie locale*. Actes du colloque organisé les 21-22 octobre 1989. Paris : Sorbonne, 1990. 354 p.
- DEROUET, Jean-Louis. *École et justice : de l'école de la République aux projets d'établissements*. Paris : Métailié, 1992. 380 p.

- DUCROS, P. et FINKELSZTEIN, D. *L'école face au changement : innover, pour-quoi ? comment ?* Grenoble : CRDP, 1987. 208 p.
- GATHER THURLER, Monica. Amener les enseignants vers une construction active du changement : pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation. *Éducation et Recherche*, n° 2, 1993, p. 218-235.
- GATHER THURLER, Monica. *Les dynamiques de changement interne au système éducatif : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1992.

IV. Recherche-formation et analyses des pratiques

IV.1. Formation et recherche

- ALTET, Marguerite et FABRE, Michel. Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et Formation*, n° 17, oct. 1994, p. 77-92.
- BARBIER, Jean-Marie et DEMAILLY, Lise. Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. *Recherche et Formation*, n° 17, oct. 1994, p. 65-75.
- BARBIER, Jean-Marie. Analyser les démarches de recherche : enjeux et impasses de la recherche en formation. *Éducation permanente*, n° 80, septembre 1985, p. 103-124.
- BARBIER, Jean-Marie. dir. et JOBERT, Guy. dir. La recherche en formation : itinéraires pour les praticiens. *Éducation permanente*, n° 80, septembre 1985, 160 p.
- BEILLEROT, Jacky. La "recherche" : essai d'analyse. *Recherche et Formation*, n° 9, 1991, p. 15-30.
- DHERS, Aline. La formation par la recherche ou le passage d'une logique de l'action à une logique de la connaissance. *Recherche et Formation*, n° 10, 1991, p. 87-97.
- FERRY, Gilles. Au détour de la formation : le contrepoint de la recherche. *Recherche et Formation*, n° 1, 1987, p. 27-36.
- GUIGUE-DURNING, Michèle. Intérêts et limites des formations par la recherche. *Connexions*, n° 62, 1994, p. 119-132.
- HÉBRARD, Pierre. Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle : quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ? *Recherche et Formation*, n° 17, oct. 1994, p. 23-34.

- *La place de la recherche dans la formation des enseignants*. Actes du colloque, octobre 1990. Paris: INRP, 1991. (Numéro spécial de la revue *Recherche et Formation*).
- PERRENOUD, Philippe. Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants, in : *La place de la recherche dans la formation des enseignants*. Actes du colloque, octobre 1990. Paris : INRP, 1991, p. 91-121.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants ? in : HENSLER, H. dir. *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke (Canada) : Éditions du CRP, 1993.
- ZAY, Danielle. Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs ? *Revue française de pédagogie*, n° 74, janv.-fév.-mars 1986, p. 99-115.

IV.2. Recherche action

- DESROCHE, Henri. *Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche action : apprentissage 3*. Paris : Éditions ouvrières, 1990. 208 p.
- HUGON, Marie-Anne et SEIBEL, Claude. Recherche action, formation : quelle articulation ? *Recherche et Formation*, n° 2, 1987, p. 9-20.
- HUGON, Marie-Anne et SEIBEL, Claude. *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Wesmaël, 1988. 185 p. (Pédagogies en développement/Recueils).
- Recherche-action : méthodes et stratégies. *Cahiers d'études du CUEEP* (Centre université. Économie d'éducation permanente/Université des sciences et techniques de Lille), n° 9, déc. 1987, 117 p.
- Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation. *Cahiers d'études du CUEEP*, n° 25, juin 1994, 155 p.

IV.3. Formation et production de savoirs

- CHARTIER, Daniel. coord. et LERBET, Georges. coord. *La formation par production de savoirs : quelles articulations théorie-pratique en formations supérieures ?* Actes de colloque, Université de Tours, 1-2 octobre 1990. Paris : L'Harmattan, 1993. 265 p. (Alternances et développement).
- JOBERT, Guy. Processus de professionnalisation et production du savoir. *Éducation permanente*, n° 80, septembre 1985, p. 125-145.
- LERBET, Georges. *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan, 1993. 277 p. (Alternances et développements).

V. Des dispositifs de formation favorisant l'analyse des pratiques

V.1. Formations en alternance

- BERCOVITZ, Alain, CHOSSON, Jean-François et al. *Éducation et alternance*. Paris : Edilig, 1982. 287 p.
- CHAIX, Marie-Laure. Alternance et rapport théorie/pratique : un itinéraire de réflexion. *Recherche et Formation*, n° 11, 1992, p. 77-91.
- COLARDYN, Danielle. *Formation et genèse de l'expérience professionnelle : formations alternées et évolution des représentations mentales*. Paris : CNAM/C2F, 1984. 42 p.
- LERBET, Georges. dir. *Images de l'alternance à l'éducation nationale*. Paris : L'Harmattan, 1994. 262 p. (Alternances et développements).
- MALGLAIVE, Gérard et WEBER, Anita. Théorie et pratique : approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, n° 61, oct.-nov.-déc. 1982, p. 17-27.
- MALGLAIVE, Gérard et WEBER, Anita. École et entreprise : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, n° 62, janv.-fév.-mars 1983, p. 51-64.
- MALGLAIVE, Gérard. Les savoirs, la pratique et l'alternance, p. 292-298, in : AFPA, CEE, CNAM, INRP. *Les formations en alternance : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Paris : La Documentation française, 1992. 402 p. (Recherche en formation continue).
- MATHEY-PIERRE, Catherine et RITZLER, Isabelle. Formations en alternance : repères bibliographiques. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 16, 1989, p. 53-83.

V.2. Formation expérientielle

- COURTOIS, Bernadette. ed. et PINEAU, Gaston. ed. *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française, 1991. 348 p. (Recherche en formation continue).
- COURTOIS, Bernadette. dir. Apprendre par l'expérience. *Éducation permanente*, n° 100-101, déc. 1989, 192 p.
- HONORÉ, Bernard. *Pour une pratique de la formation : la réflexion sur les pratiques*. Paris : Payot, 1980. 246 p. (Bibliothèque scientifique).
- NADEAU, Jean-Guy. Un modèle praxéologique de formation expérientielle. *Éducation permanente*, n° 100-101, déc. 1989, p. 97-107.
- VERMERSCH, Pierre. Expliciter l'expérience. *Éducation permanente*, n° 100-101, déc. 1989, p. 123-132.

V.3. Autoformation et autodidaxies

- Autoformations. *Éducatons*, n° 2, févr.-mars 1995, p. 26-60.
- L'autoformation : état des lieux. *Études et expérimentations en formation continue*, n° 13, janv.-février 1992, p. 1-16.
- CARRÉ, Philippe et PEARN, Michael. *L'autoformation dans l'entreprise*. Paris : Entente, 1992. 164 p.
- CARRÉ, Philippe. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation française, 1992. 212 p.
- CARRÉ, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel. *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF, 1997. (Pédagogie aujourd'hui).
- DUMAZEDIER, Joffre et LESELBAUM, Nelly. Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation. *Revue française de pédagogie*, n° 102, janv.-févr.-mars 1993, p. 5-16.
- DUMAZEDIER, Joffre. dir. L'autoformation. *Éducation permanente*, n° 78-79, juin 1985, 214 p.
- GALVANI, Pascal. *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques des formateurs*. Lyon : Chronique sociale, 1991. 170 p.
- GRAF (Groupe de recherche sur l'autoformation). *Autodidaxie*. Lyon : Chronique sociale, (à paraître).
- LE MEUR, Georges. Quelle autoformation par l'autodidaxie ? *Revue française de pédagogie*, n° 102, janv.-févr.-mars 1993, p. 35-44.
- LE MEUR, Georges. coord. Nouvelle autodidaxie, l'école concernée. *Cibles*, n° 34, 1996, p. 17-40.
- PINEAU, Gaston. dir. L'autoformation en chantiers. *Éducation permanente*, n° 122, 1995-1, 260 p.
- PORTELLI, Patricia. coord. Médiations éducatives et aides à l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 1-2, 1996, 240 p.

VI. Méthodes et outils au service de l'analyse des pratiques professionnelles

VI.1. Récits de vie, autobiographie formative, pédagogie du projet

- BOUTINET, Jean-Pierre. dir. Projet, formation-action. *Éducation permanente*, n° 86, déc. 1986, 160 p.
- BOUTINET, Jean-Pierre. dir. et JOBERT, Guy. dir. Projet, formation-action. *Éducation permanente*, n° 87, mars 1987, 184 p.

- BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, 1990. 304 p.
- DESROCHE, Henri. *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*. Paris : Collège coopératif ; PUF, 1985.
- DOMINICÉ, Pierre. Ce que la vie leur a appris. *Cahiers des sciences de l'éducation*, n° 44, 1986.
- DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 1990. 174 p. (Défi formation).
- Histoires de vie entre la recherche et la formation. *Éducation permanente*, n° 72-73, mars 1984, 240 p.
- JOSSO, Christine. *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Âge d'homme, 1991. 447 p.
- JOSSO, Christine. *Le sujet en formation*. Thèse de Doctorat, Université de Genève, 1988.
- JOSSO, Christine. Une expérience formatrice : l'approche biographique des processus de formation de connaissance et d'apprentissage. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, n° 44, 1986.
- PINEAU, Gaston. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig ; Montréal : Éditions Saint-Martin, 1983. 424 p. (Théories et pratiques de l'éducation permanente).
- PINEAU, Gaston. *Temps et contre-temps en formation permanente*. Maurecourt : Éditions Universitaires ; UNMFREO, 1986. 167 p.
- PINEAU, Gaston. ed. et JOBERT, Guy. ed. *Les histoires de vie en formation*. Actes du colloque, 5-6-7 juin 1986, Université de Tours. Tome 1 : *Utilisation pour la formation* ; Tome 2 : *Approches multidisciplinaires*. Paris : L'Harmattan, 1989. 240 p.+288 p.
- PINEAU, Gaston et collab. *De l'air : essai sur l'écoformation*. Paris : Païdeia, 1992. 269 p. (Théories et pratiques de l'éducation des adultes).
- PINEAU, Gaston. dir. *Méthodologie des histoires de vie en formation de formateurs*. Paris : Peuple et culture ; Éducation permanente, 1992. 128 p.
- PINEAU, Gaston et LE GRAND, Jean-Louis. *Les histoires de vie*. Paris : PUF, 1993. 127 p. (Que sais-je ? 2760).
- VASSILEFF, Jean. *La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes*. Lyon : Chronique sociale, 1991. 132 p. (L'essentiel).
- VASSILEFF, Jean. *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon : Chronique sociale, 1992. 189 p. (L'essentiel).

VI.2. Échange des savoirs

- HEBER-SUFFRIN, Claire et HEBER-SUFFRIN, Marc. *Échanger les savoirs*. Paris : Desclée de Brouwer, 1992. 319 p. (EPI/Formation).
- HEBER-SUFFRIN, Claire et HEBER-SUFFRIN, Marc. *Le cercle des savoirs reconnus*. Paris : EPI-DDB, 1993. 109 p.

- HEBER-SUFFRIN, Claire et HEBER-SUFFRIN, Marc. *L'école éclatée*. Paris : Desclée de Brouwer, 1994. 214 p.
- HEBER-SUFFRIN, Claire. Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs. *Actualité de la formation permanente*, n° 141, mars-avril 1996, p. 107-111.
- PORTELLI, Patricia. Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelle et collective ? *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 63-77.

VI.3. L'entretien

- BLANCHET, Alain et al. *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod, 1985. 290 p.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan, 1996. 128 p.
- VERMERSCH, Pierre. L'entretien d'explicitation dans la formation expérimentielle organisée, in : COURTOIS, Bernadette. coord. et PINEAU, Gaston. coord. *La formation expérimentielle des adultes*. Paris : La Documentation française, 1991, p. 271-284.
- VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, 1993. 182 p.

VI.4. Approche Balint et analyses de pratiques inspirées des méthodes de la clinique psychanalytique de groupe

- BAÏETTO, Marie-Claude et GADEAU, Ludovic. Clinique et analyse des pratiques. *Cahiers pédagogiques*, n° 338, nov. 1995, p. 20-22.
- MISSENARD, André. *L'expérience Balint, histoire et actualité*. Paris : Dunod, 1982. 286 p. (Inconscient et culture).
- SIROTA, André. Une instance d'analyse et d'élaboration collective de situations éducatives. *Recherche et Formation*, n° 16, 1994, p. 83-96.

VI.5. Simulation, jeux de rôle, méthode des cas

- ANCELIN-SCHUTZZENBERGER, Anne. *Le jeu de rôle*. Paris : ESF, 1986. 137 p.
- EITINGTON, Julius E. *Utiliser les techniques actives en formation*. Paris : Éditions d'Organisation, 1990. 375 p.
- EITINGTON, Julius E. *Faire participer l'apprenant*. Paris : Éditions d'Organisation, 1991. 287 p.

- MUCCHIELLI, Roger. *La méthode des cas*. Paris : ESF, 1979. 165 p.
- MUCCHIELLI, Roger. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF, 1982. 170 p.
- MUCCHIELLI, Alex. *Les jeux de rôle*. Paris : PUF, 1983. 127 p. (Que sais-je ? 2098).
- PERETTI, André de, LEGRAND, Jean-André et BONIFACE, Jean. *Techniques pour communiquer*. Paris : Hachette éducation, 1994. 416 p. (Former, organiser pour enseigner).
- RAMOND, Claudie. *Grandir : éducation et analyse transactionnelle*. Nelle ed. rev. et cor. Paris : La Méridienne ; Desclée de Brouwer, 1995, 297 p.

VI.6. L'observation et ses méthodes

- KOHN, Ruth, MASSONAT, Jean et PIOLAT, Michel. Formation par l'observation des situations éducatives : éléments pour une problématique. *Revue française de pédagogie*, n° 43, avril-mai-juin 1978, p. 47-63.
- KOHN, Ruth Canter. L'observation chez le chercheur et le praticien. *Revue française de pédagogie*, n° 68, juil.-août-sept. 1984, p. 104-117.
- KOHN, Ruth Canter et NÈGRE, Pierre. *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan, 1991. 240 p.
- POSTIC, Marcel. *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF, 1977. 336 p.
- POSTIC, Marcel et DE KETELE, Jean-Marie. *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF, 1989. 320 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- WINNYKAMEN, Fayda. L'apprentissage par observation. *Revue française de pédagogie*, n° 59, avril-mai-juin 1982, p. 24-29.

VI.7. Analyse du travail

- AMALBERTI, René. dir., MONTMOLLIN, Maurice de. dir. et THEUREAU, Jacques. dir. *Modèles en analyse du travail*. Liège : Mardaga, 1991. 346 p.
- BOUTET, Josiane. Activité de langage et activité de travail. *Éducation permanente*, n° 116, 1993-3, p. 109-117.
- CLOT, Yves. La compétence en cours d'activité. *Éducation permanente*, n° 123, 1995-2, p. 115-122.
- COLARDYN, Danielle et LANTIER, Françoise. L'analyse des contextes professionnels : quelle problématique, pour quels objectifs de formation ? *Revue française de pédagogie*, n° 61, oct.-nov.-déc. 1982, p. 7-16.
- DADOY, Mireille, HENRY, Claude, HILLAU, Bernard et al. *Les analyses du travail : enjeux et formes*. Paris : CEREQ, 1990. 240 p. (Coll. des études ; n° 54).

- FALZON, Pierre. *Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1989. 176 p.
- MONTMOLLIN, Maurice de. *L'analyse du travail préalable à la formation*. Paris : A. Colin, 1974. 121 p.
- MONTMOLLIN, Maurice de. *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang, 1984. 190 p.
- SCHWARTZ, Yves. *Expérience et connaissance du travail*. Paris : Éditions sociales ; Terrains, 1988. 907 p. (Messidor).

VI.8. Autoscopie

- ALTET, Marguerite et DONARD BRITTEN, J. *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : PUF, 1983. 328 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- ARNAUD, Gilles. Le formateur face au multimédia : entre complexité et perplexité. *Éducation permanente*, n° 127, 1996-2, p. 7-18.
- BOURRON, Yves et DENNEVILLE, Jean. *Se voir en vidéo : pédagogie de l'autoscopie*. Paris : Éditions d'Organisation, 1991. 160 p.
- LECOINTE, Michel. Vidéo-formation : miroir, mémoire, pouvoir... *Revue française de pédagogie*, n° 72, juil.-août-sept. 1985, p. 31-40.
- LINARD, Monique. L'autoscopie par vidéo en formation ou l'image de soi au travail. *Éducation permanente*, n° 52, mars 1980, p. 7-24.
- LINARD, Monique et PRAX, Irène. *Images vidéo, images de soi... ou Narcisse au travail*. Paris : Dunod, 1984. 244 p.
- LINARD, Monique. *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : Éditions Universitaires, 1990. 240 p. (Savoir et formation).
- MOTTET, Gérard. Entre théorie et pratique, la médiation vidéo : perspectives pour la formation des enseignants. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, 1992, p. 83-98.
- WAGNER, Marie-Cécile. *Pratique du micro enseignement : une méthode souple de formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck ; Paris : Éditions Universitaires, 1988. 214 p., bibliogr.
- ZAY, Danielle. L'audiovisuel : facteur d'innovation dans la formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, n° 63, avril-mai-juin 1983, p. 13-31.

VII. L'écriture de la pratique et l'écriture sur la pratique

- CARRÉ, Philippe. coord. L'écriture formatrice. *Entreprises formation*, n° 95, oct. 1996, p. I-VIII.
- CIFALI, Mireille. Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *Éducation permanente*, n° 127, 1996-2, p. 183-200.

- CROS, Françoise. coord. *Le mémoire professionnel : un moyen pour développer des compétences professionnelles ?* Versailles : IUFM, 1996. 204 p.
- CROS, Françoise, CHANTRAINE, Olivier, COMITI, Claude et NADOT, Suzon. Les effets du mémoire professionnel dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, n° 17, oct. 1994, p. 103-140.
- GUIBERT, Rozenn. dir. et JACOBI, Daniel. dir. Les adultes et l'écriture. *Éducation permanente*, n° 102, avril 1990, 160 p.
- GUIGUE-DURNING, Michèle. *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1995. 270 p. (Savoir et formation).
- JOBERT, Guy. Écrire, l'expérience est un capital. *Éducation permanente*, n° 102, avril 1990, p. 77-82.
- Le journal de classe. *Recherche et Formation*, n° 9, 1991, p. 65-103.
- Le mémoire professionnel. *Recherche et Formation*, n° 12, 1992, p. 6-118.
- REVUZ, Christine. "Moi, écrire... ? ... Je..." ou comment aider les formateurs à écrire sur leurs pratiques. *Éducation permanente*, n° 102, avril 1990, p. 83-100.
- RICHARDOT, Bruno. Écrire dans, sur et pour l'action. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996, p. 59-60.

Madeleine MAILLEBOUIS
 Responsable du Centre de documentation
 sur la formation et le travail au CNAM
 Département Travail et entreprise

Maria-Drosile VASCONCELLOS
 Université Lille III
 UFR Sciences de l'éducation
 Professeur des Universités

Notes

- (1) BEILLEROT, J. La formation des enseignants et des formateurs, in : *L'État des sciences sociales en France*. Paris : La Découverte, 1986, p. 198-200.
- (2) HIRSCHHORN, M. *L'ère des enseignants*. Paris : PUF, 1993. (Sociologies).
- (3) LEMOSSE, M. Le professionnalisme des enseignants : "le point de vue anglais". *Recherche et Formation*, n° 6, 1989, p. 55-66. Voir aussi BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, oct.-nov.-déc. 1993, p. 83-119.
- (4) BOURDIEU, P. et GROS, F. *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1989, 14 p.

ÉDUCATION ET LITTÉRATURE FÉMININES

en France aux XIXe et XXe siècles

Jacqueline Fontaine

En France, dès les années 1960, la mixité se généralise à tous les niveaux de l'enseignement. Peu à peu, les portes de toutes les écoles, y compris les établissements militaires, s'ouvrent aux jeunes filles, qui sont désormais l'objet de sollicitude de la part du Ministère de l'Éducation.

Des campagnes d'information sont lancées vis-à-vis de ce public potentiel, par les écoles d'ingénieurs, les sections de techniciens supérieurs, sections traditionnellement réputées masculines.

Parallèlement, des associations de femmes universitaires vont se créer : "Femmes diplômées de l'université", "Femmes et Ingénieurs", "Femmes et mathématiques", et œuvrer activement pour obtenir que cette mixité devienne une égalité de fait.

L'objectif ministériel est de persuader les jeunes filles de ne plus se cantonner dans les filières traditionnellement féminines et n'offrant peu ou pas de débouchés au niveau des emplois et de choisir des orientations, qui étaient auparavant réservées aux jeunes gens.

Malgré toutes ces actions, désormais nous constatons que :
– si les filles sont passées de la devise : *aut liberi, aut libri* (ou des enfants, ou des livres) à la devise : *et liberi, et libri* (et des enfants, et des livres) ;

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 41, 1997

- elles poursuivent des études au moins aussi longues que celles de leurs homologues masculins ;
- elles choisissent en toute connaissance de cause des filières qui ne leur offrent pas réellement de débouchés dans le monde du travail.

Nous arrivons à cette situation paradoxale que les filles sont passées de l'exclusion du savoir à l'auto-exclusion des savoirs scientifique (mathématiques et physique) et technique.

Pour expliquer cette orientation, le vieux débat qui remonte à Aristote est relancé : nature ou culture féminine ?

Pour comprendre ce fait d'éducation précis qui est le comportement des filles, en cette fin de XXe siècle et leur rapport au savoir, nous avons choisi d'interroger la littérature, et plus précisément la littérature féminine.

Encore convient-il de préciser ce qu'il faut comprendre par "fait d'éducation". Nous proposons la définition suivante :

"Le fait d'éducation est l'ensemble des interactions (explicites ou implicites) qui s'exercent entre le sujet et son environnement multidimensionnel (familial, social, culturel, économique ...)."

Notre question devient alors : **comment la littérature féminine, à partir des modèles éducatifs qu'elle propose, participe-t-elle à la construction de l'identité sexuée des filles ?**

Le choix de ce terrain, la littérature, est-il pertinent ?

La littérature témoigne et véhicule des normes, des contraintes, des valeurs d'une société

Depuis la plus haute Antiquité, les premiers éducateurs du monde furent les poètes et Homère fut celui du monde grec et du monde antique en général.

La littérature est un miroir, elle révèle, mais également véhicule, les normes, les valeurs, les contraintes d'une société bien précise, à travers ces "petits mondes narratifs" comme les appelle Umberto Eco. Parce que la littérature est vecteur des valeurs, encore faut-il choisir soigneusement les textes en fonction des objectifs que l'on s'est fixé, ce

que les éducateurs, implicites ou explicites, avaient bien compris au siècle dernier.

Et nous pouvons dire que la littérature enfantine fut souvent constituée de véritables manuels de formation pour les jeunes générations. Parce que nous dit, Isabelle NIERES que : "Les auteurs utilisent alors la littérature comme un moyen d'initier les enfants au monde dont ils auront un jour la charge. Les textes deviennent de véritables révélateurs de l'image qu'un groupe social a de lui-même et des autres, de ses aspirations, de ses satisfactions, de ses craintes. Les fictions construisent des représentations de la hiérarchie sociale, des métiers, de la ville, de la campagne, de la paix, de la guerre, de l'école, de la famille, de la femme, et de l'enfant. Ce sont quasiment des modèles de jugements et de comportements que l'on propose (ou impose) au jeune lecteur" (Isabelle NIERES - 1973 - p. 74).

Comment appréhender le fait littéraire

"Une conversation triangulaire"

Au cours de cette "conversation triangulaire" : auteur, texte écrit, lecteur, quelle forme d'interaction peut-il s'établir ?

Existe-t-il des conditions minimales pour que la communication puisse s'établir entre les trois pôles de ce triangle ?

Pour Jean ONIMUS (1970, p. 100) : "La communication suppose évidemment une communauté d'expérience entre le locuteur et le récepteur, sinon il y aurait dispersion de sens."

Une identification minimale est nécessaire pour que s'établisse entre auteur et lecteur, une communication, basée classiquement sur l'émission et la réception du message littéraire. Et pour FREUD : "L'identification peut avoir lieu chaque fois qu'une personne se découvre un trait qui lui est commun avec une autre personne. Plus les traits communs sont nombreux et plus l'identification sera complète."

Lorsque ce seuil minimal exigible est acquis, d'autres paliers doivent être franchis, car Yves REUTER (1991, p. 35) affirme que "Tout fait linguistique peut s'analyser selon deux aspects : celui d'un énoncé, produit clos et fini, ou celui d'une énonciation, c'est-à-dire de l'acte de communication qui l'a généré. (...) Le sens d'un énoncé ne

peut souvent être véritablement compris qu'en fonction de la situation d'énonciation."

D'où l'intérêt de percevoir les interactions entre la biographie de l'auteur et son écriture. Car comme nous dit Paul RICŒUR (1991, p. 306) : "L'œuvre, pourrait-on dire, résulte de l'intersection entre le texte et le lecteur... Car le texte ne devient œuvre que dans l'interaction entre le texte et récepteur. Prenons un exemple concret, avec *Le Deuxième sexe* de Simone de Beauvoir. Une nouvelle analyse, du *Deuxième Sexe*, est redécouverte, aujourd'hui, après la publication de la correspondance échangée entre Jean-Paul Sartre et Simone de Beauvoir à partir d'un éclairage très original et fort inattendu des relations de ce couple. La conversation triangulaire a évolué au cours d'un demi-siècle, à partir de ce même livre : évolution de la société, évolution de la connaissance de l'auteur et de sa vie. Nous pointons ici, le problème du temps du récit : temps réel et temps différé ; nous découvrons ou redécouvrons un texte, à partir de la connaissance du contexte de son écriture, ce qui peut avoir une incidence forte, sur la conversation triangulaire.

Éducation et littérature féminines

L'histoire de l'éducation des filles : quelques rudiments d'instruction

L'histoire de l'éducation des filles, où l'instruction fut la grande absente, où les modèles éducatifs leur furent imposés par les hommes, permet de nous interroger sur leur attitude, en cette fin de XXe siècle, dans le choix de leurs orientations scolaires.

Jusqu'à la Révolution, elles ne reçurent que des "lumières tamisées" selon l'expression de Martine SONNET (1987) et furent éduquées, plus qu'instruites, privées de latin (sauf quelques rares exceptions), puis exclues de l'étude des sciences. L'apprentissage de la dialectique et de la rhétorique ne faisait pas partie du "trousseau intellectuel".

Après la Première Guerre mondiale, les programmes dans les écoles élémentaires laissent une place importante aux travaux manuels. Dans les écoles de filles, l'enseignement ménager doit occuper une place importante, le but est d'inspirer aux jeunes filles l'amour du foyer. Jean Zay, pendant le Front populaire, ne modifie pas le modèle. Il faut

attendre les années 1970, pour que la mixité soit instaurée à tous les niveaux de l'enseignement français, dans les principes. Mais mixité ne veut pas forcément dire égalité, en particulier, les manuels scolaires véhiculent les stéréotypes sexués.

Prendre et garder le pouvoir, se conjugue au masculin. Le premier objectif de l'éducation des filles a été de les exclure de cette sphère réservée aux hommes, en leur donnant une instruction rudimentaire et une éducation fondée sur l'obéissance. C'est dans un miroir éducatif masculin, que les femmes vont se regarder. Miroir déformant qui leur renvoie, à partir de stéréotypes sexués, une image dévalorisante de leur sexe. Le second but sous-jacent, jusqu'à cette fin de XXe siècle, fut de protéger la pureté de la jeune fille, jusqu'au mariage.

La littérature féminine

Les femmes qui vont s'exprimer, dans leurs écrits, au cours des siècles, vont-elles lutter contre le modèle éducatif, qui leur a été imposé par les hommes ?

Quels liens existe-t-il entre éducation et littérature féminines ?

Notre problématique est centrée sur la construction et l'évolution du modèle éducatif féminin et si nous interrogeons le fait littéraire, c'est en tant que terrain, terrain sur lequel les femmes n'ont que très tardivement pu laisser leurs traces.

Ce sont donc les femmes qui ont reçu une éducation exceptionnelle, pour leur temps, qui auront la possibilité d'avoir une fécondité de la production littéraire.

Même si leur bagage intellectuel, est par exception suffisant, les femmes doivent franchir des contraintes spécifiques à leur sexe :

* Pour pouvoir écrire la femme doit vivre en marge du système familial traditionnel : être religieuse, célibataire, veuve ou vivre plus ou moins séparée. Il faut plus de liberté, plus de disponibilité, que les contraintes sociales ne leur permettent. C'est ce qui explique en partie, l'âge de la création littéraire féminine : soit précoce, soit tardive, mais pas en même temps "que l'éternelle conspiration des biberons impeccables" (Virginia Woolf).

* Il faut une "chambre à soi" (Virginia Woolf), idée qu'elle reprend dans les *Instincts de vie* : "nous vîmes la vie comme une lutte pour obtenir un endroit à nous."

Colette, dans *La Vagabonde*, évoque à nouveau, ce problème de la concentration, pouvoir écrire sans être dérangée : "Écrire, plaisir et souffrance d'oisifs. Le conte fragile que j'édifie s'émiette quand le fournisseur sonne, quand le bottier présente sa facture, quand l'avoué téléphone et quand l'agent théâtral me mande à son bureau pour un cachet en ville."

* "Écrire, c'est du temps volé à sa famille" : George Sand raconte dans *L'Histoire de ma vie* : "Durant plusieurs années, je ne m'accordai que quatre heures de sommeil, pendant beaucoup d'autres années, je luttai contre d'atroces migraines, jusqu'à tomber en défaillance sur mon travail."

* Vaincre les barrières sociales pour être publiées : les femmes, pour faire reconnaître leur acte d'écriture, acte qui est en lui-même subversif, doivent franchir les barrières sociales et s'offrir en pâture au public. Écrire est contraire aux bonnes mœurs, à la décence, qui sont la clé de voûte de l'éducation des femmes, comme l'affirme Gabrielle Réval, dans *L'Écho de Paris* du 16 janvier 1903 : "La vie de la femme de lettres est une vie terrible (...) La femme, dès qu'elle prend la plume, livre son âme ; elle enlève tous ses voiles, elle se montre au public ..."

* Les pseudonymes masculins : pour ne pas entendre leurs œuvres condamnées, avant que d'être lues, souvent les femmes doivent avoir recours au subterfuge des pseudonymes masculins. Ce que firent Marie d'Agoult devenue Daniel Stern, Marie Hérédia qui sera Gérard d'Houville, Marguerite Valette connue sous le nom de Rachilde...

Les raisons de l'écriture féminine

On se bat toujours pour ce que l'on n'a pas. Alors les femmes se battent pour tout, elles qui n'avaient pratiquement rien jusqu'à cette fin de XXe siècle. L'écriture peut être un moyen de lutter contre leur état d'éternelles cadettes :

* Pour certaines, il s'agit d'une réelle profession qui leur permet de subvenir financièrement à leur famille. Ce fut le cas de George Sand, de la comtesse de Ségur, de Colette...

* Défendre la cause des femmes, surtout ne pas laisser aux hommes le soin de le faire :

Colette interrogeait avec humour, dans sa nouvelle *Naissance du Jour* :

“Homme, mon ami, tu plaisantes volontiers les œuvres fatalement autobiographiques de la femme. Sur qui comptais-tu donc pour te la peindre, te rebattre d’elle les oreilles, la desservir auprès de toi, te laisser d’elle à la fin ? Sur toi-même ? Tu es mon ami de trop fraîche date pour que je te donne grossièrement mon avis là-dessus.” (Il est vrai que longtemps l’homme fut pour Colette “l’ennemi adoré”).

* En même temps, les auteurs sont en quête d’une identité : de mère, de fille, de femme ...

“Et c’est la double nécessité de se détacher du modèle maternel tout en se référant à son propre sexe qui fait, pour une femme, l’extraordinaire ressource identitaire que constitue la fiction et, en particulier, le roman grand pourvoyeur de personnages féminins permettant d’étayer et l’identification avec des femmes imaginaires, et la différenciation d’avec la mère, en tant que personne réelle et en tant que place symbolique.” (Nathalie HEINICH - 1996 - p. 332).

* Parfois, l’écriture est une forme de thérapie : les journaux intimes, les œuvres autobiographiques (Simone de Beauvoir, par exemple).

Comment conjuguer écrire au féminin ?

* Question de genre

Jusqu’à ces dernières années, les femmes dont l’instruction était trop mince, avec les contraintes sociales qui pesaient sur elles, entre autres, la crainte de paraître des “femmes savantes” ou “des bas bleus”, tout portait à les exclure des sujets réservés aux hommes exclusivement : la philosophie, l’économie, voire même le théâtre... Là, où encore, les rôles ont été distribués : aux hommes, l’écriture, aux femmes, la scène. Colette résume l’ambiguïté de cette situation, par cette constatation : “J’ai devant moi, de l’autre côté du miroir, dans la mystérieuse chambre à reflets, l’image “d’une femme de lettres qui a mal tourné”. On dit aussi de moi “que je fais du théâtre”, mais jamais on ne m’appelle actrice”.

Alors à quels genres littéraires peut-on accéder lorsque l’on appartient au sexe féminin ? Comment pourra-t-on établir cette “conversation triangulaire” : auteur – lecteur – ouvrage ? Ces écrits, quels que soient les genres auxquels ils se rattachent, sont le témoignage d’un individu face aux normes sociales et aux contraintes de la société, et/ou véhiculent des valeurs à partir de ce médium. Puisque les

hommes méprisaient le genre romanesque, les femmes se sont glissées dans ce possible littéraire, dans un espace où elles pouvaient exprimer leur "je", que ce soit leur enfance, cette "spacieuse cathédrale" (selon l'expression de Virginia Woolf), que leurs fantasmes de liberté... Lorsque l'on parle de littérature féminine, il s'agit donc essentiellement, jusqu'à ces dernières années, des journaux intimes, de la littérature épistolaire, du roman.

* Quels modèles ?

Le roman peut être choisi comme terrain de recherche, pour analyser la construction des modèles éducatifs, qui participent à la construction de l'identité féminine : "Parce qu'il met en scène les opérations fondamentales du travail identitaire, le roman guide la mise en évidence des spécificités les plus saillantes de l'identité féminine." (Nathalie HEINICH - 1996 - p. 332-341).

L'écriture romanesque, même si elle est fictive, témoigne et véhicule des valeurs éducatives, car : "Le roman possède, en outre, comme tout système narratif, la capacité "d'informer" à son tour les représentations, au sens où il leur conforme, une stabilité, une définition, qui les rende plus opérantes. Il contribue ainsi à programmer l'expérience, et en particulier, le travail identitaire, avec ses modèles et ses antimodèles..." (Nathalie HEINICH - p. 242).

C'est à partir de ces modèles et antimodèles que se structurent l'identité sexuée : "Or passé le temps des mythes, c'est dans les textes littéraires que se construit la personnalité. (...) La littérature est donc un lieu privilégié où s'opèrent indissociablement la subjectivation et la socialisation. Le jeu entre réalité, imaginaire et langage, permet de desserrer les modèles socio-individuels d'identité, en particulier, ceux de l'identité sexuée et de la différence sexuelle. Les identifications y sont multiples, on glisse des unes aux autres..." (Marcelle MARIANI - 1991 - p. 291).

L'écriture romanesque de la femme est celle d'une histoire d'amour, car finalement de quoi est-il question dans les romans : sinon de l'Autre (mari, amant, enfant...).

Cette permanente recherche d'identité sociale (de fille, de femme, de mère...), c'est toujours dans le rapport avec l'Autre... qui ne se termine qu'au seuil de la vieillesse, avec qui, désormais : "Homme, mon ami... Tu regardes émerger ta sœur, ton compère : une femme qui échappe à l'âge d'être une femme... Restons ensemble : tu n'as plus de

raisons maintenant de me quitter pour toujours" (Colette). "L'ennemi adoré" est devenu "homme, mon ami".

À travers les journaux intimes et/ou dans les romans toute l'écriture féminine a son point d'ancrage à partir de l'homme et c'est lui et lui seul qui, à partir de tous les carcans qui sont tissés autour de la jeune fille, permet aux femmes d'évoluer dans les différents états. Peu d'attention est accordée à l'instruction des filles, à leur carrière professionnelle. Si elles en ont une, c'est enseignante (la série des *Claudine*) ou bien c'est qu'elles sont "libres". L'œuvre de Colette est révélatrice : l'important pour Gigi ce n'est pas l'instruction qu'elle reçoit dans quelque cours privé, mais l'éducation à la vie que Mamita et Tante Alicia vont lui transmettre et qui lui permettra, le moment venu, de se faire épouser par Gaston Lachaille.

Béatrice DIDIER (1981, p. 30) écrit : "Revanche ? Au miroir du roman féminin l'homme révélerait surtout sa faiblesse, tandis que la société lui décerne force et pouvoir ?".

Pourtant, même si dans la littérature féminine, les héros masculins sont mièvres, sans consistance psychologique, ils sont omniprésents, car ils sont le pivot du "champ des possibilités stratégiques". Toute cette organisation, quelle qu'elle soit, a son point d'ancrage à partir de l'homme et c'est lui seul, qui permet aux différents modèles d'exister.

Quel que soit son état, la femme le construit à partir de l'Autre.

François DUBET (1994, p. 111) distingue "trois logiques de l'action : l'intégration, la stratégie et la subjectivation. (...) Ainsi, dans la logique de l'intégration, l'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une société considérée comme un système d'intégration. Dans la logique de stratégie, l'acteur essaie de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts, dans une logique conçue alors comme un marché. Dans le registre de subjectivation sociale, l'acteur se présente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination."

Nous reprendrons ces logiques d'action, pour analyser comment les différents états de la jeune fille, puis de la femme, s'articulent entre eux, dans ce que Michel Foucault appelle : "le champ des possibilités stratégiques".

Quelles sont ces "possibilités stratégiques" ?

Les différents états : jeune fille à marier - épouse - mère - maîtresse - vieille fille.

Un changement d'état qui dépend des relations avec l'Homme et permet d'accéder à une identité personnelle.

La jeune fille à marier peut devenir épouse et mère et rejoint le modèle traditionnel normatif. Seul le mariage apporte "l'état" et aujourd'hui peut être considéré, après une vie maritale, comme l'accession à une forme de dignité. Car le mariage reste la base légale de la société, tous les autres régimes ne sont que des "solutions d'attente", une sorte d'adaptation temporaire, jusqu'au mariage, qui reste le plus beau jour de la vie de cette jeune fille immaculée, comme sa robe symbolique, qui entre la tête couverte à l'église, et en ressort, le voile relevé, au bras de son mari : elle passe de la tutelle d'un père, à celle d'un mari. Tout est dit ! Combien de jeunes filles, actuellement, après une vie extra-conjugale de plusieurs années, parfois mères de famille, se marient en reprenant à leur compte les traditions ancestrales.

"Cette affinité de la fiction avec les structures traditionnelles de l'identité féminine se manifeste de façon plus évidente, encore avec l'usage actuel des "romans roses", dont la lecture par de larges catégories de femmes ne serait pas aussi répandue et intensive si elle ne répondait à des fonctions importantes, que ne satisfont ni les épisodes de la vie réelle, ni les autres catégories de narrations - à l'exception probablement des téléfilms" (Nathalie HEINICH, p. 343). Barbara Cartland affirme vouloir la morale traditionnelle : ses romans se terminent par le mariage de son héroïne.

La maîtresse dont la position est fort inconfortable, c'est celle que l'on ne trouve pas digne d'être la femme légitime, qui est à la recherche d'une identité, sur qui repose "la faute". Dans les romans, la reconnaissance sociale passe par le mariage. Il suffit de lire les biographies de Coco Chanel pour comprendre, comment la réussite professionnelle ne peut pas compenser chez elle une absence de situation conjugale reconnue. Elle cherchera toute sa vie à combler ce "vide juridique".

Dans les romans de Colette, où les héroïnes sont les maîtresses, leur vie finit souvent dans la solitude, car bien sûr elles sont privées d'enfants (ou alors ce seront des bâtards, le mot à lui seul est chargé d'une forte connotation péjorative, de même que le mot concubinage), donc de l'accomplissement "naturel", sans lequel une vie ne peut être réalisée pleinement. Elles vivent et meurent seules.

“Elle n’ignore pas les crises de neurasthénie, ni le spleen, mais elle connaît deux grands médecins de l’âme : la manucure et le coiffeur, au-dessus desquels il n’y a plus que l’opium et la cocaïne” (COLETTE, 1913 - *L’Entrave*).

Tous ces récits de vies gâchées, parce qu’une fille est devenue la maîtresse d’un homme, qui ne veut ou ne peut pas l’épouser, sont destinés à mettre en garde les filles contre cette situation sans issue. C’est ce qui est appelé “roman de formation”.

En ce sens, aucun modèle ne propose une femme “libre”, femme seule, oui, mais dans la solitude, qui peut devenir très vite l’errance : par exemple l’héroïne de Marguerite Duras, dans *L’Amant*, nous avons ici un contre-modèle : la prostitution d’une enfant. Un autre exemple nous est proposé par Colette dans son roman *La Vagabonde*, c’est le roman de la solitude assumée, en désespoir de cause. Libre, mais seule, la solitude, c’est la porte ouverte à l’humiliation. Liberté se conjugue rarement au féminin, du moins avec bonheur.

“Le libre arbitre est un fardeau immense. Si l’on n’y prend garde, le libre arbitre peut finir par signifier qu’il n’existe aucune raison valable de se lever le matin” dit l’héroïne divorcée dans *Mésalliance* d’Anita Brookner (1986) : ainsi glisse-t-on du vagabondage vers l’errance. De l’errance à l’exclusion, la marge est faible.

Un troisième état qui peut exister : celui de vieille fille. Mais le célibat n’est pas un état. Il ne reste que la solution d’entrer en religion, qui permettra aux “filles non prises” une solution honorable. Cet état est largement évoqué dans le roman de Germaine Acremant : *Ces Dames aux chapeaux verts* (réédité il y a cinq années environ). Caricaturales à souhait, très proches des héroïnes de Balzac, ces paragons de vertu, antiques, acariâtres, sont là pour servir de repoussoir à l’héroïne Arlette, qui incarne la jeune fille moderne, mais aux solides principes des années 1920. Ces vieilles filles provinciales qui ont perdu toute personnalité, vivent en ayant renoncé au monde et à ses plaisirs.

Il n’existe peu ou pas d’héroïne scientifique, seule est présente l’enseignante et les descriptions qui en sont faites dans les romans ne sont que misérabilistes ou peu flatteuses.

Nous retrouvons la caricature de la représentation des femmes scientifiques dans le roman de Virginia WOOLF (1985, p. 158-159), qui a dépeint son héroïne Katherine, qui a un penchant pour les mathématiques : “Là-haut, seule dans sa chambre, elle se levait le matin de bonne heure ou veillait tard le soir, pour étudier les mathématiques.

Rien au monde n'aurait pu lui faire avouer. Ses gestes, dans ces moments-là, étaient furtifs et dissimulés comme ceux de certains animaux nocturnes. Dès qu'un pas craquait dans l'escalier, elle glissait ses feuilles de papier dans le bureau de son père (...) Le caractère peu féminin de cette science la poussait peut-être à cacher instinctivement la passion qu'elle portait."

Pourtant certaines romancières, anciennes sévriennes, sont agrégées de mathématiques. Elles préfèrent s'investir dans les romans autobiographiques, qui occultent ce moment des choix, de la période étudiante. Ce sujet est soigneusement évité. Pourtant qui serait mieux placé qu'elles pour nous présenter des modèles, qui ne font pas appel à la fiction.

Nous pouvons proposer une typologie, sans prétention d'exhaustivité, des différents modèles éducatifs, à travers la littérature féminine :

- reconstitution du modèle :
 - sans discussion
 - Comtesse de Ségur – Pauline Guizot – Caroline Brame...
 - avec distanciation
 - Olympe de Gouges – George Sand – Amélie Weiler
- novatrice (sans pour autant rompre avec ce modèle) :
 - Marie Baskirtseff - Colette...
- révoltée :
 - Flora Tristan – Virginia Woolf – Simone de Beauvoir...

Conclusion

Les carcans qui emprisonnaient les femmes sont tombés de toutes parts : c'est la mode, créée par Gabrielle Chanel, qui libère la femme du corset, et c'est Gabrielle Colette, qui donne naissance, à un nouveau style, à une nouvelle écriture : "écriture du corps féminin, par la femme elle-même". Avec Colette nous accédons à un nouveau type d'écriture. La femme prend sa place dans les romans ; il ne s'agit plus de la décrire uniquement d'après son visage, ses mains ou le bout de la bottine que l'on aperçoit lorsqu'une longue jupe se relève. C'est le langage du corps.

"Un double mouvement se produit simultanément : le corps dans le texte, le texte dans le corps... C'est là que se noue le lien existentiel de l'écriture par rapport aux mots et au féminin. Au moment d'évoquer l'histoire des femmes, au moment où la main griffonne, s'impose le

fantôme maternel. Corps et voix sont présents dans l'œuvre" ... (Carmen BOUSTANI, *L'Écriture-corps chez Colette* - Ed. Fus-Art, 1993).

L'écriture féminine a pu évoluer, et parallèlement les filles désormais peuvent tout lire, l'interdit qui pesait naguère sur l'œuvre de Colette, par exemple, est oublié.

La fiction romanesque permet de réaliser, à travers l'imaginaire, un travail identitaire, mais les filles ne rencontrent, sauf rares exceptions, que des modèles traditionnels normatifs : jeune fille, épouse, mère. En cette fin de XXe siècle, peu ou point d'héroïnes scientifiques, qui arrivent à concilier avec bonheur travail et famille. Bien au contraire le monde du travail est occulté dans les romans. Nous constatons que malgré l'évolution des mœurs, "la ré-évaluation de la sexualité et l'acceptation du désir féminin s'accompagnent d'une pression normative en faveur de la conjugalité et de modèles d'apparence (...) Tandis que s'impose, parmi les définitions visuelles de la féminité moderne, celle d'une ménagère professionnelle, reine du foyer et consommatrice avisée. La publicité lui vend des objets, mais aussi des représentations d'elle-même, bien proches sous des aspects clinquants, de modèles anciens." (Françoise THÉBAUD - *Histoire des femmes en Occident* - Tome 5, p. 15).

Le problème de l'écriture féminine est complexe, même si "la problématique s'est maintenant déplacée : parviendrons-nous à faire de la culture un espace d'identifications croisées, de jeu entre l'indifférenciation et la différenciation, un partage, c'est-à-dire, un espace de vraie mixité" (Marcelle MARIANI - p. 296).

Paul Ricœur rappelle : "C'est toujours de l'artiste qu'il faut partir pour découvrir quelle est la situation qu'il a fait sienne en faisant cette œuvre" (*Histoire et Vérité*, p. 73-74). Cette réflexion nous semble tout à fait opportune en ce qui concerne l'écriture féminine, et comme nous l'avons vu, avec des cas qui sont particulièrement significatifs : Christine de Pisan, Madame de Maintenon, Madame de Sévigné, George Sand, la Comtesse de Ségur, Colette, Simone de Beauvoir...

Quelques exemples réels ou fictifs à travers les romans, la publication de biographies de femmes scientifiques (outre celles de Clémence Royer et Marie Curie) apporteraient un éclairage nouveau de la vie des femmes scientifiques d'hier ou d'aujourd'hui. La biographie de Claudie Deshayes, première femme cosmonaute, qui vient de paraître, aura peut-être un impact sur la génération actuelle et future. De tels témoignages sont précieux.

Lire les femmes, c'est aussi connaître leur éducation et "Précisément il serait intéressant d'analyser comment elles inscrivent leur éducation dans leur œuvre et leur œuvre dans leur éducation (...). Nous y découvririons l'histoire et la diversité de nos apprentissages, ainsi que les mille et une manières d'utiliser et de contourner les contraintes pour se constituer un espace de liberté" (Marcelle MARIANI - op. cit., p. 292).

Pour permettre cette analyse, nous proposons la grille suivante, qui prend en compte les différentes variables de l'écriture.

Jacqueline FONTAINE

Maître de conférences en Sciences de l'Éducation

Université de Rennes 2 - Haute-Bretagne

Directrice adjointe du LABREEC

(Laboratoire de Recherche d'Ethno-Éducation Comparée)

Bibliographie

- BASHKIRSEFF, Marie. *Mon Journal : texte intégral : 11 janvier 1873-10 août 1873*. Montesson : Cercle des Amis de Marie Bashkirseff, 1995.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *Allez les filles*. Paris : Seuil, 1992. (L'Épreuve des faits).
- BEAUVOIR, Simone de. *La Force de l'âge*. Paris : Gallimard, 1960.
- BEAUVOIR, Simone de. *Mémoires d'une jeune fille rangée*. Paris : Gallimard, 1958.
- BEAUVOIR, Simone de. *Le Deuxième sexe*. 2 tomes. Paris : Gallimard, 1949.
- BELOTTI, Elena. *Du Côté des petites filles*. Ed. des Femmes, 1994.
- BRAME, Caroline. *Journal intime de Caroline Brame*. Paris : Éd. Montalba, 1985.
- CIXIOUS, Hélène. *Dedans*. Paris : Grasset, 1969.
- COLETTE. *Les Œuvres complètes*. Paris : Robert Laffont, 1989. (Bouquins).
- COLETTE. *Lettres à Hélène Picard et à Marguerite Moreno*. Paris : Flammarion, 1988.
- DIDIER, Béatrice. *L'Écriture Femme*. Paris : PUF, 1981.
- DIDIER, Béatrice. *Le Journal intime*. Paris : PUF, 1976.
- DUBET, François. *La Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 1994.
- DURU-BELLAT, Marie. *L'École des filles*. Paris : L'Harmattan, 1990.
- DUBY, Georges. dir. et PERROT, Michelle. dir. *Histoire des Femmes*. 5 tomes. Paris : Plon, 1991.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Paris : Livre de Poche, 1989. (n° 4098).
- ESCARPIT, Robert. *Le Littéraire et le social*. Paris : Flammarion, 1970.
- FRAISSE, G. *La Raison des Femmes*. Paris : Plon, 1992.
- FREUD, S. *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris : Gallimard, 1936.
- GODELIER, Maurice. Les Femmes et le pouvoir politique : point de vue d'un anthropologue. Colloque : *Femmes et Histoire*, Paris, Sorbonne, 13-14 nov. 1992.
- HEINICH, Nathalie. *États de femme : l'identité féminine dans la fiction occidentale*. Paris : Gallimard, 1996.
- LEGROS, Valérie. *De l'Histoire à l'histoire : lire la comtesse de Ségur*. Thèse de doctorat Sciences de l'Éducation, Rennes 2, 1996, 937 p.
- LEJEUNE, Philippe. *Le Moi des Demoiselles*. Paris : Seuil, 1993.
- LELIÈVRE, Françoise et LELIÈVRE, Claude. *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris : Nathan, 1991.
- LE VERRIER, Lucile. *Journal d'une jeune fille sous le Second Empire*. Cadeilhan (Gers) : Ed. Zulma, 1994.
- LORENZI-CIOLDI, F. *Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1988.

- MANASSEIN, M. de. *De l'Égalité des sexes*. Paris : CNDP, 1995.
- MARIANI, Marcelle. *Histoire des Femmes en Occident*. Tome 5. Paris : Plon, 1991.
- MAYEUR, Françoise. *L'Éducation des filles en France sous la Troisième République*. Paris : Hachette, 1979.
- MAYEUR, Françoise. *L'Éducation des filles en France au XIXe siècle*. Paris : Hachette, 1979.
- MOLLO, S. *L'École dans la société : psychologie des modèles éducatifs*. Montrouge : Dunod, 1970.
- MOSCONI, N. *Femmes et Savoir : la société, l'école et la division sexuelle du savoir*. Paris : L'Harmattan, 1994.
- NIERES, Isabelle. Autour de la littérature enfantine, quelques propositions de recherche. *Inférences*, 1973, n° 3.
- OHANA, Danielle. De la mère à l'écriture du "temps retrouvé" : Colette. *Éducatrices et Littératures*, CREER, mars 1994, p. 111-124.
- ONIMUS, J. *La Communication littéraire. Culture et Savoir*. Paris : Desclée de Brouwer, 1970.
- PLANTE, Christine. *La Petite sœur de Balzac*. Paris : Seuil, 1989.
- POSLANIEC, Christian. *De la lecture à la littérature*. Paris : Le Sorbier, 1992.
- REUTER, Yves. *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Bordas, 1991.
- RICEUR, Paul. *Temps et récit*. 3 tomes. Paris : Seuil, 1983-1985.
- RICEUR, Paul. *Temps et récit*. 3 vol. Paris : Seuil, 1991. (Points/Essais).
- SAND, George. *Histoire de ma vie*. Paris : Stock, 1945.
- SARDE, Michèle. *Regard sur les Françaises*. Paris : Stock, 1983.
- SONNET, Martine. *L'Éducation des filles au temps des Lumières*. Paris : Cerf, 1987.
- TERLON, C. Garçons et filles devant l'enseignement scientifique et technique. *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre 1985, n° 72, p. 51-59.
- VALABRÈGUE, C. *Filles ou garçons, une éducation sans préjugés*. Paris : Magnard, 1985.
- WEILER, Amélie. *Journal d'une jeune fille mal dans son siècle : 1840-1859*. Strasbourg : La Nuée Bleue, 1994.
- WOOLF, Virginia. *Une Chambre à soi*. Paris : Denoël, 1980.
- WOOLF, Virginia. *Nuit et jour*. Paris : Flammarion, 1985.
- ZAIDMAN, C. et BAUDOUX, C. *Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie. Logiques sociales*. Paris : L'Harmattan, 1992.

INNOVATIONS ET RECHERCHES À 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.

- *L'école secondaire britannique : diversification du choix ou sélection déguisée ?* 88
- *Évolution des programmes scolaires en Chine populaire : l'introduction d'une langue étrangère* 91
- *L'apport de l'ethnographie dans l'approche de la cognition*..... 96
- *Le perfectionnement du discours scolaire dans une université multilingue sud-africaine* 100
- *La planification d'un programme différencié à l'école primaire* 104
- *Contrôle du corps et hyperactivité à l'école* 107

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 41, 1997

L'école secondaire britannique : diversification du choix ou sélection déguisée ?

En 1992 le Ministère de l'Éducation britannique a déclaré orienter sa politique d'éducation secondaire vers une spécialisation des compétences des établissements, censée répondre aux aspirations particulières des parents et bien différenciée de la sélection, qui permet aux écoles de choisir les candidats. La tentative de retour à la sélectivité sous les gouvernements conservateurs, critiquée alors par le Parti travailliste est-elle neutralisée par la stratégie de spécialisation ? L'article de T. Edwards et G. Whitty examine les effets de la politique d'éducation de M. Thatcher et J. Major.

Dès 1979 le gouvernement Thatcher a cessé d'imposer aux Autorités locales d'éducation ("LEAs") la continuation de la réorganisation de l'enseignement secondaire et des bourses furent attribuées aux élèves doués de milieu pauvre pour qu'ils accèdent à des écoles privées d'élite grâce à un *Programme d'assistance (Assisted places scheme)* officiellement cité dans l'avant-projet de loi de 1992. Ces écoles recevant des élèves boursiers étaient agréés en fonction des critères traditionnels d'excellence : succès aux examens publics, nombreuses admissions en université, multiplicité des options proposées en classe terminale, dans la filière des études générales. Cet apport d'élèves très performants a accru la réputation de ces écoles, qui étaient jusqu'à présent dépendantes d'une clientèle certes motivée mais aussi, prioritairement, capable de payer la scolarité. Le succès de cette mesure a été signalé par le gouvernement : 80 % des parents d'élèves admis gratuitement avaient un revenu inférieur à la moyenne. Néanmoins une étude plus fine montre qu'il ne s'agit pas, contrairement à l'objectif proclamé de l'État, d'enfants exceptionnels "arrachés à des écoles en perdition", mais d'élèves dotés d'un capital culturel familial satisfaisant, géographiquement rattachés à des écoles polyvalentes de niveau convenable. Il est donc permis de contester l'investissement du gouvernement dans près de 12 000 places gratuites au détriment du financement du secteur public.

Ce type d'école privée, ayant repris à son compte le modèle scolaire classique des "grammar schools" abandonnées par le secteur public,

assure son image de marque en mettant en valeur son caractère "traditionnel". Le Programme d'assistance du gouvernement renforce donc la légitimité de ce modèle au lieu d'encourager les établissements novateurs, notamment ceux qui misent sur la technologie.

Par la suite, sous l'impulsion d'un mouvement d'innovation, le Parti Conservateur a lancé en 1986 une alternative, modeste par insuffisance de mécénat industriel, sous forme de 15 "écoles de l'avenir", les *City Technology Colleges* ("CTC") orientées vers des spécialités scientifiques et technologiques libérées du contrôle contraignant des Autorités locales d'éducation. Pour tenter de rehausser le statut médiocre de l'enseignement technique, le gouvernement comptait sur ces établissements rénovés et dotés d'équipements en informatique importants, susceptibles de faire naître une demande parmi les "consommateurs". L'analyse faite par les auteurs révèle que le choix de ces écoles par les parents est en fait plutôt dicté par l'aspiration à la sélectivité que par les offres de cours spécialisés et la dimension novatrice. De plus, des contradictions entre les critères d'admission choisis par le gouvernement (en termes d'aptitude et de "profil") et l'objectif d'obtenir une population scolaire représentative de la société locale ont abouti, selon Murphy, à "une tâche impossible : mettre en œuvre des critères inexploitable sur le plan collectif". La difficulté de prévoir les aptitudes d'un enfant de onze ans pour un programme spécialisé inquiète les évaluateurs. L'évaluation des motivations de la famille (implication dans un projet de scolarité longue, centrée sur les sciences, esprit d'entreprise, responsabilité...) par le biais d'entrevues, risque d'aboutir encore une fois à un filtrage social, écartant les élèves sans soutien familial, susceptibles de gâcher à terme une place très convoitée. Ce type de sélectivité socioculturelle est illustré par l'exemple d'un directeur de collège technologique recevant une forte proportion d'élèves asiatiques, en raison d'une éthique familiale fondée sur le respect du travail et de l'école. Certaines écoles ont cumulé, par des prouesses discursives, l'attraction de la modernité scientifique et celle de l'excellence traditionnelle, voire de l'éthique chrétienne.

Un retour des écoles secondaires au statut des classiques "grammar schools" est amorcé dès la réforme de 1992 avec la création d'écoles subventionnées autonomes - les *grant-maintained schools* - marquant l'évolution de la Grande-Bretagne vers un marché de l'éducation libéral. L'apport financier octroyé à ces écoles pour stimuler la diversifica-

tion leur a permis de se "vendre" mieux mais en soulignant les qualités académiques traditionnelles plutôt que la variété des formations. Il en résulte que fréquemment "le choix de l'école par les parents et le choix des candidats par les écoles sont influencés par un modèle de scolarité classique". Et la sélection à l'entrée de ces *grant-maintained schools* se double d'un taux de renvoi en cours de scolarité élevé et d'une participation minimum à l'offre d'éducation spéciale.

L'état actuel de la recherche sur les raisons du choix d'une école secondaire par les parents et les élèves indique qu'en fait ce choix n'est pas principalement motivé par les particularités de programmes. L'attribution de places gratuites dans les écoles privées et la création des collèges de technologie (*City Technology Colleges*) n'a pas renversé la tendance. Certains (G. Chubb et T. Moe, 1992) en ont déduit que de telles innovations décidées au sommet devraient être remplacées par des changements "en réponse à la demande du consommateur".

Le gouvernement a néanmoins poursuivi sa politique de promotion de la technologie et de la spécialisation des établissements scolaires, en mettant l'accent sur les sciences, les mathématiques, les langues étrangères. Les écoles répondant à cette politique, et capables d'obtenir 1 000 000 de livres de subsides privés, se voyaient allouer par l'État 100 000 livres plus 100 livres par enfant, par an. En 1995, 151 écoles de technologie et 30 écoles spécialisées en langue, parmi lesquelles une très forte majorité d'écoles indépendantes, ont été agréées par l'État.

Dans les faits, le système éducatif britannique a toujours préservé une certaine forme de sélection : les "comprehensive schools" réputées ont réussi à enrôler les meilleurs élèves de leur région, certaines "grammar schools" ont continué à fonctionner et les écoles indépendantes subventionnées, notamment professionnelles, ont maintenu des critères d'éducation "académiques". Des formes de sélection scolaire et sociale déguisée subsistent, par exemple l'admission dans des écoles réputées en fonction de "talents spéciaux", en musique, en art. La possibilité octroyée aux écoles surchargées de départager les candidats à la suite d'une entrevue avec les parents (censés exposer leurs motivations ou, dans le cas de certaines écoles, leur appartenance confessionnelle) risque d'aboutir à une évaluation du potentiel scolaire.

Selon les auteurs, les politiques récentes ont provoqué un retour en arrière dans le domaine scolaire : en 1996, 21 % des écoles (contre 10 % en 1979) sont catégorisées comme "privées" ou "sélectives". Les

propositions actuelles, si elles sont appliquées, permettront aux écoles contrôlées par les Autorités locales d'éducation de sélectionner librement environ 20 % de leurs candidats en fonction de leur aptitude aux études générales ou de leurs dispositions pour un sujet spécialisé enseigné par l'école. La volonté de donner aux parents le *droit de choisir* a paradoxalement aggravé l'uniformité du système scolaire. Seuls les collèges technologiques créés par l'État ont constitué une innovation. Le jeu de la loi de marché n'a pas produit des formes d'éducation "différentes, mais de qualité égale". Les écoles d'élite traditionnelles privées et publiques demeurent le modèle. Conscient des risques de sélection partielle, sous couvert de spécialisation, le gouvernement a proposé que les établissements déjà engagés dans une spécialisation mettent leur expertise en commun avec les autres écoles grâce à un système de réseau, faisant ainsi profiter la communauté des investissements concentrés sur eux. Une telle organisation permettrait de plus aux élèves de ne pas s'imposer une spécialisation définitive dès onze ans.

- D'après : EDWARDS, Tony and WHITTY, Geoff. Specialisation and selection in secondary education. *Oxford Review of Education*, March 1997, vol. 23, n° 1, p. 5-15.

Évolution des programmes scolaires en Chine populaire : l'introduction d'une langue étrangère

Le développement de l'anglais comme discipline d'enseignement dans les écoles chinoises a été soumis à de fortes tensions : certains responsables politiques étaient partisans d'une relative occidentalisation de la Chine qui lui permettrait de prendre place dans le commerce international, d'autres considéraient l'utilisation de l'anglais comme un début d'asservissement au capitalisme impérialiste et une brèche dans le système culturel chinois. L'enseignement de l'anglais est ainsi devenu un "baromètre de la modernisation" chinoise,

favorisé lorsque les partisans d'un transfert des technologies occidentales dominaient, freiné lorsque les isolationnistes l'emportaient.

L'article de B. Adamson et P. Morris examine les étapes de la mise au point de programmes et de manuels d'anglais, les obstacles constitués par les revirements idéologiques, et l'hétérogénéité des environnements scolaires de ce vaste pays. Cette étude éclaire les stratégies de la politique éducative de la République populaire chinoise, particulièrement au niveau de l'école secondaire du premier cycle où l'anglais est enseigné à l'ensemble des jeunes.

La réforme des programmes s'est déroulée en cinq grandes étapes historiques qui ont vu évoluer les objectifs et les stratégies concernant les contenus et les approches pédagogiques de l'enseignement linguistique. Les organismes prenant part à ce travail de réforme appartiennent à trois niveaux : dirigeant, intermédiaire, subordonné. Les décisions viennent d'agences appartenant au Ministère de l'Éducation, notamment la *Presse éducative populaire* ("PEP") qui publie les programmes nationaux et les manuels scolaires. Au niveau intermédiaire de décision se situent les spécialistes de langues issus de l'enseignement supérieur. Le groupe des enseignants qui expérimente les programmes se trouve en position subordonnée. Le contrôle très centralisé et bureaucratique de l'État a progressivement évolué, sous l'influence des expériences sur le terrain, vers un processus pluraliste.

Jusqu'à présent, les analystes de l'innovation en matière de programmes s'intéressaient surtout aux réformes pédagogiques en tant que conséquences des changements micro-politiques. Actuellement le rôle dominant de l'État dans le choix et l'application des programmes est contesté, le décalage entre les politiques éducatives et leur réalisation concrète s'accroît et aboutit à un "compromis évolutif" entre les objectifs officiels et les pratiques des enseignants à l'échelon local.

La première période examinée - 1956-60 - correspond à la fin de l'influence soviétique : après avoir "recommandé" l'enseignement du russe (sans néanmoins interdire l'enseignement de l'anglais préexistant), puis abandonné l'enseignement d'une langue étrangère pour alléger les programmes au niveau du collège, au bénéfice de l'enseignement scientifique, le Ministère de l'éducation, sous l'influence de l'expansion économique naissante, rétablit en 1956 les cours de langue, avec l'espoir que l'anglais se développe. Un programme et des manuels furent élaborés par l'*Institut des langues étrangères* de Pékin,

organisme expérimenté dans la formation des interprètes : les professeurs se sont inspirés des cours d'introduction à l'anglais pour jeunes adultes et aussi des manuels soviétiques, dont l'esprit, centré sur la promotion de l'idéologie communiste, correspondait aux aspirations chinoises. L'approche pédagogique, centrée sur le professeur, non sur l'élève, est celle de la traduction littérale, mettant l'accent sur l'écrit et la mémorisation des tournures grammaticales. Beaucoup de textes sont fortement politisés, destinés à renforcer le sens de l'identité chinoise. L'image donnée des États-Unis est négative, soulignant l'inégalité de condition des Noirs (alors que, par exemple, la "vie d'un jeune Noir en Union Soviétique" est décrite de façon idéalisée).

Le refroidissement des relations avec l'Union Soviétique conduit, à la fin des années 50, à un rejet de l'influence russe dans les manuels dont une deuxième série fut élaborée pour le premier cycle secondaire, peu différente de la première, critiquée par les enseignants. Rapidement, une troisième série, composée par le *Département des Langues* de l'Université de Pékin, fut testée dans un échantillonnage d'écoles. Des brochures concernant les trois années du primaire et les six années du secondaire et composées de textes politiques ou moralisateurs furent abandonnées après deux années d'expérimentation, accusées de ne correspondre "à aucun anglais réellement parlé dans un pays anglophone". Ces manuels ne reflétaient pas une théorie linguistique ou une méthodologie spécifiques, mais suivaient les instructions des gouvernants de l'époque. Les textes, ardu, ne représentaient pas une ouverture sur une culture étrangère. Ils furent rejetés par le groupe des "subordonnés" - les praticiens - qui les jugeaient impropres à l'enseignement.

La période 1960-66 a connu un remaniement politique important qui a favorisé une orientation de l'éducation vers la qualité et la validité professionnelle de la formation. L'enseignement de l'anglais a particulièrement bénéficié de cette "Renaissance" pédagogique. La "méthode de gavage", la propagande à la russe, furent discréditées : l'expérimentation de nouvelles méthodes, d'un matériel pédagogique moins anachronique, se développa. Une révision des programmes et des manuels d'anglais sur le projet d'une scolarisation primaire et secondaire de dix ans (au lieu des douze initialement prévus) fut engagée. Une ébauche de programme fut rédigée, mettant l'accent sur l'anglais parlé, sur la préparation à la lecture de documents professionnels, sur une approche thématique accordant le degré de difficulté

des supports écrits avec une progression linguistique linéaire. Une quatrième série de manuels d'anglais, sortie entre 1961 et 1962, fit place aux dialogues, aux exercices pratiques propres à la méthode auditive, tout en conservant une part importante de méthodologie traditionnellement fondée sur la traduction. L'expérience du Japon, des États-Unis, du Royaume-Uni fut examinée par un groupe d'experts choisis par le Ministère de l'éducation. Des consultants, dont certains expatriés hors de la Chine, ont apporté leurs suggestions. Des enseignants expérimentés ont été consultés sur la validité du contenu et des méthodes préconisés. Il en a résulté, en 1963, une cinquième version des programmes, assez semblable à la précédente, mais simplifiée et dont les thèmes s'éloignaient de l'apologie des comités populaires, célébrés à l'époque du "Grand bond en avant", mais reflétaient par ailleurs le regain de tension entre Chinois et Américains, dû au conflit vietnamien.

L'évolution des programmes entre 1960 et 1966 a donc produit une amélioration qualitative de l'enseignement et une atténuation de l'endoctrinement.

La période de la révolution culturelle (1966-76) fut néfaste pour les professeurs d'anglais accusés d'espionnage ou d'asservissement aux étrangers. L'enseignement de l'anglais fut interrompu puis réhabilité par Mao, avec un retour vers le style propagandiste et les listes de vocabulaire. Paradoxalement, malgré l'hostilité des révolutionnaires aux professeurs, la méthode traditionnelle, centrée sur le maître, a prévalu sur la méthode audio-orale associée à la culture américaine. Cela peut s'expliquer par le manque d'expérience pédagogique des responsables de programmes, qui reproduisent les méthodes qu'ils ont eux-mêmes connues et par le manque de ressources pour une pédagogie interactive, d'ailleurs inopportune dans une perspective d'endoctrinement.

La quatrième période, de 1977 à 1993, vit, grâce à Den Xiaoping, la fin de la tourmente et un retour à la relative normalité de l'activité scolaire. De nouveaux programmes et manuels scolaires d'anglais furent mis en œuvre - sous la responsabilité de professeurs expérimentés et d'auteurs de manuels issus des universités de Pékin et Shanghai - puis soumis à la critique des écoles. Des réunions d'information furent proposées aux professeurs, dans les villes principales. Enfin, la série des six manuels fut testée dans un échantillonnage d'écoles : la prééminence du contenu politique faisant obstacle à une

bonne pédagogie de la langue, des aménagements furent réalisés. La version 1978 des manuels fut accompagnée de livres du maître et de cassettes contenant des lectures et des exercices de prononciation. Les textes décrivaient la vie quotidienne des collégiens en mettant l'accent sur la "bonne conduite", contaient des histoires illustrant une morale (par exemple, "Le lièvre et la tortue"), traitaient de problèmes sociaux, notamment la condition des Noirs aux États-Unis, mais sur un ton moins accusateur que dans les manuels de 1958. Globalement on observe une moindre politisation des textes par rapport à l'époque de la révolution culturelle. Cette dépolitisation s'accroît dans la révision de 1982, nécessitée par des changements d'horaire d'enseignement de l'anglais : réduction de 4 à 3 heures hebdomadaires d'anglais à l'école primaire en raison de la pénurie de personnel qualifié, mais augmentation - insuffisante - de 656 heures à 768 heures (contre 1 238 heures en 1963), pour les cinq années d'enseignement secondaire, permettant une assimilation plus progressive de la masse de vocabulaire et de grammaire imposée. Cette révision répondait également à la création d'un enseignement secondaire à deux filières dont l'une devait former l'élite. Les avantages de la connaissance de l'anglais pour l'économie du pays au niveau des relations internationales sont soulignés et des questions scientifiques sont abordées dans les nouvelles leçons d'anglais. Le "feed-back" fourni par les professeurs de terrain a été pris en compte. La *Presse éducative populaire* a accepté les critiques, reconnaissant que le contenu d'enseignement avait été conçu plutôt pour les élites.

La dernière période, à partir de 1993, a connu des transformations éducatives dues à la généralisation effective de la scolarité obligatoire de neuf années : l'utilité, pour la modernisation du pays, d'apprendre une langue étrangère ou plus, a été établie. Les objectifs du programme sont nettement moins politiques et plus orientés vers la formation morale de l'individu. La dimension culturelle est enfin développée par le programme d'anglais. L'étude des théories pédagogiques étrangères, en matière d'enseignement linguistique, est également recommandée, dans le but d'"assimiler l'essence des recherches et de l'adapter à la condition chinoise".

Les professeurs sont incités à développer les capacités de communication des élèves afin de stimuler leur motivation d'apprentissage de la langue étrangère. Une huitième série de manuels d'anglais a été élaborée, testée, corrigée, avec la collaboration d'un consultant et de

deux auteurs de la maison d'édition occidentale Longman. Il en a résulté une approche pédagogique que B. Adamson et P. Morris qualifient d'"éclectique" avec de nombreux exercices oraux mais une prise en compte de chaque compétence - écouter, parler, lire et écrire - tout au long du programme. L'enseignement se fait en partie en anglais et en partie en chinois. Dans les manuels, des groupes de quatre leçons cernent un thème de la vie quotidienne des enfants occidentaux et chinois et font connaître à ces derniers la culture, le mode de vie des divers pays anglophones. Un grand pas est ainsi fait vers la compréhension internationale. Et la participation des acteurs de niveau "subordonné" (les enseignants des écoles) à la recherche et à la mise à l'épreuve des programmes s'est notablement accrue.

L'article met en valeur les fluctuations des contenus de programme et des approches pédagogiques de l'anglais en fonction de l'évolution macro-politique de la Chine depuis les années 50 par l'intermédiaire d'une instance administrative supérieure, la "Presse éducative populaire" ("PEP"), avec une influence progressive des structures plus proches de la base.

- D'après : ADAMSON, Bob and MORRIS, Paul. Focus on curriculum change in China and Hong-Kong : the English curriculum in the People's Republic of China. *Comparative Education Review*, Feb. 1997, vol. 41, n° 1, p. 3-26.

L'apport de l'ethnographie dans l'approche de la cognition

Experts et éducateurs s'efforcent actuellement d'améliorer qualitativement l'enseignement et l'apprentissage scolaires. Mais les récentes expérimentations d'innovation n'ont pas donné les résultats espérés lors de leur extension aux classes "ordinaires". Selon E. Jacob, les pédagogues issus du courant majoritaire se sont focalisés sur "l'acquisition cognitive par l'apprentissage" dans une perspective *positiviste*, tandis que les anthropologues, collaborateurs minoritaires des sciences de l'éducation, ont concentré leur vision *interprétative* sur les

contextes de l'éducation. L'absence de synthèse de ces deux perspectives a pénalisé le processus d'innovation.

L'auteur illustre ce relatif échec par l'exemple de l'apprentissage coopératif que les chercheurs ont expérimenté sur le terrain, en étant très attentifs à l'instrumentation de cette innovation par les enseignants, mais en ignorant les données contextuelles, parfois même en les écartant comme une gêne. Cette approche a donné, dans la vie scolaire quotidienne, des résultats assez décevants.

Dans cet article, E. Jacob traite du développement du concept de contexte, à l'intérieur du champ de la culture/cognition, principalement selon le mouvement de pensée historico-culturel, d'inspiration vygotskienne.

Avant les années 60, les psychologues intéressés par le domaine culturel, ont analysé le développement cognitif selon une dimension universelle, comparant les performances de groupes occidentaux et non occidentaux d'après des tests conçus pour des occidentaux, la culture étant considérée comme une variable indépendante et la cognition une variable dépendante. Durant la même période, certains anthropologues ont songé à l'influence de la culture sur les activités cognitives, mais seulement au niveau général de grands groupes culturels et non dans un contexte très localisé.

À partir de 1960, les relations entre des traits culturels spécifiques et des traits spécifiques du développement cognitif ont été mises en lumière, notamment dans les recherches sur l'influence de l'urbanisation sur l'éducation scolaire formelle et sur des compétences intellectuelles telles que la classification, la mémorisation. Plus tard, des chercheurs commencèrent à comparer les performances de groupes humains, lors de tâches similaires, dans leur cadre quotidien et dans un cadre expérimental. Par exemple, on compara les capacités déployées par des navigateurs micronésiens - mémorisation, inférence, calculs - pendant qu'ils naviguent d'île en île et lors de tests officiels : il apparut clairement que des expériences différentes conduisent à des schémas mentaux différents. Mais ces études manquaient encore d'une structure théorique solide.

Les théoriciens de l'école russe historico-culturelle, notamment Vygotsky, connu seulement en 1978 par la publication en anglais de *Mind in society* ont fourni un cadre de réflexion intégrant le contexte et la cognition. Vygotsky soulignait l'influence déterminante des facteurs socioculturels sur les fonctions mentales supérieures. Leontev

détaillait la genèse du fonctionnement mental à trois niveaux : au niveau de l'*activité* le motif se construit dans une certaine société (par exemple se procurer de la nourriture), au niveau de l'*action* l'objectif est instrumentalisé (aller au magasin pour se procurer la nourriture), au niveau de l'*opération* la façon de mener une action est observée (par exemple, la préparation d'une liste de courses). Aux analystes cognitivistes, centrés sur la structure des tâches et les champs du savoir, la tradition historico-culturelle a fait connaître les outils psychologiques et techniques qu'apporte la société.

Cette vue du contexte a été affinée aux cours des années 80. Différents processus d'interaction ont été identifiés parmi les contextes possibles d'apprentissage. L'influence des relations de pouvoir entre les participants d'un groupe a été dévoilée (la position d'un individu dans le groupe, son type de participation à la vie sociale de celui-ci, déterminent en partie son degré d'appropriation des façons de penser du groupe). Et récemment des travaux ont exploré des aspects contextuels autres que les relations interpersonnelles dans leurs rapports avec les processus cognitifs (par exemple selon le contexte dans lequel se déroule un travail mathématique, la signification du problème mathématique est différente pour le participant).

Le rôle de la culture locale (de l'école, du district scolaire) dans l'application de programmes novateurs - par exemple l'utilisation du "software" d'un ordinateur pour renforcer les capacités cognitives - est signalé.

L'interdépendance de plusieurs traits conceptuels dans le fonctionnement cognitif est illustrée par diverses études, par exemple, par celle de l'auteur, qui expérimente une méthode d'apprentissage coopératif des mathématiques grâce à un "Tournoi de jeux par équipes". L'auteur constate une aide mutuelle insuffisante et l'explique par le type de questions (phrases à trous et questions à choix multiple), par l'aspect compétition que ces jeux supposent dans l'esprit des écoles publiques américaines, par l'importance attribuée aux résultats en mathématiques dans ce groupe dit "scientifique" et par la polarisation de cette école sur les résultats aux tests nationaux de mathématiques.

Le contexte qui apparaissait au début comme indépendant, donc statique, est aujourd'hui considéré comme stable mais modifié, de façon limitée, par les participants qui l'expérimentent chacun différemment. E. Cob évoque le danger de réifier les pratiques sociales -

qui n'existent en fait que par les actions d'individus réflexifs - et de subordonner l'individu au social. Selon Lave, une relation dialectique s'établit entre l'activité du participant à une expérience cognitive et le contexte provoquant des réactions en chaîne : ainsi le caractère "mi-déterminé et mi-déterminant de l'action humaine" est mis en relief.

L'article de E. Jacob trace un panorama des travaux de recherche sur la culture, le développement cognitif au cours des trente dernières années. L'évolution vers une approche interdisciplinaire entremêlant la psychologie cognitive, comportementale et l'anthropologie, notamment la recherche historico-culturelle qui s'appuie sur la sociologie et l'analyse du discours, a abouti à une prise de conscience de l'influence des multiples aspects contextuels de l'acquisition des connaissances et des compétences comme en témoignent les programmes de l'"American Educational Research Association".

L'auteur décrit plusieurs exemples de travaux de généralisation d'innovations - notamment sa propre recherche, portant sur plusieurs années, d'introduction de la méthode d'investigation pour l'apprentissage des mathématiques dans des classes ordinaires - qui illustrent l'usage de la recherche et de la théorie sur l'interférence du contexte dans la cognition, pour améliorer la rentabilité des innovations éducatives.

Pendant longtemps l'anthropologie éducationnelle est restée marginale. Les transformations examinées dans cet article placent cette dernière au cœur du grand mouvement de recherche et d'innovation pédagogiques.

- D'après : JACOB, Evelyn. Context and cognition : implications for educational innovators and anthropologists. *Anthropology and Education Quarterly*, March 1997, vol. 28, n° 1, p. 3-21.

Le perfectionnement du discours scolaire dans une université multilingue sud-africaine

L'arrivée, dans les universités, d'étudiants ne correspondant pas aux normes scolaires traditionnelles, a incité les chercheurs à s'intéresser au "discours académique", issu de la classe moyenne éduquée et très différent du langage des classes populaires (cf. Bourdieu 1960 et Gee, 1990). L'article de B. Leibowitz, K. Goodman, P. Hannon et A. Parkerson, décrit et évalue le rôle d'un "Centre de préparation à l'écrit" créé à l'Université de Western Cape, "UWC", (Afrique du Sud), pour faciliter l'accès d'étudiants "non classiques" au code de transmission du savoir scolaire, dans un contexte multilingue.

À l'"UWC", à partir des changements politiques des années 80, un grand nombre d'étudiants insuffisamment instruits, issus de milieu ouvrier (souvent chômeur) ont été accueillis avec plus de difficulté que dans d'autres pays, du fait des différences ethniques et linguistiques : pour beaucoup de ces étudiants, l'anglais n'est pas la langue maternelle. Et peu de chercheurs noirs ont analysé les difficultés de l'enseignement supérieur du point de vue de leurs congénères.

Pour adapter les pratiques institutionnelles à cette démocratisation, l'"UWC" a lancé un "Programme de développement scolaire" qui s'adresse à tous les étudiants, afin de ne pas placer les élèves "insuffisamment préparés" dans un ghetto de défavorisés. L'une des innovations nées de ce programme a été la création, en 1994, d'un "Centre de préparation à l'écrit" autonome par rapport aux divers départements disciplinaires de l'Université. Ce centre devait fournir un service aux étudiants et permettre de dialoguer avec les enseignants ("assistants") sur le rôle de l'écriture dans les programmes, sur les relations entre l'écriture et le contexte. Ce centre était dirigé par une équipe d'organisateur et animé par des étudiants de 3e cycle ayant le rôle de conseillers.

Le présent article examine la pertinence et l'efficacité des moyens ainsi mis à la disposition d'une "clientèle" de masse, hétérogène, ayant besoin de soutien, d'après les deux premières années de fonctionnement du Centre. Sept questions sont examinées : l'analyse des besoins, les activités du Centre, l'effet du projet sur les conseillers, sur

les étudiants, sur les assistants de Faculté, le mode d'action de ce modèle, son rapport coût/efficacité. Les enquêteurs ont utilisé pour leur évaluation les rapports de fin de session des conseillers, les réponses écrites, structurées ou non, des étudiants évaluant cette aide, les rapports des assistants impliqués dans le projet, les interviews, les "journaux de bord" des conseillers, des observations directes et des enregistrements de consultations.

L'analyse des besoins révèle que nombre d'étudiants n'ont pas conscience de ces besoins : 44 % des étudiants ayant fréquenté le Centre estimaient ne pas avoir de difficulté en rédaction, alors que les conseillers ne signalaient que 6 % d'élèves ne nécessitant pas d'aide. Les autres exprimaient leurs besoins de façon vague et parfois contradictoire. De plus ils attendaient une aide sur le contenu des devoirs plutôt que sur la structuration de l'essai, la grammaire, la recherche de références, alors que les conseillers avaient pour consigne de n'être pas directifs, de ne pas "donner la réponse". Il en a résulté une frustration, voire une colère des étudiants, incapables d'intérioriser les contenus. Ceci confirme l'idée que "le savoir et le code de transmission de ce savoir sont en fait inséparables" (cf. P. Bourdieu et J.-C. Passeron).

Les activités du Centre concernent la formation des conseillers et la consultation par les étudiants de ces conseillers. Les conseillers suivent 24 heures de formation initiale, une session hebdomadaire de 2 heures, envoient des rapports aux dirigeants du Centre, s'autoévaluent et sont évalués par leurs pairs et par un dirigeant lors de consultations. Ces conseillers ont souhaité que les fondements théoriques du programme, d'origine américaine, soient mieux adaptés au contexte social et historique spécifique de l'Afrique du Sud et que les dirigeants du Centre donnent de véritables "leçons de consultation". L'observation des consultations par les dirigeants a mis en lumière des styles très différents, tantôt rassurants, efficaces, tantôt dogmatiques, voire générateurs de confusion chez les étudiants. Les auteurs en déduisent, en accord avec les chercheurs américains, que les Centres de perfectionnement du discours scolaire "ne sont pas nécessairement démocratiques, peuvent reproduire des littératies dominantes, l'autorité des conseillers se substituant à celle des professeurs." Divers facteurs influent sur les consultations. En particulier, avec les élèves d'origine non anglophone, toute la discussion peut être faussée à cause d'une mauvaise interprétation d'un mot dès le début de l'entretien. Une partie des élèves africains, par respect hiérarchique, s'imposent de parler moins que le conseiller et si le conseiller parle peu ils

l'interprètent comme un désintéret. Un enseignement réellement collaboratif est donc souhaitable, reposant non seulement sur des stratégies pédagogiques mais sur des réactions, des réponses au moment opportun pendant l'échange entre le conseiller et le demandeur. L'enseignement du contenu doit être approfondi au niveau de la Faculté, pour éviter un chevauchement des responsabilités des assistants et des conseillers qui entraîne parfois des directives aux étudiants divergentes. Bien que le Centre focalise son intérêt sur l'élève, il dépend du contexte d'apprentissage du programme pour y intégrer son aide.

L'impact du Projet sur les conseillers eux-mêmes (étudiants de troisième cycle de l'University of Western Cape, tous Noirs mais majoritairement anglophones de naissance) a été positif pour le développement personnel et professionnel : ces étudiants diplômés ont amélioré leur confiance en soi, leur gestion du temps et leur propre compétence rédactionnelle. Quatre conseillers (sur 13) considéraient cependant que la prise de conscience de toutes les difficultés de la dissertation avait créé en eux un blocage. La majorité des conseillers ont trouvé leur mission gratifiante, excepté trois d'entre eux, dont les attentes vis-à-vis de leurs "élèves" étaient trop élevées et qui par la suite critiquèrent vivement l'ensemble du Programme de développement scolaire. Quelques conseillers ont décidé de poursuivre leur carrière dans la pédagogie de soutien, cinq autres ont été aidés par le Centre à entreprendre des mémoires de recherche, à participer à des conférences, conformément à la volonté de promotion des chercheurs noirs des Universités.

L'analyse de l'impact sur les étudiants indique, en première année, que 30 % des étudiants sont revenus au Centre après la première visite, taux de retour supérieur à la moyenne constatée pour des activités non obligatoires et que 70 % des 200 étudiants interrogés ont trouvé leurs visites "utiles" surtout lorsqu'ils répondaient immédiatement après la session de consultation et non après leur retour dans leur classe. Après avoir pris connaissance de leur note au devoir commenté pendant la consultation, les étudiants pouvaient, en cas d'échec, inverser leur opinion et nier toute utilité du Centre. Les facteurs affectifs (patience, bienveillance des conseillers) étaient plus souvent cités positivement que les facteurs cognitifs (développement des capacités de structurer la dissertation, de rester "dans le sujet", etc.). Les appréciations négatives étaient souvent liées au fait que les conseillers n'étaient pas spécialistes du contenu disciplinaire concerné.

Pour les visiteurs occasionnels du Centre (les plus nombreux), l'effet sur les pratiques de l'écrit ne peut être prouvé. Chez sept étudiants ayant fréquenté le Centre plusieurs fois, l'amélioration des rédactions présentées, discutées, réécrites et rapportées au conseiller, a été constatée. L'influence du Centre de préparation à l'écrit sur le discours scolaire est donc limitée à un petit nombre d'étudiants (par rapport aux 14 000 étudiants de l'UWC).

Qu'en est-il de l'action du Centre auprès des assistants pour les inciter à s'intéresser aux problèmes de langue écrite de type universitaire ? Sur les quatorze enseignants ayant conclu un accord avec le Centre, neuf ont estimé avoir dialogué utilement. Mais les responsables du Centre jugent ces discussions sur le rôle de l'écriture, l'introduction de types de tâches, peu approfondies.

Le mode d'opération du modèle qui représente ce Centre de préparation à l'écrit a été soit fondé sur des négociations avec les enseignants - ce qui rendait les visites des étudiants obligatoires ou du moins affectées d'un "crédit" - soit fondé sur la fréquentation occasionnelle et volontaire des étudiants. Il semble que l'obligation de présence soit plus fructueuse a posteriori, car de nombreux étudiants, d'abord réticents, prennent conscience de leurs lacunes et reviennent volontairement.

Le coût du Centre peut paraître élevé par rapport à d'autres systèmes de soutien (par exemple, le tutorat de groupe). Mais le rapport coût-efficacité doit tenir compte de plusieurs valeurs ajoutées : les entretiens individuels préparent le terrain pour le travail des tuteurs, les étudiants-conseillers ont l'occasion de se former pédagogiquement et de produire des recherches qui éclairent les processus d'écriture pour les enseignants et leurs étudiants.

Cette évaluation du Centre de préparation à l'écrit inspire la modestie devant la complexité de la tâche. Comprendre la nature du concept de "discours scolaire" grâce à P. Bourdieu, J.-C. Passeron et B. Bernstein est le premier pas, fournir les clés d'accès à ce discours aux étudiants désavantagés est le plus difficile.

- D'après : LFIBOWITZ, Brenda, GOODMAN, Kenneth, HANNON, Peter and PARKERSON, Andrea. The role of a Writing Centre in increasing access to academic discourse in a multilingual university. *Teaching in Higher Education*, March 1997, vol. 2, n° 1, p. 5-20.

La planification d'un programme différencié à l'école primaire

Dans le cadre de la réforme des programmes au Royaume-Uni, le concept de différenciation a été mis en lumière. En Irlande du Nord, les programmes de chaque discipline doivent, selon la Loi de 1989, offrir aux élèves une expérience continue, adaptée à leurs besoins et surtout à leur niveau. Ces programmes sont divisés en quatre *stades clés* : de 4 à 8 ans, de 8 à 11 ans, de 11 à 14 ans, de 14 à 16 ans. Dix niveaux potentiels de progression de l'apprentissage sont répertoriés comme objectifs à atteindre. À l'école primaire, la différenciation doit s'appliquer à l'ensemble du programme.

Les auteurs rappellent les variations au cours de cette décennie de la définition du terme *différenciation* qui met l'accent tantôt sur la division en groupes recevant un enseignement modulé, tantôt sur le besoin d'attention individuelle en soulignant (cf. Postlethwaite, 1993) que "certains élèves progresseront moins vite que les autres, quel que soit le programme commun." Le risque d'une vision étroite de la différenciation, réduite à la production de matériel du type feuilles d'exercices de plusieurs niveaux est signalé et opposé à la nécessité d'un large éventail de stratégies et d'une approche flexible. Or, la création au Royaume-Uni d'un *Programme national*, beaucoup plus directif qu'autrefois, a amoindri la confiance des professeurs dans leur pouvoir d'adapter les tâches aux capacités de leurs élèves, ce qui rend la pratique de la différenciation d'autant plus difficile.

L'article de B. Mc Garvey, S. Marriott, V. Morgan et L. Abbott rend compte d'une enquête sur la façon dont les écoles planifient concrètement l'approche différenciée de l'enseignement au niveau primaire en Irlande du Nord. Cette enquête s'est déroulée en trois phases.

En un premier temps, une exploration des principaux points concernant la différenciation a été faite, grâce à un questionnement ouvert, auprès des écoles et des Autorités locales d'éducation. Le résultat a orienté l'élaboration de questionnaires, qui ont ensuite été distribués à un grand nombre d'écoles représentatives de la communauté scolaire et parmi lesquelles on a réalisé des études de cas décrivant des situations réelles dans une classe. Les écoles ont été classées selon leur taille (jusqu'à 100 élèves, entre 101 et 250 élèves, plus de

250 élèves) et leur dénomination - en Irlande du Nord, les écoles d'État ("controlled") sont fréquentées surtout par les protestants, les écoles subventionnées ("maintained") sont catholiques et les "écoles intégrées" (un très petit nombre) reçoivent des enfants catholiques et protestants.

Dans une deuxième étape, quatre types de questionnaires ont été envoyés à des directeurs d'établissement (dans 210 écoles), à des instituteurs (dans 200 écoles), à des coordonnateurs de programme (dans 150 écoles) et à des personnels de soutien mandatés par les cinq Bureaux de l'éducation, spécialistes des programmes. Un nombre égal de coordonnateurs a été interrogé en mathématiques, en sciences, en anglais. Dans chacune des 200 écoles retenues, deux professeurs ont été interrogés, représentant les deux stades clés (4-8 ans et 8-11 ans).

La troisième phase de l'enquête est dédiée aux études de cas : des observations et des interviews semi-structurées de 20 professeurs ont été menées dans un échantillon représentatif de 7 écoles.

Les résultats de l'enquête indiquent que 80 % des directeurs n'ont pas une politique globale de différenciation, mais une planification du programme pour chaque discipline et ne s'en réfèrent pas aux conseils d'administration scolaire. Environ les trois quarts des directeurs et des enseignants considèrent que la responsabilité de planifier l'éducation différenciée appartient, en dernier ressort, au professeur de la classe. Dans les 7 études de cas réalisées, la planification s'organisait après un consensus global de l'école au niveau des stades clés ou, pour les écoles de grande taille, au niveau de chaque année de scolarité. 54 % des directeurs et 73 % des professeurs estimaient que la progression et la différenciation des tâches étaient explicitement indiquées dans les plans de travail. 55 % des coordonnateurs de programmes disaient avoir apporté leur aide pour l'adaptation des contenus disciplinaires - plus en anglais (62 %) qu'en sciences (44 %). La majorité (84 %) du personnel de soutien pour les programmes scolaires considérait que les professeurs avaient "moyennement compris" toutes les implications de la différenciation, (7 % d'entre eux estimaient qu'ils n'avaient "pas compris du tout"). Les explications données par les coordonnateurs de l'éventuelle non-application de la différenciation étaient : soit la priorité donnée à la couverture de tout le programme et à l'examen d'entrée à la *grammar school* à onze ans ("eleven plus") encore en vigueur en Irlande du Nord, soit la difficulté de moduler un aussi vaste programme, incluant dix disciplines. En conséquence, 91 % de ces coordonnateurs jugeaient indispensable que les professeurs soient

guidés dans la mise au point d'expériences d'apprentissage adaptées à l'hétérogénéité de la classe. Ces coordonnateurs reconnaissaient aux professeurs le mérite d'améliorer la progressivité et la continuité du curriculum pour permettre un degré de réussite à chacun, tout en estimant que le rythme d'apprentissage n'était pas vraiment individualisé.

L'analyse de la différenciation a porté sur le travail de classe et sur les devoirs du soir. Une forte minorité (36 %) des enseignants concentraient leur effort de différenciation des ressources sur les élèves d'aptitude extrême (très élevée ou très faible). Les coordonnateurs préféraient qu'un large éventail d'aptitudes soit pris en compte, avec des méthodes et un matériel variés, surtout en ce qui concerne les expériences de sciences.

La stratégie appliquée aux meilleurs élèves insistait sur l'incitation à faire valoir leurs idées personnelles, grâce à des questions ouvertes. Des activités annexes leur étaient proposées avec l'aide de matériel préparé par le professeur et de documentation, plutôt sous forme de jeux que de renforcement du travail de base. Il était prévu que ces élèves prennent une part de responsabilité dans leur propre apprentissage. Mais pour les élèves jeunes, la nécessité de superviser les activités complémentaires pour qu'elles restent pertinentes, instructives, était soulignée. En fait, le soutien aux meilleurs élèves était reconnu "moindre" par deux tiers des professeurs, "d'une autre sorte" par les autres. Parmi les 20 enseignants observés dans les études de cas, la conception de la différenciation variait : les uns préférant offrir aux élèves performants des ressources spécifiques, les autres voulant fournir à tous un choix large.

En ce qui concerne les élèves faibles, les 20 professeurs précités présentaient la partie la plus simple d'une tâche, prévue et donc expliquée pour l'ensemble de la classe. Ces élèves travaillaient plus longtemps sur un même sujet et les professeurs donnaient plus d'exercices oraux pour contourner leur difficulté à rédiger ; des directives en tête à tête étaient données aux plus faibles d'entre eux. L'évaluation des progrès de ces enfants était positive, dans la mesure où les attentes étaient adaptées à leurs potentialités. Les défis à relever étaient finalement aussi nombreux pour ces élèves en difficulté que pour les meilleurs.

Pour les devoirs du soir, les enseignants et les directeurs d'école étaient plus enclins à différencier seulement le travail des plus faibles,

tandis qu'une partie des coordonnateurs préféraient que l'on fournisse des éléments de complexité très graduée. Une minorité, environ 9 %, assignait une tâche unique. Dans les 20 études de cas observés, le travail à la maison était organisé en fonction des groupes de lecture et des groupes de mathématiques et à l'intérieur de ces groupes, selon trois niveaux (fort, moyen, faible).

Le principal avantage de l'éducation différenciée est qu'elle motive les élèves, leur donne confiance en eux en leur permettant de réussir à leur niveau. Le risque est de marquer certains enfants par l'"étiquette" du groupe faible. L'inconvénient principal réside dans l'alourdissement considérable de la tâche de planification des enseignants dans un temps et avec une étendue de programmes invariables. Si les écoles accordent, dans leur planification, la priorité à l'élaboration d'une approche différenciée, les professeurs ne parviennent pas toujours à mettre les tâches en harmonie avec les besoins individuels qu'ils ont eux-mêmes identifiés. L'équilibre entre le travail par groupes de niveau et l'expérience individuelle doit être assuré.

- D'après : MC GARVEY, Brian, MARRIOTT, Stuart, MORGAN, Valerie and ABBOTT, Lesley. Planning for differentiation : the experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, May-June 1997, vol. 29, n° 3, p. 351-363.

Contrôle du corps et hyperactivité à l'école

Une exigence fondamentale des enseignants pour former l'esprit des élèves est l'absence relative de mouvement et de bruit. Le contrôle physique de l'individu fait partie de la responsabilité de l'école, au même titre que l'alimentation saine, que le suivi médical et la prévention des mauvais traitements. Les critiques de la reproduction en classe d'une hégémonie culturelle ont néanmoins occulté le rôle des corps dans les phénomènes de reproduction et de résistance.

En relation avec la "gestion des corps" dans la classe est apparu le dépistage du trouble du comportement défini comme une *hyperactivité*

associée à un déficit d'attention. Le guide psychiatrique américain "*Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorder*" décrit les signes cliniques de ce trouble : le premier aspect est l'incapacité de se concentrer sur une tâche difficile, de prolonger un effort mental, la propension à se laisser distraire, à perdre des objets, le second aspect est l'incapacité de rester assis, d'attendre son tour, la tendance à parler trop, à interrompre les autres, à courir, s'agiter aux moments inopportuns.

Cette description correspond justement à des situations que l'on expérimente pendant le travail de classe. L'examen détaillé, dans le manuel psychiatrique américain, des situations qui aggravent les symptômes de ce dysfonctionnement sont liées au contexte scolaire. D'ailleurs dans 70 % des cas, ce trouble est diagnostiqué dans les toutes premières années de l'éducation formelle. Paradoxalement les explications médicales de ce comportement ont toujours éludé l'influence de l'élément physique de la vie réglementée de la classe. Cependant l'historique des études sur la catégorie d'enfants hyperactifs faite par Tyson (1988) révèle que les évaluations de ce trouble sont initiées par les professeurs, particulièrement sensibles aux ruptures de rythme dans un environnement studieux. Mais l'interprétation des comportements perturbateurs a évolué : d'abord considérées comme une volonté malveillante des individus, justiciables d'une répression, l'agitation et l'inattention sont devenues une déviance, prise en charge par la communauté médicale. Médecins et psychologues travaillent à partir de questionnaires, de grilles d'évaluation remplies par les professeurs. Ils utilisent notamment l'évaluation des comportements de groupes expérimentaux et de groupes de contrôle (ayant reçu un placebo) pour tester l'efficacité des solutions médicamenteuses. L'environnement scolaire est donc le lieu d'identification du dysfonctionnement et de mise à l'épreuve de son traitement. Le contrôle de tous les mouvements du corps fait partie intégrante de la routine scolaire, au point que tout élève dont le corps ne réagit pas conformément aux attentes est considéré comme "déviant", concept lié au social. *Normalité* et *santé* se confondent, le critère de normalité étant l'*adaptation* à l'environnement social (cf. Sean Sayers, 1985). Depuis le début des recherches, l'hyperactivité a été considérée comme une dysfonction neurologique innée ou acquise à la suite d'une maladie ou d'un accident. La structuration de l'environnement scolaire n'étant pas prise en compte, la conception organique est devenue le paradigme fondant les théories étiologiques de l'hyperactivité, entraînant

depuis trente ans une réponse par traitement chimique, dont la fréquence a quadruplé entre 1990 et 1994, touchant deux millions d'enfants d'âge scolaire.

Les textes qui contestent l'explication purement biologique du dysfonctionnement s'orientent vers deux interprétations possibles. Dans une première alternative, la médicalisation est critiquée en tant que mécanisme de contrôle social : la psychopharmacologie, par son efficacité, masque les conflits d'un individu avec le système de valeurs hégémoniques de l'État représenté par la classe. Mais le contexte scolaire lui-même n'est pas vu comme une cause intrinsèque. Dans la seconde alternative, l'influence des contingences environnementales sur les variations de comportement est reconnue, mais il est supposé que le comportement d'un élève hyperactif peut être modelé en fonction des attentes de la classe. L'environnement scolaire est conçu comme une variable skinnerienne qui peut être modifiée par des techniques de renforcement, des stratégies d'autorégulation cognitive. Dans les deux cas, la classe est considérée comme un simple cadre de transmission de pratiques sociales appartenant à des structures plus larges (l'État, une corporation). On ne reconnaît pas aux enseignants et aux élèves une forte responsabilité dans la construction du sens de la situation scolaire.

Il est donc nécessaire de reconsidérer le diagnostic et l'origine du syndrome d'hyperactivité et de déficit d'attention. Le diagnostic est étayé par une somme d'observations, qui sous l'effet d'une logique inductive peuvent être rassemblées en un constat général sur une catégorie. Les données psychométriques extraites des questionnaires (nombre de fois qu'un élève n'a pu mener une tâche à son terme, qu'il a coupé la parole à ses pairs, etc.) peuvent être organisées pour illustrer une corrélation entre les comportements impulsifs, distraits et un dysfonctionnement neurologique. Certains spécialistes de psychopathologie sont dubitatifs quant aux corrélations directes entre les comportements sociaux et les processus mentaux. Cependant des explications de l'hyperactivité par une intensité insuffisante du métabolisme au niveau du cortex ou par une quantité anormale de neurotransmetteurs ont été avancées. Le réductionnisme biologique suppose que les comportements soient traités comme des "objets". Cette réification rend leurs propriétés mesurables et permet de classer les individus. Le degré de gravité du syndrome d'hyperactivité est notamment mesuré par la grille d'évaluation de Connors à l'intention

des professeurs, sur laquelle s'appuient les diagnostics des psychiatres. Mais ces évaluations représentent plutôt les impressions globales d'un professeur sur un élève que des informations spécifiques sur la fréquence, le lieu, l'intensité des réactions de l'enfant. De plus la concordance entre les appréciations des professeurs, des parents et des médecins est faible : selon les situations, l'agitation ou le manque d'attention sont interprétés différemment. La prépondérance a été attribuée aux évaluations des professeurs, responsables dans la durée de la formation des jeunes.

Le contexte scolaire mérite d'être réexaminé à la lumière des théories de la reproduction qui signalent le rôle des écoles dans la dissémination et la légitimation des savoirs, des valeurs, des styles de vie correspondant à la culture dominante et par conséquent reproduisent les inégalités, les hiérarchies macro-sociales, tout en affirmant leur neutralité et leur attachement à la récompenses du mérite. Chaque individu arrive sur "le marché de l'éducation" avec des aptitudes particulières mais certaines aptitudes, certains domaines de la connaissance appartenant au capital culturel des classes supérieures sont sélectionnés, permettant à ces dernières d'être récompensées de façon apparemment impartiale.

Le capital culturel englobe également le capital physique qui renvoie aux stratégies de développement et de maintien de la bonne forme du corps, associées à la gestion du "style" qui recouvre l'allure, la tenue vestimentaire, le langage, l'expression du visage. Et le corps est, tout autant que l'esprit, modelé par la culture dominante. Dans le système scolaire, les attitudes corporelles sont investies d'une forte valeur symbolique, elles sont codifiées par le curriculum caché. Les enseignants ont une impression assez négative de la présentation et du langage des enfants des classes populaires, comme le confirment les travaux ethnographiques de P. Willis et R. Everhart, de même que les attentes en matière de capacités intellectuelles diffèrent selon l'origine sociale de l'élève. Les enfants calmes, attentifs, qui obéissent aux instructions du maître seront jugés "prêts à apprendre" et plus aisément considérés comme ayant acquis les connaissances parce qu'ils fonctionnent en harmonie avec l'environnement. La définition d'une catégorie d'hyperactifs/inattentifs renforce la "normalité" du régime imposé au corps dans la classe. Le corps étant le facteur fautif, la notion d'intentionnalité est écartée, la classe en tant que lieu de socialisation est également hors de cause.

Mais les pratiques de l'hyperactif doivent être analysées en tenant compte des théories de la résistance. Il est plausible que, d'une certaine façon, l'élève résiste individuellement à la contrainte physique engendrée par la conception dominante des gestes appropriés au contexte scolaire. Tyson remarque à ce propos que le diagnostic d'hyperactivité est établi sans que l'enfant soit consulté sur sa propre interprétation de ses actes, sur le sens qu'il donne à son infraction aux règles physiques.

Ni la théorie du dysfonctionnement neurophysiologique, ni celle de la modification des comportements ne sont satisfaisantes. Les phénomènes sociaux complexes se produisent à l'intersection de plusieurs mécanismes dont la classe est un élément essentiel, jusqu'à présent méconnu. L'application de traitements chimiques à deux millions d'élèves américains justifie l'urgence d'une réappréciation des troubles du comportement.

- D'après : CHRISTIAN, James M. The body as a site of reproduction and resistance : attention deficit hyperactivity disorder and the classroom. *Interchange*, Jan. 1997, vol. 28, n° 1, p. 31-43.



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 en sciences de l'éducation

STONE, Sheila M. ; JOHNSON, Fion ; GALLACHER, Simon. *Review of government-funded educational research in Europe*. Slough : NFER, 1995, II-275 p., tabl. 33

Ce rapport du CIDREE dresse un inventaire des recherches en éducation financées par les gouvernements des États membres de la Commission européenne et de la Suisse dans des organismes extérieurs aux universités. Les diverses agences qui participent à la recherche et au développement sont identifiées, les thèmes qui ont le plus intéressé les gouvernements et donc suscité des soutiens financiers au cours des dix dernières années, sont décrits, leurs conclusions sont mises en lumière. Les tendances, les orientations futures de la recherche en éducation dans ces divers pays sont passées en revue. La métho-

dologie utilisée pour la collecte des données de cette étude, est présentée en annexe.

Méthodologie de la recherche

Pratiques des histoires de vie : au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention. Paris : L'Harmattan, 1996. 204 p., bibliogr. dissém. (Histoire de vie et formation.) 15

Après un exposé introductif : Les enjeux liés à la pratique des histoires de vie au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention (J.-M. Pilon et D. Desmarais), les contributions présentées lors de ce symposium sont regroupées autour de quatre thèmes. 1) La pratique des histoires de vie en formation d'adultes dans le contexte historique et social du mouvement de l'éducation des adultes. 2) Pratiques de formation universitaire avec les histoires de vie (G. Pineau, G. de Villers). 3) Pratiques universitaires de recherche-formation avec les histoires de vie (P. Dominicé, D. Desmarais). 4) Pratiques de recherche-intervention avec les histoires de vie en milieu communautaire.

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

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie de l'éducation

BOZDÉMIR, Michel. dir. *Islam et laïcité : approches globales et régionales*. Paris : L'Harmattan, 1996. 437 p., bibliogr. (2 p.) ✎ 23

1) Réflexions sur la laïcité : genèse du concept de la laïcité en Occident (J. Baubérot) ; laïcité dans le judaïsme ; Islam et laïcité... 2) Islam et laïcité dans les Balkans : l'islam dans la politique extérieure turque ; musulmans en Bulgarie ; citoyens hellènes de religion musulmane... 3) "Le prototype" et son évolution : que reste-t-il de la laïcité kémaliste ? Le deuxième âge de la laïcité turque ; du jihad à la laïcité ; les confréries et l'avenir de la laïcité... 4) Islam face aux états, résistances islamiques : Islam et laïcité chez les Berbères ; sécularisation et "ethnisation" chez les immigrés caucasiens ; Islams d'Asie centrale ? (Prix : 140,00 FF).

Épistémologie

BESNIER, Jean-Michel. *Les théories de la connaissance*. Paris : Flammarion, 1996. 127 p., bibliogr. (1 p.) (Dominos ; 105) ✎ 4

Pour l'auteur, "la théorisation de l'acte de connaître débouche sur l'éthique de la connaissance" et pour A. Toffler : "une redistribution du savoir est plus importante encore qu'une redistribution des autres ressources". Le décor qui, de Platon à Descartes, laisse entrevoir comment le problème de la connaissance a été pris en charge est dressé, les formes que prennent les théories qui lui répondent dans l'histoire des idées philosophiques et scientifiques sont étudiées. Doit-on "se laisser persuader par les sens ou bien se soumettre à la raison ?". Pour Hume, connaître, c'est croire ; pour Kant, connaître, c'est construire ; avec Popper, la théorie de la connaissance sera

"objectiviste". Les recherches sur la cognition sembleraient hériter du projet des théories de la connaissance ; les étapes de leur trajectoire : connaître, c'est "computer" ; connaître, c'est connecter ; connaître, c'est faire émerger. Ces recherches contribuent à réactiver une métaphysique de la connaissance habitée d'un désir de compréhension totale, dont Einstein n'hésitait pas à soutenir le caractère religieux. (Prix : 39,00 FF).

Éthique, épistémologie et sciences de l'homme. Paris : L'Harmattan, 1996. 202 p., bibliogr. dissém. (Logiques sociales.) ✎ 15

Cet ouvrage rassemble des points de vue de spécialistes d'anthropologie, de sociologie, de psychologie sociale et de sciences de l'éducation. 1) Sens : le travail sur les langues disciplinaires, l'agent, l'acteur, l'auteur (J. Ardoino) ; résistances et ouvertures à une théorie de l'implication (R. Lourau)... 2) Savoirs : quelle épistémologie pour une éducation éthique ? À propos des fondements de l'éducation morale chez Durkheim (J.-C. Filloux) ; problèmes éthiques en psychologie sociale (J. Maisonneuve)... 3) Pratiques : démarche de connaissance et déontologie du sociologue dans une approche biographique (C. Leomant, N. Sotteau-Leomant) ; rapport à l'objet et conditions de sa réception par la communauté scientifique (M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot) ; la recherche en train de se faire : entre rigueur et compromis (H. Bezille et M. Vicente)... 4) Déontologie : la codification éthique des sciences humaines : nécessités et risques (G. Gosselin). (Prix : 120,00 FF).

MATALON, Benjamin. *La construction de la science : de l'épistémologie à la connaissance scientifique*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1996. 230 p., bibliogr. (2 p.) (Actualités en sciences sociales.) ✎ 12

Doit-on avoir confiance en la science ? La science est devenue "source d'autorité et de

légitimation" ; elle est l'objet de confiance et de méfiance. La première partie de l'ouvrage est axée sur une question centrale : quelles raisons avons-nous de croire ce que disent les scientifiques ? Après avoir essayé de définir ce qu'est la science, B. Matalon expose les théories de K. Popper et T. Kuhn, caractéristiques de deux approches différentes de la science ; l'une normative, l'autre descriptive. Il discute ensuite de problèmes généraux : dans quelle mesure les paradigmes sont-ils effectivement stables ? comment cette stabilité s'articule avec la conception critique de la science ; comment les nouveaux résultats empiriques sont intégrés au paradigme ; le problème du relativisme et des déterminants sociaux de la science. Il étudie quelques points qui affectent l'activité des chercheurs, et qui tournent autour du thème de la complexité et des niveaux d'analyse, les réductionnismes ; la complexité ; la variabilité, l'incertitude et le hasard. Qu'en est-il des sciences humaines ? Les positions adoptées (qui se réfèrent à des positions relatives aux sciences dures) mettent en lumière des divergences de conceptions fondamentales sur ce qu'est un être humain, ce qu'est la connaissance. Les problèmes posés, les recherches suivies ne seront pas les mêmes, selon que l'on croit ou non que les sciences de la nature constituent un modèle à suivre, selon ce que l'on pense de la possibilité d'adopter la même démarche qu'elles. (Prix : 169,00 FF).

ROSMORDUC, Jean. *L'histoire des sciences*. Paris : CNDP ; Hachette éducation, 1996. 155 p., bibliogr. (12 p.) (Ressources formation : enjeu du système éducatif.) ✎ 4
Les sciences sont parties prenantes des découvertes techniques, de l'histoire des idées et des transformations des sociétés, et des représentations du monde. Savoir situer les découvertes scientifiques dans l'histoire, apparaît nécessaire, au même titre que la littérature et les arts. L'histoire des sciences est donc une composante de notre culture contemporaine, enrichissante pour les enseignants de toutes disciplines. Les méthodes

d'analyse appliquées en histoire des sciences, l'évolution de la pensée scientifique à travers les siècles, les interactions entre les sciences et les systèmes de pensée et les structures sociales, la relation science-techniques, le rapport entre le pouvoir politique et la production des connaissances scientifiques sont donc les thèmes de réflexion de l'auteur qui œuvre pour un enseignement de l'histoire des sciences, en tant que discipline à part entière. Notes détaillées et bibliographie complètent l'ouvrage. (Prix : 75,00 FF).

Histoire

PROST, Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Le Seuil, 1996. 330 p., bibliogr. (11 p.) (Points : histoire ; 225.) ✎ 4

Douze leçons pour savoir tout ce qu'il faut sur l'histoire et le métier d'historien : l'histoire dans la société française XIXe-XXe siècle ; la profession historique ; les faits et la critique historique ; les questions de l'historien ; les temps de l'histoire ; les concepts ; l'histoire comme compréhension ; imagination et imputation causale ; le modèle sociologique ; l'histoire sociale ; mise en intrigue et narrativité ; l'histoire s'écrit. En conclusion : Vérité et fonction sociale de l'histoire. (Prix : 48,00 FF).

THIESSE, Anne-Marie. *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1997. 130 p., ill., bibliogr. (8 p.) (Ethnologie de la France ; 17.) ✎ 13

La Troisième République a été un temps fort d'affirmation de l'identité nationale, l'École primaire a participé à ce mouvement. De nombreux manuels sont publiés (surtout pour la période 1871-1944), consacrés à un département ou à une région et destinés à faire connaître aux enfants leur "petite patrie" pour les préparer à l'appréhension de

la "grande Patrie". La représentation de la nation qui y est fournie (la singularité des entités locales n'existant que par leur intégration dans le national) a pour objectif de désamorcer les conflits politique, économique, culturel, intérieurs. C'est la célébration de la petite patrie (cf. le *Tour de France pour deux enfants*) ; l'espace local est conçu comme le champ privilégié de l'érudition primaire. Des savoirs locaux, des adaptations régionales sont élaborés, en mathématiques, en histoire-géographie, en français. Deux productions locales ont une place importante : le vin et les grands hommes, quintessence du génie local. Leurs biographies sont source d'exemples. La "petite patrie", composante de la "merveilleuse mosaïque française" est un résumé idéal de la nation. L'histoire locale est une version miniaturisée de l'histoire nationale : elle use du registre de l'émotion immédiate et du spectaculaire. La géographie locale est présentée comme l'illustration vivante et familière de la géographie nationale. Elle ne rend pas compte du changement et de la mobilité sociale ou géographique ; cela explique l'absence de l'étude du monde industriel et urbain, et l'obsession constante de la perte de population. L'accroissement géographique dû à l'immigration française ou étrangère est présenté comme un problème. Le tourisme apparaît comme un élément salvateur, les manuels mettent l'accent sur les coutumes, les traditions folkloriques, les parlers locaux. Ainsi a été opérée une articulation entre identité et diversité. Ce qui ne sera pas le cas avec les conflits engendrés par la décolonisation. (Prix : 100,00 FF).

Histoire de l'éducation

CARPENTIER, Claude. *Histoire du certificat d'études primaires : textes officiels et mise en œuvre dans le département de la Somme (1880-1955)*. Paris : L'Harmattan, 1996. 330 p., tabl., bibliogr. (5 p.) (Bibliothèque de l'éducation.) ₣ 13

C'est à une histoire du Certificat d'études primaires (CEP), du début des années 1880 au milieu des années 1950, que nous convie l'auteur, en se basant sur les textes officiels et leur mise en œuvre dans le département de la Somme. La place du CEP dans l'organisation des études est précisée. Sa création se place dans le cadre du débat sur la démocratisation - doit-il être l'attribut du plus grand nombre ou réservé à l'élite ? Le problème, posé par l'âge auquel on peut le passer, reflète la question qui émerge, après la Première Guerre au sujet de l'articulation primaire (CEP, fin normale de la scolarité obligatoire) - secondaire (accès au lycée). L'examen des textes officiels et des compétences exigées des candidats permet de distinguer quatre périodes quant aux difficultés d'admissibilité (et au poids des performances en langue française). L'impact du CEP sur la population scolaire, l'évolution de cet impact est ensuite analysée : l'étude des chances d'accès au CEP, les facteurs liés à l'obtention des examens (environnement scolaire, appartenance sociale, sexe, âge). Ce sont les populations qui investissent le plus l'école primaire ("le prolétariat le moins défavorisé") et qui en attendent des bénéfices, qui en retirent un profit maximum en présentant à l'examen le plus possible d'enfants à un âge avancé. Les fonctions sociales du CEP est le dernier axe de réflexion de l'auteur. Si l'objet du CEP est de mesurer le niveau d'instruction général à la fin de la scolarité, il joue néanmoins un rôle dans la poursuite des études ou l'entrée dans la vie active. Une étude monographique sur les registres matricules recueillis dans huit écoles primaires de garçons et deux écoles de filles du départe-

ment de la Somme permet à l'auteur d'analyser les enjeux sociaux de l'obtention du CEP. (Prix : 180,00 FF).

COMPÈRE, Marie-Madeleine. dir. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris : INRP & Economica, 1997. 392 p., bibliogr. dissém. ■ 13

L'histoire de l'école prend classiquement pour objets la législation scolaire et les modalités de son application. L'histoire du temps scolaire a l'avantage d'inscrire ces éléments dans la société en général : on sait bien que le temps, loin d'être une donnée quantitative neutre, constitue un indice révélateur d'une civilisation tout entière. Étudier le temps scolaire permet donc d'approfondir les rapports qu'une société entretient avec son enfance et sa jeunesse : en laissant l'enfant passer du temps à l'école, le groupe familial et social reconnaît ne plus être le seul canal de la transmission culturelle, mais accepte qu'une autorité extérieure l'emporte sur ses habitudes et ses intérêts immédiats. Le temps scolaire représente aussi un investissement en formation : il faut donc que les promoteurs locaux de l'école conçoivent implicitement ce que les économistes définissent comme le capital humain et que la mentalité des parents soit susceptible de projection dans le futur. Bien qu'on les ressent aujourd'hui comme "naturels" dans la vie sociale, chacun des éléments constitutifs du temps scolaire (année, trimestre, semaine, journée, heure), est le produit d'une construction historique : ils sont nés, ont connu un développement spécifique ; ils peuvent disparaître. Coordonnant une douzaine d'études, l'ouvrage donne la profondeur historique à cette problématique générale et la traite à l'échelle de l'Europe. En cela, il élargit la perspective, plus souvent abordée aujourd'hui, des rythmes scolaires, qui vise l'inadaptation de l'école aux besoins physiologiques et psychologiques des enfants et aux nécessités économiques et sociales du monde contemporain : c'est moins ce qui se passe à l'intérieur de l'école qui a été étudié que la part et la nature du temps scolaire par

rapport aux autres temps sociaux. En refusant de prendre à la lettre les informations contenues dans les textes officiels et normatifs, les auteurs de ce recueil soulèvent également des problèmes de méthode, sur le plan de l'histoire de l'éducation comme sur celui de la comparaison. (Prix : 180,00 FF).

Réflexions critiques sur l'éducation

NIVEAU, Maurice. *Les politiques et l'école : entre le mensonge et l'ignorance*. Paris : ESF, 1996. 250 p., bibliogr. (4 p.) (Pédagogies.) ■ 23

Pendant 23 ans, l'auteur a exercé les fonctions de recteur. Il veut, dans cet essai, "débusquer le mensonge et l'incompris", qui entourent les relations entre l'École et la politique, il veut défendre l'école de la République contre "toutes les tentations illégitimes d'annexion et d'occupation à des fins politiques". Quatre points sont l'objet de sa réflexion. 1) La laïcité. L'histoire de la laïcité, qu'il retrace, de la Révolution jusqu'à aujourd'hui, lui permet de dégager ce qui, dans ce principe fondateur, est immuable et ce qui doit s'adapter aux transformations de la société. 2) L'autonomie et la responsabilité des acteurs de l'éducation. Quatre aspects sont plus particulièrement mis en valeur : la continuité des politiques de l'éducation depuis 1958 ; les projets d'établissement, l'innovation sous haute surveillance ; l'autonomie des établissements et l'affaire du voile islamique ; la violence à l'école. 3) La "libération de l'école", espoir ou utopie ? Il faut trouver un consensus qui réunisse toutes les familles de pensée. Il s'agit d'une réflexion sur l'école et les valeurs : comment l'école peut-elle transmettre les valeurs morales, collectives et individuelles, reconnues par la société. 4) Les mots interdits, à l'Université (la sélection, l'échec en premier cycle...), dans la fonction rectorale (les risques du métier, le "spoils system", système des dépouilles...). M. Niveau s'interroge en conclusion : "Ne pourrait-on pas libérer notre école des

conflits politiques de notre pays ?". (Prix : 152,00 FF).

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie de l'éducation

MIDDLETON, Sue. *Educating feminists : life histories and pedagogy*. New York ; London : Teachers college press, 1993. XII-207 p., bibliogr. (16 p.) 14

L'auteur précise que son ouvrage s'inspire de travaux marxistes, féministes, post-modernistes, d'œuvres de Noirs, d'Indiens, en se positionnant dans un contexte personnel de femme, professeur d'université, vivant dans une société sexiste. Chaque chapitre est consacré à l'une des activités qui caractérise le travail de formation d'élèves-professeurs dans une perspective féministe. L'auteur utilise sa propre histoire de vie pour présenter une pédagogie féministe. Elle explore le cheminement des cours de sociologie de l'éducation des femmes dans le cadre de situations politiques, historiques, de relations de pouvoir qui ont présidé à la construction de certaines typologies. Les questions de méthodologie, d'éthique, de politique sont abordées, dans le cadre d'une réflexion sur l'application des techniques de recherche à partir des histoires de vie à l'élaboration des connaissances sociologiques. L'expérience des contradictions, des marginalisations vécues par une douzaine d'enseignantes féministes est analysée. L'évolution des conceptions de l'équité dans le monde de l'éducation est discutée.

BOYER, Régine. coord. *La jeunesse scolarisée en Europe : approches sociologiques et psychosociologiques (1985-1995)*. Paris : INRP, 1997. 136 p., graph., tabl. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 21.)

22

La jeunesse en formation constitue une part de plus en plus importante de la jeunesse en général, en France comme dans la plupart des pays européens. En France pourtant, relativement peu de travaux sont consacrés aux modes et formes de socialisation de la jeunesse scolarisée et ils sont, de surcroît, dispersés entre les différentes sciences sociales et leurs domaines institutionnalisés. Ce constat invitait à entreprendre un état des lieux dans divers pays européens, défini par trois objectifs : - accroître la connaissance des questions soulevées par la jeunesse en formation dans différents pays - mettre en évidence les modèles théoriques et les méthodes utilisées de sorte à identifier des convergences et divergences scientifiques - nourrir et renouveler les travaux français en mettant en perspective la production nationale. Des chercheurs allemands, britanniques, français et portugais ont collaboré pour produire, avec le soutien de l'Union européenne, ce document. Il présente quatre synthèses bibliographiques nationales sur les dix dernières années, assorties d'informations sur le système de formation et le contexte socio-économique de chaque pays ainsi que sur les conditions institutionnelles de production des recherches. C'est l'important recouvrement des thèmes étudiés dans les différents pays qui est d'abord mis en évidence. Les auteurs l'ont relié d'une part, aux évolutions parallèles des jeunes et des modes de transitions vers l'âge adulte, d'autre part, à l'organisation de la recherche et à ses modes de financement. Cet état de fait n'exclut pas la diversification du paysage scientifique, organisé cependant par le postulat commun d'un individu acteur. (Prix : 75,00 FF).

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

Les adolescents face à la violence. Paris : Syros, 1996. 335 p., bibliogr. dissém. (Alternatives sociales.) ✎ 15

1) Violence à l'adolescence, concepts et modes d'approche : interactions entre violences agies et violences subies à l'adolescence, adolescence et violence dans les sociétés préindustrielles ; aspects étiologiques des comportements agressifs chez les jeunes adolescents et les jeunes adultes ; traumatismes et violence, de la fatalité à la santé... 2) Violences institutionnelles : adolescence, violence et justice ; des violences institutionnelles en milieu scolaire ; violence et dangers, l'image de l'adolescence véhiculée par les médias... 3) Prévention et prise en charge des situations de violences à l'adolescence : formation des enseignants à la prévention des situations de violence ; l'approche des familles confrontées à la violence ; prévention des conduites déviantes à l'adolescence... (Prix : 170,00 FF).

Les jeunes. Sociologies et sociétés, 1996, n° 1, 199 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 15

Au sommaire de ce numéro spécial : Jeunesse et conjugaison des temps (Claudine Attias-Donfut) ; Des jeunesses et des sociologies. Le cas français (François Dubet) ; L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques (Olivier Galland) ; Jeunesse, travail et identité sociale (Jean-Louis Laville) ; Crise de la jeunesse et transformations des politiques sociales en contexte de mutation structurale (Marc-André Deniger) ; La jeunesse, une construction du discours sociopolitique canadien de 1965 à 1989 (Lucie France Dagenais) ; Techniciens supérieurs et ingénieurs techniques : une autre jeunesse ? (Jean Lojkine) ; Répondre de soi : réflexivité et individuation dans le récit de soi d'une jeune Québécoise (Florence Piron) ; Les jeunes, le temps, la culture (Gilles Pronovost) ; Jeunes et espaces urbains. Bilan

des recherches en France, 1977-1994 (Michel Kokoreff)... (Prix : 120,00 FF).

Prepared for life ? = Prêts pour l'avenir ? Paris : OCDE, 1997. 191 p., fig., tabl., bibliogr. (3 p.) ✎ 4

Outre les indicateurs sur le rendement et la réussite scolaires qu'on possède déjà, on a constaté qu'il était nécessaire de disposer d'indicateurs de l'enseignement plus larges. On manque en général d'informations permettant de répondre à la question suivante : "De quelles compétences les jeunes adultes arrivés en fin de scolarité ont-ils besoin pour être capables de jouer un rôle constructif dans la société en tant que citoyen ?". Le projet sur les compétences transdisciplinaires vise à élaborer des indicateurs pour quatre domaines particuliers : la résolution de problèmes et la pensée critique ; la communication ; les valeurs politiques, démocratiques, économiques et sociales ; et enfin la perception de soi et la confiance en soi. Ces compétences dites de "survie", sont intégrées dans un ensemble d'instruments reflétant les défis que doivent relever les jeunes dans la "vie réelle". Le présent rapport présente les conclusions d'une vaste étude pilote réalisée en 1994/95 dans neuf pays et communautés (l'Autriche, les communautés francophone et flamande de Belgique, les États-Unis, la Hongrie, l'Italie, la Norvège, les Pays-Bas et la Suisse) en vue d'examiner la faisabilité de ces nouveaux indicateurs de réussite scolaire et les conditions nécessaires à la poursuite de leur mise au point. Le rapport révèle que la démarche est très utile puisqu'il a été démontré que dans deux des quatre domaines étudiés, on peut obtenir des indicateurs présentant un caractère scientifique. (Prix : 100,00 FF).

Sociologie urbaine et rurale

LASSAVE, Pierre. *Les sociologues et la recherche urbaine dans la France contemporaine*. Toulouse : PUM, 1997. 398 p., tabl., bibliogr. (23 p.) (Socio-logiques.) 23

Située entre tradition disciplinaire et thématique publique, la sociologie urbaine est, peut-être, l'élément permettant de concevoir ce que pourrait être une "histoire sociologique de la sociologie". L'auteur prend comme terrain d'enquête l'évolution de la sociologie urbaine en France. Des points de repère sur la recherche urbaine sont fournis : les grands colloques, l'évolution des études, les dispositifs institutionnels, une analyse de contenu des *Annales de la recherche urbaine* (années 1980). Les sociologues, qui travaillent dans ce domaine, forment un milieu social qui peut se repérer "avec ses pionniers, ses tenants, ses migrants et ses luttes intestines". Une étude ethnographique, menée auprès d'une quarantaine de chercheurs, rend compte des valeurs et des pratiques qui se livrent à l'enquête, de la confrontation entre enquêteurs et enquêtés. L'univers professionnel des sociologues est décrit : l'entrée dans la carrière, les héritages et filiations, les exclusions. Des "parcours singuliers" sont reconstitués : P.H. Chombart de Lauwe, C. Petonnet, Y. Grafmeyer... Deux itinéraires sont examinés de près, Isaac Joseph et Christian Topalov, selon trois séquences analytiques : l'édification d'un projet reconnaissable dans le milieu de la recherche urbaine ; la publication d'ouvrages assurant la métamorphose du chercheur local en auteur original ; les extensions récentes du programme individuel de recherche en acte. (Prix : 110,00 FF).

Anthropologie, ethnologie

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine ; PORCHER, Louis. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, 1996. 192 p., bibliogr. (4 p.) (L'éducateur.) 12

"L'interculturel repose sur un principe fort : l'Autre est à la fois identique à moi et différent de l'autre". Les conditions sociologiques et anthropologiques, l'éclosion des philosophies de la différence amènent à repenser l'altérité. L'institution éducative est un mélange de cultures : sexuelles, générationnelles, professionnelles, régionales, étrangères. L'hétérogénéité des élèves est une dimension éducative. La question centrale est celle du sens, elle est de l'ordre de l'ontologie, celle du "Sujet" ; les auteurs soulignent l'apport de la phénoménologie. Pour qu'il y ait sujet, il faut qu'il y ait liberté, il n'existe pas de "pour-soi sans pour autrui". On existe aussi par le regard des autres. Le travail d'échanges, de liaison qui "donne sa chair" au choix de l'interculturel commence dans les personnes mêmes. Les apprenants, les enseignants sont des sujets, caractérisés par leur unicité, leurs passions. Cela amène à repenser le concept même de culture et le mode d'accès aux cultures, la fin d'un "huis clos". L'étude du passé, de l'histoire permet de découvrir de "l'hétérogénéité qui soit techniquement utilisable" et donc "l'histoire ne peut plus être ce qu'elle était". Elle doit prendre en compte les principes de diversité et d'altérité. Elle doit être "arrimée aux mutations actuelles, à l'internationalisation de l'environnement quotidien et à l'hétérogénéité culturelle croissante du tissu social et scolaire". Il faut prendre les différences comme des données initiales à partir desquelles se construisent des savoirs. "Les langues contiennent intrinsèquement en leur sein cette dimension de l'étrangeté de l'étranger qui constitue l'un des aspects de l'interculturel". Le texte littéraire peut être prétexte à une approche anthropologique. La littérature est à la fois internationale et enracinée dans une culture spécifique. Elle est de

partout et de nulle part. Avec la multiplication des chaînes de télévision, la culture sera d'abord de source télévisuelle ; la télévision engendre des manières de penser inédites. À une anthropologie centrée sur l'Autre, on privilégiera donc une anthropologie axée sur les problèmes, les situations, les dynamiques. (Prix : 98,00 FF).

DEMORGON, Jacques. *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Economica, 1996. XIV-318 p., bibliogr. dissém. (Exploration interculturelle et science sociale.) ☞ 12

Utilisant l'expérience acquise lors des rencontres internationales organisées par l'Office franco-allemand pour la jeunesse, l'auteur vise à fonder ici une épistémologie des recherches interculturelles. Le phénomène de mondialisation a engendré de nouvelles conceptions et de nouvelles approches des cultures. Six approches sont proposées : synchronique, historique ou diachronique, stratégique et auto-organisationnelle, dimensionnelle et sectorielle. La conjonction de ces six approches permet à l'auteur de constater la naissance d'une discipline nouvelle : la génétique des cultures, étudiée dans son aspect rétrospectif et prospectif. Quelques œuvres fondamentales (en Allemagne et en France, Emmanuel Todd et Norbert Elias, Badie, Moore, Weber...) sont analysées. Cette analyse fait apparaître l'histoire comme production issue des conflits entre les grands courants culturels historiques. Elle est aussi productrice des cultures et ici des cultures nationales-marchandes. L'étude des racines historiques (notamment les organisations sociétales, les structures économiques) permet de comprendre certaines caractéristiques culturelles française et allemande. Il serait intéressant que le lien langue et culture soit approfondi. Les bases d'une dynamique culturelle et interculturelle sont indispensables pour fonder la génétique des cultures : les cultures et l'interculturel sont sectoriels et intersectoriels, historiques, stratégiques, nationaux et internationaux. Les stratégies sont à visée mondiale, straté-

gies et cultures sont indissociables. Les exemples proposés, Japon, Singapour, montrent comment le secteur informationnel est diversement utilisé par les stratégies concrètes des acteurs nationaux et internationaux. Deux directions en interaction sont en lutte : l'informationnel-mondial, l'interculturel-mondial ; il faut distinguer l'informationnel comme acquis et possession et l'informationnel comme horizon du manque d'information. (Prix : 148,00 FF).

PAQUOT, Thierry ; CHOMBART DE LAUWE, Paul-Henry. *Un anthropologue dans le siècle*. Paris : Descartes et Cie, 1996. 324 p., bibliogr. (7 p.) (Les urbanités.) ☞ 62

Sous forme d'entretiens, P. Chombart de Lauwe retrace son parcours personnel et professionnel : l'école d'Uriage pendant la Seconde Guerre mondiale, la création du Centre de sociologie urbaine, ses études sur la femme et la famille dans la société, ses recherches sur la ville et l'architecture, son engagement politique, ses contacts avec les cultures du monde, le rôle social du chercheur. Sa vie fut émaillée de rencontres : L. Febvre, G. Gurvitch, G. Le Bras, G. Friedmann... Ce parcours permet de retracer une histoire des sciences humaines sur cinquante ans. (Prix : 150,00 FF).

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

AGUETTANT, Nathalie ; AÏTKACI, Ahmed. *Prospective emploi-formation à l'horizon 2005*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997. 103 p. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 81.) 4

Les auteurs de ce document ont pour objectif d'élaborer de grands indicateurs qui caractérisent les entrées des jeunes dans la vie professionnelle, en partant de différents scénarios qui s'inscrivent dans un cadre d'hypothèses macro-économiques à l'horizon 2005. La méthodologie retenue comporte trois étapes : estimation des besoins en recrutements externes nets de l'économie, analyse de l'impact des mobilités professionnelles sur ces besoins ; prise en compte de la concurrence jeunes/chômeurs/femmes reprenant une activité. Les résultats présentés apportent un éclairage nouveau sur trois points : Les difficultés d'insertion des jeunes sortant du système éducatif sans aucun diplôme, la demande de recrutement de jeunes titulaires d'un diplôme professionnel de niveau Bac+2, le risque majeur pour les années à venir demeure celui d'une insuffisance globale du nombre d'emplois offerts aux jeunes et non celui d'un déséquilibre structurel entre les besoins de l'économie et les sorties du système éducatif. (Prix : 95,00 FF).

Immigrés et enfants d'immigrés = Immigrants and immigrants' children. *Espace, populations, sociétés*, 1996, n° 2-3, 546 p., tabl., bibliogr. dissém. 23

Les contributions sont regroupées selon cinq thèmes. 1) Concepts et méthodes : les sources statistiques d'études sur les immigrés en France ; nationalité, lieu de naissance et

autres approches : pertinence comparée des scolarités en France ; population d'origine étrangère : comparabilité internationale des divers concepts utilisés... 2) Les immigrés dans l'espace français : les migrations résidentielles des étrangers et des immigrés ; logement, habitat et fixation des Maghrébins en France ; Sarcelles aujourd'hui : de la cité-dortoir aux communautés... 3) Les communautés et la mémoire de l'immigration : la communauté portugaise de Cerizay (79) ; les Italiens à Nogent hier et aujourd'hui... 4) Immigrés et enfants d'immigrés dans l'économie et la société : les unions mixtes en France ; les débuts dans la vie active des jeunes immigrés et des jeunes d'origine étrangère ; l'intégration par le sport des enfants d'immigrés... 5) Les immigrés dans l'espace transnational : des familles entre France et Portugal ; la France dans l'espace transnational turc... (Prix : 200,00 FF).

MARCHAND, Olivier ; THÉLOT, Claude. *Formation de la main-d'œuvre et capital humain en France depuis deux siècles*. Paris : Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997. 99 p., graph., tabl., bibliogr. (6 p.) (Les dossiers d'Éducation et formations ; 97.) 23

Le capital humain - facteur essentiel de la croissance économique et produit à la fois du nombre des actifs et de leur qualité moyenne - a été multiplié, en France, par à peu près trois et demi depuis deux siècles. Cette étude s'attache dans un premier temps à l'évolution de la formation de la main-d'œuvre en termes d'alphabetisation, de scolarisation, de durée des études et de niveau de diplômes. Aujourd'hui, les 25,6 millions d'actifs ont, en moyenne, suivi des études pendant 12,4 années, contre 5,5 ans il y a un siècle. Un actif sur cinq possède un diplôme du supérieur (2% vers 1950). Les actives sont désormais plus diplômées que les actifs. La seconde partie est consacrée au passage de la formation à la qualité de la main-d'œuvre et

au rôle de cette dernière comme facteur de croissance depuis le début du développement économique du pays, c'est-à-dire depuis la monarchie de Juillet. Depuis la Seconde Guerre mondiale, l'augmentation de la formation et de la qualité de la main-d'œuvre est plus prononcée en France que dans la plupart des pays développés. Le capital humain "porté" par les femmes a plus augmenté que celui porté par les hommes. La qualité du travail constitue le deuxième facteur de croissance, après le volume du capital. (Prix : 95,00 FF).

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

BRUNER, Jerome. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz, 1996. 255 p., bibliogr. (24 p.) (Psychologie.) ✎ 12

Cet ouvrage est bâti autour de la thèse centrale selon laquelle la culture donne forme à l'esprit. L'éducation se réalise partout, "elle est le cadre de validation empirique naturel des idées qui fleurissent aujourd'hui dans le domaine de la psychologie culturelle". J. Bruner rappelle les principes qui concernent la nature de l'esprit humain agissant dans le cadre instituant que lui offre une culture : la mise en perspective, les contraintes, l'approche constructiviste, les interactions, l'externalisation, l'approche instrumentale, l'approche institutionnelle, l'identité et l'estime de soi. Il développe les problèmes évoqués d'une manière générale dans cette partie introductive. 1) La pédagogie populaire : l'acte d'enseigner est fondé sur un certain nombre d'idées sur la nature de l'esprit humain qui apprend, sur la représentation de l'esprit de l'enfant. 2) Les anomalies de l'éducation : l'éducation doit-elle reproduire la culture ou doit-elle enrichir et cultiver les potentialités humaines ? doit-elle développer les talents innés ou doter chacun d'un outillage culturel ? doit-on accorder la priorité aux valeurs et aux méthodes de la

culture ou rendre leur dignité aux identités des sous-cultures qui la composent ? 3) Enseigner le présent, le passé, le possible : il s'agit d'une réflexion sur quatre notions essentielles : l'aptitude à agir, la réflexion, la collaboration, la culture. 4) Comprendre et expliquer l'esprit d'autrui : la différence entre expliquer et interpréter, manières fondamentalement différentes de produire du sens. 5) Les sciences par les récits : le récit en tant que mode de pensée, en tant que structure pour organiser notre savoir, dans le domaine des sciences. 6) L'analyse narrative de la réalité, les neuf universaux des réalités narratives : une structure où le temps fait sens, la particularité générique, la composition herméneutique. 7) Le savoir comme un faire : comment la culture fournit un "rebus" (la manière dont les choses régissent parfois nos actes) à l'activité et au développement cognitifs. J. Bruner conclut sur "le prochain chapitre de la psychologie" : l'intersubjectivité. Comment parvient-on à savoir ce que les autres ont à l'esprit et comment agissons-nous en fonction de cette connaissance ? (Prix : 159,00 FF).

CHALON-BLANC, Annie. *Introduction à Jean Piaget*. Paris : L'Harmattan, 1997. 239 p., bibliogr. (5 p.) (Savoir et formation.) ✎ 23

Cet ouvrage propose cinq cours donnés en amphithéâtre et diffusés sur Sorbonne Radio France en 1996. Ces cours ont pour objectif une initiative progressive à la théorie de Jean Piaget. 1) Logique et intelligence. 2) Les facteurs externes du développement de l'intelligence. 3) Les facteurs internes du développement de l'intelligence. 4) Jean Piaget, originalité et faiblesses. 5) Aperçu sur la jeunesse et sur l'œuvre. En fin de cours, en fonction du plan adopté et des points abordés, une courte bibliographie est proposée. (Prix : 130,00 FF).

Processus d'acquisition, activités cognitives

Savoir former : bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs. Paris : Demos, 1996. 143 p., bibliogr. dissém. (Demos Sciences humaines.) ✎ 23

Ce document alterne articles de fond : Relier et interroger (Edgar Morin) ; Les grandes questions de la pédagogie et de la formation (Philippe Meirieu) ; Les évolutions de la formation et leurs enjeux (Jean-Marie Barbier) ; Les facteurs cognitifs et conatifs qui contraignent l'apprentissage (Jacques Lautrey) ; La mémoire, condition essentielle de la réussite (Alain Lieury) ; Transmettre, acquérir, évaluer les connaissances et les compétences (Michel Crozier) ; Le rapport au savoir dans les démarches d'apprentissage (Jacky Beillerot) ; L'influence du groupe sur l'apprentissage et les processus cognitifs (Edmond-Marc Lipiansky) et points de réflexion sur des thèmes : Développer la capacité d'apprendre (J. Berbaum, D. Chartier) ; Du bon usage des compétences en formation (L. Tanguy...) ; Les nouvelles technologies en éducation et en formation continue (J.-M. Albertini) ; L'évaluation (G. Berger...). (Prix : 149,00 FF).

TIBERGHEN, Guy. *La mémoire oubliée.* Sprimont : Mardaga, 1997. 206 p., fig., tabl., bibliogr. (19 p.) (Sciences humaines.) ✎ 23

Le concept de mémoire est décisif pour la définition même de la cognition. Pour l'auteur, elle est sans doute la forme même de la cognition. Les méthodes d'étude de la mémoire (chap. 1) sont diverses : méthodes directes de la psychologie comportementale, indirectes et chronométriques de la psychologie cognitive, méthodes d'imagerie cérébrale, méthodes de l'informatique fondamentale et de l'intelligence artificielle. On a longtemps (chap. 2) opposé registres sensoriels et

mémoire à court terme (MCT) d'une part, et mémoire à long terme (MLT) d'autre part. Les difficultés inhérentes à cette dichotomie ont conduit à une conception plus dynamique : la théorie de la mémoire de travail. Les propriétés du codage et du stockage de l'information (chap. 3) dans la MLT ont suscité un certain nombre de débats : mémoire verbale vs mémoire imagée, mémoire épisodique vs mémoire sémantique, mémoire déclarative vs mémoire procédurale. Trois systèmes de codage et de stockage de l'information (chap. 4) existent : procédural (processus de traitement de l'information dirigés par les données sensorielles, état de conscience : expérience procédurale et perceptive) ; épisodique (processus dirigés par des représentations de haut niveau, état de conscience : expérience de mémoire) ; sémantique (assemblage des deux processus ; état de conscience ; expérience épistémique). Plusieurs modèles de la mémoire humaine (chap. 5) sont proposés : la simulation *computo-symbolique*, les modèles *connexionnistes*, les modèles *hybrides*. L'étude de la mémoire humaine a apporté une très riche contribution à la compréhension des phénomènes cognitifs : l'articulation entre les processus descendants et ascendants ; la relation entre le niveau d'explication symbolique et sub-symbolique, la simulation computationnelle des processus mnésiques.

Personnalité, affectivité

Construire et entretenir la motivation. Outils de formation : les concepts-clefs du formateur. Aix-en-Provence : Université de Provence & Marseille : CRDP, 1996. 283 p., fig., bibliogr. (9 p.) ✎ 23

Une première partie propose les contributions sur les thèmes suivants : Motivation et cognition (G. Vergnaud) ; Motivation et affectivité (D. Favre) ; Motivation et mémoire (A. Lieury, F. Fenouillet) ; Motivation et lien social (J. Lévine). Une deuxième partie four-

nit les textes proposés par les participants au Colloque : Motivation à la participation dans les organisations socio-éducatives (H. Djazayeri) ; De la motivation à l'insertion : quel parcours (D. Bienaimée et O. Paviet-Salomon) ; Un modèle de la motivation en contexte scolaire (P. Rivaro) ; Et si un élève motivé suffisait à influencer la motivation d'un enseignant (G. Lecocq) ; L'expression de l'affectivité du lecteur comme fil d'Ariane de la motivation et de l'amélioration de l'habileté lectorale (M. Lebrun). Une troisième partie donne les travaux des quatre ateliers correspondant aux quatre thèmes abordés lors du colloque. (Prix : 120,00 FF).

Psychologies appliquées

Mémoire et devenir : regards croisés sur la psychologie de l'éducation. Grenoble : Les Pluriels de Psyché, 1996. 293 p., fig., bibliogr. dissém.

☛ 15

Les contributions sont regroupées autour de quatre thèmes. 1) Les précurseurs (R. Zazzo, H. Gratiot-Alphandéry). 2) Mémoire et transmission (A. Lieury, G. Tiberghien, Y. Rey...). 3) Cadre de réflexion et d'action pour le psychologue à l'école (la figuration symbolique des émotions chez l'enfant ; le rôle du contrat didactique dans les activités d'enseignement-apprentissage...). 4) La psychologie à l'école et son devenir (l'échec scolaire chronique ; école, psychologues et société ; les enjeux de la psychologie à l'école...). (Prix : 150,00 FF).

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

L'analyse des pratiques professionnelles. Paris : L'Harmattan, 1996. 264 p., bibliogr. dissém. (Savoir et formation.) ☛ 15

Ce recueil d'articles témoigne de la diversité des champs et des pratiques et des orientations théoriques de l'analyse des pratiques professionnelles : les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique ; l'analyse des pratiques : questions conceptuelles ; analyse de pratique et résolution de situations problèmes ; dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle ; la supervision : une relation formative ; les états de la situation éducative ; le groupe Balint, un dispositif pour un "métier impossible" : enseigner ; à propos de la supervision, une réflexion multiple ; groupe Balint et problématique du changement en entreprise ; le bilan socio-familial, un dispositif d'analyse des pratiques original ; des enseignants de mathématiques en formation professionnelle font l'analyse didactique de leur pratique ; l'identité professionnelle en travail. L'analyse de situation dans la formation des praticiens. (Prix : 120,00 FF).

Psychologie sociale

STÉFANO, Alexia ; FABRE-CORNALI, Dominique. *Les connaissances civiques et les attitudes à l'égard de la vie en société des collégiens*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1996. 68 p. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 77.) ✎ 23

Les résultats présentés dans ce dossier s'inscrivent dans deux champs différents : d'une part, les connaissances civiques des élèves (connaissances transmises par l'éducation civique ou s'acquérant également hors de l'école) et, d'autre part, les opinions des élèves ainsi que leurs attitudes déclarées à l'égard de la vie en société. Les élèves de sixième ont de bonnes connaissances civiques de base et, comme en français et en mathématiques, ils font des progrès au cours de l'année de sixième. De même, entre le début et la fin de leur scolarité au collège, les élèves améliorent leurs connaissances civiques. Cependant, quelques lacunes sur le pouvoir législatif et la nature des régimes politiques de pays européens demeurent. En termes d'attitudes et de comportements, les élèves de sixième se déclarent généralement opposés à toute forme de discrimination, respectueux des règles et attachés à leurs droits de collégiens. Les élèves de troisième se déclarent encore plus opposés à toute forme de discrimination. Ils restent attachés à la fonction de délégué de classe, mais ils affichent un moindre respect des règles sociales et scolaires qu'à l'entrée au collège. En règle générale, les élèves de troisième générale, s'ils ont une meilleure culture civique que leurs camarades de troisième technologique, se disent moins respectueux des règles et des lois. (Prix : 95,00 FF).

Analyse des représentations

GONNIN-BOLO, Annette. dir. ; DUBAR, Claude. dir. *Des enseignants, leurs collègues et les cadres d'entreprises. Regards posés et supposés sur des valeurs*. Nantes : Université de Nantes, 1996. 401 p., bibliogr. (16 p.) ✎ 11

Les incitations à développer des partenariats entre l'École et l'Entreprise sont nombreuses dans le système éducatif français. Comme l'ont montré de nombreux travaux de recherche, les relations qui s'établissent entre les deux groupes professionnels sont complexes et souvent difficiles. L'analyse psychosociologique des représentations réciproques entre les enseignants et les cadres montre que c'est autour de la référence à différentes valeurs que se cristallise l'identité professionnelle et que reposent les malentendus. Le clivage se fait autour de la référence à de grandes valeurs de société (démocratie, tolérance...) : les enseignants disent y être fortement attachés et supposent que les cadres y sont beaucoup moins attachés, voire très peu. Mais la mise en évidence de trois formes identitaires dans l'imaginaire enseignant fait apparaître que ces valeurs de société ont certes un rôle de mythe unificateur de la profession, mais de mythe plus immobilisateur que porteur de capacités d'engagement professionnel. (Document non commercialisé).

SALLABERRY, Jean-Claude. *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan, 1996. bibliogr. (12 p.) (Cognition et formation.) ✎ 12

Les représentations élaborées par les acteurs de la formation (formateurs, formés) sont essentielles. Elles se situent au niveau individuel et collectif. Cette recherche sur les représentations a été réalisée dans le cadre d'un atelier-crédation sonore dans le cadre du Festival d'Avignon. La dimension indivi-

duelle développe une approche des représentations dans une perspective sciences humaines et sociales, élargie à une perspective sciences de la cognition. La relation entre représentation et cognition est abordée, ainsi que l'importance des "représentations image" dans la pensée, les différentes formes de raisonnement (induction, déduction, abduction, logique) et l'application à la didactique (le statut de l'erreur...). Le point de vue épistémologique (la complexité de la représentation, la notion d'émergence et de constructivisme, une épistémologie de l'incomplétude...) termine la partie "Individuel". Le niveau collectif est ensuite étudié (le groupe, les organisations) : représentation et formation (le poids des représentations dans les groupes de formation, les outils théoriques disponibles, la question du changement). L'organisation constitue un autre niveau logique collectif. L'efficacité des représentations repose sur le fonctionnement de circulation entre les différents niveaux (groupe, organisation, société) et d'intervention dans leur circulation. L'efficacité de ce fonctionnement met en question le système de référence du formateur et donc des valeurs. Les notions de représentation "individuelle" et sociale sont interrogées. Il est possible de concevoir un même "objet" (la représentation) à différents niveaux (objet central du psychisme et de la pensée, objet d'échanges) ; Cela impose de la modéliser en tant que complexe et de souligner son rôle de processeur. (Prix : 110,00 FF).

Psychosociologie et éducation

Écoles, familles : le malentendu. Paris : Textuel, 1997. 167 p. (Le penser-vivre.) ✎ 15

Après une contribution de F. Dubet : École, familles, le malentendu, cet ouvrage est structuré en deux parties. 1) Carrefour : La mobilisation pour le capital scolaire (F. de Singly) ; Pour le savoir, contre la stratégie (B. Charlot) ; Vers un nouveau contrat

parents-enseignants ? (P. Meirieu). 2) Repères : chiffres, tendances et opinions ; morceaux choisis de textes philosophiques et textes littéraires ; textes de lois et discours... (Prix : 130,00 FF).

LERBET-SERENI, Frédérique. *Autonomie, contrôle et relation pédagogique.* Lyon : Voies livres, 1996. 20 p., schém., bibliogr. (4 p.) (Se former + ; 61.) ✎ 4

L'auteur montre, en s'inspirant des recherches de F. Varela, comment la relation pédagogique, conçue comme inter-trans-coaction organisant des "relations < -- > savoirs", permet de mettre à jour différents niveaux de réorganisation du système qui en émane, et les conséquences pédagogiques et éducatives qui l'accompagnent (évaluation, rapport au savoir, dialogue pédagogique, vie scolaire...) donnent à la problématique relationnelle toute sa valeur dans l'autonomisation des acteurs-élèves. (Prix : 35,00 FF).

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Grands moyens de communication et attitudes

PIETTE, Jacques. *Éducation aux médias et fonction critique.* Paris : L'Harmattan, 1996. 357 p., tabl., bibliogr. (29 p.) (Éducation et formation : références et travaux universitaires.) ✎ 12

Le premier chapitre dresse un état des lieux : le développement de l'éducation aux médias à travers le monde, un bilan de l'évolution de l'éducation aux médias du point de vue théorique. Le deuxième chapitre s'intéresse à l'enseignement de la pensée critique, à l'ori-

gine un mouvement américain. La seule manière de s'assurer que les élèves développent vraiment leur compétence intellectuelle est de faire de l'enseignement de la pensée critique le cœur même du projet éducatif. La pensée critique est un processus cognitif complexe qui fait appel à la maîtrise d'habiletés intellectuelles de niveau supérieur, mélange d'habiletés cognitives, de dispositions et de savoir. Il faut enseigner l'exercice des habiletés de la pensée critique, directement en favorisant le développement des habiletés métacognitives. Les chapitres 3 et 4 concernent les dimensions méthodologiques de la recherche : comment l'auteur s'est servi des fondements théoriques sur lesquels s'appuie le domaine de l'enseignement de la pensée critique pour développer la grille lui permettant d'analyser la manière dont les programmes d'éducation définissent et opérationnalisent le concept d'esprit critique. Ces programmes sont les suivants : *Critical television viewing*, *Media and you*, *Initiation aux mass media*, *Understanding the media...* L'analyse de ces programmes amène à un certain nombre de conclusions : l'absence de fondements théoriques au regard du projet éducatif, une définition vague du concept de la pensée critique. Son travail amène l'auteur à repenser toute sa manière d'envisager la conception des programmes d'éducation aux médias. Le critère prioritaire est pour lui la capacité des programmes à favoriser le développement des compétences intellectuelles. (Prix : 190,00 FF).

Rhétorique, argumentation

GOLDER, Caroline. *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1996. 220 p., bibliogr. (16 p.) (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✎ 11

L'argumentation fait partie de nos pratiques quotidiennes écrites, orales, elle est dépendante du contexte dans lequel nous nous trouvons. Deux éléments sont à prendre en

compte dans la production des discours : la situation et les opérations psychologiques mises en œuvre par le locuteur. On ne peut pas argumenter n'importe quoi : c'est le locuteur qui construit l'objet de son discours, il prend position, tout en ouvrant la possibilité d'autres positions et justifie ce qu'il dit. On ne peut pas argumenter n'importe comment : tous les discours argumentatifs ont des propriétés communes : les opérations de justification et de négociation. Mais en fonction de l'âge, des discours (seul ou à deux, écrit...), ces opérations sont plus ou moins élaborées. On ne peut pas argumenter dans n'importe quelle situation. Il y a des thèmes qui sont perçus comme "discutables" en fonction de l'âge, de positions sociales dominantes, de l'implication du locuteur dans son discours... On ne discute pas avec n'importe qui : un des paramètres déterminant est le couple énonciateur destinataire. Trois dimensions sont essentielles pour l'appréhension de ce couple : le degré d'accord entre les participants, le type de gestion du discours, la possibilité de l'adapter au locuteur. Il faut tenir compte de ce que l'autre dit, il faut connaître l'autre et anticiper ses réponses. On peut apprendre à argumenter et il existe une variété de discours argumentatifs. L'auteur expose un certain nombre de travaux empiriques qui mettent l'accent sur la nécessaire dimension dialogique des discours argumentatifs. "Beaucoup de questions restent en suspens" : le lien entre argumentation et raisonnement, le problème de la plurifonctionnalité des manques linguistiques...

Psycholinguistique et pathologie du langage

MAUROUX, Didier. *Écrits de la rue et écrits de l'école*. Lyon : Voies livres, 1996. 36 p., bibliogr. (9 p.) (Voies livres ; 81.) ✎ 23

Étude longitudinale menée sur trois années avec 38 enfants afin de montrer l'importance de ce que savent les enfants des écrits présents dans leur environnement avant l'ap-

prentissage de la lecture et la possibilité d'introduire ces connaissances des écrits de la rue dans les méthodes de lecture (ou pour aider l'accès au code écrit). (Prix : 35,00 FF).

ODERIC DELEFOSSE, J.-M. *Aspects langagiers de l'apprentissage de l'écrit*. Lyon : Voies livres, 1996. 20 p., bibliogr. (2 p.) (Linguae ; 11.) ✎ 4
Présentation des travaux de Laurence Lentin et des praticiens-chercheurs du centre de recherche sur l'acquisition du langage oral et écrit, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III. Recueil et analyse d'un matériau langagier issu d'enregistrements de dialogues naturels entre adultes et enfants et hypothèses de travail pour cerner une des causes de l'échec scolaire qui serait dû à une maîtrise défaillante du langage, notamment au moment crucial du passage "à l'écrit". Passage facilité par une interaction langagière appropriée. (Prix : 35,00 FF).

POUËCH, Françoise. *Pratiques de l'écrit : comprendre et dialoguer*. Lyon : Voies livres, 1996. 20 p., bibliogr. (2 p.) (Voies livres ; 82.) ✎ 4
Du lire - déchiffrer au lire - comprendre ou pourquoi et comment, à partir des fonctions d'expression et de compréhension de la langue orale, dont l'écrit se nourrit, la rééducation des enfants dyslexiques - dysorthographiques devrait-elle se contenter d'introduire des compétences techniques, visant des objectifs précis de (re)mise en route de mécanismes, en les enfermant dans "du" rattrapage scolaire. (Prix : 35,00 FF).

Processus de production et de compréhension des textes

DAVID, Jacques ; PLANE, Sylvie. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF, 1996. 227 p., bibliogr. (11 p.) (L'éducateur.) ✎ 15
Les auteurs qui présentent ici leurs travaux, les ont centrés sur la dimension qui leur est apparue la plus déterminante dans la production écrite : la réécriture. 1) L'écriture au croisement des disciplines : la production du langage écrit (M. Fayol) ; écriture, réécriture et traitement de texte (S. Plane) ; orthographe et production de texte (J. David). 2) L'enseignement de la production d'écrits : pratiques courantes, pratiques novatrices : apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité ? (C. Garcia-Debanc) ; pratiques d'écriture au collège : tendances nouvelles, nouveaux problèmes (E. Louis) ; l'épaississement du texte par la réécriture (D. Bucheton). 3) Point de vue historique : la production d'écrits à l'école primaire, historique des recherches INRP (H. Romian). (Prix : 128,00 FF).

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Santé, éducation sanitaire. Ressources en santé. Répertoire d'organismes producteurs d'informations sur la santé et ses déterminants. Vanves : CFES, 1996. 229 p. ✎ 33
Ce répertoire recense et décrit 180 organismes diffusant de l'information dans le domaine de la santé publique et agissant au niveau national et international. Pour chaque organisme, classé par ordre alphabétique, sont proposés : ses coordonnées, les domaines couverts, les publics, l'existence d'un centre de documentation, les horaires d'accueil, les produits, les banques de

données, les périodiques publiés. Des index thématiques (français, anglais, par sigles) facilitent la recherche. (Prix : 75,00 FF).

K - ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Description des systèmes éducatifs

Établissements scolaires et décentralisation, 10 ans déjà ! Paris : Hachette éducation, 1997. 143 p. ☞ 4

Dix ans après les lois de décentralisation, des personnalités politiques, hommes et femmes du terrain se sont réunis pour tenter un premier "bilan". Thèmes des contributions : La décentralisation, genèse d'une décision (J. Simon). Vues du terrain, mise en œuvre et devenir d'une réforme (table ronde animée par J.-P. Costa). Éducation nationale et enseignement agricole, pourquoi ces différences ? (J. Rubin). Faut-il continuer à décentraliser l'Éducation nationale ? (débat entre R. Savy et C. Goasguen). D'importants "chantiers de réflexions" subsistent : la fonction de direction de l'EPL ; la fonction de gestion administrative et financière (fonction d'accompagnement et d'anticipation des conditions nécessaires à l'acte d'enseignement) ; la fonction hiérarchique ; la fonction d'inspection ; les fonctions exercées par les collectivités territoriales ; la fonction pédagogique : la décentralisation a-t-elle permis une amélioration des performances pédagogiques du système ? (Prix non communiqué).

FIALAIRE, Jacques. *L'école en Europe*. Paris : La Documentation française, 1996. 206 p., bibliogr. (2 p.) (Vivre en Europe.) ☞ 4

Cet ouvrage envisage plus spécifiquement les fondements institutionnels des systèmes éducatifs de l'Europe des 15 (niveaux maternel, primaire, secondaire). 1) Les institutions

scolaires en Europe : l'école et les systèmes politiques et sociaux (école et religions ; la hiérarchie des normes scolaires...) ; les structures des administrations scolaires (l'enseignement, affaire locale ou nationale ? les cadres administratifs de l'organisation éducative). 2) Travail, vie scolaire et ouverture sur l'environnement (offres éducatives et niveaux d'enseignement, les parcours scolaires, les rythmes scolaires...). 3) Les ressources et les charges de l'école en Europe : conduite et gestion des établissements ; les coûts de l'enseignement. 4) Quelle dimension européenne pour l'école ? : la lente reconnaissance institutionnelle (le Conseil de l'Europe, les institutions communautaires...) ; l'idée d'Europe dans les pratiques de l'école (les initiatives partenariales...). (Prix : 125,00 FF).

Géographie de l'école. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997. 157 p. ☞ 8

Les trente-quatre indicateurs de ce numéro 5 de *Géographie de l'école* sont regroupés en quatre parties. 1) l'environnement social et culturel (diplôme, structure sociale et secteur d'activité ; chômage et précarité...). 2) Les ressources et leur utilisation (les personnels ; la taille des classes dans le second degré...). 3) Le fonctionnement (la scolarisation de 2 à 5 ans ; la scolarisation des filles ; la scolarité des élèves étrangers...). 4) Les acquis des élèves et leur insertion (le niveau général des conscrits ; accès à l'emploi et niveau de formation...). (Prix : 150,00 FF).

Politique de l'enseignement

BODY-GENDROT, Sophie. *Réagir dans les quartiers en crise : la dynamique américaine. Les empowerment zones*. Paris : La Documentation française, 1996. bibliogr. (2 p.) ☞ 4

Les empowerment zones sont situées dans des quartiers en crise, économique, sociale et

politique. Leur objectif est de rendre ces quartiers autosuffisants ; les responsabilités sociale et économique, sont confiées aux habitants. Six zones urbaines existent jusqu'à maintenant : Chicago, Baltimore, Atlanta, Detroit, New York et Philadelphie, chacune disposant d'un investissement fédéral de 100 000 dollars. Deux études de cas sont proposées : Chicago, Baltimore. Ces études montrent l'importance du partenariat, associé à une vision et à un dessein qui engagent d'autres acteurs à accompagner les habitants dans leurs projets : les organisations de terrain, le secteur privé, les structures-ressources, les banques... Deux secteurs-clés de la réussite sont analysés : l'école (*Youth guidance* à Chicago), la police (*Parkside* à Washington). Ce projet pourrait être facteur d'idées pour la France : l'engagement de l'État, des partenariats élaborés à partir des initiatives de terrain, l'engagement du secteur privé. (Prix : 50,00 FF).

COGEZ, Bruno. *Les zones d'éducation prioritaires (origines, projets, mise en place) 1966-1985*. Paris : Université de Paris I, 1996. 170 + 71 p., bibliogr. (10 p.) ✎ 13

Le premier volume est consacré à la recherche proprement dite. Une première partie, les origines des ZEP 1966-1975, retrace la démarche qui a conduit un instituteur, Alain Bourgarel, et un syndicat, le SGEN-CFDT, à proposer et à revendiquer la mise en place d'une idée qui trouvait ses origines dans les *Educational Priority Areas* en Grande-Bretagne. Une deuxième partie étudie l'élaboration du projet socialiste des zones prioritaires entre 1975 et 1981. Une troisième partie, fonctionnement des zones prioritaires, retrace les éléments caractéristiques de leur mise en place et de leur évolution entre 1982 et 1985. Un second volume de documents annexes propose les textes d'entretiens avec A. Bourgarel, C. Join-Lambert, de la Commission socio-pédagogique du SGEN-CFDT sur les ZEP... (Document non commercialisé).

Administration et gestion de l'enseignement

Administration de l'éducation nationale. *Actualité juridique, Droit administratif*, AJDA, 1996, n° 11, p. 811-887, tabl. ✎ 4

Le chef d'établissement d'enseignement du second degré (B. Toulemonde). Le président de l'université (Y. Jegouzo). Le recteur d'académie (P. Gérard). L'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale (Y. Bottin). 110, rue de Grenelle (C. Wiener). (Prix : 80,00 FF).

Planification de l'enseignement

Development planning for school improvement. London ; New York : Cassell, 1994. XIII-179 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 15

Le développement planifié de l'école fait partie des nouvelles stratégies d'amélioration des établissements scolaires, dont l'efficacité doit être démontrée. Dans cet ouvrage, l'expérience de divers pays anglophones est analysée : il apparaît que cette innovation n'est pas toujours un succès, ce qui incite à étudier de façon approfondie les savoir-faire, les processus de développement des écoles qui sont parvenues à des améliorations sensibles. Dans la plupart des pays cités, cette optimisation du rendement de l'école est considérée dans une perspective holiste : les plans de développement sont utilisés comme moyen de relier une série de stratégies centrées sur les résultats de l'élève. Les écoles performantes sont celles qui ont intégré la notion de prééminence de la qualité de la gestion de cette planification sur la qualité du plan lui-même, en tant que produit. La difficulté, pour les chefs d'établissement, est de demander des comptes aux enseignants, tout en préservant leur autonomie.

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Enseignement technique et agricole

BOUYX, Benoît. *L'enseignement technologique et professionnel*. Paris : CNDP ; La Documentation française, 1997. 112 p., bibliogr. (2 p.) (Systèmes éducatifs.) ✎ 4

Une présentation claire de l'enseignement technologique et professionnel. 1) La formation professionnelle jusqu'en 1980 : enseignement technique et apprentissage ; les diplômes de l'enseignement technique et professionnel en 1960. 2) Les évolutions depuis 1980 : les débats sur l'emploi et la formation professionnelle ; le lycée professionnel ; l'apprentissage ; du lycée technique au lycée d'enseignement général et technologique ; la formation continue. 3) Les spécificités du technique et du professionnel : le passage de l'enseignement général à l'enseignement professionnel ; les commissions professionnelles consultatives ; la formation générale, la relation école-entreprise ; les examens dans les diplômes professionnels, les enseignants du technique. (Prix : 110,00 FF).

Perspectives éducatives des formations techniques et professionnelles. Paris : Lavoisier, 1997. 38 p. (Rapport commun ; 7.) ✎ 4

Le CADAS (Comité des Applications de l'Académie des Sciences) propose ici quelques éléments de réflexion pour améliorer le système éducatif français : les structures, les flux et les acteurs dans le système éducatif, les formations personnelle et professionnelle, réformer par projets, les acteurs des projets. Des recommandations sont proposées : éliminer les lourdeurs du système, proposer un temps d'apprentissage comme ultime étape de la formation initiale, atteindre l'égalité entre l'intelligence pratique

inductive et l'intelligence théorique déductive... (Prix non communiqué).

Enseignement technique long

DELCLAUX, Monique ; COLIN, Michèle. *Des étudiants en STS : trajectoires et constructions identitaires*. Paris : INRP, 1996. 112 p., bibliogr. (3 p.) ✎ 11

Les auteurs ont choisi une population d'étudiants en STS pour étudier les interrelations entre expériences familiale et scolaire dans la construction des identités juvéniles. Quatre parties structurent cette recherche. 1) Problématique et méthodologie. 2) Les étudiants et leurs études : les difficultés d'adaptation, de trouver un stage en entreprise, le décalage entre enseignement et pratique professionnelle, la confrontation au monde du travail. 3) Le passé scolaire, qui laisse des traces dans les récits de ces étudiants : les moments-clés, les choix et les transactions qui en ont découlé (choix selon le sexe, choix de compromis), les orientations, les ajustements difficiles. 4) Les anticipations de l'avenir : ceux qui ont un projet précis (les négociations, les compromis, les concessions que chacun s'apprête à faire), ceux qui hésitent ou n'ont pas de projet du tout. Hétérogène à l'entrée en STS, la population étudiée le demeure après deux années d'études professionnalisées. La confrontation positive ou négative avec le monde du travail a une incidence sur leurs projets. Certains se sont complètement identifiés aux professionnels côtoyés, les autres ont d'autres visées identitaires. Leurs trajectoires, leurs projets sont indissociables de leur passé scolaire et de leurs histoires familiales. (Document non commercialisé).

Enseignement supérieur

GOUTEYRON, Adrien ; CAMOIN, Jean-Pierre ; BERNADAUX, Jean. *S'orienter pour mieux réussir*. Paris : Sénat, 1996. 335 p. (Les rapports du Sénat ; 81.) ✎ 23

Pour les rapporteurs, l'échec dans les premiers cycles universitaires a deux causes : l'inadaptation de l'enseignement supérieur au plus grand nombre, les dysfonctionnements du système d'orientation au niveau secondaire et supérieur. Deux préalables sont posés aux propositions émanant de la Commission : le refus de la sélection à l'entrée à l'université et de la secondarisation des premiers cycles. Les trente-neuf propositions sont regroupées autour de trois objectifs : une meilleure articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, au niveau de l'information et de l'orientation ; la nécessité d'adapter les formations post-baccalauréat à la diversité des nouvelles populations étudiantes : une plus grande ouverture des filières sélectives existantes, la nécessaire réforme de la filière technologique supérieure... ; le développement des initiatives des universités : développement de l'autonomie, évaluation des établissements... En annexes, figurent le compte rendu des auditions de la mission d'information, l'audition de M. François Bayrou... (Prix : 65,00 FF).

LAHIRE, Bernard. *Les manières d'étudier, enquête 1994*. Paris : La Documentation française, 1997. 175 p., fig., bibliogr. (3 p.) (Cahiers de l'OVE ; 2) ✎ 23

Ce deuxième volume des *Cahiers de l'Observatoire de la vie étudiante* est consacré aux "manières d'étudier". L'augmentation du nombre d'étudiants au cours des trente dernières années s'est accompagnée de la diversification des types d'études, des manières d'étudier et de vivre une vie scolaire après le lycée. Une première analyse porte sur l'organisation des emplois du temps par les étudiants et le degré de

concentration sur le travail strictement scolaire. Une deuxième étude s'intéresse aux conditions de travail scolaires-universitaires, une troisième aux pratiques de lecture et aux rapports différenciés à la culture. Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur s'accompagnent d'une différenciation importante des lieux et des manières d'étudier. Des profils d'étudiants différents se dessinent selon les établissements et les types d'études suivies. Une série de clivages ou de principes d'opposition internes au monde des études apparaissent : études "populaires" vs "études bourgeoises" ; études courtes et professionnalisantes vs études longues et/ou généralistes ; établissements à fort encadrement pédagogique et à communauté étudiante restreinte vs établissements à faible encadrement pédagogique et à communauté étudiante très large... À travers ces différences se joue la redéfinition de la figure dominante de "l'homme cultivé" et des formes légitimes de la culture. (Prix : 135,00 FF).

Pourquoi étudier ? *Agora*, 1996, n° 6, 155 p., bibliogr. dissém. ✎ 4

Au sommaire de ce numéro thématique : Étudier aujourd'hui (J. Beillerot) ; Poursuivre des études : une norme de génération (O. Galland) ; Les écoles d'art : du libre usage du propre (P. Talbot) ; On ne naît pas homme, on le devient... (entretien avec J.-P. Obin) ; À travers les journaux lycéens. Pourquoi et comment étudier (J. Gonnet) ; Un rêve a pris corps (M. Ziri) ; Des raisons d'étudier... (F. Dubet). (Prix : 85,00 FF).

YAHOU, Nouara ; RAULIN, Emmanuel. *De l'entrée à l'université au deuxième cycle : taux d'accès réel et simulé*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997. 186 p., tabl., graph. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 78.) ☞ 9

Les informations proposées dans ce document (tableaux chiffrés, graphiques...) concernent, pour les années 1989-1995, les étudiants accueillis à l'université ou qui accèdent au deuxième cycle, pour l'ensemble des universités, pour les filières droit, sciences économiques, AES, lettres et sciences humaines, sciences et MASS. Les données sur les entrants portent sur la filière, la série du baccalauréat, l'âge d'obtention. Ces données sont reprises pour les accédants auxquelles s'ajoutent des indicateurs par filière, par série de baccalauréat, des pourcentages sur les taux d'accès, cela université par université. La réussite en premier cycle varie beaucoup d'une université à l'autre. Trois phénomènes peuvent expliquer cela : des caractéristiques environnementales différentes, et des étudiants différents, une offre de formation diverse ; des politiques pédagogiques propres à chaque établissement. (Prix : 95,00 FF).

Éducation des adultes, formation continue

L'adulte en formation : regards pluriels. Bruxelles : De Boeck université, 1996. 165 p., fig., bibliogr. (9 p.) (Perspectives en éducation.) ☞ 23

Titres des contributions : Nature et conditions de l'apprentissage en formation d'adultes (Étienne Bourgeois) ; Construire son savoir (Britt-Mari Barth) ; Le transfert des apprentissages (Marianne Frenay) ; Entreprendre et chercher, facteurs constitutifs des apprentissages adultes (Pierre-Marie Mesnier) ; Un cadre pour appréhender l'apprentissage chez des adultes en formation

(Consuelo Undurraga) ; Se former en tant qu'adultes : défis, enjeux, ressources et difficultés (Christine Josso) ; Apprendre à se former (Pierre Dominicé) ; Identification et formation (Guy de Villers) ; L'enseignant qui apprend (Bernadette Hauglustaine-Charlier) ; Conflits socio-cognitifs et argumentation en formation d'adultes (Pablo Venegas) ; Apprentissage et argumentation : effets identitaires (Olga Galatanu). (Prix : 125,00 FF).

MARTIN, Jean-Paul ; SAVARY, Émile. *Formateur d'adultes : se professionnaliser, exercer au quotidien*. Lyon : Chronique sociale & Bruxelles : EVO, 1996. 360 p. bibliogr. dissém. (Pédagogie formation : synthèse.) ☞ 4

Cet ouvrage fournit, au formateur, des éléments pour analyser sa pratique, la diversifier et pour être professionnel dans sa pratique de formation. Sept grandes activités (qui pourraient composer un référentiel de compétences d'un formateur d'adultes) sont décrites : concevoir des dispositifs ou actions ; préparer ses interventions ; animer des séquences de formation ; accompagner les stagiaires ; faire des bilans ; coordonner l'action ; entretenir des relations avec l'environnement socio-économique. Chaque chapitre est organisé de façon identique : faire le point, une présentation des idées-clés, des exercices et études de cas, des pistes d'approfondissement. (Prix : 158,00 FF).

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Les enseignants

CLANET, Claude. dir. Recherche(s) et formation des enseignants. *Les cahiers du CERF*, 1996, n° 4, 1 070 p., fig. 15

Au sommaire de ce numéro spécial, en deux volumes, qui reprend les contributions, communications proposées au colloque "Recherche(s) et formation des enseignants" : 1) Les savoirs, les enseignants, les élèves : recherches didactiques et formation ; documentation et nouvelles technologies ; les acteurs. 2) Les contextes des situations éducatives : éducation et société ; économie et éducation ; formation, santé et prévention. 3) Interrelations entre recherche et formation : interactions recherche pratique : expériences de formation et théorisation, mémoire... ; expériences et réflexions en formation ; approches réflexives : théorisations, généralisations, modélisations. 4) Perspectives internationales, dimension européenne de la formation. (Prix des deux volumes : 180,00 FF).

L'école et ses maîtres. Paris : Nathan, 1997. 157 p. 4

Le professeur d'école en classe de mathématiques : quelles responsabilités ? (Rémi Brissiaud) ; Le maître peut-il donner sa mesure au monde ? (Stella Baruk) ; Le maître de langue entre pédagogie et didactique (Jean-Louis Chiss) ; Pour un renouveau pédagogique au collège (François de Closets) ; L'école : lieu où on apprend l'échange (Albert Jacquard) ; Le maître et la "transmission des savoirs" (Danielle Sallenave) ; Le maître : de la transmission à la médiation (Philippe Meirieu) ; La crise de la culture scolaire (Luc Ferry) ; Le maître et la distance (Michel Moreau). (Prix : 150,00 FF).

Enseigner : une prise de risques. *Fenêtres sur cours*, 1996, n° 114, 114 p., ill. 4

Produit par le SNU ipp (Syndicat National Unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et professeurs de collège), ce document regroupe des réflexions de chercheurs et des témoignages d'enseignants sur les thèmes suivants. 1) Les contenus en question (A. Giordan, R. Brissiaud, G. Baillat, A. Bentolila, E. Charmeux, G. Ducancel, J. Fijalkow). 2) Les apprentissages en question (P. Meirieu, J. Lévine, H. Romian, B. Lahire...). 3) Démocratisation : quelles options ? (F. Dubet, G. Langouët, M. Duru-Bellat, C. Lelièvre). 4) Une affaire de sens (M. Develay, J.-Y. Rochex, B. Charlot...). 5) Pour enseigner : des savoirs à mobiliser (Y. Chevallard, J.-P. Astolfi, A. Lieury...). 6) Évaluer... mais qui, mais quoi ? (R. Gorgoux, M. Duru-Bellat). 7) Vers une nouvelle identité professionnelle ? (M. Allet, G. Baillat...). (Prix : 20,00 FF).

GIRAULT, Jacques. *Instituteurs, professeurs. Une culture syndicale dans la société française (fin XIXe-XXe siècle)*. Paris : Publications de la Sorbonne, 1996. 351 p., graph., tabl., bibliogr. (24 p.) (Histoire de la France aux XIX et XXe siècles ; 36.) 11

Peu d'ouvrages traitent de l'expérience syndicale des enseignants, engagement qui touche la vie éducative, enseignante, la vie sociale. L'auteur a choisi d'aborder ce sujet en prenant comme point de départ la deuxième moitié du 19e siècle, jusqu'à la fin des années 70. Les caractéristiques du corps enseignant sont d'abord présentées : les chiffres, la féminisation, la formation des enseignants. C'est un corps marqué par des différences de catégories, de statuts, de rémunérations, de services, de formations, de reconnaissance sociale. Puis l'histoire du syndicalisme est tracée. La place de l'État et du politique s'est modifiée. Pendant le 19e siècle, le gouvernement "surveille" les

enseignants ; après la Première Guerre mondiale, l'attitude du pouvoir évolue, les enseignants sont associés à la gestion de leurs fonctions. On passe du phénomène amicaliste (les enseignants participent à l'engagement associatif de la seconde moitié du 19^e) au syndicalisme, dans un mouvement général qui touche l'ensemble des salariés de l'État. La loi du 1er juillet 1908, sur les associations, ouvre la voie à la législation des groupements professionnels. La Fédération nationale des syndicats d'instituteurs rejoint en 1905 l'Union fédérative des travailleurs de l'État. En 1912, cette fédération est dissoute, mais les militants demeurent. Un profil se dégage : presque exclusivement féminin, souvent fils d'enseignants et normalien, plus militant politique et socialiste, convaincu du rôle libérateur de l'éducation laïque. Cette évolution vers le syndicalisme passe aussi par d'autres formes d'engagement : la presse enseignante (l'École émancipée), la presse pour enseignants. Pendant la Première Guerre mondiale, l'attitude et l'organisation des organisations enseignantes pendant le conflit restent mal connues. La période entre les deux guerres sera décisive : le droit syndical est reconnu pour les fonctionnaires et touche toutes les catégories d'enseignants. Après de nombreuses péripéties, la FEN verra le jour en 1948 ; son histoire, les liens syndicat-politique sont rappelés. L'histoire du syndicalisme s'est inscrit aussi dans la gestion d'œuvres sociales (MGEN, Mutuelle assurance automobile des instituteurs de France...). Plusieurs étapes ont traversé cette histoire des syndicalismes enseignants : la phase de l'interdit, la poussée amicaliste, le droit syndical, la dilatation, la féminisation... qui toutes traduisent le rapport qui unit l'enseignant et la société. (Prix : 190,00 FF).

La profession enseignante

DUMONT, Patricia ; GABEREL, Pascal-Éric. *Enseigner ou la quadrature du cercle*. Lausanne : CVRP, 1996. 92 p., ann., tabl., graph., bibliogr. (4 p.) 23

Ce travail est issu d'une enquête par questionnaire effectuée en 1994 auprès des enseignants vaudois des écoles obligatoires et post-obligatoires. Il pose aux enseignants la question de l'image de leur profession et analyse leurs réponses comme celles d'acteurs confrontés tant aux contraintes de l'institution scolaire qu'aux attentes des autres enseignants, des élèves et des parents. L'approche choisie se fonde sur le concept de professionnalisation, fil rouge de nombreuses recherches empiriques sur les enseignants, qui intègre les différents aspects du métier. La place des enseignants dans l'institution scolaire est analysée à travers les souhaits de participation des différents acteurs aux décisions concernant l'école, les qualités et les connaissances importantes pour les enseignants, la reconnaissance des buts de l'institution et la manière de remédier à quelques problèmes pédagogiques. La position des enseignants face à leurs collègues est vue à travers la communication entre pairs, la connaissance du corps enseignant et la proximité avec d'autres professions. (Prix : 17 F Suisses).

DURAND, Marc. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF, 1996. X-230 p., bibliogr. (20 p.) (L'éducateur.) 23

La première partie de l'ouvrage resitue le cadre de l'analyse du thème traité ici, les enseignants et l'enseignement : l'efficacité des enseignants et de l'enseignement, l'évolution des notions d'efficacité, de compétence, d'expertise des enseignants ; une analyse de quelques notions-clés de la psychologie du travail appliquées à l'analyse de la tâche des enseignants. La leçon est considérée, par l'auteur, comme un des orga-

nisateurs fondamentaux de l'activité des enseignants. La tâche enseignante est soumise à des contraintes explicites (les objectifs de l'enseignement, le découpage disciplinaire, l'organisation en classes...). L'activité des enseignants a pour objectif de satisfaire aux exigences de la tâche prescrite. L'auteur dresse les grandes lignes théoriques pour une analyse de l'activité au travail des enseignants et repère, à la lumière des recherches en analyse du travail, les éléments susceptibles d'être transposés à l'étude de l'enseignement. Le travail des enseignants peut être résumé dans la conception, l'animation et le contrôle du travail des élèves. C'est l'objet de la deuxième partie. La vie en classe, le déroulement d'une leçon sont analysés. L'activité des enseignants repose sur un double objectif : le contrôle et la régulation du travail de l'élève, les équilibres cognitifs et relationnels qui s'instaurent dans la classe. Elle s'exerce aussi hors de la classe, lors de la planification, de la conception du travail académique. Les enseignants disposent d'une base de connaissances, étendue, diversifiée, structurée, qui leur permet de s'adapter aux exigences de leur tâche professionnelle. Trois types de connaissances sont analysés : les connaissances des contenus ; pédagogiques ; pratiques personnelles. La pratique et l'expérience professionnelles, l'engagement personnel, corporel et intentionnel sont des facteurs-clés de l'enseignement et de l'acquisition de la compétence à enseigner. (Prix : 118,00 FF).

MARESCA, Bruno. *Les professeurs du second degré parlent de leur discipline. Analyse du contenu des réponses à la question : "Pouvez-vous écrire, en quelques lignes, ce que représente, pour vous, votre discipline dans votre enseignement ?"* Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997. 59 p., fig., bibliogr. (1 p.) (Les dossiers d'Éducation et formations ; 83.) ✎ 23

Une enquête a été réalisée en mars et avril 1995, auprès d'un échantillon de 1 000 enseignants titulaires du second degré de l'enseignement. Une des questions avait pour thème : Pouvez-vous écrire en quelques lignes ce que représente, pour vous, votre discipline dans votre enseignement ? Une analyse lexicométrique des écrits proposés par les enseignants interrogés a été effectuée. Elle a permis de distinguer trois grands types de discours : un discours qui insiste sur le décalage entre l'idéal disciplinaire et la pratique de l'enseignement ; un discours qui met en relief le plaisir d'enseigner et de transmettre une discipline ; un discours qui s'attache à montrer que la matière enseignée est surtout formatrice pour l'esprit et vecteur de socialisation. Un clivage existe dans les discours sur les disciplines telles qu'elles sont enseignées : la permanence de la vision académique de l'excellence contre le développement de la perspective instrumentale des savoirs positifs, qui favorise une vision plus ouverte de l'accès aux outils de connaissance. (Prix : 95,00 FF).

The needs of teachers. London ; New York : Cassell, 1996. X-131 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 15

Les articles réunis dans cet ouvrage traitent de la dégradation du professionnalisme des enseignants au Royaume-Uni, conséquence de la politique, thatchérienne qui a réduit la formation théorique, l'apport des sciences de l'éducation et donné la prééminence à la

formation sur le tas, à l'acquisition des techniques. Les aspirations à une reconnaissance professionnelle sont discutées. L'influence des conditions de travail et des salaires moins favorables que pour les autres diplômés d'université sur la prétention des professionnels les plus compétents et motivés est analysée. La gestion du changement dans la profession enseignante et la mise en œuvre de tactiques adaptées à un environnement scolaire en pleine mutation, le rôle de la formation continue dans cette adaptation sont étudiés.

Formation des enseignants et des formateurs

TERRAL, Hervé. *Profession : professeur. Des Écoles normales maintenues aux Instituts universitaires de formation des maîtres (1945-1990)*. Paris : PUF, 1997. VI-217 p., bibliogr. (9 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) 11

La fin du 20^e siècle sera-t-elle "l'ère des enseignants" ? Le temps est venu d'une nouvelle définition du métier (profession ?) enseignant, professionnels de l'éducation. L'auteur retrace, dans cette étude historique et sociologique, la construction de la professionnalité enseignante, de la recherche de l'École unique, en passant par le plan Langevin-Wallon, aux institutions de formation : CPR, ENNA, Écoles normales primaires rénovées. Les savoirs de référence, "gages de la professionnalité en gestation", ne sont plus les mêmes : la philosophie, toujours ; la sociologie, encore ; la psychologie, enfin. La psychopédagogie ayant été un discours dominant près de 40 ans, ses "territoires" sont donc précisés : l'échec scolaire, la formation des maîtres, les didactiques. Elle va progressivement céder sa place à de nouveaux savoirs : les sciences de l'éducation, les didactiques disciplinaires. La contestation, quant à une réforme de la formation des maîtres, est venue de deux camps : les agrégatifs, l'Université (ayant l'ambition de contrôler la formation des

maîtres en général). De grands rapports ont été publiés : Legrand, De Peretti... Mais rien n'indique que le "praticien réflexif" soit en voie de construction. (Prix : 110,00 FF).

TICKLE, Les. *The induction of new teachers : reflective professional practice*. London ; New York : Cassell, 1994. IX-243 p., tabl., bibliogr. (11 p.) (Teacher development series.) 11

L'auteur a participé à un projet pilote de soutien aux enseignants débutants, en année probatoire. Ce programme a été expérimenté sur seize nouvelles recrues de l'enseignement avec pour objectif le développement des aptitudes pratiques et de la réflexion sur la dite pratique. Ce projet a été mené dans la perspective d'une recherche action. L'ouvrage rend compte des réalités quotidiennes de la première année d'expérience professionnelle et met en valeur les variables qui interfèrent lors de cette expérience initiale d'enseignement. La politique de la Grande-Bretagne en matière de post-formation des enseignants débutants au cours des dix dernières années est analysée. L'auteur focalise sa propre recherche sur la façon dont ces professeurs stagiaires mettent en œuvre le travail de réflexion sur leurs propres décisions et sur les effets ultérieurs de ces décisions.

O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

Discipline

FLORO, Michel. *Questions de violence à l'école*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 1996. 204 p., schém., tabl., bibliogr. (9 p.) (Pratiques du champ social.) 23

Pourquoi parler de violence à l'école ? Répondre à cette question, c'est réfléchir à l'organisation de la vie quotidienne des élèves, aux rapports que la violence entretient avec les savoirs scolaires et les appren-

tissages. Dénoncée par divers rapports, la violence s'inscrit dans un contexte social, avec une montée des exclusions ; l'école a un rôle à jouer, en transmettant les lois de la société, en leur donnant un sens. Trop souvent, on utilise les termes d'agressivité, de violence, de conflit. L'agressivité (ad gradum : marcher vers) prend, au 19^e, le sens d'acte visant l'intégrité d'autrui. Elle met en jeu des facteurs internes à l'individu (biologiques, psychologiques), externes (environnement, évolution technologique), en interaction (structures sociales, milieu familial). La violence apparaît liée à la condition humaine, elle est une construction sociale variant en fonction de critères définis par le droit, selon la nature des acteurs. Elle se manifeste par la peur, la prédation, les agressions sexuelles. Le conflit (heurter), est construction de l'individu, de la pensée et des apprentissages. Si l'on considère l'organisation scolaire comme une société, il faut alors définir les notions de système et d'interaction et examiner la conception du conflit selon trois grands modèles d'organisation sociale : le modèle fonctionnaliste de l'équilibre, le modèle interactionniste du déséquilibre permanent, le modèle alternatif. Divers courants théoriques sont susceptibles d'éclairer les mécanismes d'expression de la violence selon que l'on choisit une approche par les facteurs externes, internes, en interaction. La violence peut apparaître comme un dysfonctionnement des processus d'apprentissage construits par l'individu : processus des valeurs, du contrôle des situations problèmes, des processus de communication. Les acteurs de la violence sont des acteurs en souffrance, oscillant entre l'outsider (H. Becker) et la galère (F. Dubet). La violence peut être également violence de l'école, dans son fonctionnement, ses contenus, parce qu'elle fabrique de l'échec. Des mesures sont prises au niveau national, à court ou long terme. Elles devraient associer l'éthique, le politique et le symbolique. La violence est un signe de santé individuelle et de pathologie institutionnelle. (Prix : 130,00 FF).

Les violences à l'école. *Pratiques corporelles*, 1996, n° 111, 52 p. 4

Au sommaire : De la réflexion à la gestion des conduites agressives dans un établissement scolaire du Loiret (Isabelle Lesage) ; Prévention de l'agressivité et de la violence dans un Centre de Formation d'Apprentis (Philippe Billet) ; La violence à l'école... Quelles formations pour les personnels ? Éléments d'une réflexion (Daniel Ephritikhine) ; Expérience de médiation en collège (Marie-Thérèse Auger) ; Former sur la violence - À quel prix ? (Nicole Giudecelli) ; Pistolets, punching-balls, épées... et processus de croissance (Anne-Marie Gosselin) ; Agressivité et rééducation psychomotrice (Alain Fourtier). (Prix : 65,00 FF).

Alternance école-entreprise

L'alternance : enjeux et débats. Paris : La Documentation française & Ministère du travail et des affaires sociales, 1996. 171 p., tabl., bibliogr. dissém. (Cahier Travail et emploi.) 23

Ce Cahier réunit les contributions à la Journée d'étude sur l'alternance du 9 novembre 1995, organisée à Paris avec des chercheurs et des responsables des ministères concernés. Ces contributions sont réunies autour de trois thèmes. 1) Le développement de l'alternance, confrontation entre une offre (entreprises, branches professionnelles) et une demande (les publics) (les publics : formation et insertion professionnelle ; la construction d'une formation en alternance...). 2) Structuration des systèmes de formation et décentralisation de la formation des jeunes (les instruments ; le partenariat local...). 3) Le financement de l'alternance (pour mieux comprendre financement et coût de l'alternance ; le financement de l'alternance : le rôle des régions...). La conclusion s'interroge sur : L'alternance, innovation pédagogique ou problème institutionnel ? (Prix : 195,00 FF).

GUILLAUMIN, Catherine. *Une alternance réussie en lycée professionnel*. Paris : L'Harmattan, 1997. 186 p., bibliogr. (12 p.) (Alternances et développements.) ☞ 23

L'alternance ne doit pas être la roue de secours pour ceux qui réussissent mal. Pour mieux la comprendre, deux chemins de vie nous sont proposés : celui de Catherine, "professeur-chercheur-auteur en lycée professionnel", et celui de Victor, "déserteur scolaire". Victor a choisi l'entreprise où il effectuera son stage, où il élabore, avec son tuteur, une relation contractuelle basée sur la confiance et l'obéissance. Il va gagner une autonomie et privilégie la compréhension plus que la réussite, passant du noviciat à l'état d'expert. L'alternance est expérience de solitude et d'autoformation, d'un partage de coformation entre le stagiaire et le tuteur. Progressivement, Victor s'éloigne de l'alternance sous statut scolaire. L'alternance met en relation deux systèmes dont les logiques sont contradictoires : une logique de formation (rapport au travail en soi) et une logique de production (rapport finalisé au savoir). Victor, maître de l'élaboration de son projet professionnel, doit faire face à des paradoxes : paradoxe de métier et du diplôme, paradoxale poursuite d'études. Quelle est la place accordée à l'acteur-apprenant et au développement de son autonomie ? L'enseignant doit apprendre à se former à l'alternance : en vivant soi-même l'alternance, en produisant soi-même du savoir à partir de son expérience. (Prix : 95,00 FF).

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Théories pédagogiques

Progressive education across the continents : a handbook. Franckfurt ; Paris : Peter Lang, 1995. 446 p., bibliogr. dissém. (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft ; 44.) ☞ 13

Le thème de cet ouvrage est l'évolution des théories qui sous-tendent l'éducation progressiste au cours des cent dernières années. Le caractère international de ce mouvement pour l'éducation nouvelle est souligné : son développement, à partir de la Réforme, en Europe centrale puis en Grande-Bretagne avec les "New schools" des Quakers mettant en valeur l'individu, et dans les autres pays européens, y compris la Russie, ainsi qu'aux États-Unis à partir de la fin du XIXe siècle et en Australie au XXe siècle est retracé. Le cas des pays du Tiers Monde est évoqué. Divers Centres participant au mouvement éducatif progressiste au plan international (par exemple, le BIE) sont décrits. Des modèles d'éducation nouvelle sont présentés dans une perspective internationale (les méthodes Montessori, Waldorf, Freinet, etc...). L'influence de cette conception progressiste sur les politiques éducatives, sur les réformes des systèmes d'éducation dans différents pays est discutée.

Théoriciens et pédagogues

BRULIARD, Luc ; SCHLEMMINGER, Gérald. *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*. Paris : L'Harmattan, 1996. 287 p., bibliogr. (23 p.) (Savoir et formation.) ☞ 13

Il n'existe pas d'ouvrages sur l'histoire du mouvement Freinet. Les auteurs ont voulu ici

comblent cette lacune, soulignant les confusions qui ont pu exister dans l'utilisation des termes : pédagogie Freinet, techniques Freinet... et l'ambiguïté du mot "mouvement Freinet". Une première partie étudie le "mouvement Freinet dans le creuset de la pédagogie moderne" : le parcours professionnel de Freinet, son engagement syndical, la naissance de la CEL (Coopérative de l'Enseignement Laïc), les ancrages paradigmatiques du mouvement, l'essor du mouvement et de ses concepts après 1945, l'héritage difficile après la mort de Freinet en 1966. Une deuxième partie est axée sur les désaccords et contestations (autour des concepts et techniques de la pédagogie Freinet, du fonctionnement du mouvement), les rivalités avec l'Éducation nouvelle, les conflits avec le PCF, le conflit avec l'IPEM, les critiques et les réactions de l'enseignement catholique privé. Une troisième partie réfléchit sur l'actualité et les perspectives du mouvement Freinet. Une importante bibliographie (de et sur Freinet) complète le document. (Prix : 150,00 FF).

CAYLEY, David. *Entretiens avec Ivan Illich*. Montréal : Bellarmin, 1996. 355 p. (L'essentiel.) ✎ 5

Ces entretiens ont été réalisés entre 1989 et 1992. Une partie introductive resitue le parcours, la carrière intellectuelle d'Ivan Illich. Puis les textes de dix entretiens sont proposés, chacun de ces entretiens débute par une discussion au sujet d'un livre d'I. Illich, ce qui lui permet d'évoquer ses lectures, le chemin qui a débouché sur cet ouvrage, les idées qu'il y défend : Une société sans école, le mythe de l'éducation ; Némésis médicale, l'évolution de la conception du corps, de la maladie ; Le travail fantôme, l'économie informelle, et les eaux de l'oubli, l'histoire de la matière eau et son ambiguïté séculaire... (Prix : 110,00 FF).

ROBS, Patrick. *Qu'est-ce que la pédagogie Freinet ?* Lyon : Voies livres, 1996. 24 p. (Se former + ; 63.) ✎ 4

L'auteur porte un regard actuel sur la pédagogie Freinet. Il développe les objectifs et les stratégies de cette pédagogie en démontrant l'arrière-plan philosophique qui induit une dialectique éducative - voire politique - entre humanisme et démocratie, au service de l'enfant, de l'homme et d'une société toujours meilleure. (Prix : 35,00 FF).

Les courants pédagogiques contemporains

Gestion mentale et recherche de sens. Paris : Nathan, 1996. 223 p., bibliogr. dissém. ✎ 23

Thèmes des conférences : L'aptitude : une structure mentale identifiable (Antoine de la Garanderie) ; Maîtrise de la langue et destin scolaire (Alain Bentolila) ; Définir la personne par l'insertion dans l'humanité (extraits) (Albert Jacquard) ; L'approche de la gestion mentale et le développement de la conscience de l'écrit au préscolaire (Madeleine Aubin, Reynald Horth, Jean-Yves Lévesque, Lina Tousignant) ; Conditions personnelles et relationnelles de l'accès au savoir (Thierry Lebrun) ; Gestion mentale et transfert des apprentissages (Alain Moal) ; Gestion mentale et autres approches pédagogiques (Guy Avanzini) ; Quelques titres d'ateliers : Ce que la gestion mentale peut apporter à la didactique des mathématiques (Alain Taurisson) ; Pour dépasser les blocages scolaires : neurosciences, gestion mentale et PNL (Michèle Verneyre) ; Épistémologie et gestion mentale (Armelle Géninet) ; Le sens et sa dimension spatio-temporelle. Pédagogie de la compréhension appliquée à l'échec scolaire (France Pagès) (Prix : 150,00 FF).

La didactique

Didactique : recherches et pratiques. *Les cahiers du CERF*, 1997, n° 5, 226 p., bibliogr. dissém. ✎ 23

Au sommaire de ce numéro spécial : Essai de délimitation du champ propre d'une didactique de discipline : l'exemple des textes littéraires (Gérard Langlade) ; Didactique du français et recherches fondamentales : l'exemple des sciences du langage (Claudine Garcia-Debanco) ; Oral et conduites discursives - analyse psycholinguistique et traitement didactique (Michel Grandaty) ; Didactique des langues anciennes (Marie-José Fourtanier) ; Détermination de critères d'évaluation et apprentissage en français, au collège (Fabienne Bontempi) ; De la trace au sens - Rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage de l'écriture chez de jeunes enfants de maternelle (Marie-Thérèse Zerbato-Poudou) ; Les schèmes causaux dans l'enseignement de la géographie au collège (Robert Sourp)... (Prix : 50,00 FF).

L'école multiculturelle

L'école sur le vif. Il était une fois des enfants... *Études tsiganes*, 1996, n° 8, 176 p., ill. ✎ 4

Après un "détour culturel" : les uns par les autres par C. Gardou (le regard des autres, la notion de différence, les stéréotypes et les préjugés) ; des enfants et des classes par M. Cannizzo (enseignante qui a rencontré divers groupes d'enfants tsiganes dont le mode de vie allait de l'itinérance à la sédentarisation), des enfants de familles du voyage, Manouches, Gitans, Rom, Yénish, s'expriment par la photo, la musique, le texte libre, les contes. Ils racontent leur culture, affirment leur identité ou l'ignorent ; ils disent qu'ils se plaisent à l'école, une école qui ne les dédaigne plus. (Prix : 130,00 FF).

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

PRAIRAT, Eirick. *La discipline scolaire : contenu, forme et visée*. Lyon : Voies livres, 1996. 24 p. (Se former + ; 62.) ✎ 4

Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? Dans une première partie, l'auteur envisage la discipline scolaire comme contenu, il présente de manière critique la notion de transposition didactique et examine logiquement la perspective d'une didactique générale. Dans une seconde partie, il montre en s'appuyant sur les travaux de M. Develay qu'une discipline a une forme. Enfin, dans une troisième et dernière partie, il présente la discipline comme visée. Que vise une discipline ? Que vise un ensemble de disciplines à un niveau de cursus visé ? Contenu, forme et visée, tels sont les trois points de vue à partir desquels E. Prairat nous invite à explorer la notion de discipline scolaire. (Prix : 35,00 FF).

Évaluation

GRAY, John ; WILCOX, Brian. *"Good school, bad school" : evaluating performance and encouraging improvement*. Buckingham ; Philadelphia : Open university press, 1995. XIV-284 p., tabl., bibliogr. (11 p.) (Assessing assessment.) ✎ 15

Cet ouvrage regroupe des éléments de recherche déjà publiés dans les précédentes années, sur l'évaluation de l'efficacité et l'amélioration qualitative des écoles. À la suite des "Livres noirs" publié en 1969-70, dénonçant la détérioration du niveau scolaire dans les "comprehensive schools" britanniques, relayés par les attaques des médias contre le système scolaire public, l'école devint le sujet d'un "Grand Débat" national ; des réformes structurelles furent engagées. Une partie de l'ouvrage est orientée vers une approche quantitative des méthodes d'analyse des résultats des écoles réputées

"bonnes". Les méthodes de "mise en contexte" des résultats scolaires permettant de tenir compte des différences de clientèles des écoles avant la comparaison, sont exposées. La seconde approche, méthodologie, essentiellement qualitative (malgré l'utilisation de données parfois quantitatives) consiste à apprécier la valeur d'une école dans son ensemble. L'utilisation des rapports d'inspection est décrite. La possibilité d'une Synthèse des approches quantitative et qualitative est envisagée.

GULLO, Dominic F. *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York ; London : Teacher college press, 1994. XIII-143 p., bibliogr. (7 p.)

☛ 23

Dans cet ouvrage, trois thèmes orientent la discussion sur la façon d'appréhender l'évaluation au stade de la petite enfance et constituent un cadre de réflexion théorique et philosophique sur le sujet. L'une des questions centrales est la prise en compte des stades de développement de l'enfant et la détermination de ce qu'un enfant sait et de sa capacité d'utiliser de façon appropriée les connaissances acquises. Le second thème est l'effet de cette évaluation sur l'enfant (l'évaluation entraînant des décisions d'orientation scolaire de l'enfant). Enfin le thème des relations entre l'évaluation et le programme d'enseignement apparaît à plusieurs reprises. Au stade initial, ce programme est défini comme un ensemble d'expériences attachées à diverses activités de l'enfant dans et hors de la classe. L'instrumentation de l'évaluation doit être bien adaptée aux contenus et méthodes du programme et l'influence réciproque des techniques d'évaluation et des approches du contenu de l'enseignement est discutée. L'exemple d'un programme d'évaluation novateur dans une école est décrit.

VOGLER, Jean. coord. *L'évaluation*. Paris : Hachette éducation, 1996. 367 p., bibliogr. (12 p.) (Former, organiser pour enseigner.) ☛ 23

Ce "voyage en évaluation", dans le système scolaire français, est une "quête pragmatique, une recherche de sens", qui tente de comprendre ce que recouvre et à quoi conduit l'évaluation. Ce voyage, rédigé par des praticiens et des chercheurs, a cinq étapes. 1) Les formes traditionnelles de l'évaluation (la notation des élèves, l'évaluation des enseignants...). 2) Vers de nouvelles formes d'évaluation (les facteurs externes et internes d'évolution). 3) Les acteurs de l'évaluation (les pressions externes, les acteurs internes). 4) Les objets et les modalités de l'évaluation (l'évaluation du système, de l'établissement, les évaluations individuelles). 5) Les effets de l'évaluation (du système...). (Prix : 287,00 FF).

Réussite et échec scolaires

Des services efficaces pour les enfants et familles à risque. Paris : OCDE, 1996. 380 p., tabl. ☛ 4.

Le concept d'intégration des services (moyen d'aider plus efficacement les familles et les enfants qui risquent d'échouer à l'école ou dans leur passage à la vie active) est appréhendé à quatre niveaux : le niveau des décisions (législation et politiques gouvernementales) ; le niveau stratégique (comment les mesures prises sont interprétées par les directions concernées) ; le niveau opérationnel (la prestation des services sur le terrain) ; le niveau du terrain (le fonctionnement des services pour les personnels et les clients). Des études de cas sont proposées : Australie, Canada, États-Unis, Allemagne, Portugal, Finlande. Les législations et politiques des pays ayant participé à cette étude sont décrites : France (les ZEP), Allemagne, Belgique, Canada, États-Unis... (Prix : 220,00 FF).

VIOLET, Dominique. *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*. Paris : L'Harmattan, 1996. 198 p., bibliogr. (8 p.) (Cognition et formation.) ✎ 23 Partant d'une approche traditionnelle de la réussite, l'auteur "remonte" progressivement jusqu'à la dimension paradoxale de l'imitation dans le phénomène éducatif (injonction lancée par l'enseignant : imite-moi, sois autonome, ne m'imites pas). L'auteur étudie les portées et les limites d'une approche explicative de la réussite scolaire. Les expertises qui visent à expliquer la réussite se développent sur deux axes : l'axe empirique et l'axe sociologique. Il précise quelques fondements philosophiques et psychologiques de l'imitation et montre son aspect nécessairement paradoxal, dans le cadre éducatif. Il analyse ce qui rassemble l'imitation et l'autonomie, ce qui oppose paradoxe et contradiction, cela lui permet de représenter comment le paradoxe mimétique apparaît dans le discours de l'enseignant, qui souhaite développer l'autonomie cognitive de l'apprenant. Il montre comment ce paradoxe transparait dans la relation pédagogique, sous quels aspects langagiers (processus de digitalisation et d'analogisation). Ces processus (digitalisation...) sont des processus cognitifs constructeurs de sens. Ils sont utilisés différemment par l'apprenant, expert ou novice. Trois cas exemplaires de réussite sont présentés. En conclusion, l'auteur précise les conditions pragmatiques d'une nécessaire pragmatique pédagogique. (Prix : 110,00 FF).

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Centres de documentation

MORIZIO, Claude ; SAJ, Marie-Paule ; SOUCHAUD, Michel. *Les technologies de l'information au CDI*. Paris : Hachette éducation, 1996. 190 p., bibliogr. (3 p.) (Pédagogies pour demain : centres de ressources.) ✎ 4

Ce document présente un panorama de l'outil informatique au CDI. Un état des lieux est d'abord dressé : l'informatisation des centres de documentation, des BU, des bibliothèques de lecture publique, de la BF. Puis les aspects techniques (les matériels, le multimédia, les réseaux locaux de CDI) et la gestion automatisée des CDI (BdD, opérations de prêt, d'acquisition, d'édition...) sont étudiés. Les avantages et les difficultés de l'utilisation de l'informatique sont précisés (effets sur le comportement de l'élève, la lecture sur écran...), les divers aspects de la recherche d'information au CDI sont analysés (la recherche documentaire informatisée, hyper-texte et hypermédia). (Prix : 123,00 FF).

L'audiovisuel dans l'enseignement

LA BORDERIE, René. *Éducation à l'image et aux médias*. Paris : Nathan pédagogie, 1997. 212 p. (Les repères pédagogiques : formation.) ✎ 4

Cet ouvrage de synthèse se compose de deux parties. Une première partie théorique fournit les savoirs indispensables (aux enseignants, aux élèves, aux parents) pour "gérer" une éducation à l'image et aux médias : l'image, les images (mentales, subjectives...), la photographie, le rapport au réel, le mot et

l'image, la communication. Une seconde partie propose des orientations de méthode et des exemples de pratiques (niveaux primaire et secondaire). En annexes, sont proposés la déclaration de Grünwald, les propositions du rapport Boutin, des extraits des IO sur l'étude de l'image et des œuvres cinématographiques. (Prix : 190,00 FF).

Enseignement à distance

MAROT, Jean-Claude ; DARNIGE, Anne. *La téléformation*. Paris : PUF, 1996. 126 p., bibliogr. (1 p.) (Que sais-je ? ; 3168.) ✎ 4

Historique et définitions. Organismes et organisation de la téléconférence. Les systèmes techniques. Enjeux et acteurs. L'analyse socio-économique de la téléformation. (Prix : 42,00 FF).

PERRIAULT, Jacques. *La communication du savoir à distance : autoroutes de l'information et télé-savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1996. 255 p., bibliogr. dissém. (Éducation et formation : références.) ✎ 15

Sous la forme de textes déjà publiés et/ou remaniés, entre 1991 et 1995, l'auteur retrace l'évolution des dix dernières années dans le domaine de l'enseignement à distance. La transmission des connaissances à distance existe depuis le Moyen Âge ; l'Open university, créée en 1971, est un exemple ; en 1985, en France, les effectifs de la formation à distance décollent ; l'Union européenne et le Conseil de l'Europe créent les programmes COMETT et DELTA. Cette évolution est retracée en trois étapes. 1) 1985-1995 : essor et mutations de la formation à distance. Les besoins globaux en formation. Les institutions et leurs publics. Vers de nouveaux modèles de transmission du savoir. Les médias dans l'apprentissage. L'acquisition et la construction de connaissances par les jeux informatisés... 2) Une mondialisation irréversible : une nouvelle infrastructure mondiale.

Le tournant pris par l'Europe en 1993. Déséquilibres moteurs (en qualification...) et subsidiarité. 3) L'accès médiatisé au savoir : l'industrie de la connaissance. Société civile et échange des savoirs. Quelques questions de recherche. (Prix : 140,00 FF).

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

BONNET, Clairelise ; HUSER, Natacha. *Apprendre à écrire en 6e : compte rendu et analyse des effets d'une expérience d'enseignement*. Lausanne : CVRP, 1996. 99 + XLVI p., bibliogr. (3 p.) ✎ 23

Pendant cinq mois et dans le même établissement scolaire, trois enseignantes ont mené une expérience d'enseignement intensif de l'expression écrite dans leur classe de 6e année secondaire. Ce rapport, qui s'adresse en priorité aux enseignants du secondaire et à leurs formateurs, relate les résultats de cette expérience. Il propose le répertoire des activités et des démarches entreprises dans les classes des trois divisions ; un bilan du savoir écrire des élèves de 6e année secondaire ; l'analyse des productions et des progrès de quinze élèves ; et enfin une typologie des progrès qu'il est possible de susciter à ce degré. Il montre comment les élèves tirent profit d'un enseignement de l'écrit bien structuré, tout en soulignant la difficulté qu'il y a à mener un tel enseignement dans les classes où les compétences des élèves sont très hétérogènes. (Prix : 17 francs suisses).

MANESSE, Danièle. *La démocratisation du collège et de l'enseignement de la langue maternelle*. Paris : Université René Descartes-Paris V, 1996. 117 p., bibliogr. (4 p.) ✎ 23

Après une mise en perspective générale, l'auteur développe plus particulièrement trois aspects de son travail : les recherches en didactique générale (travail induit par le désir de changer l'école) ; l'évaluation, affaire de niveau scolaire (travail sur les questions de méthode d'analyses de production de langage) ; la culture du collège : la littérature du collège pour tous (travail qui véhicule des croyances, des convictions, celles de l'auteur). (Document non commercialisé).

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane ; CASALIS, Séverine. *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : PUF, 1996. 258 p., fig., bibliogr. (15 p.) (Psychologie et sciences de la pensée.) ✎ 21

Les auteurs veulent ici expliquer comment se mettent en place les mécanismes spécifiques de la lecture et de l'écriture et pourquoi certains enfants rencontrent des difficultés spécifiques dans ce domaine. Cela pour les langues qui ont un système d'écriture alphabétique : l'anglais, l'allemand et le français. Les points suivants sont abordés : 1) Les déterminants de la lecture : problèmes visuels et acquisition de la lecture ; capacités métaphonologiques et acquisition de la lecture. 2) Les modèles d'acquisition : les modèles "à étapes" issus du modèle "à double voie" ; les modèles de lecture/écriture par analogie ; les modèles connexionnistes. 3) Acquisition de la lecture/écriture en français : les stratégies logographiques en lecture ; traitement phonologique et orthographique ; incidence du "phonologique" et du "visuel" en lecture/écriture ; la médiation phonologique en lecture silencieuse... 4) La dyslexie du développement : la reconnaissance de mots dans la dyslexie ; les différents

troubles lexiques. 5) La reconnaissance de mots dans la dyslexie : les compétences métaphonologiques des dyslexiques ; procédure orthographique et médiation phonologique en lecture et écriture de mots, dans la lecture de mots et de pseudo-mots, en lecture silencieuse. (Prix : 148,00 FF).

Apprentissage de la lecture

LECOCQ, Pierre ; LEUWERS, Christe ; CASALIS, Séverine ; WATTEAU, Nicole. *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1996. 368 p., fig., tabl., bibliogr. (14 p.) (Psychologie cognitive.) ✎ 15

Tirant parti de leurs différents travaux de recherche, les auteurs explorent ici les relations qui existent entre la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral et les processus de transcodage grapho-phonémiques. Sept points sont étudiés : 1) Conscience phonologique et compréhension orale : quelle est la meilleure variable prédictive des performances initiales en lecture ? Comparaisons intra-individuelles sur la compréhension à l'oral et à l'écrit. 3) Compréhension en lecture à voix haute et en lecture silencieuse. 4) Contraintes mnésiques et traitement syntaxico-sémantique dans une épreuve de compréhension d'énoncés en modalité auditive et visuelle. 5) Rôle de la capacité de la mémoire de travail dans la compréhension "on-line" de phrases. 6) Troubles de la lecture et traitement morphologique. 7) Compréhension de la métaphore et du langage figuré chez l'enfant de 8 à 10 ans. (Prix : 160,00 FF).

Didactique de la langue maternelle

MARTIN, Daniel ; ALLIATA, Roberta. *Enseigner le français en fin de scolarité : le point de vue des enseignants de 8e et 9e des divisions supérieure et pré-gymnasiale*. Lausanne : CVRP, 1996. 86 p., graph., tabl., bibliogr. (2 p.) ✎ 23

Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'évaluation continue de la nouvelle méthodologie d'enseignement du français, menée par le Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP). Le document est le dernier volet des enquêtes menées auprès des enseignants dès l'introduction de l'enseignement rénové du français dans le canton de Vaud en 1979. Effectuée par questionnaire auprès des maîtres de français de 8e et de 9e années des divisions supérieure et pré-gymnasiale, elle poursuivait quatre objectifs : connaître les opinions et les pratiques des maîtres en ce qui concerne les moyens d'enseignement du français ; déterminer les représentations que les enseignants se font de la langue et de son enseignement ; fournir aux formateurs des éléments de réflexion et de débat utiles à leur travail avec leurs étudiants ; indiquer aux responsables départementaux en charge du dossier français quelques pistes pour améliorer les moyens d'enseignement lors de futures rééditions. (Prix : 10 francs suisses).

Enseignement des langues étrangères

MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, 1996. 126 p., bibliogr. (3 p.) (Que sais-je ? ; 3199.) ✎ 4

La problématique de l'enseignement. Les méthodologies. L'approche communicative. Questions et perspectives. (Prix : 42,00 FF).

MICHAUD, Daniel. *La communication formative : vers une nouvelle didactique des langues secondes*. Montréal : Presses de l'université de Montréal, 1996. 226 p., bibliogr. (1 p.) (Éducation et formation.) ✎ 4

La salle de classe est un système complexe où des individus (élèves, enseignants) sont en interaction constante, en fonction de finalités particulières. Décrire des actions formatives doit prendre en compte les éléments sociaux et personnels de la situation de formation, de la qualité de l'action. Cela dans le cadre de l'enseignement des langues, l'auteur s'inscrivant dans le champ des recherches de l'École de Palo Alto. La langue est un sous-système à l'intérieur du système social ; "enseigner la langue, c'est isoler cet élément du phénomène global de la communication dont elle fait partie". Le rôle du formateur et des participants est précisé : gestionnaire, animateur, informateur, consultant... Le processus, qui se déroule au cours des activités elles-mêmes, est étudié. Ce processus est constitué selon trois temps : communication-intervention-communication. L'intervention peut se jouer sur le contenu, sur le processus de communication (fautes, grammaire, phonétique). Les activités formatives à supports non didactiques sont décrites (une vingtaine) ; elles illustrent comment le rôle des intervenants s'articule dans la pratique (planification, contrôle, évaluation, animation...). La problématique de l'harmonisation d'une approche communicative intégrée avec les programmes institutionnels qui offrent des ensembles de contenus organisés et de supports didactiques est abordée. Trois annexes complètent le document : une présentation du modèle de communication de l'École de Palo Alto, des exemples de micro-programmes, une vingtaine de définitions. (Prix : 125,00 FF).

MINERVA, Nadia. *Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'enseignement du français en Italie*. Bologna : CLUEB, 1996. 235 p., bibliogr. (11 p.) (Heuresis : strumenti ; 4.) ✎ 13

Cet ouvrage est une première approche de l'histoire de la didactique du français langue étrangère en Italie, de l'Ancien Régime au XIXe siècle. L'étude des manuels, de leurs diverses éditions, le poids de la domination napoléonienne, des dispositifs législatifs (1860-1923) concernant l'enseignement et la formation des enseignants, permet de dresser une histoire où l'on voit le français, langue de la diplomatie, devenir une langue indispensable au parfait gentilhomme et aux femmes du grand monde. Sous Napoléon, les Italiens doivent apprendre la langue française ; les manuels rendent compte de l'évolution des pédagogies et de la linguistique. L'introduction des langues étrangères dans les lycées, en 1889, va influencer de façon déterminante le cadre institutionnel de l'enseignement, les structures scolaires et la didactique du français. (Prix : 28.000 livres).

Enseignement de la littérature

DELCAMBRE, Isabelle. *L'exemplification dans les dissertations : étude didactique des difficultés des élèves*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1997. 273 p., bibliogr. (10 p.) (Éducation et didactiques.) ✎ 11

Le genre dissertatoire, ses relations avec l'argumentation sont présentées dans un premier chapitre. Le deuxième chapitre pose la question de l'exemple (l'exemplification) telle qu'elle est traitée dans les domaines de la rhétorique antique et des sciences cognitives. Le troisième chapitre présente deux formes d'organisation textuelle assez contrastées, la liste et le cas, qui permettent de textualiser des exemples longs. Le chapitre quatre s'intéresse à la question du marquage linguistique de l'opération

d'exemplification. Les chapitres cinq et six exposent le versant didactique de ce travail : analyse de corpus textuel, étude d'une séquence didactique. L'auteur veut repérer par quelles réussites et quelles difficultés les élèves passent pour construire le savoir-faire particulier qu'est la production écrite d'une dissertation dans laquelle sont insérés des exemples. Cela lui permet de mettre en évidence deux modalités d'apprentissage assez nettement différenciées (maîtrise textuelle globale, maîtrise de l'exemplification) et à s'interroger sur la pertinence des prescriptions scolaires visant traditionnellement l'obligation d'exemplifier. (Prix : 150,00 FF).

MARTIN, Marie-Claire ; MARTIN, Serge. *Les poésies, l'école*. Paris : PUF, 1997. VI-249 p. (L'éducateur.) ✎ 23

La première partie de l'ouvrage propose une histoire critique de l'enseignement des poésies (plutôt que de la poésie) à l'école : les fondateurs (F. Pécaut, J. Boitel...), les innovateurs (C. Freinet, P. Clanché), les rénovateurs (F. Debyser, groupe d'Écouen...), permettant aussi la lecture critique de certaines (Fables de La Fontaine, J. Prévert, R. Queneau...). Une seconde partie propose des activités aux durées variables : la minute, le quart d'heure, la demi-heure, l'heure, la semaine, à l'école primaire et au collège. Ces activités ont pour objectif l'intégration des questions des poésies dans l'enseignement ; enseigner les poésies c'est dire son rapport à la langue, au discours, au monde, aux autres. (Prix : 128,00 FF).

Histoire et géographie

BERTRAND, Yves ; VALOIS, Paul ; JUTRAS, France. *L'écologie à l'école*. Paris : PUF, 1997. VII-218 p., bibliogr. (14 p.) (L'éducateur.) ✎ 12

Notre Planète est en danger. Une pensée "écologisée" devient nécessaire pour tout réorganiser, l'invention d'une nouvelle vision du monde et d'une nouvelle culture. L'édu-

cation peut aider à inventer un autre avenir pour la Planète. Il est alors question de "l'école à l'école de l'écologie", débouchant sur une modification de la culture éducative. La Planète est confrontée à des problèmes, "un macroproblème écologique" : atteinte à l'environnement, surpopulation, disparition de cultures indigènes... L'écophilosophie, que proposent les auteurs, est abordée selon une perspective socioculturelle (création de réseaux, fabrication culturelle de l'écologie...) et holistique (l'être multidimensionnel qu'est la personne, création de communautés de vie...). Elle impose une redéfinition des relations entre les personnes elles-mêmes, entre les personnes et la nature. Le "macroproblème" impose une éducation radicalement repensée. Trois philosophies de l'éco-éducation sont proposées : dans la perspective des sciences de la nature (étude des phénomènes du monde naturel en tant qu'organismes ouverts, en interaction avec leur environnement), dans la perspective socioculturelle (la contextualisation sociale et culturelle de la connaissance), holistique (recours systématique à la combinaison des modes et des perspectives, durant la formation des élèves). Cela amène à réfléchir sur l'origine socioculturelle et spirituelle des problématiques environnementales actuelles. Les auteurs dégagent une pédagogie de l'inventivité écosociale, inspirée des propositions formulées par Dewey, Sauvé, Shor et Meirieu. Cinq dimensions pour la structuration de cette pédagogie sont retenues : la décontextualisation ou analyse critique ; la contextualisation ou approche d'une nouvelle culture écologique ; l'intervention communautaire ; le dialogue ou communication ; le suivi ou évaluation. Un seul projet éducatif : l'élève doit se doter d'un projet de connaissance et d'intervention écoresponsable. (Prix : 128,00 FF).

DANCEL, Brigitte. *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la IIIe République*. Paris : PUF, 1996. 243 p., ann., bibliogr. (9 p.) (L'éducateur.) ✻ 13
 Pour dresser l'histoire de l'histoire, discipline scolaire, à l'école primaire, sous la Troisième République, l'auteur a étudié plus de 4 000 copies d'histoire rédigées, entre 1915 et 1926, dans le département de la Somme, lors du certificat d'études. Elle retrace le cadre général de l'entrée de l'histoire à l'école primaire : des Instructions officielles au discours des autorités pédagogiques nationales et locales. Les principaux supports pédagogiques de la leçon d'histoire sont le manuel, les cartes, les tableaux d'histoire. L'analyse de la leçon modèle, telle qu'elle est donnée lors de la conférence pédagogique, offre le point de vue officiel de la pratique pédagogique ; l'analyse des mémoires, des rapports, des copies, rend compte de la pratique quotidienne. L'enseignement de l'histoire repose sur l'usage abusif du manuel et de la mémoire des élèves, l'absence de méthodes actives (non-participation des élèves, usage limité de la leçon orale). Que se passe-t-il le jour du Certificat d'études ? Deux problèmes se posent, quant à l'histoire : le contrôle des compétences de l'élève doit-il se faire à l'écrit ou à l'oral ? Le choix, à l'écrit, entre histoire-géographie et sciences. Les élèves présentés au Certificat forment l'élite de l'école primaire. Choisis et entraînés par leur maître, ils sont assurés d'une réussite quasi certaine ; ils sont censés maîtriser l'histoire de France, du XVIIe à la guerre de 1914-1918. L'analyse des copies montre que pour les thèmes retenus (la Révolution française, les institutions républicaines, la guerre de 1914-1918...), les élèves n'assimilent pas et/ou n'étudient pas la même histoire de France. Ces différences s'expliquent par les sensibilités différentes des garçons et des filles, par les pratiques et les exigences des maîtres selon les types d'écoles. Les élèves n'ont pas acquis ce "petit trésor d'idées" que J. Ferry souhaitait voir transmis et acquis par l'école primaire. (Prix : 128,00 FF).

Théâtre, expression dramatique

PAGE, Christiane. *Éduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF, 1997. 126 p., bibliogr. (3 p.) (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 7.) ✎ 4

L'activité théâtrale peut permettre à l'enfant de développer et de maîtriser sa vie sociale présente et future. L'éducation artistique est une composante non négligeable de la formation générale de l'individu, mais sa mise en place "ne va pas de soi". L'auteur, se basant sur sa pratique quotidienne, veut montrer les bénéfices que les élèves (primaire, collège) peuvent retirer de la pratique théâtrale. Une première partie présente la pratique spécifique du jeu dramatique, défini comme un jeu collectif qui consiste à inventer et à jouer une fiction, à parler et échanger autour de l'expérience vécue dans le jeu, pour enfin, rejouer. Il se déroule en quatre temps : temps de préparation du jeu, la mise en action du projet par le jeu, les échanges, le jeu. Les objectifs : l'invention collective du scénario, l'argumentation et les compétences langagières mises en œuvre, l'échange avec l'autre, le travail du corps..., le jeu dramatique n'étant pas un psychodrame. Une seconde partie développe, à partir d'expériences réalisées avec des enfants et des adolescents en milieu scolaire, les quatre temps du jeu dramatique : la préparation au projet (constitution de groupes, élaboration du projet...) ; mise à l'épreuve du projet ; échanges (rôle de l'animateur, paroles des joueurs en attente...) ; bilan et jeu. Cette activité permet à l'enfant d'être le sujet de son parcours de formation, d'être une base de la découverte du théâtre, de construire des savoirs et des compétences. (Prix : 98,00 FF).

Pédagogie de l'éducation physique et sportive

Impulsions 1996. *Recherches en didactique APS-EPS-STAPS*. Paris : INRP & Cachan : Université Paris-Sud ; École normale supérieure, 1996. 156 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 1

La publication *Impulsions*, actes du séminaire national de recherches en didactiques de l'EPS, APS et STAPS est issue des colloques et des séminaires réguliers, organisés dès 1983 par l'équipe EPS de l'INRP. Cette édition de 1996 propose : 1) Quatre articles autour du thème des savoirs et des contenus à enseigner en EPS. Ils posent le problème du passage des pratiques sociales à des formes enseignables donc forcément "assagies" pour ne pas dire formalisées. L'intérêt de la rencontre de ces études consiste dans la diversité des approches proposées : statut didactique des représentations dans l'enseignement du rugby ; cas de l'enseignement des pratiques et savoirs relatifs au lancer-rattrapage d'engins en gymnastique rythmique sportive ; pratiques corporelles libres et transmission des savoirs ; observation des activités didactiques en EPS, aspects méthodologiques. 2) Un compte rendu de thèse sur l'évaluation des performances en EPS permet à l'auteur d'une recherche validée par une soutenance universitaire, d'exposer les caractéristiques et les résultats de son travail. 3) La présentation des structures et de l'activité d'une équipe de recherches centrée sur l'intervention dans le champ des activités physiques sportives : le département d'Éducation physique de l'Université Laval (Québec, Canada). (Prix : 90,00 FF).

Éducation civique, politique, morale et familiale

Citoyenneté, identités : nouvelles figures de la citoyenneté et formes actuelles de l'engagement des jeunes. Marly-le-Roi : INJEP, 1997. (Document de l'INJEP ; hors-série 4.) ✎ 23

Les contributions sont regroupées autour de trois thèmes. 1) Société en mutation et construction identitaire : identité et lutte des places (V. de Gaulejac) ; identité, identification et post-modernité (M. Maffesoli)... 2) Des acteurs et des pratiques, le défi de la citoyenneté (D. Lapeyronnie) ; penser la citoyenneté (J. Roman)... 3) Un nouveau modèle, la citoyenneté participative ? : quelques pistes sur la citoyenneté active (M. Hervé) ; la citoyenneté participative, quel sens pour les élus, les professionnels, les associations ? (M. D. Pierrelée, C. Romeu...). (Prix : 150,00 FF).

MOUGNIOTTE, Alain. *L'école de la République : pour une éducation à la démocratie.* Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1996. 142 p., bibliogr. (4 p.) ✎ 23

L'école est-elle le seul moyen et la seule garantie de la démocratie ? La conception défendue par l'auteur, une éducation à la démocratie, ni partisane ni militante, au service de la liberté d'appréciation de chacun, "acceptable et recevable par tous", s'effectue en trois temps. 1) Le premier temps est une analyse des essais de conciliation éducation-démocratie, entre le 18e et le 20e (1789, controverses des années 1880 relatives à l'instruction civique dans les programmes scolaires, au cours du 20e siècle). Ce bref historique montre la difficulté d'implantation de la discipline éducation civique, due à l'absence d'un consensus profond et dynamique sur les valeurs et au doute relatif à la capacité d'un enseignement d'induire une conduite. Il est complété par une réflexion sur les trois

variables : qu'est-ce que l'éducation ? la démocratie ? les valeurs ? Le deuxième temps est consacré à la part de l'École, qui s'inscrit dans une réflexion plus globale sur l'influence de l'éducation sur le progrès humain. L'École doit essayer de surmonter la tension entre démocratie majoritariste et démocratie humaniste, elle doit tendre à former le "citoyen" à la citoyenneté. La démocratie suppose que tous les citoyens sont éduqués, qu'une "montée du niveau culturel n'exclut pas un certain progrès moral". Il doit y avoir complémentarité entre attitude et savoirs. Mais qu'est-ce qui fera aimer la démocratie ? Le politique, l'adéquation du fonctionnement au discours. Le troisième temps est axé sur la méthodologie. Une didactique des valeurs se situera dans l'entraînement à l'argumentation, consistera à former à l'élucidation et à l'énoncé des raisons, à comparer celles qui sont proposées par les uns et les autres, à repérer leurs limites et leurs insuffisances. Plus que pour une instruction civique, l'auteur plaide pour une éducation au politique, un choix entre une conception exclusive et une conception inclusive de la laïcité. L'établissement scolaire peut-il jouer un rôle dans la formation du citoyen à la citoyenneté. Oui, s'il est attentif aux valeurs suivantes : celles de l'homme, de la démocratie, de la responsabilité, de la participation, de la solidarité et de la corporation. (Prix : 95,00 FF).

Reconnaître l'enfant citoyen. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 1996. 163 p. (Débats.) ✎ 4
Chaque jour des enfants souffrent de maladie, de malnutrition et de mauvais traitements. À chaque instant des enfants meurent dans des conflits armés. Au-delà de l'urgence humanitaire, améliorer la situation de l'enfant signifie lui reconnaître des droits, des droits de citoyen responsable envers lui-même, sa famille et la société. Les droits de l'enfant résultent ainsi d'un compromis et d'un équilibre entre protection et autonomie. L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a développé une stratégie en faveur

des enfants. À l'appui des conventions internationales existantes, cette stratégie préconise une plus grande participation des adultes de demain aux décisions qui les concernent : dans la famille, à l'école, auprès d'un tribunal. Trois contributions sont présentées : Vers une nouvelle conception de l'enfant. Définir les droits de l'enfant. Il faut un médiateur pour les enfants ! (le cas de la Suède). L'application des traités internationaux (Convention européenne des Droits de l'Homme, Charte sociale européenne...) est analysée. Une stratégie européenne en faveur des enfants est proposée : reconnaître les préoccupations des enfants, promouvoir leurs intérêts, la reconnaissance explicite des droits civils et politiques de l'enfant... (Prix : 60,00 FF).

Éducation religieuse

Les statuts de l'enseignement religieux. Paris : Dalloz ; Le Cerf, 1996. 202 p. (Droit des religions.) ✎ 23

Les sources supra législatives de l'enseignement religieux (Jean-François Flauss) ; L'aménagement du temps scolaire au profit de l'enseignement religieux dans l'école primaire publique (Patrice Monnot) ; Les aumôneries dans les établissements secondaires publics (Pierre-Henri Prelot) ; Les écoles normales et les instituts universitaires de formation des maîtres en Alsace-Moselle au regard du statut scolaire local (Guy Siat) ; L'enseignement religieux dans les écoles primaires publiques d'Alsace-Moselle (Jean-Louis Bonnet) ; L'enseignement religieux dans les établissements secondaires publics d'Alsace-Moselle (Jean-Paul Pietri) ; L'enseignement religieux dans les établissements d'enseignement privé en droit général et en droit local (Pierre-Henri Prelot) ; L'enseignement religieux en Belgique (Rik Torfs) ; L'enseignement religieux au Luxembourg (Alexis Pauly) ; L'islam dans les cours de "langue et culture d'origine" (Françoise Lorcerie)... (Prix : 150,00 FF).

WILLAIME, Jean-Paul ; DUNAND, François ; BOESPFLUC, François. *Pour une mémoire des religions.* Paris : La Découverte, 1996. bibliogr. (5 p.) (Essais.) ✎ 4

L'enseignement des religions est presque inexistant en France sauf dans le secteur privé, par comparaison à d'autres pays d'Europe où, sous l'aspect facultatif ou obligatoire, se pratique une certaine initiation. Or, pour les auteurs, ignorer l'héritage religieux de son pays, c'est se priver d'un langage de compréhension de l'univers socioculturel dans lequel on vit, d'une occasion d'appréhender "soi-et-l'autre", et risquer d'entraîner, par défaut, l'absence de sentiment de citoyenneté. C'est ainsi qu'ils plaident pour un enseignement de l'histoire des religions, à caractère neutre confessionnellement et philosophiquement, dans le cadre d'une laïcité ouverte, pluraliste, approchant la religion comme fait culturel et historique et ouvrant au dialogue interculturel. (Prix : 89,00 FF).

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des mathématiques

BACQUET, Michelle. *Les maths sans problèmes ou comment éviter d'en dégoûter son écolier.* Paris : Calmann-Lévy, 1996. 161 p. ✎ 4

L'éché de l'enfant en mathématiques n'est pas celui de l'enfant, mais celui de la tentative de transmettre un savoir mathématique. Les enfants n'aiment pas les problèmes et l'auteur pose le problème : "comment aimer ce qui ne vous gratifie pas et qui devient de plus en plus dénué de sens et donc d'intérêt ? Le problème est ancien : c'est à partir du XVIIIe siècle qu'apparaissent les ouvrages comportant des problèmes à résoudre par les jeunes enfants. Est-il vraiment nécessaire ?

Permet-il d'acquérir des connaissances ? Développe-t-il l'esprit de recherche ? Apprend-il à raisonner ? Autant de questions qui préoccupent enseignants et parents. La présentation de deux cas : Léo et Ève montrent que "les problèmes donnés aux enfants recouvrent d'une chape d'ennui et d'obscurité ce qui pourrait être l'accès à un savoir nécessaire". Il faut en finir avec le problème, par des jeux (jeux de sériation, jeux de mains), prendre son temps, jouer avec des images mentales (apprendre aux enfants à décortiquer un énoncé, à l'éplucher). (Prix : 82,00 FF).

Constructing mathematical knowledge : epistemology and mathematical education. London ; Washington : Falmer, 1994. XVIII-282 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 15

L'ouvrage regroupe les contributions de divers experts sur une reconceptualisation des mathématiques fondée sur une réflexion philosophique à propos de l'éducation mathématique et prenant en compte les perspectives pédagogiques et sociales. Les problèmes épistémologiques ainsi qu'une réflexion plus large sur la genèse du savoir sont présentés au lecteur. Le point de vue constructiviste sur l'apprentissage des mathématiques est soigneusement analysé et discuté. Cet ouvrage est le complément du volume précédent "*Mathematics education and philosophy : an international perspective*" sous la direction de P. Ernest.

DORIER, Jean-Luc. coord. *L'enseignement de l'algèbre linéaire en question.* Grenoble : La Pensée sauvage, 1997. 331 p., bibliogr. (19 p.) (Recherche en didactique des mathématiques.) ✎ 15

Les contributions de la première partie s'interrogent sur l'origine de la théorie des espaces vectoriels (origines analytique et géométrique, première unification ; les enjeux dans l'élaboration d'une théorie

formelle de type axiomatique). Les contributions de la seconde partie abordent les questions d'enseignement et d'apprentissage de l'algèbre proprement dites : niveaux de conceptualisation et enseignement secondaire ; l'enseignement de l'algèbre linéaire expérimenté à Lille ; des niveaux de description et du problème de la représentation en algèbre linéaire ; à propos de trois modes de raisonnement en algèbre linéaire... (Prix : 250,00 FF).

DUTHEIL, Catherine. *Enfants d'ouvriers et mathématiques : les apprentissages à l'école primaire.* Paris : L'Harmattan, 1996. 161 p., tabl. (Logiques sociales.) ✎ 11

Dans sa pratique quotidienne, l'auteur, institutrice, a été confrontée à l'apprentissage des mathématiques, qui apparaissent souvent comme l'outil intellectuel par excellence. Elle a choisi d'étudier une classe de CM2 pendant trois années consécutives, enfants habitant un quartier populaire de la banlieue ouest de Nantes. Dès le cours préparatoire, les enfants d'ouvriers ont-ils la même "infériorité" en mathématiques qu'en français ? Les caractéristiques de la population étudiée sont précisées, puis les déterminantes sociales et familiales des apprentissages intellectuels (CSP et succès toutes matières confondues, CSP et succès par type d'épreuve...). L'auteur constate que les enfants d'ouvriers présentent en CM2 un niveau de performances très inférieur, et fortement discriminant, pour le français en grammaire et expression écrite, en mathématiques en compréhension des situations mathématiques. Les fondements de la culture et de la sélection scolaire sont décrits : les types de comportements et de savoir-faire que la réussite exige des enfants, les moyens didactiques mis en œuvre pour mobiliser les capacités de l'enfant, les moyens d'évaluer ses connaissances en chaque domaine. Le rapport des parents à l'école s'explique en partie par leur rapport à l'école lorsqu'ils étaient élèves ? Quel est le degré de proximité aux savoirs scolaires, aux mathématiques, à l'expression écrite, orale ?

La culture ouvrière passe par d'autres moyens d'expression que le langage élaboré. Ces enfants ont des performances plus importantes que les autres en EPS, en géométrie, en technologie, où le langage est un langage de l'action réfléchi, de l'action dirigée. La maîtrise linguistique écrite exerce un rapport de domination. La familiarité à l'écrit débouche sur la pensée réflexive, les capacités métalinguistiques, familiarité (ou non familiarité) qui s'inscrit dans le cadre de la famille, du monde des adultes. Il faut alors, dans une didactique concrète des mathématiques, prendre en compte les cultures pré et para-scolaires. (Prix : 95,00 FF).

Didactique des mathématiques

COMBIER, Gérard ; GUILLAUME, Jean-Claude ; PRESSIAT, André. *Les débuts de l'algèbre au collège : au pied de la lettre !* Paris : INRP, 1996. 143 p., fig., bibliogr. (4 p.) 11

L'enseignement du calcul littéral pour lui-même, sous forme de règles formelles, a longtemps eu et occupe encore une place plus importante que celui de la mise en équation d'un problème. Les nouveaux programmes de premier cycle, tout en réduisant le niveau d'algèbre à atteindre, étalent sur le cycle entier l'usage des lettres en les rattachant aux calculs numériques en 6e et 5e notamment, à l'initiation à la résolution de problèmes par des méthodes algébriques, principalement en 4e-3e. Les débuts de l'algèbre au collège proposent la description et l'analyse des principales recherches conduites dans le domaine de l'enseignement de l'algèbre ainsi que les choix didactiques opérés par l'équipe de recherche qui a conçu l'ouvrage ; des outils d'ingénierie didactique, expérimentés dans des classes, visant l'amélioration de l'enseignement de l'algèbre sur le statut des lettres au collège, principalement les modalités d'introduction des lettres en 6e et 5e, la mise en équation de problèmes en 4e ; une étude du rôle de l'ob-

servation des productions orales et écrites des élèves en situation de résolution de problèmes ; une approche de l'utilisation d'un outil de calcul électronique comme le tableur dans l'apprentissage de l'algèbre. (Prix : 85,00 FF).

Sciences naturelles

MOTTET, Gérard. dir. *De la vulgarisation aux activités scientifiques : un dessin animé à l'école.* Paris : INRP, 1997. 242 p., bibliogr. (7 p.) (Des images pour apprendre les sciences.) 11

Dans cet ouvrage, le chercheur observe et analyse, il interroge et écoute ceux qui construisent le savoir, il dissèque l'œuvre du vulgarisateur, il étudie les réactions des enfants... "(Jeannine Deunff, extrait de la préface). Prenant appui sur le célèbre dessin animé "Il était une fois... la vie", cette étude vise à explorer les différentes modalités de "transposition didactique" de messages de vulgarisation à destination de jeunes enfants. Comment de ces images qui fascinent et sollicitent l'imaginaire, extraire un savoir structuré ? Quelles activités proposer aux élèves qui leur permettent de relier ces images à d'autres représentations, à d'autres sources de connaissance ? Comment se servir de la fiction pour accéder au réel ? L'ouvrage peut être lu comme : un exemple d'utilisation de la télévision à l'école ; une tentative de transposition d'un produit de vulgarisation dans un contexte didactique ; un exemple d'utilisation des images pour apprendre les sciences. (Prix : 130,00 FF).

Informatique et enseignement

Didactique de l'informatique. Monastir : AFDI, 1996. 510 p., fig., bibliogr. dissém. 23

Les communications ont eu pour thèmes : Informatique au primaire, au secondaire, au supérieur (Sciences humaines), la formation

continue, l'enseignement professionnel, informatique générale. Les ateliers reprennent les mêmes thèmes. (Prix : 140,00 FF).

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps

Handicap et inadaptation. Fragments pour une histoire : notions et acteurs. Paris : ALTER, 1996. 185 p., bibliogr. dissém. ☛ 13

Réunissant plusieurs contributions, cet ouvrage se veut une première ébauche d'un travail de longue haleine sur l'histoire des termes, des notions, leur usage, utilisés dans les "traitements sociaux", les handicaps et les inadaptations. 1) De quelques mots et notions : Handicap, handicapé ; Enfants anormaux, les mots à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle ; Les sourds : images du sourd au XVIIIe siècle ; Une entreprise de dé-nomination : les avatars du vocabulaire pour désigner les sourds, aux XIXe et XXe siècles... ; Les déficients intellectuels : arriération ; imbécile, imbecillité ; crétinisme ; La notion de "troubles du comportement" et ses avatars. 2) De quelques acteurs : J.R. Pereira ; E.O. Séguin ; G.A. Bagger. (Prix : 75,00 FF).

HERVÉ, Guy. *Intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté : histoires de Paul, Hugo et Pierre.* Paris : Armand Colin, 1997. 131 p., bibliogr. (6 p.) (Formation des enseignants : enseigner.) ☛ 4

Avec une nouvelle philosophie, les RASED (Réseaux d'Aides spécialisées aux Enfants en Difficulté) ont, depuis 1990, remplacé les GAPP. Ces réseaux comportent, outre les enseignants et les membres de l'équipe de circonscription, le psychologue scolaire, l'enseignant spécialisé chargé de rééducations et l'enseignant spécialisé chargé des aides à dominante pédagogique (à dominantes rééducatives). Par le biais de plusieurs cas

décrits, Hugo, le dragon et l'oiseau, les jeux de Pierre..., l'auteur passe en revue ces différentes aides, en une approche pratique et théorique (approche des phénomènes de communication, théories cognitives, analyse du développement psychoaffectif de l'enfant...). (Prix : 89,00 FF).

Toxicomanie

BACHMANN, Christian. dir. ; KARSENTI, Monique. collab. *Prévention des toxicomanies en milieu scolaire.* Paris : INRP, 1996. 143 p.

☛ 4

Ce document est le premier d'une série de dossiers thématiques, réalisée par le Centre Alain Savary. Consacré à un thème, ici la prévention des toxicomanies en milieu scolaire, il se compose : 1) d'un pôle théorique : recueil de textes, bibliographie commentée (psychologie, sociologie, pédagogie préventive, législation...). 2) d'un pôle pratique : recueil d'actions, présentation de douze actions mises en place en collèges et lycées ; informations pratiques (documents publiés par le ministère de l'éducation, par les académies...) ; organismes ressource. (Prix : 70,00 FF).


DE PERETTI, Christine. *Consommations de substances psychoactives, des concepts et du regard social aux déclarations des lycéens.* Paris : Université Paris VI, 1996. 293 p., tabl., bibliogr. (7 p.) ☛ 11

L'objectif de ce travail est l'étude de l'importance des consommations de substances psychoactives, (il)licites, de lycéens scolarisés dans des banlieues difficiles de la région parisienne. La première partie s'intéresse aux problèmes de classifications et de définitions des substances psychoactives, aux considérations idéologiques présentées dans le discours social sur les drogues, aux différences de problématique et de ton des derniers rapports officiels. L'auteur souligne

l'hétérogénéité des études disponibles quant à l'usage des substances illicites. La seconde partie est consacrée à la recherche proprement dite : un autoportrait des lycéens interrogés, les perceptions élèves-équipes éducatives quant à la consommation des médicaments, de l'alcool, des drogues illicites. Les lycéens, dans leur majorité, affichent une certaine méfiance pour les drogues ; le cannabis est le produit pour lequel ils manifestent le plus de tolérance. Les facteurs psychosociaux liés à la consommation répétée de tabac, d'alcool et de cannabis sont analysés : les facteurs familiaux, la scolarité, les facteurs personnels. Il existe une forte liaison entre absentéisme scolaire et consommations. Les substances psychoactives ne doivent pas constituer la seule alternative économique, sociale, existentielle de ces jeunes. (Document non commercialisé).

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Éducation familiale

JEONG, Mi Ree ; ERNY, Pierre. *Expériences de formation parentale et familiale : France, Allemagne, Belgique, Amérique du Nord, Corée du Sud*. Paris : L'Harmattan, 1996. 271 p., bibliogr. (19 p.) (Bibliothèque de l'éducation.)  23

Les "premières impulsions" de l'éducation des parents sont d'abord retracées. En France, l'influence de Rousseau est déterminante ; sous le Second Empire, on verra fleurir des livres de conseils et d'indications aux parents et des magazines féminins ; au début du 20e siècle, naissent plusieurs associations de parents d'élèves de lycées. Dans les pays de langue allemande, l'influence de Pestalozzi et de Froebel est essentielle ; dans les pays de langue anglaise, celle de Locke. Au fur et à mesure, l'importance des courants d'Amérique du Nord se fera sentir, la pédagogie étend son champ d'intervention

du domaine scolaire à l'éducation parentale. Des initiatives propres à chaque pays sont décrites : en France, l'École des Parents et des Éducateurs ; en Allemagne, les Mütter-schulen, les réseaux confessionnels... ; aux États-Unis, les pédagogies de compensation, la notion d'empowerment ; en Belgique, le CERIS ; en Corée du Sud. Quelques modèles d'éducation des parents se détachent. Ces différents modèles ne sont pas nés du hasard et les diverses traditions nationales, culturelles et politiques ont été déterminantes. (Prix : 150,00 FF).

Loisirs

Cinquante ans de l'action des Francas. Paris : FRANCAS, 1997. 157 p., ann.

 4

Les contributions proposées lors de ce colloque sont structurées autour de trois points. 1) Contexte socio-historique de la création des Francas et ses référents théoriques et idéologiques : l'histoire des mouvements de jeunesse et la création des Francas, de l'entre-deux-guerres à l'après-guerre (1930-1958) ; la Ligue de l'enseignement, les organisations laïques et l'émergence des Francas (1935-1954). 2) Pratique et engagement des Francas : cinquante années d'évolution de la jeunesse ; vers l'institutionnalisation des mouvements de jeunesse, l'histoire des mouvements de jeunesse, l'intervention de l'État et la professionnalisation de l'animation. 3) Quels ont été les résultats et les effets de l'action des Francas : les jeunes et les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. Quelles oppositions/rerelations/tensions ? Les thèmes abordés lors des tables rondes ont été divers : les mouvements de jeunesse et les Francas ; du Mouvement d'enfants au Mouvement d'éducation ; les pratiques éducatives et pédagogiques des Francas ; les Francas entre institution et mouvement... (Prix non communiqué).

Les jeunes et les fêtes. *Agora*, n° 7, 1997. 159 p. ✎ 4

Les jeunes et les fêtes sont le dossier de ce numéro : la fête comme fêtes ; l'imaginaire social des conduites festives : "sortir !" ; épisodes festifs en milieu étudiantin : un folklore toujours vivant ; l'univers des "raves" entre carnaval et protestations fugitives ; fêtes sportives et expression de la virilité ; festivités et turbulences dans les banlieues. Au sommaire des "Points de vue" : les jeunes Grecs ; pourquoi étudier, en effet ? ; la violence au cinéma. (Prix : 85,00 FF).

Lecture

LELEU-GALLAND, Ève. *Pouvoir de l'écrit et horizon de lectures*. Lyon : Voies livres, 1996. 23 p. (Voies livres ; 80.) ✎ 4

Le pédagogue, trop absorbé par la didactique, n'éclaire pas toujours suffisamment l'enjeu de l'écrit : donnant accès à l'univers symbolique des signes et de la pensée, il ouvre au jeune lecteur un réseau de relations et de valeurs, grâce auquel il met en travail son identité sociale et culturelle et sans lequel il se trouverait exclu du pouvoir de penser le réel pour le transformer. (Prix : 35,00 FF).

Activités culturelles

BOUDINET, Gilles. *Pratiques rock et échec scolaire*. Paris : L'Harmattan, 1996. bibliogr. (2 p.) (Savoir et formation.) ✎ 11

Un contraste existe entre les pratiques extrascolaires musicales où des jeunes en difficulté s'expriment, s'approprient des savoirs et l'école, terrain de la révélation de leur échec. Quels savoirs les jeunes développent-ils dans ces pratiques ? quelles en sont les spécificités ? Des entretiens ont été réalisés dans une banlieue nord, "intermédiaire", de la région parisienne, auprès de jeunes, d'enseignants de SEGPA, de formateurs. Les

jeunes : leurs savoirs, en constante progression, se découpent en savoir sur la création musicale et démarqué du verbal, sur la culture musicale, en savoirs théoriques et savoir-faire "d'oreille". Le rapport au savoir se caractérise par une situation de pratique immédiate et d'induction, la médiation du groupe, une pédagogie active de la musique. Par rapport à la "double articulation" énoncée par R. Court (unités significatives-unités distinctives), à quel savoir de création musicale a-t-on affaire dans la pratique rock ? Les conservatoires de musique ne sont pas rejetés comme lieux de formation par ces jeunes, pour qui l'école reste "le lieu de privation de la musique"... Les positions des jeunes oscillent entre deux pôles : réussite/loisir-plaisir/confirmation d'un habitus-échec/compensation/distinction. L'activité rock ne va pas de soi, ces jeunes sont en position d'interdit, d'empêchement ; interdit qui se retrouve dans le domaine de la mixité et des modalités d'une pratique. Les enseignants soulignent l'absence de pratiques musicales, qui doivent être rentables. L'incertitude se traduit dans l'utilisation des mots (musique...) et renvoie aux relations musique-langage et à la "magie mystérieuse" qui entoure la musique. L'abord du musical passe par une quadruple médiation : textuelle ou parolière, scripturale, solfégique et la médiation pédagogique. Le refus enseignant se traduit par un double aspect : l'erreux musicale, la perte de l'omniscience professionnelle. La position des formateurs est paradoxale. Ils envisagent, pour les structures d'accueil des jeunes en échec, un dispositif qui rejoint celui observé pour le rock, mais ils veulent rester les détenteurs du Savoir. Les réticences des enseignants renvoient à deux domaines de représentation : celui du savoir musical et celui d'un mode d'acquisition de la connaissance. "L'activité de ces jeunes impose assurément sa praxis aux nécessaires réflexions sur l'Éducation confrontée à la Postmodernité" (Prix : 110,00 FF).

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX

Dictionnaires

Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin, 1996. 275 p., bibliogr. (4 p.) (U : 318.) 33

Cet ouvrage proposant 250 entrées (de : Acceptation interne à Vision du monde), 40 techniques et plus de 30 méthodes qualitatives, met à la disposition des étudiants et des chercheurs en sciences humaines et sociales, la quasi-totalité des techniques et des méthodes qualitatives validées et disponibles à ce jour : l'approche compréhensive, les méthodes de créativité, la méthode des études de cas, l'analyse mythographique, la sémiologie de l'image... Chaque entrée comprend : une définition explicite, un historique, un commentaire détaillé, des exemples et des applications, des conseils de lecture, des renvois et des corrélats pour approfondir les thèmes. (Prix : 130,00 FF).

ADRESSES D'ÉDITEURS

- AFDI
Diff. ÉPI
13 rue Jura
75013 PARIS
- AGORA
Diffusion L'Harmattan
- AJDA
17 rue d'Uzès
75018 PARIS
- ALTER
18 rue Mayet
75006 PARIS
- Les Cahiers du CERF
IUFM
56 avenue de l'URSS
31078 TOULOUSE Cedex 04
- CHRONIQUE SOCIALE
7 rue du Plat
69002 LYON Cedex
- CFES
2 rue Auguste Comte
92170 VANVES
- CLUEB
Via Marsala, 24
49126 BOLOGNE (Italie)
- CRDP
31 bd d'Athènes
13232 MARSEILLE Cedex
- CVRP
Marterey, 56
CH - 1005 LAUSANNE
- DEMOS
20 rue de l'Arcade
75008 PARIS
- Espaces
Université des sciences et technologies
de Lille
UFR de Géographie
59655 VILLENEUVE D'ASCQ Cedex
- ÉTUDES TSIGANES
2 rue d'Hautpoul
75019 PARIS
- Fenêtres sur cours
SNUipp
128 bd Blanqui
75013 PARIS

- **FRANCAS**
10-14 rue Tolain
76020 PARIS

- **INJEP**
Service des publications
9-11 rue Paul Leplat
78160 MARLY-LE-ROI

- **MARDAGA**
Hayen, 11
4140 SPRIMONT (Belgique)

- **Les Pluriels de Psyché**
12 place Notre-Dame
BP 3025
38816 GRENOBLE Cedex

- **PRATIQUES CORPORELLES**
APCFP
129 rue Tour de l'Évêque
30000 NIMES

- **PUM**
(Presses Universitaires du Mirail)
56 rue du taur
31000 TOULOUSE

- **SOCIOLOGIES ET SOCIÉTÉS**
Diffusion Librairie du Québec

- **Textuel**
Diffusion Le Seuil

- **VOIES LIVRES**
CP 630
69258 LYON Cedex 09

Les ouvrages canadiens peuvent être
commandés à la

Librairie du Québec
30 rue Gay Lussac
75005 PARIS

SUMMARIES

by Nelly Rome

From politics to education for politics' understanding by Alain Mouniotte

The author presents the various steps of his career which led him to undertake his research work. The starting point for this research work is the observation of political events occurring nowadays and the will to understand the reasons for unrest which disturbs the states, aspiring to democracy but struggling desperately to establish it, maintain it and sometimes rescue it. This was the main issue which the author felt concerned with and which led him to become interested in pedagogy and to endeavour to educate pupils for citizenship, which means to initiate them to politics understanding. The authors' thinking was nurtured on reading J. Maritain's books and on his professional practice's analysis which led him to produce methods that he labelled "Children Personal Practice" by which he tried to reconcile instruction necessary for citizenship practice with autonomy necessary to feel the desire for citizenship.

Educational questioning path by Geneviève Glunk

The author's role during her career went from teaching pupils to helping teachers. As an educational counsellor for young teachers she had to face situations which were not really correspon-

ding to her function - as defined by the institution. Help relation was an essential part of her professional action and she was earnestly concerned with making those novices feel secure. Getting a degree, a master's and an advanced diploma on "Learning and/or teaching to learn" led her to think over her own practice, and to focus more on the "pedagogical" dimension of her work. Through various situations, she makes us involved in the reality of teaching practices.

Educational actions' analysis by Madeleine Maillebouis and Maria-Drosile Vasconcellos

The analysis of professional practices, which asks questions concerning the relations between knowledge and action, is an important issue related to several fields of activity and which questions the practice of a variety of experts. The exploration of works devoted to the analysis of these practices shows that the emergence of this theme is the consequence of two concomitant phenomena : the recent development of social sciences and institutional changes in the educational system which induced a transformation of teachers role. This theme appeared only recently in teacher training. Several schemes for practice analysis are operating in various training institutes ("IUFM" and "MAFPEN"). They raise questioning,

especially about specific knowledge required for teaching. We observe that professional skills of teachers are concerned with both fields : subject expertise and aptitude for school relations.

*Women education and literature
in France in the XIXth and
XXth centuries*

by Jacqueline Fontaine

Though coeducation is now an established fact at each level of schooling, many girls limit themselves - being well aware of it - to subject matters traditionally intended for women, with very few career prospects. To understand this fact of education - girls specific attitude at the end of XXth century - and to survey their relation to knowledge, the author turned his attention towards women literature.

Literature transmits the norms, constraints, values of a society and bears witness to them. What form of interaction can be established between the author, the text and the reader ? What are the links existing between education and women education and women literature ? What are women motivations for writing ? The problematics is focusing on the construction and development of woman instructional model and if we question literature it is as a ground where women could only lately leave their own marks.

Histoire du temps scolaire en Europe

sous la direction de
Marie-Madeleine Compère



L'histoire de l'école prend classiquement pour objets la législation scolaire et les modalités de son application. L'histoire du temps scolaire a l'avantage d'inscrire ces éléments dans la société en général : on sait bien que le temps, loin d'être une donnée quantitative neutre, constitue un indice révélateur d'une civilisation tout entière. Étudier le temps scolaire permet donc d'approfondir les rapports qu'une société entretient avec son enfance et sa jeunesse : en laissant l'enfant passer du temps à l'école, le groupe familial et social reconnaît ne plus être le seul canal de la transmission culturelle, mais accepte qu'une autorité extérieure l'emporte sur ses habitudes et ses intérêts immédiats.

Le temps scolaire représente aussi un investissement en formation : il faut donc que les promoteurs locaux de l'école conçoivent implicitement ce que les économistes définissent comme le capital

humain et que la mentalité des parents soit susceptible de projection dans le futur. Bien qu'on les ressente aujourd'hui comme " naturels " dans la vie sociale, chacun des éléments constitutifs du temps scolaire (année, trimestre, semaine, journée, heure), est le produit d'une construction historique : ils sont nés, ont connu un développement spécifique ; ils peuvent disparaître.

Coordonnant une douzaine d'études, l'ouvrage donne la profondeur historique à cette problématique générale et la traite à l'échelle de l'Europe. En cela, il élargit la perspective, plus souvent abordée aujourd'hui, des rythmes scolaires, qui vise l'inadaptation de l'école aux besoins physiologiques et psychologiques des enfants et aux nécessités économiques et sociales du monde contemporain : c'est moins ce qui se passe à l'intérieur de l'école qui a été étudié que la part et la nature du temps scolaire par rapport aux autres temps sociaux.

En refusant de prendre à la lettre les informations contenues dans les textes officiels et normatifs, les auteurs de ce recueil soulèvent également des problèmes de méthode, sur le plan de l'histoire de l'éducation comme sur celui de la comparaison.

France (TVA 5,5%) : 180 F - Corse, DOM (2,1%) : 174,20 F
Guyane, TOM : 170,62 F - Étranger : 188 F

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de
l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

à retourner à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou Établissement

Adresse

.....

.....

Localité Code postal

Date
Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Montant de l'abonnement (3 numéros)	
	du 1-08-97 au 31-07-98
France (TVA 5,5 %)	153,00 F ttc
Corse, DOM	148,07 F
Guyane, TOM	145,02 F
Étranger	193,00 F
Le numéro (tarif : France, TVA 5,5 %)	60,00 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

De la politique à l'éducation au politique

par Alain MOUGNIOTTE

Chemin de praticien

Le chemin du questionnement pédagogique

par Geneviève GLUNK

Repère bibliographique

Un nouveau regard sur l'action éducative :

l'analyse des pratiques professionnelles

par Madeleine MAILLEBOUIS et Maria-Drosile VASCONCELLOS

Communication documentaire

Éducation et littérature féminines en France

aux XIXe et XXe siècles

par Jacqueline FONTAINE

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