

1997

42

Perspectives documentaires en éducation



N° 42

1997

Hommage à Jean Hassenforder

**PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION**

N° 42

1997

Hommage à Jean Hassenforder

**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, Agnès Cavalier, Jacques Cottard, Nelly Rome**

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

HOMMAGE À JEAN HASSENFORDER

- *Re-co-naissance* par André de PERETTI 7
- *Le rôle éminent d'un chercheur et d'un militant*
par Georges VIGARELLO 13

LE MILITANT

L'action pour le développement des bibliothèques publiques, bibliothèques scolaires et universitaires

- *Jean Hassenforder et l'environnement pédagogique* par Claude BENSIMON .. 17
- *Jean Hassenforder et la perspective comparative comme chercheur, formateur, éditeur, pionnier et... visionnaire* par Paulette BERNHARD 23
- *Jean Hassenforder, acteur du développement des CDI*
par Françoise CHAPRON 33
- *Naissance et généralisation d'un concept : la BCD*
par Odile LAMBERT-CHESNOT 41
- *Documentation et innovation* par Geneviève LEFORT 51
- *La bibliothèque pour enfants, lieu d'échanges. Un mouvement international*
par Geneviève PATTE 55
- *La participation à une revue militante : Éducation et Développement*
par Louis RAILLON 73
- *La place des CDI dans le processus éducatif : le rôle de Jean Hassenforder*
par Bernadette SEIBEL 79

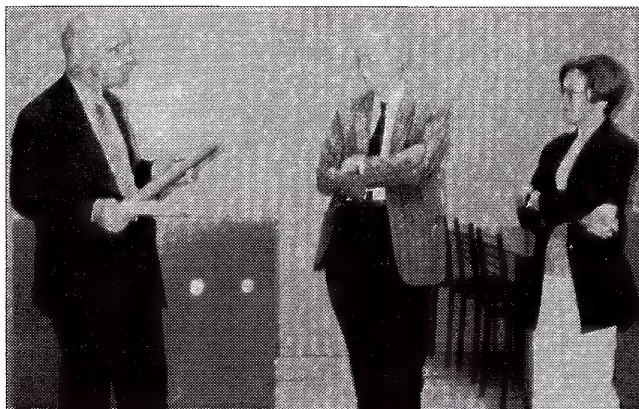
LE SAVANT

Le travail de recherche et la politique de ressources pour la recherche

- *Un passeur* par Raymond BOURDONCLE 87
- *Un sage usage des nouvelles technologies. Les banques de données
comme outils d'information et de capitalisation* par Philippe CHAMPY 99
- *L'exemple de Jean Hassenforder dans les sciences de l'éducation*
par Joffre DUMAZEDIER 105
- *La petite fabrique de thèse au CDR, avec J. Hassenforder, l'anti-mandarin*
par Christiane ÉTÉVÉ 111
- *Les "Notes de synthèse" de la Revue française de pédagogie au cœur
d'une politique originale de production de ressources au service
de la recherche en éducation* par Jean-Claude FORQUIN 131
- *Souvenirs...* par Louis LEGRAND 137
- *La recherche en éducation "revisitée". Instantanés sur un pionnier*
par Nelly LESELBAUM 141
- *Vers un paradigme de communication des savoirs en éducation. Contribution
de l'approche des histoires de vie professionnelles* par Gaston PINEAU 147
- *Le sociologue de la lecture* par Nicole ROBINE 159
- *Travaux effectués par Jean Hassenforder* 169

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 189
- Adresses d'éditeurs 239



Jean Hassenforder, lors de son départ à la retraite en juin 1994, entouré du directeur de l'époque, Jean-François Botrel, et de Francine Dugast, ancien directeur de l'institut.

HOMMAGE À JEAN HASSENFORDER

RE-CO-NAISSANCE

André de Peretti

Il est souvent tentant (ou grisant) de penser que nous construisons des connaissances définitives, dernières : à l'égard des phénomènes ou des pensées, comme à l'égard des personnes. Mais celles-ci se révèlent toujours bien autres que ce que nous avons retenu d'elles ou intérieurement modelé en profil.

Elles sont, une à une, plus proches de nous que nous ne l'imaginions ; mais elles débordent le champ d'action et de signification où nous les cantonnions candidement. "Approximations" sur les pensées et les œuvres, nous avertissait le grand critique littéraire Charles du Bos ; "approche" tranquille des personnes, nous proposait Carl Rogers, dont l'inspiration touchait, avec quelques-uns d'entre nous, Jean Hassenforder...

Témoignages

C'est bien à son sujet que la réflexion qui précède s'est imposée à moi : par la lecture, dans la "joie", du présent livre "conspiré" par quelques-uns de ses amis. L'activité de Jean, sa personnalité comme ses parcours existentiels sont autres, c'est-à-dire plus complexes, plus riches, plus éclairants, que ce que nous pensions avoir recueilli à leur sujet. Nous nous en faisons ici, réciproquement des uns aux autres, la démonstration par nos témoignages multiples à son égard : avec la réserve fine que nos propos connotent, en point d'orgue, sur sa qualité d'accueil, sa disponibilité, son souci de clarté, sa capacité d'aide, mais aussi son talent de pionnier, son courage de précurseur.

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

Témoignages ? Il fallait s'y attendre ! Le beau terme de "document", aussi lié qu'il soit étymologiquement au latin *docere* (et donc à tout ce qui aide l'enseignement), eut la bonne fortune, vers la fin du dix-septième siècle d'advenir en langage juridique : désignant alors ce qui atteste, ce qui fait preuve, ce qui montre ou démontre. On ne saurait oublier les services rendus par Jean Hassenforder à la "cause", à la "défense", de la documentation et de la recherche documentaire : il fallait bien qu'en retour, en rétroaction, des documents probants soient réunis et assignés au "procès" de son "itinéraire" de lecture, de recherche et de vie !

Mots-clés

Nous avons pris le départ avec le vocable "document", choisi, entre plusieurs mots-clés, pour jalonner un tel itinéraire multiple. On peut donc y ajouter ceux qu'il a choisis et illustrés au cours de sa route exploratrice : centres et perspectives ; bibliothèques et livres ; écrits et "notes critiques" ; loisirs et innovations ; recherche-action et autoformation. Pourrait-on oublier son rôle décisif autant que modeste, dans la conception et la mise en chantier à large échelle des CDI et des BCD (Centres de documentation et d'information, pour le Second degré, dès avant 1968 ; Bibliothèques centres documentaires, pour le Premier degré, dès 1974) ? Par cet accent porté sur le concept pragmatique de "centre", il soutenait les chances d'une articulation cohérente entre les pratiques personnelles des enseignants, et il coopérait au développement des démarches d'une autoformation responsable chez les élèves : dans un "lieu de socialisation".

Ainsi étaient étayées progressivement, sans battage, les unes aux autres, les grandes dimensions de l'autonomie (chez les adultes professeurs comme chez les jeunes) et de la solidarité (pour l'enseignement comme pour l'apprentissage, respectivement), dans le développement différenciateur de notre système éducatif : par la grâce des livres et dossiers mis en accès direct ; par le couplage stimulant de la recherche et de l'action ; par l'enrichissement du rôle pédagogique, complémentaire, indispensable, reconnu statutairement aux documentalistes.

Centre et Recherche

Il me faut bien ajouter, en tant que chercheur, la reconnaissance que l'on doit avoir à Jean Hassenforder pour la création d'un CDR, Centre de Documentation Recherche, autonomisé par rapport aux bibliothèques si riches qu'elles soient (mais d'autant plus labyrinthiques). Le chercheur a besoin, en "temps réel", de disposer des ouvrages les plus récents dans sa matière et ses contextes ou voisinages multidisciplinaires (ou métadisciplinaires) : ce qui n'est pas habituellement facile dans le cadre d'une gestion de bibliothèque, portée au complément, régulier et planifié, de ses collections. Il a non moins besoin, et à la fois, d'accès direct, spécialisé, aux ouvrages et revues réellement présents sur les rayonnages, ainsi que du recours personnalisé à la compétence de documentalistes ou collègues qui soient en résonance avec les harmoniques propres à la Recherche : susceptibles de lui faciliter l'usage économique des nouvelles technologies et la consultation des banques de données adéquates.

On ne saurait, sur ce point, oublier, ni surtout méconnaître, l'élan donné par Jean Hassenforder au développement d'une documentation informatisée, adaptée aux contraintes des sciences de l'éducation. Il continuait ainsi d'œuvrer à la différenciation innovante et à l'ouverture du monde des bibliothèques, ainsi qu'à la coopération professionnelle entre chercheurs, documentalistes et informaticiens. Et il se préoccupait, de façon équilibrée, d'assurer les chances d'une variété de supports multiples, offerte aux individus pour leurs acquisitions cognitives et le développement de leurs relations interpersonnelles ou groupales, sinon réticulaires (Ah ! Internet !).

Des supports et de l'étymologie

J'évoque ici, en accord profond avec mon ami Jean, la variété des supports, nécessaire à l'enseignement comme à l'apprentissage des jeunes (et à la Recherche). Et je m'autorise à "cliquer" sur des termes aux sonorités proches : écrit ; écran ; écrin ; écrou ; écru ! Si Mac Luhan nous avait alertés sur l'implosion possible de "la Galaxie Gutenberg", il nous reste que l'"écran" ne peut se passer de l'"écrit", et qu'ils peuvent prospérer ensemble. L'écrit, par le latin *scribere*, se rallie à l'indo-européen pour signifier "gratter", "inciser", tant il est né sur la pierre ;

l'écran se rattache, par le néerlandais, au francique, pour dénommer un paravent, une barrière. Mais avec l'évolution "créatrice", le grattage en lettres renvoie vers la stimulation, l'éclaircissement ; et l'écran, même s'il masque encore, s'ouvre vers nous (et les plus jeunes) avec des images en quelque transparence télévisuelle !

Et l'"écran" (du latin *scrinium*), dévolu à l'accueil secret des objets précieux, se dilate à son tour irrésistiblement en médiathèques et bibliothèques, mais aussi en réseaux d'échanges publics de savoirs (selon le rêve d'Ivan Illich). L'"écrou" ne peut rester en rade : à partir du francique où il étiquetait une bande de parchemin, il était venu à désigner, au plan royal, l'"état des dépenses", puis quelque registre, ce qui lui valut (le latin *scrofa*, truie !, aidant pour une autre dérive étymologique) de s'arrêter sur le sens de "prison" : mais il en sort, évoluant ce qui relie et ajuste, en précision et sécurité. Demeure l'"écru" : ce qui est non blanchi, non lavé, non teint ; soyeux et franc au toucher ; sans préparation ni apprêt ; non cuit ni recuit ; par suite, ce qui peut convenir, pour nos jeunes et pour nous, à la qualité d'une connaissance acquise par contact direct, sur document, en immédiateté responsable (écru et cru renvoient au latin *cruor*, c'est-à-dire non pas au sang réservé ou contenu qui se qualifierait de "sanguis", mais au sang offert, visible, signifié !).

Ouvertures et Perspectives

Par la petite escapade dans des plates-bandes linguistiques, qu'on voudra me pardonner, j'entends bien souligner l'état des temps et des lieux où nous sommes, et où s'est situé si exactement Jean Hassenforder. Sa prémonition des évolutions et son ajustement à leurs signes me mettent en bonne humeur, et me donnent encore envie de jouer amicalement sur les sons et les sens. Car, s'il a contribué aux ouvertures des institutions éducatives et scolaires, par le relais du rapport plus direct aux écrits et donc par l'amenuisement du face à face traditionnel professeur-élève, il l'a fait sans "cris" mais avec "cran", sans désir d'être "craint" ou de tailler des "croupières" (désir si purement universitaire !), mais pour être "cru"...

Fondé sur des croyances aussi profondes que discrètes, il s'est attaché avec une modestie vigilante à ouvrir aux autres (adultes ou enfants) des "perspectives" libératrices. Il n'attaqua pas de front les

lourdeurs institutionnelles ni les pratiques traditionnelles, mais il insinua avec efficacité des conceptions plus mobiles, notamment anglo-saxonnes, dans le champ clos des controverses franco-françaises. Il donna force au savoir non institué et chance à l'émulation populaire pour la lecture. Il développa une stratégie souple de confiance et d'influence, une tactique de transmission de savoirs qui ne soient pas des "conserves" comme le disait Jacob Moreno, s'en tenant à un rôle de "passeur" incitant et réservé, respectueux, amical : nous renseignant consciencieusement par la voie de "notes critiques". Comme on le verra bien dans ce livre qui le décrit si justement.

À l'amble du temps

Mais, en perspective des perspectives, il a été et reste témoin d'un temps où la modernité s'est muée en "post-modernité", autorisant Umberto Eco à nous faire regarder notre évolution dans le miroir d'un Moyen Age révélateur. "Le Nom de la Rose", par son soin, nous entraînait dans le dédale d'une bibliothèque fermée, interdite, réservée à quelques-uns : et où des jeux de miroir perturbaient ce que pourrait être, pour la reconnaissance de soi, le rapport confiant aux autres par le livre, par le document recherché, par les supports multiples mais réverbérateurs de notre projet intérieur. Il fallait bien en venir à ouvrir bibliothèques et institutions, pédagogies et organisations scolaires. Il fallait intéresser les jeunes à leur développement personnel aussi bien à l'école que dans leurs loisirs. Il fallait faire de la profusion des ouvrages et de leur prolifération incessante une invitation à des choix personnels, à des métissages (Michel Serres) distinctifs, à une originalité utile à tous les autres.

C'est bien ce triple "falloir", en cours et en devenir, que Jean Hassenforder a pressenti et qu'il a accompagné en le servant. Et il a su mettre en valeur la symbolique des bibliothèques et des centres de documentation comme accomplissant la promesse faite par Leibniz que "le meilleur des mondes" peut être là où la plus grande variété se retrouve dans l'unité (et non pas dans l'uniformité), dans le consentement dynamique, dans la co-naissance accomplie (selon l'élan de Paul Claudel) entre tous et par chacun.

Dans le maelström des changements qui nous saisissent, l'individu est désormais convié à se raccrocher personnellement aux repères, aux

écrits et aux signes qui lui parlent et le tiennent. Il n'est plus question de psittacisme et de clonage scolaire ou universitaire. Chacun est invité à être davantage lui-même, originalement, pour être mieux en communication avec tous les autres : en modestie créatrice, comme Jean Hassenforder l'a fait et le fait. "*Doctus cum libro*" ne peut plus être une qualification ironique, mais une option souhaitable. Nous avons besoin de supports pour rebondir hors de la trivialité et de l'ennui. Le livre délivre.

André de PERETTI
(décembre 1997)

LE RÔLE ÉMINENT D'UN CHERCHEUR ET D'UN MILITANT

Georges Vigarello

Si un mot devait définir en tout premier lieu l'œuvre et l'action de Jean Hassenforder, c'est bien celui de "passeur". Ce mot est explicite et longuement commenté dans certains des témoignages qui suivent. Il est implicite et sourdement présent dans l'ensemble des autres.

Il vient inévitablement à l'esprit de ceux qui connaissent Jean Hassenforder : une disponibilité et une curiosité vraies mises depuis longtemps au service d'un rare sens de l'échange, une inventivité constante dans le maniement des documents et de leur diffusion. Les exemples en sont concrets, nombreux, évidents : impulsion décisive dans la création des "Bibliothèques Centres Documentaires" (BCD) et des "Centres de Documentation et d'Information" (CDI) devenus autant d'espaces incontournables des établissements de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, création de la *Revue française de pédagogie*, de *Perspectives documentaires en éducation*, de *Recherche et Formation*, conception et création du "Centre de Documentation de l'INRP" dont la plupart des chercheurs en éducation ont pu, à un moment ou à un autre de leur travail, tirer le plus grand profit. Ce qui a d'ailleurs fait jouer à Jean Hassenforder, discrètement mais sûrement, un rôle central dans la connaissance et dans la propagation des recherches en éducation.

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

Il faut préciser, sinon ajouter, que ces mises en réseau, ces contacts, ces patients recensements sont tout, sauf un recueil passif de données. Le simple survol des "notes critiques" parues dans la *Revue française de pédagogie* montre à quel point y est présent un ensemble savamment choisi de la littérature scientifique étrangère, ensemble atteignant le plus souvent le tiers des textes publiés, ce qui révèle indirectement aussi l'influence de Jean Hassenforder sur nombre de chercheurs français orientés vers les terrains étrangers. Un autre survol, celui des rubriques de la *Revue française de pédagogie*, montre encore l'importance progressive prise par les "notes de synthèse", comme la pertinence de leurs thèmes ou de leur problématique, tous conçus pour lier plus directement documentation et recherche, tous multipliant mises en perspective et revues de questions. Plus profondément, c'est l'interrogation permanente sur la constitution et l'usage des ressources documentaires qui est ici la plus marquante. La série d'initiatives ayant conduit à publier *Itinéraires de chercheurs*, *Itinéraires de lectures*, *Itinéraires de praticiens*, où chercheurs et praticiens présentent leurs repères intellectuels et leurs choix, souligne combien Jean Hassenforder a tenté d'illustrer des usages différents du document, combien il a conduit les chercheurs en éducation et ceux qui les lisent à confronter leurs curiosités, leurs recours aux références, leurs modes d'information. Ce qui confirme combien la démarche ne vise pas seulement les usagers de la recherche, mais bien les chercheurs eux-mêmes invités à toujours mieux penser et toujours mieux analyser leur travail. La conséquence en est cette remarquable entreprise d'édition où celui qui diffuse des travaux s'adresse autant aux producteurs de textes qu'à leurs lecteurs pour que chacun s'interroge sur sa propre activité.

Une telle entreprise n'était possible qu'avec une vision déjà construite et ouverte du document lui-même, le refus de le réduire à sa seule dimension informative. Il fallait croire à la fécondité de rapprochements inattendus, explorer les sens multiples d'une source ou d'un auteur, accepter d'étudier l'épaisseur sensible de ce qui n'est jamais simple bibliographie. Il fallait encore prolonger l'idée si féconde de l'autonomie du sujet face au document. C'est sans doute parce que Jean Hassenforder est un passionné de la responsabilité individuelle et de l'autoformation qu'il a pu concevoir avec tant de méticulosité, d'ouverture et de fécondité un vaste service documentaire pensé pour chacun. C'est sans doute aussi, faut-il le dire, parce que Jean Hassenforder a une véritable exigence éthique qu'il a pu

accepter l'implacable logique du "passeur" : rendre visibles des textes sans en tirer nécessairement quelque visibilité. Non qu'il ne soit pas chercheur. Non qu'il n'ait pas publié de travaux importants. Ces travaux lui ont d'ailleurs permis de mieux comparer les outils qu'il a utilisés : mettre en parallèle le développement des bibliothèques en Angleterre et en France, évaluer les pratiques de lecture des jeunes, analyser la "bibliothèque comme institution éducative".

Mais le centre de la passion professionnelle de Jean Hassenforder a bien été la volonté de faire connaître et de diffuser recherches et travaux : œuvre immense qui ne se voit pas directement tant sa mission est d'en faire exister d'autres, mais ces dernières œuvres ne sauraient exister sans elle. L'entreprise se poursuit, puisque dans son exigence même elle impliquait la constitution d'une équipe dont la compétence est aujourd'hui affirmée.

Georges VIGARELLO

Université Paris V

EHESS

(décembre 1997)

JEAN HASSENFORDER ET L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE

Claude Bensimon

Une leçon de pédagogie appliquée

J'ai rencontré Jean Hassenforder en février 1968, alors que je recherchais un programme de construction d'un établissement scolaire à pédagogie moderne, pouvant servir à la conception d'un projet architectural qui serait mon sujet de diplôme d'architecte.

Je l'ai rencontré dans ce même petit bureau qu'il a toujours occupé jusqu'en 1994. J'espérais trouver, au Service de la Recherche de l'Institut Pédagogique National, un projet pédagogique novateur parmi ceux, nombreux, qui devaient bien germer dans ce vivier, pensais-je.

En réponse à ma demande, Jean m'a fait visiter la section documentaire du Service, m'a parlé des différentes recherches et réalisations dans le domaine des constructions scolaires récentes, en Grande-Bretagne, États-Unis, Canada, Suède, et il m'a proposé de travailler sur les documents relativement nombreux dont il disposait ; la plupart de ces documents étaient écrits en langue anglaise.

Ma réaction fut d'abord négative : je n'entendais pas me substituer à des pédagogues pour établir un projet pédagogique et un programme architectural, mais seulement être l'interprète, en termes de volumes et d'espaces construits, des desiderata d'utilisateurs éclairés.

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

Il m'orienta alors vers les sections du premier degré et du premier cycle du second degré du Service de la Recherche. Ce fut pour m'apercevoir très vite que si l'on faisait, dans ce service, de la recherche pédagogique dans des domaines bien cernés comme l'enseignement audiovisuel, les groupes de niveaux ou, plus tard, le développement de la lecture, aucun projet global concernant un établissement d'enseignement n'était en vue.

Ce fut la première leçon de pédagogie appliquée que me servit Jean Hassenforder. Je ne l'ai pas oubliée : découvrir que ce que je visais n'existait pas, je devrais le mettre en place moi-même, en cherchant les documents et les personnes qui pourraient m'aider.

C'est ce que je fis durant plusieurs mois au cours desquels je passais de longues heures dans le petit centre documentaire, aidé d'un dictionnaire anglais-français, à prendre connaissance des tendances pédagogiques novatrices de différents pays et de leurs expériences en matière de bâtiments scolaires. Heureusement que quelques documents de synthèse en français et les commentaires de Jean Hassenforder, régulièrement sollicité par moi, éclairèrent les éléments que j'avais recueillis.

Un projet d'établissement éducatif communautaire est né

Paradoxalement, c'est en étudiant les pratiques éducatives novatrices à l'étranger que je découvris que nous avions, en France, un grand nombre de tentatives qui, si elles se déroulaient parfois dans des cadres mal adaptés, n'en étaient pas moins très intéressantes pédagogiquement : Decroly, Freinet, Cousinet, Montessori... avaient essaimé, et de nombreux enseignants mettaient en pratique ici et là leurs principes.

De mes recherches en bibliothèque et de mes enquêtes sur le terrain (situé en Bretagne), j'avais extrait un projet d'établissement éducatif communautaire qui faisait appel à l'aide de nombreuses personnes auprès desquelles j'avais enquêté dans la phase de collecte des informations.

Entre-temps, ce projet était, pour moi, devenu le sujet d'une thèse de 3e cycle à l'École Pratique des Hautes Études dont le thème était

l'incidence des Sciences Sociales sur la conception d'un établissement éducatif communautaire.

Le maire de la commune concernée, ayant reçu le projet par l'entremise d'une des personnes-ressources associée à l'entreprise, se mit en devoir d'en **faire aboutir la réalisation**. Il s'adressa au Ministère de l'Éducation nationale à un niveau élevé et nous fit savoir, à l'automne 1968, que le projet était pris en considération par les autorités ministérielles, avec une chance de voir le jour.

Devant ce développement inattendu, notre réaction fut de réunir toutes les personnes-ressources pour les informer de cette suite possible, de les questionner sur l'intérêt qu'elles portaient à l'approfondissement du projet et la participation qu'elles acceptaient d'apporter à son éventuelle mise au point.

Cette réunion eut lieu en janvier 1969 dans le bureau contigu à celui de Jean Hassenforder, le sien étant trop petit pour recevoir plus de quatre personnes. C'était la première fois que ceux qui avaient apporté, chacun de son côté, une pierre au projet qui nous réunissait, se rencontraient et échangeaient directement, "en temps réel" comme on dit aujourd'hui.

Une association pluridisciplinaire pour l'Environnement Pédagogique se crée

Entre **pédagogues novateurs**, plus ou moins isolés précédemment, et **architectes** qui les sollicitaient pour définir des lieux et des moyens susceptibles de faciliter leur pratique pédagogique, les échanges furent riches.

De qui émergea l'idée qu'une telle **réunion de compétences** méritait de servir à d'autres projets que celui qui nous occupait ? Il est difficile d'être affirmatif là-dessus. Ce qui est sûr, c'est que c'est dans un bureau de la section documentaire du Service de la Recherche Pédagogique, section dont Jean Hassenforder était responsable, que se tinrent les premières réunions à partir desquelles vit le jour **l'Association pour l'Environnement Pédagogique (AEP) en décembre 1969**. L'objet de l'Association a été défini ainsi : **promouvoir des bâtiments et des équipements adaptés à la pédagogie différenciée et aux pratiques sociales et culturelles rénovées, développer la**

recherche, l'expérimentation et la diffusion des connaissances dans ce domaine, dans tout pays ou région qui en manifeste le désir.

De janvier 1969 aux environs de 1975, Jean Hassenforder a été présent à tous les actes importants qui ont marqué l'existence de l'Association, même avant qu'elle ne naisse officiellement. Il a mis en relation ; il s'est entremis ; il a participé.

Il a mis en relation le petit groupe de pédagogues et d'architectes des débuts avec des individus, des organismes, des personnalités qu'il connaissait par son travail, ses recherches : enseignants et chercheurs novateurs plus ou moins isolés, promoteurs d'expériences diverses en pédagogie, responsables de services ministériels ou administratifs ouverts à l'Éducation Nouvelle et demandeurs de meilleures conditions de travail pour les élèves et les éducateurs.

Grâce à ces contacts, l'aventure de l'Association pour l'Environnement Pédagogique a bénéficié des apports de :

"La Joie par les livres" (Bibliothèque pour enfants de Clamart, et notamment Geneviève Patte et Colette Marchand) ;

Louis Legrand, Chef du Service de la Recherche à l'IPN ;

"Les Cahiers Pédagogiques", revue des CRAP (Cercles de recherche et d'action pédagogiques) ;

"Éducation et Développement", et notamment Louis Raillon ;

Henri Charnay, ancien professeur d'Arts Plastiques, chercheur indépendant en pédagogie, "père" de nombreuses idées, dont certaines ont donné lieu à des expériences d'avant-garde, associant méthodes éducatives individualisées et espaces adaptés à ces pratiques ;

Hauts fonctionnaires des Ministères de l'Éducation nationale, des Affaires culturelles, de la Jeunesse et des Sports, qui tentaient de faire évoluer les structures et les espaces ;

La liste serait longue si on cherchait à la rendre exhaustive !

Que ceux qui sont oubliés ici nous pardonnent...

Vingt-cinq ans de compagnonnage

De 1969 à 1975, Jean Hassenforder a suggéré, aidé à diffuser et soutenu de nombreuses actions qui ont dessiné rapidement le profil de l'AEP :

Publications : constitution d'un fonds de ressources de films et diapositives exposant les expériences intéressantes choisies, à l'étranger d'abord, puis en France, au fur et à mesure des investigations et des initiatives ;

Utilisation de ce fonds pour animer des **réunions d'information** suivies de débats auprès de groupes d'élus, d'enseignants, de parents et de fonctionnaires à différents niveaux ;

Prestations de **services pour des collectivités désireuses** de bénéficier de l'aide d'une équipe pluridisciplinaire, informée des tendances novatrices éducatives et culturelles internationales, pour la définition et la conception de leurs équipements scolaires ou socio-éducatifs, avec la participation de l'ensemble des utilisateurs concernés par ces équipements ;

Enfin, préparation des équipes d'enseignants ou d'animateurs à l'utilisation de nouveaux espaces pour leur activité professionnelle.

Après 1976, lorsque les activités de l'AEP s'étendent à la Bretagne, pour s'y enraciner plus particulièrement à partir de 1983, il continue à suivre et soutenir l'action en suggérant l'édition d'une petite feuille d'information qui verra le jour à la fin des années 80 sous le titre de *AEP Infos*.

Depuis plusieurs années, sentant que l'AEP achève un certain parcours, il pousse à relater l'expérience de l'Association sous la forme d'un livre. Conclusion logique pour ce spécialiste de la documentation. Je gage que l'avenir lui donnera satisfaction.

Pour conclure, Jean Hassenforder est, et a été pour nous, et pour moi particulièrement, pédagogue, efficace, modeste, tenace, fidèle et amical.

Claude BENSIMON
Architecte
(juillet 1996)

JEAN HASSENFORDER ET LA PERSPECTIVE COMPARATIVE COMME CHERCHEUR, FORMATEUR, ÉDITEUR, PIONNIER ET... VISIONNAIRE

Paulette Bernhard

A

l'instar des "itinéraires..." qu'il a lancés dans la revue *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, mon projet dans ce texte est de témoigner des différentes facettes sous lesquelles j'ai connu Jean Hassenforder de 1971 à 1976, période où j'ai eu la chance de travailler avec et à côté de lui à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques (INRDP).

On comprendra toutefois que les références sur lesquelles je m'appuie puissent déborder cette période en amont et en aval, dans la mesure où le travail entrepris se basait sur des recherches antérieures et où, une fois arrivée au Québec en 1979 après un détour de plus de deux ans en Tunisie, j'ai rétabli le contact au double titre d'étudiante au doctorat menant une recherche sur les bibliothèques scolaires et de

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

collaboratrice à la *Revue des sciences de l'éducation*. Je souhaite également attirer l'attention sur un éclairage particulier qui a constamment nourri sa pensée et son action, à savoir celui de la perspective comparative.

Ainsi, dans des conditions matérielles plutôt serrées puisque nous partagions à deux, et même souvent à trois, un tout petit bureau, ai-je découvert progressivement que Jean Hassenforder était, non seulement chercheur, directeur de mémoire et formateur tel que je l'ai d'abord connu, mais encore responsable d'un centre de documentation destiné aux chercheurs en éducation et, en conséquence, diffuseur expérimenté d'information, éditeur, initiateur et partenaire dans la création de revues et d'associations et, finalement, conseiller et consultant. Par une activité inlassable basée sur une vaste connaissance de la littérature française, étrangère et internationale en éducation et en bibliothéconomie, de même que par ses contacts réguliers avec des chercheurs de ces domaines en France et à l'étranger, il a exercé, selon moi, une grande influence dans la diffusion des informations et des idées, particulièrement celles relatives à ce qu'il appelait "la pédagogie de la documentation".

Chercheur et directeur de recherche

Notre première rencontre s'est faite en 1971 dans le cadre d'un cours qu'il donnait à l'École nationale supérieure des bibliothèques (ENSB) dans la perspective comparatiste de son étude sur le développement des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis (1). Peu après, Michel Bouvy, alors président de la Section des bibliothèques publiques de l'Association des bibliothécaires français, soulignait son rôle de pionnier dans l'ouverture de nouveaux champs d'étude et de recherche suite à la soutenance de "la première thèse consacrée en France aux bibliothèques publiques et scolaires" (2).

Il a également dirigé de nombreux mémoires, stages et travaux de recherche, quelques-uns en relation avec le cours donné à l'ENSB, comme le mémoire que j'ai mené conjointement avec Anne Marinet sur l'évolution des lectures chez les jeunes de 12 à 16 ans (3), et de nombreux autres dans le cadre de programmes de formation en documentation et en éducation tels que, entre autres, ceux de l'Institut national des techniques de la documentation (INTD) et ceux de

l'Université Paris X. Soulignons, ici, un lien très fort avec le rôle de diffuseur, puisque Jean Hassenforder a très systématiquement incité, encouragé et aidé ses étudiants et stagiaires à publier les résultats de leurs travaux.

Enfin, il a contribué à mettre sur pied et à mener à bien différents programmes et projets de recherche dans le cadre de l'unité consacrée aux "Études et recherches pédagogiques" au sein de l'IPN, devenu INRDP puis INRP (4).

Parmi ces programmes et projets, mentionnons en particulier :

- l'étude de l'innovation et du changement en éducation (5) ;
- des enquêtes sur les lectures des jeunes et leurs activités scolaires et de loisir (6) ;
- des études sur la pédagogie de la documentation, les méthodes de travail intellectuel et le travail indépendant et autonome (7) ;
- des projets de mise en place de bibliothèques scolaires, de réseaux entre ces dernières et les autres bibliothèques et centres de documentation, ainsi que l'élaboration d'outils communs (8).

Formateur en matière de recherche bibliographique en éducation

Jean Hassenforder a également été très actif dans le domaine de la formation des chercheurs et des étudiants. Comme responsable du Centre de documentation de l'unité "Études et recherches pédagogiques" (devenu "CDR" ou "Centre de Documentation Recherche"), comme éditeur de deux rubriques régulières dans la *Revue française de pédagogie*, et comme auteur de nombreux comptes rendus de lecture et états de la question, il tenait à faciliter au maximum la diffusion et l'exploitation de toute cette documentation. Ainsi peut-on observer une certaine continuité entre, par exemple, un document d'initiation bibliographique en sciences de l'éducation réalisé en 1971 et le guide méthodologique publié en 1987 (9), de même que le plan de classement élaboré en 1991 et que différents outils de repérage comme le *Répertoire des organismes français de recherche en sciences de l'éducation de 1980* (10).

Il convient également de souligner le travail précurseur, en collaboration avec Geneviève Lefort, dans la mise en place d'une unité de

valeur axée sur la formation documentaire des étudiants dans le domaine des sciences de l'éducation et ce, bien avant l'heure de la "formation à la maîtrise de l'information" !

Éditeur et diffuseur d'information

De par ses responsabilités documentaires reliées à la recherche pédagogique et de par ses contacts avec les chercheurs français et étrangers, entre autres via le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres et la coopération franco-québécoise, Jean Hassenforder était on ne peut mieux placé pour coordonner les deux rubriques régulières "Notes critiques" et "Notes de synthèse" de la *Revue française de pédagogie* et pour en extraire recensions et bilans (11).

Relevons également de nombreuses notes destinées à faire connaître les écrits étrangers. C'est par elles, par exemple, que j'ai pris connaissance de l'existence du *Rapport Parent* sur la réforme de l'éducation au Québec dans les années soixante, de son chapitre plaçant la bibliothèque scolaire "au cœur de l'école" et de plusieurs écrits et témoignages reliés à cette philosophie (publiés, entre autres, dans la revue *Éducation et Développement*), de même que des normes anglaises et américaines en la matière.

Initiateur et partenaire dans la création de revues et d'associations

Avec l'expertise acquise en tant qu'éditeur, avec les vastes contacts tissés à cette occasion, de même que comme chercheur et formateur, l'esprit militant de Jean Hassenforder disposait de moyens considérables pour jouer un rôle catalyseur, autant dans le domaine des écrits que dans celui de l'activité associative.

En ce qui concerne les écrits, il participé d'assez près à la création ou à la publication de plusieurs revues, bulletins et collections (sans compter la publication d'un nombre non négligeable de numéros spéciaux) à savoir, entre autres :

- dans le domaine de la culture et des bibliothèques publiques et scolaires :

- . *Aube*. Versailles : Association des utilisateurs de bibliothèques d'école, 1984 - 1989.

- . *Éducation et Développement*. Paris : Les cahiers de l'enfance. L'école nouvelle française, 1964-1980.
- . *Inter-SDI*. Devenu : *Inter-CDI*. Étampes : CEDIS, 1973.
- . *Éducation et bibliothèques*. Devenu : *Lecture et bibliothèques*. Cambrai, 1967. (La revue ne paraît plus).
- . *Recherche et formation*. Paris : INRP, 1987.
- dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie :
 - . *Les Amis de Sèvres*. Sèvres : CIEP, 1955. Devenu *Éducation et pédagogie* puis *Revue internationale d'éducation*.
 - . *Étapes de la recherche*. *Bulletin d'information*. Paris : INRP, 1970.
 - . *Introduction à la recherche bibliographique en sciences de l'éducation*. Paris : INRP, 1969-1976.
 - . *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*. Paris : INRP, 1983. Devenu *Perspectives documentaires en éducation*.
 - . La collection *Recherches pédagogiques*. Paris : INRP, 1968.

En ce qui concerne l'activité associative, en tant que membre actif d'associations culturelles et éducatives comme, par exemple, l'Association des bibliothécaires français, l'Association des amis de Sèvres et Les Amis de La Joie par les livres, Jean Hassenforder est aussi devenu bâtisseur, puisqu'il a contribué à la mise sur pied de plusieurs associations dont, en particulier, l'Association pour le développement des actions culturelles et éducatives (ADACES) créée pour mener à bien une expérimentation de bibliothèque-centre documentaire (BCD) dans six écoles élémentaires (12).

En conclusion : **quand le pionnier rencontre le visionnaire...**

Rétrospectivement, de par ses lectures et ses idées, Jean Hassenforder a été un précurseur et un visionnaire. De par son influence et ses actions pionnières, il a permis à quelques-unes d'entre elles de se réaliser. Je pense en particulier à l'évolution des bibliothèques centrales de lycées en Services de documentation et d'information (SDI) puis en Centres de documentation et d'information (CDI), de même qu'à la création du CAPES de documentation, lequel garantit la présence d'un personnel qualifié au secondaire. Je pense également à la formule originale de l'ADACES qui a permis de mettre sur pied puis de mener à bien l'expérimentation BCD au primaire,

cette dernière ayant elle-même contribué à la mise en place d'expérimentations plus larges et, plus récemment, à une généralisation dans tous les départements.

Du côté de la formation documentaire, il a contribué avec Geneviève Lefort à mettre en place en éducation ce que d'aucuns nomment maintenant "la culture de l'information". Une activité qui se traduit actuellement en groupes de développement et de recherche sur plusieurs fronts disciplinaires nationaux, régionaux et internationaux.

Quant aux activités d'édition et de diffusion d'information, elles ont bénéficié de l'apport des technologies de l'information et se sont concrétisées par des bases de données spécialisées accessibles sur place et à distance, permettant ainsi une meilleure exploitation de toute la richesse documentaire accumulée.

Enfin, information, synthèse, expertise et vision se conjuguent en termes de conseil. C'est à ce titre que de nombreux collègues ont consulté Jean Hassenforder et que plus nombreux encore seront ceux qui pourront bénéficier à l'avenir de ses écrits et réalisations...

Paulette BERNHARD

Professeur agrégé

École de bibliothéconomie et des sciences de l'information

Université de Montréal

(janvier 1997)

Notes bibliographiques

(1) **Études comparatives**

- HASSENFORDER, Jean. Trois pionniers des bibliothèques publiques : Edwards, Dewey, Morel. Étude biographique comparée. *Éducation et bibliothèques*, n° 11, nov. 1964, p. 11-40.

- HASSENFORDER, Jean. *Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis, dans la seconde moitié du 19^e siècle : 1850-1914*. Paris : Cercle de la librairie, 1967. 210 p.

(2) - HASSENFORDER, Jean. *La bibliothèque, institution éducative : recherche et développement*. Paris : Lecture et bibliothèques, 1972. VIII-214 p. (Doctorat d'État, Université Paris V, Lettres, 1971).

(3) - BERNHARD, Paulette et MARINET, Anne. *L'évolution des lectures chez les jeunes de 12 à 16 ans*. Mémoire de bibliologie. Paris : École nationale supérieure des bibliothèques, 1972. 43 p.

NOTE : a paru également dans *Lecture et bibliothèques*, n° 26, avril-juin 1973, p. 10-36.

- (4) - Institut pédagogique national (IPN) ; Institut de recherche et de documentation pédagogiques (INRDP) ; Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- (5) - HASSENFORDER, Jean. *L'innovation dans l'enseignement*. Paris : Casterman, 1972. 144 p.
- (6) **Enquêtes sur les lectures des jeunes et leurs activités scolaires et de loisir**
 (NOTE : voir aussi les enquêtes plus récentes, notamment celles menées avec Christiane Étévé).
 - HASSENFORDER, Jean. *La lecture chez les jeunes et les bibliothèques dans l'enseignement du second degré*. Paris : IPN, Département de la recherche pédagogique, 1969. 64 p. (Recherches pédagogiques ; n° 37).
 - LESELBAUM, Nelly et HASSENFORDER, Jean. Temps scolaire. Temps de loisir. *Éducation et Développement*, n° 142, sept.-oct. 1980, p. 31-38.
- (7) **Études sur la pédagogie de la documentation et les méthodes de travail intellectuel**
 - BERNHARD, Paulette. *Les pratiques documentaires des enseignants : étude réalisée dans quatre collèges d'enseignement secondaire d'une localité de la région parisienne*. Paris : Institut national de la recherche pédagogique, 1976. 26 p.
 - BERNHARD, Paulette, MEUNIER, Solange et HASSENFORDER, Jean. *Les relations entre l'école et la bibliothèque dans le cadre du tiers-temps pédagogique : visites de classes et activités d'éveil*. Paris : Institut national de la recherche pédagogique, 1975. 100 p. + annexes.
 - HASSENFORDER, Jean. *Les bibliothèques centrales pour les élèves dans les établissements du second degré*. Paris : IPN, 1969. (Recherches pédagogiques ; n° 37).
 - HASSENFORDER, Jean. Centres documentaires et pédagogie. In *Le travail indépendant. Le centre d'auto-documentation de Marly-le-Roi. Le travail indépendant au second cycle*. Paris : Institut national de recherche pédagogiques, 1974, p. 17-21. (Recherches pédagogiques ; n° 66).
 - HASSENFORDER, Jean. Éducation et communication. In *Colloque national de la documentation : Documents et communication. Actes du colloque*. Rouen : FADBEN, 1980, p. 13-19.
 - HASSENFORDER, Jean. Les méthodes de travail intellectuel dans l'enseignement. In *Actes du colloque sur les conseils méthodologiques en éducation*. Département de psychosociologie de l'éducation, 14-15-16 mars 1978. Paris : Institut national de recherche pédagogiques, décembre 1978, p. 23-29.
 - HASSENFORDER, Jean. Quel avenir pour les CDI ? *Inter-CDI*, n° 53, sept.-oct. 1981, p. 13-15.

- HASSENFORDER, Jean, KOVACS, Annie et MEUNIER, Solange. Les élèves au CDI. Étude réalisée dans trois collèges expérimentaux. *Inter-CDI*, n° 45, mai-juin 1980, p. 19-25.

- HASSENFORDER, Jean et LEFORT, Geneviève. Documentation et pédagogie 1971-1975. *Éducation et Développement*, n° 98, janvier 1975, p. 2-5.

- HASSENFORDER, Jean et LEFORT, Geneviève. Pédagogie et documentation : orientations de recherche. *Éducation et Développement*, n° 107, février 1976, p. 2-5.

- HASSENFORDER, Jean et LEFORT, Geneviève. Pour une formation documentaire des enseignants. *Éducation et Développement*, n° 107, janvier 1976, p. 44-47.

NOTE : a également paru dans *Inter-CDI*, n° 22, juillet-août 1975, p. 11-13.

- HASSENFORDER, Jean et LEFORT, Geneviève. Quelques orientations de recherche : livres, documents et pédagogie. *Éducation et Développement*, n° 80, oct. 1972, p. 2-11.

- HASSENFORDER, Jean et LEFORT, Geneviève. Travail indépendant et documentation. *Éducation et Développement*, n° 89, nov.-déc. 1973, p. 2-5.

- HASSENFORDER, Jean et LEFORT, Geneviève. *Une nouvelle manière d'enseigner. Pédagogie et documentation*. Paris : Cahiers de l'enfance, 1977.

- LEFORT, Geneviève. *Savoir se documenter*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1990. 191 p.

- NUMÉROS SPÉCIAUX de la revue *Les Amis de Sèvres* : "Documentation et information." : n° 1, 1973 ; "Le travail indépendant." : n° 3, 1973 ; "L'autoformation des jeunes." : 1980.

- NUMÉROS SPÉCIAUX de la revue *Éducation et Développement* : "Enseignement et documentation." : n° 75, fév. 1972 ; "Livres, documents, pédagogie." : n° 80, oct. 1972 ; Travail indépendant et documentation." : n° 89, nov.-déc. 1973 ; "Apprendre à utiliser les documents." : n° 98, janv. 1975.

(8) Mise en place de bibliothèques scolaires, de réseaux et d'outils communs

- BERNHARD, Paulette et HASSENFORDER, Jean. Les réseaux documentaires : le problème. In Sire, Marcel. dir. *Le document et l'information : leur rôle dans l'éducation*. Paris : Armand Colin, 1975, p. 302.

- *Le centre documentaire dans un collège d'enseignement secondaire de 600 élèves*. Par Paulette Bernhard, Annie Bireaud, Jean Hassenforder, Geneviève Lefort et Solange Meunier. Paris : Bureau d'études ORTF/Éducation nationale, 1973. 49 p. (Étude 4/1973).

- CHESNOT-LAMBERT, Odile. *Incidences de l'implantation et du fonctionnement des bibliothèques-centres documentaires à l'école élémentaire*. Thèse de

3e cycle, Sciences de l'éducation, Paris XIII, 1979. 324 p.

- CHESNOT, Odile et HASSENFORDER, Jean. *La bibliothèque centre documentaire à l'école élémentaire : éléments d'évaluation*. Paris : Cercle de la librairie, 1978. 79 p.

- *Implantation d'une bibliothèque dans une école élémentaire*. Par Paulette Bernhard, Catherine Bonhomme, Jean Foucambert, Jean Hassenforder, Colette Marchand et Geneviève Patte. Paris : INRDP, 1974. (Note n° 4). NOTE : a aussi paru dans *Éducation et Développement*, n° 98, janvier 1975.

- Organisation d'un réseau documentaire à Montrouge. In Sire, Marcel. dir. *Le document et l'information : leur rôle dans l'éducation*. Paris : Armand Colin, 1975, p. 308-309.

- *Ouvrages usuels*. Par Paulette Bernhard, Marie Charet, Évelyne Cévin, Annie Kiss et M. Valabrega. Paris : INRDP, 1974. (Guides bibliographiques ; n° 1). 20 p.

NOTE : a aussi paru comme supplément au *Bulletin du livre*, n° 326, mars 1974.

- *Suggestions pour l'établissement d'un fichier par matières 1er cycle : liste des vedettes-matières à l'usage des documentalistes de collèges d'enseignement secondaire*. Par P. Bernhard, G. Fabart, M. Ferron, F. Ladurée et D. Panchout. Paris : Institut national de la recherche pédagogique, 1975. 36 p.

(9) **Éléments de formation documentaire**

- HASSENFORDER, Jean. *Introduction à la recherche bibliographique en sciences de l'éducation*. Paris : Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, décembre 1971. 28 p. (Brochure n° 20 CD).

- *Guide : méthodologie de la recherche en éducation et formation*. MÉTHODOREF. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1987. 92 p. (Dossier bibliographique ; n° 2. Numéro hors série de la revue *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*).

(10) **Outils pour l'organisation et le repérage**

- *Classer les documents en éducation. Plan de classement. Typologie du contenu*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, Centre de documentation recherche, 1991. 36 p.

- Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. *Répertoire des recherches en cours dans le domaine de l'éducation*. Paris : INRDP, 1971. 120 p.

- *Répertoire des organismes français de recherche en sciences de l'éducation - inventaire 1980*. Paris : Centre national de la recherche scientifique, Centre de documentation sciences humaines et Institut national de recherche pédagogique, Centre de documentation recherche, 1981. 151 p.

(11) **Recensions et bilans**

- *Bibliographie annuelle de la recherche française en éducation : année 1980*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1982. 148 p.
- *Les sciences de l'éducation à travers les livres. Recension des notes critiques publiées pendant les quinze premières années de la Revue française de pédagogie (1967-1982)*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1982. 160 p.
- *Bilan rétrospectif de la recherche française en éducation (1974-1984)*. Paris : Centre national de la recherche scientifique, centre de documentation sciences humaines et Institut national de recherche pédagogique, Centre de documentation recherche, 1985. 553 p.

(12) **Création d'associations**

- ADACES. *La bibliothèque centre documentaire : vers une nouvelle école élémentaire*. Paris : Cercle de la librairie, 1976. 51p.
- HASSENFORDER, Jean et CHESNOT-LAMBERT, Odile. Les expériences de l'ADACES : essai d'évaluation. *Médiathèques publiques*, n° 56, oct.-déc. 1980, p. 17-28.

JEAN HASSENFORDER, ACTEUR DU DÉVELOPPEMENT DES CDI

Françoise Chapron

Depuis le début des années soixante, Jean Hassenforder n'a cessé de mettre en avant le rôle des bibliothèques scolaires, qu'il s'agisse des BCD (bibliothèques centres documentaires), dont il fut un des pionniers, ou des CDI (centres de documentation et d'information), comme un des facteurs d'innovation dans l'enseignement primaire ou secondaire.

Officiellement créées en 1862, les bibliothèques scolaires en école primaire publique n'ont cependant pas connu le développement espéré ; à l'aube des années soixante, elles existent le plus souvent sous la forme de bibliothèques de classe plus ou moins bien gérées et exploitées.

Dans le second degré, la création des classes nouvelles par Gustave Monod en 1945 a favorisé la mise en place de bibliothèques générales en lycée (la première fut installée au lycée Longchamp de Marseille). Elles avaient pour vocation de regrouper les bibliothèques de classe du secondaire et celles des classes préparatoires, les bibliothèques spécialisées et les quelques bibliothèques pour la jeunesse existantes. Leur mission était d'offrir aux élèves un accès direct au patrimoine littéraire en s'inspirant de l'esprit des bibliothèques de l'Heure Joyeuse.

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

Jean Hassenforder, dans un article cosigné avec Raymonde Dalimier, une des premières (et dynamique) bibliothécaires du second degré, rappelle ce rôle premier de la bibliothèque générale : *“contribuer à l’élargissement d’une culture trop étroite et amener à une intégration des apports scolaires et familiaux dans une synthèse personnelle”* (1). Cette dimension culturelle et de loisir subsistera dans les textes définissant ultérieurement les missions des CDI.

Dans le début des années 60, marquées par des mutations sociales et culturelles fortes, le système secondaire est encore très sélectif et son public appartient très largement au monde des “héritiers” décrit par Pierre Bourdieu. La création des CES en 1963, la prolongation de la scolarité à 16 ans, contribuent à la structuration d’une “école moyenne”. De nouveaux publics, issus de la démocratisation et de la massification du système scolaire, y sont accueillis. Cependant, les pratiques pédagogiques en collège restent, jusqu’à la fin des années 70, très imprégnées des méthodes traditionnelles d’enseignement des lycées d’avant 1960.

Certes, depuis 1952 (2), quelques circulaires incitent les professeurs à recourir à l’usage du document comme moyen d’enquête ou de découverte permettant aux enfants de construire leur savoir à partir de ressources documentaires et d’acquérir un esprit critique ; un inventaire des ressources offertes par l’environnement culturel est demandé à l’Institut Pédagogique National, qui doit aussi effectuer une sélection de matériels et de documents, mais les expériences liées aux pratiques documentaires restent minoritaires. Le premier CLDP (centre local de documentation pédagogique) est ouvert à Janson de Sailly en 1958 à l’initiative du Proviseur Marcel Sire. Il est réservé, comme ceux qui suivront sous le nom de SDI (service de documentation et d’information), essentiellement aux professeurs ; ces services coexistent d’ailleurs avec les bibliothèques générales. Leurs responsables “bibliothécaires” et “documentalistes” sont distincts quand ils ne sont pas en opposition !

Dans le même temps, la recherche en sciences humaines se développe et renouvelle l’approche des questions éducatives et pédagogiques, notamment à travers les recherches menées à l’INRDP, auxquelles Jean Hassenforder participe. Ses études sur les lectures en milieu scolaire, appuyées sur des enquêtes et analyses de terrain, l’amènent à plaider pour le développement des bibliothèques dans le cadre scolaire. Ses travaux constituent, dès cette période (et encore

aujourd'hui, en tant que matériau historique précieux), un apport significatif pour le développement des CDI, puis des BCD (avec des chercheurs comme Jean Foucambert et des bibliothécaires comme Geneviève Patte).

Cette réflexion s'inscrit dans le champ plus vaste de l'innovation dans l'enseignement. Jean Hassenforder insiste sur la nécessité de *repenser les structures de l'établissement scolaire, unité de base de l'enseignement*, dont la bibliothèque scolaire est une composante importante. Il appuie son argumentation sur des études comparatives issues de modèles ou d'expérimentations étrangers, surtout anglo-saxons et plus particulièrement ceux du Québec, dont le système éducatif, suite au Rapport PARENT de 1961, est en pleine mutation. C'est une des références majeures des innovations pédagogiques permettant de développer l'individualisation de l'apprentissage, la motivation des élèves à travers l'usage pédagogique de la bibliothèque scolaire, le terme employé étant celui du "Collège-bibliothèque" au Québec.

Dans son ouvrage *L'innovation dans l'enseignement* (3), il se réfère aux expériences du Travail indépendant dans le monde anglo-saxon, démarche dont l'activité documentaire est un axe majeur et le centre documentaire un outil logistique essentiel, car *la classe ne permet pas la pleine utilisation des ressources documentaires et des nouvelles techniques de communication*. Le centre de documentation apparaît donc comme élément nécessaire à la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques, dans la droite ligne du rapport Parent situant la bibliothèque scolaire comme le laboratoire général de tout l'enseignement dans l'École active.

Il illustre d'ailleurs son propos en citant les normes des écoles américaines en 1969 : pour 1 000 élèves, un centre documentaire de 150 places, 20 000 livres, 100 à 150 périodiques, 6 000 disques ou bandes magnétiques, 3 000 films, géré par 4 documentalistes qualifiés et autant de techniciens et employés. De quoi faire rêver à l'époque (et encore aujourd'hui hélas) les documentalistes bibliothécaires français, encore bien peu nombreux, des années 70.

Cette norme d'accueil d'environ 10 % de l'effectif élèves, commune à plusieurs pays en avance dans ce domaine, sera reprise par Marcel Sire, devenu Inspecteur général, dans son "*Guide des SDI*" paru en 1972. Elle continue d'être invoquée dans les plans des CDI modernes, mais les normes en personnels enseignants spécialisés et en person-

nels techniques sont loin d'avoir suivi les recommandations de 1969 et 1972 ! Et il existe encore quelques collèges sans poste officiel en 1997.

En tout état de cause, le modèle québécois, auquel se référait Jean Hassenforder, constituait un idéal pour le Ministère et la profession naissante. Même si la crise économique québécoise des années 80 a conduit à une baisse importante des moyens attribués aux bibliothèques scolaires, j'ai été de ceux et celles qui, lors du stage national des documentalistes français au Québec en 1977, furent impressionnés par la richesse des fonds, des équipements, des moyens en personnels des bibliothèques scolaires visitées, de tous niveaux d'enseignement.

Cependant, bien que conscients de l'avance des pratiques d'initiation à la recherche documentaire, peu développées en France à l'époque, nous avons constaté que les bibliothécaires, bons gestionnaires, n'y exerçaient en général pas de fonction pédagogique directe auprès des élèves. Si les moyens étaient extraordinaires, le projet éducatif global leur échappait largement.

1977 fut une date charnière pour les CDI, celle à la fois de la parution de la première circulaire, inspirée du rapport de l'Inspecteur général Tallon, fixant une mission essentiellement pédagogique aux documentalistes bibliothécaires des CDI, et de l'ouvrage collectif dirigé par Jean Hassenforder et Geneviève Lefort *Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation* (4). Il fut pour moi, et bien d'autres, la première référence pédagogique pour les documentalistes des CDI qui regroupaient, depuis 1973, sous cette nouvelle appellation bibliothèques générales et services de documentation des lycées et, dans une moindre proportion, des collèges, en un même lieu situé théoriquement au centre, au cœur de l'établissement.

Les expériences menées, notamment au CAD (Centre d'autodocumentation) du collège de Marly-le-Roi, dans le cadre du Travail autonome, y figuraient en bonne place. Dans la conclusion de leur ouvrage, qui reste un texte historique pour la profession, les auteurs évoquaient l'émergence d'une pédagogie de la documentation qui faisait écho aux préoccupations des documentalistes de terrain engagés dans des actions innovantes relayées par leur jeune association professionnelle, la FADBEN (Fédération des documentalistes bibliothécaires de l'Éducation nationale), créée en 1973.

Nous nous retrouvons encore aujourd'hui dans l'affirmation de *l'importance de l'initiative des élèves et le développement, chez eux, de conduites autonomes dans les processus d'apprentissage et la conviction qu'à*

travers l'utilisation des documents par les élèves, le rôle de l'enseignant se modifie profondément, de détenteur exclusif du savoir et unique organisateur, le professeur se transforme en conseiller et animateur. En 1997, nous parlerions plus "techniquement" de centration sur l'apprenant, de situation d'apprentissage, de médiation et de personne ressource, mais la logique pédagogique reste la même, autant que la pédagogie de projet qui donne sens à ces apprentissages documentaires. Le développement des technologies d'information et de communication, la mutation du métier d'enseignant, leur donne d'ailleurs une acuité nouvelle.

Jean Hassenforder n'ignorait pas les résistances qu'une telle pédagogie innovatrice pouvait susciter (et même encore partiellement en 1997, bien que les textes officiels y fassent référence plus explicitement), mais il notait que *les facteurs d'évolution convergent en faveur d'une utilisation croissante de la documentation dans l'enseignement, précisant par ailleurs que les CDI ne prendront leur pleine efficacité que si les fonds documentaires et les personnels sont renforcés.* Ces propos restent eux aussi d'actualité !

Motivation, autoformation et formation méthodologique sont pour lui au cœur de cette nouvelle pédagogie impliquant *l'initiation aux techniques documentaires, la formation méthodologique au travail intellectuel, l'apprentissage de l'expression et de la communication.*

Quand, aujourd'hui, les professeurs documentalistes (puisqu'un CAPES a été créé en 1989) affirment que leur mission est *de rendre les élèves capables de s'informer et d'informer autrui*, ils ne font que reprendre, en d'autres termes, ces propos de 1977, inscrits au cœur de l'histoire des CDI et des documentalistes !

Lorsqu'en 1980 la FADBEN organise à Lille son premier colloque national *Documents et communications* (5), c'est tout naturellement qu'il revient à Jean Hassenforder d'introduire le thème "*Éducation et communication*". Rappelant la période des fondations des années 60 et 70, Jean Hassenforder évoque le désenchantement du début de cette nouvelle décennie et *la réalité quotidienne où les moyens ne sont généralement pas à la mesure des ambitions initiales.* Pourtant, ajoute-t-il, *le CDI constitue un tiers milieu entre l'école et l'environnement extérieur, le cadre possible d'un plein air culturel, un lieu de lecture plurielle, mais aussi de productions et de créations... de démarches exploratoires. En effet la pédagogie du CDI met l'accent sur l'apprentissage et non l'enseignement, la relation d'aide et l'enseignement mutuel et non l'enseignement magistral, favorise le développement de la personne et les cheminements individuels, tout en situant les*

CDI au sein d'un réseau qui va des BCD aux bibliothèques publiques et aux services documentaires spécialisés.

Les années suivantes seront marquées par la rénovation du système éducatif engagée à partir de 1981. La conception des six modules de formation des enseignants, confiée à l'INRP, sous la direction d'André de Peretti, donne à Jean Hassenforder, bien qu'il ne puisse s'y investir pleinement pour des raisons de santé, l'occasion de contribuer à l'élaboration du module III *Utilisation des ressources documentaires et conseils méthodologiques* coordonné par Brigitte Chevalier.

Tout au long de ces quinze dernières années, Jean Hassenforder a continué à suivre avec attention, pertinence et bienveillance, le développement et la transformation des CDI, l'évolution du rôle des documentalistes à travers la circulaire de mission de 1986 et la création du CAPES. À chaque occasion de rencontre, et notamment lors de l'hommage rendu à André de Peretti auquel nous avons l'un et l'autre participé (6), je l'ai toujours senti passionné par l'évolution des structures documentaires dans l'école (BCD et CDI), à l'écoute des réflexions et préoccupations de la profession, satisfait de la reconnaissance statutaire due au CAPES, même si elle reste encore fragile et difficile à vivre au quotidien. Il en fut indirectement, par sa réflexion et son action, un des inspireurs.

Certes aujourd'hui les supports d'information se sont diversifiés, les espaces modifiés, l'accès à l'information se fait par des réseaux informatisés. Mais nous sommes, plus que jamais, engagés dans le développement de compétences documentaires et informationnelles, permettant la construction de savoirs et d'une culture de l'information chez les élèves, garante d'une autonomie culturelle et d'une citoyenneté lucide.

Marcel Sire et Georges Tallon, Inspecteurs généraux, ont œuvré à la mise en place des structures et des missions. Jean Hassenforder, comme André de Peretti, ont su nous accompagner sur le chemin, par leur réflexion et leur soutien constant, dans la construction de ce nouveau métier d'enseignant, nous faire partager leurs valeurs et leur engagement dans l'innovation pédagogique. Marcel Sire, que citait Jean Hassenforder, disait : *"l'établissement scolaire est un centre documentaire avec quelque chose autour, comme un être vivant d'un rang supérieur est quelque chose autour d'un cœur et d'un système nerveux et qu'il ne vit que par eux (7)"*.

Que le CDI soit aussi pour les élèves, comme le souhaitait Jean Hassenforder, une véritable "institution éducative" et qu'au sens étymologique d'*éduquer*, il puisse, grâce à l'action des documentalistes et des autres enseignants, être un "laboratoire d'apprentissage" qui leur permette de se "nourrir" et de devenir des adultes autonomes libres et responsables !

Françoise CHAPRON

*Maître de conférences à l'IUFM de Rouen
(décembre 1997)*

Notes bibliographiques

- 1) *Éducation et bibliothèques*, juin 1962, n° 4.
- 2) Circulaire du 6/10/52, *Les méthodes de l'enseignement du second degré* et circulaire du 13/10/52, *Le rôle de la documentation dans l'enseignement du second degré*.
- 3) Paris : Casterman, 1972. (E3).
- 4) Paris : Les Cahiers de l'Enfance, 1977. (Éducation et développement).
- 5) FADBEN, 1980.
- 6) *Changements dans le monde de l'Éducation. Hommage à André de Peretti*, sous la coord. d'Aniko Husti. Paris : Nathan pédagogie, 1996. (Les repères pédagogiques : philosophie de l'éducation).
- 7) Jean Hassenforder. BCD et CDI, la genèse. *INTER CDI*, mars-avril 1996, n° 140, p. 59-61 et mai-juin 1996, n° 141, p. 54-55.

NAISSANCE ET GÉNÉRALISATION D'UN CONCEPT : LA BCD

Odile Lambert-Chesnot

Aujourd'hui, en 1996, le terme Bibliothèque Centre Documentaire (BCD) fait partie de la vie quotidienne de l'école ; le concept BCD est connu par les différents partenaires de l'école comme un lieu de lecture diversifié, un lieu central au service de l'établissement scolaire, dont la mise en place et le fonctionnement doivent être intégrés au projet d'école.

1974 : la naissance d'un concept

Le concept de BCD est né à la faveur d'une rencontre entre des chercheurs de l'INRDP (1) et des bibliothécaires pour la jeunesse ; Jean Hassenforder en a été la pierre d'angle. Par ses recherches autour de la bibliothèque en tant qu'institution éducative (2), par son action en faveur des bibliothèques de lecture publique vers les années 60, puis des centres documentaires dans l'enseignement secondaire dans le cadre de l'INRDP, Jean Hassenforder connaît bien le milieu des bibliothèques.

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

Ayant promu le développement des bibliothèques de lecture publique, Jean Hassenforder suit aussi, avec intérêt, le travail effectué par la bibliothèque des enfants de Clamart créée en 1964 par la fondation "La Joie par les livres" ; cette bibliothèque, dirigée par Geneviève Patte, travaille régulièrement avec les écoles avoisinantes comme le font aussi d'autres sections enfantines de bibliothèques de lecture publique. Un travail en commun entre bibliothécaires et instituteurs s'instaure, favorisé par certaines réformes au niveau élémentaire, tels le tiers temps pédagogique et le plan Rouchette : des classes prennent l'habitude de se déplacer et de venir travailler à la bibliothèque.

D'autre part, à l'INRDP, Jean Foucambert, responsable de l'Unité "Organisation pédagogique de l'école élémentaire", pilote une recherche-action où sont engagées une cinquantaine d'écoles élémentaires. Les équipes de ces écoles "expérimentales de plein exercice" se portent volontaires pour réfléchir et mettre en place un nouveau type d'organisation pédagogique qui permettrait de juguler l'échec scolaire et plus particulièrement de diminuer le redoublement. Une bibliothèque, à l'intérieur de l'école, pourrait-elle être un moyen de lutter contre l'échec scolaire ? un levier de transformation de l'école ?

Parallèlement à la collaboration naissante sur le terrain entre bibliothèques et écoles, un travail de réflexion entre bibliothécaires de La Joie Par les Livres et pédagogues de l'INRDP, à l'instigation de Jean Hassenforder, est amorcé au sujet de la bibliothèque centrale d'école : il débouchera sur la publication d'une note, dite note n° 4, car faisant partie d'un ensemble de notes adressées aux écoles expérimentales (3).

Rappelons brièvement *les idées de la note n° 4 qui ont permis la mise en œuvre du concept BCD.*

Après avoir fait un rapide état de la situation du livre à l'école que l'on trouve généralement dans la bibliothèque de classe, les auteurs de la note soulignent les objectifs convergents entre les sections enfantines des bibliothèques de lecture publique et l'organisation pédagogique des écoles primaires expérimentales. En premier lieu, certains types de pédagogie mis en application dans les établissements insistent sur l'autonomie des élèves, sur leur accès à l'information, sur un apprentissage plus réel de la lecture.

De son côté, la bibliothèque offre un cadre de vie particulier : le libre accès aux documents et la présence d'un bibliothécaire incitent les enfants à découvrir la lecture "tant dans le domaine de l'imaginaire que de la lecture documentaire." Lieu d'apprentissage informel

- "car c'est en lisant qu'on apprend à mieux lire" - la bibliothèque est aussi un lieu de communication grâce aux animations réalisées par le bibliothécaire. Le lecteur y est initié aux techniques de recherche et d'exploitation, ce qui lui permet d'être peu à peu autonome.

En conséquence, lorsque la bibliothèque est implantée à l'intérieur de l'école, par la disponibilité de ses ressources empruntables à tout moment, elle est au service de l'école et ce n'est pas uniquement un lieu d'approvisionnement ; les auteurs soulignent, à plusieurs reprises, le caractère particulier de la bibliothèque qui "apporte aux élèves les moyens pour qu'ils soient en mesure d'apprendre par eux-mêmes".

Une bibliothèque centrale d'école peut avoir ce rôle dynamique si les méthodes et les structures pédagogiques en vigueur sont en accord avec cette forme d'éducation. En conclusion, la note n° 4 rappelle les conditions matérielles minima nécessaires au bon fonctionnement d'une BCD dans l'optique pédagogique décrite. Il y est aussi précisé la nécessité d'une formation "aux techniques de bibliothèques" : Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Bibliothécaire (CAFB) et stage dans une bibliothèque et à "La Joie par les livres" pour la personne responsable de la BCD.

Au total, le concept de la BCD est né d'un travail de collaboration entre bibliothécaires et pédagogues novateurs ; le "produit" mis au point va être proposé, dès 1974, à des enseignants motivés et désireux de lutter contre l'échec scolaire dans le cadre des écoles expérimentales suivies par l'INRDP. Deux ans après la mise en place de cette innovation dans un cadre expérimental, d'autres équipes enseignantes se lancent dans l'aventure, intéressées par la mise en œuvre d'une bibliothèque au sein de l'école (4).

Ces traits qui caractérisent la BCD de 1974 survivent-ils en 1996 ? Qu'est-il resté de l'esprit des BCD pionnières de l'ADACES (5) ? Comment le concept BCD a-t-il évolué en l'espace de 20 ans ?

C'est à travers l'analyse des principaux textes officiels que nous nous proposons d'analyser, de percevoir si le concept BCD, préconisé par les pionniers de l'ADACES a évolué, et dans quel sens.

Dix ans après : les débuts d'une institutionnalisation

C'est en 1984 que sera impulsée la création des BCD par une action conjointe du Ministère de l'Éducation et du Ministère de la Culture. Ces deux tutelles sont conscientes du rôle complémentaire de leurs démarches :

- apprentissage et maîtrise de la lecture, pour l'une ;
- incitation, développement et diversification des pratiques de lecture pour l'autre.

La BCD est une des réponses à leur souci de prévenir l'illettrisme : "Une procédure expérimentale visant à favoriser le développement de Bibliothèques Centres Documentaires dans les écoles élémentaires et préélémentaires est mise en place dans quatre académies." (6)

Le Ministère de l'Éducation publie alors une circulaire où sont précisés l'esprit et les modalités de fonctionnement des futures BCD.

La BCD est un lieu central de l'école où les écrits les plus divers sont à la disposition des enfants qui peuvent y accéder seuls ou avec la classe ; la BCD s'insère dans le projet d'école et dans un projet local de développement de la lecture.

Les traits généraux qui définissent la BCD de 1984 sont très similaires à ceux présentés par les signataires de la note n° 4 : lieu central, lieu diversifié de lecture... on y retrouve tous les points chers à nos pionniers : autonomie des enfants, accès individuel pour la recherche de l'information...

On peut remarquer l'insistance de cette circulaire sur l'ouverture de la BCD, et donc de l'école, à l'environnement extérieur, au réseau de lecture publique... même si l'on ne parle pas encore de partenariat.

Il nous semble aussi que, par rapport au texte initial de 1974, il y a un durcissement des termes employés concernant l'attitude de l'équipe enseignante :

- en 1974, la BCD favorisait la transformation des méthodes pédagogiques au sein même de l'école ;
- en 1984, "la mise en place, la gestion et le fonctionnement quotidien d'une BCD, induisent directement ou indirectement, des modifications dans les pratiques et les comportements de l'ensemble des partenaires de l'équipe éducative."

Pour conclure, rappelons le seul point divergent des deux textes : "Ce mode de fonctionnement n'implique pas qu'un membre de l'équipe éducative exerce des fonctions spécifiques de gestion de la BCD." Les tâches de gestion peuvent éventuellement être confiées aux enfants, quant aux activités d'animation, il suffit qu'elles soient prises en charge par des intervenants extérieurs (cf. 2.2.a). En supprimant le poste de bibliothécaire, c'est aussi un des traits particuliers à la bibliothèque qui va être peu à peu gommé : la présence d'une personne responsable à la bibliothèque offrait aux enfants un maximum d'autonomie, de liberté, car ils pouvaient y venir seuls ou en petits groupes ; ce lieu, qui privilégiait la relation individuelle entre bibliothécaire et enfant, va devenir principalement le lieu d'une utilisation et d'une animation collectives.

En 1992, reconnaissance de la BCD comme apport culturel

Dans la brochure *Maîtrise de la langue à l'école* (7), publiée en 1992 par le Ministère de l'Éducation et de la Culture, la BCD est naturellement mentionnée. C'est un lieu de lecture parmi d'autres ; dès le cycle II : "La bibliothèque de classe, la bibliothèque centre documentaire, la bibliothèque de quartier ou le bibliobus doivent devenir familiers grâce à un usage régulier. Les points de vente de livres auront, de leur côté, été reconnus. Ces divers espaces culturels sont complémentaires."

Le rôle de l'enseignant y est primordial : "au cycle I, l'enseignant y est tantôt un conteur, tantôt un lecteur, qu'il s'adresse à la classe, à de petits groupes ou à un enfant seul." Au cycle II, "l'enseignant continue d'être un lecteur infatigable de textes variés" ; quant à l'enseignant de cycle III, il doit présenter "les grands textes - qu'ils appartiennent à la tradition ou qu'ils relèvent de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui." (...) À l'école élémentaire, l'approche des grands textes (...) se construit dans le cadre d'une connivence culturelle et émotive qu'il appartient à l'enseignant d'installer avec soin."

1993 : généralisation de l'institution BCD

En 1993-94, le ministre de l'Éducation, F. Bayrou, lance le plan de développement des BCD, dotant progressivement de BCD les départements, sur une durée de trois ans, de façon à ce que l'ensemble du territoire bénéficie de cette opération (8). Un cahier des charges est alors établi, rappelant les finalités et les modalités d'organisation et de fonctionnement des BCD (9). Ce texte confirme à nouveau les idées forces précédentes : lieu central de lecture, implication de la BCD dans le projet d'école...

C'est la première fois qu'un texte officiel mentionne des normes concernant la superficie du local et la construction du fonds documentaire (10). Il faut remarquer l'importance de plus en plus insistante accordée au partenariat qui "permet de croiser heureusement les moyens matériels et de mettre en synergie les ressources humaines." Si l'ouverture de l'école vers l'extérieur est considérée comme nécessaire, on en découvre aussi les conséquences matérielles !

La nécessité de formation de l'équipe est considérée comme "une des conditions essentielles du bon fonctionnement d'une structure qui appelle une gestion collective et qui suppose une utilisation nouvelle du temps et des lieux au sein de l'école."

Ce même souci de formation pour l'équipe enseignante avait déjà paru nécessaire...vingt ans auparavant : "Des journées pédagogiques réservées aux enseignants dès le début de l'année paraissent indispensables, car ce sont les enseignants qui, par leur attitude, déterminent celle des enfants à la bibliothèque." (note n° 4).

On peut à nouveau noter le silence du texte quant à l'existence d'un poste pour gérer et animer la BCD.

Remarquons l'apparition, pour la première fois dans les textes officiels, de l'expression "efficacité de la BCD".

Le Ministère de l'Éducation en 1984, lorsqu'il "institutionnalise" les BCD, en indique les grandes lignes d'orientation, mais ne mentionne pas la nécessité d'évaluer. Ce n'est donc que dix ans après, lors du lancement du plan de développement des BCD, qu'un texte officiel parle d'en mesurer les retombées par la mise en place d'une évaluation à la fois quantitative et qualitative : juger de l'efficacité de la BCD nécessite "l'évaluation régulière et collective du degré d'avancement du projet (...) elle vise à mesurer l'incidence de la mise en place de la BCD

sur les compétences, performances, habitudes et stratégies des élèves”.

Il avait été important pour les pionniers, dès 1975, d'évaluer l'innovation BCD en liaison avec l'INRP (11).

Entre 1976 et 1980, sous la direction de Jean Hassenforder, de nombreuses études (12), utilisant un matériau très diversifié (statistiques d'emprunt, grille d'analyses, interviews...), vont permettre de cerner la façon dont la BCD a été perçue par les écoles ; deux angles principaux d'analyse ont été retenus :

- la BCD, en tant qu'institution culturelle, a-t-elle réussi ?
- la BCD a-t-elle "favorisé la transformation des méthodes pédagogiques" telle que l'espérait la note n° 4 ?

Les résultats de ces enquêtes faisaient dire aux évaluateurs que l'apport culturel certain de la BCD et le succès quant aux changements des méthodes pédagogiques dans l'ensemble de l'école étaient plus relatifs.

En 1993, le fait de juger la BCD à travers les stratégies des élèves tend à prouver que la BCD est devenue un outil au service de l'école ; c'est, d'une certaine façon, la preuve d'une réussite. La BCD fait partie de la vie scolaire, elle n'est pas uniquement un "équipement en plus", éventualité dont les novateurs s'étaient méfiés : "Insistons sur le fait que la bibliothèque n'est pas seulement, pour l'école, un lieu d'approvisionnement" (note n° 4), ainsi que le Ministère de l'Éducation en 1984 : "La BCD ne saurait être un équipement supplémentaire dont serait dotée l'école."

Le fait de reconnaître la BCD comme une institution culturelle est devenu une évidence : les différents paragraphes de la brochure concernant la maîtrise de la langue en sont de brillantes preuves, mais ne pourrait-on pas continuer à le vérifier par des enquêtes concernant les activités ayant lieu en BCD, une analyse des statistiques de prêt, du temps d'occupation de la BCD....

En dernier lieu, les textes officiels ont toujours insisté sur la nécessité d'un engagement de l'équipe éducative vis-à-vis de la BCD : est-elle toujours, ou encore, ce levier de transformation de l'école, a-t-elle incité les maîtres à un véritable travail d'équipe ? Ce dernier point - travail d'équipe, responsabilisation - apparaît comme un leitmotiv... Les enquêtes existantes sont plus souvent le reflet de préoccupations quantitatives que qualitatives : il serait intéressant de pouvoir mieux cerner la réalité du terrain...

1974... 1996 !

À partir de la réflexion et de l'acte de pédagogues et de bibliothécaires désireux "de faire bouger l'école" et de promouvoir la bibliothèque en tant que cadre de vie et lieu d'autonomie, un concept naît : celui d'une Bibliothèque Centre Documentaire au service de l'établissement scolaire. Ce concept est totalement nouveau dans le milieu du premier degré puisque c'est - traditionnellement - la bibliothèque de classe qui existe. Cette innovation, proposée dans un premier temps de façon expérimentale et non traditionnelle, très vite ne se limite plus aux seules écoles suivies par l'INRP. Dix ans après, en 1984, la BCD est décrite et présentée dans le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, puis, encore dix ans plus tard, généralisée officiellement (13). La BCD, telle qu'elle avait été définie à l'origine, sous l'impulsion de Jean Hassenforder, de La Joie par les livres et de l'équipe de l'ADACES, est progressivement devenue un élément essentiel, incontournable de la vie scolaire et ce, en vingt ans de réformes de l'Éducation nationale.

Odile LAMBERT-CHESNOT

IUFM de l'Académie de Versailles

(octobre 1996)

Notes bibliographiques

- (1) Institut National de la Recherche et de la Documentation Pédagogiques, actuel Institut National de la Recherche Pédagogique.
- (2) HASSENFORDER, Jean. *La bibliothèque, institution éducative : recherche et développement*. Thèse pour l'obtention du Doctorat d'État ès lettres et sciences humaines, 1971.
- (3) On trouvera cette note dans son intégralité dans : *Éducation et Développement*, n° 98, janvier 1975, p. 43-49.
- (4) Le succès du bulletin de liaison "BCD" créé par l'ADACES en mai 1978 en est une des preuves.
- (5) L'ADACES, Association pour le Développement des Activités Culturelles dans les Établissements Scolaires, association de type loi 1901, sera la structure créée pour recevoir les fonds du ministère de l'Éducation et du Fonds d'Intervention Culturelle ; J. Foucambert, J. Hassenforder et G. Patte étaient membres du premier conseil d'administration.
- (6) BOEN, circulaire n° 84-360 du 1er octobre 1984.

- (7) Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture - Direction des Écoles. *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris : CNDP, 1992.
- (8) Cette action prend la suite de l'opération "100 livres pour les écoles" lancée par le ministre de l'Éducation, L. Jospin, en 1989. Il n'y a pas de statistiques nationales indiquant le nombre d'écoles ayant bénéficié du plan de développement des BCD.
- (9) Le cahier des charges stipulait que la dotation n'était acceptée que dans le cadre d'un projet d'école.
- (10) En 1976, l'ADACES, dans la brochure : *La Bibliothèque Centre Documentaire : vers une nouvelle école élémentaire*, préconisait comme un minimum 4 à 5 livres par enfant.
- (11) CHESNOT, Odile et HASSENFORDER, Jean. *La Bibliothèque Centre Documentaire : éléments d'évaluation*. Paris : Cercle de la Librairie, 1978.
HASSENFORDER, Jean et LAMBERT, Odile. Les expériences de l'ADACES : essai d'évaluation. *Médiathèques Publiques*, n° 56, oct.-déc. 1980, p. 17-27.
- (12) Ces études ont fait l'objet d'articles dans la revue *BCD* entre 1977 et 1980. Citons : Rôle de la BCD dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture au CP ; Le bibliothécaire à l'école : une profession nouvelle. Études des rôles et des pratiques.
- (13) HASSENFORDER, Jean. La genèse des BCD. *Inter-BCD*, n° 4, sept. 1996, p. 26-27.

DOCUMENTATION ET INNOVATION

Geneviève Lefort

J' ai rencontré Jean en 1968. Chargée de mettre en route une documentation à l'intention des futurs inspecteurs de l'Éducation nationale, en stage de formation à l'ENS de Saint-Cloud, je manquais de références et de savoir-faire pour entreprendre et mener à bien un tel projet. Je suivis donc l'enseignement de l'INTD (Institut national des techniques de la documentation), qui comportait la rédaction d'un mémoire. Jean Hassenforder figurant parmi les directeurs de mémoire agréés par l'institution, c'est à lui que je m'adressai lorsque je dus rédiger le mien. Il accepta ma requête et ce fut le commencement d'une collaboration professionnelle de vingt années, et d'une parfaite amitié avec l'homme, ainsi d'ailleurs qu'avec Odile, son épouse.

L'intérêt pour l'aspect technique de la documentation, vers lequel me portait un bagage intellectuel scientifique, s'orienta bientôt, au contact de Jean, vers un souci de l'aspect humain, que notre collaboration me fit découvrir. Ainsi mon objectif professionnel de départ : rassembler et organiser rationnellement une documentation, s'élargit-il bientôt. Ce fut d'abord la prise en compte des besoins instrumentaux des usagers : il s'avérait utile de les familiariser avec des méthodes de recherche de l'information qu'ils connaissaient mal. Mais ce fut surtout la promotion d'une idée, à savoir : les ressources documentaires constituent une source de savoir, au même titre que le discours de l'enseignant. Idée qui constituait le "credo" pédagogique de Jean. En effet, depuis longtemps, son attention avait été attirée et son intérêt

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

éveillé par le rôle que jouent les bibliothèques de lecture publique des pays anglo-saxons dans l'éducation populaire, et plus précisément dans la formation continue des adultes.

En 1969, Jean me proposa de l'aider à prendre en charge un enseignement universitaire, celui d'une unité de valeur "documentation" créée à Paris X-Nanterre par le département de Sciences de l'éducation. Nos profils différents - plus sociologique et donc plus humain pour Jean, plus technique pour moi - se complétaient heureusement pour assurer cet enseignement. La plupart des étudiants de cette UV étaient enseignants, éducateurs ou formateurs d'adultes. Ils constituaient donc, d'après nos conceptions pédagogiques, un public doublement concerné par la documentation, appelée à intervenir dans leur propre formation comme dans celle qu'ils dispensaient. Ils étaient d'autant plus motivés que *la documentation comme alternative au cours magistral*, cette idée ne pouvait que séduire des étudiants encore imprégnés de l'esprit de 68. Ces étudiants-enseignants étaient invités à concrétiser leurs acquis dans leur pratique professionnelle, en rédigeant un rapport de leur expérience, pris en compte dans l'évaluation de l'unité de valeur (1). L'enseignement de Nanterre fut pour Jean, comme pour moi, une expérience enrichissante : d'abord nous apprîmes à nous connaître et à travailler ensemble de manière complémentaire ; ensuite nous prîmes conscience, par notre enseignement comme aussi au travers des expériences rapportées par les étudiants, de tout ce qu'implique une pédagogie fondée sur des ressources documentaires.

C'est encore dans la foulée de 68 que l'enseignement secondaire s'intéressait au travail autonome, et que des moyens étaient affectés aux CDI (Centres de documentation et d'information), supports indispensables de cette pédagogie. Après quelques années, je trouvais, personnellement, que les choses n'avançaient pas vite, et j'étais sceptique sur les chances de développement d'un enseignement fondé sur des ressources. Cela d'autant plus que nous avons vu l'enthousiasme de 68 s'éteindre progressivement chez les étudiants de Nanterre, et faire place à un intérêt plus distant privilégiant l'instrument aux dépens de la réflexion : les étudiants attendaient de l'UV "documentation" qu'elle leur fournît les clés d'une documentation sur la pédagogie, plutôt que les éléments d'une réflexion sur le rôle de la documentation dans la pédagogie, ou des idées sur les moyens de sa mise en pratique. J'avais du mal à suivre Jean dans son optimisme. Lui se trouvait

satisfait. "La situation, me disait-il, évolue, lentement c'est certain, mais dans le bon sens." Il ne cessait pourtant de s'interroger sur les moyens qui permettraient d'accélérer cette évolution, et cherchait des réponses en s'appuyant sur des exemples, des expériences, françaises mais surtout étrangères. À propos des infrastructures : quels budgets prévoir pour les centres documentaires ? Quels documents ? Quels locaux ? Quel personnel ? À propos des élèves : quelles compétences spécifiques ? Comment les développer ? À propos des enseignants : comment définir leur rôle dans le rapport modifié des élèves au savoir ? À propos, enfin, de la diffusion d'une telle innovation.

En sa qualité de chercheur, Jean s'intéressait depuis longtemps, sur un plan plus général, à la diffusion de l'innovation dans l'enseignement. Dans un ouvrage : *L'innovation dans l'enseignement* (2), il analysait sur le plan international les facteurs de changements qui poussent à innover dans le domaine de l'éducation. À partir de nombreux exemples, il mettait en évidence les obstacles qui s'opposent à la diffusion des innovations, notamment en France où la centralisation et la rigidité administrative entravent souvent les initiatives. Jean s'employa néanmoins à faire avancer tout ce qui pouvait servir la mise en œuvre des idées qui lui étaient chères. Et la position stratégique qu'il occupait à l'INRP, au carrefour d'une part des réseaux français et internationaux d'enseignants, de chercheurs, d'associations de bibliothécaires et documentalistes, et d'autre part de l'administration, fit de lui la cheville ouvrière de la multiplication des CDI dans l'enseignement secondaire et des BCD dans l'enseignement primaire. En dehors de ses écrits, son influence s'exerça sur les orientations des recherches qu'il menait avec son équipe. Elle s'exerça peut-être plus encore sur les contacts directs, formels ou informels, dans lesquels la rigueur intellectuelle et la chaleur de l'homme incitaient ses interlocuteurs à une écoute attentive. Les CDI sont devenus, en deux décennies, des éléments incontestés du système éducatif français, partie intégrante et incontournable des lycées et collèges ; de même qu'a été reconnue la professionnalité de leurs responsables. Jean avait donc bien raison, il y a vingt ans, lorsqu'il s'opposait à mon pessimisme devant la lenteur des choses et qu'il faisait confiance au développement inéluctable de cette innovation majeure.

Geneviève LEFORT

Ingénieur d'études

(ENS Fontenay-St Cloud)

Retraîtée

(septembre 1996)

Notes bibliographiques

- (1) Une sélection de ces travaux a été publiée au fil des années dans la revue *Éducation et Développement* (n° 75, 1972 ; n° 89, 1973 ; n° 98, 1975 ; n° 107, 1976 ; n° 122, 1978 ; n° 141, 1980). Puis certains ont été repris dans l'ouvrage *Pédagogie et documentation* (par J. Hassenforder et G. Lefort, Paris, Les cahiers de l'Enfance, 1977).
- (2) Tournai, Casterman, 1972. (collection E3).

LA BIBLIOTHÈQUE POUR ENFANTS, LIEU D'ÉCHANGES

Un mouvement international

Geneviève Patte

Si je devais écrire l'histoire de La Joie par les Livres et donc, d'une certaine manière, celle des bibliothèques pour enfants des trois dernières décennies, je consacrerai une part importante à Jean Hassenforder. Si quelque historien voulait retracer l'histoire des bibliothèques publiques en France, en particulier celle des années 60 et 70, il devrait également lui accorder une large place, à lui et à la Section des petites et moyennes bibliothèques qu'il a fondée et animée.

Cette section à la dénomination modeste est devenue plus tard la Section des bibliothèques publiques de l'Association des Bibliothécaires Français (1). Avec conviction et ténacité, Jean Hassenforder, chercheur et militant, a joué, avec quelques autres pionniers, un rôle éminent dans la définition moderne de la bibliothèque publique, puis de la médiathèque telles que nous les connaissons aujourd'hui en France. De même, les bibliothèques centres documentaires (BCD), - dont le principe a été si difficile à faire admettre dans les années 70 - lui doivent beaucoup.

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

Revenons aux bibliothèques pour enfants : l'Heure Joyeuse et plus tard La Joie par les livres (JPL) sont deux bibliothèques dont le but a été, à des époques différentes, de promouvoir les bibliothèques pour enfants en France. Elles ont toujours été, et cela dès leur création, largement ouvertes à des échanges avec l'étranger. Cette ouverture à des expériences vécues sous d'autres cieux a permis, à l'une comme à l'autre, d'acclimater une idée venue d'ailleurs et d'une certaine manière étrangère à nos mentalités. Elle en a fait une institution éducative et culturelle originale qui, à son tour, dans sa version française, intéressera nombre de pays étrangers.

Déjà, en 1924, l'Heure Joyeuse proposait aux enfants du quartier latin, un espace culturel proprement révolutionnaire pour la France, dont le principe est venu des pays anglo-saxons. Il s'appuie sur une pédagogie non directive, chaque enfant venant librement à la bibliothèque pour satisfaire son besoin de connaître, de s'émouvoir et découvrir ainsi le plaisir et l'envie de lire. Une quarantaine d'années plus tard, la JPL prenait le relais. Elle s'inspirait du modèle parisien qui avait fait connaître le concept de bibliothèque publique pour les enfants et les jeunes. Mais il s'agissait alors, dans cette deuxième moitié du siècle, de l'adapter au contexte nouveau d'une société en mutation (importance de l'audiovisuel dans la vie des enfants, nouveaux modes d'habitat, etc.) et d'aider à sa généralisation. Les expériences étrangères menées tant dans les pays du Nord que dans les pays du Sud ont largement aidé la JPL à poursuivre ce but.

Bien avant notre rencontre, Jean Hassenforder avait choisi le sujet de ses deux thèses (2) : l'une est une étude comparée des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis ; l'autre porte sur la bibliothèque, institution éducative. Il n'est donc pas surprenant qu'il se soit penché sur l'expérience des bibliothèques pour enfants, et plus précisément sur l'aventure de La Joie par les livres. Celle-ci, en effet, dès sa création en 1963, manifestait son désir de s'ouvrir largement aux expériences étrangères.

Comment la JPL a-t-elle adapté ses emprunts au contexte français, comment, à son tour, a-t-elle participé au développement des bibliothèques pour enfants dans d'autres régions du monde, c'est toute une histoire qui n'est pas près de s'arrêter. Jean Hassenforder l'a toujours accompagnée. Dans les moments difficiles, il a toujours été présent, par ses encouragements. Il nous a aidés à percevoir l'importance de cette petite institution et de ses objectifs. Nous lui devons de raconter ici l'histoire de La Joie par les livres, en particulier celle de ses déve-

loppements successifs nés des échanges avec l'étranger. Ceux qui connaissent Jean Hassenforder, chercheur, militant, y retrouveront comme en filigrane, sa présence.

Grâce à un mécénat tout à fait exceptionnel en France, l'association JPL construit et prépare, pour l'automne 1965, l'ouverture d'une bibliothèque pour enfants. La mécène-fondatrice Anne Gruner Schlumberger a longtemps vécu à l'étranger. Elle a tout de suite l'idée de faire bénéficier cette bibliothèque, implantée au cœur d'un grand ensemble de la banlieue parisienne, d'expériences menées ailleurs, tant dans le domaine de la pédagogie que dans l'édition.

Les plans de construction n'étaient pas encore décidés, qu'après avoir longuement pris conseil auprès de l'Heure Joyeuse, Anne Gruner Schlumberger se rend à Munich pour visiter la Bibliothèque Internationale pour la Jeunesse, puis à Vienne pour y rencontrer Richard Bamberger, un des pères fondateurs de l'Ibby (International Board on Books for Young People).

Les deux premières bibliothécaires recrutées, Isabelle Zuber et Lise Encrevé, sont envoyées en stage à la New York Public Library. Je suis engagée ensuite, essentiellement en raison de mes expériences étrangères, à Munich et à New York (sans oublier ma formation à L'Heure Joyeuse, bien sûr) et la première mission qui m'est confiée est celle de développer les relations internationales et les collections étrangères de la bibliothèque de Clamart, et cela, avant même que l'on me demande de diriger La Joie par les livres. Dès l'ouverture et pendant de nombreuses années, Anne Gruner offrira des bourses d'une année à des bibliothécaires étrangers qui viendront découvrir nos méthodes de travail. Pour notre jeune équipe et pour les enfants qui, grâce à eux, découvrent un pays, sa manière de vivre et sa littérature, ces échanges d'expériences ont été fort stimulants.

Quant à Julien Cain, Président d'honneur de La Joie par les livres et membre fondateur de l'Ifla (International Federation of Library Associations), il encourage vivement la JPL à participer aux congrès et travaux de cette organisation ; idée audacieuse, puisque, dans les années 60, la délégation française était uniquement composée de conservateurs de la Bibliothèque Nationale et de grands établissements universitaires.

C'était donc là l'idée maîtresse d'Anne Gruner Schlumberger : construire au cœur d'une cité ouvrière une bibliothèque pour enfants et jeunes, largement ouverte aux expériences venues d'ailleurs, afin d'en tirer le meilleur, pour l'institution comme pour son public.

L'histoire de la JPL est faite d'échanges. N'est-ce pas d'ailleurs la chance de notre profession de pouvoir vivre dans une structure flexible et ouverte, propice à toutes sortes de rencontres - et celles que nous avons vécues tout au long de notre vie professionnelle ont été d'une richesse inouïe - avec cette liberté d'innover en permanence pour mieux rencontrer la diversité de nos publics ? Cet entrecroisement d'expériences, en effet, a nourri la JPL. À son tour, depuis de nombreuses années, celle-ci fait connaître largement au-delà de nos frontières le fruit de ses réflexions nées de son action menée en France et plus spécialement à Clamart.

L'ouverture internationale de La Joie par les livres s'est manifestée dans plusieurs domaines : les collections des bibliothèques, l'organisation d'un travail collectif, la création d'outils au service de l'ensemble de la profession de bibliothécaires pour la jeunesse, l'approche de publics marginalisés, la collaboration avec le monde scolaire. Les apports dont elle a bénéficié sont venus d'abord de pays industrialisés ayant une longue et forte tradition de bibliothèques publiques, puis, à la faveur de missions à l'étranger et de la responsabilité de séminaires internationaux, la JPL a fortement enrichi sa réflexion, à partir d'initiatives originales menées dans les pays en développement.

Au début des années 60, **les collections des bibliothèques** étaient souvent bien médiocres et l'édition française, à quelques rares exceptions près, peu brillante. Nous avons découvert avec enthousiasme à Munich, à la Bibliothèque Internationale pour la jeunesse ou à New York la richesse des éditions américaine, japonaise ou tchèque, pour ne citer que quelques pays. Les très grands artistes d'aujourd'hui étaient, à cette époque, à leur zénith, que ce soit Ungerer, Sendak, Lobel, Munari, Anno ou Trnka. Le retour en France nous avait paru difficile : l'École des Loisirs n'existait pas et l'unique collection pour enfants de Gallimard avait bien du mal à vivre. Quelques exceptions rarissimes émergeaient de la médiocrité générale, comme les livres de Delpire et de Tisné. Babar avait disparu du catalogue de son éditeur, alors qu'il était tant apprécié des enfants américains.

Or le soutien des bibliothèques à l'édition, nous l'avions constaté aux États-Unis, pouvait être déterminant. L'Heure Joyeuse avait joué en son temps un rôle important pour soutenir les excellentes éditions Bourrelier, les Albums de l'Atelier du Père Castor, les Éditions de la Farandole ou les Heures Joyeuses de G.-T. Rageot. La JPL voulait continuer dans cette voie en encourageant notamment la traduction

d'œuvres maîtresses. Elle a donc visité les grandes foires du livre, celles de Francfort, de Leipzig et de Bologne qui, elle, en était à ses tout débuts. Elle s'est rendue dans quelques pays d'Europe centrale et orientale où le livre pour enfants faisait, pour différentes raisons, l'objet d'un soin particulier. Mais surtout, elle s'est appuyée sur les réseaux de l'Ifla et de l'Ibby pour rejoindre des bibliothécaires du monde entier à qui elle demandait de leur signaler dix albums de grande qualité et connaissant un succès réel auprès des enfants des bibliothèques. C'est ainsi que fut rassemblée la collection internationale de la Bibliothèque de Clamart. Elle connut un franc succès auprès des enfants qui ne cachaient pas leur intérêt, voire leur préférence, pour les "livres en étranger". Pour le public adulte, ce fut une révélation de voir les enfants de cette cité de banlieue apprécier autant des ouvrages si divers et de si grande qualité. Pour les éditeurs et les créateurs, ce fut une source d'inspiration. Un certain nombre de ces ouvrages furent alors traduits. À cette époque, naissait la remarquable Bibliothèque Internationale des éditions Nathan, dirigée par Isabelle Jan. Ce fut pour la JPL l'occasion de contribuer à faire connaître ces romans classiques contemporains, déjà tant appréciés au-delà de nos frontières. Les ouvrages étrangers, disponibles en permanence à la bibliothèque de Clamart, n'ont pas seulement contribué à la traduction de chefs-d'œuvre, ils ont révélé aux créateurs la possibilité d'emprunter des voies nouvelles, ils ont ainsi aidé au développement d'une édition authentiquement française.

Plus tard, à l'image de ce qui est courant dans les pays nordiques et anglo-saxons, des bibliothécaires de la JPL, en raison de leur connaissance de l'édition pour la jeunesse et des pratiques de lecture des enfants, ont joué officiellement un rôle de conseil auprès de quelques maisons d'édition ; dans les années 70, ce fut le cas pour les premiers titres du Livre de Poche jeunesse et, plus récemment, pour certaines collections des éditions Circonflexe.

Associer la profession dans un travail collectif comme cela se pratique depuis longtemps dans les grandes villes américaines est le plus sûr moyen d'aider au développement de l'ensemble des bibliothèques.

Dans le domaine du choix des livres, en France, un gros travail était à faire. Nous avons admiré l'exigence de l'équipe de l'Heure Joyeuse, qui ne mettait pas un livre sur les rayons sans l'avoir lu. Son respect des enfants lui dictait cette pratique, mais aussi le besoin de pouvoir aider les enfants dans leur choix de lecture ; une activité essentielle

donc mais que l'Heure Joyeuse était quasiment seule à mener. Et c'est peut-être là la limite des expériences pilotes. Elles peuvent être décourageantes pour les autres ou bien les inciter à un certain suivisme. Nous en avons conscience.

Nous avons apprécié à New York le travail de lecture, d'analyse et de sélection auquel était associé l'ensemble des bibliothécaires de la ville. Chacun était invité, en effet, à participer à l'analyse des nouvelles parutions. Les observations critiques étaient réunies par le bureau central des bibliothèques pour enfants de la ville. Et, lorsqu'on venait faire ses commandes à la centrale, on pouvait consulter livres et analyses et faire ses acquisitions en connaissance de cause. Il y avait là, me semblait-il, un juste équilibre entre une organisation centralisée et une participation personnelle du plus grand nombre. Ce travail collectif influait, non seulement sur la qualité générale des collections dans les bibliothèques de la ville, mais aussi sur le dynamisme des bibliothécaires, valorisés par cette responsabilité qui leur était confiée, quel que soit leur niveau dans la hiérarchie. Il suffisait d'être compétent sur le sujet ; il y avait là, dans cette confiance, un véritable encouragement à développer cette compétence.

Ces observations nous ont incités à mettre sur pied ce que nous appelons aujourd'hui des "groupes de lecture critique". Dès 1964, au moment où nous préparions les premières collections de la bibliothèque, nous avons donc lancé un large appel dans la profession, invitant tous ceux que le livre pour enfants et jeunes intéressait à se joindre à nous, qu'ils soient ou non dans une section pour enfants. Moins d'une dizaine, travaillant dans différentes régions de France, répondirent à cet appel, dont quelques bibliothécaires de collèges. Aujourd'hui, c'est par centaines qu'il faut les compter. Ils se réunissent une fois par mois, dans tout le pays.

Les conséquences de ce travail permanent ne se sont pas fait attendre. Il a d'abord fait naître le besoin de se former à l'étude de la littérature enfantine. Ainsi, dès 1967, la JPL organisait cycles de conférences, journées d'étude, stages de toutes sortes. Ces formations toujours vivantes sont largement suivies parce qu'elles correspondent bien aux exigences de ce travail d'analyse. Dans les années 80, la JPL, dans l'impossibilité de répondre à toutes les demandes de formation qui venaient de la France entière, réalisait des documents audiovisuels destinés à aider les formateurs en région. Avec le souci de **ne pas transmettre un enseignement dogmatique**, elle s'efforçait de présenter sur les questions abordées divers points de vue, parfois contradic-

toires. Pour la même raison, dès 1964, elle jetait les bases de ce qui deviendra le centre national du livre pour enfants dont l'objectif premier était de permettre aux bibliothécaires et enseignants, libraires et journalistes, de prendre connaissance, livres en main, des ouvrages analysés ainsi que des critiques proposées par la JPL ou tout autre organisme, ceci afin **que chacun puisse se faire son propre jugement**. Tous les bibliothécaires le savent, pour inciter les enfants à la lecture de tel ou tel ouvrage, il faut soi-même être convaincu de sa valeur. C'est ainsi que l'on est en mesure d'en parler et d'éventuellement le conseiller.

Nos séjours aux États-Unis nous avaient permis de constater l'**impact des choix et opinions des bibliothécaires sur l'édition**. Dans ces pays ayant une longue et solide tradition de bibliothèques publiques, parents, enseignants et grand public en général se réfèrent aux sélections proposées par les bibliothèques. C'est ce qui nous a incités à publier le *Bulletin d'analyses du livre pour enfants*, devenu plus tard *La Revue des livres pour enfants*, dont le premier numéro est sorti précisément le jour de l'ouverture de la bibliothèque, le 1er octobre 1965. Son contenu, tout au moins à ses débuts, reposait essentiellement sur les lectures de bibliothécaires travaillant avec les enfants et susceptibles de se référer en permanence à leurs attentes et possibilités. Malgré ses débuts bien modestes, cette publication a reçu immédiatement les encouragements de certains éditeurs, heureux de pouvoir engager, nous disaient-ils, comme un dialogue avec ceux qui ont les moyens d'observer les enfants. Cette responsabilité donnée aux "bibliothécaires de base" a, bien sûr, exercé une influence incontestable sur les bibliothèques pour enfants en général, sur la qualité des collections, mais aussi sur l'ensemble de l'animation et, en particulier, les conseils au lecteur. Elle a permis aux bibliothécaires de se faire reconnaître dans la cité comme spécialistes éclairés du livre et des lectures des enfants. Leurs choix qui reposent sur une observation attentive des pratiques de lecture peuvent être un soutien pour les éditeurs qui tentent de sortir des sentiers battus.

Ainsi, à partir de l'organisation new-yorkaise pour la simple tâche de sélection des livres (pratiquée aujourd'hui par quelques grandes villes françaises), la JPL a suscité dans la France entière le désir d'organiser une forme de travail collectif essentiel pour différentes raisons : la qualité des collections des bibliothèques s'améliore nettement, pour le plus grand bénéfice des enfants ; les programmes d'animation et les

conseils aux lecteurs s'en trouvent considérablement enrichis ; le métier des bibliothécaires, au lieu de se limiter à la tâche de simple distributeur, prend tout son sens, avec cette responsabilité donnée à ceux qui sont proches des enfants d'informer toute personne intéressée par la lecture et de soutenir l'édition de manière éclairée. Tout ceci est à la fois simple et essentiel.

Depuis une dizaine d'années, nous expérimentons cette organisation pratiquement telle quelle dans un contexte pourtant bien différent : les pays d'Afrique francophone.

Peu de temps après l'ouverture de la bibliothèque de Clamart, le Ministère de la Coopération nous confiait le travail bibliographique préalable à ses envois de livres dans les postes africains. Nous devons cette collaboration durable et particulièrement féconde à Jean Hassenforder qui, il y a bien longtemps, nous avait mis en contact avec une personne de ce ministère soucieuse de proposer à ses interlocuteurs africains des ouvrages soigneusement choisis. À l'occasion d'une de nos missions en Afrique, en 1984, nous avons constaté que, malgré nos efforts, les collections ne correspondaient pas vraiment aux attentes des enfants auxquels ces livres étaient destinés. Nous avons donc mis sur pied un travail en réseau qui compte aujourd'hui en Afrique francophone environ 70 points relais. Plusieurs fois par an, avec l'aide du Ministère de la Coopération, la JPL envoie de petits lots de livres français à ces différents lieux de lecture, bibliothèques publiques ou écoles. Ces livres sont lus par les enfants et les bibliothécaires et/ou enseignants. Les adultes nous adressent ensuite leurs propres analyses. Ils nous font connaître également les réactions des enfants. Il s'agit là d'un support à une sorte de formation permanente, basée sur le concret des lectures et qui permet à chacun de prendre connaissance de l'édition pour enfants, d'affiner ses critères tout en étant attentif au jeune public, et de participer au choix des livres. Ce travail collectif fait l'objet de la publication annuelle de la JPL *Takam Tikou* (3).

Comme pour l'expérience française, les retombées positives sont nombreuses : la responsabilisation des bibliothécaires de terrain en contact permanent avec les enfants avec, comme corollaires, un vrai dynamisme de la profession, des propositions de lecture adaptées aux possibilités et attentes du public, une demande de formation qui alors prend tout son sens. On assiste également à un progrès de l'édition. Les éditeurs peuvent enfin considérer les bibliothèques comme une

sorte d'observatoire des pratiques de lecture et un soutien dans leurs projets éditoriaux. Aujourd'hui, les demandes de stages sur l'écriture, l'illustration, les techniques éditoriales se multiplient. Peu à peu, l'édition africaine se fait mieux connaître. En Afrique, d'abord, où la revue *Takam Tikou* est largement diffusée, mais aussi en France où l'exposition du même nom organisée, en 1993, par la JPL au Musée des Arts d'Afrique et d'Océanie a connu un vrai succès ; également au niveau international où la production de ce continent commence à être reconnue. Ainsi, la JPL a-t-elle été chargée d'organiser pour 1999, à la Foire internationale du livre pour la jeunesse de Bologne, la première grande exposition d'illustrateurs africains. Ce travail prend tout son sens parce qu'il prend appui d'abord sur les acteurs réels, qu'ils soient bibliothécaires, enseignants ou artistes. C'est leur collaboration qui rend ce travail crédible. Inutile d'ajouter que tout ceci a un fort retentissement sur le dynamisme des bibliothèques, l'édition et la lecture en général dans cette région du monde.

La Joie par les livres, et notamment la bibliothèque de Clamart, a beaucoup bénéficié de ses contacts avec les pays en développement. Dans ces pays, on trouve le meilleur et le pire. Mais les échecs et les erreurs peuvent être riches d'enseignement. Parmi ceux-ci, notons le trop fréquent souci de prestige et la précipitation qui l'accompagne ; de même, le coût excessif qui limite les services de lecture au centre des grandes villes, éloigne les populations qui en auraient le plus grand besoin et décourage les petites initiatives dont l'efficacité est pourtant évidente.

Autres faiblesses : l'imitation pure et simple de modèles étrangers inadaptés au contexte local, le fossé profond qui se creuse entre décideurs et acteurs et enfonce ces derniers dans la routine et la passivité, le goût pour une technologie trop sophistiquée, difficile à maîtriser et très coûteuse, une idée de la culture qui ne tient pas compte des pratiques et des traditions locales, une formation uniquement théorique et technique qui oublie de faire réfléchir sur les pratiques concrètes, en somme, un formalisme figé qui fait croire à l'existence d'une bibliothèque. Souvent, nous avons visité ces semblants de bibliothèques, où les seuls personnels, sans formation aucune, sont de simples gardiens de salle incapables d'orienter les enfants dans leurs lectures ; ceux-ci, dans le meilleur des cas, utilisant la bibliothèque pour copier ou photocopier des pages de livres pour les besoins de l'école, sans même les lire ou tenter de les comprendre. Ces erreurs ne sont pas propres aux régions en développement. Elles sont seulement plus visibles.

Mais c'est également dans ces pays que l'on trouve les initiatives les plus remarquables, parce qu'elles sont dues à l'action de personnes qui, sans être forcément bibliothécaires, ont compris le rôle que les bibliothèques pouvaient jouer dans les diverses communautés, urbaines, suburbaines et rurales (4). Nos sociétés occidentales ont besoin de réfléchir sur ces nouvelles formes de bibliothèques : leurs moyens simples et modestes facilitent leur multiplication et leur infiltration dans les milieux les plus divers, et encouragent la participation responsable du public adulte et enfant à une structure de taille humaine voire familiale ; cette petite taille qui correspond si bien au caractère intime de l'acte de lecture et permet les échanges personnels.

Nous avons vu de telles réalisations que ce soit en Asie, au Japon avec les *bunko*, ces petites bibliothèques chez l'habitant, en Thaïlande avec les bibliothèques portatives dont l'idée a voyagé dans les pays proches comme le Laos, mais aussi dans différentes régions d'Afrique. C'est au Sri Lanka, où le manque criant d'ouvrages amène les mères à s'associer à la confection de livres ; ce sont les *home libraries* du Zimbabwe, où les enfants sont invités à recueillir auprès de leurs proches des contes dont les motifs seront éventuellement utilisés dans les histoires éditées dans les langues nationales. C'est aussi l'expérience des mini-bibliothèques populaires du Venezuela dont les responsables, par leur proximité avec les populations trop souvent négligées, ont su faire reconnaître au niveau national la manière de les prendre en compte dans tout grand projet (5). C'est encore cette petite bibliothèque de Rio située dans un quartier particulièrement difficile. Sous la direction d'une femme artiste et pédagogue, elle est animée par de véritables artistes, ce qui donne à la lecture cette dimension heureuse parce que libérée d'objectifs étroitement pédagogiques et utilitaires. Ce sont encore les réseaux exemplaires des "Opérations Lecture Publique" d'Afrique, qui privilégient les bibliothèques des communautés villageoises. La première expérience initiée au Mali a fait tache d'huile et elle est reprise sous une forme semblable dans de nombreux pays de l'Afrique francophone.

Ces initiatives ont en commun un certain nombre de caractéristiques. Leurs auteurs ont choisi cette forme d'action culturelle avec la conviction qu'elle pouvait être, pour tous, facteur de promotion personnelle et sociale, donc être un instrument de justice ; qu'il y avait urgence à agir, sans attendre de grands moyens ; qu'il y avait là, à portée de la main, la possibilité exceptionnelle de favoriser, chez ceux qui

sont habituellement exclus, la prise de responsabilité, la prise de parole, en un mot de leur donner les moyens d'occuper une place dans la société. Ces actions ont aidé la formation des bibliothécaires à évoluer, en donnant toute sa place à la réflexion sur les pratiques. Elles ont contribué directement ou indirectement à l'élaboration d'une édition locale.

Il est clair que nos institutions ont beaucoup à apprendre de ces pays, parce que leur action touche à l'essentiel de notre métier. Lorsqu'en juin 1990, au retour du deuxième séminaire international que nous avons organisé sur les bibliothèques pour enfants et jeunes dans les pays en développement, les auteurs de ces projets les ont exposés devant un public nombreux au Centre Pompidou, l'attention des auditeurs, leurs réactions enthousiastes étaient bien la preuve que tous se sentaient concernés par de telles approches.

Depuis une quinzaine d'années, les bibliothécaires de Clamart rejoignent une partie de leur public potentiel en installant, chaque mercredi, dehors, une bibliothèque réduite à sa plus simple expression : des paniers de livres et un simple accompagnement des enfants dans leurs choix et leurs lectures. Par beau temps, une installation par terre à proximité de leurs jeux, par mauvais temps, le porte à porte dans leurs immeubles, où, dans bien des cas, ils sont accueillis par les familles. Cette adaptation au mode de vie d'un quartier en difficulté correspond à notre souci de prendre les gens comme ils sont, où ils sont et où ils en sont, conditions *sine qua non* pour bâtir quelque chose de solide. Nous savons aussi que, si les moyens sont simples, il nous est plus facile de nous adapter aux différents modes de vie et que notre public aura moins de peine à nous rencontrer. Ceci explique pourquoi cette formule clamartoise a été adoptée ici et là, jusqu'aux bidonvilles qui entourent Bogota. Nous avons été bien évidemment sensibilisés à la nécessité d'une telle approche par les initiatives de ceux qui se préoccupent en priorité des habitants en grande difficulté ; celles-ci rejoignant d'ailleurs, partiellement, l'action d'ATD-Quart Monde et les expériences que Janet Hill a menées dans les années 70 dans certaine banlieue londonienne (6). Janet Hill, pensait, en effet, que toute l'action des bibliothèques devait se faire en dehors de ses murs, et cela, afin de se donner toutes les chances de rencontrer les enfants là où ils se trouvent et de mieux s'intégrer à leur vie pour que la lecture devienne un acte vital, à portée de la main.

Ainsi, nous n'avons pas simplement trouvé notre inspiration dans les pays en développement, mais plutôt dans les lieux en développement et ceux-ci se trouvent maintenant de plus en plus dans les pays industrialisés. Je pense notamment à ce quartier de New York particulièrement délabré où la bibliothèque était une merveille d'ordre, parce que les bibliothécaires avaient conscience qu'une société défaite avait besoin, plus que d'autres, de points de repère clairs. Je songe aussi au travail de "*Gente y cuentos*", dans les banlieues hispanophones de grandes villes américaines. Là, avec une efficacité remarquable, Sarah Hirschman fait découvrir à des populations immigrées que des chefs-d'œuvre littéraires de la plus haute qualité sont susceptibles de leur parler, parce que d'une manière ou d'une autre, leurs expériences de vie peuvent leur permettre de s'y reconnaître. Toutes ces actions sont bien l'expression d'un respect réel pour ces publics.

C'est aussi à l'étranger, à New York, à la fin des années 1970, que nous avons admiré l'action entreprise par la New York Public Library avec les *Early Childhood Centers*, ces lieux aménagés dans quelques bibliothèques où les parents et leurs tout-petits sont invités à passer de longs moments, découvrant une forme de vie sociale enrichie par la présence de livres que l'on a plaisir à lire ensemble dans ce lieu de socialisation que peut être la bibliothèque (7). La connaissance de telles expériences nous a permis plus tard de collaborer activement à la réflexion de l'association ACCES (Association Culturelle Contre les Exclusions et les Ségrégations) créée par René Diatkine, Tony Lainé et Marie Bonnafé dans les années 80. Cette association, en retour, a considérablement aidé les bibliothèques françaises à prendre en compte les tout-petits et leurs familles. Il s'agit là de nouveaux développements des bibliothèques publiques qui rencontrent les convictions profondes de Jean Hassenforder.

Si, aujourd'hui, la JPL occupe une place particulière au niveau international, si elle intéresse les pays en développement soucieux de promouvoir des services de lecture pour les enfants et les jeunes, c'est bien parce que, de petite taille, elle propose une structure peu coûteuse, correspondant aux nécessités de la lecture et susceptible de faire "bouger" les pratiques de tous ceux qui ont à faire avec le livre, qu'ils soient éditeurs, enseignants, bibliothécaires, parents ou travailleurs sociaux, sans oublier les principaux intéressés, les enfants et les jeunes. C'est parce que ce qu'elle essaie de transmettre est à la fois simple et nécessaire, à la portée de tous pourvu que l'on soit convaincu et clair

sur les objectifs à atteindre et que l'on accepte de se former ; c'est aussi parce que tout ceci s'est révélé efficace dans les contextes sociaux et culturels les plus divers.

Ce que nous colportons de pays en pays se résume en quelques principes : c'est d'abord la responsabilité confiée donnée aux praticiens et gens de terrain ; c'est une formation qui donne toute son importance à la réflexion sur les pratiques, à une théorie éclairée par ces pratiques - et non l'inverse - et qui apprend aux bibliothécaires que rien ne peut se bâtir de durable sans l'écoute et l'observation, sans le respect pour les publics avec lesquels on est appelé à travailler ; et qu'il s'agit, pour ne pas trop se tromper, de *prendre les enfants tels qu'ils sont, et où ils sont* ; c'est la conviction que la lecture est une expérience personnelle et qu'il est important de pouvoir la partager ; que le bibliothécaire doit donc connaître personnellement cette expérience pour être en mesure, lui aussi, de la partager. L'actuel Président de la République du Mali, Alpha Konaré, un des fondateurs de la première Opération Lecture Publique en Afrique, que nous interrogeons pour savoir quelle était, selon lui, une des qualités essentielles pour mener à bien une telle entreprise répondait : "l'humilité." Cela rejoint tout à fait le principe que nous essayons de transmettre, lorsque nous insistons sur la nécessité de donner toute son importance au travail de terrain et à l'écoute, un principe que Jean Hassenforder, chercheur à l'Institut National de la Recherche Pédagogique, n'a jamais oublié.

Ainsi, à la faveur d'influences multiples, source de souplesse et d'ouverture, la JPL a trouvé sa personnalité. Son expérience originale intéresse aujourd'hui les pays les plus divers. Elle est appelée dans différentes régions du monde pour des missions de formation. À plusieurs reprises, on lui a confié l'organisation de séminaires internationaux sur les bibliothèques pour enfants et jeunes dans les pays en développement. Au sein de l'Ifla et de l'Ibby, certains de ses membres ont exercé de véritables responsabilités. Ainsi la JPL a-t-elle pu développer comme un collègue invisible avec lequel elle entretient des rapports constants.

On peut s'étonner qu'un des membres de cette petite institution française qui doit tant aux expériences étrangères ait été appelé, à son tour, en tant que professeur en visite, à faire des cours aux États-Unis (UCLA, 1983) sur les bibliothèques pour la jeunesse dans le monde ; que l'Unesco lui ait demandé de rédiger une sorte de manuel à diffuser largement dans les pays en développement ; que l'Union Internationale des Éditeurs l'ait invité à son congrès et lui ait demandé

de rédiger, pour une diffusion mondiale, *la Charte du lecteur* qui pourtant ne se limite pas au lecteur enfant.

Si La Joie par les livres a largement bénéficié de contacts avec l'étranger que ce soit avec les pays du Sud ou les pays du Nord, **comment cet organisme atypique a-t-il été accueilli en France, comment a-t-il pu s'intégrer dans le milieu des bibliothèques et des spécialistes du livre pour enfants ?** Avouons-le, en ses débuts, la tâche n'a pas été facile.

À l'époque de sa création, cette petite expérience née hors des sentiers habituels - et officiels - provoque, chez beaucoup, un profond scepticisme, voire une vraie méfiance. La Joie par les livres, il est vrai, accumule les handicaps : une association privée, financée par un mécène dont la générosité égale son extrême discrétion, et qui décide de créer une bibliothèque publique, c'est pour le moins inhabituel. Pourquoi donc Anne Gruner Schlumberger qui appartient à cette famille de grands industriels s'intéresse-t-elle à ces bibliothèques sans importance, celles qu'on destine aux enfants ? Sans importance, peut-être, si on en juge par le manque d'intérêt des pouvoirs publics pour une institution aussi remarquable que l'Heure Joyeuse. Mais, si on considère l'impact idéologique que peut avoir le livre pour enfants, la bibliothèque peut devenir un véritable outil d'endoctrinement. Alors toutes sortes d'interrogations inquiètes s'expriment ici et là et les hypothèses les plus saugrenues circulent : les bibliothécaires de La Joie par les livres n'ont-elles pas été formées aux États-Unis et les collections étrangères ne donnent-elles pas une place importante aux ouvrages américains ? La bibliothèque de Clamart ne serait-elle pas un lieu de propagande subtile ? Difficile aussi pour Anne Gruner Schlumberger de trouver une commune acceptant de mettre à sa disposition un terrain pour construire la bibliothèque. Pourtant, sa proposition est séduisante : elle offre de construire la bibliothèque, de l'aménager et de prendre à sa charge tous les frais de fonctionnement, y compris le personnel pendant 18 ans. Mais ses interlocuteurs sont intimement persuadés que le livre, à l'ère audiovisuelle, ne peut plus intéresser les enfants. Quant au concept de fondation, il est inconnu en France (La Fondation de France n'a pas encore vu le jour). La Direction des bibliothèques d'alors, elle non plus, ne manifeste guère d'intérêt pour le projet. La conception du bâtiment, qui vaudra quelques années plus tard le Grand Prix International d'Architecture à l'Atelier d'architecture de Montrouge, les déconcerte et aucune sub-

vention publique ne viendra aider la construction de la bibliothèque. On sait aujourd'hui l'influence exercée par cette architecture et l'aménagement intérieur du bâtiment sur les constructions qui suivront. De plus, lorsqu'à son ouverture la bibliothèque sera sous les feux de la rampe, cela heurtera la pudeur de la profession habituée à l'ombre des bibliothèques. Quant à la quasi-totalité des militants du livre pour la jeunesse, ils se méfient.

Quelques personnes, cependant, et non des moindres, manifestèrent leur soutien aux débuts de la JPL et leur apport fut essentiel : Julien Cain, Directeur honoraire des Bibliothèques de France, Myriem Foncin, Directeur du Département des Cartes et Plans de la Bibliothèque Nationale et responsable de la revue bibliographique de l'Association des Bibliothécaires Français (ABF) et, bien sûr, Jean Hassenforder. Si *La Joie par les livres* a connu un certain rayonnement en France, si elle a pu s'intégrer dans le monde des bibliothèques françaises, elle le doit beaucoup à la confiance que chacun d'entre eux a manifesté à l'égard de cette jeune équipe. L'autorité incontestée de Julien Cain, qui accepte de parrainer l'association, impressionne la profession. Myriem Foncin délègue à la JPL l'analyse des livres pour enfants, assurée alors par le bulletin bibliographique de l'ABF, et permet ainsi de mettre sur pied le premier groupe de lecture critique qu'elle accompagnera fidèlement pendant les toutes premières années et qui est à l'origine de *La Revue des livres pour enfants*.

Quant à Jean Hassenforder, il ne cessera d'apporter son soutien à la JPL. D'abord en l'accueillant avec bienveillance au sein de la Section des petites et moyennes bibliothèques de l'Association des Bibliothécaires Français. Au retour d'un long séjour à la New York Public Library, dont toute l'organisation faisait preuve d'une si grande vitalité, nous avons trouvé en France, à quelques exceptions près, un immobilisme décourageant. Le travail au sein de cette petite section dynamique a été pour la jeune équipe de la JPL une grande chance. Cela lui a permis de s'insérer immédiatement dans une sorte de réseau alors que le scepticisme souvent manifesté à son égard pouvait la maintenir isolée. Il lui a été ainsi permis de collaborer avec des bibliothécaires particulièrement actifs travaillant aussi bien dans les hôpitaux, les lycées et collèges, les entreprises que dans des bibliothèques publiques de taille variée et ainsi de ne pas se limiter à l'univers des bibliothèques pour enfants. Ce fut aussi l'occasion de sensibiliser ces diverses catégories de bibliothèques à l'action possible

des sections pour enfants. Ainsi furent organisées en 1967 des journées d'études sur "Le livre, la bibliothèque et les enfants" qui attirèrent un grand nombre de bibliothécaires à la Bibliothèque Forney.

Une des qualités de Jean Hassenforder, c'est, nous l'avons dit, son souci d'ouvrir toujours le cercle et de mettre en relation. Les bibliothèques pour enfants en ont bénéficié tout comme le monde de l'école. Un exemple : les bibliothécaires qui se réunissaient autour de la JPL ont beaucoup réfléchi aux relations entre bibliothèque et école comme en témoignent un certain nombre d'articles de *La Revue des livres pour enfants*. Pour cette raison, grâce à Anne Gruner Schlumberger, au début des années 70, une toute première bibliothèque centrale d'école primaire avait vu le jour dans une commune rurale du Var. Son principe en était que toute la pédagogie de l'école devait se trouver profondément modifiée par le recours libre et permanent des élèves et des enseignants à une collection centrale de livres et autres documents. Ces derniers étaient partie prenante et les parents y avaient une vraie place. La bibliothèque était animée par une bibliothécaire formée et travaillant en relation avec la JPL. On expérimentait la libre circulation des enfants dans l'école et bien d'autres principes, comme la place des parents à l'école autour de tâches pédagogiques, idée qui en ce temps était très difficile à faire admettre. Jean Hassenforder avait suivi avec intérêt cette expérience et lorsque Jean Foucambert, avec lui, songe au grand projet de BCD (bibliothèques centres documentaires), il invitera La Joie par les livres à participer à la réflexion et à la création des premières expériences pilotes et à la définition de la philosophie de ce projet. Il a ainsi permis que cette "révolution scolaire" dans son principe ne se limite pas au monde de l'école, mais intègre les bibliothèques publiques. Ceci est un exemple parmi d'autres. Il faudrait mentionner aussi ses propositions d'étude, les nombreuses mises en relation qui nous ont permis d'approfondir notre réflexion sur des sujets comme l'apprentissage de la recherche documentaire et la lecture des documentaires par les jeunes lecteurs, ou encore ses suggestions récentes d'étudier l'utilisation comparée de catalogues sur fiches et de catalogues informatisés dans les sections jeunesse des bibliothèques. Ces propositions sont autant d'encouragements à poursuivre ce travail de recherche qui donne tant d'intérêt au travail quotidien et permet de faire avancer l'étude des pratiques de lecture.

La Joie par les livres, comme toute bibliothèque qui se veut expérimentale, a besoin de ce regard de chercheur, à la fois extérieur et inté-

ressé. C'est ce que Jean Hassenforder n'a cessé de lui apporter tout au long de son histoire, en l'aidant à maintenir le cap dans la direction qu'elle s'est fixée dès l'origine.

Aujourd'hui, au moment où cette institution qui a tiré sa force de sa petite taille s'apprête à vivre une étape déterminante, son soutien éclairé de chercheur et de militant est plus que jamais nécessaire.

Geneviève PATTE
Bibliothécaire pour enfants
Directrice de La Joie par les livres
(août 1997)

Notes bibliographiques

- (1) Avec Jean Hassenforder, qui en fut un des fondateurs et principaux animateurs, la Section des petites et moyennes bibliothèques a, en son temps, accompli un travail militant qui fut à la source du développement des bibliothèques publiques telles que nous les connaissons aujourd'hui. Pour être plus efficace, son action s'est exercée simultanément à l'intérieur et à l'extérieur de la profession. Il s'agissait, en effet, d'offrir aux bibliothécaires, aux responsables politiques, à tous ceux qui se préoccupent d'actions culturelles et sociales, aux gens du livre et spécialement aux éditeurs, une autre image des bibliothèques publiques et de leurs missions. On le sait, ces bibliothèques accusaient un important retard dans notre pays. Elles ne s'étaient pas encore libérées de normes anciennes, plus soucieuses de conservation que de communication. C'est ainsi que 90 % des collections se trouvaient dans les magasins. Il s'agissait donc, entre autres, de susciter la modification des anciennes normes. Pour faire émerger une réflexion approfondie au sein de la profession, des journées d'études furent organisées. Elles rassemblaient les éléments les plus dynamiques de la profession. Le groupe naissant des discothécaires s'y associait. Le nom de médiathèque était créé. La revue dont le dernier titre était *Médiathèques publiques* était animée par Michel Bouvy à la plume acérée et juste. Elle s'ouvrait largement à des expériences et réflexions particulièrement novatrices, souvent menées en dehors de nos frontières. Son rédacteur en chef créait la première médiathèque publique à Cambrai. Ce concept, aujourd'hui adopté de manière générale, était, en son temps, loin de faire l'unanimité. On se rappelle telle journée d'études sur l'audiovisuel organisée à la fin des années 70 au Centre Pompidou : ceux qui se considéraient les ténors de la profession s'élevaient alors vivement contre cette conception nouvelle. Autre initiative particulièrement intéressante : sous l'impulsion de Jean Hassenforder, la section des petites et moyennes bibliothèques, à la

faveur de collaborations multiples, entreprenait un important travail de sensibilisation vers d'autres instances. Des liens se sont ainsi créés avec des mouvements d'éducation populaire, tels que "Peuple et Culture", avec le Service de développement et de recherche du Ministère de la Culture (Augustin Girard), avec le syndicat des éditeurs (F. Clément), ou encore avec la presse générale. C'est ainsi que Frédéric Gaussen, journaliste au journal *Le Monde*, reprenant des éléments de la thèse de J. Hassenforder, publiait un long article sur l'état des bibliothèques en France. Quant au *Figaro*, il faisait paraître une interview de Georges Pompidou, alors Premier Ministre, où il était fait mention de l'important retard des bibliothèques publiques en France. Une démarche de Jean Hassenforder auprès du Premier Ministre avait, en effet, attiré son attention sur ces graves carences. Toutes ces actions ont fini par exercer une influence non négligeable sur les services ministériels, avec la création d'une commission qui a permis en 1967 d'établir enfin le Plan de la lecture publique qui proposera, entre autres, la révision des normes, etc. Pour toutes ces raisons, les bibliothèques publiques ont connu enfin un nouveau visage.

Pour connaître l'histoire de la Section des petites et moyennes bibliothèques, il faut lire le dernier numéro de la revue *Médiathèques publiques*, 4ème trimestre 1988, qui en publie une sorte de bilan. Dans ce même numéro, on peut également lire un article qui retrace la trajectoire des bibliothèques pour enfants et celle de La Joie par les livres et comment elles ont été soutenues par cette Section.

- (2) HASSENFORDER, Jean. *Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans la seconde moitié du 19ème siècle (1850-1914)*. Paris : Cercle de la librairie, 1967.
HASSENFORDER, Jean. *La bibliothèque, institution éducative. Recherche et développement*. Paris : Lecture et bibliothèque, 1972.
- (3) *Takam Tikou*. Revue annuelle publiée par l'Association des Amis de La Joie par les livres, rue de Champagne, Cité de la Plaine, 92140 Clamart.
- (4) PATTE, Geneviève. ed. *Library work for children and young people in the developing countries*. Paris : Saur, 1984.
- (5) PATTE, Geneviève. Des bibliothécaires aux pieds nus. *La Revue des Livres pour Enfants*, n° 95, février-mars 1984.
- (6) HILL, Janet. *Children are people*. Londres : Hamish Hamilton, 1973.
- (7) PATTE, Geneviève. Les centres de la petite enfance à New York et à Londres. *La Revue des Livres pour Enfants*, n° 121, Été 1988.

LA PARTICIPATION À UNE REVUE MILITANTE : *Éducation et Développement*

Louis Raillon

J' ai gardé un souvenir précis de notre première rencontre. Jean Hassenforder m'avait adressé, début 1967, un article pour *Éducation et Développement*. Comme pour justifier son envoi, il me traça, en quelques mots, le profil de la revue qui avait alors trois ans d'existence : "Réunissant des représentants de l'éducation nouvelle et des personnalités diverses, venant de secteurs très différents de l'éducation et de l'animation extra-scolaire, *Éducation et Développement* est une revue dynamique, indépendante.

Elle échappe aux corporatismes habituels. Elle fait connaître les expériences nouvelles, établit un lien entre certains chercheurs et les praticiens novateurs. Elle allie les textes de réflexion et rend compte des expériences, en évitant tout jargon... Ainsi joue-t-elle un rôle important et peut-elle atteindre, au-delà des éducateurs, le public de la société civile..."

J'étais étonné et agréablement surpris de voir exprimer aussi clairement ce que Roger Cousinet et moi avions l'ambition de faire. Même si notre réalisation demeurerait en dessous de notre ambition, même si "le public de la société civile" ne se pressait pas au rendez-vous, il y avait là une concordance frappante entre cette analyse et les aspirations qui étaient les nôtres.

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

Très vite, je sentis que Jean Hassenforder cultivait une véritable qualité d'attention à l'autre ; et par ailleurs, par vocation et par métier, il était rompu à l'analyse des documents. Ainsi, un certain nombre de ses articles prennent appui sur une série bibliographique dont il analyse la teneur et nourrit sa réflexion sur les problèmes étudiés.

Travaillant au sein d'un service de la Recherche Pédagogique, il a le souci, fort louable, de ne pas se laisser enfermer dans ce champ. La recherche pour la recherche, cela n'a guère de sens. "Les résultats acquis par la recherche permettraient une amélioration sensible de l'action journalière" des éducateurs, mais ces résultats restent largement ignorés des praticiens. Pour remédier à cette lacune, l'Association Américaine de Recherche Pédagogique publie une collection de brochures destinées à faire le point sur les principales conclusions de la recherche. Et Jean Hassenforder de nous donner un aperçu substantiel des thèmes traités dans cette collection américaine (dont il semble bien que l'équivalent n'existe pas ici) : processus de l'apprentissage, créativité, écoute des enfants, relations sociales dans la vie scolaire... Il est clair que cet aspect documentaire, en soi intéressant, est une invitation, pour le lecteur, à aiguïser sa curiosité et, pour les institutions, à créer, en France, une collection analogue (1).

Autre exemple : évoquant "Les méthodes de travail intellectuel dans l'enseignement" (2) dont on commence à se préoccuper, Jean Hassenforder remarque que les ouvrages consacrés, en France, de 1930 à 1960, au travail intellectuel s'adressent surtout à des jeunes engagés dans des études universitaires ou à des adultes de bonne volonté. "Pourquoi commence-t-on si tard ?" interroge Jean Hassenforder. Les pays anglo-saxons nous ont précédés dans la pratique éducative de l'*autoformation* : avec les activités d'éveil, les recours de plus en plus fréquents au travail sur documents, l'*autoformation* entre peu à peu dans les perspectives pédagogiques françaises.

La démarche de Jean Hassenforder me semble habile et pacifique. Il évite de critiquer de front les pratiques pédagogiques et les institutions éducatives ; mais il montre ce que l'on fait ailleurs ou dans d'autres circonstances et suggère qu'il pourrait en être ainsi dans nos propres institutions. Il évite de heurter mais vise à informer, à faire comprendre. C'est une démarche positive, raisonnable, et qui, répétée, finira par emporter l'adhésion.

Pendant toutes ces années, Jean Hassenforder et Geneviève Lefort sont responsables d'une Unité de Valeur, intitulée *Documentation péda-*

gogique, au sein de l'université de Paris X, dans le cadre des "Sciences de l'éducation". Cet enseignement propose aux étudiants une initiation aux techniques documentaires, à la recherche bibliographique (ce que tout étudiant est jusque-là supposé connaître sans l'avoir appris). Il est intéressant de constater que, parmi les étudiants inscrits à cette U.V., il y a des jeunes étudiants, mais aussi des enseignants du premier comme du second degré, soucieux de formation et d'innovation pédagogique. Comme on l'imagine, les responsables de l'U.V. proposent, outre les travaux de séminaire, des visites, des rencontres avec des bibliothécaires, avec des éducateurs qui entraînent les enfants à la lecture, avec des enseignants qui favorisent la recherche documentaire de leurs élèves. Chaque étudiant est incité à fournir une étude personnelle : enquête, reportage, récit d'expérience, réflexions théoriques sur le travail documentaire aux différents âges, dans des secteurs divers de l'enseignement ou de la formation. Nombre de ces courtes études sont intéressantes ; elles illustrent tout un courant pédagogique qui se met en place.

Ce riche matériau ne doit pas s'endormir dans les archives ; Jean Hassenforder apporte à la revue, fin 1971, tout un dossier qui constituera la matière d'un numéro spécial "*Enseignement et Documentation*", en février 1972 (n° 75). Nous ne savons pas encore que, dans les années à venir, ce numéro sera suivi de six autres numéros spéciaux qui exploreront les différents aspects de cette problématique :

- en octobre 1972, "*Livres, documents, pédagogie*" (n° 80) ;
- en novembre 1973, "*Travail indépendant et documentation*" (n° 89) ;
- en janvier 1975, "*Apprendre à utiliser les documents*" (n° 98) ;
- en février 1976, "*Pédagogie et Documentation*" (n° 107) ;
- en janvier 1978, "*Animation et documentation*" (n° 122) ;
- en juin-juillet 1980, "*Les usagers et la documentation*" (n° 141).

Ces numéros, foisonnant de vie, d'enquêtes, de réflexions connaissent un succès certain et s'épuisent vite ; en 1977, la revue reprend les principaux articles parus et en compose un volume "*Une nouvelle manière d'enseigner, pédagogie et documentation*". Ces publications ont sans doute contribué à l'introduction, dans les écoles et les collèges, de pratiques pédagogiques favorisant les processus d'apprentissage.

Ce sillon longuement tracé ne saurait surprendre de l'auteur de "*La bibliothèque, institution éducative*", où se situe sa préoccupation dominante. Mais cela n'empêche pas Jean Hassenforder de réfléchir aux

grands enjeux de l'enseignement et de l'éducation (3). J'en évoquerai trois exemples :

1) À deux reprises, il aborde le problème de la vétusté de notre enseignement. Dans son article "*Vers un nouveau type d'établissement scolaire*" (n° 36), il note que la crise de l'enseignement secondaire, en France, n'est pas d'ordre conjoncturel (expansion des effectifs, nouvelle clientèle), mais qu'elle "traduit une crise de civilisation dont l'inadaptation de notre appareil administratif est un des aspects." À l'appui de cette idée, il cite une critique cinglante du lycée français, écrite en 1899 par Émile Boutmy, fondateur de l'École des Sciences politiques. Il reprend le même thème, en décembre 1971, avec la collaboration de Ruth Kohn (4). La critique "de l'école traditionnelle", dont l'environnement est "à la fois pauvre et contraignant", est nette. Mais l'essentiel de l'étude porte sur les recherches en cours dans les pays anglo-saxons, pour modifier le plan de la classe (plan ouvert), introduire des centres documentaires, faire une large place aux institutions qui, dans la cité, jouent un rôle pédagogique. À Chicago, des élèves "étudient à l'extérieur : le corps humain à l'École de médecine Abraham Lincoln, la fabrication des télescopes au Planétarium Adler, la production de séries de diapositives à l'Institut d'Art, le français au Consulat belge." L'école coordonne, permet aux adolescents de mettre en forme leurs acquisitions, d'en discuter. C'est l'époque de Paul Goodman, de Mac Luhan, d'Ivan Illich, du *Parkway program* à Philadelphie. Il n'est pas interdit de rêver à la "Terre Promise"...

2)...surtout quand on traverse le désert. Le désert, c'est un peu la situation des lycées en 1970-1972, après que les efforts de concertation, de participation, ébauchés à la suite de la crise de 1968, se soient évaporés comme une bulle qui éclate. Jean Hassenforder fait partie d'un petit groupe, avec Suzanne Citron qui a publié "*L'école bloquée*", Anise Postel-Vinay de "*Défense de la Jeunesse scolaire*", Marc Genestet et Jean Delannoy (*Cahiers pédagogiques*). Ce petit groupe, en 1971, élabore une grille d'enquête sur les lycées et réalise, avec des correspondants, une pré-enquête sur les relations entre les différents "acteurs" des lycées : chefs d'établissements, professeurs, parents, élèves. Un compte rendu de ce travail est présenté, en janvier 1972, dans la revue *Éducation et Développement* (n° 74) par Jean Hassenforder et Suzanne Citron. Sans doute, aujourd'hui où la violence règne dans certains collèges, la situation décrite en 1971 apparaît-elle comme moins grave. Mais elle est significative de cette période. Les essais de changement, après

1968, se sont soldés par la lassitude, l'esprit de revanche, le repli sur soi chez les professeurs, divisés ; les élèves sont déçus, ne s'intéressent plus à rien. C'est le désordre, les vols, l'insolence. De cette réalité, on ne parle pas : "On a beaucoup écrit sur les lycées l'année dernière, mais bien davantage dans la presse que dans les revues pédagogiques, comme si le monde enseignant, en désarroi, redoutait une analyse rigoureuse de la réalité lycéenne et les remises en question qu'elle implique." Pourtant, c'est un bilan qu'il faudrait faire au grand jour car "le diagnostic précède logiquement la prescription des remèdes". Il semble bien qu'il n'y ait eu ni diagnostic ni prescription.

3) En mai 1979, Jean Hassenforder me semble être le premier - en dehors de quelques cercles confessionnels - à poser un problème dont on ne parle guère : *Les Valeurs et la pédagogie* (n° 133) : "En France, une certaine conception de la laïcité a entraîné l'exclusion des sujets de contradiction du champ de l'école. Dès lors, le problème des valeurs est resté marginal." Tout en proposant des pistes de réflexion, il conclut que des recherches s'imposent en ce domaine.

Certaines pistes évoquées par Jean Hassenforder montrent que le problème ne saurait être résolu par des changements de programmes. Il convient probablement d'élargir l'horizon éducatif, trop limité, dans nos institutions, à deux aspects de l'homme : l'homme qui travaille et l'homme qui pense, au détriment d'autres aspects aussi importants : l'homme qui joue, l'homme qui aime, l'homme qui gouverne, l'homme qui prie... C'est là, notamment, la réflexion introduite par Max Lerner aux États-Unis. Un autre Américain, E.-F. Schumacher, remarque, lui, qu'en pensant éviter toute métaphysique, les idées-maîtresses qui inspirent nos mentalités (et notre enseignement) (l'évolution, la concurrence et la sélection, le relativisme, le positivisme...) constituent, en fait, une forme particulière de métaphysique.

Les valeurs et l'éducation.... Voilà un thème très riche et très nécessaire... Je ne sais si nous avons beaucoup progressé aujourd'hui. Il faudrait peut-être se mettre au travail... car plus de quinze ans après ce cri d'alarme de Jean Hassenforder, l'actualité nous presse.

En 1980, *Éducation et Développement* dut arrêter sa publication. On aura deviné qu'à travers une collaboration paisible et fructueuse, où la créativité côtoyait toujours la délicatesse, la véritable amitié qui s'était nouée entre Jean Hassenforder et moi ne s'est pas arrêtée. Je ne pense pas que cette amitié m'ait rendu indulgent ; en relisant les textes que Jean Hassenforder a confiés à la revue, j'en ai apprécié à nouveau la

réelle valeur. J'ai aussi mesuré la chance qui m'était impartie le jour où, ayant si bien analysé le projet qui était le nôtre, il avait eu le désir de le faire sien et de coopérer, avec constance et compétence, à son accomplissement, sans autre intérêt que la recherche du bien commun (5).

Louis RAILLON
(mars 1996)

Notes bibliographiques

- (1) HASSENFORDER, J. L'information des enseignants sur la recherche. *Éducation et Développement*, n° 27, avril 1967, p. 43-52.
- (2) HASSENFORDER, J. Les méthodes de travail intellectuel dans l'enseignement, pourquoi commence-t-on si tard ? *Éducation et Développement*, n° 126, juin 1978, p. 38-43.
- (3) J. Hassenforder a publié par ailleurs chez Casterman "*L'innovation dans l'enseignement*", 1972.
- (4) Cette étude est intitulée "*Environnement et pédagogie*" car "le processus éducatif est largement conditionné par le milieu dans lequel il se déroule". "Environnement" est entendu, ici, dans un sens large.
- (5) On peut faire connaissance aujourd'hui avec la revue dont il est question dans cet article, en consultant le volume, publié à l'initiative de J. Hassenforder : "*Une revue en perspective, Éducation et Développement*", textes présentés par L. Raillon et J. Hassenforder, Paris, L'Harmattan, 1998.

LA PLACE DES CDI DANS LE PROCESSUS ÉDUCATIF : LE RÔLE DE JEAN HASSENFORDER

Bernadette Seibel

Le développement des centres de documentation et d'information, depuis la création du premier service (CLDP) au lycée Janson de Sailly en 1958, doit beaucoup à l'action que mena J. Hassenforder entre 1960 et 1980 pour diffuser les modalités et enjeux de ce type d'innovation dans l'enseignement secondaire. Cette action, pour être comprise, nécessite d'être mise en relation avec l'itinéraire professionnel et la position originale de J. Hassenforder. En effet, cette action se situe à l'interaction des milieux professionnels de la documentation et de la recherche scientifique et pédagogique, mais également des milieux associatifs.

À l'issue de l'obtention, en 1952, du diplôme de l'Institut d'Études Politiques (IEP) de Paris, J. Hassenforder s'oriente par intérêt personnel pour la diffusion culturelle et la détention d'une culture librement acquise (au sens de dégagee des contraintes universitaires) vers les nouvelles formations de documentaliste (INTD), puis de bibliothécaire (CAFB). Le regard critique qu'il porte alors sur l'état des bibliothèques françaises est nourri de son expérience personnelle antérieure

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

qui lui a permis de toucher du doigt la pertinence des modèles anglosaxons de documentation dans une logique de développement personnel. L'ouverture aux sciences sociales, pratiquée lors de son passage par l'IEP, contribue à lui faire ressentir comme très dommageable l'absence d'instruments d'évaluation et de connaissance des bibliothèques. Il n'existe en effet à l'époque ni statistiques, ni capitalisation des résultats des sociologies de la lecture pratiquées entre les deux guerres aux USA, à l'école de Chicago, ou en Russie. Elles ne seront redécouvertes que plus tard en dépit des efforts de vulgarisation de ces travaux par Grolier. C'est donc cette double attache de chercheur et de documentaliste qui fonde l'activité professionnelle de J. Hassenforder. Celui-ci s'emploiera, tout au long de ces années, à mettre aussi bien la recherche au service du développement de la documentation et des bibliothèques que la documentation au service de la recherche, notamment au service des sciences de l'éducation.

Après un premier emploi au Centre d'Études Économiques où, parallèlement à l'organisation d'une base de données bibliographiques, il effectue ses premières recherches sur le lectorat de revues économiques et de bibliothèques municipales, l'entrée au service de la recherche de l'Institut Pédagogique National, que dirige alors R. Gal, offre des conditions favorables au développement de travaux sur la lecture des jeunes. Mises au point à partir de méthodologies acquises lors de sa collaboration à l'équipe de J. Dumazedier, avec qui il procède à toute une série de bilans successifs sur la sociologie de la lecture en France, ces recherches procèdent d'une conception particulière. En effet, partageant le point de vue de J. Fourastié selon lequel le fonctionnement de la société pose à la recherche des questions et, ce faisant, des objets, il pense que l'effort de connaissance que produit la recherche doit pouvoir constituer les bases informatives à partir desquelles les acteurs peuvent faire évoluer les mentalités. Le cumul d'observations conduites dans des enquêtes monographiques doit permettre, en l'absence de moyens importants, de découvrir de nouvelles relations entre les faits sociaux et d'en déduire des tendances et des informations pour conduire l'action. J. Hassenforder réinterprète cette conception de la recherche dans une logique personaliste qui repose sur la croyance que le changement relève de l'évolution des mentalités des acteurs plus que de l'action sur les déterminismes ; la recherche, dans cette optique, exerce dans la société une fonction de communication propre à fonder l'action.

L'activité professionnelle de J. Hassenforder, comme ses participations militantes dans le cadre associatif, à l'époque étroitement imbriquées, sont sous-tendues par cette conception. Celle-ci est à l'origine de la production de toute une série de résultats sur la lecture des jeunes publiés dans la revue *Éducation et bibliothèques* jusqu'en 1965 et dans *L'Éducation*. Elle favorise également la création de plusieurs associations qui visent à faire évoluer, voire à contourner, les positions professionnelles au sein de l'Association des Bibliothécaires Français (ABF). Elles ont également pour objet d'être des instances de diffusion de nouveaux modèles de documentation, une fois établi le constat du retard des bibliothèques françaises. La création en 1956 de la Section des petites et moyennes bibliothèques de lecture publique au sein de l'ABF et sa participation au démarrage de l'ADBS (Association des Documentalistes Bibliothécaires Spécialisés) participent de cette logique. La première association rassemble des professionnels des bibliothèques, mais également de la documentation, issus d'horizons divers, et constitue un creuset de réflexion et de propositions appuyées sur de petites enquêtes à caractère sociologique.

La diffusion de la thèse de troisième cycle soutenue par J. Hassenforder sur l'analyse comparée du développement des bibliothèques françaises et anglo-saxonnes constitue la base théorique et scientifique qui étayera le point de vue militant. Le poids des mentalités et de leurs différences est déterminant lorsqu'il s'agit de rendre compte du retard des bibliothèques françaises au regard de l'évolution de la lecture publique anglo-saxonne. La diffusion de ces constats permettra de cristalliser l'intérêt du pouvoir politique de l'époque sur ce problème et conduira à la création, à la demande du Premier Ministre Georges Pompidou, du groupe sur la lecture publique en 1966. Celui-ci sera à l'origine des propositions qui conduiront à la transformation et au développement des bibliothèques de ce type en France à partir des années 70.

L'intérêt que manifeste par ailleurs J. Hassenforder pour l'extension de centres de documentation et d'information (CDI) dans les établissements de l'enseignement secondaire s'inscrit dans cette conception de la recherche-action et du rôle que peut remplir la documentation pour faciliter l'accès à une culture librement choisie et acquise. Mais, à la différence de ce qui s'est passé dans le secteur des bibliothèques, où l'introduction de l'innovation s'est accompagnée d'enquêtes sur les pratiques de lecture des jeunes, l'action de J. Hassenforder en faveur

des CDI consiste plus à diffuser de nouveaux modèles d'action éducative (thèse d'État en 1971) qu'à élaborer des études d'évaluation de ces centres. Les CDI se développent en effet en accord avec la ligne d'innovation pédagogique élaborée au colloque d'Amiens, en 1968, pour répondre aux problèmes posés par la transformation des caractéristiques sociales et scolaires et du volume des élèves. La commission des sages prône l'innovation pédagogique comme facteur de changement du système scolaire : le CDI y est présenté comme une des conditions rendant possible l'introduction d'autres innovations dans le milieu scolaire, car il suppose que l'on donne aux établissements plus de responsabilité et d'autonomie ; de plus, il participe au mouvement de transformation de la relation pédagogique. Celle-ci s'écarte en effet du cours magistral pour favoriser la créativité, l'individualisation de l'enseignement, le libre apprentissage par l'élève, aidé en cela par le développement du travail indépendant qui nécessite le recours au CDI.

La conception pédagogique du CDI chez J. Hassenforder se situe dans une position intermédiaire entre deux pôles opposés. S'agissant de donner aux usagers le maximum de choix et de liberté dans l'utilisation de la documentation considérée comme un véritable processus éducatif, elle se différencie de la position traditionnelle qui, mue par un désir d'efficacité à court terme, prône la rationalisation du processus d'enseignement en vigueur, c'est-à-dire la transmission des contenus par le professeur. Mais elle se distingue également des thèses libertaires qui mettent l'accent prioritairement sur l'expression de l'individu et les interrelations lors du travail de groupe, au détriment de la maîtrise des contenus.

L'accompagnement par J. Hassenforder de l'implantation des CDI et de la définition progressive de leurs fonctions durant deux décennies (60-70) s'oriente tout d'abord vers la promotion de cette forme d'innovation pédagogique par toute une série d'articles. Certains ont pour objet de petites enquêtes conduites en 66-67 sur la lecture des lycéennes, qui sont autant d'éléments chiffrés permettant de dépasser opinions et stéréotypes pour susciter des questions chez les professionnels. Elles constituent donc des outils pour l'action. D'autres visent à la diffusion de modèles étrangers tels que les "ressource-centers" anglo-saxons ou ceux liés aux préconisations du rapport Parent au Québec. Abordant le travail des documentalistes avec une mentalité de chercheur, J. Hassenforder cherche à faire connaître modèles et

résultats. Dans une période de mutation de la société française, il se saisit des comparaisons internationales pour mettre en valeur la documentation dans les CDI et faire évoluer les choses en faveur des jeunes. La thèse d'État qu'il soutient en 1971 sur *La bibliothèque institution éducative : recherche et développement s'appuie* notamment sur le modèle des bibliothèques scolaires des écoles nord-américaines des années 20-30, qui correspond au développement des méthodes nouvelles prônées par Dewey : réalisation de travaux sur projets par les élèves, création de clubs, de débats, etc. Le travail en bibliothèque est présenté comme une forme d'éducation dont l'enfant et l'adulte sont responsables. Cette situation d'autoformation se conjugue avec un cheminement intellectuel facilité par l'action éducative du tutorat.

La position qu'occupe J. Hassenforder à l'IPN de 1965 à 1970 puis à l'INRDP jusqu'en 1976, c'est-à-dire à une période où les pôles recherche et documentation sont fortement imbriqués, lui permet de contrôler toute la recherche anglo-saxonne sur le sujet et de diffuser des comptes rendus de ces innovations et de leur évolution dans tout le réseau des CRDP. Il participe également aux formations organisées, par le Centre International d'Études Pédagogiques à Sèvres, pour les documentalistes par des interventions qui résument bien sa position : "L'innovation accompagne le changement éducatif". Il collabore également à l'ouvrage fondamental pour le développement des CDI, ouvrage que coordonne M. Sire, dont il est proche par la conception des faits et de leur utilisation. Dans la reprise d'un article publié dans *Le Monde* en 1972, le CDI est présenté comme "un préalable à toute réforme de l'enseignement" et la manière dont il peut intervenir en faveur de l'innovation, définie comme "l'introduction délibérée d'un changement spécifique", peut être considérée à l'époque comme une thèse "révolutionnaire", selon le mot de J. Auba, par la remise en cause qu'elle suscite, à la différence du "manuel du bon usage" du CDI alors en vigueur.

Les années 70 verront le développement d'intérêts de recherche liés à son professionnalisme de documentaliste. La création, à partir de 1970, en collaboration avec G. Lefort, à l'université de Nanterre d'un cours d'unité de valeur, qui fonctionnera pendant dix ans, permettra d'utiliser les approches ponctuelles des étudiants par rapport à l'enseignement prodigué, pour quadriller le domaine de la pédagogie documentaire. La présentation de dispositifs expérimentaux et l'étude monographique de centres de documentation feront l'objet, dans la

revue *Éducation et Développement*, dirigée par L. Raillon, d'une série d'articles concernant les relations entre bibliothèque, documentation et système éducatif. La récapitulation des bilans issus des monographies initiées et dirigées par J. Hassenforder et G. Lefort feront l'objet d'un second ouvrage central pour la définition des enjeux professionnels de la nouvelle profession de documentaliste en pleine expansion, *La pédagogie de la documentation, une nouvelle manière d'enseigner*. Cet ouvrage sera suivi d'un livre sur *L'innovation dans l'enseignement* dans lequel la dimension comparée entre la France et l'étranger est importante.

L'accompagnement par J. Hassenforder de la compréhension du sens de la documentation par les nouveaux professionnels des CDI perdurera jusqu'en 1981, date à laquelle il proposera à la profession, rassemblée en congrès à Lille, une réflexion sur les bases et finalités de la pédagogie documentaire. Celle-ci sera reprise ensuite par la FAD-BEN lorsqu'elle cherchera à redéfinir les missions et à obtenir la création du CAPES de documentation, qui verra finalement le jour en 1989. Fonder l'exercice du métier sur la pédagogie de la documentation conduit en effet à s'éloigner des savoir-faire et méthodologies élaborés empiriquement par les personnels chargés des CDI et systématisés dans des manuels. Les travaux de J. Hassenforder deviennent vite des ouvrages de référence, d'une part parce que l'on assiste au développement du travail indépendant qui deviendra par la suite autonome, et d'autre part parce que l'extension de la profession et la volonté affichée du ministère de l'Éducation de créer, à partir de 1974, un CDI au cœur de chaque établissement rend indispensable, pour les CRDP chargés de la formation des personnels, l'existence d'une philosophie de la documentation et de méthodes pratiques pour installer ce nouveau métier.

L'absence de recherche d'évaluation sur le fonctionnement des CDI ou le comportement documentaire de la part de J. Hassenforder s'explique sans doute par le fait que cette recherche n'est pas centrale pendant toutes ces années dans les buts affichés par l'INRDP qui deviendra, en 1976, l'INRP. Elle s'effectue à la marge avec la bénédiction de R. Gal qui partage avec J. Hassenforder une même communauté de vue. Quant aux études ayant pour objet l'évaluation de l'innovation expérimentale, elles sont relativement mal vues, priorité étant accordée à la didactique des disciplines. La scolarisation des CDI s'ajoutant à cet ensemble de facteurs, l'activité militante de

J. Hassenforder pendant cette période consiste plutôt à catalyser des forces et intérêts distincts au sein de l'ADACES créée avec G. Patte et J. Foucambert. Grâce à cette association, la circulaire de création des bibliothèques centres documentaires dans l'enseignement primaire verra le jour en 1974. On retrouvera ici à l'œuvre sa croyance que les personnes portent des projets et que c'est cet événement moteur qu'il faut accompagner par l'action militante.

La compréhension de la manière dont s'effectue l'appropriation des connaissances, ainsi que l'élaboration d'outils pour asseoir le métier de documentaliste, à partir d'un questionnement sociologique, constituent donc deux dimensions essentielles de l'apport de J. Hassenforder pendant cette période. La définition de la communication documentaire comme relation d'aide, centrale dans sa réflexion, trouvera, dans les activités qu'il développera à partir de 1980 dans le cadre du Centre de Documentation Recherche, un terrain d'actualisation.

Conjuguant les deux approches anglo-saxonne et rogerienne qui définissent, la première, la bibliothèque comme lieu d'autoformation, et la seconde, la relation d'aide comme capacité à entrer dans le projet de l'interlocuteur, la position de J. Hassenforder valorise la démarche du sujet. Celle-ci demeure cependant fondée sur un contenu : l'information délivrée par les documents. La pédagogie de la relation d'aide est le corollaire de l'introduction de l'autonomie : si chercher et travailler en fonction d'objectifs est plus dynamique que la réception passive des connaissances, ceci nécessite un rôle actif de la part du documentaliste dans la construction par l'élève du parcours de documentation.

Bernadette SEIBEL

Sociologue de la lecture

Directrice scientifique

de l'Observatoire France Loisirs de la lecture

(décembre 1996)

UN PASSEUR

Raymond Bourdoncle

C'était un petit bureau, presque au fond du couloir d'un bâtiment préfabriqué, dans la cour de l'INRP. On pouvait toujours y entrer. Jean Hassenforder nous y accueillait. On y rencontrait souvent des hôtes de passage connus et venus de tous pays ; on y voyait des livres (1), dont beaucoup venaient de l'étranger ; on y discutait enfin de projets.

Tout cela convergeait vers ce petit bureau, mais surtout, tout cela en ressortait, le plus souvent avec de nouvelles pistes, un compte rendu pour cet ouvrage-ci, une idée d'article pour cette personne-là, un projet mieux affirmé pour cette autre encore. Et, pour tous ceux qui ne passaient pas ici, il existait deux autres types d'espaces largement accessibles où se prolongeait le travail fait dans le bureau : le Centre de Documentation Recherche (CDR) et les deux revues, *Perspectives documentaires en éducation* et la *Revue française de pédagogie*. Un bureau, un centre documentaire, des revues, ce sont des lieux de rencontres où des passants trouvent de nouvelles voies, grâce aux vertus d'un "passeur".

Qu'est-ce qu'un "passeur" ? C'est quelqu'un qui, non seulement facilite et organise la circulation des produits de recherche par dessus les obstacles et les frontières, mais aussi contribue à les faire naître et à leur donner forme à travers un travail éditorial diversifié, que traitent d'autres textes ici rassemblés. Je voudrais, pour ma part, évoquer deux points particuliers, deux projets pour lesquels j'ai pu bénéficier de l'exigence de transmission qui animait Jean Hassenforder : l'utilisation de la littérature anglaise et américaine par l'intermédiaire du CDR et la création de la revue *Recherche et Formation* par l'équipe de l'INRP s'occupant des professions de l'éducation.

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

Pourquoi s'intéresser à la littérature étrangère en matière d'éducation et plus précisément encore en matière de formation des enseignants ? N'est-ce pas un domaine si dépendant de la manière propre à chaque pays d'administrer l'éducation et de gérer ses personnels que vouloir regarder ailleurs n'a guère d'intérêt : il faut trop de temps pour comprendre, car tout est différent, et ça ne sert à rien, car rien n'est transposable, me disait un ami qui s'étonnait de mon intérêt. En plusieurs occasions, Jean Hassenforder a avancé les raisons pour lesquelles on a le plus souvent intérêt à regarder ce qui se passe à l'étranger.

Il y a d'abord l'avance de la recherche en éducation dans les pays anglo-saxons, qu'a montré Jean Hassenforder en 1988. On pourrait ajouter quelques informations convergeant avec cet argument. La première édition de l'encyclopédie de la recherche en éducation date de 1941. Elle fut suivie à peu près tous les dix ans par une nouvelle édition faisant le point des avancées majeures depuis la précédente parution (Monroe, 1950 ; Harris, 1960 ; Ebel, 1969 ; Mitzel, 1982 ; Alkin, 1992). La dernière parue, la cinquième, est en quatre gros volumes. C'est dire si la recherche en langue anglaise est active. À cela il faudrait ajouter les multiples manuels et encyclopédies de recherche spécialisés dans un domaine de l'éducation. Ne prenons qu'un domaine, celui où se concentre une partie de nos intérêts, la formation des enseignants. Un *Handbook of Research on teaching and teacher education* a été publié dès 1963 par Gage. L'entreprise s'est poursuivie avec de nouveaux directeurs (Travers, 1973 ; Wittrock, 1986). La quatrième édition est imminente. Plus spécialisé encore dans le même domaine, le *Handbook of research on teacher education*, paru en 1990 sous la direction de W.L. Houston, a depuis connu une nouvelle édition (Sikula, 1996). On le voit, à travers ces quelques exemples, la recherche éducative de langue anglaise qui, il est vrai, a la chance de s'appuyer sur un très vaste lectorat multinational, fut si précoce et reste si active qu'elle permet la production de produits éditoriaux ambitieux et copieux (rarement moins de 500 pages), entièrement consacrés à la présentation de ses acquis et ceci dans des domaines de plus en plus spécifiques.

Mais Jean Hassenforder ne s'est pas contenté de souligner la précocité et la fertilité de la recherche étrangère, ni même de faire connaître les encyclopédies et ouvrages de synthèse qui peuvent en faciliter l'accès. Il s'est efforcé de valoriser plus largement certaines recherches publiées sous forme d'ouvrages ou d'articles, en organisant leur pré-

sentation ou leur analyse critique en français dans les deux revues qu'il animait. Dans la *Revue française de pédagogie*, sur les 597 ouvrages présentés dans la rubrique "Notes critiques" entre le n° 1 en 1967 et le n° 61 d'oct.-déc. 1982, 202 ouvrages, soit plus du tiers, étaient en langue étrangère. Une telle proportion est tout à fait remarquable pour une revue qui certes s'occupe de recherche, mais sur une pratique sociale, l'éducation, qui dépend fortement des contextes nationaux. Ajoutons que, sur ce gros tiers, la très grande majorité est en anglais (84,5 %), et quasiment tout le reste (15 %), en allemand. Cette forte proportion n'a pu se maintenir après 1982. Elle a même beaucoup décru, comme le reconnaît lui-même Jean Hassenforder en 1997 dans la préface du *Répertoire des ouvrages analysés dans la rubrique Notes critiques de la Revue française de pédagogie*. Sans doute la croissance de la production éditoriale française rendait très difficile le maintien d'une aussi forte proportion. Il n'en reste pas moins vrai qu'un grand effort fut fait.

Pour les articles, une rubrique "Innovations et recherches à l'étranger" a été créée dans *Perspectives documentaires en éducation*. Du n° 5 de juillet 1985 au n° 39 de décembre 1996, 150 notices présentant des articles ont été publiées et pour la plupart rédigées par Nelly Rome. La très grande majorité des articles présentés (plus de 90 %) étaient en anglais, ce qui reflète à la fois la domination de la langue anglaise en matière d'échanges scientifiques, le grand nombre de revues dans cette langue consacrées à l'éducation et sans doute aussi les compétences linguistiques mobilisables pour en rendre compte. En tout cas, cette rubrique régulière a certainement contribué à mieux faire connaître la variété et la pugnacité des articles de recherche de langue anglaise.

Il faut enfin évoquer un autre produit éditorial introduit en 1978 par Jean Hassenforder dans la *Revue française de pédagogie*, la note de synthèse. Plusieurs sont entièrement consacrées à un secteur de recherche à l'étranger : la sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne (Forquin, 1983), la pensée pédagogique allemande (Böhm et Soëtard, 1988), la philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne (Forquin, 1989), les analyses anglaises et américaines de la professionnalisation des enseignants (Bourdoncle, 1991 et 1993), l'anthropologie de l'éducation aux États-Unis (Henriot-van Zanten et Anderson-Levitt, 1992), la scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne (van Zanten, 1996).

La plupart des autres notes de synthèse abordent, et souvent très largement, les recherches étrangères. En suscitant de tels travaux, qui ont parfois contribué à faire connaître en France des courants nouveaux largement ignorés, comme la nouvelle sociologie de l'éducation anglaise ou l'anthropologie de l'éducation américaine, Jean Hassenforder fit une œuvre de passeur.

Mais il ne suffit pas de faire connaître les recherches étrangères à travers des présentations individuelles ou des tableaux d'ensemble. Il faut aussi en faciliter l'accès direct. C'est un point essentiel, car tous ces textes produits ailleurs sont difficilement accessibles au-delà de leurs frontières. Là aussi Jean Hassenforder, qui a longtemps dirigé le Centre de Documentation Recherche de l'INRP, a fait œuvre de passeur. D'abord au niveau des revues. Sur les 180 revues auxquelles est abonné le CDR, 76 sont étrangères, soit 42 %, dont les trois quarts de langue anglaise, près de 20 % francophones. Pour les ouvrages, 14 % sont en langue étrangère (2) et pour la plupart en anglais. C'est dire l'importance des travaux étrangers dans cette bibliothèque. Dans un secteur aussi profondément traversé par des traditions nationales et souvent ancré et même organisé au niveau local, c'est là une belle performance.

Il s'est avéré que faire connaître une partie de la littérature étrangère par des produits éditoriaux divers et la rendre accessible dans un centre de documentation spécialisé ne suffisait pas. En effet, plusieurs enquêtes (Echeverria, 1989 ; Étévé, Hassenforder, Veysset, 1994, Rapport d'activité du CDR) avaient montré la faible utilisation des ouvrages étrangers. Certes, 31 % des inscrits au CDR ayant répondu à l'enquête (1/4 du total des inscrits) déclaraient l'utiliser souvent ou assez souvent en 1994. C'était la même proportion, fort honorable, en 1988. Mais à la distorsion inévitable, due aux non-réponses, s'ajoutait le fait que ce sont là des déclarations qui surestiment sans doute les comportements réels. En effet, les statistiques du CDR révèlent que seulement 12,3 % des emprunts en 1995 (3,3 % pour les ouvrages et 9 % pour les revues) et 18,5 % en 1996 (respectivement 5,5 et 13 %) sont en langue étrangère. Il ne suffisait donc pas d'agrandir le fonds, il fallait encore stimuler son utilisation. C'est ce qui a été tenté de diverses manières, notamment en demandant à des utilisateurs de cette littérature de décrire leur utilisation, sans cacher les difficultés qu'ils avaient pu rencontrer, mais aussi en soulignant les bénéfices qu'ils avaient pu en tirer (Hassenforder. dir., 1988).

Il apparaît donc que Jean Hassenforder a constamment essayé, de manière méthodique et diversifiée, de faire connaître en France la recherche en éducation étrangère, et plus particulièrement celle de langue anglaise. Y a-t-il réussi ? Elle est certainement beaucoup mieux connue aujourd'hui, en partie grâce à sa politique persévérante. Est-elle plus largement utilisée ? Rien n'est moins sûr, car les comportements de lecture se modifient difficilement, et plus encore lorsque l'on doit changer de langue. Ce qui est certain, c'est que ces efforts ont permis à un certain nombre de personnes, dont je suis, d'avoir accès et de travailler sur toute une littérature qui a fortement contribué à orienter leurs travaux de recherche. Sans toutes les aides mises en place par Jean, sans ses incitations et ses conseils personnels, aurait-on découvert ce nouveau continent de recherche qui nous semble maintenant si consubstantiel à nos travaux ? Ce n'est pas sûr. En tout cas, cela aurait été plus tardif et nettement plus difficile. De cela, nous sommes fortement redevables à Jean Hassenforder.

Le deuxième exemple fut la création d'une revue. L'équipe de recherche sur les professions de l'éducation et la formation à ces professions qui avait lancé, sous l'impulsion d'André de Peretti, un ensemble de recherches sur la formation des enseignants des premier et second degrés, cherchait à renforcer sa cohérence, sa permanence et sa visibilité en essayant d'assurer, en plus des prestations de recherche, des services constamment accessibles au reste de la communauté des chercheurs intéressés. Il fut ainsi question de créer un observatoire des formations, projet lourd qui ne fut pas retenu, puis une banque des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs, projet aussi lourd mais qui fut entrepris (3), enfin une revue. La suggestion vint de Jean. Dans l'équipe, Andrée Louvet avait créé un bulletin de liaison destiné à faire circuler les textes entre tous les enseignants associés aux recherches. C'était un bulletin interne. Une revue, c'est certes un projet intellectuel. Mais c'est aussi un marché. Jean nous fit prendre conscience qu'il existait, pour le secteur qui nous intéressait, un marché externe et qu'il fallait, pour y entrer, trouver une formule éditoriale convenable.

Notre projet était simple : construire un lieu de publication et d'échanges pour ceux qui faisaient des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs. Il reposait en partie sur les premières analyses de la production éditoriale pour la banque de données bibliographiques "Prof". Elles permettaient d'entrevoir qu'il existait deux

secteurs éditoriaux différant par la nature de leurs textes, de leurs supports de publication et de leur lieu de production. Le premier, le plus abondant et le plus diffus, comprenait surtout des textes de réflexion et de description de pratiques faits par des praticiens de la formation des enseignants et des formateurs. On les trouvait dans certaines revues pédagogiques, dont une partie des animateurs étaient des formateurs, et dans divers bulletins émanant des institutions de formation. Le second secteur, éditorialement plus divers, avec des livres assez nombreux, quelques articles dans des revues scientifiques comme la *Revue française de pédagogie* et des thèses, était fait de textes qui s'inspiraient beaucoup plus étroitement des méthodes des sciences sociales. Ce que nous avons découvert dans les travaux de langue anglaise le montrait clairement : ce second secteur s'était amplement développé dans ces pays, avec des revues spécifiques, des manuels à caractère encyclopédique et une très nombreuse production d'ouvrages. Pourquoi ne se développerait-il pas ici ? Il est vrai qu'il bénéficiait là-bas de conditions institutionnelles favorables, notamment aux États-Unis, où la formation des enseignants est entièrement universitaire. Même si la France à l'époque ne bénéficiait pas de telles conditions, les IUFM n'existant pas encore et les institutions de formation professionnelle des enseignants étant maintenues relativement éloignées des universités, notre projet n'en était pas moins de contribuer à développer ce second secteur, sans pour autant se couper du premier, où se trouvaient une grande partie des acteurs.

Mais avoir un projet ne doit pas faire oublier qu'une revue scientifique est un marché, c'est-à-dire un lieu où l'offre et la demande se rencontrent et s'équilibrent. Or lorsque l'on crée et anime une revue, on se situe majoritairement du côté de l'offre. Une grande partie du travail consiste à gérer des textes, arbitrer entre des avis et négocier avec des auteurs qui tous vont en quelque sorte construire l'offre. On a tendance à se préoccuper d'autant moins de la demande que l'on bénéficie de crédits publics rendant moins dépendant, pour la survie, d'un équilibre financier strict. Et pourtant, une revue est autant faite par ses lecteurs que par ses auteurs. D'ailleurs, par une espèce de mouvement de retour, les premiers déterminent en partie les seconds. En effet, l'écho que peuvent avoir les textes et donc l'intérêt pour un auteur à choisir telle ou telle revue dépend fortement de son lectorat, - tant en nature qu'en volume -.

Mais existait-il une offre et une demande, des auteurs et un lectorat en nombre suffisant, bref un marché, pour une revue qui se consacre aux travaux sur la formation des enseignants et des formateurs ? Jean savait par expérience que l'offre éditoriale existait. Il recevait en tant que rédacteur en chef de la *Revue française de pédagogie* de très nombreux articles concernant la formation des enseignants, dont beaucoup méritaient d'être publiés mais ne pouvaient l'être, faute de place dans cette revue qui portait sur tous les aspects de l'éducation. Il y avait une partie de la matière nécessaire pour une autre publication périodique spécialisée. De plus, sa création avait des chances de stimuler l'offre, qui existait potentiellement, car on savait que d'assez nombreux professeurs d'école normale étaient engagés dans des travaux de recherche et des thèses dont la plupart étaient liés à leur pratique professionnelle de formateurs d'enseignants. Enfin, le projet dépassait le seul domaine de la formation des enseignants. Il voulait s'intéresser aux travaux concernant toutes les professions de l'éducation et de la formation, du conseiller d'éducation au formateur d'adultes, du chef d'établissement au chef de projet. L'offre de texte paraissait donc suffisante.

La demande était plus incertaine. On pensait, avec sans doute un peu trop d'optimisme, qu'une proportion importante des professeurs d'écoles normales, des formateurs de MAFPEN, des formateurs de formateurs d'adultes et des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation serait intéressée. Sur les quelque 3 000 personnes que regroupaient au total ces diverses catégories, on espérait qu'un quart lirait la revue. En fait les abonnements sont un peu inférieurs à 400 et les ventes au numéro, très variables, de 200 à 2 000 pour des numéros très demandés qui ont été retirés. Le lectorat existait donc, même s'il était assez variable et moins nombreux que nous l'espérions. Mais quel était-il ? À plusieurs reprises, Jean nous a incité à faire une enquête pour mieux le connaître. En fait celui-ci s'est avéré difficile à atteindre, car les abonnés sont en très grande majorité des institutions. Quant aux achats au numéro, ils ne laissent pas de traces suffisamment fiables. Une enquête par questionnaire a toutefois fourni des informations. On cherche aussi régulièrement à savoir comment chaque numéro est reçu auprès des abonnés que l'on connaît ou des gens que l'on rencontre. Mais au total on n'a pas suivi suffisamment le conseil de Jean de faire régulièrement des enquêtes pour connaître les réactions de notre lectorat réel et leur évolution. Le risque est toujours

grand de faire d'une revue un lien d'échanges inégaux, avec un dialogue fort avec les auteurs, très faible avec les lecteurs.

Pour qu'une offre rencontre son public, il faut qu'elle se présente selon une formule éditoriale qui, à la fois, traduise bien le projet de l'équipe qui l'anime et soit bien adaptée aux attentes du public visé. Puisque notre projet était d'abord d'ordre scientifique, nous avons bien sûr repris les rubriques classiques dans ce type de revue, et d'abord la plus abondante, celle consacrée à la publication des études et recherches, mais aussi celle plus restreinte consacrée aux comptes rendus critiques des ouvrages récemment publiés. Nous avons ajouté trois rubriques pour répondre aux intérêts spécifiques de notre public. Comme, par métier, il met en œuvre des pratiques de formation, nous avons au début consacré une rubrique à la publication de comptes rendus d'expériences de formation, d'évaluations des processus de formation et du fonctionnement des équipes ou des institutions. Une autre rubrique, proposant "autour d'un ou de quelques mots une halte pensive à travers un choix de citations significatives empruntées à des époques, des lieux et des horizons différents", présentait un double intérêt épistémologique et pédagogique. Enfin, comme nous voulions contribuer à la construction d'un milieu de recherche sur la formation des enseignants, il nous a paru important d'aider à la constitution d'une mémoire, "en recueillant le point de vue de personnalités qui, par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et leurs analyses ont à témoigner de la façon dont ils vivent l'articulation entre la recherche et la formation" (*Recherche et Formation*, n° 1, p. 77). Ici et là, on pourra reconnaître l'inspiration de Jean, qui nous a aidé à concevoir ces rubriques.

Découvrir la littérature étrangère, participer à la création et l'animation d'une revue, ces deux expériences de travail faites au contact de Jean Hassenforder m'ont montré, une fois de plus, le pouvoir des gens apparemment sans pouvoir, comme l'est le passeur. Derrière la modestie de son rôle de transmission et d'aiguillage, le passeur possède en fait un énorme pouvoir d'influence. Médiateur en un sens, mais certes pas homme de média se mettant en scène devant la multitude et y gagnant toute une aura, sa discrétion, qui dans le cas de Jean, est très grande, masque des pouvoirs qui sont ailleurs. C'est d'abord le pouvoir d'influence que gagne toute personne qui vous donne accès à des ressources rares. C'est surtout un pouvoir de contrôle, par ses choix, de la ressource la plus valorisée dans ce milieu intellectuel

orienté vers la recherche : le texte imprimé. Faire connaître tel ouvrage plutôt que tel autre grâce à une note critique, développer les acquisitions du CDR dans tel ou tel secteur, choisir le thème et le coordonnateur pour un numéro de revue thématique, le sujet et l'auteur pour une note de synthèse, tout cela détermine directement la visibilité publique et donc l'existence sociale des produits de recherche et par conséquent de leurs auteurs : certains seront connus et peut-être reconnus, d'autres seront ignorés. Faire accepter l'exercice d'un tel pouvoir, accepter soi-même une telle abnégation ne peut se faire sans l'appui d'une forte morale. Jean en donnait l'exemple.

Puisse tout ce qu'il a construit à l'INRP continuer à enrichir les jeunes chercheurs et à leur ouvrir des voies nouvelles, avec l'aide de tous ceux qui ont travaillé avec lui et continuent son œuvre.

Raymond BOURDONCLE
Professeur en Sciences de l'éducation
Lille III
(juillet 1997)

Notes

- (1) On ne peut pas ne pas évoquer le plus surprenant en entrant dans ce bureau, l'invasion des livres, ces petits parallélépipèdes de papier qui, en pile sur les étagères derrière le bureau, sur le bureau même et parfois sur une des chaises devant, mangeaient l'espace et encerclaient Jean.
- (2) Cela signifie que les ouvrages francophones, pourtant étrangers au sens propre, comme ceux de Belgique, Québec ou Suisse ne sont pas inclus. Si on tenait à les prendre en compte, ce qui nécessiterait un lourd travail, la part des ouvrages étrangers atteindrait sans doute 18 à 20 %.
- (3) La deuxième édition des données rassemblées par cette banque vient de paraître en 2 tomes (Bourdoncle et Orsoni, 1997). On trouve dans le premier tome la présentation des bases de la banque et des choix faits, son mode d'emploi et, dans la disquette incluse, les fichiers de données et le logiciel permettant de les traiter et de répondre ainsi à ses propres questions. Dans le deuxième tome, on trouve une présentation descriptive des 134 thèses de divers types (État, 3e cycle, nouveau régime, HDR) repérées comme traitant de la formation des enseignants et des formateurs et soutenues entre 1970 et 1994.

Bibliographique

- ALKIN, M.C. ed. (1992). *Encyclopedia of educational research*. Toronto : Maxwell- Macmillan. 4 vol.
- American Educational Research Association. ed. (1941). *Encyclopedia of educational research*. New York : Macmillan.
- BÖHM, W. et SOËTARD, M. (1988). L'évolution de la pensée pédagogique allemande (RFA) depuis les années soixante. *Revue française de pédagogie*, n° 84, p. 67-82.
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines :
 - 1- La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
 - 2- Les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- BOURDONCLE, R. dir. et ORSONI, M.-A. dir. (1997). *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs : banque de données bibliographiques (1970-1994)*. Paris : INRP. 165 p. + 145 p.
- EBEL, R.L. ed. (1969). *Encyclopedia of educational research*. New York : Macmillan. 1 522 p.
- ECHEVERRIA, P.U. (1989). Enquête sur les utilisateurs d'une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 16, p. 85-96.
- ÉTÉVÉ, C., HASSENFORDER, J. et VEYSSET, I. (1994). Les usages de la documentation dans la recherche en éducation : un dispositif original, le Centre de Documentation Recherche de l'INRP. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 33, p. 95-109.
- FORQUIN, J.-C. (1983). La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue française de pédagogie*, n° 63, p. 61-79.
- FORQUIN, J.-C. (1989). La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960. *Revue française de pédagogie*, n° 89, p. 71-91.
- GAGE, N.L. ed. (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago : Rand McNally. 218 p.
- HARRIS, C.W. ed. (1960). *Encyclopedia of educational research*. New York : Macmillan. 1 564 p.
- HASSENFORDER, J. (1983). La communication internationale et la diffusion des revues en Sciences de l'éducation. *Brises*, n° 3, p. 67-72.
- HASSENFORDER, J. (1988). La communication documentaire : dimensions internationales. *In* Hassenforder, op. cit., p. 67-70.
- HASSENFORDER, J. dir. (1988). L'apport de la documentation étrangère : dossier. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 14, p. 67-100.

- HASSENFORDER, J. dir. et ÉTÉVÉ, C. dir. (1998). *Les sciences de l'éducation à travers les livres. Répertoire des ouvrages analysés dans la rubrique Notes critiques de la Revue française de pédagogie, 1967-1995*. Paris : L'Harmattan ; INRP. (à paraître).
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. et ANDERSON-LEVITT, K. (1992). L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. *Revue française de pédagogie*, n° 101, p. 79-104.
- HOUSTON, W.L. ed. (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York : Macmillan. 925 p.
- MITZEL, H. ed. (1982). *Encyclopedia of educational research*. New York : Free Press. 4 vol.
- MONROE, W.S. ed. (1950). *Encyclopedia of educational research*. New York : Macmillan. 1 520p.
- SIKULA, J. ed. (1996). *Handbook of research on teacher education*. New York : Macmillan (Library Reference). 1 190 p.
- TRAVERS, R.M.W. ed. (1973). *Second handbook of research on teaching*. Chicago : Rand McNally. 1 322 p.
- VAN ZANTEN, A. (1996). La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne. *Revue française de pédagogie*, n° 117, p. 117-151.
- WITTROCK, M.C. ed. (1986). *Handbook of research on teaching*. New York : Macmillan. 1 037 p.

UN SAGE USAGE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

*Les banques de données comme outils
d'information et de capitalisation*

*Philippe Champy**

Lorsque vers la Noël 1979, je m'entendis dire au téléphone, par une voix inconnue mais bientôt reconnaissable entre mille, qu'un contrat à mi-temps pour une durée de cinq mois pourrait éventuellement m'être proposé au centre de documentation de l'INRP afin d'"étudier l'informatisation documentaire", je fus évidemment surpris de la bonne nouvelle.

À vrai dire, j'étais quelque peu angoissé par l'ampleur prévisible de la tâche et, dans le même élan, très motivé à l'idée de travailler dans un milieu de recherche. Tout inexpérimenté que j'étais alors, je ne me doutais pas que j'allais passer presque quinze ans de ma vie professionnelle aux côtés de mon interlocuteur-surprise, Jean Hassenforder.

Un sage plutôt qu'un technologue !

Quelques jours plus tard, je fis la découverte du fameux "bâtiment du jardin", au 29 de la rue d'Ulm, qui ressemblait étrangement au CES préfabriqué de ma jeunesse. Dans ce lieu planait encore l'ombre de

* Philippe Champy a été responsable du service Banque de données de l'INRP jusqu'en 1995. Il est aujourd'hui éditeur.

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

Louis Legrand. Dans le bureau encombré de Jean Hassenforder, il n'y avait aucun des objets révéérés par les "néotechnomanes", ces enthousiastes des machines "high tech" dites à communiquer. Entouré de piles de livres et de revues, dont une proportion considérable se trouvait être en langue anglaise, il ne disposait à portée de main que d'un simple téléphone et d'un crayon à bille. (Des feuilles blanches pliées en deux attendaient d'être noircies recto-verso puis emboîtées les unes dans les autres comme pour former le cahier non cousu d'un livre symbolique.) Comme je le découvris par la suite, toute cette documentation tournante qui débordait des rayons environnants et remplissait aussi des cartons posés sur les chaises (ce qui forçait souvent les visiteurs à quelques menus travaux de manutention), était le témoignage d'une grande curiosité et d'une belle ouverture intellectuelle. Celles-ci n'avaient pas, semble-t-il, besoin de se justifier, d'une quelconque sorte, par l'existence sur le marché d'outils télé-audio-vidéo-micro-informatique d'un *cyberspace* encore plus virtuel à l'époque qu'aujourd'hui. Elle était pour lui une exigence ancienne (comme ses premiers écrits en témoignent...). Dans l'univers de travail de Jean Hassenforder à l'époque, pas de minitel, pas d'écran, pas de terminal, pas de micro-ordinateur, pas de fax, mais une "connexion" intellectuelle vigilante avec le monde de la recherche en éducation dans les sphères anglophone et francophone. La documentation le liait au monde plus sûrement que n'importe quel câble. C'est cette ouverture et cette connexion que convoitaient ses nombreux visiteurs à la recherche d'un conseil de lecture, d'un échange d'idées ou d'une confirmation : quelqu'un avait-il déjà "travaillé" cette question que le visiteur osait exposer en avant-première devant lui ? Si c'était le cas, le "gatekeeper" Jean Hassenforder indiquait la porte à ouvrir et l'itinéraire pour l'atteindre.

Lors de mon premier contact et par la suite, lorsque nous cernions mon travail d'"informatisateur", Jean Hassenforder m'apparut comme un sage qui ignorait tout de l'informatique... sauf le profit que son service et ses utilisateurs pourraient à terme en tirer pour améliorer la documentation, l'organiser en corpus cohérents, plus aisés à communiquer aux publics concernés et plus facile à synthétiser sur la grande masse. Jean n'a jamais eu l'attrait de la technique pour la technique (à l'inverse de ceux que j'appelle les "néotechnologues" qui fondent leur technocentrisme sur la croyance en l'engendrement spontané de l'innovation "et donc" du progrès par la technique elle-même). Il n'a jamais eu non plus le goût de la technique pour la politique (ce qui est le propre des "néotechnophiles" qui voient dans la promotion des

nouvelles technologies, à coup de projets-pilotes mirobolants, un des moyens de leur pouvoir, même si souvent la technique reste pour eux un univers impénétrable et si leurs objectifs, largement fantasmatiques, sont moins innovants qu'ils ne le prétendent). Six ou sept ans avant que les premiers IBM PC, Macintosh et système UNIX ne fassent leur apparition, puis que les micros n'envahissent les bureaux, Jean Hassenforder avait compris l'intérêt stratégique que représentait l'ordinateur pour l'institution dans laquelle il exerçait. Il n'avait pas besoin de devenir consommateur de micro-ordinateur personnel pour comprendre cet enjeu, de même qu'il n'avait pas eu besoin, vingt-cinq ans plus tôt, d'Internet pour s'intéresser aux aspects du monde anglo-saxon des bibliothèques, de la documentation, de l'éducation et de la recherche qui le fascinaient.

Des banques de données plutôt qu'un catalogue !

Jean Hassenforder me recruta donc pour que j'avance dans le maquis technique et que je tente une greffe informatique au centre de documentation de l'INRP. Il aurait pu désespérer, en voyant mes essais, mes apparents détours ou mes difficultés à faire avancer rapidement des projets dont il avait préfiguré l'usage pratique bien longtemps à l'avance. Mes collègues du centre informatique ne ménagèrent pas leur temps pour m'aider alors à résoudre les mille et un problèmes liés à l'utilisation de logiciels documentaires encore balbutiants. Puis il y eut le grand tournant du milieu des années 80 qui changea radicalement le paysage informatique en le rendant familier à un plus grand nombre d'utilisateurs, sans pour autant modifier les problèmes quotidiens du gestionnaire de données et de l'artisan électronique que j'étais devenu. Le PC et UNIX firent leur apparition. De nouveaux outils mettaient à la portée de structures moyennes des fonctionnalités, comme l'analyse de données ou la télématique (sans parler de la PAO), réservées auparavant aux grands systèmes et aux grandes structures. L'information documentaire devenait ubiquiste : les mêmes données pouvaient être accessibles en ligne, portées sur supports numériques ou transférées sur papier. L'utilisateur n'était plus uniquement le lecteur encarté du centre de documentation. C'était potentiellement la communauté, largement informelle, des spécialistes de la recherche en éducation et formation ou ses "usagers" (étudiants, formateurs de formateurs, décideurs, etc.).

Jean Hassenforder avait soif de documentation informatisée, non pas par souci de gérer, comme un jardin à la française, son "stock" de livres et de revues d'un côté, son "stock" de lecteurs de l'autre, et leurs épisodiques relations consignées dans des tableaux statistiques récapitulant les visites et les prêts. Pour avoir connu intimement le conservatisme rebutant (pas uniquement pour les lecteurs) des conservateurs de bibliothèques d'autrefois, il aspirait à ce que le public piétine les pelouses, vienne renifler les parterres et visiter la resserre. L'outil informatique n'était pas conçu comme un instrument de gestion bureaucratique et comptable, mais comme un outil de communication et de capitalisation. Il ne devait pas servir seulement à remplacer un fichier carton par un catalogue sur écran, sans rien modifier des vieilles habitudes de travail ; il devait permettre la création de nouveaux outils : les banques de données, et de nouveaux instruments intellectuels. La modernisation des méthodes de travail devait apporter à cette occasion une forte valeur ajoutée, aussi bien en terme de fiabilité que de qualité de l'information.

Ainsi, un travail de rénovation des langages documentaires a été entrepris. La pratique systématique de l'indexation fine et du résumé a été introduite. (Comparez le vieux fichier manuel du centre de documentation de l'INRP, abandonné depuis plus de dix ans, avec la banque de données Émile : ce sont deux époques... et deux mondes !) L'informatisation a permis aussi d'éditer davantage de publications papier, destinées aux publics francophones.

Pour tout dire, Jean Hassenforder rêvait de "**communication documentaire**", c'est-à-dire d'histoire d'amour entre la documentation et le public autour de la découverte des résultats de la recherche et de la lecture des grands pourvoyeurs d'analyses nouvelles. Informer et guider largement le public concerné, y compris à distance, sur les ressources disponibles pour favoriser la création de la pensée individuelle et collective, tels étaient son désir et sa mission, tels étaient les objectifs de son centre de documentation. S'il rêvait de mettre en contact la communauté scientifique avec la multitude des ressources existantes et de jouer un rôle d'aiguilleur, de passeur et d'intermédiaire, c'était pour inciter à davantage de contacts entre équipes, disciplines, pays, à davantage de dialogues entre chercheurs, et entre ceux-ci et les professionnels de l'éducation. Combien de fois m'a-t-il été donné d'assister à ces contacts informels dans l'enceinte du centre de documentation ? Il aurait été bien incongru alors de les comptabiliser pour les inscrire dans les colonnes d'un quelconque bilan chiffré, cette forme de substitut schizophrène de la réalité pour décideurs distants.

Des artisans plutôt que des techniciens !

Dans l'esprit de Jean Hassenforder, l'informatique devait être un élément de plus dans sa grande stratégie de "communication documentaire". La base du dispositif pyramidal était le *fonds documentaire*, entretenu, traité et servi par des artisans, ou pour emprunter une métaphore liée au voisinage du jardin du Luxembourg, par des jardiniers experts connaissant à merveille l'éventail bigarré des plantes poussant dans les serres de la recherche ou dans les plates-bandes de l'édition institutionnelle et commerciale. Le sommet de la pyramide était formé par les *publications* du centre (revues, recueils, dossiers, guides, répertoires, etc.) qui divulguaient non seulement une information "brute" (les informations bibliographiques et factuelles), mais aussi une information "méta" portant sur le dispositif de production, de circulation et de recueil de cette information primaire (commentaires introductifs ou de synthèse, témoignages de chercheurs, de documentalistes ou d'usagers, études statistiques, etc.). Le milieu du dispositif était représenté par les *banques de données*, sortes de prolongement artéfactuel de la mémoire humaine, bien utile pour consolider les pierres formant la base et pour faire grandir le sommet.

Jean Hassenforder rêvait aussi d'études de synthèse fondées sur un examen exhaustif des ressources accumulées et traitées dans ce dispositif articulé de communication documentaire. Les banques spécialisées, nées dans le sillage d'Émile, qui se sont bâties autour d'une indexation extrêmement spécialisée, poursuivent cet objectif scientifique, en adaptant aux particularités de leurs champs les méthodes en vigueur dans la bibliométrie et la scientométrie des sciences dures, mondialisées et anglophones.

Pour entretenir ce dispositif, ou pour mieux dire, pour cultiver ce jardin, quelle que soit la technicité requise, l'expérience a montré qu'il ne fallait pas confier les tâches à des techniciens ou à des "ouvriers spécialisés" confrontés à une organisation du travail digne des ateliers fordistes. Un tel dispositif ne fonctionne qu'avec des artisans (ou pour mieux dire des experts, pris dans le sens de la psychologie cognitive qui oppose l'expert au novice, et non dans celui de la technostruc-ture...). Ces artisans acquièrent une part notable des connaissances disciplinaires sur le tas, au contact prolongé du domaine. Ils sont, de ce point de vue, tout à fait en phase avec ces travailleurs intellectuels qui cherchent et publient... qu'on appelle aussi des auteurs. Les tour-nemains, compétences ou savoir-faire techniques peuvent s'apprendre

en quelques mois dans les formations spécialisées. Mais la connaissance intime du domaine, en l'occurrence celui de la recherche en éducation et formation, comme de tout autre domaine majeur du savoir, nécessite des années de formation intégrées au travail lui-même. C'est en ignorant cette réalité incontournable que des néotechnophiles alliés à des néotechnologues croient (encore !) pouvoir transformer la communication documentaire en un procès industriel de production et de commercialisation de l'information scientifique et technique. L'artisan spécialisé, pourtant au contact avec les auteurs et les publics, est sommé de disparaître au profit de l'ouvrier-technicien, polyvalent et interchangeable, enclos dans son bureau câblé et serviteur de machines et logiciels réputés intelligents. Les nouvelles technologies (du moins ceux qui se dissimulent derrière) veulent détrôner l'artisan-expert pour créer un environnement soi-disant productif, en fait coûteux et stérile, faute d'experts pour l'alimenter, l'animer et le faire vivre ! Faute d'intelligences pour établir des ponts entre les intelligences !

Jean Hassenforder n'a jamais baigné dans le néo-technicisme qui affadit le travail documentaire et en sous-estime gravement la qualité intellectuelle. Il n'a jamais considéré ce travail en dehors des relations humaines de pensée qui se nouent autour des gisements de données et de savoirs que sont les espaces où la société regroupe ses productions intellectuelles imprimées, qu'on appelle aussi des bibliothèques ou des centres de documentation ou autres appellations plus récentes. Considérer la communication documentaire comme un art de l'échange intellectuel, n'est-ce pas la noblesse qui conditionne son efficacité réelle ?

Philippe CHAMPY
(mai 1996)

Référence

- Pour plus d'informations sur la philosophie de travail et les réalisations auxquelles il est fait allusion dans ce témoignage, on peut se reporter entre autres aux deux articles que j'y ai consacré, parus dans *Perspectives documentaires en éducation* : "L'usage des banques de données à l'INRP : problématique et réalisations" (n° 23, 1991, p. 107-128) et "Approches infométriques de la recherche en éducation et formation" (n° 27, 1994, p. 91-99).

L'EXEMPLE DE JEAN HASSENFORDER DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Joffre Dumazedier

C'est depuis les années 60 que j'ai suivi de très près le travail de Jean Hassenforder. De mon point de vue, on peut le qualifier de sociologue et de socio-pédagogue dans les sciences de l'éducation. C'est dès les années 50 que Jean Hassenforder a éprouvé le besoin de compléter sa formation "sciences po" et sa culture personnelle par un apprentissage des règles fondamentales de la sociologie empirique.

Il a participé activement, pendant plusieurs années, aux séances régulières du séminaire de l'équipe des Modèles Culturels et du Loisir du Centre d'Études Sociologiques. Passionné de lecture, il s'est intéressé très tôt à la sociologie de la lecture. Il a multiplié les observations méthodiques sur les rapports du loisir et de la pratique des livres selon les âges, les sexes, les milieux sociaux, dans la société d'aujourd'hui. C'est en 1959 que nous avons publié ensemble une étude de 100 pages à la fois socio-historique et statistique "*Éléments pour une sociologie comparée de la production, de la diffusion, de l'utilisation du livre*". Cette étude parut en 1960 dans le *Courrier de la Recherche Pédagogique* que dirigeait Jean Hassenforder à l'IPN. Cette étude fut

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

complétée et éditée en 1963 par la *Bibliographie de la France*. Sans grands moyens, elle ouvrait à la sociologie un champ nouveau où allaient bientôt se développer, avec des publications plus complexes et des moyens accrus, les grands travaux sociologiques de Martine Poulain à la bibliothèque du Centre Pompidou et de François de Singly à l'université Paris V (sciences sociales).

Plus tard, à une époque où la sociologie de l'éducation limitait son intérêt aux "échecs scolaires" définis comme échecs aux examens prescrits par l'autorité scolaire, J. Hassenforder, avec C. Coridian et N. Leselbaum (INRP, 1984), s'interrogea sur l'éducation que les élèves peuvent se donner à leur initiative, pendant leur loisir. Il n'a pas réduit ce temps social à un temps de récréation futile ou à un temps d'évasion scolaire. Il a eu l'intuition que ce temps, dans certaines conditions à observer et à renforcer, pouvait contribuer davantage à l'autoformation de la jeunesse par elle-même, avec différentes aides choisies, là où échouait le travail scolaire imposé. Dès 1973, Jean Hassenforder avait remarqué que, déjà, 26 % des élèves avaient quitté l'école à 15 ans et 14 % à 14 ans. Pourquoi ? Que signifiait cette découverte de Jean Stoezel dans un sondage national de l'Institut français d'opinion publique (IFOP) ? La misère de la famille n'intervenait, dans les raisons invoquées par les jeunes eux-mêmes, que dans 8 % des cas et la peur d'échouer aux examens que dans 17 %. Pour la majorité (53 %), les jeunes abandonnaient parce qu'ils "s'ennuyaient à l'école" et qu'il souhaitaient s'instruire autrement, plus librement..., dans un nouvel équilibre du travail scolaire, du travail professionnel et du loisir. Qui s'est soucié des conséquences de ces faits pour la problématique de la sociologie de l'éducation ? Au contraire, Jean Hassenforder et son équipe eurent l'idée d'observer si le désintérêt pour la forme du travail scolaire avait tendance à diminuer ou à augmenter à mesure que se développait l'expérience concrète de l'école : c'est une question capitale à prendre en compte par une sociologie libérée des questions du "devoir être". Ayant interrogé des classes de 5ème (386 élèves) dans différents types d'établissements secondaires, selon les différentes professions des parents, l'enquête révéla que ce désintérêt augmente encore de la classe de 5ème à la classe de seconde et qu'il est d'autant plus fort que la vie familiale est plus pauvre.

Ces chercheurs ont ensuite voulu savoir ce que les jeunes "apprennent" dans le travail scolaire et ce qu'ils apprennent en dehors de lui, dans ce qu'ils ont osé appeler : loisir dans le sens fort d'un temps

social à soi produit par la cessation du travail scolaire. Ce dernier temps est comparé, opposé, dans l'esprit de la majorité des jeunes, au temps social contraint. Le temps scolaire est vécu par eux comme le temps de travail professionnel vécu par les parents. Quand cette réalité vécue sera-t-elle enfin reconnue au-delà de tous les discours des professeurs et des parents sur "l'éducation" en général ?

Jean Hassenforder et son équipe divisèrent l'acte éducatif selon 14 objectifs et les traduisirent en questions recevables par les élèves. Ils ont observé que, pour 6 de ces objectifs, c'est le travail scolaire qui en apprend le plus, mais que pour les 8 autres, c'est dans les activités de loisir que les jeunes en apprennent davantage. Et, là encore, le poids éducatif de ces dernières croît de nouveau de la 5ème à la seconde. Le résultat de cette enquête aurait dû poser des questions nouvelles aux réformateurs sur ce que sont les contenus réels des échecs et aussi des succès scolaires, sur le contenu des programmes scolaires eux-mêmes pour l'aide à l'autoformation du temps de loisir, sur les programmes d'activités extrascolaires en retour, pour l'aide au travail scolaire, sur l'aménagement des horaires imposés et libres du collège, sur les rythmes à coordonner entre la formation initiale et la formation continue... Mais rien n'est venu de ce côté-là. Enfin, cette voie ouverte à une rénovation de la sociologie de l'éducation n'a guère été suivie jusqu'à aujourd'hui, malgré les renouvellements de cette discipline. C'est dans les années 80 que Gabriel Langouët appelait à unir sociologie de l'innovation et sociologie de la démocratisation. Beaucoup de chemin reste à faire en ce sens pour les sciences sociales de la formation initiale et continuée. Jean Hassenforder aura été un des pionniers de l'évolution nécessaire. L'innovation en général en pédagogie a été une de ses préoccupations constantes dans différents domaines de l'action éducative scolaire et extrascolaire. À une époque où la sociologie comparative de l'éducation était encore peu développée, il a cherché à connaître et à faire connaître le mécanisme social du développement des bibliothèques publiques, plus grand en Angleterre qu'en France. Il en fit l'objet d'un travail de thèse en sciences de l'éducation qui fit de lui un professeur d'université. Il a fait de l'analyse des innovations des collèges anglais l'essentiel de son livre intitulé *L'innovation dans l'enseignement*.

Ce n'est pas tout : sous son impulsion, la documentation pédagogique a pris une nouvelle dimension et un nouveau statut dans la recherche elle-même. Dans les années 50, fort peu de documentalistes

professionnels étaient employés dans des unités de recherches sociologiques au CNRS. Je crois bien que l'embauche de Françoise de Charnacé, puis de Claire Guinchat, dans l'équipe du *Loisir et des Modèles Culturels* du Centre d'Études Sociologiques était une exception. Ces tâches de documentation étaient assumées par les chercheurs eux-mêmes, aidés de vacataires peu qualifiés pour ce travail.

Jean Hassenforder a perfectionné l'analyse documentaire comme instrument de recherche. Avec l'aide de Christiane Étévé, il a fondé une revue qui paraît trois fois par an : *Perspectives documentaires en éducation*, qu'elle dirige aujourd'hui. Il a rendu plus vivantes, parmi nous et nos étudiants, les traditionnelles bibliographies, en invitant les auteurs à nous révéler comment la production des livres et des recherches s'enracine dans la dynamique de leur vie personnelle et sociale. Il montrait ainsi que même les préoccupations les plus scientifiques se nourrissent des insatisfactions, des révoltes, des rêves, bref des passions, dans la vie de chacun des chercheurs.

Jean Hassenforder a su prouver que le document n'était pas qu'un simple instrument d'information. Au-delà de la nécessaire classification des sources, les documents, rapprochés, comparés, peuvent être un moyen de faire jaillir des questions, de relativiser des théories, de réduire celles-ci à leur caractéristiques distinctives par comparaison. Jean Hassenforder a même, en ce sens, convaincu un éditeur à la fois audacieux et prudent de faire, de toutes les analyses documentaires (autobiographies, comptes rendus de lectures), de véritables livres d'un genre nouveau dans notre milieu.

Sous son impulsion, *la Revue française de pédagogie* a su donner à la rubrique "notes critiques" une place centrale. C'était ainsi faciliter l'introduction des résultats de recherches dans la vie même de nombreux enseignants qui, en fait, ne lisent que rarement des ouvrages sur les problèmes de leur métier (enquête de C. Étévé, 1992).

Concluons : il est difficile de classer la pensée de Jean Hassenforder dans les divisions habituelles de la réflexion scientifique sur l'Éducation. Pour beaucoup de sociologues, le travail de Jean Hassenforder, dont chacun loue l'utilité, est un travail de documentaliste. Mais qu'est devenu le rôle de la documentation pédagogique dans la création de savoirs savants sous son initiative ? Et que penser de cette constante attention chez lui aux relations de la société avec les sources documentaires ?

D'après les travaux de recherche, aucun doute : la pensée de Jean Hassenforder est d'abord sociologique, mais sa sociologie est originale. Elle a eu le mérite d'aider à désacraliser toute sociologie qui se prendrait ou que l'on prendrait pour productrice d'une vérité absolue. Il a, plus que d'autres, mis en lumière la double relativité des savoirs sociologiques par rapport aux questions choisies ou rejetées et aux indicateurs négligés ou privilégiés. Il a aussi eu le mérite de ne pas cacher la relativité de la connaissance sociologique des pratiques de la lecture, ou de l'innovation pédagogique, derrière un raffinement inutile de traitements méthodologiques de faits sociaux qu'il suffit d'observer avec rigueur pour révéler clairement leur existence quand ils sont ignorés par des réflexions dominantes plus complexes. Il a eu raison de refuser d'enfermer la sociologie de l'éducation dans la méta-sociologie du processus de la reproduction sociale. Certes il fait, comme tout sociologue, une place première aux **contraintes** sociales qui rendent illusoire la liberté et l'égalité dans la formation initiale ou continuée, mais il n'a jamais oublié d'observer aussi les **ressources** sociales qui permettent la résistance aux forces dominantes, la créativité éducative (chère à Ph. Meirieu) à différentes échelles de la réalité, au sein même de l'habitus du monde de l'éducation et de l'instruction, à l'extérieur des institutions scolaires et même partiellement à l'intérieur.

Ce sont aussi des faits sociaux qu'il est arbitraire d'éliminer de la construction d'un champ sociologique. Les études sociologiques de Jean Hassenforder et de son équipe se sont souvent inspirées (peut-être sans le savoir) de ce que le sociologue Norbert Elias appelait, dès les années 30, "le processus civilisateur" (Elias, *Qu'est-ce que la sociologie ?*). Ce processus est, hélas, souvent absent des champs de la sociologie dominante, surtout limitée par les seules théories de la reproduction sociale ou des mouvements socio-politiques.

Par ses recherches, limitées mais centrales, dans la dynamique sociale actuelle de la formation initiale ou continuée, Jean Hassenforder nous donne modestement un exemple de sociologie ouverte et équilibrée de l'éducation. Notre temps a bien besoin de cet exemple face aux prétentions impuissantes de la plupart des politiques réformatrices et face aux métasociologies trop générales, familiaires à de nombreuses "sciences de l'éducation".

Jean Hassenforder et ses coéquipiers nous ont ouvert un espace d'observation sociologique et sociopédagogique plus réduit, mais plus

prometteur, entre la fascination trompeuse des problèmes éphémères d'une actualité politique instable et la résignation fataliste (non dite) de grands mouvements libérateurs qui, on le sait aujourd'hui, se réduisent à peu de choses s'ils ne sont pas préparés de longue date, chaque jour, par les résistances et les créativité de quelques-uns.

Joffre DUMAZEDIER

*Professeur honoraire
Rue Descartes, PARIS V
Temps scolaire
(mai 1996)*

Bibliographie

- CORIDIAN, C., HASSENFORDER, J. et LESELBAUM, N. *Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir : analyse des comportements et représentations d'élèves de 5e et de 2e*. Paris : INRP, 1984. 162 p. (Rapports de recherches).
- HASSENFORDER, J. *L'innovation dans l'enseignement*. Paris : Casterman, 1972. 144 p.
- ÉTÉVÉ, C. et GAMBART, C. *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP, 1992. 174 p.
- ELIAS, N. *Qu'est ce que la sociologie ?* La Tour d'Aignes : Éditions de l'Aube, 1991. 222 p.

LA PETITE FABRIQUE DE THÈSE AU CDR

avec Jean Hassenforder,
l'anti-mandarin

Christiane Étévé

Le pourquoi et le comment

Rien de moins naturel que d'entreprendre une thèse, surtout en reprenant des études après 40 ans. En revanche rien de plus naturel, une fois la décision prise, que Jean Hassenforder la dirige.

Initialement, cet article avait été conçu pour faire partie des "Chemins de doctorants". J'avais accepté la proposition de l'ancien rédacteur en chef de *Perspectives documentaires en éducation*, Jean Hassenforder, en pensant aux camarades de DEA qui ont abandonné en cours de route ou à ceux aujourd'hui qui en ont l'intention. Travailler à temps plein et mener un projet de thèse suppose la gestion de trois domaines distincts : organisationnel, psychologique et intellectuel. Je pensais que mon expérience pouvait être utile. Au cours de cette tentative de reconstitution, j'ai renoncé à croire à une transposition possible de mes méthodes de travail à d'autres, tant l'aventure est singulière et liée à certaines positions professionnelles et certaines conditions existentielles.

Pourquoi donc revenir sur cette lente élaboration d'une problématique ? Sans doute pour continuer de mettre à jour des éléments de cette épistémologie que Gaston Pineau appelle diurne et qui n'est, ici, qu'un art très domestique d'accommoder les restes, ceux de la pensée.

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

Pour expliquer le choix de Jean Hassenforder comme directeur de thèse, il faut rappeler une histoire déjà longue : celle de mes centres d'intérêt et des conditions sociales de leur émergence, celle des engagements personnels et des changements professionnels.

Je retracerai donc la genèse de ce projet de recherche sur les usages sociaux des lectures pédagogiques chez les enseignants, en décrivant ce parcours qui m'a menée de l'enseignement de la philosophie à l'expérience documentaire et éditoriale à l'INRP. Ensuite, je tenterai d'articuler l'intérêt pour la lecture des enseignants comme moyen d'autoformation, à mon propre itinéraire de lectrice. Enfin, j'énoncerai, pour les rassembler, les savoirs induits ou produits par la thèse ainsi que les conséquences de cette expérience sur les projets de recherche et de formation des étudiants.

De l'enseignement de la philosophie à la formation des adultes : 1969-1978

Après des études de philosophie à Lille, j'ai commencé à enseigner dans l'académie du Nord-Pas-de-Calais avec la licence et, pour seul bagage pédagogique, les années antérieures de surveillante d'externat et d'animatrice de colonie de vacances. Pour construire mon cours, je m'étais appuyée sur celui que j'avais reçu, en terminale A, à la cité scolaire d'Amiens, d'Yvon Bourdet, sociologue de l'austro-marxisme et, plus tard, des militants et des minorités culturelles. J'étais très fière de la forme hégélienne donnée au programme et, comme la plupart de mes collègues rencontrés dans l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, je n'étais pas loin de penser que les savoirs philosophiques dispensent de toute considération pédagogique. Je réservais celle-ci à l'animation de ciné-clubs et aux sorties théâtrales. Les élèves ne tardèrent pas à secouer mon confort intellectuel par leurs exigences. Nous étions au lendemain de 1968 et, à l'issue du premier trimestre, ils m'ont fait comprendre que mes cours étaient trop magistraux et qu'ils souhaitaient communiquer davantage. J'étais bien d'accord là-dessus, mais perplexe sur les moyens d'y parvenir. Quand Socrate dans *Le Ménon* fait surgir la vérité géométrique de la tête du jeune esclave, il n'a qu'un seul esprit à accoucher. Avec quarante élèves, la maïeutique est plus difficile.

C'est donc à partir de cette demande de construction commune des connaissances entre les élèves et le maître, d'organisation de la parole et du discours que je me suis tournée vers la formation. Dans les années 70, l'Éducation nationale ne prévoyait, pour tout perfectionnement, que la réunion annuelle à l'initiative de l'Inspection générale autour d'une notion du programme ou de la méthode de la dissertation. Seule exception, l'Institut de formation et d'études psychosociologiques et pédagogiques (IFEPP) proposait des stages de dynamique de groupe, agréés par l'institution.

Outre la découverte des phénomènes relationnels dans la conduite de réunions, cette formation a surtout permis la rencontre d'éducateurs qui incarnaient, pour moi, les valeurs de justice et de lutte contre les inégalités sociales et culturelles et qui avaient inventé des dispositifs pédagogiques très cohérents par rapport à ces objectifs (1). Ainsi débuta mon entrée à Peuple et Culture, d'abord comme stagiaire, puis comme observatrice dans un groupe, puis co-animatrice et animatrice selon un mode de compagnonnage propre à la formation d'adultes. L'histoire de ce mouvement d'éducation populaire, créé dans les maquis du Vercors, pendant la Résistance, par des personnalités telles que Joffre Dumazedier, Paul Lengrand et Bagnino Cacérés, de ses rapports ensuite avec le développement des sciences sociales, est retracée par Jean-François Chosson dans un article de *Perspectives documentaires en éducation* (1990). De même, notre collectif "Pec-nord" (2) a fait l'objet d'un récit par un de ses fondateurs, Gérard Mlékuz (1991). Dans son chemin de formateur, il rappelle les activités principales de cette équipe : intervention dans la politique d'action culturelle, surtout sous la forme de clubs-lectures, de conférences-débats, d'animation de ciné-clubs, participation aussi à l'entreprise passionnante du Centre Université Économie d'Éducation Permanente (CUEEP) dont le directeur, André Lebrun, avait suivi l'expérience de l'Institut National de Formation d'Adultes (INFA) avec Bertrand Schwartz à Nancy. Les Universités d'Éducation Populaire rassemblaient tous les étés les formateurs autour d'ateliers divers avec, comme tronc commun, l'Entraînement mental, méthode de travail intellectuel et d'aide à la rationalisation de l'action et à la prise de décision qui tient compte de la démarche expérimentale pour éviter les pièges du conformisme et les illusions de la croyance.

Après avoir commencé avec le cinéma, mon domaine d'intervention devint assez vite la lecture et l'expression écrite. Je vivais alors ce

que Beillerot (1982) désignera par la "société pédagogique". Les réflexions sur l'éducation accompagnaient toutes les actions : on les trouvait à l'occasion des débats après la vision du "*Premier maître*", le film soviétique de Konchalovski, à la suite du club lecture des "*Enfants de Barbiana*", des ouvrages de Vallès ou de celui d'Illich, "*Une société sans école*". Elles étaient à l'œuvre dans les universités d'été à Valescure ou à Boulouris animées par Joffre Dumazedier (1985) et Hélène de Gisors sur l'autoformation et l'autodocumentation, puis dans le groupe de travail lillois réuni autour de Jacques et Martine Hédoux et de Bernard Delforce sur la lecture documentaire. Les stages proposés prenaient en compte les représentations concernant l'acte de lire et les effets de la domination culturelle qui impose les lectures légitimes. Ils proposaient aussi les outillages intellectuels favorables aux passages entre lecture compréhensive et lecture critique sans oublier les rites propres à la situation de lecture et d'écriture : la place du corps dans l'espace, la fréquentation des lieux de lecture, la prise de conscience des conditions qui inhibent ou libèrent la créativité.

Tout ce travail bénévole en formation continue a inspiré des changements dans mes méthodes d'enseignement. Le contexte favorisait des expériences comme celle du travail indépendant et cela fut l'occasion de rencontrer les problèmes d'évaluation d'une tâche collective et encore plus la difficulté à remettre en ordre, rapidement, pour le cours suivant, les chaises et les tables déplacées pour permettre le travail en petits groupes. L'expérience de Laurence Crayssac, de Georges Jean dans des stages qu'on n'appelait pas encore des ateliers d'écriture, apportait beaucoup d'éléments positifs transposables auprès des apprentis philosophes : la succession d'exercices de structuration et de libération, de travaux individuels et collectifs toujours tournés vers l'action et prenant appui sur des cas réels, était une alternative au sacro-saint plan en trois parties hérité d'une culture rhétorique qui était loin d'être celle de tous les lycéens.

L'observation des pratiques de lecture des membres de notre collectif alimentait la thèse de Joffre Dumazedier (1976) concernant les animateurs socioculturels : nos pratiques de lecture prenaient leur source dans notre statut de marginaux et dans la double déviance à l'égard de notre culture d'origine et de notre milieu professionnel. Cette analyse correspondait bien à nos rapports particuliers à la lecture et au livre : boulimie de lectures ou rapport quasi fétichiste à l'objet-livre, rédaction de notes de lecture et classement de fiches dans un souci

d'organisation et de méthode, et à nos trajectoires sociales : mobilité ascendante ou descendante, origine étrangère. Pour moi, il me semblait que l'importance accordée à la lecture était une manière de compenser l'absence de formation pédagogique. Mais les faits sont souvent plus têtus que les théories. Quand cette recherche sur les lectures pédagogiques des enseignants a démarré, les premiers entretiens ont contredit cette hypothèse. Certains enseignants se sont tournés vers les savoirs en éducation au moment où ils ont été confirmés dans leur statut par la réussite au concours.

C'est encore plus à ma nouvelle fonction, la documentation, que l'expérience acquise à Peuple et Culture a apporté des fruits.

De l'éducation populaire à la formation des documentalistes : 1972-1982

J'étais entrée dans l'enseignement sans difficulté, mais par la petite porte, celle des maîtres auxiliaires, la grande étant celle des concours de recrutement, CAPES et Agrégation. La conséquence de ce mode d'insertion dans le système éducatif était, non seulement, l'absence de formation initiale mais aussi la mobilité géographique à laquelle j'étais exposée, sans compter les inconvénients habituels dus aux effets de différenciation statutaire, les classes dans lesquelles on rassemble tous les doublants et triplants. Après deux essais infructueux au CAPES, il était temps d'envisager une reconversion. Pas plus que je n'avais vraiment choisi l'enseignement - celui-ci était la suite "naturelle" des études de philosophie pour qui a besoin de travailler -, la documentation comme profession n'a fait partie de mes projets, mais s'est offerte à la suite de la formation à Peuple et Culture. Au cours de l'année 1971 il y a eu, de la part des instances académiques (Rectorat, CRDP), une ouverture vers des innovations pédagogiques. Peuple et Culture, l'Office Régional Laïque par l'Image et le Son (ORLEIS) et le département de filmologie de l'université ont mis à profit cette opportunité pour monter un dispositif de formation à l'audiovisuel "de la maternelle à l'université". Le directeur du Centre Régional de Documentation Pédagogique, M. Samier, a puisé dans le vivier de formateurs que nous étions devenus grâce au mouvement. Il cherchait quelqu'un pour assurer la formation des documentalistes de Centres de documentation et d'information (CDI), ce que je fis pendant dix ans.

Le rôle du CRDP était celui d'un guide et d'un conseiller pour le développement des ressources et pour l'organisation des formations initiale et continue. Au moment où je participais à cette fonction en 1972, le CDI n'était déjà plus dans une phase d'expérimentation mais de développement et de généralisation. D'abord créé par Mme Brunshvic dans les internats puis considéré, avec le travail indépendant, comme le moteur de la motivation des élèves et un appui à l'apprentissage des lycéens, il fut prévu dans les constructions d'établissements, au cœur même des bâtiments et donna naissance à des initiatives architecturales originales (Derouet-Besson, 1994). Comme beaucoup de documentalistes, je ne doutais pas de l'intérêt du CDI pour transformer les pratiques d'enseignement. J'étais nourrie par les seules lectures de Jean Hassenforder et de Marcel Sire, ainsi que par celle de la revue *Éducation et Développement* (3). J'avais la foi des néophytes et ce, d'autant plus qu'en faisant la promotion des CDI, je construisais mon identité professionnelle. Mon "messianisme pédagogique" a commencé à diminuer avec la fin des illusions concernant une réduction des échecs scolaires grâce à cet outil. On soupçonnait le CDI de ne profiter qu'à ceux qui savaient lire. Les premiers résultats de recherche sur les innovations, que ce soit la pédagogie du travail autonome (Isambert-Jamati ; Grospron, 1979) ou celle sur les technologies nouvelles (Langouët, 1986), montraient des effets contrastés selon les types d'élèves.

La recherche conduite par Régine et Pierre Gaillot (1987, rééditée et complétée en 1996), ainsi que celle de Bernadette Seibel sur l'identité des documentalistes (1993) décrivent bien l'hétérogénéité des courants qui inspirent l'existence des CDI : courant culturel avec le développement de la lecture publique et des bibliothèques, courant gestionnaire avec le souci d'efficacité par le regroupement de tous les matériels, courant innovateur avec l'espoir de transformer les pratiques pédagogiques et d'ouvrir l'école sur l'environnement. L'introduction aujourd'hui des nouvelles technologies apporte un regard neuf sur les apprentissages (Maury, 1996).

Outre l'avantage d'être placée au cœur des innovations et de la diversité des productions documentaires, ma fonction au CRDP m'a permis aussi de rencontrer ce type de personne que Jacques Decobert appelle les "médiateurs" (Colloque d'Hénin-Beaumont, 1981). Directeur-adjoint au CRDP, Jean Dornel (1989) était correspondant de la recherche avant que la séparation institutionnelle entre le CNDP et

l'INRP (1976) ne mette fin à cette fonction. Bien après la disparition de l'INRDP, c'est par lui que passaient la plupart des informations sur la recherche, grâce à ses contacts avec la rue d'Ulm. Il aidait les enseignants à constituer des projets de "recherche spontanée" auprès de l'inspection académique, diffusait les nouveaux courants pédagogiques en proposant des bibliographies commentées et représentait, pour moi, une sorte d'éthique de la formation à cause de sa disponibilité auprès des praticiens, sa capacité à susciter des équipes de travail autour des projets innovateurs (de la presse à l'école à la mission lecture), son engagement personnel auprès des autorités académiques pour assurer des moyens d'agir aux enseignants et augmenter ainsi leur pouvoir d'améliorer le système éducatif.

En rejoignant Jean Hassenforder quelques années plus tard, j'ai retrouvé auprès de lui cette qualité d'écoute pour les projets d'autrui, cette confiance totale pour le talent des autres et cette orientation discrète et efficace vers un livre ou un article qui va permettre de progresser dans la réflexion : "Tiens, toi qui fais écrire des romans à tes élèves, lis ça, ça va t'intéresser".

Dans les récits de formation sollicités auprès des enseignants-lecteurs, comme dans les questionnaires retournés, se retrouveront ces figures des leaders d'opinion qui jouent le rôle des "gate-keepers", des "passeurs" entre les savoirs en éducation et les praticiens.

Du CRDP à l'INRP ou de la diffusion des innovations à la production et la dissémination des recherches : 1982-1992

Grâce au rapport De Peretti sur la formation continue des personnels de l'Éducation nationale (1981), beaucoup d'enseignants ont pu participer à la formation de leurs collègues. Au moment où cette politique de la formation continue des enseignants devenait enfin une priorité, je changeai d'établissement et de région. Devenue Chargée d'études documentaires à la suite d'un concours, je choisis l'INRP. Je n'y étais pas en pays inconnu puisque j'avais participé à la conception du module de formation : "Conseils méthodologiques et utilisation d'un CDI", qu'André De Peretti avait demandé à Brigitte Chevalier de coordonner et qui devait servir, comme quelques autres modules, de "boîte à outils" pour les futurs formateurs académiques. Mais, c'est

surtout avec celui de Francine Best, le nom de Jean Hassenforder qui déclencha un “tropisme positif” vers l’INRP. En effet, la culture professionnelle des documentalistes de CDI était très proche de celle des documentalistes de CRDP où les écrits d’Hassenforder faisaient autorité (1972, 1977). La création de l’Association pour le développement des activités culturelles dans les établissements scolaires (ADACES), pour la promotion des Bibliothèques centres documentaires à l’école primaire confirmait l’idée selon laquelle l’introduction des documents à tous les niveaux du système éducatif avait pour effet “d’enseigner autrement”. Je trouvai au Centre de documentation recherche de l’INRP, un principe et une organisation, ceux de la communication documentaire, c’est-à-dire cette relation d’aide pour accompagner l’utilisation individualisée du document. Mise en œuvre par Jean Hassenforder, elle s’appuie, après sa rencontre avec Joffre Dumazedier, sur une “sociologie comparée de la production, de la diffusion et de l’utilisation du livre”. Composé d’un fonds de références françaises et étrangères rassemblés depuis 30 ans sur la recherche en éducation pour les étudiants et chercheurs, le CDR dépasse le site parisien grâce à des publications destinées à valoriser cette information. La politique menée dans ce service par J. Hassenforder a développé conjointement des fonctions liées entre elles : l’accueil du public et la formation des utilisateurs (commencée à Paris VIII avec Geneviève Lefort et poursuivie à l’INRP pour les départements de sciences de l’éducation des universités parisiennes), la constitution de banques de données factuelles et bibliographiques spécialisées sur les équipes et les résultats de recherche, la publication de revues en fonction de publics ciblés et des études sur les comportements de lecteurs et les usages des savoirs en pédagogie. Quand on travaille au quartier latin, il est tentant d’aller entendre à Paris V des auteurs déjà connus à la suite de lectures ou des stages. J’entrai dans un cursus de sciences de l’éducation, sans doute pour comprendre la complexité de ce champ, matérialisé au CDR par les 22 000 ouvrages disponibles sur les rayons, mais sans autre motivation que celle qui pousse une provinciale, puisqu’elle est à Paris, d’aller voir tous les films en VO. Peut-être y avait-il aussi, dans cette démarche, le souci bien connu des autodidactes (Hébrard, 1985) de vérifier, auprès des sources, l’authenticité des significations accordées à leurs lectures.

L’idée de continuer, après la maîtrise, m’a été “soufflée” par un ami, devenu lui-même maître de conférences en sciences de l’éducation. Jacques Hédoux (1988) a tracé, un jour, sur un papier, mon itinéraire

pour cinq ans, au terme duquel j'aurai construit un domaine de spécialité. Pour décider d'engager tout ce temps dans un seul projet, il fallait, bien sûr, la suggestion amicale et l'incitation exo-topographique, mais plus encore un contexte favorable au niveau identitaire. J'ai découvert alors un nouveau rapport au temps et à l'espace, intérieur autant qu'extérieur et qu'une forme de réconciliation avec moi-même était commencée. C'est ainsi que j'ai demandé à Jean Hassenforder de diriger ma thèse que j'appelais encore : "*Les pratiques documentaires des enseignants*".

Les historiens ont raison de nous alerter sur "l'illusion rétrospective" et les sociologues sur "l'illusion biographique", car j'ai bien conscience de reconstruire, à partir du présent, une suite d'événements passés qui n'avaient rien d'un continuum.

Le fait d'être chargée au CDR du secrétariat de rédaction de la jeune revue *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation* et d'avoir assisté à son accouchement, grâce aux compétences multiples de Philippe Champy, a été riche de découvertes. Après des années passées du côté de la diffusion des innovations, j'étais placée du côté de la production puisque, plus que pour son aînée, la *Revue française de pédagogie* qui reçoit des propositions d'articles en grand nombre, Jean Hassenforder, pour alimenter les rubriques de *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, faisait appel aux chercheurs et aux praticiens, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'INRP.

Qui n'est pas sorti du minuscule bureau de J. Hassenforder avec la promesse faite de livrer un article au retour des vacances, a du mal à comprendre les liens ténus mais organiques qui existent entre les ressources et la production de recherche. Tel qui manifeste son intérêt pour une question à travers l'emprunt massif d'ouvrages et de périodiques français et étrangers se voit proposer de traduire son interrogation pour ce sujet en spécialité. Jean Hassenforder est passé maître dans l'art de transformer les talents en expertise. La communauté scientifique a ainsi bénéficié de la curiosité de certains sur la nouvelle sociologie du curriculum en Grande-Bretagne (Forquin, 1983), la sociologie de l'éducation (Derouet, Henriot-Van Zanten, Derouet, 1987), l'éducation familiale (Pourtois, 1989) ou la sociologie des professions (Bourdoncle, 1992).

Cette position privilégiée au contact des chercheurs, par le biais des publications, a eu pour effet également de mesurer l'écart entre la production de recherche et les utilisateurs potentiels. Le nombre d'abon-

nés à une revue, même s'il ne permet pas de tirer de conclusions sur le rayonnement induit par les prêts ou le phénomène des photocopies, est un bon indicateur de sa diffusion. Or, en sciences de l'éducation, aucune revue scientifique ne dépasse 2 000 abonnements. Si l'on estime que le public potentiel, composé des chercheurs, enseignants, formateurs, cadres scolaires et décideurs est de l'ordre d'un million deux cent mille personnes, on ne peut qu'en déduire des difficultés dans l'ordre du transfert des résultats de la recherche aux différents publics.

Cette perception de la distance entre les produits et les utilisateurs est à l'origine du projet concernant les minorités d'enseignants lecteurs et utilisateurs des savoirs en éducation. Qui sont-ils ? Comment ont-ils eu accès dans leur cheminement professionnel à ces connaissances ? Avec quels effets sur leurs pratiques pédagogiques ?

Si les différentes positions institutionnelles permettent de retrouver les traces de la constitution progressive de l'objet de recherche, elles ne suffisent pas à l'expliquer. Il aura fallu attendre que le travail soit déjà bien engagé pour que d'autres facteurs, à la fois individuels et sociaux, resurgissent.

Le livre, le clair et l'obscur

Gilles Ferry, dans son accompagnement des doctorants, met en évidence que tout parcours de formation est lié à un règlement de compte, avec sa scolarité ou avec tout autre événement qu'il s'agit d'identifier. Quel ennemi à combattre se cachait derrière ce projet de thèse ? Un détour sociobiographique est nécessaire pour voir le lien entre cette problématique de recherche sur l'accès des enseignants aux savoirs en éducation et la question de G. Ferry. Fille de petit paysan, je suis passée à travers les mailles de la reproduction ; voilà de quoi susciter une curiosité sociologique. Je fais doublement partie du fait sociologique dévoilé par Bourdieu (1965) : statistiquement, j'appartiens aux 9 % de fils et filles d'agriculteurs qui parviennent aux études supérieures et, historiquement, j'étais étudiante de Bourdieu à Lille quand il préparait *Les Héritiers*. Plus encore que le petit commerce de ma mère, qui ouvrait déjà une alternative dans le jeu des destins sociaux, c'est surtout le contexte socio-éducatif qui détermina ma trajectoire scolaire. Un historien a remarquablement montré (Prost, 1986) comment l'enseignement s'était démocratisé jusque dans les années 60. Mes parents ont répondu à cette offre d'éducation, d'autant plus

que les métiers qu'ils exerçaient leur paraissaient sans avenir. L'avenir leur donna rapidement raison. Tout mon parcours scolaire est jalonné d'étapes où se retrouvent des livres et ce qu'ils représentent pour moi ou pour les autres. Je ne parle pas seulement de l'usage scolaire mais surtout des usages et fonctions sociales, pour autant que les formes de la socialisation ne s'éprouvent jamais plus que dans les oppositions, conflits, révoltes, besoins de reconnaissance, identifications et fuites. Objet de convoitise et de rivalité avec mon aîné autant que d'échanges et d'anticipation de l'avenir scolaire (mon aîné de trois ans, ce frère a joué le rôle d'intercesseur dans la famille pour que je puisse tout lire et pour me procurer les nourritures essentielles), objet de provocation ou de transgression quand la discipline de l'internat devient insupportable, dérivatif à l'ennui des salles d'études, outil d'un autre métier à faire reconnaître dans la famille et surtout résumés de mondes à vivre par procuration, des valeurs à faire partager, des styles à imiter, le livre a toujours été présent. Kundera fait du personnage de roman un mode d'apprentissage pour l'ego. L'importance du livre dans la construction de la personnalité a été souvent étudiée (Robine, 1994 ; Chaudron et de Singly, 1994), mais on manque d'une sociologie des émotions (Montandon, 1992) et des expériences de socialisation à laquelle le livre, mais aussi d'autres objets culturels comme le film ou le disque, contribuent.

En classe de philosophie, la lecture de *"Tristes tropiques"* de Levi-Strauss a été très importante pour une réinterprétation de tous mes univers sociaux et culturels. Intégrer peu à peu les modèles transmis par l'école, c'est aussi souvent rompre avec les habitudes de son milieu au risque de s'y perdre. C'est toujours dans les livres que des réponses sont venues dépasser les contradictions existentielles. Ainsi, la connaissance que Levi-Strauss apporte de ces groupes humains si éloignés de nos sociétés industrielles que sont les Nambikwara ou les Tupi-Kawahib et, en même temps où l'organisation sociale est si complexe, m'a apporté une forme de relativisme culturel (4) et peut-être protégée de la schizophrénie, sinon de cette névrose de classe dont parle de Gaulejac (1987).

Entre la culture scolaire et la mentalité rurale qui était celle de ce village de la Somme et de ce point d'observation qu'était le Café-tabac-épicerie de ma mère, il y avait autant de différence qu'entre les sociétés chaudes (à forte entropie, comme les machines à vapeur) et les sociétés froides (comme les horloges) présentées par l'anthropologue. Je dois à Levi-Strauss, et à bien d'autres ensuite, d'avoir trouvé la bonne distance pour regarder les choses et réévaluer les valeurs.

Plutôt que d'insister sur les souffrances de l'acculturation, il est plus intéressant d'observer à quel métissage culturel (Serres, 1991) conduisent ces transformations sociales et culturelles. Il est difficile de parler aujourd'hui des Lumières tant cette idéologie du progrès apporté par l'esprit et la technique a été mêlée à des entreprises peu glorieuses, mais il ne fait pas de doute que le chemin de cette recherche, dans l'importance qu'elle accorde aux lectures comme source de libre examen et de conscience intérieure, a son origine dans une lutte contre toutes les formes de pressions sociales et d'imposition culturelle jugées étouffantes. Que sur ma route, et dans des livres, j'aie trouvé les armes de la critique et la liberté des formes ne prouve pas que tous les livres soient des instruments d'analyse ou de libération et que tous, agrandissent le monde ; encore moins que ce soit le seul moyen, mais ils ont constitué pour moi des repères et une sorte de famille intellectuelle synonyme d'émancipation.

Ce travail sur mon propre rapport à l'écrit, je devais le faire avant ma rencontre avec les enseignants, pour éviter de projeter sur leurs comportements de lecteurs mes propres représentations. Objectiver les conditions de l'objectivation est un devoir pour tout chercheur comme l'enseigne Bourdieu, mais cette autoanalyse pourrait utilement faire partie de toute formation professionnelle.

La séparation géographique, de Lille à Paris, avait déjà provoqué une rupture épistémologique, mais la distance par rapport à l'objet s'est construite au sein du CDR, véritable laboratoire de recherche-développement où la question de l'écart entre théorie et pratique, qui avait amené à la création de *Perspectives documentaires en éducation*, jouait autrement, dans le domaine de la recherche en éducation, ce que j'avais rencontré dans le partage des savoirs à Peuple et Culture et qui tentait de la même façon de dépasser la division sociale du travail entre praticiens et chercheurs.

Lire pour changer, changer pour lire

Un travail de recherche est l'articulation d'un objet, d'un cadre de référence théorique et méthodologique pour le recueil et l'interprétation des données. Il suppose aussi l'exercice difficile de la preuve. La programmation de ces différents éléments, très liés entre eux, a été facilitée par l'inscription de ce projet dans les recherches de l'INRP et avec cette chance de travailler avec une équipe d'enseignants associés,

très impliqués dans l'aventure de *Perspectives documentaires en éducation*, tournée vers cette problématique de la diffusion des savoirs en éducation, influencée alors par les travaux d'Huberman (1983) (5). La décision d'utiliser la sociologie quantitative et qualitative n'a pas été le résultat d'un choix éclectique mais l'adaptation à des "situations-problèmes" distinctes : identifier les enseignants-lecteurs, leurs lectures pédagogiques déclarées à partir de questionnaires a permis de les repérer parmi quatre groupes d'enseignants (formateurs, associés à l'INRP, engagés dans un cursus de sciences de l'éducation et militants des *Cahiers pédagogiques*) et de dégager derrière les dix auteurs les plus lus (Berbaum, Charmeux, De Peretti, GFEN, Hameline, La Garanderie, Legrand, Meirieu, Piaget et Prost) cette culture pédagogique reposant sur la psycho-cognition, la didactique, la pédagogie par objectifs et les méthodes de travail intellectuels mais très peu sur la culture sociologique et historique. Ces résultats statistiques ont mis aussi en évidence la priorité de la communication orale dans l'accès à l'écrit. Analyser et interpréter le sens de ces lectures dans des parcours personnels et professionnels supposait une approche plus clinique. Les histoires de vie recueillies dans des entretiens semi-directifs approfondissaient l'intérêt pour la structure narrative et la problématique du sujet, visibles dans les rubriques de *Perspectives documentaires en éducation*. Ce matériau ne pouvait s'interpréter sans une théorie des actes de discours et du sujet social. L'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique (Garfinkel, 1984 ; Goffman, 1973) permettaient de décrire l'expérience des enseignants et ont fourni les éléments de construction d'une typologie des pratiques de lectures et d'évolution professionnelle des enseignants. Mais ces connaissances sur "l'accès des enseignants aux savoirs en éducation par l'information écrite" n'épuise pas la question centrale des rapports entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Elles confirment cependant que le problème de la dissémination des résultats de recherche à différents publics est moins à chercher du côté du "bon" canal d'information et des machines à communiquer que du côté de l'intégration de ces savoirs nouveaux dans une interrogation déjà à l'œuvre, une réflexivité, suscitée par le métier ou des processus d'autoformation : "Pour que ces savoirs écrits deviennent abordables et efficaces, il faut qu'ils apparaissent comme un complément d'informations dans une activité déjà engagée. Il faut préalablement qu'aient été posées, pour reprendre le mot de Brecht, les questions qui permettent d'agir" (Dornel, 1991).

La petite fabrique de thèse : endurance de la pensée, points de suture et usage du temps

Être une collègue de Jean Hassenforder et travailler au CDR me semblent avoir été un privilège important, car la question du transfert des connaissances est un souci constant de la politique de ressources du département qu'il a dirigé. Jamais la documentation n'y a été conçue uniquement comme une technique ou une simple gestion des collections. En approfondissant la question des lectures des enseignants, je continuais à participer à l'aventure du rapprochement des deux planètes, celle de la recherche et celle de la pratique. La réunion des "Chemins de praticiens" et des "Itinéraires de chercheurs" pour *Perspectives documentaires en éducation* s'organisait tandis que C. Gambart poursuivait sa recherche, commencée dans la Somme sur les enseignants et les médias et que P. Champy concevait les banques de données de recherche pour une communication à distance des résultats.

Ce relatif confort du travail en équipe ne peut toutefois occulter la solitude de l'écriture. Bachelard constate avec beaucoup d'intuition que tout apprentissage est une angoisse surmontée. J'ai connu la phase hypocondriaque dont parle Hegel et qu'il rencontre dans tout travail d'écriture. La plupart des récits de post-thèse évoquent le blues de la fin, cette forme de décompression après la soutenance. Pour moi, il est survenu avant celle-ci, quand j'ai pris conscience qu'avec les matériaux recueillis je n'irais pas plus loin. Tant que le travail n'est pas achevé, il est perfectible. Arrive un moment où l'écrit se partage et où l'on s'exhibe. L'inquiétude surgit. Il y a là une maladie de l'idéalité, le souci de la perfection dont parle Chasseguet-Smirgel (1964). La psychanalyse nous indique que toute la vie psychique est la reviviscence, dans le présent, d'affects déjà éprouvés. Si, dans le travail de thèse des sentiments d'abandon surviennent, le fait de savoir qu'ils ont déjà été vécus et qu'on y a survécu, devrait rassurer. Le temps est alors à prendre comme une ressource.

Cette question de l'écriture scientifique a donné l'idée d'ajouter au séminaire interuniversitaire sur les "Méthodes de travail et l'utilisation des ressources dans le domaine de la recherche en éducation", pour les doctorants de sciences de l'éducation, un module nouveau,

un atelier d'écriture, animé par Christine Barré de Miniac. L'écriture de la science ne peut faire l'économie d'une réflexion sur ses propres pratiques d'écriture professionnelles et personnelles. Cette analyse, fréquente en formation d'adultes, montre les rapports interactifs entre lecture et écriture. Dans l'élaboration de synthèses, J.-C. Forquin distingue deux types de synthèses : la synthèse à fonction de capitalisation documentaire dont la finalité est l'information et la synthèse à fonction heuristique qui vise à produire un savoir nouveau et original par la confrontation systématique ou l'intégration méthodique des résultats issus d'une multiplicité de travaux antérieurs. Dans les deux cas, la lecture est intense mais le jeu des références amène, après un certain temps, une saturation du champ. Même si des difficultés s'éprouvent dans l'activité de lecture (elle s'arrête où commence l'incertitude), celles de l'écriture sont d'un ordre encore plus intime, comme l'exprime Yves Reuter avec justesse : "Écrire c'est sans doute créer un univers en limitant les possibles, et lire est sans doute le recevoir en élargissant son monde. Écrire c'est aussi s'offrir et rendre public le privé ; lire serait plutôt s'appropriier, privatiser le public" (1994). L'accompagnement de l'écriture de thèse devrait inspirer des travaux plus nombreux.

De la preuve à l'épreuve

J'espérais continuer et développer ce rôle du CDR comme atelier de recherche, mais la politique en a décidé autrement. J'ai éprouvé à cette occasion ma deuxième expérience importante du mal. Celle dont parle Kundera, "la réduction politique de l'expérience humaine", "la haine de l'exception" (1996). Exception, le CDR le fut à bien des égards. Au moment où il se banalise, l'urgence n'est pas d'en faire l'histoire, travail d'antiquaire, mais de défendre les intérêts des usagers et surtout de construire, à partir de l'invention de Jean Hassenforder, un modèle de centre de documentation et de bibliothèque où ressources et recherches s'alimentent réciproquement et où se côtoient lecteurs et chercheurs comme en rêve Bruner pour les États-Unis (6). Choisir de travailler dans une institution, c'est sans doute croire à la transmission des "œuvres et des gestes", malgré les ruptures. Aux modèles précédents de la conservation et de la diffusion qui ont dominé dans les politiques des bibliothèques publiques, il est temps de substituer un modèle de la médiation documentaire et de formaliser ce qui est au

cœur de la relation dialogique entre les documents et les usagers. C'est ce projet qui anime les collègues du Brésil dans une recherche sur un nouveau concept de bibliothèque "interactive", et qui tient compte de la culture éminemment orale dans un contexte multi-culturel. Cette participation à la réflexion commune a eu pour effet, non seulement de construire un objet de recherche plus largement anthropologique autour de la documentation, mais d'accueillir avec encore plus d'attention les changements et les émotions des adolescents qui construisent leur cheminement autonome, leurs savoirs et leurs valeurs, dans et hors de l'école, grâce aux CDI et aux bibliothèques. Concevoir les rapports entre la documentation et les apprentissages tout au long de la vie suppose d'imaginer des dispositifs de formation pour que, à une avancée technologique illustrée par cette société de l'information annoncée, corresponde aussi une avancée culturelle, éducative et scientifique.

Christiane ÉTÉVÉ

Maître de conférences en sciences de l'éducation

INRP

(octobre 1997)

Je dédie aussi cet article à tous les collègues du CDR grâce auxquels ce centre de documentation a su être un atelier de recherche.

Notes

- (1) La fiche de lecture est le plus connu de ces dispositifs. Un article de la revue *Pratiques* étudie les effets de sa transposition dans le système scolaire (Privat, Vinson, 1996).
- (2) Frédéric Thébaud a été président de "PEC-nord" jusqu'en 1975. Son itinéraire est retracé dans le *Dictionnaire biographique des militants d'éducation populaire* publié grâce à Geneviève Pujol chez L'Harmattan en 1996.
- (3) Cette revue vient d'être rééditée sous la direction de L. Raillon et J. Hassenforder, L'Harmattan, 1998.
- (4) Relativisme culturel, non pas au sens où toutes les valeurs se valent, mais comme un exercice anthropologique, un élargissement de l'universalisme auquel nous invite J.-J. Rousseau : "Quand on veut étudier les hommes, il faut regarder près de soi, mais pour étudier l'homme, il faut apprendre à porter la vue au loin. Il faut d'abord observer les différences pour découvrir les propriétés". (*Essai sur l'origine des langues*, 1793).
- (5) Huberman construit un modèle de développement professionnel des enseignants auquel nous adhérons : "Fondamentalement, les problèmes

d'innovation, de résolution de problèmes au sein de l'école, de formation continue et d'utilisation des connaissances scientifiques constituent un seul problème, un seul champ conceptuel et peuvent être travaillés comme tels." (*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1986, n° 8, p. 7-23).

- (6) BRUNER, J. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la pédagogie culturelle*. Paris : Retz, 1996, p. 51-52.

Bibliographie

- BEILLEROT, J. *La société pédagogique : action pédagogique et contrôle social*. Paris : Casterman, 1979.
- BOURDONCLE, B. La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines.
1. La fascination des professions. 2. Les limites du mythe. *Revue française de pédagogie*, janv.-fév.-mars 1991, n° 94, p. 73-92 et oct.-nov.-déc. 1993, n° 105, p. 83-119.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Minuit, 1964.
- CHASSEGUET-SMIRGEL, J. *Recherches psychanalytiques nouvelles sur la sexualité féminine*. Paris : Payot, 1964.
- CHAUDRON, M. et SINGLY, F. de. *Identité, lecture et écriture*. Paris : Centre G. Pompidou-BPI, 1993. (Études et recherche).
- CHOSSON, J.-F. Le savant et le militant. Essai sur les relations entre les associations d'Éducation populaire et les sciences sociales, 1945-1975. *Perspectives documentaires en éducation*, 1990, n° 20, p. 15-42.
- DEROUET-BESSON, M.-C. *Les lieux d'école depuis trente ans : politique, conception, gestion recherche, usages... Éléments pour une analyse de conjoncture*. Thèse de doctorat : Université de Paris V, 1994.
- DORNEL, J. Lectures d'un animateur ; leurs usages. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1989, n° 17, p. 59-66.
- DUMAZEDIER, J. *Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1988. (Sociétés).
- DUMAZEDIER, J. et SAMUEL, N. *Le Loisir et la ville. 2. Société éducative et pouvoir culturel*. Paris : Seuil, 1976.
- DUMAZEDIER, J. et GISORS, H. de. L'autoformation. *Éducation permanente*, juin 1985, n° 78-79, p. 9-24 et p. 187-197.
- ÉTÉVÉ, C. *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 : Université de Paris X-Nanterre, 1993.
- ÉTÉVÉ, C. Repères. In INRP 1976-1996. *20 ans de recherche en éducation*. Paris : INRP, 1996, p. 57-74.

- ÉTÉVÉ, C. et GAMBART, C. *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP, 1992.
- ÉTÉVÉ, C., HASSENFORDER, J et VEYSSET, I. Les usages de la documentation dans la recherche en éducation : un dispositif original, le Centre de documentation recherche de l'INRP. *Perspectives documentaires en éducation*, 1994, n° 33, p. 95-110.
- FERRY, G. *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod, 1987. (Science de l'éducation).
- FORQUIN, J.-C. La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1983, n° 63, p. 61-79.
- FORQUIN, J.-C. L'usage des synthèses dans la recherche en éducation. *Perspectives documentaires en éducation*, 1996, n° 37, p. 71-79.
- GAILLOT, P. et GAILLOT, R. *Le CDI, une garderie, un sanctuaire, un supermarché, un tremplin pour l'innovation... ?* Tours : CDDP ; INRP, 1996. (1e ed. 1987).
- GAMBART, C. *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges*. Thèse de doctorat. Université de Paris XIII, 1987.
- GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge : Polity press, 1984. 1e ed. 1967.
- GAULEJAC, V. de. *La névrose de classe : trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris : Hommes et groupes, 1987.
- HASSENFORDER, J. Note pour une sociologie de la communication documentaire. *Éducation et bibliothèques*, 1964, n° 6, p. 37-44.
- HASSENFORDER, J. La bibliothèque, institution éducative. Recherche et Développement. *Lecture et bibliothèques*, 1972.
- HASSENFORDER, J. et LEFORT, G. *Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation*. Paris : Cahiers de l'Enfance, 1977.
- HÉBRARD, J. Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? L'autodidaxie exemplaire. In Chartier, R. *Pratiques de la lecture*. Paris : Rivages, 1985, p. 24-60.
- HÉDOUX, J. Les enseignants du second degré. Études typologiques. *Recherche et formation*, 1988, n° 4, p. 37-50.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1991, n° 95, p. 115-142.
- HUBERMAN, M. *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : UNESCO ; Genève : BIE, 1983.
- HUBERMAN, M. Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1986, n° 75, p. 5-15.

- HUBERMAN, M. et GATHER THURLER, M. *De la recherche à la pratique : éléments de base*. Berne : Peter Lang, 1991.
- ISAMBERT-JAMATI, V. et GROSPIRON, M.-F. *Types de pédagogie et écarts de réussite selon l'origine sociale au 2ème cycle long*. Colloque de l'IREDU, Dijon, 1979.
- KUNDERA, M. *Les testaments trahis*. Paris : Gallimard, 1993. (Blanche).
- LANGOUËT, G. *Suffit-il d'innover ? L'exemple des collèges*. Paris : PUF, 1985.
- LEVI-STRAUSS, C. *Tristes tropiques*. Paris : Plon, 1955.
- MAURY, Y. *Recherche documentaire informatisée : utilisations en classe de 6ème dans le cadre du CDI, du dictionnaire encyclopédique Axis*. DEA "Nouvelles technologies". Paris VII, 1996.
- MLÉKUZ, G. *Écoute le temps qui marche sur le sable... ou chronique d'une réconciliation annoncée*. *Perspectives documentaires en éducation*, 1990, n° 21, p. 53-86.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. *L'éducation familiale*. *Revue française de pédagogie*, janv.-fév.-mars, 1989, n° 86, p. 69-101.
- MONTANDON, C. et OSIEK, E. *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan, 1996.
- PROST, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : PUF, 1986. (Sociologies).
- PRIVAT, J.-M. et VINSON, M.-C. *La fiche de lecture ou la bureaucratisation d'une technique d'animation culturelle*. *Pratiques*, juin 1996, n° 90, p. 83-94.
- REUTER, Y. ed. *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile Lille III*. Berne : Peter Lang, 1994.
- ROBINE, N. *Lecture, lectures et projet de vie ou comment lit le lecteur populaire*. In Denis St Jacques. dir. *L'acte de lecture*. Montréal : Nuit Blanche éditeur, 1994, p. 133-144.
- SERRES, M. *Le tiers-instruit*. Paris : F. Bourin, 1991.
- SIROTA, R., HENRIOT-VAN ZANTEN, A. et DEROUET, J.-L. *Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école, la communauté, l'établissement scolaire, la classe : note de synthèse*. *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 1987, n° 80, p. 69-97.

LES "NOTES DE SYNTHÈSE" DE LA REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

*au cœur d'une politique originale
de production de ressources au service
de la recherche en éducation*

Jean-Claude Forquin

Responsable de la rubrique des "notes critiques" depuis la création de la *Revue française de pédagogie* (RFP) en 1967, Jean Hassenforder crée en 1978 au sein de cette revue (dont il deviendra le rédacteur en chef en 1981) une nouvelle rubrique qui contribuera fortement au développement de son audience auprès des chercheurs, la "note de synthèse".

La première note de synthèse, rédigée par Jean Vial, consacrée à l'histoire de l'éducation et de la pédagogie et publiée dans le numéro 42 (janvier-mars 1978), est précédée d'un texte de présentation, lequel fait référence au modèle des ouvrages encyclopédiques et des "trend reports", les "rapports de tendance" ou "revues de question" qui existent depuis longtemps dans la littérature de recherche anglo-saxonne. Cette référence à la "culture éditoriale" anglo-saxonne n'est pas fortuite. Jean Hassenforder a fait sa thèse sur le développement au XIXe siècle des bibliothèques publiques en France, en Grande-

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

Bretagne et aux États-Unis (1). Il a mené par ailleurs, notamment en collaboration avec Joffre Dumazedier, des travaux "pionniers" en sociologie de la lecture (2). Sa double formation de bibliothécaire documentaliste et de chercheur, son intérêt pour les modes de diffusion de la culture écrite, sa connaissance du monde intellectuel anglo-saxon le rendent très tôt sensible, d'une part à l'importance de l'enjeu documentaire dans la recherche, d'autre part à la nécessité de l'ouverture du chercheur sur une culture internationale. C'est pourquoi le développement des notes de synthèse de la *Revue française de pédagogie* (parallèlement à la création, en 1985, d'une rubrique intitulée "Repères bibliographiques" dans *Perspectives documentaires en éducation*) ne constitue sans doute qu'un aspect, qu'un volet d'une politique globale, impulsée à l'INRP (mais d'abord à l'IPN, puis à l'INRDP) durant une longue période par Jean Hassenforder, de constitution et de capitalisation de ressources au service de la recherche en éducation, une politique que résume assez bien le concept de CDR (Centre de Documentation Recherche), à la fois espace d'accueil et de conseil pour chercheurs ou apprentis-chercheurs, lieu de consultation et de prêt d'une littérature spécialisée difficilement accessible ailleurs, lieu d'élaboration et de diffusion d'une information documentaire "à distance" (banques de données), source d'alimentation pour des productions éditoriales originales (revues, recueils, répertoires, guides méthodologiques) et peut-être, enfin, pôle de rassemblement ou de référence pour une communauté de producteurs et d'usagers que réunit une certaine "culture documentaire" indissolublement liée à la recherche et sous-tendue par le goût de la "chose écrite".

Qu'est-ce qu'une note de synthèse et pourquoi des synthèses ? Si l'initiative de créer au sein de la RFP cette nouvelle rubrique doit beaucoup à l'expérience professionnelle de Jean Hassenforder, à sa connaissance des habitudes éditoriales anglo-saxonnes et à sa conception personnelle des rapports entre documentation et recherche, à sa conviction que la communication documentaire peut apporter une contribution décisive au travail des chercheurs, il faut dire aussi qu'elle s'inscrit, en cette fin des années soixante-dix, dans un contexte particulièrement favorable, qui est avant tout celui de l'essor des sciences de l'éducation en tant que discipline universitaire ouverte sur la recherche, sans que l'on doive ignorer pour autant d'autres facteurs caractéristiques de cette période, tels que la montée en puissance du secteur de la formation, le développement au sein du système éducatif d'une problématique de l'innovation ou la manifestation d'une plus

grande sensibilité à la dimension internationale des débats sur l'éducation. Si l'on peut entendre par synthèse un travail de rassemblement, de condensation, d'organisation et de présentation d'une information issue de la recherche et diffusée par le biais d'une littérature spécialisée, il faut bien reconnaître que, de manière générale, le besoin de synthèses est contemporain de l'expansion de la recherche, de l'accroissement du volume des connaissances et de la complexification du champ des savoirs. Dans n'importe quel domaine, celui qui s'informe a besoin de synthèses qui fassent périodiquement le point sur les acquis de la recherche et l'évolution des idées. Cette nécessité se manifeste particulièrement dans des domaines aux délimitations instables et aux références théoriques proliférantes comme celui de l'éducation. À coup sûr, il faut des travaux de synthèse pour réunir, rassembler, condenser et rendre accessible une information profuse et disséminée, mais le but est aussi de clarifier, d'organiser, de structurer, de "mettre en perspective" cette information, fût-ce au prix de choix sélectifs et de partis pris de composition et de rédaction : "par les rapprochements qu'elle opère, les clivages ou les décalages qu'elle suggère, les redondances qu'elle souligne, les lacunes qu'elle dévoile, la synthèse donne à réfléchir et dessine en filigrane des programmes et des perspectives de pensée" (3).

Mais il ne suffit pas de concevoir un nouveau produit éditorial, une nouvelle rubrique destinée à enrichir une revue et à améliorer le service d'information scientifique rendu par cette revue aux lecteurs, il faut aussi trouver des thèmes et surtout trouver des auteurs qui acceptent de se consacrer à un travail de documentation, de lecture, d'analyse et de rédaction particulièrement long et ingrat. Jean Hassenforder a exercé ce rôle de prospection et de persuasion avec un talent difficilement égalable. Son minuscule bureau encombré de livres était un lieu privilégié d'échange et de dialogue, le centre d'un réseau remarquablement dense d'intercommunication et d'expertise. Une des clefs de la "réussite" du dispositif éditorial et documentaire original développé par Jean Hassenforder autour du CDR tient sans doute à ce que son excellente connaissance du champ intellectuel de la recherche en éducation, sa familiarité avec les livres, sa curiosité pour tout ce qui se publiait d'intéressant et de nouveau en France et à l'étranger, allaient de pair avec une très grande capacité d'écoute et une inlassable attention aux personnes, un intérêt constant pour ce que font les gens et un véritable talent maïeutique, un pouvoir d'incitation à l'expression et d'encouragement à l'écriture. C'est en effet souvent par le biais de

contacts personnels, à l'occasion de rencontres avec des chercheurs usagers du CDR ou de longues conversations téléphoniques que Jean Hassenforder savait "reconnaître" et solliciter les collaborations possibles, "négocier" avec ses interlocuteurs les thèmes et les sujets, en fonction d'une part des compétences et des travaux en cours de l'auteur, d'autre part de l'information documentaire nouvelle ou potentielle que l'auteur pouvait trouver au CDR et qui lui permettait d'enrichir et, bien souvent, d'"internationaliser" sa propre culture.

Un inventaire des sujets traités dans ces notes de synthèse depuis 1978 (si l'on inclut la période la plus récente, cela représente, entre 1978 et 1997, soixante-dix notes de synthèse, dont certaines étalées sur deux ou trois numéros) fait apparaître une sorte d'équilibre entre trois grands domaines disciplinaires ou trois grands types d'approches : d'une part un ensemble consacré à la sociologie et aux sciences sociales (21 notes réparties sur 26 numéros de la revue), d'autre part un ensemble qu'on pourrait intituler "psychologie et didactique" (25 notes correspondant à 25 numéros), enfin un ensemble plus hétérogène qu'on pourrait appeler "questions pédagogiques" (24 notes dans 26 numéros).

Dans le premier groupe, la part la plus importante revient à la sociologie (ou à l'anthropologie) de l'éducation (16 notes, réparties dans 21 numéros), alors que l'histoire de l'éducation, l'économie (la relation formation-emploi) ou les sciences politiques n'apparaissent qu'une seule fois et l'éducation comparée deux fois (si l'on inclut le tout dernier numéro de l'ensemble considéré, celui daté de octobre-décembre 1997). Fort significativement, la sociologie dite "des inégalités", centrée sur les rapports entre sélection scolaire et stratification sociale, apparaît plutôt dans la première période (avant 1984), alors que plus récemment une place plus importante a été faite à des travaux reposant davantage sur des approches dites "qualitatives" ou "ethnosociologiques" ("nouvelle sociologie" britannique, ethnométhodologie, anthropologie de l'éducation) ou traitant d'objets relativement nouveaux dans le champ tels que la communauté locale, la classe, l'établissement, l'architecture scolaire, la profession enseignante, le métier d'élève, la "socialisation des émotions", les disparités entre garçons et filles ou la scolarisation des minorités. Un premier recueil de ces notes de synthèse a été publié en 1990 (4). Un second, couvrant la période 1991-1996, est actuellement en préparation.

Dans le corpus des notes de synthèse de la RFP, la psychologie, illustrée par une dizaine de contributions, ne paraît pas moins diverse que la sociologie, avec cependant une plus grande représentation des approches "cognitivistes" et expérimentales que des approches cliniques ou de psychologie sociale. Ce phénomène de prédominance se confirme ou s'accroît si l'on prend parallèlement en considération les sept notes de synthèse qui portent sur les apprentissages linguistiques (langue maternelle et étrangère, lecture, écriture, récit, argumentation) et celle qui porte sur l'acquisition du nombre et de la numération, alors que trois notes de synthèse portant sur l'enseignement scientifique (à quoi on peut ajouter une contribution plus théorique sur le "contrat didactique") relèvent d'une approche plus strictement didactique.

Le troisième ensemble, "questions pédagogiques", regroupe des contributions assez diverses, moins marquées que celles des deux autres groupes par les ancrages disciplinaires (à l'exception de trois textes consacrés à des apports de nature philosophique ou théorique développés en Allemagne ou dans des pays anglophones). Parmi celles-ci, à côté d'un texte consacré à la notion même de sciences de l'éducation, plusieurs portent sur des questions pédagogiques relativement "classiques" et générales telles que l'entrée dans la pédagogie par les objectifs, l'évaluation, la relation maître-élèves, l'innovation en éducation et formation, la formation des enseignants ou la pensée des enseignants, ou sur des aspects ou secteurs plus particuliers tels que l'éducation familiale, l'éducation préscolaire, l'éducation morale, l'éducation à la santé, l'informatique à l'école, le multiculturalisme, la vulgarisation scientifique, la formation des adultes ou l'animation socioculturelle.

Bien évidemment, on ne saurait considérer la répartition et l'évolution des thèmes abordés dans les notes de synthèse de la RFP depuis 1978 comme un reflet statistiquement "représentatif" de la recherche en éducation en France au cours de cette période. D'une part, en effet, la "commande éditoriale" qui gouverne la programmation de ce genre un peu particulier de littérature dépend dans une certaine mesure de facteurs personnels et relationnels relativement aléatoires : il faut, rappelez-le, savoir trouver des auteurs qui acceptent à un moment donné de leur trajectoire de s'engager dans un travail de documentation scientifique et de rédaction long et pas toujours "rémunérateur" en termes de reconnaissance et de carrière, même si le service rendu

est bien souvent hautement apprécié des "usagers". D'autre part et surtout, ce sont fréquemment les courants "nouveaux" ou peu représentés au sein du champ francophone, les "terres inconnues" (ou mal connues) auxquels Jean Hassenforder s'est efforcé de conférer davantage de visibilité par la publication de ces travaux de synthèse, accomplissant en cela, dans le cadre de ses responsabilités au sein de la RFP aussi bien qu'en tant que fondateur et animateur du CDR, une œuvre irremplaçable de "médiateur" et de "passeur" qui correspond typiquement à la mission d'un institut de service public scientifique comme l'INRP et dont il faut espérer que l'héritage sera reconnu et préservé dans le tumulte des restructurations promises...

Jean-Claude FORQUIN

INRP

(juillet 1997)

Notes

- (1) Cf. J. HASSENFORDER : *Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans la seconde moitié du XIXe siècle, 1850-1914*, Paris, Cercle de la Librairie, 1967, 210 p.
- (2) Cf. J. HASSENFORDER et J. DUMAZEDIER : Le loisir et le livre. Éléments pour une sociologie de la lecture, *Bulletin des Bibliothèques de France*, n° 6, juin 1959, p. 269-302 ; J. HASSENFORDER et J. DUMAZEDIER : Les jeunes et la lecture des livres, *Courrier de la recherche pédagogique*, n° 12, octobre 1960, p. 13-26 ; J. HASSENFORDER et J. DUMAZEDIER : Éléments pour une sociologie comparée de la production, de la diffusion et de l'utilisation du livre, *Bibliographie de la France*, 15 juin-6 juillet 1962, p. 1-100 ; J. HASSENFORDER, J. CHARPENTREAU et al. : *Le livre et la lecture en France*, Paris, Éditions Ouvrières, 1968 ; J. HASSENFORDER : Le livre et la jeunesse, *Recherches pédagogiques*, IPN, 1969, p. 5-16 ; J. HASSENFORDER : *La bibliothèque, institution éducative. Recherche et développement*, Paris, Lecture et bibliothèque, 1972, 213 p.
- (3) Cf. J.-C. FORQUIN : L'usage des synthèses dans la recherche en éducation, *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 37, 1996, p. 71-80 (p. 79).
- (4) Cf. *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, textes réunis par Jean Hassenforder (préface de Viviane Isambert-Jamati), Paris, INRP et L'Harmattan, 1990.

SOUVENIRS...

Louis Legrand

Je suis arrivé à l'Institut Pédagogique National en 1966. Je venais de Belfort, où j'exerçais comme Inspecteur d'Académie et j'avais été pressenti par M. Chilotti, alors directeur de l'institut, pour succéder à Roger Gal qui venait de nous quitter. Je me souviens encore de mon arrivée dans ce qui n'était pas encore un service national. Un bureau minuscule, encombré de brochures et de manuscrits. Une poignée de collaborateurs de Roger Gal dans ce préfabriqué du fond du jardinet qui est demeuré, d'ailleurs, le "royaume" de la recherche pédagogique.

Je fus bien accueilli et mis au courant des quelques actions engagées, avec beaucoup de dynamisme et fort peu de crédits, par mon prédécesseur. Deux recherches majeures étaient en cours. Une que pilotait Roger Gal lui-même, avec son fidèle M. Moline, sur la recherche des aptitudes au niveau des activités pédagogiques du cycle d'observation. Plusieurs équipes parisiennes et provinciales étaient associées et, en particulier, le groupe scolaire du XXe arrondissement de Paris que dirigeait l'ami Glotton, inspecteur de l'enseignement élémentaire, pilier du Groupe Français d'Éducation Nouvelle. Le second groupe de recherche important s'appuyait sur l'institut, tout en conduisant des recherches autonomes sur les mathématiques nouvelles à l'école élémentaire avec Mme Picard et, au premier cycle secondaire, avec plusieurs universitaires et des professeurs du second degré comme Roumanet et Dumont. Venant d'un département où j'organisais la "Réforme" contre vents et marées, servi par une "machine" administrative, et surtout intégré dans la hiérarchie académique et préfectorale, je dois avouer que je me suis senti perdu et déconnecté. J'avais bien déjà expérimenté moi-même, dans une circonscription élémentaire, mais je ne voyais pas comment un service de recherche pou-

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

vait fonctionner dans un préfabriqué, apparemment isolé de toute la hiérarchie, et je fus tenté par la fuite après avoir rencontré le Directeur de la Pédagogie au Ministère qui m'avait clairement fait comprendre qu'on n'attendait rien de moi.

Heureusement, il y eu la venue au Ministère de mon ancien Recteur de Besançon, Henri Gauthier, et la présence au service d'un homme de qualité : Jean Hassenforder. Je doute que Jean Hassenforder se soit rendu compte du rôle sécurisant qu'il a joué, pour moi, dans les premiers temps de ma présence au service. Jean Hassenforder occupait, au rez-de-chaussée du préfabriqué, une "cellule" comparable à la mienne. Elle était, si c'est possible, encore plus encombrée que la mienne. Mais l'homme, discret et affable, avait déjà constitué une bibliothèque de recherche remarquable pour le contexte français. Il avait fait la preuve de ses compétences universitaires par un doctorat sur les bibliothèques comparées de France et de Grande-Bretagne. Sa connaissance de l'anglais en faisait un puits de sciences sur les publications internationales en sciences de l'éducation. Il connaissait très bien le milieu français. Je compris que l'on pouvait parfaitement travailler au niveau universitaire dans ces conditions matérielles inimaginables. Avec l'appui du nouveau Directeur de la Pédagogie au Ministère et celle de mon propre directeur qui ne me fit jamais défaut, j'ai pu me mettre au travail et chercher à constituer des équipes nouvelles sur les problèmes nombreux de didactiques et d'organisation que j'avais rencontrés comme Inspecteur d'Académie. L'ébranlement de 68, précédé du colloque d'Amiens, me permit de mettre la machine en route. Les informations précieuses de Jean Hassenforder fécondèrent sans bruit les actions entreprises. Il me souvient de nos discussions sur les "groupements d'élèves" et leurs effets possibles, déjà bien étudiés en Europe, et qui avaient fait l'objet d'un colloque Unesco que j'ignorais.

Dès 1967, Joseph Majault, avisé sous-directeur des problèmes internationaux, mit en route la *Revue française de pédagogie*. Jean Hassenforder, là encore, fut la cheville ouvrière discrète et efficace des études documentaires et de la prospection d'articles de qualité. Nous constituions, sous la houlette bienveillante de Joseph Majault, un tandem de direction de cette publication qui devint bientôt l'instrument national irremplaçable en matière de Sciences de l'éducation.

Il apporta également un appui précieux aux actions entreprises sur l'organisation de l'école élémentaire avec Moline, Schwab, Satre et

Foucambert, avec lequel il approfondit ses intérêts initiaux pour la documentation en milieu scolaire et l'animation de l'Association Française pour la Lecture.

Ses rapports directs avec mes collaborateurs, recrutés peu à peu dans les différentes disciplines, furent des éléments féconds de l'innovation dont il s'était fait également un théoricien avisé. Je n'aurai garde d'oublier son action dans les commissions *ad hoc* du Conseil de l'Europe et sa participation motrice, sur le territoire français, dans la constitution des banques de données européennes en matière de recherches éducatives (Eudised).

J'ai probablement omis bien des aspects de cette action féconde, toujours discrète et toujours efficace. Le développement de la bibliothèque de recherche, transférée enfin dans le bâtiment central, matérialise pour tous cette fécondité.

La recherche en éducation en France s'est peu à peu développée dans les universités et au ministère même. Ce développement n'aurait pas été possible sans l'action patiente et obstinée de personnes novatrices, œuvrant dans ce préfabriqué, comme au temps héroïque de la recherche scientifique. Les hommes, parfois, font plus que les institutions. Jean Hassenforder était de ceux-là. Il me plaît qu'on ne l'ait pas oublié.

Louis LEGRAND

*Professeur honoraire des Universités
Université Louis Pasteur
Strasbourg
(juin 1996)*

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION " REVISITÉE "

Instantanés sur un pionnier

Nelly Leselbaum

La vérité d'un homme se cherche au-delà des apparences faciles. La richesse du Centre de Documentation mis en place par Jean Hassenforder à l'INRP et les facilités de toute nature ainsi ouvertes aux chercheurs, aux praticiens et aux étudiants, par sa naturelle curiosité et son inlassable écoute, ne sauraient, si essentielles soient-elles, occulter la plénitude d'une démarche dont le sens est plus intérieur.

Pour ceux qui ont eu le bonheur de travailler à ses côtés ou plus directement avec lui, Jean Hassenforder est l'exemple même d'un spécialiste reconnu, toujours installé au carrefour des disciplines et des courants. C'est aussi celui d'un esprit pionnier, naturellement soucieux d'ouvrir de nouveaux chemins et de créer des passerelles fécondes au sein de la complexité du vécu. C'est enfin l'exemple d'un homme intimement porté, notamment par ses convictions personnelles, à trouver dans et avec l'Autre l'expression sans cesse renouvelée des exigences d'une authentique recherche en éducation.

Premier instantané : l'inoubliable conférence prononcée le 19 avril 1972 devant la commission, animée par J. Quignard, chargée alors de réfléchir à la création d'un lycée expérimental.

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

Il s'agissait ce jour-là de l'aménagement et de l'organisation du centre documentaire du futur lycée. D'emblée l'érudition et l'ouverture du conférencier a frappé l'assistance. Jean Hassenforder avait traduit un ouvrage remarquable d'Ellsworth et Wagener qui recensait les multiples variations que connaissaient les centres documentaires ouverts dans les établissements qui, aux États-Unis, faisaient travailler les élèves sous la forme d'"independent study". Jean Hassenforder déployait devant les membres de la commission les différents plans, commentait les photos de ces aménagements, insistait sur les bureaux et les emplacements de travail pour les personnels, ceux réservés aux usagers.

Pour la première fois sans doute en France, un spécialiste évoquait les "carrels" (postes de travail individuels), soulignait l'existence de petites salles pour les réunions et l'utilisation de moyens audiovisuels, s'attardait sur les mobiliers pour la détente-lecture des élèves, soulignait leur libre accès possible aux documents (1)...

Tous ces espaces avaient été mesurés et Jean Hassenforder, très documenté, montrait aux membres de la Commission comment il était possible effectivement de construire **au cœur** d'un lycée, un centre documentaire tel qu'il l'appelait de ses vœux, un centre documentaire qui deviendrait une aire propice au travail individuel, en mettant les documents à portée immédiate de tous. Il suggérait, plans à l'appui, que des petites salles de différentes dimensions entourent ces lieux de documentation pour que les petits groupes de travail puissent faire le meilleur usage des différentes composantes de la documentation. Il apportait la preuve que l'enseignement pouvait en France aussi – parce que c'était à sa portée – se pratiquer désormais sous la forme de travaux en petits groupes, et que les modes d'accès des élèves au savoir pouvaient être plus directs (2).

Cette bouffée d'air pur a sans doute poussé plusieurs chercheurs à concevoir eux-mêmes et à expérimenter avec les enseignants volontaires (ils étaient 4 % à l'époque...) des méthodes et pratiques nouvelles intégrant à part entière la pratique de documentation.

Deuxième instantané : le rapport au savoir, à tous les savoirs – savoirs savants ou savoirs plus ordinaires.

Rien n'a jamais autant passionné Jean Hassenforder. En sociologue (on aimerait dire en sociopédagogue), il a cherché à analyser dans quels autres espaces, dans quels autres temps que ceux de l'école, l'in-

dividu peut poursuivre ses apprentissages, avec quels outils, dans quelles circonstances...

À cet égard, il a su être le premier à remarquer l'apport d'Allen Tough dont il a fait dès 1973 une analyse dans la *Revue française de Pédagogie* (3) (4) en ce sens, à titre pionnier, il a fait connaître en France les courants de recherche sur une "terra incognita" qui le demeure encore, celle des apprentissages informels. Jean Hassenforder a, en effet, toujours cherché à mieux appréhender les rapports entre l'école et "la vie". Il a su envisager et analyser comment la formation devrait être considérée comme un processus qui s'étend tout au long de la vie. Très tôt, il s'est rendu compte que les temps d'apprentissage débordaient les temps scolaires proprement dits. Un intérêt partagé pour les études décrivant la vie quotidienne des élèves de 12 à 16 ans nous avait réunis pour répondre à un appel d'offres lancé en 1979 par le CNRS. Nous voulions en savoir davantage sur la diversité des univers culturels des jeunes dans leurs relations à l'école et aux loisirs, sur leurs représentations des temps scolaires et extrascolaires, sur les valeurs qu'ils attribuaient à l'éducation.

Ce travail, mené en commun, m'a donné l'occasion de comprendre que Jean Hassenforder voulait préciser les rapports entre temps et activités scolaires et temps et activités de loisir (5) parce qu'il avait l'intime conviction que l'accès au savoir pouvait être transformé en prenant en compte les univers culturels des jeunes pour en faire un objet de savoir réfléchi.

Se méfiant des grandes enquêtes statistiques, il préférerait plutôt participer à des recherches plus ponctuelles parce qu'elles permettraient, plus que les premières, de mieux appréhender les sujets eux-mêmes, placés au cœur de ses investigations.

Troisième instantané : la création d'un courant de recherches.

C'est à l'initiative de Jean Hassenforder que bon nombre de chercheurs en éducation ont écrit dans "Perspectives documentaires en éducation" leur itinéraire de recherche ou de lecture. Il a été dans ce champ de renouvellement aussi, un des premiers à penser que ces textes bio- et bibliographiques pouvaient éclairer l'histoire des idées en éducation et la manière dont les courants de pensée s'incarnent et se manifestent. Il écrit dans son introduction (6) : "Nous nous intéressons aussi au cycle des savoirs depuis leur production jusqu'à leurs usages dans des contextes divers, depuis leur relation avec les pra-

tiques jusqu'à leur contribution aux grands mouvements de pensée. Les textes eux-mêmes, riches du vécu de leurs auteurs, situent les savoirs dans le contexte d'une expérience qui incite au dialogue.

La collecte de ces textes auprès des chercheurs nous paraît répondre à plusieurs objectifs :

- favoriser des échanges entre chercheurs sur les conditions et les stratégies de recherche ;
- contribuer à une meilleure appréciation de la recherche par ceux dont celle-ci n'est pas directement le métier ;
- assurer le développement d'une mémoire de la recherche grâce à la collecte d'une information permettant de suivre l'évolution des pratiques de recherche."

Chez Jean Hassenforder, la communication va au-delà des échanges d'écrits ou d'ouvrages ou d'idées. Elle est communication d'hommes ou de femmes. Dans les différentes institutions où il est intervenu et, en tout premier lieu, au sein de l'INRP, il a réussi à faire naître, au sein des débats d'idées, de véritables dialogues, d'authentiques échanges entre les personnes sur les axes de savoir dont elles se sentaient responsables. Il a administré la preuve que les débats **sur** l'éducation et **en** éducation pouvaient prendre des dimensions plus "vécues" que les échanges "classiques" entre théoriciens et praticiens, placés sous le signe de la seule raison raisonnable.

Nelly LESELBAUM

Professeur

Paris X

(décembre 1997)

Notes bibliographiques

- (1) ELLSWORTH (R.E.), WAGENER (H.D.). *The school library. Facilities for independent study in the secondary school*. Educational facilities laboratories, 1963.
- (2) Propositions pour un lycée expérimental. *Recherches pédagogiques*, n° 72, Éd. Paris, INRP, 1975.
- (3) *The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Ed. Toronto, Ontario Institute for studies in education, 1971, 203 p.
- (4) Cf. *Revue Française de Pédagogie*, juin 1973, p. 80-82.

- (5) *Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir. Analyse des comportements et représentations d'élèves de 5ème et de 2nde.* Rapports de Recherches, 1984, n° 6.
- (6) *"Chercheurs en éducation"* (J. Hassenforder, sous la dir.), L'Harmattan, 1992.

VERS UN PARADIGME DE COMMUNICATION DES SAVOIRS EN ÉDUCATION

*Contribution de l'approche
des histoires de vie professionnelles*

Gaston Pineau

En osant utiliser de façon systématique les histoires de vie professionnelles comme moyen central de recherche et de communication documentaires, Jean Hassenforder, l'utopique pragmatique, est passé à l'acte pour socio-dynamiser les savoirs en éducation. Le premier, il a institué la pratique d'un moyen encore largement inédit, voire banni, pour dépasser les sempiternels constats de clivage entre les savoirs théoriques et les savoirs professionnels.

L'originalité de ce moyen et les représentations souvent réductrices, voire antiscientifiques qu'une idéologie scientiste lui a construite, ne rendent pas faciles sa mise en culture optimale ainsi que sa compréhension et son utilisation maximale. En effet, en privilégiant l'expérience de communication des savoirs par l'expression directe des acteurs, ce moyen transgresse la vision dominante instituée d'un circuit relativement simple et unique des savoirs où les opérations de Production Diffusion et Utilisation (P.D.U.) s'enchaînent de façon

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

linéaire, hiérarchique et descendante : les chercheurs trouvent, les enseignants diffusent, les praticiens appliquent.

Ce circuit fonctionne peut-être bien pour les savoirs “durs” d’objets indépendants, en grande partie, de l’expérience des sujets. Mais moins bien à l’évidence pour les savoirs souples sur les sujets et les interactions entre eux constituées principalement d’expériences connaissables par leur expression. La construction d’un mode spécifique de P.D.U. pour les mondes de la vie ne pourra se faire sans la sortie d’un positivisme simpliste et la reconnaissance de la complexité des niveaux de réalité, des types de savoir et de leur mode de construction et de communication. C’est dans la construction d’une nouvelle sociodynamique de P.D.U. des savoirs en éducation que se situe, à notre avis, l’option d’Hassenforder pour les histoires de vie professionnelles. Elle n’est compréhensible qu’avec l’éclairage de nouvelles épistémologies et de nouveaux rapports sociaux aux savoirs.

“L’histoire de vie, parce qu’elle donne force au savoir non institué, renverse la vapeur au royaume de l’expertise. C’est peut-être l’un des bouleversements les plus grands qu’elle introduit, amenant à questionner les savoirs établis dans les lieux institués.” (Gallez, D., 1996, p. 31).

Le dispositif de recherche/communication autobiographique

Ce dispositif est complexe : il s’appuie sur plusieurs formes d’écrits emboîtés, articles, revues, livres ; il fait appel à plusieurs types d’acteurs, praticiens, chercheurs en milieu et fin de carrière ; il est à plusieurs détentes. Il s’inscrit dans un projet qu’on peut qualifier d’historique en raison de sa durée et de son importance.

Lancement d’itinéraires de lecture, de recherche, et de pratiques

Interviewé, Jean Hassenforder retrace lui-même les conditions de lancement du dispositif :

“Lorsque le dispositif se met en place à partir de 1985, je dispose, pour la première fois, d’un vecteur susceptible de le porter. C’est *Perspectives documentaires en sciences de l’éducation* créé en 1983. De

tempérament pragmatique et ayant su m'adapter aux contraintes que constitue l'absence de moyens, j'ai appris à travailler progressivement plutôt que de me projeter dans la réalisation de grandes entreprises exigeant des crédits importants... J'avais l'idée qu'il valait mieux réaliser des recherches imparfaites plutôt que de demeurer au niveau des seules opinions. À y réfléchir, je pense que, là aussi, j'ai été inspiré par la pensée de Jean Fourastié sur la possibilité d'associer l'homme moyen à une œuvre pour le recul de l'ignorance. Lorsque je m'engage dans le recueil des "itinéraires" et des "chemins", les sciences de l'éducation ont atteint une certaine maturité. Elles se prêtent ainsi à une œuvre de mémoire et d'évaluation. Mon interrogation correspond sans doute aussi à mon statut d'observateur par ma fonction au centre de documentation recherche et à la *Revue française de pédagogie*. D'autre part, je participe nécessairement à la question posée : pourquoi la recherche en ce domaine ? Et je collabore à l'œuvre entreprise par des chercheurs comme Christian Gambart et Christiane Étévé avec qui je suis étroitement associé."

Perspectives documentaires en éducation est un périodique au titre modeste, à l'objectif ambitieux, "se constituer en un lieu de recherche sur la communication en éducation", et à la méthodologie autobiographique originale. En effet, sont demandés à des enseignants innovateurs, des chercheurs et des personnalités, des itinéraires de pratique, de recherche et de lecture. L'objectif poursuivi est de faire identifier les savoirs pertinents en éducation à partir de leurs conditions de production et d'utilisation. Ainsi, très concrètement, par cette expression personnalisée et cette diffusion collective, s'instaure un nouveau circuit social de Production, Diffusion et Utilisation de savoirs en éducation. Ce circuit de P.D.U., comme l'appellerait Havelock, veut refléter le travail effectif, en temps presque réel, des acteurs éducatifs. Il les fait communiquer entre eux sur un registre cognitif transversal aux découpages professionnelles ou disciplinaires. D'un simple véhicule de documentation générale, le périodique devient ainsi un lieu personnalisé de recherche-communication collective, un trait d'union heuristique permettant à une collectivité scientifique et professionnelle d'autoréfléchir son développement théorico-pratique.

Cette approche débute par le recueil d'*itinéraires de lectures* (1985) :

"Il s'agit de recueillir les témoignages de personnalités qui ont réalisé une œuvre dans l'univers de l'éducation en les interro-

geant sur les lectures qui les ont marquées à différentes étapes de leur réflexion et de leur itinéraire professionnel." (*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 3, 1985, p. 6-7).

Dès l'année suivante, un nouveau genre est mis en place, les *itinéraires de chercheurs* :

"Faciliter la diffusion de l'information scientifique dans le domaine de l'éducation, ce n'est pas seulement améliorer la communication documentaire, c'est aussi informer les parties prenantes sur les conditions dans lesquelles la recherche s'élabore. À l'heure où les récits de vie, les autobiographies prennent une place dans les travaux sociologiques, il me paraît utile de recueillir et de diffuser une information sur le vécu des chercheurs, la manière dont ceux-ci développent un itinéraire de recherche." (*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 5, 1986, p. 2).

Un an plus tard, en 1987, une nouvelle rubrique est annoncée, les *chemins de praticiens*. Elle verra le jour en 1988 :

"Ces rubriques s'inspirent du principe selon lequel la communication est facilitée par la relation avec le vécu. On se propose maintenant de rassembler des textes en provenance de collègues enseignants en situation d'évolution et de recherche sur la manière dont ils ressentent et intègrent l'apport de la recherche pédagogique et plus généralement des savoirs concernant l'enseignement, l'éducation et la didactique... Savoir à travers une narration comment les collègues enseignants perçoivent le changement dans leur pratique d'enseignant et, à travers des exemples concrets, la part que prennent dans ce changement les différents savoirs concernant l'éducation." (*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 13, p. 89).

Ainsi, en trois ans, le dispositif est mis en place. Il vise à saisir à travers l'expérience professionnelle, tant des chercheurs que des praticiens, la production et l'utilisation des savoirs en éducation.

Production de livres-références en 1992-1993

Dans ce projet de doter le milieu éducatif d'un instrument d'auto-réflexion de son devenir collectif à partir du travail de ses principaux acteurs, les années 1992-1993 voient le lancement d'une nouvelle génération de productions. Il s'agit de trois volumes qui rassemblent les

textes déjà publiés dans le périodique. Ces nouvelles mises en perspective placent en orbite trois satellites qui émettent à une nouvelle échelle une information très concentrée.

Ainsi *Chercheurs en éducation* présente, en 365 pages, trente-trois itinéraires de recherche qui sont des autobiographies professionnelles précédées d'une courte notice bio- et bibliographique. Trente-trois trajectoires de cosmonautes démiurgiques créant leur monde à partir de l'exploration d'univers plus ou moins turbulents, mais, en fait, très divers, tous en recherche-formation. Passionnant, mais étourdissant et tourbillonnant. On passe de CV de bons élèves - bons maîtres - bons chercheurs disciplinés qui font découvrir la complexité des filières institutionnelles classiques, colonnes vertébrales d'un ordre éducatif nécessaire, à des sagas de francs-tireurs intellectuels, conquistadores d'un nouveau monde à former tout aussi nécessaire. Des personnes qu'on croyait connaître prennent un relief inédit, des inconnus se mettent à exister et à susciter des désirs de rencontre.

Pierre Dominicé, spécialiste genevois des biographies éducatives (1991), préface le second, intitulé *Vers une nouvelle culture pédagogique : chemins de praticiens*. Ce dernier regroupe vingt-huit récits de vie professionnelle d'enseignants du secondaire. Selon Pierre Dominicé, les enseignants semblent

“plus en quête de contributions théoriques qui les aident à comprendre leur situation professionnelle que de directives didactiques visant à améliorer leur prestation.”

Jean Guglielmi, dans sa recension de la *Revue française de pédagogie* (1994, n° 106), souhaite que ce volume soit le premier d'une série ouvrant ensuite aux chemins de praticiens des instituteurs-maîtres-formateurs du premier degré et des enseignants des lycées professionnels.

“On souhaite que ce fil d'Ariane ne s'interrompe pas, car grâce à lui on pénètre au cœur des problèmes de la culture pédagogique contemporaine et on découvre ainsi, que contrairement à ce que les gens pensent généralement, les enseignants à l'aube du vingt et unième siècle connaissent leur métier, le font vivre, et qu'ils sont conscients des enjeux de la société actuelle. De plus, ils illustrent bien la liberté de chacun d'enseigner selon son style propre dans un cadre réglementaire, car au fil des témoignages, cette liberté éclate, se développe et s'épanouit.” (Guglielmi, Jean, 1994, p. 126).

Vingt-cinq *Itinéraires de lecture* de chercheurs chevronnés sont regroupés un peu plus tard dans un volume qui paraît en 1993, sous un titre un peu sibyllin, *Lecteurs et lectures en éducation*. Jean-Claude Forquin, dans sa présentation, souligne que les *Itinéraires de lecture* laissent plus largement ouvertes les portes de la subjectivité que les *Itinéraires de recherche et de pratique* plus ancrés dans les réalités collectives et institutionnelles.

Dans sa recension critique, Éric Plaisance fait ressortir les difficultés des auteurs à s'exprimer :

“L'exercice est si peu courant dans nos traditions intellectuelles que plusieurs auteurs disent sans ambiguïté les difficultés, voire la gêne qu'ils ont éprouvées à tracer ainsi leur propre itinéraire dans une perspective de publication, c'est-à-dire de consentir à écrire pour autrui les différentes étapes de leur évolution en rapport avec l'éducation : quelles lectures, quelles orientations de recherche, quelles pratiques.” (Plaisance, Éric, 1995, p. 122).

Tous soulignent la richesse, mais aussi la difficulté de traiter ces productions. Le traitement de ces données originales peut être multiple, depuis la non-réception par manque de décodeur adapté, jusqu'à un branchement continu et interactif, tant cette matière première vive est riche et sa transformation, complexe. Ce sont des livres sources et ressources, des banques de données à faire analyser systématiquement dans des travaux de maîtrise et de doctorat. Ce sont des livres de référence, comme le titre la série de la collection dirigée par Michel Bernard dans laquelle ils s'inscrivent. Mais de nouvelles références, non encore complètement cataloguées et prêtes à être utilisées. Elles ne livreront toute leur richesse que par de multiples lectures qui devront inventer de nouvelles façons de lire, avec de nouvelles grilles pour extraire toute la plus-value sociale de ces savoirs personnels.

Ces productions synthèses appellent, à notre avis, un renouvellement des conditions de traitement de l'information. D'une prise individuelle périodique plutôt consommatrice, il semble qu'il faille passer à un traitement collectif actif permanent, transformateur, articulant production, diffusion et utilisation. Ce passage est à faire par chacun. Mais Jean Hassenforder a lancé une nouvelle socio-dynamique des savoirs qui ouvre une brèche dans les clivages institués.

Comment en est-il arrivé là ? Pour lui rendre justice, et en même temps éclairer l'histoire de l'éducation, nous lui avons demandé de s'appliquer à lui-même sa méthodologie pour expliciter les raisons de son projet.

L'ancrage du projet dans le trajet de Jean Hassenforder

“Dans la mise au point de la formule, je ne me souviens pas avoir été influencé par un exemple précis. Il me faut donc inventorier des mouvements personnels.

Tout d’abord, mon itinéraire professionnel a toujours été partagé en deux volets. La communication documentaire et la recherche. De fait, après des études en sciences politiques, je me suis tourné vers une formation en bibliothéconomie et en documentation. À la fin des années 1950 et dans les années 1960, j’ai milité en faveur du développement des bibliothèques publiques, très en retard en France. Dans un texte où je m’interroge sur mes motivations en ce domaine, mes intentions de l’époque sont exposées :

“Si l’on remonte aux origines des bibliothèques, en Amérique, en Angleterre et dans les pays scandinaves, on s’aperçoit qu’elles sont issues d’un contexte marqué par la démocratie sur les plans religieux, politique et culturel : une certaine conception de l’éducation où l’être humain manifeste un certain esprit de recherche et utilise les ressources qui lui sont offertes pour son propre développement culturel. Combien d’itinéraires autodidactiques et de cheminements d’autoformation ont trouvé leur aliment dans la lecture.” (Hassenforder, Jean, 1959, p. 49).

Dans les textes anglo-saxons relatifs aux bibliothèques que j’explore à l’époque, en vue de la rédaction d’une thèse sur le *Développement comparé des bibliothèques publiques France-Angleterre-États-Unis 1830-1914*, je retrouve fréquemment le terme *self-education*. Je me rallie ainsi à la conception de l’autoformation et je m’approche tout naturellement de *Peuple et culture*. À ce moment, je réalise une interview de Jean Fourastié pour son inscription sur un disque en vue de faire connaître son œuvre à travers sa voix et pas seulement à travers l’écrit. Cette initiative réalisée dans le cadre de *Peuple et Culture* me paraît témoigner d’un souci de relier l’œuvre et la personne et par là, elle témoigne d’une direction que l’on retrouvera dans les années 1980.

Ce double itinéraire se développe donc ainsi : un travail de documentation à l’INRP, en rapport avec la recherche, qui va s’amplifier avec la création, en 1981, dans ce même institut, du centre de documentation recherche dont j’ai, dès le départ, la responsabilité. Le tra-

vail de recherche va porter sur les bibliothèques publiques, les bibliothèques scolaires, la sociologie de la lecture, la pédagogie de la documentation, l'éducation en milieu non scolaire, la communication des savoirs de la recherche en éducation.

Dès le départ, je m'inspire d'une conception de la recherche qui met l'accent entre celle-ci et l'éclairage de l'action. Ainsi mes recherches sur les bibliothèques se proposent de contribuer à leur développement, soit en mettant en valeur leur rôle, soit en favorisant la promotion de nouvelles méthodes. Au début des années 1960, je collabore avec Joffre Dumazedier dont je reçois beaucoup en termes de formation à la recherche. Mais j'apprécie particulièrement en lui la manière dont, par la recherche, il veut éclairer la mise en œuvre de politiques nouvelles.

Tôt, au début des années 1950, j'ai eu, comme professeur à l'Institut d'études politiques, Jean Fourastié. Je perçois aujourd'hui combien j'ai reçu, de son enseignement et de sa personne, l'idée que la recherche peut être une démarche naturelle dans l'environnement quotidien. Dans son livre *Les conditions de l'esprit scientifique* (1965), il s'adresse à l'homme moyen et l'invite à concourir à la démarche scientifique.

Ainsi, j'ai développé dans tout ce contexte une conception de la recherche dans laquelle celle-ci est responsable devant la société. Le chercheur doit rendre à la société les données qu'il en extrait en lui permettant ainsi d'être plus consciente d'elle-même et de porter un regard sur elle-même. Bien sûr, par société, nous entendons ici ses membres. Ainsi la recherche m'apparaît alors comme une participation au processus de communication au sein même de la société. Si je choisis un sujet, par le fait même j'attire l'attention sur la question traitée. Les recherches en sciences sociales permettent aux membres de la société d'en connaître les aspects avec lesquels ils sont familiers ou d'en découvrir de nouveaux qui ne sont pas sans rapport avec leur expérience. À cet égard, je suis sensible à l'approche développée par l'ethnométhodologie.

Ces réflexions éclairent pour une part la conception du dispositif visant à recueillir les histoires de vie professionnelles pour mieux saisir le cycle des savoirs en éducation, de leur production à leur diffusion. En effet, ce travail a été précédé par le développement d'une conception de la recherche étroitement liée à leur intérêt pour la communication. Dès le départ, je me suis intéressé à l'autoformation et j'ai inscrit mes recherches dans le souci d'en favoriser le développement.

Un autre élément plus personnel a contribué à la mise en œuvre de cette approche. Je participe, depuis les années 1970, à une culture chrétienne qui met l'accent sur l'expérience et sur le témoignage. Je retrouverai beaucoup plus tard une référence savante à cette culture dans *Les écritures du moi* de Georges Gusdorf (1991). Cette approche personnelle dans le champ spirituel me familiarise avec la narration comme mode de connaissance. La narration, l'histoire de vie, vont donc m'apparaître tout naturellement comme une voie de connaissance et je vais m'engager dans cette direction dans le domaine de l'éducation."

Mouvances épistémologiques dans le paradigme de la communication

Outre son enracinement dans une tradition humaniste chrétienne, Jean Hassenforder avoue une sensibilité épistémologique ethnométhodologique. En effet, ses histoires de vie professionnelle ne se justifient que si les acteurs sociaux ne sont pas considérés comme des idiots culturels et que si les conséquences en sont tirées pour la recherche. Ainsi, est rejoint

"le projet scientifique de l'ethnométhodologie, qui est d'analyser des méthodes ou, si l'on veut, les procédures que les individus utilisent pour mener à bien les différentes opérations qu'ils accomplissent dans leur vie quotidienne." (Coulon, A., *Ethnométhodologie et éducation*, 1993, p. 13).

En leur demandant de retracer leur itinéraire professionnel, Jean Hassenforder donne aux acteurs le moyen d'exprimer les différentes opérations qui rendent leur agir professionnel pertinent et producteur de sens. Ainsi s'exprime une intelligence de l'action qui reste en grande partie à décoder.

Ce décodage peut s'appuyer aussi sur la dynamique épistémologique parente de ce que Schön appelle *Le tournant réflexif* (1996) dans l'étude de l'agir professionnel ; et dans lequel les histoires racontées et les histoires vécues ont une grande place.

"Le tournant réflexif, comme j'en parle dans *Educating the Reflexive Practitioner* (1987), est une sorte de révolution. Le problème d'élaborer une épistémologie de l'agir professionnel est pris à rebours. À la question : "Qu'est-ce que les praticiens ont

besoin de savoir ?” ma réponse préférée consiste à attirer l’attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel.” (Schön, D.A., 1996, p. 24).

Raconter son travail est un moyen puissant de première formulation du savoir insu qu’il produit. Revenir sur cette première narration, la réfléchir, fait opérer une deuxième boucle d’apprentissage impliquant la personne parlante comme objet de formation par elle-même. Cette réflexion sur la narration professionnelle est donc un moyen puissant d’autoformation, mais aussi de recherche et de communication de savoirs.

La centration de Jean Hassenforder sur les problèmes de communication entre les acteurs du savoir préfigure ainsi le paradigme de la communication qui monte actuellement pour approcher la spécificité épistémologique du monde de la vie (cf. Zaccari-Reyners, N., 1996). En Allemagne, les sciences de l’éducation se sont construites en grande partie dans la mouvance de ce paradigme qui a modernisé les traditions humanistes et empiriques.

“Sans peur de se tromper, on peut dire que les sciences de l’éducation se sont constituées à part entière en Allemagne comme discipline scientifique lorsque se sont rencontrées les trois traditions que représentent la pédagogie humaniste, la pédagogie empirique et l’apport critique de l’école de Francfort.” (Wulf, C., 1995, p. 13).

Ces parentés épistémologiques internationales montrent que le projet de communication des savoirs, qu’a poursuivi Jean Hassenforder avec le lancement de son dispositif de recueil et de diffusion des histoires de vie professionnelles, n’est pas le relent d’une tradition humaniste et empirique anachronique. Il s’inscrit, au contraire, dans une socio-dynamique post-positiviste de construction et de communication des savoirs en éducation.

Gaston PINEAU

*Professeur à l’Université de Tours
(août 1996)*

Bibliographie

- COULON, Alain, 1993. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF, 239 p.
- DOMINICÉ, Pierre, 1991. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 174 p.
- FOURASTIÉ, Jean, 1965. *Les conditions de l'esprit scientifique*. Paris : Gallimard, 254 p.
- GALLEZ, Danielle, 1996. Conditions de possibilités et limites de l'historicité. *Pratiques/Analyse de formation*, n° 31, p. 23-32.
- GUGLIELMI, Jean, 1994. Note critique. *Revue française de pédagogie*, n° 106, p. 125-126.
- GUSDORF, Georges, 1991. *Les écritures du moi*. Paris : Odile Jacob, 430 p.
- HASSENFORDER, Jean
 - 1959. La bibliothèque et ses valeurs. *Médiathèque publique*, n° 71 et 72, p. 49.
 - 1992. dir. *Chercheurs en éducation*. Paris : INRP/L'Harmattan, 384 p.
 - 1992. dir. *Vers une nouvelle culture pédagogique : chemins de praticiens*. Paris : INRP/L'Harmattan, 303 p.
 - 1993. dir. *Lecteurs et lectures en éducation*. Paris : INRP/L'Harmattan, 356 p.
- PI AISANCE, Éric, 1995. Note critique. *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 122-123.
- SCHÖN, Donald A., 1996 (éd. américaine, 1991). *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les Éditions Logiques, 532 p.
- WULF, Christoph, 1995. *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris : Armand Colin, 169 p.
- ZACCAÏ-REYNERS, Nathalie, 1996. *Le monde de la vie*, tome 3. Paris : Cerf, 126 p.

LE SOCIOLOGUE DE LA LECTURE

Nicole Robine

Dans la première moitié des années cinquante, la sociologie de la lecture ne connaît guère de développement en France. Conçue dans le cadre de la société russe du tout début du siècle, l'œuvre de Nicolas Roubakine a exercé une influence intellectuelle auprès de l'élite des bibliothécaires sans laisser de traces profondes dans leurs activités.

Les grands bibliothécaires, tel Julien Cain, apprécient les travaux de Douglas Waples et de l'École de Chicago sans penser à les appliquer à la situation française.

Pourtant, Jean Stoetzel, professeur d'université et directeur de l'Institut français d'opinion publique (IFOP), enseigne et diffuse dans les universités françaises les méthodes et les techniques de la psychologie sociale américaine. La revue *Sondages*, organe de l'IFOP, et la grande presse publient et commentent les résultats de nombreuses études d'opinion publique sur des questions politiques et des problèmes quotidiens. Le lectorat de la presse écrite fait l'objet d'analyses sociologiques précises. Mais à la différence de leurs collègues américains ou allemands, les sociologues français ne s'intéressent pas encore aux lecteurs de livres.

Des professeurs de français étudient la littérature de jeunesse lue par les enfants des écoles et lycées de Dijon (1) ou les publications qu'affectionnent les apprenties couturières (2). Ce sont des descriptions brillantes sans analyse par classe sociale, sans remise en cause du système d'orientation scolaire fondé sur la situation socio-économique des parents. En revanche, des associations militantes tentent de rap-

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

procher “le peuple” de la culture d’élite. Les notions de développement culturel et de démocratisation scolaire cheminent. Elles sont revendiquées par des militants de la culture aux obédiences idéologiques variées, voire opposées et exprimées encore timidement par des politiques.

En 1955 paraît dans la revue *Réalités* (3) le premier sondage national sur la lecture des Français adultes. Il fournit la première répartition fiable des quantités de livres lus et des goûts par classe sociale dans une France à demi-rurale et ouvrière. En 1956 l’enquête du Centre national de l’enfance (4) dénonce le désert culturel qui sévit à 100 km de Paris. Les enfants ruraux s’intéressent aux livres de loisir quand ils ont l’occasion d’en rencontrer et l’école, unique lieu culturel dans les campagnes, ne leur en offre pas.

Dans ce contexte d’intérêt à peine naissant pour la sociologie de la lecture de loisir, Jean Hassenforder élabore ses premières enquêtes sur la lecture. Il dresse ensuite des bilans successifs permettant de mesurer les progrès et les lacunes d’une sociologie de la lecture à la française. La construction d’un modèle théorique et évolutif des jeunes lecteurs se dégage progressivement de ses enquêtes et de ses travaux de synthèse. Toutes ses recherches de sociologie empirique s’inscrivent dans une démarche militante en vue d’ouvrir l’accès à la lecture à toutes les classes sociales.

Le pionnier des enquêtes sur la lecture

On peut distinguer trois périodes correspondant à des degrés d’engagement personnel, à des étapes de carrière et à l’évolution générale de l’Éducation nationale et de la société. Ce sont une sociographie de la lecture, une mesure de la place de la lecture dans les loisirs, une évaluation des innovations pédagogiques en faveur de la lecture de loisir.

- Documentaliste au Centre d’études économiques de l’Institut d’études politiques, le jeune politologue dans la mouvance de Jean Fourastié conduit des enquêtes par questionnaire sur les goûts et les comportements des lecteurs jeunes et adultes dans les bibliothèques de Limoges, des régions rurales de la Haute-Vienne et de la banlieue parisienne (5). Il souligne les différences de comportements entre les milieux urbains et ruraux et dénonce la trop grande place accordée au catalogue dans la science bibliothéconomique, alors que les usagers

s'intéressent peu aux indications codifiées sur la fiche. À partir des documents de vente des Éditions du Seuil, il étudie par département et par mois le trajet de diffusion du *Phénomène humain* du Père Teilhard de Chardin, le grand succès de librairie du milieu des années cinquante (6). Il confirme ainsi le caractère urbain de la lecture. En fréquentant bibliothèques et bibliothécaires, il conçoit l'idée d'une bibliothèque nouvelle. Centrée sur le lecteur, elle offrirait de la littérature et de la documentation.

- Nommé à l'Institut pédagogique national, il réunit autour de lui l'élite militante de la lecture, tout un partenariat de bibliothécaires de lycées et collèges (Marie-Louise Darier, Raymonde Dalimier, Joseph Pallach...) ou de centres d'apprentissage (Odile Altmayer) et d'enseignants (Odette Bérudeau...). Des militants de "Peuple et culture" participent aux réunions. Il les initie aux rudiments des techniques d'enquêtes, leur propose des questionnaires-types en fonction des échantillons à enquêter. Il choisit des thèmes, par exemple la lecture des ouvrages scientifiques. La revue *Éducation et bibliothèques*, qu'il a créée en 1961, publie tous ces résultats qui forment un ensemble cohérent parce qu'ils relèvent d'un projet commun. Leur caractéristique est de refuser le ton moralisateur et larmoyant des discours de l'époque sur la lecture. Jean Hassenforder est le premier à mettre l'accent sur la lecture documentaire et sa correspondance avec les curiosités de l'enfant.

Sa rencontre avec Joffre Dumazedier lui donne l'occasion de travailler sur les données recueillies à Annecy au cours de la recherche-action sur les loisirs. Ensemble, ils s'intéressent aux lectures des animateurs d'éducation populaire, à celles des jeunes professeurs du Centre pédagogique de Paris, c'est-à-dire au bagage culturel des médiateurs du livre (7). *Éducation et bibliothèques* et *Le courrier de la recherche pédagogique*, quand il s'agit d'enquêtes plus vastes, publient toutes ces recherches. Considérant que l'école ne peut rester insensible aux changements apportés par la diffusion accrue des biens culturels, par l'influence des médias et par l'évolution des mentalités, J. Hassenforder situe l'ensemble des résultats obtenus dans une nouvelle et ample enquête sur les intérêts des jeunes de 15-16 ans dans les loisirs et l'éducation (8). Adoptant une perspective globale, il relie les intérêts au cours du temps libre et en tire des arguments pour une pédagogie réaliste.

- À partir de 1971, à Paris X avec ses étudiants, puis avec Odile Chesnot-Lambert, il oriente ses enquêtes en milieu scolaire sur l'éva-

luation des relations entre la culture proposée par l'école et la pratique des loisirs des enfants (9). La question centrale est l'analyse du rôle des bibliothèques centres documentaires dans l'école primaire. Ce travail s'inscrit dans l'ADACES fondée en 1974 avec Jean Foucambert et Geneviève Patte.

L'apprentissage s'exerce dans les temps libres et pas seulement à l'école. Toutes les enquêtes associent la lecture des livres à celle des journaux et revues, elles évitent le cloisonnement entre les origines des lectures en bibliothèques scolaires, en bibliothèques publiques ou dans le milieu familial. Et les différentes évaluations sont effectuées avec le souci de rétablir autant que possible l'égalité des chances et des opportunités culturelles pour tous les enfants.

Les dernières enquêtes (10) évaluent le rôle joué par le collège unique dans l'évolution des intérêts, des goûts et des préférences de lecture des élèves, selon l'âge, le sexe, le milieu socio-scolaire. En somme, quels sont les changements apportés par la mixité scolaire, la réforme Fouchet de 1963 et la réforme Haby appliquée en 1977 ? Le tiers des lectures de livres est commandé par le travail scolaire.

Soutenues et unifiées par leur orientation pédagogique, toutes ces enquêtes s'inscrivent dans les courants successifs qui animent la sociologie de la lecture française. D'abord axées sur la phénoménologie des comportements des lecteurs, elles retracent ensuite les pratiques lectorales pour s'interroger enfin sur les médiations scolaires et culturelles. Cependant, elles ne s'inféodent jamais à un système de pensée dominant, que ce système soit idéologique, méthodologique ou culturel. Même conçues ou réalisées en collaboration, elles portent la marque de leur signataire.

L'auteur combatif de bilans sur la sociologie de la lecture

Jean Hassenforder ne cesse de confronter ses hypothèses et conclusions d'enquêtes avec celles des autres chercheurs français et étrangers. On peut distinguer trois temps forts.

- Dès 1959, il engage avec Joffre Dumazedier une réflexion sur la sociologie du livre et de la lecture. En France, elle est écartelée entre une sociologie de la création littéraire avec Lucien Goldmann, une sociologie des faits littéraires avec Robert Escarpit (11), et une étude

des textes littéraires ou populaires teintée de "sociologisme". Dumazedier et Hassenforder étoffent leurs conceptions et leurs méthodologies pour proposer des voies de recherche dans la perspective globale de la chaîne du livre. Publiés dans les principales revues des professionnels du livre, le bilan de 1959 et plus encore celui de 1962 (12) marquent et impulsent la recherche française. Les auteurs font état des nouveaux acquis : établissement de statistiques éditoriales plus fiables, meilleures distribution et diffusion du livre, multiplication des enquêtes auprès des lecteurs. Reliant l'expansion du livre à la recherche sociologique, ils fondent les plus grands espoirs sur la sociologie de la lecture qu'ils situent dans une démarche prospective en vue du développement des équipements et du renouvellement des méthodes d'animation.

"Au lieu d'opposer la lecture des livres et le spectacle du cinéma ou de la télévision, ne pourrait-on pas rechercher les contenus (fond et forme) les plus aptes à harmoniser l'usage des moyens audiovisuels et l'usage du livre dans les différentes catégories de la population (13)." Cette perspective paraît révolutionnaire à de nombreuses élites culturelles. La querelle des livres de poche éclatera deux ans plus tard.

- En 1968, il dresse un panorama historique des relations des Français à la lecture des livres depuis le début du XIXe siècle, pour analyser ensuite les résultats des enquêtes contemporaines sur les goûts et intérêts des jeunes et des adultes. Il ose dénoncer l'incompréhension des élites cultivées qui "ignorent souvent les besoins profonds des milieux populaires", même si elles exercent des responsabilités dans l'édition, la librairie, la bibliothèque ou l'enseignement. Toutes sont calmement et fermement épinglées. En effet, "l'enseignement reflète également les idéaux d'une élite cultivée et l'on peut douter qu'il soit bien adapté aux réalités du monde contemporain (14)".

- L'ouvrage officiel publié à l'occasion de l'année internationale du livre permet à Jean Hassenforder (15) d'énumérer les questions auxquelles la sociologie de la lecture devra répondre dans la décennie suivante. Quelle est l'influence de l'action exercée par les institutions éducatives ? Comment la mutation culturelle en cours se répercute-t-elle sur les intérêts ? Comment s'élaborent les motivations de lecture ? Il préconise des enquêtes qualitatives et des études de cas. Il estime que, malgré les travaux de l'INSEE, on connaît encore mal la place de la lecture dans les loisirs des Français. En 1974, la première enquête sur *Les Pratiques culturelles des Français* fournira quelques éléments de réponse.

Son excellente connaissance des travaux français et étrangers nourrit ses enquêtes et ses bilans. Elle commande ses activités professionnelles et sociales en vue de l'action éducative. On peut la relier à ses travaux historiques, à ses deux thèses, à toute une foule de comptes rendus d'ouvrages, à des articles qui ont tous en commun le thème du développement culturel dont l'action éducative est le moteur.

Le bâtisseur d'un modèle théorique sur la lecture des jeunes

L'action éducative telle que la conçoit Jean Hassenforder exige une connaissance précise des origines, de l'évolution et de l'enracinement des motivations et des goûts de lecture des jeunes. De l'observation relayée par la méthode d'enquête se dégage une théorie modélisante fondée sur des constantes. À son tour le modèle élaboré par J. Hassenforder sert de cadre d'analyse pour les nouvelles recherches-actions de la fin du XXe siècle et du début du suivant, quelquefois à l'insu des jeunes sociologues.

L'étude menée avec Christiane Étévé et Odile Chesnot-Lambert (16) nous livre quelques-unes des clés des changements et permanences dans les postures de lectures des jeunes. Elle compare les résultats d'enquêtes effectuées à vingt ans de distance. On y retrouve le besoin d'identification du jeune lecteur, la différenciation sexuelle des choix, le rôle de l'école dans la genèse des médiations et des intérêts.

- Dès le début des années soixante, Jean Hassenforder remarque l'importance du héros dans les lectures pour enfants. La cristallisation du jeune lecteur sur le héros correspond à une recherche d'identité en vue de construire la sienne. Le héros permet au lecteur d'endosser d'autres rôles, de les vivre par procuration, de changer de personnalité sans risque, d'essayer des modèles de conduites. C'est la permanence de ce héros toujours fidèle à lui-même qu'aiment retrouver les lecteurs dans les romans de série. Au lieu de déplorer leur manque de valeur littéraire, Jean Hassenforder s'interroge sur les raisons de leur succès, sur le plaisir sécurisant que procurent ces romans balisés de C. Quine ou E. Blyton, dont le lecteur connaît souvent la fin avant de commencer leur lecture. Les héros des romans classiques ou des séries modernes sont toujours vainqueurs de leur environnement.

- Les premières enquêtes indiquent que les filles de milieu aisé lisent plus que les garçons et c'est l'inverse en milieu ouvrier. La pro-

longation de l'obligation scolaire, la mixité et l'enseignement secondaire pour tous vont renforcer l'affinité féminine avec la lecture dans tous les milieux. Mais, quel que soit le milieu social d'origine, la division sexuelle des goûts de lecture demeure. Depuis les années soixante, chez les enfants et les préadolescents des collèges, les écarts entre les goûts féminins et masculins se sont atténués. L'adolescence les accentue. De toute façon, les goûts sont toujours tournés vers le présent et l'école n'a longtemps offert que les chefs-d'œuvre du passé.

- L'offre scolaire de partage des lectures des œuvres littéraires et documentaires dans les contenus de l'enseignement et dans les murs de la bibliothèque scolaire, la scolarisation de la littérature de jeunesse modifient le rapport des jeunes à la lecture. Mais la médiation scolaire ne s'exerce pas de la même manière selon le milieu social de l'élève. Les enfants de milieux culturels défavorisés ont davantage recours à la prescription des enseignants et bibliothécaires pour choisir leurs lectures. La médiation familiale reste prépondérante chez les enfants issus des milieux favorisés. Ils lisent davantage et dans une gamme plus variée.

Ainsi les travaux de sociologie de la lecture irriguent les recherches sur l'innovation pédagogique. Ils nourrissent la réflexion sur les méthodes d'enseignement et sur l'éducation à la culture générale ou artistique. Bien des expérimentations pédagogiques dans ou hors de la bibliothèque ont pris appui sur les enquêtes et les modèles théoriques proposés par J. Hassenforder et ses équipes successives.

Conclusion

La sociologie de la lecture, définie et pratiquée par Jean Hassenforder, puise sa force et son intérêt dans la pertinence de ses interrogations au sein du champ socio-politique. L'éducation et l'égalité des chances sont les grands thèmes discursifs des Français au cours des années soixante à quatre-vingt. Toute sa démarche s'inscrit dans une perspective de communication. Elle est gouvernée par les relations entre la recherche pédagogique et les praticiens, enseignants et bibliothécaires-documentalistes. Elle part de la réalité des comportements. Ses enquêtes servent l'action pédagogique, elles soutiennent la cause du développement culturel et évaluent ses progrès. Bien des hypothèses et conclusions d'enquêtes qu'il a formulées, il y a près de quarante ans, sont aujourd'hui réinventées sans vergogne.

Non seulement il a su voir que la démocratisation de la lecture était l'élément majeur du développement économique et culturel, mais il a œuvré pour que la bibliothèque scolaire et la bibliothèque publique en soient le pivot, afin que tous en bénéficient.

Nicole ROBINE
 Centre d'étude des médias
 Université Michel de Montaigne
 Bordeaux 3
 (décembre 1997)

Notes

- (1) VÉROT, Marguerite M. Ch. *Les Enfants et les livres*. Paris : SABRI, 1954.
- (2) PETIN, Monique. Quelques observations sur les lectures des élèves d'un centre d'apprentissage féminin. *Bulletin de l'Institut national d'orientation professionnelle*, n° 1, janvier-février 1955, p. 59-73.
- (3) IFOP. Ce que lisent les Français. *Réalités*, n° 114, juillet 1955, p. 54-59.
- (4) *Loisirs et formation culturelle de l'enfant rural, les loisirs culturels des enfants des régions rurales isolées* / M.Th. Maurette, H. Gratiot-Alphandéry et al. Paris : Presses universitaires de France, 1956.
- (5) HASSENFORDER, Jean. *Goûts et attitudes des lecteurs dans une bibliothèque municipale de province, Limoges ; La Lecture en région rurale : goûts et comportements des usagers d'une bibliothèque circulante départementale : Haute-Vienne ; Goûts des lecteurs dans une bibliothèque municipale de la région parisienne*. Ces trois enquêtes sont publiées sous forme de documents multigraphiés par le Centre d'études économiques de l'Institut d'études politiques de Paris en 1957.
- (6) HASSENFORDER, Jean. *Étude de la diffusion d'un succès de librairie*. Paris : Centre d'études économiques, 1957.
- (7) Il s'agit des livraisons du *Courrier de la recherche pédagogique*, n° 12, octobre 1960, p. 3-12 ; p. 29-37 ; n° 15, janvier 1962, p. 22-32.
- (8) *Le Courrier de la recherche pédagogique*, n° 30, mai 1967 et *La Lecture chez les jeunes et les bibliothèques dans l'enseignements du second degré*. Paris : SEVPEN, 1969.
- (9) CHESNOT, Odile et HASSENFORDER, Jean. *Les Enfants et la lecture : enquête auprès d'élèves de CM1 et de CM2 dans les écoles expérimentales*. Paris : Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, 1976.
- (10) ÉTÉVÉ, Christiane, HASSENFORDER, Jean et LAMBERT, Odile. Rôle du collègue dans le développement des lectures de l'enfant à l'adolescent, *Inter-CDI*, n° 90, nov.-déc. 1987, p. 15-24 ; *Les Collégiens et leurs lectures*,

L'École des lettres, n° 11, mai 1989, p. 91-106 ; Les Lectures de loisir de l'enfance à l'adolescence : une enquête auprès des collégiens, *Inter-CDI*, n° 107, sept.-oct.1990, p. 49-54 et *Inter-CDI*, n° 108, nov.-déc. 1990, p. 45-52.

- (11) ESCARPIT, Robert. *Sociologie de la littérature*. Paris : Presses universitaires de France, 1958.
- (12) DUMAZEDIER, Joffre et HASSENFORDER, Jean. Le Loisir et le livre. Éléments pour une sociologie de la lecture. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 4, n° 6, juin 1959, p. 269-302 et *Éléments pour une sociologie comparée de la production, de la diffusion et de l'utilisation du livre*. Extrait de la *Bibliographie de la France*, n° 24/25, 15 juin-6 juillet 1962, p. 1-100.
- (13) *Ibid.*, p. 63.
- (14) HASSENFORDER, Jean. Les Lecteurs et la lecture, p. 15-50, in : *Le Livre et la lecture en France / J. Charpentreau et al.* Paris : Les Éditions ouvrières, 1968. Les citations sont p. 43 et p. 46.
- (15) HASSENFORDER, Jean. La Sociologie de la lecture en France, p. 223-234, in : *Le Livre français, hier, aujourd'hui, demain*, un bilan établi sous la direction de Julien Cain, Robert Escarpit, Henri-Jean Martin. Paris : Imprimerie nationale, 1972.
- (16) *Op. cit.*

TRAVAUX EFFECTUÉS

par Jean HASENFORDER

1955 *Thèses et mémoires comme source de documentation*. Paris, Union française des organismes de documentation, 1955. (Thèse pour le diplôme d'État de documentaliste).

Une importante source de documentation. Les thèses et les mémoires. *Bulletin de l'U.F.O.D.*, novembre-décembre 1955, t. 23, n° 6, 5 p.

1956 *Réflexions sur l'évolution du réseau documentaire français : lecture publique et documentation*. *Bulletin de l'U.F.O.D.*, janvier-février 1956, t. 24, n° 1, p. 48-54.

Réflexions sur l'évolution comparée des bibliothèques publiques en France et en Grande-Bretagne durant la seconde moitié du XIXe siècle. *Bulletin de l'U.F.O.D.*, juillet-août 1956, t. 24, p. 10-22.

Recherche sur le comportement des lecteurs dans les bibliothèques publiques. *Bulletin d'information de l'association des bibliothécaires français*, novembre 1956, n° 21, p. 155-159.

1957 *Problèmes de documentation économique à Paris*. (En collaboration avec P. MOREUIL, N. RAVAUD et M.-C. VIGNES). Paris, Centre d'études économiques, 1957.

Itinéraires en documentation économique. (En collaboration avec M. RAVAUD). Paris, Centre d'études économiques, 1957.

La Diffusion du périodique scientifique en France. Paris, Centre d'études économiques, 1957.

Étude sommaire sur le réseau documentaire limousin d'après les catalogues collectifs. Paris, Centre d'études économiques, 1957.

Acquisition de périodiques dans les bibliothèques municipales françaises. Paris, Centre d'études économiques, 1957.

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

- Goûts et attitudes des lecteurs dans une bibliothèque municipale en province, Limoges.* Paris, Centre d'études économiques, 1957.
- La Diffusion de quelques revues françaises de culture générale en France.* Paris, Centre d'études économiques, 1957.
- La Diffusion du périodique en France, histoire et géographie.* Paris, Centre d'études économiques, 1957.
- Étude sommaire sur la diffusion de quelques documentaires français à l'étranger.* Paris, Centre d'études économiques, 1957.
- La Documentation économique régionale, travaux effectués au Centre d'études économiques.* (En collaboration avec M. RAVAUD). Paris, Centre d'études économiques, 1957.
- Goût des lecteurs dans une bibliothèque municipale de la région parisienne.* Paris, Centre d'études économiques, 1957.
- Étude sommaire de la diffusion en France de quelques périodiques destinés à l'information des entreprises.* Paris, Centre d'études économiques, 1957.
- La Lecture en région rurale, goûts et comportements des usagers d'une bibliothèque circulante départementale, Haute-Vienne.* Paris, Centre d'études économiques, 1957.
- Étude de la diffusion d'un succès de librairie (Le phénomène humain).* Paris, Centre d'études économiques, 1957.
- Documentation et aménagement du territoire. Cahiers de la Conférence nationale des comités régionaux d'études pour la mise en valeur de la France,* octobre-novembre 1957, n° 11, 4 p.
- 1958 *La Documentation. Définition. Rôle. Utilité.* Paris, Centre d'études économiques, 1958.
- La Documentation en économie rurale. Quelques indications sommaires à l'usage des étudiants.* Paris, Centre d'études économiques, 1958.
- La Diffusion en France de quelques périodiques bibliographiques généraux.* Paris, Centre d'études économiques, 1958.
- 1959 *Présentation sommaire de la documentation pédagogique en France.* Paris, Association des anciens élèves de l'I.N.T.D., 1959. (Cahiers d'information documentaire ; 3).
- Le Loisir et le livre. Éléments pour une sociologie de la lecture.* (En collaboration avec J. DUMAZEDIER). *Bulletin des bibliothèques de France*, juin 1959, n° 6, p. 269-302.

- 1960 La Lecture de l'ouvrage documentaire dans les bibliothèques à rôle éducatif. *Bulletin d'information de l'Association des bibliothécaires français*, juin 1960, n° 32, p. 85-96.
- L'Instruction et les masses. Résultats partiels d'une enquête de sociologie culturelle sur une ville (Annecy). (En collaboration avec J. DUMAZEDIER). *Courrier de la recherche pédagogique*, octobre 1960, n° 12, p. 3-12.
- Les Jeunes et la lecture des livres. (En collaboration avec J. DUMAZEDIER). *Courrier de la recherche pédagogique*, octobre 1960, n° 12, p. 13-28.
- La lecture et les animateurs d'éducation populaire. (En collaboration avec J. DUMAZEDIER). *Courrier de la recherche pédagogique*, octobre 1960, n° 12, p. 29-37.
- 1961 Recherche et action éducative des bibliothèques de jeunes. *Éducation et bibliothèques*, avril 1961, n° 1, p. 2-6.
- La Lecture de la documentation scientifique au niveau du second cycle. *Éducation et bibliothèques*, octobre 1961, n° 2, p. 3-7.
- Répertoire des recherches et études en cours (dans le domaine des anciens de l'éducation). *Courrier de la recherche pédagogique*, octobre 1961, n° 14, 82 p.
- Le Rôle éducatif des bibliothèques et l'information politique, économique et sociale. *Bulletin d'information de l'association des bibliothécaires français*, mars 1961, n° 34, p. 17-21.
- Lecture et famille. *Informations sociales*, août 1961, p. 57-63.
- 1962 Les Besoins culturels des jeunes adultes et la réforme de l'enseignement secondaire. (En collaboration avec J. DUMAZEDIER). *Courrier de la recherche pédagogique*, janvier 1962, n° 15, p. 1-21.
- Recherche et action éducative des bibliothèques de jeunes. *Courrier de la recherche pédagogique*, janvier 1962, n° 15, p. 33-41.
- Éléments pour une sociologie comparée de la production, de la diffusion et de l'utilisation du livre. (En collaboration avec J. DUMAZEDIER). *Bibliographie de la France*, 15 juin-6 juillet 1962, p. 1-100.
- La Progression de la culture dans notre société. *Recherche et débats*, juin 1962, n° 39, p. 65-72.
- La Bibliothèque, foyer de culture. *Éducation et bibliothèques*, janvier 1962, n° 3, p. 1-3.

- La Lecture et les lycéennes au lycée La Fontaine. (En collaboration avec H. DALIMIER). *Éducation et bibliothèques*, juin 1962, n° 4, p. 2-10.
- Incitation à la lecture par le disque. *Éducation et bibliothèques*, juin 1962, n° 4, p. 19-21.
- L'Information des jeunes dans le domaine civique. (En collaboration avec G. BERUJEAU). *Éducation et bibliothèques*, novembre 1962, n° 5, p. 1-11.
- La Lecture en 6ème chez les filles. (En collaboration avec R. DALIVIER). *Éducation et bibliothèques*, novembre 1962, n° 5, p. 12-21.
- Les Bibliothèques pour les jeunes à Londres. *Éducation et bibliothèques*, novembre 1962, n° 5, p. 27-34.
- Recherche pédagogique et bibliothèque. *Cahiers pédagogiques*, septembre 1962, n° 1, p. 101-102.
- L'Enseignement secondaire et les besoins des jeunes. (En collaboration avec J. DUMAZEDIER). *Éducation nationale*, mai 1962, n° 18, p. 5-14.
- Les "Comprehensive schools" à Londres. *Éducation nationale*, octobre 1962, n° 27, p. 15-17.
- Les Jeunes professeurs et la lecture. (En collaboration avec J. DUMAZEDIER). *Courrier de la recherche pédagogique*, janvier 1962, n° 15, p. 22-32.
- L'Éducation des adultes en Grande-Bretagne. *Éducation nationale*, novembre 1962, n° 30, p. 5-7 et 15.
- Les Contrats de communauté en Grande-Bretagne. *Centres sociaux*, décembre 1962, n° 66, p. 34-38.
- 1963 Bibliothèque et éducation permanente. *Éducation et bibliothèques*, mars 1963, n° 6, p. 1-9.
- Histoire d'une tentative pour la promotion des bibliothèques populaires. La société Franklin. *Éducation et bibliothèques*, mars 1963, n° 6, p. 21-36.
- Notes pour une sociologie de la communication documentaire. *Éducation et bibliothèques*, mars 1963, n° 6, p. 37-44.
- Compte-rendu de l'enquête par questionnaire (auprès des bibliothèques à rôle éducatif) sur le thème de l'extension du public. *Éducation et bibliothèques*, juin 1963, n° 7, p. 45-53.

Les Bibliothèques du service du grand public. Perspectives de développement. *Affrontements*, janvier 1963, n° 7, p. 45-53.

Une expérience américaine. Vers un nouveau type d'établissement. *Éducation nationale*, février 1963, n° 7, p. 12-13.

Développement économique et culture populaire. (En collaboration avec J. FOURASTIÉ). *La Table ronde*, mai 1963, n° 184, p. 23-30.

Bibliothèques et développement culturel. *La Table ronde*, mai 1963, n° 184, p. 87-92.

Sociologie de la lecture et intervention pédagogique. *Rencontres*, juillet-décembre 1963, n° 3/4, p. 18-21.

Évolution sociale et vie politique. Cycle de formation par la discussion de grandes œuvres parues en livres de poche. (En collaboration avec O. HASSENFORDER). *Éducation et bibliothèques*, novembre 1963, n° 8, p. 57-64.

1964 Un avenir pour les livres. (En collaboration avec J. DUMAZEDIER). *Éducation nationale*, 27 février 1964, n° 9, p. 21-23.

Les Bibliothèques publiques. Problèmes de développement. *Éducation et bibliothèques*, mars 1964, n° 9, p. 1-6.

Compte-rendu d'enquêtes sur la lecture à Marseille, Paris et Montreuil. *Éducation et bibliothèques*, juin 1964, n° 10, p. 29-42.

La Lecture chez les garçons de 9 à 11 ans dans les classes élémentaires. *Éducation et bibliothèques*, juin 1964, n° 10, p. 21-28.

Réflexions sur l'éthique de la bibliothèque publique. *Éducation et bibliothèques*, février 1964, n° 9, p. 21-23.

Trois pionniers des bibliothèques publiques, E. Edwards, M. Dewey, E. Morel. Étude biographique comparée. *Éducation et bibliothèques*, novembre 1964, n° 11, p. 11-40.

1965 Les Apprentis de l'artisanat et la lecture. *Courrier de la recherche pédagogique*, janvier 1965, n° 23, p. 43-53.

Éducation comparée et réforme de l'enseignement en Grande-Bretagne. D'après le professeur C.H. Dobinson. *Courrier de la recherche pédagogique*, janvier 1965, n° 23, p. 69-72.

Héros de la jeunesse d'aujourd'hui. (En collaboration avec J. DUMAZEDIER). *Courrier de la recherche pédagogique*, janvier 1965, n° 23, p. 3-16.

- Livre de poche et éducation aux États-Unis. *Éducation et bibliothèques*, janvier 1965, n° 12, p. 17-22.
- Réflexions à propos d'une enquête sur les intérêts comparés des jeunes en France et en Pologne. *Courrier de la recherche pédagogique*, janvier 1965, n° 23, p. 66-68.
- Documentation et bibliothèques publiques aux États-Unis. Comptes-rendus. *Éducation et bibliothèques*, mai 1965, n° 13, p. 59-66.
- Documentation et grand public. *Éducation et bibliothèques*, mai 1965, n° 13, p. 1-16.
- Le Retard des bibliothèques françaises. *Expansion de la recherche scientifique*, avril-mai 1965, n° 22, p. 46-48.
- La Réforme de l'enseignement au Québec. *Éducation nationale*, 3 juin 1965, n° 21, p. 12-14.
- Le Goût de la lecture et les intérêts des jeunes au niveau du cours moyen. Choix entre le roman et l'ouvrage documentaire. *Courrier de la recherche pédagogique*, septembre 1965, n° 26, p. 79-80.
- 1966 La Recherche dans le domaine des sciences de l'éducation : bibliographie d'articles parus dans des périodiques français de 1961-1965. *Courrier de la recherche pédagogique*, juin 1966, n° 28, p. 7-32.
- Le Team-teaching. *Éducation nationale*, 6 octobre 1966, n° 799, p. 16-33.
- La Créativité. *Éducation nationale*, 20 octobre 1966, n° 801, p. 20-21.
- Les Jeunes et leurs loisirs. *Éducation nationale*, 3 novembre 1966, n° 803, p. 9-11.
- 1967 *Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans la seconde moitié du XIXème siècle (1850-1954)*. Paris, Cercle de la librairie, 1967.
- Pédagogie et documentation. *Éducation nationale*, 6 avril 1967, n° 921, p. 18-19.
- L'Information des professeurs sur la recherche. Une collection américaine. *Éducation et Développement*, avril 1967, n° 27, p. 43-52.

- L'Aide au lecteur et l'apport de la recherche. *Lecture et bibliothèques*, avril 1967, n° 1, p. 21-25.
- Les Jeunes et les méthodes d'enseignement. *Éducation nationale*, 25 mai 1967, n° 828, p. 7-10.
- Loisirs et éducation. Les intérêts des jeunes de quinze et seize ans dans les loisirs et dans l'enseignement. *Courrier de la recherche pédagogique*, mai 1967, n° 30, p. 7-104.
- Les Critères dans le choix et l'appréciation du livre d'enfant. *Lecture et bibliothèques*, octobre-décembre 1967, n° 3/4, p. 85-88.
- 1968 *Les Lecteurs et la lecture. Le livre et la lecture en France*. Paris, Éditions ouvrières, 1968, p. 15-50.
- Les Bibliothèques publiques. Le livre et la lecture en France*. Paris, Éditions ouvrières, 1968, p. 137-164.
- Vers un nouveau type d'établissement scolaire. *Éducation et Développement*, mars 1968, n° 36, p. 18-26.
- 1969 Rapport préparatoire. *La réforme de l'établissement*. Première partie. Pour école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque national. Amiens 1968. Paris, Dunod, 1969, p. 171-183.
- Les Bibliothèques centrales pour les élèves dans les établissements du second degré. In : *La lecture chez les jeunes et les bibliothèques dans l'enseignement du second degré*. Paris, Institut pédagogique national, 1969, p. 17-62. (Recherches pédagogiques).
- Le Livre de la jeunesse. In : *La lecture chez les jeunes et les bibliothèques dans l'enseignement du second degré*. Paris, Institut pédagogique national, 1969, p. 5-16. (Recherches pédagogiques).
- Introduction à la recherche bibliographique en sciences de l'éducation*. Paris, Institut pédagogique national, 1969.
- L'Enfance désavantagée culturellement et la démocratisation de l'enseignement. Les leçons de l'expérience américaine. *Groupe familial*, avril 1969, n° 4, p. 4-13.
- 1970 L'innovation pédagogique à l'école moyenne. Perspectives d'éducation comparée. *Recherches pédagogiques*, 1970, n° 41, p. 125-137.

- 1971 *Introduction à la recherche bibliographique en sciences de l'éducation*. Paris, INRP, 1971. (Cahiers de documentation : série pédagogique).
- Réflexions pédagogiques sur un enseignement de la documentation destiné à des étudiants. (En collaboration avec G. LEFORT). *Documentaliste*, mars 1971, vol. 8, n° 1, p. 15-17.
- Environnement et pédagogie. (En collaboration avec R. KOHE). *Éducation et Développement*, décembre 1971, n° 73, p. 3-16.
- La Bibliothèque, institution éducative. Recherche et Développement. *Lecture et bibliothèques*, 1972.
- L'Innovation dans l'enseignement*. Paris, Casterman, 1972. (E 3).
- 1972 Enseignement et documentation. (En collaboration avec G. LEFORT). *Éducation et Développement*, février 1972, n° 75, p. 3-66.
- Enseignement et documentation. (Réflexions sur un mode d'approche d'après deux ouvrages américains). *Éducation et Développement*, novembre-décembre 1973, n° 82, p. 70-71.
- Les Centres documentaires dans l'enseignement secondaire aux États-Unis. Bilan 1972. *Éducation et Développement*, novembre-décembre 1973, n° 82, p. 68-69.
- Sociologie de la lecture. Thèmes et perspectives de recherche. *Bibliographie de la France*, 21 juin 1972, n° 25, 2e partie, p. 521-537.
- 1973 *Le Centre documentaire dans un collège d'enseignement secondaire de 600 élèves*. Paris, B.E.T.E.A., 1973. (Étude ; 4).
- Compte-rendu : GIRARD (A). Le Développement culturel. Expériences et politiques. *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 1973, n° 22, p. 52-54.
- Compte-rendu : TOUGH (A.). The Adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning. *Revue française de pédagogie*, avril-juin 1973, n° 23, p. 80-82.
- Rôle de la bibliothèque dans l'apprentissage et le développement de la lecture. (En collaboration avec G. PATTE). In : Actes du Colloque international de Tours. *Lecture et pédagogie*. Orléans, Centre régional de documentation pédagogique, 1973, p. 105-116.

- Les Enfants et les ouvrages en bibliothèque. Introduction. *Lecture et bibliothèques*, avril-juin 1973, n° 26, p. 1-2.
- Les Centres documentaires britanniques. *Inter-CDI*, mai juin 1973, n° 3, p. 13-15.
- Le Comportement des enfants à la bibliothèque enfantine. *Lecture et bibliothèques*, juillet-septembre 1973, n° 27, p. 21-33.
- 1974 *Choix de livres en sciences de l'éducation*. Paris, INRP, 1974.
- 1975 Documentation et pédagogie, 1971-1975. Introduction au numéro spécial : Apprendre à utiliser les documents. (En collaboration avec G. LEFORT). *Éducation et Développement*, janvier 1975, n° 98, p. 51.
- 1976 La Documentation dans l'enseignement québécois. *Éducation et Développement*, février 1976, n° 107, p. 51-57.
- Introduction à la recherche bibliographique en sciences de l'éducation*. 2e ed. rev. Paris, INRP, 1976.
- Les Relations avec l'école et la bibliothèque dans le cadre du tiers temps pédagogique : visites de classe et activités d'éveil*. (En collaboration avec P. BERNHARD et S. MEUNIER). Paris, INRP, 1976.
- Les Enfants et la lecture. Enquête auprès d'élèves de CM1 et de CM2*. (En collaboration avec O. CHESNOT). Paris, INRP, 1976.
- Pédagogie et documentation. Orientations de recherche. Introduction au numéro spécial, Pédagogie et documentation. (En collaboration avec G. LEFORT). *Éducation et Développement*, février 1976, n° 107, p. 2-6.
- Pour une formation documentaire des enseignants. (En collaboration avec G. LEFORT). *Éducation et Développement*, février 1976, n° 107, p. 44-47.
- 1977 Action culturelle et pluralisme des cultures. Perspectives offertes par le livre du sociologue M.-J. GAHS. Popular culture and high culture. *Médiathèques publiques*, juillet-septembre 1977, n° 43, p. 21-25.
- ADACES. *La Bibliothèque centre documentaire. Vers une nouvelle école élémentaire*. Paris : Cercle de la librairie, 1977.
- Comment évaluer l'efficacité d'une bibliothèque ? Bilan d'une recherche anglaise. *Médiathèques publiques*, janvier-mars 1977, n° 41, p. 7-9.

Compte-rendu : How effective is schooling ? A critical review and synthesis of research finding. *Revue française de pédagogie*, avril-juin 1977, n° 39, p. 63-68.

Compte-rendu : DUMAZEDIER (J.) et SAMUEL (N.). Le Loisir et la ville. *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre 1977, n° 40, p. 57-61.

Les Enfants et les ouvrages documentaires. In : *Les Livres pour enfants*. 2e ed. Paris, Éditions ouvrières, 1977.

Une nouvelle manière d'enseigner. Pédagogie et documentation. (En collaboration avec C. LEFORT). Paris, Cahiers de l'enfance, 1977.

Le Rôle du C.D.I. dans l'innovation. (En collaboration avec G. LEFORT). *Éducation et Développement*, mars-avril 1977, n° 116, p. 34-36.

L'Innovation dans les CES. Compte-rendu d'une enquête. (En collaboration avec P. LESAGE). *Éducation et Développement*, mars-avril 1977, n° 116, p. 10.

1978 *Choix de livres en sciences de l'éducation, 1974-1978*. Paris, INRP, 1978.

Compte-rendu : BARNES (D.). From communication to curriculum. *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 1978, n° 42, p. 72-75.

Compte-rendu : LERNER (M.). Values in education. Notes towards a values philosophy. *Revue française de pédagogie*, avril-juin 1978, n° 43, p. 88-91.

Les Méthodes de travail intellectuel dans l'enseignement. Pourquoi commence-t-on si tard ? (Communication au colloque sur le conseil méthodologique). *Éducation et Développement*, juin-juillet 1978, n° 126, p. 36-43.

Animation et documentation (Introduction au numéro spécial : Animation et documentation). (En collaboration avec G. LEFORT). *Éducation et Développement*, janvier 1978, n° 122, p. 2-5.

Pédagogie et documentation. Recherches actuelles. (En collaboration avec G. LEFORT). *Éducation et Développement*, janvier 1978, n° 122, p. 43-56.

1979 Valeurs et pédagogie. *Éducation et Développement*, mai 1979, n° 133, p. 2-19. Bibliographie des articles français intéressant la

- recherche en éducation 1972-1977. (En collaboration avec J. BIGOT). Paris, INRP, 1979.
- Stage sur les bibliothèques-centres documentaires. Compte-rendu de trois ans d'activité. (En collaboration avec O. CHESNOT). *BCD*, mai 1979, n° 4, p. 13.
- Compte-rendu : WHITESIDE (T.). The Sociology of educational innovation. *Revue française de pédagogie*, avril-juin 1979, n° 47, p. 94-97.
- Rôle de la BCD et l'apprentissage de la lecture au C.P. (En collaboration avec O. LAMBERT). *BCD*, décembre 1979, n° 5, 8 p.
- 1980 La Bibliothèque centre documentaire à l'école élémentaire. *École et la vie*, mai 1980, n° 8, p. 9-17.
- La Lecture de l'enfant à l'adolescent. Des indications pour une comparaison avec la situation française. *Médiathèques publiques*, 1980, n° 53, p. 1-11.
- Lecture et pédagogie dans l'enseignement du second degré. *Trousse livres*, octobre 1980, n° 20, p. 16-18.
- Documentation et interdisciplinarité. Le rôle des documentalistes dans les collèges expérimentaux. (En collaboration avec A. KOVACS). *Inter-CDI*, janvier-février 1980, n° 43, p. 23-24, 41 et 44.
- Les Élèves au CDI. (En collaboration avec A. KOVACS et S. MEUNIER). *Inter-CDI*, mai juin 1980, n° 45, p. 19-25.
- Le Bibliothécaire à l'école. Une profession nouvelle. Étude des rôles et des pratiques. (En collaboration avec O. LAMBERT). *BCD*, mars 1980, n° 6, 24 p.
- La Lecture à la maison en cours moyen et la contribution de la BCD. (En collaboration avec O. LAMBERT). *BCD*, juin 1980, n° 7, 11 p.
- Les Expériences de l'ADACES. Essai d'évaluation. (En collaboration avec O. LAMBERT). *Médiathèques publiques*, octobre-décembre 1980, n° 56, p. 17-28.
- Les Usagers et la documentation. (En collaboration avec G. LEFORT). *Éducation et Développement*, juin-juillet 1980, n° 141, 53 p.
- cf. HASSENFORDER (J.) et LAMBERT (O.). La Lecture, le bibliothécaire et les enfants, p. 10-16.
- HASSENFORDER (J.). Une enquête anglaise, p. 38-40.

HASSENFORDER (J.). L'Expérience des collèges bibliothèques, p. 41.

En collaboration avec LESELBAUM (N.). Temps scolaire, temps de loisir. *Éducation et Développement*, septembre-octobre 1980, n° 142, p. 31-38.

Compte-rendu : RAVEN (J.). Education, values and society. The objectives of education and the nature and development of competence, 1977. *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 1980, n° 50, p. 79-81.

1981 L'innovation pédagogique dans le monde. In : *Histoire mondiale de l'éducation*. Paris, PUF, 1981, t. IV, p. 501-508.

Quel avenir pour le CDI. *Inter-CDI*, septembre-octobre 1981, n° 53, p. 13-15.

Compte-rendu : Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children, 1979. *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 1981, n° 54, p. 61-64.

Compte-rendu : HUSEN (T.). The School in question, 1979. *Revue française de pédagogie*, avril-juin 1981, n° 55, p. 42-44.

Compte-rendu : MAJAULT (J.). Comptes, mécomptes, décomptes. Au service de la pédagogie : une institution (1940-1980). *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre 1981, n° 56, p. 71-72.

Compte-rendu : LUNZER (E.). The effective use of reading, 1979. *Revue française de pédagogie*, octobre-décembre 1981, n° 57, p. 84-87.

Introduction. *Répertoire des organismes français de recherche en sciences de l'éducation*. Paris, INRP ; CDH, 1981.

1982 *Les Sciences de l'éducation à travers les livres*. Recension des notes critiques publiées pendant les quinze premières années de la *Revue française de pédagogie* (1967-1982). Paris, INRP, 1982.

Compte-rendu : NISBET (J.). The Impact of research on policy and practice in education, 1980. *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 1982, n° 58, p. 102-104.

Étude sur la diffusion de la Revue française de pédagogie. Paris, INRP, 1982.

Une revue et ses lecteurs. Enquête auprès des lecteurs de la Revue française de pédagogie. Paris, INRP, 1982.

- 1983 Recherche en éducation et information des enseignants. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1983, n° 1, p. 7-12.
- La Diffusion des revues de sciences de éducation en France. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1983, n° 2, p. 9-18.
- Les Prêts d'ouvrages dans une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1983, n° 2, p. 19-22.
- La Communication internationale et la diffusion des revues en sciences de l'éducation. *Brisés*, 1983, n° 2, p. 67-72.
- Perspectives pour l'innovation. *Cahiers pédagogiques*, octobre 1983, n° 217, p. 13.
- 1984 The Development of libraries and resource centers in education since 1945 (in France). *The Journal of library history*, winter 1984, t. 19, n° 1, p. 73-85.
- Le Développement des bibliothèques et des centres documentaires depuis 1945. *Inter-CDI*, novembre-décembre 1984, p. 5-7 ; janvier-février 1985, p. 14-16.
- Les Rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir*. (avec C. CORIDIAN et N. LESELBAUM). Paris, INRP, 1984. (Rapports de recherche ; 6).
- Propositions pour une classification documentaire en sciences de l'éducation (avec G. LEFORT). *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1984, n° 3, p. 7-9 et 15-27.
- Compte-rendu : FULLAN (M.). The Meaning of education change, 1982. *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 1984, n° 66, p. 103-105.
- Compte-rendu : TOUGH (A.). Intentional changes : a fresh approach to helping people change, 1982. *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre 1984, p. 97-98.
- 1985 Une nouvelle formule pour *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1985, n° 5, p. 5-10.
- La circulation de l'information en éducation dans les écoles normales (en collaboration avec C. ESTELLE et O. LAMBERT).

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, 1985, n° 7, p. 63-92.

La littérature pédagogique et le changement dans les écoles. Analyse des représentations d'un groupe d'experts. (en collaboration avec C. ESTELLE). *Bibliographie sur les écoles*. Paris, INRP, 1985, p. 5-24.

Structures et domaines de la recherche française en éducation 1974-84. In : *Bilan rétrospectif de la recherche française en éducation, 1974-1984*. Paris, INRP ; CDSH, 1985.

Temps scolaire. Temps de loisir. Les voies de l'hétéro et de l'autoformation (en collaboration avec C. CORIDIAN et N. LESELBAUM). *Éducation permanente*, juin 1985, n° 78-79, p. 43-57.

Innovation et recherche. Praticiens, chercheurs. *Revue de recherche et d'action de la pédagogie Freinet*, avril 1985, n° 4, p. 18-24.

Compte-rendu : NISBET (B.). (ed). *World yearbook of education. 1985. Research Policy and practice.* *Revue française de pédagogie*, octobre-décembre 1985, n° 73, p. 88-92.

- 1986 *Rôle du collègue dans le développement des lectures de l'enfant à l'adolescent.* (En collaboration avec C. ÉTÉVÉ et O. LAMBERT). Communication à l'université d'été d'Hérouville. Août 1986.

Compte-rendu : HUSEN (T.). *The International Encyclopedia of Education.* *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 1986, n° 74, p. 92-94.

Compte-rendu : HIRST (P.H.). *Educational theory and its foundation disciplines.* *Revue française de pédagogie*, avril-juin 1986, n° 75, p. 120-123.

- 1987 *Rôle du collègue dans le développement des lectures de l'enfant à l'adolescent.* (En collaboration avec M. BERNARD et C. ÉTÉVÉ). *Inter-CDI*, novembre-décembre 1987, n° 90, p. 15-20.

Le CDI et la diffusion de l'information sur la recherche en éducation. *Inter-CDI*, juillet-août 1987, n° 88, p. 11-13.

Guide méthodologique de la recherche en éducation et formation. (En collaboration avec M. BERNARD et C. ÉTÉVÉ). *Perspectives documentaires en science de l'éducation*, 1987, hors série, n° 88, p. 51.

Compte-rendu : HUBERMAN (A.M.) et MILES (M.B.). Innovation up close. How school improvement works, 1984. *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 1987, n° 78, p. 110-112.

Compte-rendu : BARBIER BOUVET (J.-F.). Publics à l'œuvre : pratiques culturelles à la bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou, 1986. *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre 1987, n° 80, p. 105-108.

Compte-rendu : DUCROS (P.) et FINKELSTEIN (D.). L'École face au changement, 1987. *Revue française de pédagogie*, octobre-décembre 1987, n° 81, p. 110-111.

- 1988 La Communication documentaire. Perspectives internationales. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1988, n° 14, p. 67-70.

Des enseignants leaders d'opinion. Une minorité cachée. (En collaboration avec C. ÉTÉVÉ et O. LAMBERT). *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1988, n° 15, p. 129-131.

Un mouvement pour le développement des bibliothèques publiques. Les origines de la section des bibliothèques publiques de l'ABF. *Médiathèques publiques*, 4e trim. 1988, n° 71-72, p. 17-27.

La Bibliothèque et ses valeurs. *Médiathèques publiques*, 4e trim. 1988, n° 71-72, p. 49-51.

- 1989 *La Recherche française en éducation et formation (1985-1988)*. Communication au colloque de l'Association francophonie d'éducation comparée, mai 1989. 6 p.

Information et documentation au service d'une communauté scientifique. Expériences, cheminements, perspectives. *Bulletin de l'association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation*, mai 1989, n° 5, p. 3-11.

Documentation et sciences de l'éducation. Cheminements et perspectives. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1989, n° 17, p. 99-103.

- 1990 Les lectures de loisir de l'enfance à l'adolescence (en collaboration avec C. ÉTÉVÉ et O. LAMBERT). *Inter-CDI*, novembre-décembre 1990, n° 108, p. 45-51.

- Pour une "bibliothèque idéale" des enseignants, chemins de lecture à l'usage des professeurs et des lycées. (en collaboration avec C. ÉTÉVÉ et O. LAMBERT). Paris, INRP, 1990.*
- HASSENFORDER (J.) (ed.). *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche. Recueil de Notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie.* Paris, INRP ; L'Harmattan, 1990.
- HASSENFORDER (J.) (pref.). *Tables 1976-1990. Regards sur deux décennies de recherche dans la Revue française de pédagogie.* Paris, INRP, 1990.
- 1991 *Methodoref. Guide méthodologique de la recherche en éducation et formation.* 2e ed. rev. et augm. Paris, INRP ; L'Harmattan, 1991.
- Clefs pour la recherche documentaire. 70 thèmes en éducation et formation dans la Revue française de pédagogie et Perspectives documentaires en éducation.* Paris, INRP, 1991.
- Classer les documents en éducation. Plan de classement. Typologie de contenus.* Paris, INRP, 1991.
- 1992 HASSENFORDER (J.) (dir.). *Chercheurs en éducation.* Paris, INRP ; L'Harmattan, 1992. (Éducation et formation : références).
- HASSENFORDER (J.) (dir.). *Vers une nouvelle culture pédagogique. Chemins de praticiens.* Paris, INRP ; L'Harmattan, 1992. (Éducation et formation : références).
- Compte-rendu : PLUNKETT (D.). *Secular and spiritual values. Grounds for hope in education. Revue française de pédagogie*, mai-juin 1992, n° 99, p. 136-137.
- 1993 HASSENFORDER (J.) (dir.). *Lecteurs et lectures en éducation.* Paris, INRP ; L'Harmattan, 1993. (Éducation et formation : références).
- 1994 *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris, Nathan, 1994.
- (à titre de conseiller scientifique)
- Rubriques : Recherche en éducation, p. 842-847.
- Institut National de Recherche Pédagogique, p. 540-542.
- 1996 BCD et CDI. La genèse. *Inter CDI*, mars-avril 1996, n° 140, p. 59-61 ; mai-juin 1996, n° 141, p. 54-55.

Les enseignants et l'information, p. 45-61. In : Husti (A.) (coord.). *Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti*. Paris, Nathan, 1996.

1997 Compte-rendu : SNYDERS (G.). Y a-t-il une vie après l'école ? *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre 1997, n° 120, p. 192-195.

1998 *Les Sciences de l'éducation à travers les livres. Recension des notes critiques parues dans la Revue française de pédagogie, 1967-1995*. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1998. (à paraître).

Une revue en perspective. Éducation et Développement. Textes présentés par Louis Raillon et Jean Hassenforder. Paris, L'Harmattan, 1998. 310 p. (à paraître).



2

*BIBLIO-
GRAPHIE
COURANTE*

PLAN DE CLASSEMENT

- A – Sciences humaines et sciences de l'éducation
- B – Philosophie, histoire et éducation
- C – Sociologie et éducation
- D – Économie, politique, démographie et éducation
- E – Psychologie et éducation
- F – Psychosociologie et éducation
- G – Sémiologie, communication, linguistique et éducation
- H – Biologie, corps humain, santé, sexualité
- K – Organisation et politique de l'éducation
- L – Niveaux d'enseignement
- M – Personnels de l'éducation et de la formation
- N – Environnement éducatif
- O – Vie et milieu scolaires
- P – Méthodes d'enseignement et évaluation
- R – Moyens d'enseignement et technologie éducative
- S – Enseignement des disciplines (1)
Langues et littérature, Sciences humaines et sociales, Éducation artistique, Éducation physique et sportive, etc.
- T – Enseignement des disciplines (2)
Sciences et techniques
- U – Éducation spéciale
- X – Éducation extra-scolaire
- Z – Instruments généraux d'information

TYPLOGIE DE CONTENU

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

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Recherche en sciences humaines

BREAKWELL, Glynis M. ed. ; FIFE-SCHAW, Chris. ed ; HAMMOND, Sean. ed. *Research methods in psychology*. London ; Thousand Oaks : Sage, 1995. XI-418 p., bibliogr. (13 p.) 31

Cet ouvrage se veut une introduction claire aux méthodes de recherche quantitatives et qualitatives en sciences sociales, notamment en psychologie, évitant un langage d'expert. La première partie est centrée sur la relation entre la construction d'une théorie des processus psychologiques et de la méthodologie de recherche et évoque les aspects pratiques et éthiques d'une mise en œuvre de recherche. La deuxième partie est consacrée à la collecte et à l'organisation de données et

décrit une approche métathéorique permettant de systématiser la définition des hypothèses de recherche et la mise en œuvre des variables. La troisième partie éclaire les techniques de collecte des données et présente des méthodes moins traditionnelles (techniques du "journal de bord", recherches-action, méthodes ethnographiques...). La quatrième partie traite de l'analyse des données, des relations entre la méthodologie et les statistiques. (Prix : £ 13.99).

Recherche et développement dans les organismes publics. Résultats 1994 et estimations 1995, objectifs socio-économiques 1996. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997. 99 p., tabl., cart. 9

Deux points sont abordés. 1) Résultats 1994 et prévisions 1995. En 1994-95, recul en volume du financement public de la R&D, mais stabilisation du volume des travaux de la R&D publique. En 1994, la dépense intérieure de R&D des administrations diminue

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

de 0,6 % en volume après plusieurs années de croissance. Recul des dotations budgétaires. Pour la deuxième année, diminution des dépenses intérieures et extérieures du pôle de recherche "Défense", et des grands problèmes technologiques. 2) Objectifs socio-économiques du budget civil de la R&D en 1996 : l'avancement général des connaissances, l'exploration et l'exploitation de l'espace, la protection et l'amélioration de la santé, l'énergie. (Document non commercialisé).

Recherche en sciences de l'éducation

L'année de la recherche en éducation 1997. Paris : PUF, 1997. 266 p., bibliogr. dissém. 15

Titres des contributions : Du discours et des faits scientifiques dans les dites sciences de l'éducation (J. Ardoino et G. Berger) ; Sciences humaines et sciences contemporaines (A. Glykos) ; Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles (M. Bataille, J.-F. Blin, C. Jacquet-Mias et A. Piasser) ; Stratégies identitaires de femmes créatrices et représentations sociales : quels enjeux pour les sciences de l'éducation ? (H. Rouré) ; Apprentissage du récit historique et conceptualisation en histoire (Y.-H. Lim) ; Le bricolage identitaire des formateurs de CFA (A. Jouy) ; Représentation d'un savoir d'expérience : le cas de l'enseignement des mathématiques (M. Bailleul) ; État des recherches en sciences de l'éducation (G. Mialaret). (Prix : 180,00 FF).

NOFFKE, Susan E. ed. ; STEVENSON, Robert B. ed. *Educational action research : becoming practically critical.* New York ; London : Teacher college press, 1995. VIII-228 p., bibliogr. (8 p.) 23

Cet ouvrage présente des études de cas de recherche action entreprises par des éducateurs, des administrateurs, dans des contextes différents, en reliant la théorie et la pratique et en associant la recherche action à un objectif de démocratisation de l'enseignement. La première partie de l'ouvrage traite de la recherche action dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants. La deuxième partie concerne la recherche dans les écoles. La troisième partie est consacrée à la promotion de la recherche action. L'ouvrage constitue un texte de référence pour les cours de formation des maîtres et pour le personnel impliqué dans l'amélioration du système éducatif. (Prix : 19,95).

Méthodologie de la recherche

LAVEAULT, Dany ; GRÉGOIRE, Jacques. *Introduction aux théories des tests en sciences humaines.* Bruxelles : De Boeck université, 1997. 336 p., fig., tabl., bibliogr. (7 p.) (Méthodes en sciences humaines.) 9

Les concepts et méthodes, exposés dans cet ouvrage, le sont à destination d'un public non spécialiste des statistiques. Les concepts et notions de base en statistique descriptive et inférentielle sont rappelés, puis toutes les étapes de la construction et du développement d'un test sont présentées : la construction d'un instrument de mesure, modèles classiques des tests, la validité des résultats à un test, l'analyse des items, calcul et interprétation des scores, les modèles de la réponse à l'item. Un glossaire des termes techniques anglais-français et des symboles complète le document. (Prix : 145,00 FF).

MANION, Lawrence ; COHEN, Louis. *Research methods in education*. London ; New York : Routledge, 1994. XXII-414 p., bibliogr. (18 p.)

☛ 31

Cet ouvrage de référence, régulièrement remis à jour, passe en revue toutes les méthodes utilisées par les chercheurs en éducation. Cette nouvelle édition est augmentée d'un chapitre sur la dimension éthique de la recherche en éducation et en sciences sociales. La recherche historique est incluse dans ce panorama, dans la mesure où elle éclaire l'évolution présente. La recherche développementale, la méthode d'enquête, la recherche de corrélations, le système expérimental, la recherche-action, l'approche éthogénique, la mesure des corrélations sont examinés. Des études de cas et des exemples nouveaux sont présentés dans cette version révisée du texte de base.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London ; Thousand Oaks : Sage, 1996. VII-180 p., bibliogr. dissém. ☛ 31

Cet ouvrage de référence est destiné à guider les étudiants entrant dans les cycles de recherche en les familiarisant avec la pratique de la recherche qualitative en sociologie. Le développement de techniques de travail, les principales difficultés du processus de recherche qualitative sont mis en lumière. Une introduction aux concepts d'ontologie et d'épistémologie est proposée. Les méthodes permettant de générer des données qualitatives et des investigations sur ces données sont explorées. Les techniques relatives au processus analytique, au travail d'interprétation sociale des éléments rassemblés sont examinées. Le rôle du chercheur, en tant que "praticien réflexif" est discuté. Les problèmes d'éthique et de politique qui se posent lors de la recherche qualitative en sociologie sont débattus. (Prix : £ 11.95).

WEISBERG, Herbert F. ; KROSNICK, Jon A. ; BOWEN, Bruce D. *An introduction to survey research, polling, and data analysis*. Thousand Oaks ; London : Sage, 1996. XIV-394 p., tabl., fig., bibliogr. (4 p.) ☛ 31

Cet ouvrage a pour but d'aider les lecteurs à évaluer la qualité, le degré de fiabilité des résultats de recherche, à interpréter des rapports statistiques, à analyser des sondages. La recherche par enquête, l'analyse des données sont, pour les auteurs, essentielles pour les chercheurs en sciences sociales parce qu'elles donnent lieu à des réponses qui peuvent être communiquées à des non spécialistes. Les changements intervenus depuis la première édition de ce livre (1989) dans les pratiques d'investigations sont exposés : interviews par téléphone se substituant aux entrevues en face à face, procédures d'inférence statistique, analyses de régression se développant, problèmes d'éthique lors de la conduite d'enquêtes pris en sérieuse considération. (Prix : £ 45.00).

Information et documentation

Documentation en sciences de l'éducation

BOURDONCLE, Raymond. dir. ; ORSONI, Marie-Agnès. dir. *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs. Banque de données bibliographiques (1970-1994)*.

1 : *méthodologie, guide de l'utilisateur, plan de classement, index*. Paris : INRP, 1997. 145 p. Index. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 23.) ☛ 9

La banque de données bibliographiques PROF recense à ce jour 1 489 documents portant sur la formation des enseignants et des formateurs : travaux de recherche, de

soutien à la recherche, de réflexion et de propositions, publiés en France entre 1970 et 1994. Cette banque a été conçue par une équipe pluridisciplinaire pour répondre à de très nombreuses questions et permettre une multiplicité des usages : simple recherche des références exactes d'un document ou de l'ensemble des travaux publiés par un auteur donné ; traitements statistiques plus sophistiqués sur les sujets les plus abordés, les personnes ou les organismes les plus actifs en matière de publication, les universités qui suscitent le plus de thèses dans ce champ et les problématiques qu'elles privilégient, etc... Outil pour la recherche, la banque PROF s'offre à la multiplicité des interrogations de ses utilisateurs pour proposer une vue globale de la vie scientifique, pour un champ et une période donnés, à travers l'un de ses produits les plus importants, les publications. La banque PROF intéressera à divers titres l'étudiant, l'enseignant, le formateur, le chercheur, le documentaliste et même l'administrateur et le politique. Chacun pourra y trouver des éléments de réponse à ses questions et une base pour de nouveaux travaux. Ce premier volume présente les documents indispensables pour comprendre la construction de la banque PROF, ses hypothèses, son plan de classement ainsi qu'un guide pour interroger les données contenues dans la disquette.

BOURDONCLE, Raymond. dir. ; ORSONI, Marie-Agnès. dir. *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs. Banque de données bibliographiques (1970-1994). 2 : les thèses sur la formation des enseignants et des formateurs.* Paris : INRP, 1997. 165 p. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 23.) 9
 Au nombre des 1 489 documents recensés par la banque PROF entre 1970 et 1994 se trouvent 137 thèses concernant la formation des enseignants ou des formateurs. Résultats et témoins d'une activité de recherche spécialisée, les thèses restent le plus souvent confi-

dentielles et difficilement accessibles. Le répertoire proposé ici a le double intérêt de fournir un exemple des informations capitalisées dans la banque PROF en montrant sous quelle forme elles se présentent, d'une part, et d'autre part de constituer un observatoire de l'activité de recherche déployée dans le champ de la formation des enseignants et des formateurs. Ainsi, la production des thèses dans le champ de la formation des enseignants et des formateurs a plus que triplé entre 1970 et 1984, pour ensuite diminuer de moitié au cours de la décennie suivante. Cette évolution reflète l'évolution de la répartition de l'ensemble des documents sur la période étudiée. Tout d'abord, au cours des quinze premières années, la réduction des textes d'essai et d'opinion au profit des textes liés à l'activité scientifique et universitaire laisse penser que s'amorce un champ scientifique autonome. Puis cette évolution se trouve paradoxalement freinée au moment de l'universitarisation des formations d'enseignants et de la mise en place des IUFM. Ce constat souligne, s'il en était besoin, l'étroite dépendance de l'activité scientifique et de la recherche aux institutions et aux politiques qui les organisent et les produisent. Il rappelle également que si la formation des personnels chargés de la formation initiale et continue apparaît comme un objet de recherche à travers les thèses qui s'y intéressent et l'étudiant, elle est aussi un enjeu social et politique considérable. (Prix : 180,00 FF les 2 volumes).

DUQUESNOY, Sylvie. *Guide des sources d'information en éducation.* Lille : CRDP, 1997. 203 p. (Objectif formation.) 32
 Ce document présente les diverses sources d'information (services d'information, les sources bibliographiques, les publications, les revues, les outils) concernant l'éducation, la pédagogie générale, les didactiques des disciplines, l'actualité, l'administration de l'éducation, quel que soit le support : imprimé, électronique... Des index : thématique par contenus, des sources électro-

niques, les adresses des principaux organismes facilitent la recherche. (Prix : 110,00 FF).

B – PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie de l'éducation

LOMBARD, Jean. *Bergson, création et éducation*. Paris : L'Harmattan, 1997. 166 p., bibliogr. (2 p.) (Éducation et philosophie.) ✎ 5

Peut-on parler de l'existence d'une pédagogie de Bergson ? L'importance qu'il a attachée aux questions d'éducation peut paraître mineure. Par rapport à son œuvre philosophique, la pédagogie de Bergson apparaît comme un possible prolongement ou comme une voie d'accès permettant une mise en perspective des écrits majeurs (*La Pensée et le mouvement, Le Bon sens, Mélanges...*). Se basant sur les écrits de Bergson, l'auteur entreprend de dégager les principaux éléments de réflexion : éducation et philosophie, la problématique de l'enseignement, les disciplines scolaires, l'éducation morale... Bergson a posé la question de l'éducation en des termes qui traduisent la permanence de la pensée de l'avenir dont tire son sens toute entreprise éducative. À une éducation "close" est opposée une éducation "ouverte". La pédagogie bergsonienne peut se définir comme un art de penser l'invention. (Prix : 85,00 FF).

ROHART, Jean-Daniel. *Action éducative et éthique (Carl Rogers et Carl Gustav Jung et l'éducation)*. Lyon : Voies livres, 1997. 16 p. (Se former + ; 67.) ✎ 4

L'auteur enseignant dans le secondaire s'appuie sur les travaux de C. Rogers et de C. Jung pour définir un nouveau "regard clinique" sur l'action enseignante. Cette compétence, nécessaire à l'accomplissement du métier d'enseignant, peut permettre aux

maîtres de construire de véritables espaces d'apprentissage, dans une bonne distance avec les élèves et le respect de l'altérité. (Prix : 35,00 FF).

Épistémologie

BONAN, Ronald. *Qu'est-ce qu'une philosophie de la science ? Commentaire de l'article de Maurice Merleau-Ponty "Einstein ou la crise de la raison"*. Marseille : CRDP, 1997. 104 p., bibliogr. (6 p.) (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ✎ 23

En 1955, Maurice Merleau-Ponty faisait paraître, dans *l'Express*, un article : *Einstein et la crise de la raison*, où il rend compte de la rencontre avec Bergson et Einstein à Paris en 1922. Cet article était, pour Merleau-Ponty, l'occasion d'aborder un certain nombre de questions essentielles : la responsabilité directe ou indirecte du savant dans le développement de l'irrationnel, le caractère relatif de toute mesure du temps, l'autonomie de la science... La première partie de cet ouvrage, après un avant-propos introductif, est consacrée à la science dans l'œuvre de Merleau-Ponty. La deuxième partie est centrée sur le commentaire de son article : l'échec du projet Comtien et la science contemporaine, le classicisme d'Einstein, la fausse magie et la vraie merveille de la science, idéologie et figures de la déraison, la rencontre de Bergson et d'Einstein, les théories et les enjeux, la crise de la raison. Prolongements et perspectives constituent la troisième partie. En annexe figure "le dialogue entre Cézanne et Merleau-Ponty". (Prix : 100,00 FF).

Histoire de l'éducation

MIALARET, Gaston. *Le plan Langevin-Wallon*. Paris : PUF, 1997. 126 p., bibliogr. (1 p.) (Pédagogues pédagogies ; 16.) ✎ 4

La Commission d'études pour la réforme de l'enseignement, mise en place en novembre 1944, remet le 19 juin 1947, au ministre de l'Éducation nationale, le texte connu sous le nom "le Plan Langevin-Wallon", du nom de ses deux présidents successifs : Paul Langevin, Henri Wallon. Cet ouvrage propose, tout d'abord, le texte complet de "la Réforme de l'enseignement", puis les textes de la préface d'Henri Wallon et de la postface d'Henri Pieron, d'une édition du Plan faite par l'Union universitaire. Trois textes des membres de la Commission sont présentés, relatifs aux projets de réforme de l'enseignement : R. Gal, G. Monod, M. Le Rolland. Cinquante ans après, des personnalités du monde de l'éducation, d'organisations syndicales..., expriment ce qu'évoque pour eux le Plan Langevin-Wallon : G. Avanzini, F. Best, le PCE, la FEN. (Prix : 52,00 FF).

Éducation comparée

GROUX, Dominique ; PORCHER, Louis. *L'éducation comparée*. Paris : Nathan, 1997. 155 p., bibliogr. (4 p.) (Les repères pédagogiques : formation.) ✎ 4

Divers éléments peuvent expliquer le regain de l'éducation comparée (qui n'est pas la pédagogie comparée) : l'internationalisation, la décentralisation, la circulation des compétences... L'éducation comparée (EC) est une démarche (mise en perspective des études effectuées par les chercheurs en éducation, dans le temps, l'espace), caractérisée par sa finalité : l'explicitation des phénomènes éducatifs prélevés dans différents contextes. Ces comparaisons sont souvent réalisées par des organismes internationaux (BIE, UNESCO, OCDE) et s'appuient sur des

analyses verticales et/ou horizontales. L'EC aide à la circulation de l'information et permet de poser les problèmes au plan mondial. Elle a une histoire ancienne : depuis les observations des voyageurs de l'Antiquité, en passant par Marc-Antoine Jullien de Paris. L'outil de l'EC est la comparaison, mais il faut d'abord identifier les différents éléments du système éducatif, objet de l'EC : les acteurs, les pratiques, les fonctionnements..., en prenant en compte le contexte dans ses dimensions économique, historique, politique et culturelle. Le comparatiste doit utiliser des méthodes quantitatives et qualitatives. C'est un domaine qui concerne un public large (le citoyen, les décideurs, les usagers de l'école...) et doit prendre en compte l'inter-culturel (les séjours linguistiques, les jumelages...). Cette démarche permet de se centrer sur l'altérité. Elle doit s'adapter aux nouveaux media (télévision thématique, Internet...) ; les échanges, impulsés par les grandes organisations internationales ont un rôle majeur. L'EC ne repose pas seulement sur les différences entre les systèmes mais aussi sur des préoccupations communes : la socialisation, l'éducation aux valeurs, les problèmes d'éthique, le patrimoine. Des lieux d'EC existent : l'enseignement international, les classes européennes, une étude de cas : l'école privée en Egypte est proposée. L'avenir de l'EC est évoqué en conclusion, dont l'objectif final est "l'enrichissement mutuel, l'un par l'autre, et non pas une amélioration instrumentale de l'un quelconque des systèmes" (Prix : 129,00 FF).

MEURIS, Georges. ed. ; DE COCK, Geneviève. ed. *Éducation comparée : essai de bilan et projets d'avenir*. Bruxelles : De Boeck université, 1997. 160 p., tabl., bibliogr. (14 p.) (Perspectives en éducation.) ✎ 15

Les contributions ont pour titres : L'éducation comparée, perspectives d'aujourd'hui (Georges Meuris) ; Structures d'accueil et parcours de formation d'adolescents non francophones dans deux cantons suisses (Michel Nicolet) ; Satisfaction ou insatisfac-

tion des enseignants : approche comparative à travers deux enquêtes dans le milieu francophone (Mariane Frenay) ; L'éducation comparée et la formation des enseignants au Royaume-Uni (Margaret B. Sutherland) ; L'éducation comparée : une position stratégique dans la formation des enseignants (Georges Meuris) ; L'harmonisation des calendriers universitaires en Europe : une permanence des enjeux (Jean-Jacques Paul, Serge Tomamichel) ; L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation (Michel Debeauvais) ; Système mondial et réseaux d'interrelation. L'internationalisation de la pédagogie, un problème des sciences comparées de l'éducation (Jürgen Schriewer). (Prix : 105,00 FF).

Perspectives de l'éducation et Prospectives en matière d'éducation

Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1997. 161 p., graph. ₣ 23

Ce rapport prolonge les axes de réflexion ouverts par le Livre blanc : "Enseigner et apprendre : vers la société cognitive", adopté en 1995 par la Commission européenne. Le groupe de travail a mis l'accent sur trois nécessités majeures : nécessité de renforcer la compétitivité européenne en matière économique, technologique... ; nécessité de prendre conscience du danger de tensions sociales actuelles, des phénomènes d'exclusion ; nécessité de progresser. Les recommandations portent sur cinq points, qui font chacun l'objet d'un chapitre : Construire la citoyenneté européenne par l'éducation et la formation. Renforcer la compétitivité européenne et préserver l'emploi par l'éducation et la formation. Utiliser pleinement les possibilités offertes par les technologies de l'information. Dynamiser les systèmes d'éducation et de

formation tout en consolidant les acteurs. Car c'est maintenant que tout se joue.

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

BOUDON, Raymond. dir. ; BOUVIER, Alban. dir ; CHAZEL, François. dir. *Cognition et sciences sociales : la dimension cognitive dans l'analyse sociologique.* Paris : PUF, 1997. 281 p., bibliogr. dissém. (Sociologies.) ₣ 14

Cet ouvrage reprend les contributions proposées au Colloque, organisé par le GREMAS, en 1995. Elles sont regroupées selon trois axes. 1) L'explication cognitiviste des croyances collectives (R. Boudon) ; la décision comme argumentation (L. Lévy-Garboua et S. Blondel)... 2) Individualisme méthodologique et cognitivisme (D. Sperber) ; croyances collectives et acceptations collectives (P. Engel) ; la cruauté et l'éclipse des convictions morales (P. Pharo)... 3) De l'ancrage d'un cadre cognitif à sa redéfinition (P. Mann.) ; bonne gestion publique et rejet des savoirs (F. Lacasse) ; les problèmes de constitution d'une action collective (P. Livet)... (Prix : 158,00 FF).

OWEN, David. ed. *Sociology after postmodernism.* London ; Thousand Oaks : Sage, 1997. VIII-228 p., bibliogr. dissém. ₣ 15

Cet ouvrage, qui regroupe des contributions de sociologues de niveau international, s'applique à corriger l'opinion selon laquelle le post-modernisme condamnerait l'œuvre antérieure des sociologues. Les articles donnent des orientations pour une reconception des travaux de sociologie. L'influence du post-modernisme sur la pensée sociologique est analysée en ce qui concerne les problèmes de classe sociale, de race, de sexe, de droit et

criminologie, dans les domaines scientifiques (y compris la médecine) ainsi que dans ceux de la culture, de l'histoire des médias et de la politique. L'avenir de la sociologie dans l'ère post-moderne est débattu. Cet ouvrage peut constituer un guide pour les étudiants en sociologie. (Prix : £ 12,95)

Théories sociologiques

BURNIER, Michel. dir. ; CÉLÉRIER, Sylvie. dir. ; SPUNK, Jan. dir. *Des sociologues face à Pierre Naville ou l'archipel des savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1997. 218 p., bibliogr. dissém. (Logiques sociales.) ✻ 15

Titres des contributions : Pierre Naville contre Henri de Man : à propos de "Psychologie, marxisme, matérialisme" (Mateo Alaluf) ; Les polémiques Naville-Sartre ou une vertu intellectuelle : la dispute (Jan Spurr) ; L'aliénation chez Georges Friedmann et Pierre Naville (Michel Bitard) ; Le travail planifié selon Pierre Naville (Jean-Marie Vincent) ; La théorie de la planification et de l'autogestion après Pierre Naville (Michel Burnier) ; L'orientation professionnelle et la qualification (François Cardin) ; L'engagement de Pierre Naville et l'automatisation (Yvan Craipeau) ; Théorie du flux et autonomisation des systèmes techniques chez Pierre Naville (Jean-Pierre Durand) ; Division du travail et forme de la valeur (Sylvie Célérier) ; Souvenirs de conversations avec Pierre Naville (Christiane Barier-Ivinn) ; Synchronie, diachronie, structures revisitées (William Grossin) ; L'automatisme, ou les spontanés construits (Pierre Rolle) (Prix : 120,00 FF).

HAMMERSLEY, Martyn. *The politics of social research*. London ; Thousand Oaks : Sage, 1995. XIII-186 p., bibliogr. (17 p.) ✻ 5

L'auteur met en question le bien-fondé de l'étiquette politique accolée à toute recherche sociologique. Il signale les effets négatifs de

la philosophie positiviste de la science, l'usage abusif du qualificatif de "critique" pour toute investigation. Il conteste la spécificité de la méthodologie de l'approche féministe et la subordination de toute recherche antiraciste à des pratiques politiques. Il discute également le procès intenté aux comptes-rendus ethnographiques, accusés de ne refléter que le point de vue de l'Occidental masculin, bourgeois. L'aspect politique au sens large, supposant une implication dans les relations de pouvoir et les jugements de valeur, est examiné. Une réévaluation de la contribution de la recherche sociologique à la pratique sociale est suggérée. Les diverses conceptions de l'institution universitaire, en tant que lieux de développement de la recherche en sciences sociales, sont discutées. (Prix : £ 12,95).

Réflexions sur le monde contemporain, prospective

MCLAREN, Peter ; FREIRE, Paulo. préf. *Critical pedagogy and predatory culture : oppositional politics in a post-modern era*. London ; New York : Routledge, 1995. XII-294 p., bibliogr. (18 p.) ✻ 14

L'auteur examine les structures de domination qui existent à l'école et dans la société, auxquelles les jeunes répondent par une culture de résistance. Les problèmes d'identité, de représentation, de multiculturalisme sont abordés. P. McLaren est partisan d'une "pédagogie critique" favorisant une réforme des pratiques pédagogiques dans le cadre plus vaste d'un grand changement de société. Son approche combine les théories néomarxiste et post-structuraliste, conduisant à la construction d'une politique de résistance dans la vie institutionnelle courante et dans tout le domaine public. Les travaux de P. Freire, Deleuze, Derrida, Foucault et Lyotard sont évoqués. Le recul de la démocratie aux États-Unis, le développement d'une culture "prédatrice" sont dénoncés.

Sociologie de l'éducation

CHITTY, Clyde ; MAC AN GHAILL, Mairtin. *Reconstruction of a discourse*. Birmingham : Educational review publications, 1995. 33 p., bibliogr. (8 p.) (Headlines series ; 4.)

☞ 4

Récemment, de nouvelles conceptions d'identités collectives ont retenu l'attention : issues des communautés minoritaires, elles transcendent les traditionnelles catégorisations selon la classe, la race, le sexe. Les idéaux post-modernistes ont placé l'accent sur l'individuel, "l'unique" au détriment du collectif, du "commun". Dans ce contexte les auteurs débattent de la possibilité de construire un système de valeurs et un programme communs pour les écoles, tout en satisfaisant au besoin de spécialisation et de diversification de la société actuelle. (Prix : £ 4.95).

FORQUIN, Jean-Claude. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck université ; Paris : INRP, 1997. 390 p. (Pédagogie : portefeuille.) ☞ 4

Ce recueil présente des textes importants ou significatifs, dans le cadre de la sociologie américaine et britannique. Il s'agit de textes, en version intégrale (sauf un), parus entre 1952 et 1992 ; ils sont précédés d'une brève introduction éditoriale et de notes explicatives. Une introduction de J.-C. Forquin restitue les divers courants de la sociologie de l'éducation américaine et britannique : les fonctions sociales de la scolarisation (l'approche fonctionnaliste américaine, le courant de l'empirisme méthodologique ou de l'arithmétique politico-sociale...) ; les apports de la sociologie critique ; les approches interactionnistes, ethnométhodologiques et anthropologiques ; les années 80 (stagnation théorique ou reconfiguration d'une tradition de recherche). Les textes choisis sont ensuite

présentés selon trois thématiques. 1) Scolarisation et stratification sociale (Ralph H. Turner ; Randal Collins ; Donald F. Swift). 2) Curriculum et pédagogie (Basil Bernstein ; Michael F.D. Young ; Barry Cooper ; Jean Anyon). 3) Acteurs et interactions dans les contextes scolaires (Howard S. Becker ; Blanche Geer ; Ray C. Rest ; Hugh Mehan ; Peter Woods). (Prix : 150,00 FF).

Inégalités d'éducation et structure sociale

COLE, Mike. ed. ; HILL, Dave. ed. ; SHAN, Sharanjiet. ed. *Promoting equality in primary schools*. London ; Washington : Cassell, 1997. XIV-433 p., tabl., bibliogr. dissém. (Introduction to education.) ☞ 4

Cet ouvrage a pour but d'aider le personnel d'éducation, de formation, de direction, à prendre conscience des causes et des manifestations, parfois diffuses, de l'inégalité que l'école a pour objectif de réduire. La première partie de l'ouvrage regroupe des articles traitant du contexte politique large dans lequel les réformes du système éducatif (restructuration de l'enseignement primaire et des programmes scolaires à l'échelon national) ont été mises en place par le gouvernement conservateur. Les deuxième et troisième parties étudient les problèmes d'égalité des chances en ce qui concerne les tests aux Stades clé dans les disciplines obligatoires et optionnelles. Une quatrième partie traite de l'éducation religieuse, sexuelle, et de l'utilisation de l'informatique dans l'ensemble du programme. La promotion d'une véritable égalité des chances est examinée en conclusion. (Prix : £ 16.99).

Éducation, socialisation et cultures

CHAPMAN, Judith. ed. ; FROUMIN, Isak. ed. ; ASPIN, David. ed. *Creating and managing the democratic school*. London ; Washington : Falmer, 1995. X-229 p., bibliogr. dissém. ✱✱ 14

Des chercheurs australiens et russes partagent dans cet ouvrage leur expérience pédagogique, confrontent les conceptions de l'éducation dans deux pays aux passés politiques très différents. Ils s'interrogent sur la façon de former des citoyens responsables dans un contexte démocratique. Le cadre politique et légal de l'organisation de la scolarité en Australie est décrit, ainsi que les avantages et les difficultés d'une gestion du système éducatif qui respecte les libertés, l'individualité. Les réformes, les nouvelles politiques de l'éducation en Russie, aboutissant à la loi de 1992 qui fonde l'éducation sur les principes démocratiques, sont présentées. Le contexte culturel et historique de cette réforme est analysé, en liaison avec l'intégration des valeurs démocratiques entre 1955 et 1993. (Prix : £ 13.95).

MAY, Stephan. *Making multicultural education work*. Clevedon ; Philadelphia : Multilingual matters, 1994. XIII-223 p., bibliogr. (10 p.) (The language and education library ; 7.) ✱✱ 61

Cet ouvrage décrit un exemple d'organisation réussie d'une école multiculturelle et multilingue en Nouvelle-Zélande, dans laquelle "le pluralisme culturel" va de pair avec l'égalité des chances d'accès au pouvoir". L'auteur expose les débats théoriques sur le multiculturalisme et la notion d'égalité et décrit son approche méthodologique dans l'étude de la Richmond Road School : l'ethnographie critique. Cette école s'est impliquée dans un processus global de transformation en développant une concep-

tion réflexive et holiste du multiculturalisme. Le succès de ce modèle d'éducation prouve que la théorie critique et la pratique peuvent se combiner efficacement. L'ouvrage constitue une référence solide pour les enseignants et chercheurs spécialistes de l'éducation des minorités et de la sociologie du langage.

TAPERNOUX, Patrick. *Les enseignants face aux racismes*. Paris : Anthropos, 1997. 271 p., bibliogr. (6 p.) (Exploration interculturelle et science sociale.) ✱✱ 23

Quotidiennement, les enseignants doivent faire face à trois formes de racisme : le racisme ambiant (souvent verbal), le racisme de leurs propres élèves, leur propre racisme. C'est un phénomène que la littérature, les projets et les expériences pédagogiques mentionnent peu. En se basant sur des travaux de recherche et d'enquêtes, l'auteur veut fournir un état des lieux (les situations vécues dans les lycées aujourd'hui, la banalisation du racisme, l'état des banlieues dites difficiles), des éléments de connaissances pour lutter contre les racismes (l'Islam, religion et culture, comment différencier une culture d'une autre), une réflexion sur l'école (ses missions, face à une France pluriconfessionnelle ; les échanges internationaux) ; des outils conceptuels. L'apport de l'ethnométhodologie, le courant qui se réclame de l'ethnographie de l'école, la tenue d'un "journal" (en référence aux travaux de G. Lapassade) sont, pour l'auteur, des éléments pour observer autrement. Le racisme relève d'une tentative de conforter son être par la dévalorisation d'un Autre emblématique, ne s'appuyant sur aucune démonstration, il fait partie des délitements qui guettent le lien social. (Prix : 148,00 FF).

Sociologie des institutions et des systèmes de formation

DA SILVA, Jean-Marc. *La vie de l'école maternelle et de ses acteurs dans un système dynamique, instable et complexe*. Lyon : Voies livres, 1997. 23 p., bibliogr. (1 p.) (Se former + ; 69.) ☞ 4

Quel type de vie, quel mode de vie peut-on attendre de l'école maternelle en tant qu'elle est un système dynamique, instable et complexe. L'école maternelle est décrite comme un système constitué de quatre pôles : les parents, le politique, l'instance équipe éducative, les enfants. Chacun pèse sur et participe au fonctionnement du système. (Prix : 35,00 FF).

DEROUET, Jean-Louis ; DUTERCQ, Yves. *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : INRP ; ESF, 1997. 192 p., bibliogr. (2 p.) (Pédagogies.) ☞ 23

Pour mieux faire comprendre le fonctionnement des établissements, les auteurs ont choisi d'avoir recours à l'étude de cas. Dans une courte première partie, des références à des textes relativement récents d'auteurs connus, leur permettent d'exposer les logiques d'action, les "mondes de références des acteurs des établissements", de fixer le cadre de l'activité de ces acteurs, les différentes manières d'envisager l'organisation de l'école : l'intérêt général, l'efficacité, l'amour des enfants... Les études de cas permettent de mettre en lumière la réalité de l'établissement. Cinq établissements ont été choisis : Villaret (un ancien CEG de la périphérie d'une ville moyenne) ou la recherche du compromis ; Mansault (collège du type 900, d'une banlieue pavillonnaire d'une grande ville), de la mobilisation à la dispersion ; Bergeronde (un collège), l'épreuve évitée ; Dumas (un collège situé dans une ZUP), mise en forme et enrôlement dans un collège populaire ; Massé (lycée d'une grande ville

de province), la paix par la convergence des interprétations. Ces études de cas sont présentées chronologiquement pour mieux suivre les évolutions et les logiques d'action. L'établissement est considéré comme une cité politique, à construire, dont la réussite dépend de la capacité des acteurs "à choisir les formes les mieux adaptées aux exigences des situations locales". Il est le lieu de convergence de multiples réseaux : politique, économique, étatique. La transformation du système éducatif passe-t-elle par la seule initiative du local ? Un projet politique global est cependant nécessaire ; le rôle de l'État est de veiller à l'égalité des différents droits de tous. L'autonomie de l'établissement ne peut avoir de sens que dans le service public. Il faut développer le souci du local sans tomber dans le "localisme". (Prix : 145,00 FF).

Sociologie de l'enfance et de la jeunesse

BOUNOURE, Annick. *Quand les lycéens écrivent... les journaux lycéens*. Paris : INRP, 1997. 200 p., bibliogr. (3 p.) ☞ 11

Les journaux lycéens permettent de comprendre, de saisir dans leur pleine vérité, les modes de vie et les opinions des jeunes, leur vision du monde ; ce sont des journaux d'opinion. Cette recherche a été menée, à partir des exemplaires que possède le CLEMI, pour les années 1994-95 et 1995-96, des journaux internes ou bénéficiant d'une diffusion plus large, de toutes les régions de la France, d'établissements publics ou privés, classiques, technologiques ou professionnels. Les objectifs de ces journaux, tels qu'ils sont exprimés dans les éditoriaux, les déclarations d'intention sont d'abord étudiés. Puis les aspects de la vie lycéenne, tels que les lycéens les appréhendent, sont analysés : l'établissement, les études, l'avenir, les relations entre élèves, avec les professeurs, les parents. Ce sont enfin les aspects du monde extérieur qui sont envisagés : les médias, la politique, les problèmes de société, les loisirs.

Le journal est un instrument de communication entre les lycéens, entre les membres de la communauté scolaire et avec leur environnement. C'est un outil d'information, à l'intérieur et à l'extérieur du lycée. Les lycéens cherchent à être de véritables interlocuteurs, les journaux leur permettent de se socialiser. Ils leur permettent de s'appropriier le monde et d'énoncer leurs propres jugements. (Document non commercialisé).

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

COLE, Michaël. *Cultural psychology : a once and future discipline*. Cambridge ; London : Harvard university press, 1996. XVI-400 p., tabl., bibliogr. (28 p.) ✻ 22

Dépasant la dichotomie entre l'inné et l'acquis, l'auteur s'efforce d'intégrer les notions culturelles et historiques aux approches traditionnelles de la psychologie. Il croit au développement de la psychologie en tant que science historico-culturelle et non en tant que discipline subordonnée aux sciences naturelles. M. Cole propose une approche de l'enseignement de la lecture qui tient compte du principe Vygotskien selon lequel, dans le développement intellectuel, l'aspect interpsychologique (transactions entre individus) précède le stade intrapsychologique des processus mentaux complexes chez l'enfant. La psychologie culturelle, discipline post-moderne, bénéficie grâce à cet ouvrage, d'une méthodologie et d'un fondement théorique. (Prix : £ 19,95).

Psychologie du développement

COSLIN, Pierre, G. dir. ; LEOVICI, Serge. dir. ; STORK, Hélène, E. dir. *Garçons et filles, hommes et femmes : aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée. Mélanges en l'honneur de Colette Chiland*. Paris : PUF, 1997. 202 p., bibliogr. dissém. (Le fil rouge : psychanalyse et psychiatrie de l'enfant.) ✻ 15

Thèmes des contributions : L'identité sexuée : clinique et méthodologie (Colette Chiland) ; L'amour maternel envers le garçon est-il dépourvu d'ambivalence ? (Serge Lebovici) ; Parole maternelle, parole paternelle : comment garçons et filles naissent-ils au langage ? (Nicole Bacri) ; A propos de "l'influence du sexe" à l'école (Fayda Winnykamen) ; Filles et garçons, hommes et femmes et leur médecin généraliste femme (Simone Wolf-Labant) ; Le sexe du partenaire (Jean Lemaire) ; Garçons et filles devant l'alcool (Pierre G. Coslin) ; Garçons et filles, pères et mères, dans la berceuse populaire : contribution à l'étude des phénomènes transitionnels (Hélène E. Stork). (Prix : 148,00 FF).

THORNTON, Stephanie. *Children solving problems*. Cambridge (Mass.) ; London : Harvard university press, 1995. 143 p., tabl., bibliogr. (9 p.) (The developing child.) ✻ 23

L'auteur examine les conclusions de recherches récentes sur le développement des savoir-faire, des capacités à résoudre des problèmes chez l'enfant, le jeune enfant. Elle constate que la résolution effective des problèmes dépend surtout des connaissances factuelles acquises en explorant le monde alentour, contrairement à l'affirmation de Piaget sur la suprématie des capacités de raisonnement logique. La priorité est donnée à l'expérimentation, qui favorise une interac-

tion dynamique avec un problème spécifique. Les interactions sociales font également partie du processus de résolution de problème, comme l'indiquait Vygotsky : la recherche de solutions en coopération avec des pairs et avec des adultes expérimentés permet à l'enfant de progresser et notamment d'acquiescer de l'assurance. La recherche post-piagétienne suggère que ce processus de résolution de problème est le moteur du développement cognitif.

Processus d'acquisition, activités cognitives

GIORDAN, André. *Comment dépasser les modèles constructivistes ? Ou l'utilisation pédagogique des conceptions des apprenants*. Lyon : Voies livres, 1997. 38 p., bibliogr. (3 p.) (Se former + ; 65.) 4

L'auteur mène une analyse des représentations des apprenants. À partir de la façon dont elles ont été prises en compte dans les grands modèles didactiques : Constructivisme, modèle allostérique, il propose un cadre fondé sur l'entretien clinique de type piagétien, sur des observations et des actions à mener par les élèves, pour mettre à jour ces représentations. Une fois découvertes, l'enseignant peut construire ses séquences pédagogiques. (Prix : 28,00 FF).

Processus, modalité d'acquisition

HOURST, Bruno ; LATYK, Olivier. illustr. *Au bon plaisir d'apprendre*. Paris : InterEditions, 1997. 254 p., ill., bibliogr. (2 p.) 4

Sous une forme de courts chapitres (20), l'ambition de l'auteur est de nous faire redécouvrir "le simple et bon plaisir d'apprendre", les fondements de ce qui fait que l'on apprend bien, en s'appuyant sur les travaux de G. Lozanov, auteur de la méthode

Accelerative learning. Les idées sont en fait les suivantes : apprendre doit être une expérience plaisante ; on apprend d'autant mieux que l'on est bien détendu ; apprendre allie conscient et inconscient ; apprendre nécessite une "désuggestion" de l'apprenant ; la musique est un outil exceptionnel d'apprentissage. Quelques titres de chapitres : deux théories pour mieux comprendre le cerveau ; quelques pistes concernant la mémoire ; stress et apprentissage ; le mouvement dans l'apprentissage ; la pensée ouverte... (Prix : 125,00 FF).

L'enfant et les savoirs. La lettre du GRAPE, n° 27, 1997. 161 p. 23

Entre la famille et l'école : l'enfant (Jacky Beillerot) ; Le savoir de l'enfant. De l'énigme sexuelle à la passion de la recherche (Paul-Laurent Assoun) ; La tortue et le lièvre : ou comment l'éducation réécrit la fable (Laurence Gavarini) ; Laissons les enfants rêver. Les savoirs imaginaires de l'enfant pendant la période de latence (Christine Arbisio) ; Le savoir à l'adolescence, entre images et mots (Frédéric Rousseau) ; Les rythmes de l'enfant. Histoire et enjeux d'un débat (Pascale Garnier) ; L'enfant-do (Philippe Grumbert) ; La qualification (Georges Juttner) ; RAM, RAM, tous les chemins mènent à la ROM. L'enfant, le savoir et le mythe informatique (Pascal Plantard). (Prix non communiqué).

Apprentissage

ALTET, Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : ESF, 1997. 128 p., bibliogr. (3 p.) (Pédagogues pédagogues ; 13.) 4

Les pédagogies de l'apprentissage, présentées dans la première partie, ont des caractéristiques communes : elles s'appuient sur des conceptions cognitivistes, constructivistes et/ou interactionnistes de l'apprentissage, issues de la psychologie développementale et cognitive ; elles sont situées dans une logique de l'apprentissage, centrées sur le rapport

apprenant-savoir, sur l'activité de l'apprenant ; ce sont des pédagogies des moyens d'apprendre. Les différents représentants de ces pédagogies sont présentés : précurseurs (J. Dewey, F. Claparède, R. Cousinet, B. F. Skinner, B. Bloom, G. et V. De Landshere), et contemporains (G. Mialaret, J. Vial, L. Legrand, P. Meineu, J.-P. Astolfi, M. Develay, A. Giordan, B. M. Barth, J. Berbaum). Des textes représentatifs sont proposés dans la seconde partie (Prix : 45,00 FF)

Compréhension, activités intellectuelles

DOISE, William ; MUGNY, Gabriel. *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin, 1997. 236 p., fig., tabl., bibliogr. (10 p.) (U : cursus ; 341.) ■ 4

L'intelligence est à la fois une organisation de l'activité intellectuelle et une caractéristique sociale institutionnalisée. Les auteurs s'intéressent au développement cognitif et aux capacités de raisonnement des enfants et des adultes, en les analysant en termes de relations sociales qui les sous-tendent, les génèrent et les orientent. Intelligence et société sont liées de multiples façons. Les enjeux sociaux dans l'étude de l'intelligence sont d'abord précisés, en passant en revue les travaux de Piaget, les travaux sur les représentations sociales de l'intelligence, le cognitivisme. Une définition de l'intelligence est proposée qui postule que l'intelligence s'élabore dans les relations interindividuelles s'établissant dans des situations sociales spécifiques. Des recherches expérimentales, qui explicitent et illustrent cette définition proposée par les auteurs, sont exposées : la coordination d'actions motrices interdépendantes dans un jeu coopératif, de tâches de partage portant sur les épreuves de conservation des liquides et du nombre d'épreuves de conservation des longueurs égales ou inégales et de transformations spatiales intervenant dans la reproduction d'un village.

L'intelligence n'est qu'un moment, qu'une expression d'un processus plus complexe de nature sociale. Cette affirmation permet aux auteurs de déboucher sur de nouvelles perspectives de recherches : les différences socio-culturelles, le marquage social dans le développement cognitif, les applications pédagogiques. (Prix : 130,00 FF).

Imagination, créativité, expression graphique

LANDRY, Marie-Claire. *La créativité des enfants : malgré ou grâce à l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck université & Montréal : Logiques, 1997. 111 p., bibliogr. (5 p.) (Pratiques pédagogiques.) ■ 4

Ce "livre de recettes" propose aux parents et aux enseignants des éléments pour mieux connaître et développer la créativité des enfants. Il évoque comment une école, une famille, une société peuvent ou non avoir des "puissances trompeuses" ou des attitudes incitatives qui permettent de développer le potentiel créateur de l'enfant. Il analyse les blocages (intellectuels, les émotions, ...), les masques, les évasions (de défense, de croissance) qui peuvent freiner la créativité de l'enfant. Sept théories contemporaines de l'éducation sont examinées sous l'angle de l'apprentissage des attitudes et des comportements propres au développement de la créativité : spiritualistes, personnalistes, psychocognitives, technologiques, sociocognitives, sociales, académiques. En conclusion, l'auteur s'interroge sur l'attitude des nations en général, face au futur de leurs jeunes citoyens. (Prix : 125,00 FF).

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

Analyse institutionnelle et formation. L'AI dans les murs. *Pratiques de formation / Analyses*, n° 33, 1997.

131 p. ☞ 23

Jacques Ardoimo et René Lourau resituent, dans une courte présentation, l'analyse institutionnelle, puis les contributions sont proposées, selon deux axes. 1) L'AI dans le champ de la formation, de l'école élémentaire à l'université : l'institution se rêve ; l'analyste tango (R. Hess) ; l'approche institutionnelle, clef pour une autre formation ; le concept de résistance en éducation ; instituteurs et professeurs des écoles, indexicalité et implication. 2) Des problèmes généraux socio-historiques, théoriques, professionnels : l'analyse institutionnelle et la socio-histoire des sciences sociales (A. Savoye) ; Analyse institutionnelle et psychosociologie (G. Lapassade) ; interférences et interdisciplinarité (R. Lourau) ; analyse institutionnelle : d'une profession à l'autre ; le pur et l'impur (J. Ardoimo, R. Lourau). (Prix : 70,00 FF).

Comportement, attitude

GIRARD, Véronique ; CHALVIN, Marie-Joseph. *Un corps pour comprendre et apprendre*. Paris : Nathan pédagogie, 1997. 191 p., ill., tabl., bibliogr. (1 p.) (Outils pour la classe.) ☞ 4

Le corps des élèves a dû s'habituer à l'école. Trop souvent, ce corps est un corps segmenté, éclaté en éléments juxtaposés (approche occidentale) ; alors que l'approche orientale a une lecture globale qui prend en compte toutes les fonctions du corps : anatomiques, organiques, physiologiques. Cet ouvrage est consacré au langage du corps. Ce langage peut être étudié à l'aide de trois outils : l'ergonomie, la kinésiologie, la

Gestalt. Ce corps parle par la peau (avant l'acquisition du langage même), par des codes gestuels, que l'enseignant doit pouvoir décrypter (le rire, le regard, le rouge au front...). À l'école, le corps de l'élève devra s'habituer à l'espace-classe, à l'Autre (allié ou ennemi) et s'engager dans la voie de la socialisation. Dans cet espace, l'enseignant ne perçoit pas toujours les messages non verbaux, par lesquels il impose ses lois aux élèves ; c'est un espace avec une inadéquation entre ce que dit l'enseignant et ce qu'il montre de manière non verbale, avec des lieux valorisés (le dessus des tables et le devant de la classe) et dévalorisés (le dessous des tables et l'arrière de la classe). Trop souvent, l'attitude imposée à l'élève (immobilisme, rectitude) suscite des attitudes de crispation et de tension, qui ne sont pas compatibles avec des attitudes d'écoute, d'apprentissage. La fatigue de l'élève peut se traduire par de l'inhibition, de la rêverie, de l'agitation-répression ; des remèdes existent : respecter les rythmes biologiques, les différences, pratiquer l'alternance. À l'adolescence, l'élève devra faire face à des changements physiques, intellectuels. L'enseignant devrait permettre à l'adolescent de s'intégrer à la classe. L'enseignant doit reconnaître l'élève en tant qu'individu et non plus seulement comme un élève. Il pourra être alors un pédagogue ergonomiste, kinésio-logue, gestaltiste. Un enseignant, bien dans sa peau, écouter ses élèves, les poussera à travailler, à découvrir des choses nouvelles. (Prix : 135,00 FF).

VINSONNEAU, Geneviève. *L'identité des Françaises face au sexe masculin : perspectives cognitives et expérimentales*. Paris : L'Harmattan, 1997. 167 p., bibliogr. (6 p.) (Psychologiques.) ☞ 11

Comment les Françaises se définissent-elles, comparativement aux hommes ? L'auteur resitue d'abord, dans un contexte plus global, les résultats d'études (anglo-saxonnes) sur les stéréotypes liés aux catégories de sexe, sur le sexe et le statut social, sur le sexe et les

images du pouvoir. Elle s'intéresse ensuite au concept de statut social et présente une série d'études réalisées dans des milieux étudiant ou non étudiant pour étudier les procédés en jeu qui permettent à des Français de se définir dans la comparaison sociale avec les hommes de leur propre culture ; la manière dont les sujets, de sexe féminin, se comportent lorsqu'on leur demande de comparer leur catégorie de sexe à une catégorie de référence : les hommes ; comment s'opère, dans des équipes de travail, la hiérarchisation des tâches. Dans leurs discours, les femmes ne reconnaissent pas une domination du sexe masculin, et plutôt que de le combattre, elles envisagent de coopérer avec lui. Mais, intégrées dans des équipes de travail mixtes, elles reproduisent des conduites relevant de leur traditionnel statut infériorisé, quel que soit leur niveau d'éducation. (Prix : 95,00 FF).

Psychosociologie de la famille. Relations parents-enfants

Les enfants et la violence. Paris : PUF, 1997. 258 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. (Monographies de l'Association internationale de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent et des professions associées.)
15

Quatre thèmes ont été abordés dans cet ouvrage : 1) Violence envers les enfants, violence chez les enfants : la violence humaine (C. Chiland) ; mécanismes cérébraux médiateurs de l'agression et de la violence (J.G. Young) ; 2) Violence dans la famille et le foyer de l'enfant : enfants de parents alcooliques (P.A. Rydelius) ; traiter des enfants agressifs par un traitement institutionnel à temps plein (Y. Cohen) ; 3) Violence dans l'environnement de l'enfant : violence communautaire et développement des enfants (S. Marans) ; enfants réfugiés et violence (M. E. Malakoff) ; 4) Violence dans la culture de l'enfant : racines socioculturelles

de la violence, enfants des rues au Brésil (S. Celia) ; violence américaine, valeurs américaines et jeux d'enfance... (R. M. Brown).. (Prix : 150,00 FF)

Violences en famille. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 28, 1997. 259 p., bibliogr. dissém. 23

1) Violences sous silence : l'enfant, la puissance paternelle et le juge au XIXe siècle ; les lectures de l'inceste ; 2) Rendre justice et réparer : crimes et délits de famille, l'état du droit ; la police dans les différends familiaux ; 3) Intervenir sans disqualifier : l'audiovisuel dans l'audition des mineurs victimes, entre efficacité et protection ; l'enregistrement vidéo du témoignage de l'enfant victime... (Prix : 110,00 FF).

Psychosociologie et éducation. Relation maître-élève

FELOUZIS, Georges. *L'efficacité des enseignants.* Paris : PUF, 1997. 194 p., tabl., bibliogr. (4 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) 11

La relation pédagogique est faite de multiples éléments : psychologiques, affectifs, sociaux ; elle met en jeu deux acteurs : l'élève et l'enseignant et nécessite une adaptation aux normes implicites de l'école et au métier d'élève. Elle peut être source d'inégalités sociales. Quel lien peut-on établir entre ces différentes dimensions de la relation pédagogique ? Comment se construit, dans la classe, l'efficacité des enseignants (leur capacité à générer des acquisitions de la part des élèves) ? Telles sont les questions auxquelles tente de répondre l'auteur, en se basant sur les résultats d'une enquête menée auprès de trente-six professeurs de mathématiques et vingt-cinq professeurs de français en classe de seconde. Un bilan critique de la sociologie des enseignants est dressé, quant aux compétences, aux performances, et à l'efficacité. Puis, sous la forme de courts chapitres, les

différentes approches de l'efficacité sont analysées. 1) Les acquisitions des élèves en seconde : quel est l'impact respectif des caractéristiques individuelles (sociales, scolaires...) et contextuelles sur la formation de ces acquis. 2) L'efficacité et le jugement professoral : comment les enseignants notent-ils ? quelles sont les conséquences de cette notation sur les acquisitions ? 3) Les transformations du métier : quelles sont les attentes des enseignants, quels sont leurs effets sur les élèves ? quelles dimensions du métier et de la pratique professionnelle distinguent les enseignants selon leur degré d'efficacité ? Y a-t-il des degrés dans la sévérité ? 4) Efficacité et rapport aux élèves : les différences d'efficacité des professeurs sont celles de la relation aux élèves et des attentes qui l'organisent (négatives, positives, faiblement exprimées). 5) Efficacité et rapport subjectif aux transformations de l'enseignement : les enseignants doivent reconstruire leur rôle et les conceptions qui y sont attachées. On peut distinguer ceux qui assignent à leur enseignement un idéal littéraire et scientifique et ceux pour lesquels il s'agit d'enseigner à des élèves concrets, le ritualisme académique ou le pragmatisme pédagogique. (Prix : 148,00 FF).

LERBET-SÉRÉNI, Frédérique ; DE PERETTI, André. préf. *Les régulations de la relation pédagogique.* Paris : L'Harmattan, 1997. 216 p., schém., bibliogr. (11 p.) ☞ 12

La relation pédagogique est ici conçue comme une stratégie, un échange, alimentant (alimenté), orientant (orienté) des relations-savoirs entre des acteurs. Pour définir cette relation, des repères sont nécessaires. Des repères théoriques : la dyade que constitue la relation est cohabitation permanente de l'Autre et de Soi-Même ; la relation est communication et non communicable. Elle est à la fois ce qui unit et ce qui différencie. Cette relation duale est une relation paradoxale et réciproque qui instaure un espace tiers entre deux sujets. Des repères méthodologiques : la démarche retenue est double,

l'observation participante et l'étude de cas. Des repères épistémologiques qui permettent à l'auteur de tracer le cadre épistémologique dans lequel l'ensemble de sa réflexion se situe. Des repères pédagogiques : la place faite à la relation pédagogique dans les principaux courants pédagogiques. Ces repères une fois définis, l'auteur interroge cette relation en terme de relations-savoirs. Sa problématique : comment les savoirs peuvent-ils, avec les acteurs qui les manipulent, réguler les relations dans la classe, et comment les relations peuvent-elles, avec les auteurs qui les initialisent et qui les vivent, faciliter la transmission et l'appropriation des savoirs ? Prenant appui sur deux études de cas, en collège et en lycée, elle montre comment les difficultés entre acteurs de la relation peuvent en partie trouver des modes de régulation en prenant appui sur des interventions "tiers" appartenant à l'environnement immédiat du système enseignant-classe. Elle esquisse une "auto-éco-ré-organisation" du système relationnel et trace les limites de cette approche (l'évaluation et le contrôle, le temps). La relation pédagogique est spécifique et complexe ; sa richesse potentielle doit être perçue. (Prix : 120,00 FF).

Relation parents-école

Les parents partenaires de l'école. Paris : OCDE, 1997. 232 p., tabl., bibliogr. (3 p.) ☞ 4

Neuf pays Membres de l'OCDE (Allemagne, Angleterre et Pays de Galles, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis, France, Irlande, Japon) sont concernés par cette étude sur la coopération entre la famille, l'école et la collectivité. Une première partie, discussion thématique, étudie quatre points. 1) Les droits et devoirs des parents, les raisons de leur implication. 2) L'implication collective des parents : la représentation des parents dans les instances décisionnaires ou consultatives, à l'échelon local ou national ; l'administration scolaire ; les associations de parents d'élèves et les conseils de classe ; la

coopération entre l'école et la collectivité locale... 3) L'implication individuelle : la participation des parents au programme, à la pédagogie et à la vie scolaire ; le soutien psychosocial 4) La nature du partenariat. Une seconde partie présente, pays par pays, la situation de ce partenariat. Des recommandations sont proposées : un respect mutuel et la prise en compte de ce que chacun peut apporter, définir le programme de travail des parents (leurs souhaits ne correspondent pas forcément avec la vision des pouvoirs publics, publier et diffuser des exemples de méthodes efficaces, obtenir le soutien des chefs d'établissement...). (Prix : 150,00 FF).

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Quelques nouveautés en histoire de la langue, 1997. 168 p., fig., bibliogr. dissém. ✎ 23

Au sommaire de ce numéro spécial. 1) Études historiques 2) Réflexions sur l'histoire de la langue · Regards critiques sur l'histoire de l'orthographe française (N. Catach) Une approche sociolinguistique à l'histoire du français (R. Anthony Lodge). Une nouvelle histoire de la langue (J. Chaurand). 3) Systèmes d'écriture · système graphique du coréen (Prix non communiqué).

Théories de l'information et de la communication

CREVIER, Daniel. *À la recherche de l'intelligence artificielle*. Paris : L'Harmattan, 1997. 438 p., bibliogr. (29 p.) (Nouvelle bibliothèque scientifique.) ✎ 4

Le courant de l'Intelligence artificielle a vu le jour dans les années 50, aux États-Unis

Ayant interrogé des chercheurs, protagonistes de l'IA (Marvin Minsky, Herbert Simon, Allen Newell...), l'auteur retrace cette histoire : la conquête des micromondes des blocs, les échecs (traduction du langage par les ordinateurs...), les premiers systèmes experts (DENDRAL et MYCIN), les arbres de connaissance, les nouveaux langages (PROLOG), les essais de programmation logique, les programmes de jeux, l'âme des machines. Devrons-nous un jour partager notre monde avec des objets plus intelligents que nous et faudra-t-il nous en remettre à eux pour prendre des décisions vitales ? Qui régènera le futur de la Terre ? (Prix : 150,00 FF).

SÉRUSCLAT, Franck. *Rapport sur les techniques des apprentissages essentiels pour une bonne insertion dans la société de l'information*. Paris : Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, 1997. 208 p. ✎ 23

Défenseurs et adversaires des NTIC s'affrontent : quelle doit être leur place, quel rôle accorder au numérique ? Il faut apprendre le bon usage de ces techniques, leurs effets utiles, favoriser l'éclosion de citoyens actifs. C'est une exigence démocratique. Il faut connaître le matériel, définir le rôle de l'école. L'école doit faciliter la maîtrise initiale du clavier d'ordinateur, favorise une égalité de chances (dans l'utilisation de l'outil, dans l'accès aux sources documentaires). Formation des enseignants et équipements des locaux sont des préalables fondamentaux. Des renseignements collectés par le rapporteur (visites d'école, entretiens avec des enseignants...) permettent de constater la multiplicité des usages scolaires des NTIC, qui mettent cependant en évidence des préoccupations pédagogiques communes : une pédagogie du projet, une modification du rôle de l'enseignant et de l'organisation de la classe, les conséquences induites pour les élèves (dans la correction des erreurs, l'autonomie...). Les recommandations formu-

lées concernent la formation des personnels, l'équipement, les programmes scolaires, les produits éducatifs... La citoyenneté (objet de la seconde partie) peut maintenant s'exercer par le biais des NTIC, au sein des collectivités locales (sur le WEB, télévision interactive...), des administrations, lors des élections législatives. Internet peut-il être un outil de démocratie directe ? Un usage averti demeure difficile. Certains (J. de Rosnay) prônent le biais des réseaux pour développer la conscience citoyenne, d'autres (R. Debray) se montrent plus réticents. Cela pose la question de la définition de la citoyenneté. Les recommandations formulées concernent une meilleure diffusion de l'information publique, la mise en place d'un réseau citoyen, l'intégration des NTIC dans la réforme de l'État et des procédures administratives... (Prix : 55,00 FF).

Grands moyens de communication et attitudes

GONNET, Jacques. *Éducation et médias*. Paris : PUF, 1997. 127 p., bibliogr. (2 p.) (Que sais-je ? ; 3242.)

4

Logiques et attentes. Médias et relation au savoir. Les programmes d'éducation aux médias. Les contenus, l'exemple français. Approches des médias et méthodologies. Produire des médias ? Perspectives d'avenir. (Prix : 42,00 FF).

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement : quels enjeux ? quelles conséquences pour la formation des enseignants du second degré. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997. 112 p., bibliogr. (3 p.) 23

1) Les NTIC dans l'enseignement : la formation aux NTIC et ses enjeux pour les élèves, les professeurs et les formateurs ; l'intégration des NTIC dans l'enseignement, dans l'administration de l'éducation nationale. 2) Quels enjeux pour les formateurs ? 3) Les formations dispensées par les MAPPEN et leurs effets : exemples des académies de Reims, de Grenoble. Table ronde : quelles compétences faire acquérir ? Comment mettre en œuvre les formations ? Quels relais pour les IUFM et les MAPPEN ? (Document non commercialisé).

Psycholinguistique et pathologie du langage

Acquisition, développement

SHORE, Cecilia M. *Individual differences in language development*. Thousand Oaks ; London : Sage, 1995. XI-148 p., bibliogr. (8 p.) (Sage series on individual differences and development ; 7.) 14

Cet ouvrage étudie l'influence des différences individuelles entre les enfants, sur l'acquisition du langage et analyse les théories actuelles sur le développement linguistique. L'auteur centre ses observations sur les enfants de 1 à 3 ans mettant en évidence les différences dans le domaine de l'acquisition du vocabulaire, de la grammaire et du style de langage des enfants. Des explications d'ordre social et cognitif sont examinées. Le modèle d'interaction sociocognitive de Nelson est présenté, dans une analyse

critique. De nouvelles orientations de recherche théorique sont proposées, en relation avec les notions d'écologie, de chaos, de "connexion" et l'apport de l'étude des différences individuelles dans la connaissance des mécanismes de développement du langage est mis en relief. (Prix : 220,00 FF).

Lecture

TIMBAL DUCLAUX, Louis. *Quatre modes de lecture, de lecteurs et de textes*. Lyon : Voies livres, 1997. 16 p. (Voies livres ; 86.) ✎ 4

L'auteur traite avec le modèle Herrmann des quatre schémas mentaux de base de la lecture, des types de textes, des modes de lecture et de lectorat, des quatre mondes du roman. (Prix : 35,00 FF).

Sociolinguistique, ethnolinguistique

MAROUF, Nadir. dir. ; CARPENTIER, Claude. dir. *Langue, école, identités*. Paris : L'Harmattan, 1997. 302 p., bibliogr. dissém. (Les cahiers du CEFRESS.) ✎ 15

Ce document rassemble les communications présentées au colloque "Langue, école, identité", les 17 et 18 mai 1996 à Amiens. Trois thèmes ont été abordés : 1) Les enjeux politiques et culturels de l'école coloniale : La langue : norme instrumentale ou norme politique ? (Claude Carpentier) ; Logiques politiques, enjeux culturels et stratégies identitaires (Tanq Ragi) ; Les avatars du bilinguisme dans les pratiques éducatives de l'Algérie coloniale (Antoine Léon) ; L'enseignement au Maroc durant le protectorat : un enseignement "adapté" (Janine Seux). 2) École et minorités culturelles en France aujourd'hui : Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française (Agnès Van Zanten) ; Problématique de la référence et du sens et échec scolaire : le cas de l'Algérie et de sa population immigrée en

France (Halima Belhandouz) ; L'enseignement des langues et des cultures d'origine : instrument d'intégration ou d'exclusion (Tariq Ragi). 3) Statut de la francophonie en Algérie : langue et idéologie (Nadir Marouf) ; Histoire nationale et pratiques politico-identitaires : une lecture des manuels officiels en usage dans l'école algérienne (Hassan Remaoun) ; La lutte pour le pouvoir au moyen des langues : conséquences néfastes pour l'école et l'identité (Gilbert Grandguillaume) ; Écritures polyphoniques dans le roman algérien d'expression française (Mourad Yelles). (Prix : 150,00 FF)

H – BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Santé, éducation sanitaire

Vie scolaire et santé. *Échanges santé-social*, n° 85, 1997. 86 p., bibliogr. dissém. ✎ 4

Trois thèmes sont au centre de ce numéro spécial 1) Partenariat interministériel : les missions, l'organisation et les actions du service de promotion de la santé en faveur des élèves ; quelle formation pour les médecins de l'Éducation nationale ?.. 2) Santé et hygiène scolaire : le poids des cartables ; diététique, restauration et hygiène à l'école .. 3) Intervention en santé : les accidents en milieu scolaire ; prévention du sida et éducation à la sexualité ; le rôle du psychologue scolaire .. Repères : revue des expériences dans le domaine de l'éducation à la santé à l'école en France ; adresses utiles. Échanges : de l'éducation à la vie à l'éducation à la santé ; projet d'établissement, projet de vie. (Prix : 71,00 FF).

K – ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Système français

PASTIAUX, Georgette ; PASTIAUX, Jean. *Précis de pédagogie*. Paris : Nathan, 1997. 159 p. (Repères pratiques Nathan.) ☞ 4

Cet ouvrage, très pratique, aborde tous les aspects de la pédagogie, répartis en six grandes thématiques. 1) Histoires/doctrines : l'Antiquité et l'éducation, organisation de l'enseignement du XVe au XVIIIe siècles, de l'Éducation nouvelle aux méthodes actives... 2) Sciences d'appui : sciences de l'éducation, psychanalyse, sociologie... 3) Thèmes : les styles cognitifs, la gestion mentale, évaluation et notation... 4) Débats : l'illettrisme, la classe, autorité-discipline... 5) Spécificités : l'école maternelle, les enfants précoces, l'autoformation... 6) Ressources : le manuel scolaire, l'audiovisuel, l'architecture scolaire... Chaque notion se présente sur une double page : une synthèse sur la notion présentée (page de gauche), un texte d'appui (page de droite). (Prix : 63,00 FF).

Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale 1997. Paris : La Documentation française, 1997. 535 p. ☞ 4

Ce septième rapport est structuré autour de trois thèmes. 1) Évaluations générales : la polyvalence des maîtres à l'école élémentaire, le collège, l'insertion professionnelle, les technologies de la communication et l'école... 2) Études des disciplines et spécialités : économie et gestion, enseignements artistiques, enseignement primaire (les RASED), physique-chimie... 3) Les missions à l'étranger : caractéristiques générales, les missions d'expertise et de conseil... (Prix : 195,00 FF).

Systèmes étrangers

ROBERT, Marcel ; TONDREAU, Jacques. *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales. Une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Anjou (Québec) : Éditions CEC, 1997. 545 p., tabl., bibliogr. (26 p.) (Pédagogie et didactique.) ☞ 4

Les défis et enjeux de l'école québécoise sont définis dans cet ouvrage qui s'adresse à tous les partenaires de la formation. Les enjeux sociaux sont précisés, dans une perspective historique, depuis le milieu du 19e siècle jusqu'aux années 90 : la réforme scolaire des années 60, l'évolution des inégalités scolaires, les enjeux sociaux et économiques de la profession enseignante... Des pratiques scolaires concrètes mises en place, dans les écoles primaires et secondaires au Québec, sont présentées dans une seconde partie : les types de compétence de base qu'un programme de formation initiale devrait privilégier pour de futurs maîtres ; les problèmes que pose la poursuite de valeurs communes, dans une société pluriculturelle et pluri-religieuse ; la complexité de la relation éducative ; les enjeux de la réussite et de l'échec scolaires ; la professionnalisation de l'enseignement... (Prix : 39,95 dollars canadiens).

Politique de l'enseignement

L'état de l'école. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1997. 75 p. ☞ 4

Comme les éditions précédentes, cette septième édition présente pour l'ensemble du système éducatif et par niveaux (primaire au supérieur), un ensemble de données classées par coûts, activités, résultats. Des indicateurs nouveaux ont été intégrés : les connaissances relatives aux connaissances des élèves en fin de troisième générale, l'évo-

lution des connaissances civiques au collège, l'équité du système... Chaque fois que cela a été possible, les indicateurs sont assortis de comparaisons internationales. (Prix : 95,00 FF).

PAUL, Jean-Jacques. ed. ; TOMAMICHEL, Serge. ed. *Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation : approches comparatives des évolutions et tendances récentes*. Sèvres : AFEC, 1997. 293 p. ■ 23

Quelques titres de contributions : Politiques scolaires européennes : Partage des responsabilités aux niveaux national, régional et local (Anne Van Haecht) ; Les évolutions des formations professionnelles initiales en Italie, en Suède, aux Pays-Bas et leurs implications (Christiane Rault) ; Conséquences des politiques d'"apprentissage à vie" sur le fonctionnement du système éducatif (Pierre Laderrière) ; Politique éducative, pouvoir des usagers et logique de marche (Eric Delamotte) ; Les modalités de la prise de décision curriculaire : réflexions comparatives entre la Grande-Bretagne et la France (François Baluteau) ; Politiques nationales d'éducation et mouvements de centralisation et décentralisation : développements et conflits dans les pays du Royaume-Uni (Margaret B Sutherland) ; Les manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires publics en France et en Allemagne (Élisabeth Régnauld) ; Décentralisation du système éducatif au Chili (1973-90) (Teresa Longo) ; Le pouvoir des familles : leurs stratégies face au choix de l'école publique ou privée (Gabriel Langouet) ; Les acteurs éducatifs en Égypte : rôles et fonctions des secteurs public et privé (Dominique Groux) ; Les Instituts de village en Turquie : une expérience pédagogique en milieu rural (Alain Aravici) (Prix non communiqué).

Réformes et innovations

BOUVEAU, Patrick ; ROCHEX, Jean-Yves. *Les ZEP, entre école et société*. Paris : CNDP ; Hachette éducation, 1997. 124 p., bibliogr. (11 p.) (Ressources formation : enjeux du système éducatif.) ■ 4

Après quinze années de création, un bilan des ZEP est ici proposé, qui prend en compte tous les acteurs et leur environnement : le quartier, les parents, les projets et les actions, les enseignants. La réflexion sur les ZEP doit être envisagée dans un cadre plus large, celui d'une réflexion et d'une pensée politiques qui dépassent le cadre socio-géographique des banlieues, des établissements et quartiers difficiles. (Prix : 65,00 FF)

TOMLISON, Sally. ed. *Educational reform and its consequences*. London : IPPR/Rivers Oram press, 1994. XII-180 p., tabl., bibliogr. (15 p.) ■ 23

Partant du constat que les réformes de l'éducation dans les années 80 et 90 - mises en œuvre par le gouvernement conservateur - ont été fondées plus sur une idéologie que sur des résultats de recherche, les responsables de ce recueil d'articles tentent de tracer un tableau des effets concrets de ces réformes. Selon les auteurs de ces diverses contributions, la politique du marché ne conduit pas à la fourniture équitable des biens éducatifs, le libre choix accordé aux parents ne profite concrètement qu'à une minorité, les pouvoirs retirés aux Autorités locales ont été récupérés par le gouvernement central et non par les parents. Une autre vision de la démocratie se dégage de ces articles qui proposent une forme d'éducation intégrant tous les jeunes sans discrimination et servant de base à un nouvel ordre économique et culturel.

WEILER, Hans N. ; MINTROP, Heinrich A. ; FUHRMANN, Elizabeth. *Educational change and social transformation : teachers, schools and universities in Eastern Germany*. London ; Washington : Falmer, 1996. VII-133 p., bibliogr. (7 p.) (The Stanford series on education and public policy.) 4

A partir de la réunification de l'Allemagne, l'ex-RDA a entrepris de vastes changements dans le domaine économique et institutionnel, conséquences de la restructuration du système politique. Cet ouvrage décrit la nature et l'importance des changements dans le domaine de l'éducation scolaire et universitaire. L'exemple de la réforme des contenus d'enseignement dans le Brandebourg est étudié. L'évolution des structures, de la direction, du rôle et du statut de l'enseignant est analysée. Certains aspects du processus de changement social et éducatif sont discutés dans le but de fournir des idées à des éducateurs d'autres pays, impliqués dans des réformes de l'enseignement.

CARTER, David S.G. ed. ; O'NEILL, Marnie H. ed. *Case studies in educational change : an international perspective*. London ; Washington : Falmer, 1995. XI-220 p., tabl., bibliogr. (15 p.) 4

Cet ouvrage présente les points de vue de divers spécialistes de l'éducation dans le monde, sur les forces économiques, sociales, historiques qui entrent en jeu dans la conception et la réalisation de politiques éducatives nouvelles. Ces spécialistes représentent l'ensemble des professionnels directement impliqués dans les processus de changement. Une méthodologie très affinée d'étude de cas est utilisée. Certaines études appliquent une méthode narrative assez traditionnelle, d'autres génèrent des hypothèses, dans la perspective d'une généralisation. Toutes concrétisent le processus de changement en action. La première section de l'ouvrage

illustre les changements structurels et leurs conséquences pour le système éducatif plutôt que sur les individus. La seconde partie s'attache à la mise en pratique des politiques, sur le plan organisationnel et humain. En conclusion les points de vue des praticiens s'expriment sur la question fondamentale des programmes scolaires. (Prix : £ 13.95).

Administration et gestion de l'enseignement

POLE, Christopher. ed. ; CHAWLA-DUGGAN, Rita. ed. *Reshaping education in the 1990s : perspectives on secondary education*. London ; Washington : Falmer, 1996. X-186 p., tabl., bibliogr. dissém. 61

Durant les années 90, de grandes transformations ont été accomplies dans l'enseignement secondaire britannique : les structures ont été modifiées, les responsabilités du gouvernement central ont été en partie transférées au niveau local. Les auteurs examinent de façon critique les rapports entre l'école et l'État, l'action des parents d'élèves, des directeurs d'école et des responsables des conseils d'école secondaires ("governors") dans le domaine de l'utilisation du droit de choisir son école, de la gestion des établissements et de l'administration scolaire dans les districts. (Prix : £13.95).

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Enseignement élémentaire

ABBOUDI, Marie-Christine. *Enquête internationale sur le fonctionnement des écoles élémentaires*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997. 68 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 85.) ✎ 23

Cette enquête internationale sur le fonctionnement des écoles primaires a été réalisée dans le cadre des travaux de l'OCDE, pour élaborer des indicateurs internationaux sur les systèmes d'enseignement à des fins de comparaisons. Un questionnaire a été envoyé à un échantillon de directeurs d'école. Sept thèmes ont été abordés dans ce questionnaire : la stabilité de l'équipe enseignante ; les activités du directeur d'école ; le travail d'équipe entre enseignants ; les pratiques d'évaluation des élèves ; la différenciation des enseignements en fonction des élèves ; l'importance accordée à la réussite des élèves ; l'implication des parents dans la vie de l'école. À travers les réponses des directeurs de 351 écoles, un certain nombre d'éléments apparaissent. Les directeurs assurent en premier lieu des fonctions d'enseignement ; les activités de direction se répartissent de manière équilibrée entre la direction pédagogique et la direction administrative ; les directeurs rencontrent fréquemment les membres de leur équipe, surtout de manière informelle. Le travail d'équipe entre les maîtres existe réellement dans de nombreuses écoles, mais avec une fréquence variable suivant le type de coopération. Les équipes éducatives apparaissent stables. La majorité des élèves de CP et de CE1 bénéficient régulièrement d'une pédagogie différenciée. L'école incite les parents à soutenir à la maison l'apprentissage scolaire de leur enfant. (Prix : 95,00 FF).

Enseignement supérieur

LE BART, Christian ; MERLE, Pierre. *La citoyenneté humaine : intégration, participation, mobilisation*. Paris : PUF, 1997. 274 p., tabl., bibliogr. (5 p.) (Politique d'aujourd'hui.) ✎ 11

Le terme de citoyenneté renvoie aussi bien aux usages rituels du terme (vote, adhésion à un syndicat ou à une association de filière) qu'aux pratiques quotidiennes (fréquentation de la cafétéria, relations avec les enseignants). Mille étudiants ont été interrogés, fréquentant trois établissements de Rennes (la faculté de Droit, l'IEP, la filière AES de Rennes II). La première partie analyse les phénomènes de l'intégration (le rapport aux études, les modes de vie, les associations de filière). La seconde partie étudie la participation, les relations avec les institutions, les enseignants. Les étudiants se montrent méfiants dans leurs relations avec les institutions d'enseignement. Toutes les "bonnes raisons" invoquées par les étudiants pour leur non-participation ont des répercussions sur l'existence des syndicats étudiants, en crise. Les étudiants préfèrent dialoguer directement avec les enseignants, mais les étudiants des milieux les plus modestes ne participent pas forcément à cet aspect de la culture étudiante et se trouvent confrontés au silence. La troisième partie analyse la mobilisation définie comme l'action collective conduite à l'extérieur de l'institution elle-même et contre les pouvoirs publics. L'auteur décrit comment s'opère le passage de la politisation à la mobilisation. Les préoccupations des étudiants interrogés montrent que la mobilisation est improbable. L'institution n'est plus le bouc émissaire. Les étudiants, qui ont choisi leur établissement en consommateurs avisés, sont loyaux envers cet établissement. Différents d'une filière à l'autre, les étudiants ont des logiques d'action voisines et des logiques de situations. (Prix : 138,00 FF).

Éducation des adultes, formation continue

LE BOTERF, Guy. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation, 1997. 294 p., tabl., bibliogr. (19 p.) ☞ 4

L'émergence de la notion de professionnalisme, qui va de pair avec celle de compétence, s'explique par plusieurs facteurs : l'investissement dans l'intelligence, la complexité des situations à gérer, un emploi à géométrie variable. Le professionnel possède un corpus de savoirs et de savoir-faire reconnu et valorisé sur le marché du travail ; il sait gérer une situation professionnelle complexe (agit avec pertinence, sait mobiliser dans un contexte, transposer...). Le professionnel sait mobiliser et combiner des ressources : des ressources personnelles (des savoirs, des savoir-faire, des aptitudes ou qualités), des ressources liées à son environnement (machines, installations...). Ressources, compétences, professionnalisme sont des notions distinctes, qui, chacune, se réfèrent à des niveaux, des fonctions divers. Le professionnel va mobiliser ces ressources en fonction de deux critères : les représentations opératoires des situations ou problèmes à traiter, l'image de soi que le professionnel a de lui-même, de ce qu'il sait et sait faire (les métaconnaissances). Il faut savoir gérer cette professionnalisation, en termes de navigation professionnelle. Cette navigation comporte plusieurs étapes : choisir un cap de professionnalisation, la pratique des bilans, l'élaboration et le pilotage des projets, le carnet de route (récits et portefeuille...). Il semble nécessaire de mettre en place une fonction de management de la professionnalisation, ce "pilotage" pourrait assurer la formalisation et l'actualisation des référentiels de compétences, élaborer et mettre en œuvre un plan de formation apportant une contribution spécifique aux processus de professionnalisation... Il faut raisonner en termes d'utilité avant de raisonner en termes d'efficacité et être vigilant quant à l'élaboration, au contenu des projets, à la qualité du plan de forma-

tion... La compétence collective naîtra de la combinaison ou de l'articulation des compétences individuelles. (Prix : 179,00 FF).

WITORSKI, Richard ; BARBIER, Jean-Marie. préf. *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan, 1997. 239 p., bibliogr. (16 p.) (Action et savoir.) ☞ 11

L'organisation du travail suppose maintenant un accompagnement intellectuel, par le salarié, de l'acte de production : résolution de problème, diagnostic... et la capacité d'apprendre à partir de son poste de travail et en situation de collaboration. Il s'agit d'une valorisation du travail collectif. Ce travail s'appuie sur l'étude d'un dispositif mis en place par une grande usine textile québécoise s'inscrivant dans ce contexte de recours au travail collectif en vue d'accompagner le changement. Une brève première partie théorique présente les questions et enjeux du travail collectif et de l'analyse du travail : enjeux sociaux et questions théoriques. L'expérience de productions de compétences collectives dans un contexte industriel est ensuite décrite, avec pour objectif : définir de nouvelles façons de travailler, plus rentables et plus efficaces. Cette étude a concerné les processus : comment ce dispositif a-t-il été mis en place ? comment s'est opérée l'élaboration d'une nouvelle forme de pensée collective à propos du travail ? quel a été le rôle des différents acteurs ? Puis les résultats et les effets : quelles ont été les transformations produites sur les acteurs ? les participants ont-ils construit de nouvelles compétences ? y a-t-il eu transfert des dynamiques collectives mises en œuvre sur les pratiques de travail dans les ateliers et sur l'organisation elle-même ? L'auteur analyse "les retombées pour l'action" : comment un certain nombre de produits de la recherche peuvent être transférés dans le champ de l'action. Les questions utiles pour l'action sont posées : quel sont les enjeux organisationnels ? quels sont les risques pour les acteurs impliqués ?.. Évoquant les limites de son travail,

R. Wittorski énumère un certain nombre de pistes de travail et de questionnements. (Prix : 130,00 FF).

Pédagogie de la formation continue

BOURGEOIS, Étienne ; NIZET, Jean. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF, 1997. 222 p., bibliogr. (9 p.). (L'Éducateur.) ** 12

Comment l'adulte apprend-il en situation de formation ? La première partie, Problématique, pose diverses questions : qu'est-ce que l'apprentissage adulte ? y a-t-il un apprentissage spécifique de l'adulte ? questions qui renvoient à la question fondamentale de l'apprentissage en général. L'apprenant adulte n'est pas une table rase, son apprentissage est une "mutation" par rapport à ses connaissances antérieures, il y a une "rupture épistémologique". Si l'on n'apprend pas uniquement dans le cadre de l'éducation formelle (vie quotidienne, situation de travail), celle-ci est quand même le cadre privilégié des situations de formation. Cette situation est caractérisée par un projet de formation, un ensemble articulé de représentations qui finalisent l'action de formation, par le projet de l'adulte qui s'affronte au propre projet de formation du formateur et au projet de formation de l'institution. La seconde partie, le processus d'apprentissage, propose un modèle théorique général, pour rendre compte du processus d'apprentissage, modèle qui s'inscrit dans la perspective du constructivisme piagétien. L'apprentissage est un processus de construction des connaissances qui s'articule autour de deux mécanismes : l'assimilation et l'accommodation. Ces concepts, tels qu'ils sont décrits et théorisés par Piaget, sont présentés et les mécanismes relatifs à l'assimilation (la catégorisation, les connaissances déclaratives du sujet, l'inertie dynamique des structures catégorielles) et à l'accommodation (les niveaux de changement, en référence à l'École de Palo Alto) sont décrits. Ces deux

processus sont étroitement imbriqués. L'apprenant est confronté à une grande diversité d'informations qui entrent en jeu dans le processus : la transmission, l'observation, l'action ; il y a des interactions entre les savoirs spontanés de l'apprenant et les savoirs théoriques auxquels il est confronté. Il faut privilégier l'intégralité épistémologique des savoirs enseignés, l'assimilation des savoirs enseignés, appréhender l'apprenant comme sujet. Les facteurs susceptibles de favoriser ou non l'apprentissage sont appréhendés dans la troisième partie : facteurs qui tiennent aux caractéristiques de l'apprenant et à sa trajectoire personnelle ; facteurs liés à la situation de formation elle-même ; notamment les modalités d'interaction sociale. L'apprentissage adulte est un phénomène complexe, dont la compréhension est indispensable à qui veut développer des pratiques de formation. (Prix : 128,00 FF).

Enseignement privé et confessionnel

PROUDHON, Jean. *L'école catholique : une chance pour le troisième millénaire*. Paris : Communication et tradition, 1997. 267 p., bibliogr. (1 p.). (Ad usum.) ** 4

Ce guide-abécédaire, pour une série de mots, de thèmes, de concepts, ce que propose ou fait l'école catholique. Les thèmes, non exhaustifs, sont divers : communauté éducative, liberté de conscience, loi Debre, mixité, projet éducatif... En annexe figurent les textes de la déclaration "Gravissimum Educationis", des statuts de l'enseignement catholique, de la loi Debré, des débats sur la loi et du projet de "Loi Savary". (Prix : 120,00 FF)

M – PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Les enseignants

GEAY, Bertrand. *Le syndicalisme enseignant*. Paris : La Découverte, 1997. 122 p., bibliogr. (3 p.) (Repères ; 212.) 4

Cet ouvrage se propose de "décrire les formes de représentation professionnelle caractéristiques" du syndicalisme enseignant. Ses spécificités sont d'abord précisées : les principales fédérations, les caractéristiques "idéologiques", le syndicalisme de l'enseignement privé. L'histoire du syndicalisme est ensuite retracée : jusqu'à l'entre-deux-guerres, la période 1945-1968, après 1968. Dans les années 80, le syndicalisme enseignant est en crise (mutations des professions enseignantes, crise économique, éclatement de la FEN). Les années 1987 voient s'amorcer une restructuration du champ syndical, une redéfinition des identités syndicales, autour de trois questions, non spécifiques au syndicalisme enseignant : quel rapport aux questions d'ordre professionnel ? quelles relations avec les personnels ? quelle place dans le mouvement syndical français ? (Prix : 49,00 FF).

La profession enseignante

Professionaliser le métier d'enseignant : savoirs professionnels et formation. Nantes : CRDP, 1997. 140 p., bibliogr. dissém. (Cahiers du CREN.) 23

Au sommaire de ce numéro spécial : Les stratégies de professionnalisation du métier d'enseignant (M. Altet) ; La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle (V. Lang) ; Dire sa pratique professionnelle : de la pratique vécue au discours voulu (analyse en Éducation physique et sportive) (Y. Leziart) ;

Savoirs d'action et professionnalité des entraîneurs sportifs. Étude d'aspects implicites organisant l'action professionnelle en situation des entraîneurs de haut niveau en voile (J. Saury) ; Émergence de l'enseignant-professionnel : articulant du pôle cognitif et du pôle affectif des représentations dans la construction de la professionnalité enseignante (T. Piot) ; Apports des cadres d'analyse de l'ergonomie cognitive à l'étude de la professionnalisation de l'enseignant (L. Wagemann) ; Contribution à l'émergence d'une didactique de la formation : deux modélisations pour concevoir l'articulation recherche didactique / formation des enseignants (M. Bailleul) ; Généalogies des savoirs enseignants (M. Lani-Bayle). (Prix : 95,00 FF).

Formation des enseignants et des formateurs

Formations d'enseignants et alternances. Paris : L'Harmattan, 1997. 184 p., bibliogr. (6 p.) (Cognition et formation.) 23

Les formations en alternance, dont il est ici question, sont celles qui sont offertes à l'enseignant, dans un centre ou institut de formation, sous la responsabilité d'enseignants, dans le but de former des enseignants experts. Elles concernent donc les enseignants et les formateurs d'enseignants (formateurs de formateurs). Cet ouvrage propose diverses contributions qui rendent compte de pratiques réalisées dans divers IUFM : Mémoire de formation professionnelle et alternance (IUFM d'Aquitaine) ; Alternance et formation des professeurs des écoles ; Former, se former par alternance, opérationnalité de l'outil informatique ; Analyse de pratiques et pratiques de l'alternance en formation de formateurs. (Prix : 110,00 FF).

WIDEEN, Marvin F. ed. ; GRIMMET, Peter P. ed. *Changing times in teacher education : restructuring or reconceptualization ?* London ; Washington : Falmer, 1995. VIII-236 p., bibliogr. dissém. ✻ 13

L'ouvrage explore les transformations de la formation des enseignants dans plusieurs pays d'Europe, en Amérique du Nord et en Australie. Les politiques sociales menées au niveau de l'État ou des régions ont conduit dans ces pays à des schémas de restructuration de la formation des maîtres assez différents. Des forces extérieures à la communauté éducative interfèrent, parfois agressivement, dans les prises de décision, pour répondre aux besoins d'une société très compétitive. Cette restructuration ne pourra être effective que si elle s'accompagne d'une reconceptualisation impliquant une communication entre ceux qui forment les futurs professeurs et ceux qui apprennent leur métier. Les divers auteurs participant à cet ouvrage fournissent des exemples de pratiques innovantes qui pourraient permettre aux instituts de pédagogie de reprendre l'initiative et traitent des problèmes que ces institutions devront résoudre pour survivre aux changements du XXI^e siècle.

BLAKE, David. ed. ; HANLEY, Vincent. ed ; JENNINGS, Mike. ed. *Researching school-based teacher education.* Aldershot ; Brookfield : Avebury, 1995. XI-297 p., tabl., fig., bibliogr. (15 p.) ✻ 15

Cet ouvrage regroupe les contributions de nombreux chercheurs et formateurs d'enseignants à une réflexion approfondie sur les bénéfices et les difficultés de la formation des professeurs sur le terrain - dans les écoles - qui a été imposée par le gouvernement dans un contexte politique défavorable à la formation des enseignants, à l'université, en sciences de l'éducation. De nombreuses études de cas sont présentées, qui donnent

des exemples de planification du partenariat entre les écoles et les Instituts de formation pédagogique, de conceptualisation du lien théorie-pratique dans les programmes sur le terrain, du travail de mentor des professeurs expérimentés de comparaison entre les gestions par les écoles et par l'enseignement supérieur, de programmes pédagogiques de niveau post-licence. (Prix : £ 39.50).

Le conseiller pédagogique et la formation. Paris : Hachette éducation, 1997. 124 p., tabl. ✻ 4

Titres des contributions de ce trente et unième Congrès de l'Association nationale des conseillers pédagogiques : Le conseiller pédagogique entre recherche et action (Michel Fayol) ; Attitudes et ingénierie en formation (André de Peretti) ; Le rôle du conseiller pédagogique dans la formation des équipes pédagogiques à l'utilisation de la BCD (Jean-Marie Besse) ; Être formateur : prendre au sérieux certains débats pédagogiques fondamentaux (Rémi Brissiaud) (Prix : 68,00 FF).

MOON, Bob. ed. ; SHELTON MAYES, Am. ed. *Teaching and learning in the secondary school.* London ; New York : Routledge, 1994. IX-386 p., tabl., bibliogr. dissém. ✻ 4

Cet ouvrage de référence fait partie des documents de travail accompagnant les cours de l'Open University pour la préparation au Certificat de pédagogie donnant accès à l'enseignement dans les écoles primaires et secondaires. Une réflexion sur les apprenants, les enseignants, la vie de la classe, les programmes scolaires est proposée : les problèmes d'apprentissage, de performances, de statut professionnel, d'organisation du travail, d'utilisation des technologies, de développement de la communication, de mise en œuvre d'un contenu d'enseignement et d'une évaluation sont analysés. L'organisation des écoles et la recherche d'une amélioration de leur efficacité sont discutées.

TOMLINSON, Peter. *Understanding mentoring : reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham ; Philadelphia : Open university press, 1995. XII-238 p., tabl., bibliogr. (6 p.) 22

La formation initiale des enseignants sur le lieu d'exercice est fortement encouragée en Grande-Bretagne. L'auteur de cet ouvrage propose une réflexion critique sur les méthodes pratiques d'assistance aux élèves-maîtres dans la classe, en tenant compte du fait que les stratégies de formation spécifiques doivent être adaptées aux situations particulières d'un milieu donné. Le rôle du conseiller-tuteur dans le développement des compétences professionnelles des futurs professeurs est analysé : la distinction entre deux approches - celle d'une "éducation" du futur professeur, celle, plus récente, d'un "entraînement" essentiellement technique - conduit à une révision du concept même de nature de l'enseignement et à des suggestions sur les stratégies utilisables en classe grâce à l'action facilitatrice d'un "mentor".

Méthodes de formation des enseignants et des formateurs

MOTTET, Gérard. dir. ; FERRY, Gilles. préf. ; KOHN, Ruth Canter. postface. *La vidéo-formation : autres regards, autres pratiques. La vidéo, outil de construction des compétences professionnelles des enseignants*. Paris : L'Harmattan, 1997. 397 p., bibliogr. (5 p.) (Éducation et formation : références.) 15

1) Approches et contextes. 2) Aspects de la vidéo-formation dans les IUFM. 3) La vidéo-formation, évolution des compétences et des représentations. 4) La vidéo, pertinence et limites de l'outil. 5) Conduites d'appropriation de la vidéo. 6) La vidéo, outil d'observation des apprentissages. La vidéo, entre

théorie et pratique. Postface : vers une intelligibilité complexe de la formation des enseignants. (Prix : 195,00 FF).

Les personnels non-enseignants

LYONS, Geoffroy ; JIRASINGHE, Dilum. *The competent head : a job analysis of heads'tasks and personality factors*. London ; Washington : Falmer, 1996. X-164 p., bibliogr. (8 p.) 11

Les auteurs ont réalisé une vaste enquête nationale auprès de 280 directeurs d'établissements scolaires pour analyser les tâches spécifiques de ces personnels qui ont considérablement évolué durant les dix dernières années. Des informations sur la personnalité des directeurs, leur manière de travailler, leur style de commandement, leur rôle d'animateur d'équipe ont été collectées grâce à des entrevues, des groupes de travail avec ces directeurs. Des exemples pratiques soutiennent cette analyse. Des orientations théoriques pour l'évaluation des compétences et l'analyse de la profession sont proposées.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Emploi

JOUVENET, Louis-Pierre. *Préparer l'insertion professionnelle et sociale de l'élève*. Lyon : CRDP, 1997. 192 p., bibliogr. (1 p.) (Champ de réflexion, champ d'actions.) 23

L'insertion professionnelle, droit que devrait avoir tout jeune sortant du système scolaire, est liée à ses connaissances, à ses savoirs, à ses compétences acquises. Cette "employabilité" dépend largement de la représentation de l'élève par le professeur, de ce que l'élève devrait savoir et être en classe, de sa construction identitaire. L'insertion profes-

sionnelle doit être une des missions des enseignants. Les Français ont, vis-à-vis de la relation emploi-formation, des raisonnements "aberrants", opposant trop souvent travail intellectuel et travail manuel, alors que les jeunes diplômés vont se trouver confrontés à une non ascension sociale. Une articulation nécessaire doit être construite entre la demande sociale d'éducation et la demande économique de formation. Une préparation des élèves à cette nécessaire insertion peut être mise en place : orientation professionnelle, projet professionnel, partenariat avec l'entreprise, intégrer le concept d'employabilité (apprentissage indispensable de l'autonomie pour se préparer à changer de métier, d'emploi et à gérer cette évolution de son identité socio-économique), dresser un diagnostic pédagogique, développer l'identité sociale de chaque élève. L'identité scolaire et l'identité sociale constituent les deux volets de la construction identitaire qui doit devenir l'objet central de l'école. Les enseignants disposent de différents modèles pour aider les élèves pour savoir où aller et comment dans l'enseignement (modèles systémique, socio-cognitif...). Pour pratiquer le diagnostic pédagogique de l'employabilité de l'élève, les enseignants possèdent des outils méthodologiques : diagnostic des compétences à l'école et en entreprise, de la stratégie, de la relation au travail, dans la pratique d'enseignement, de la construction du projet. Ce diagnostic a toujours pour objectif d'aider l'élève à apprendre en se préoccupant du sens de ce qu'il dit, et des choses qui existent derrière les choses dites (Prix : 100,00 FF).

O – ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

Communauté éducative

Éduquer à la responsabilité : documents et fiches d'activités. Bruxelles : EVO ; Lyon : Chronique sociale, 1997. (Pédagogie formation : l'essentiel.)

••• 4

Une partie introductive présente et définit la responsabilité (la volonté d'affirmer la pleine conscience de ses actes), propose une méthodologie de la responsabilisation (mettre en commun, communiquer ; vivre les valeurs, développer le sens de la responsabilité, faire effort). Douze clés de la responsabilisation sont présentées : la réflexion silencieuse, le partage de la parole et du temps, les règles de vie ; le rapport aux règles, le conseil des élèves, le rôle de l'erreur, la médiation, le témoignage ; les intervenants extérieurs ; le travail en équipe, le parrainage, la technique du pardon. Une seconde partie (destinée à encourager des expériences de responsabilisation dans les classes, à partir de situations vécues) pour des fiches de travail, selon deux thématiques : histoires vraies, invitations à la réflexion personnelle ou collective ; fiches de réflexion par groupes, approfondissements, jeux. Chaque fiche est constituée d'un court texte (recit, histoire vraie...) et de questions permettant de réfléchir, de responsabiliser (Prix : 92,00 FF).

LEMIÈRE, Vincent ; ALTET, Marguerite. préf. *Apprendre et réussir ensemble : construire une communauté éducative.* Lyon : Chronique sociale, 1997. 171 p., bibliogr. dissém. (Pédagogie formation : l'essentiel.)

••• 4

L'école doit viser à la formation d'une personnalité globale et à apprendre à vivre avec les autres. La réussite repose sur un projet de vie, un projet personnel, dans une

communauté éducative. Cette notion de communauté traduit une relation où chacun a un rôle à jouer dans le processus d'apprentissage. Elle apparaît, notamment, chez Freinet, dans le rapport Legrand, la loi d'orientation de 1989 ; elle implique un nouveau statut pour l'enseignant, un nouveau rapport au savoir, aux parents, un accès à l'autonomie de l'élève... Différents partenaires sont concernés, incarnant chacun un rôle : les enseignants et le chef d'établissement, les personnels administratifs, économiques et de service, la famille, les enfants. L'éducateur qu'est l'enseignant, le parent, doit apprendre à l'enfant à être, à apprendre, à devenir. Le projet éducatif est la clef de voûte de la communauté éducative. Le projet prend sa source dans le passé, il est porteur d'espoir vers l'avenir, il est décision d'agir autrement et dès maintenant. La communauté éducative est un apprentissage de la démocratie, de la coopération ; elle permet une pédagogie personnalisée qui "cherche avant tout à éduquer une conscience à la dimension sociale de son être". (Prix : 96,00 FF).

Discipline

BURDEN, Paul R. *Classroom management and discipline : methods to facilitate cooperation and instruction*. White Plains : Longman, 1995. XIV-378 p.

☞ 4

L'auteur examine l'ensemble de l'environnement de la classe et les moyens d'établir et de maintenir ou de rétablir la discipline en classe. Les caractéristiques de ce que l'on qualifie de "mauvaise conduite" sont présentées. Des modèles de discipline proposés par divers auteurs sont décrits. Des conseils concrets pour l'organisation de l'activité scolaire au long de l'année, pour la conduite d'une classe, le choix du matériel d'enseignement, sont donnés. La gestion de l'enseignement, des élèves (en fonction de leurs différences), l'effort de motivation, la relation avec les parents sont analysés. Le développe-

ment d'un esprit de coopération, l'incitation à des conduites appropriées, la planification des leçons font l'objet d'un chapitre d'exploration. Les aspects techniques de la réponse à des comportements déviants et les aspects juridiques du maintien de l'ordre sont évoqués dans une dernière partie. (Prix : 276,00 FF).

CHARLES, C. M. *La discipline en classe : modèles, doctrines et conduites*. Bruxelles : De Boeck université & Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique, 1997. XV-349 p., tabl., bibliogr. (6 p.) (Pratiques pédagogiques.) ☞ 23

Le terme discipline est ici défini comme ce que fait "l'enseignant pour aider les élèves à se conduire de manière acceptable à l'école", à contrôler leur propre comportement. L'auteur propose une analyse des modèles les plus importants depuis les années 1950. Modèles théoriques : modèles de Redl et Wattenberg, néoskinnérien, de Kounin, de Ginott. Modèles pratiques : modèles de Dreikurs, de Canter, de Jones, de Glasser, de Gordon, de Curwin et Mendler. Mais l'enseignant doit être capable d'élaborer son propre système de discipline, qui tienne compte des besoins de ses élèves, de sa propre personnalité, de sa philosophie de la vie et de sa manière d'enseigner. C'est l'objet de la troisième partie. Il faut créer un système de la classe favorable à l'apprentissage et fournir aux élèves les outils dont ils ont besoin pour réussir. L'enseignant doit élaborer un système adapté à ses élèves, aux conditions dans lesquelles il travaille et à ses propres préférences ; il dispose pour cela des éléments des différents modèles décrits dans les première et deuxième parties. Treize systèmes sont présentés, adaptés à un ou plusieurs niveaux scolaires. Des exemples de comportements inappropriés, de la part des enseignants, sont également proposés. De nombreux exemples et conseils bibliographiques viennent à l'appui de chaque chapitre. (Prix : 210,00 FF).

PETINARAKIS, Jean-Paul ; GENTILI, Félix ; SÉNORE, Dominique. *La discipline est-elle à l'ordre du jour ?* Lyon : CRDP, 1997. 107 p., bibliogr. (3 p.) (Champ de réflexion, champ d'action.) ✻ 23

Le concept de discipline est polymorphe, il sous-entend l'existence de règles et de conduites communes assorties de sanctions, il est inhérent à toute organisation humaine. La discipline traduit les valeurs de la société qui la produit. Les pratiques disciplinaires sont un fait ancien ; selon le temps et le lieu, elles ont des "figures" diverses : le "magistro-centrisme", l'"infans-centrisme", le "valoro-centrisme", le "douto-centrisme". Souvent, la seule réponse à l'indiscipline est la violence, l'agressivité. Cette agressivité (de l'élève) peut être "maîtrisée". Mais l'essentiel est de prendre en compte "l'agressé", car son attitude révèle une impossibilité de communication, la souffrance, une frustration. Trois études de cas sont proposées : un dispositif de socialisation et d'apprentissage (collège, Rhône) ; un portrait de la discipline au Québec (enseignement primaire) ; un cas d'indiscipline scolaire traité en 1887 (sujet donné au candidat au CAP). La compétence professionnelle de l'enseignant, sa technicité, ne suffit pas pour résoudre les conflits dans sa classe, à aider les élèves à ÊTRE. "Le plus sûr moyen de détourner la violence... consiste sans nul doute à ouvrir plus largement l'accès à la culture". (Prix : 90,00 FF).

PRAIRAT, Eirick ; MEIRIEU, Philippe. préf. *La sanction : petites méditations à l'usage des éducateurs.* Paris : L'Harmattan, 1997. 136 p., bibliogr. (3 p.) (Forum de l'IFRAS) ✻ 23

Dans une première partie, historique et philosophique, l'auteur analyse indifféremment les termes de sanction ou de punition. La sanction est entendue comme l'acte par lequel on rétribue un comportement qui porte atteinte aux normes, aux lois, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe

constitué. Analyse historique : les diverses formes - significations qu'a pu prendre la punition (expiation, signe, exercice, bannissement). Analyse philosophique : la punition chez Rousseau, Kant, Durkheim, Piaget. Dans une seconde partie, l'auteur formule sa conception de la sanction éducative, optant pour ce terme, "soucieux de ne pas endosser tout l'héritage doloriste que véhicule le terme de punition". Il s'agit, tout d'abord, de définir ce que l'on entend par éduquer, instruire, enseigner. Éduquer, c'est libérer, c'est contraindre, influencer, persuader et savoir s'effacer. C'est aussi savoir influencer ; il ne s'agit pas d'influence manipulatrice, mais d'autorité éducative. Le travail éducatif est de faire accéder chaque enfant à une conception de la loi. Il existe trois niveaux de la loi sociale : la conception théologique (Thémis), la conception juridique (Nomos, option choisie par l'auteur), la conception éthique. Pour faire passer l'enfant de Thémis à Nomos, l'auteur énumère sept propositions : la classe comme espace "prépolitique", l'interdit et l'obligation... Il faut également apprendre à gérer les conflits. Sanction ou punition ? La sanction poursuit une triple fin : psychologique, éthique et politique. Elle s'adresse à un sujet, porte sur des actes, elle est privation de l'exercice d'un droit, elle s'accompagne d'une procédure réparatoire. "La sanction exemplaire n'existe pas, elle est une Idée de la Raison punitive". (Prix : 80,00 FF).

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

Théoriciens et pédagogues

BARRÉ, Michel. *Compagnon de Freinet.* Vauchrézien : Ivan Davy, 1997. 107 p., (Itinéraires.) ✻ 61

Michel Barré, qui au départ a été éducateur de rue, a travaillé, aux débuts des années 50, avec C. Freinet à l'école de Vence, ainsi qu'à

son secrétariat. Il deviendra instituteur de classe spéciale, tout en continuant à correspondre avec Freinet. Après la mort de celui-ci, en 1960, et pendant 15 ans, il assurera le secrétariat général de l'ICEM. En 1979, il devient responsable des collections documentaires BT et constituera en 1985 au Musée national de l'Éducation de Rouen un fonds d'archives sur la pédagogie du XXe siècle, notamment sur C. Freinet et son mouvement. En conclusion, il souligne tout ce que la pédagogie Freinet lui a apporté. (Prix : 75,00 FF).

FREINET, Madeleine. *Élise et Célestin Freinet : souvenirs de notre vie. 1 : 1896-1940*. Paris : Stock, 1997. 479 p., photogr. 4

La fille de Célestin et Élise Freinet retrace la biographie de ses parents, de 1896 à 1940, ce qui verra notamment la bataille pédagogique et politique à Saint-Paul-de-Vence en 1933 et la fondation de l'École Freinet à Vence en 1935. (Prix : 150,00 FF).

MARCIA, Jean-François. *Jacotot*. Paris : PUF, 1997. 126 p., bibliogr. (1 p.) (Pédagogues et pédagogies ; 15.) 4

Joseph Jacotot (1770-1840) est l'auteur d'une méthode "Enseignement universel", l'éducation est suivie sans maître avec le seul recours de l'intelligence, égale pour tous et sans autre guide que le besoin. Il a une confiance optimiste en l'Humanité ; pour lui, l'intelligence est "le lieu commun du genre humain". Son projet d'enseignement universel est celui d'une émancipation intellectuelle. Sa méthode comprend trois parties : la mnémonique, l'analyse, la synthèse. La première partie de cet ouvrage présente une courte biographie de J. Jacotot et ses théories pédagogiques. Une seconde partie propose des extraits de sa principale œuvre : L'enseignement universel (langue maternelle, langue étrangère...). (Prix : 52,00 FF).

L'éducation nouvelle. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1997. 224 p., bibliogr. (2 p.) (Textes de base en pédagogie.) 23

Cet ouvrage propose des extraits de textes sur l'enfance rédigés par quatre auteurs qui ont participé au mouvement de l'Éducation nouvelle : J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance (E. Claparède) ; L'intérêt et l'effort (J. Dewey) ; L'activité manuelle (A. Ferrière) ; Une méthode de travail libre par groupes (R. Cousinet)... (Prix : 149,00 FF).

LAMIHI, Ahmed. dir. *Freinet et l'école moderne*. Vauchrétien : Ivan Davy, 1997. 163 p. 4

Les contributions sont regroupées autour de trois thèmes : 1) Politique et dispositifs pédagogiques : Freinet, la pédagogie et la politique (Jean Houssaye) ; La pédagogie Freinet : expression, communication, coopération (Ahmed Lamih) ; L'origine des contenus dans la pédagogie Freinet (Raymond Fonvieille) ; La méthode de lecture : apports sociopédagogiques (Gilles Monceau) ; La pratique du groupe chez Freinet (Michel Lobrot) ; Lecture clinique d'un "Essai de psychologie sensible" (Alain Guy) ; Note sur Célestin Freinet et la culture technique (René Lourau) 2) Célestin Freinet et les autres : Freinet et Pestalozzi (Michel Soetard) ; Freinet et Ferrer (Jean-Pierre Caro) ; Freinet, Bugnot et Profit (Denis Pelletier) ; Freinet et Cousinet (Louis Raillon) ; Freinet et Deligny (Raymond Fonvieille) 3) La pédagogie Freinet aujourd'hui : La pédagogie Freinet et la formation des maîtres (Jacques Pain) ; La pédagogie Freinet et les droits de l'enfant (Jean Le Gal) ; La pédagogie Freinet : de l'école à l'université (Rémi Hess) ; Avenir de la dynamique éducative déclenchée par Célestin Freinet (Michel Barré). (Prix : 90,00 FF).

Les courants pédagogiques contemporains

LERBET, Georges. *Pédagogie et systémique*. Paris : PUF, 1997. 128 p., bibliogr. (2 p.) (Pédagogues pédagogiques ; 12.) ✎ 4

Le point de départ de la pensée systémique, dans les sciences humaines, est à rechercher dans le structuralisme. On peut définir un système comme : "Quelque chose (n'importe quoi, présumé identifiable) qui dans quelque chose (environnement), pour quelque chose (finalité ou projet), fait quelque chose (activité = fonctionnement), par quelque chose (structure - forme stable), qui se transforme dans le temps (évolution)" (J.-L. Le Moigne) En règle générale, on différencie les systèmes par leurs rapports avec l'environnement (systèmes clos, ouverts, plus ou moins fermés) L'approche systémique en éducation prend toute sa signification dans la cybernétique. Deux cybernétiques sont distinguées : La première doit beaucoup aux travaux de N Wiener ; dans sa perspective, maîtres et élèves sont des émetteurs et des récepteurs d'informations qui sont considérées comme des savoirs, sans que l'on s'interroge sur le sens que ces informations-savoirs peut avoir pour les acteurs. La seconde cybernétique, elle, doit beaucoup aux travaux de Von Foerster, Godel, Varels. Elle aboutit à une vision plus complexe de l'éducation, "la complétude". Sont prises en compte les questions de transformations des savoirs et du sens dans la communication pédagogique et celles de la construction des relations autonomes entre les partenaires. La seconde partie propose des textes choisis (J. Berbaum, A. de Peretti, J.-M. Monteil). (Prix : 46,00 FF)

LESTAGE, Annick ; BELMAS, Pierre. *Réseaux de projets et réussite scolaire*. Paris : Nathan pédagogie, 1997. 95 p., bibliogr. (1 p.) (Les pratiques de l'éducation : école.) ✎ 4

Tous les projets sont ici présentés : le projet d'enseigner de l'enseignant ; le projet de classe ; le projet didactique ; le projet de soutien, le projet de rééducation, les projets de l'élève en SEGPA, le projet d'apprentissage de l'élève.. Mis en relation les uns avec les autres, ils font un réseau d'actions susceptibles de guider les élèves sur la voie de la réussite scolaire, mais trop souvent, ces projets "s'ignorent" Le projet doit être conçu comme un espace-temps intermédiaire entre le passé et l'avenir, l'échec et la réussite, ou il faut penser le futur dans un monde nouveau ? (Prix : 80,00 FF).

La didactique

ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF, 1997. 117 p., bibliogr. (5 p.) (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 8.) ✎ 23

À l'école, l'erreur peut être source d'anxiété et de stress. On ne répond pas toujours comme il faut. Cette erreur peut avoir plusieurs statuts : raté de l'apprentissage, indicateur de processus (vos idées m'intéressent), signe de progrès. L'analyse des concepts de schème et d'obstacle, tels que développés par Bachelard et Piaget, peut aider à comprendre les déterminants profonds de l'erreur. Une typologie des erreurs peut être dressée : erreurs relevant de la compréhension des consignes ; résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes ; témoignant des conceptions alternatives des élèves ; liées aux opérations intellectuelles impliquées ; portant sur les démarches adoptées ; dues à une surcharge cognitive ; ayant leur origine dans une autre discipline ; causées par la complexité propre du contenu. Il faut égale-

ment tenir compte des obstacles à caractère psychologique et de l'affectivité des élèves dans l'apprentissage. L'erreur se présente comme "un véritable analyseur" des pratiques pédagogiques des enseignants et de leurs transformations et pose le sens des activités scolaires. (Prix : 98,00 FF).

Organisation pédagogique

DURU-BELLAT, Marie ; MINGAT, Alain. *La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège*. Dijon : IREDU, 1997. 227 p., tabl., schém., bibliogr. (5 p.) (Les cahiers de l'IREDU ; 59.) 23

Les auteurs resituent d'abord les résultats des recherches anglo-saxonnes et françaises des effets des modalités de gestion de l'hétérogénéité des élèves sur leurs acquisitions, et exposent le cadre de leur travail : une enquête longitudinale réalisée auprès de 219 collèges représentatifs. Ils ont étudié les points suivants : le contexte du collège et l'ampleur de l'hétérogénéité ; les relations entre caractéristiques du public d'élèves et organisation de l'enseignement ; l'affectation des élèves dans le cycle aménagé ; les effets des modes de groupement sur les progressions des élèves ; les modes de groupement et l'orientation des élèves en fin de cycle. Un certain nombre de constats apparaissent ; l'existence de très fortes disparités d'un collège à l'autre dans la dimension scolaire ; face à une hétérogénéité réelle et perçue négativement, la très grande majorité des établissements tente de regrouper les élèves en fonction de leur niveau scolaire ; quand il y a constitution de cycles aménagés, la question de l'affectation des élèves à ces groupes revêt une certaine pertinence... Les dispositifs actuels débouchent plutôt sur un accroissement des disparités de réussite entre les élèves. (Prix non communiqué).

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

MORACCHINI, Charles. *Le sens de la scolarité aujourd'hui : mentalité scripturale et études dirigées*. Paris : Nathan pédagogie, 1997. 208 p., bibliogr. (9 p.) (Les repères pédagogiques : formation.) 23

Deux tentations s'offrent aujourd'hui à l'école : tentation de viser des objectifs tellement hauts qu'ils lui sont inaccessibles, tentation de ne s'identifier qu'à son propre fonctionnement au point de devenir insignifiante. Dans ces deux cas, les études dirigées (ED) sont ressenties comme un vide à combler. Or les ED peuvent être un moyen de régulation et d'optimisation de toutes les pédagogies, quelles qu'elles soient. L'auteur fait appel au concept de "mentalité scripturale" (mentalité : ensemble des manières d'agir, de penser de quelqu'un, d'un groupe) ; l'école, se connaissant mieux, sera moins hermétique à ceux qui n'ont pas eu "la chance de trouver la clef du code scriptural dans leur milieu d'origine". La circulaire du 6 septembre 1994, portant statut des ED à l'école primaire, définit d'une façon imprécise l'autonomie de l'élève. Cette imprécision peut rendre compte des limites et expérimentations conduites dans le second cycle (Travail autonome et ATP). Les ED peuvent être le moyen de poser la question du sens de l'école. Pour certains élèves, les termes "travailler", "apprendre" ne sont pas des termes mobilisateurs. L'élève n'a pas une posture réflexive vis-à-vis des savoirs à acquérir, il ne maîtrise pas la prise de parole et la prise de conscience de sa propre expérience. Les ED peuvent permettre à l'école de former tous les élèves à l'objectivation des savoirs, elles peuvent l'aider à une prise de sens spécifique de l'écrit. Elles jouent alors le rôle d'"arche" entre l'ancien où l'élève conserverait les repères minimum d'un langage commun et spontané et le nouveau, du côté des savoirs et la maîtrise du langage formel. Quelques ruses pédagogiques

peuvent être élaborées. Le partage du pouvoir de la langue a des enjeux sociaux. Ces enjeux sont doubles, pour les ED : remettre le sujet en jeu face à son expérience scolaire, en observateur de ses pratiques : remettre chaque élève en jeu socialement parlant. Les ED permettront une remise en ordre de l'expérience scolaire par l'écriture de soi ; la prise de conscience scripturale de l'expérience d'autrui. Ce que l'auteur propose ici est un nouvel "art de vivre" sa scolarité. (Prix : 129,00 FF).

Évaluation

Méthodes d'évaluation

MORISSETTE, Dominique. *Guide pratique de l'évaluation sommative : gestion des épreuves et des examens*. Bruxelles : De Boeck université, 1997. 130 p., tabl., bibliogr. (2 p.)

Les différentes étapes, qui ont pour objectif l'attribution des notes, sont ici décrites. 1) Évaluer ce qui doit être évalué (définir les objectifs d'apprentissage ; prévoir des tâches pertinentes). 2) Rédiger des items à réponse construite (brève, élaborée). 3) Rédiger des items à réponse choisie (choix simple, multiple) 4) Observer les élèves en classe (techniques d'observation...). 5) Planifier une opération de mesure (choisir les items, leur nombre, la correction...) 6) Préparer et utiliser un questionnaire (expérimenter les items, administrer l'examen...). 7) Apprécier la qualité des items de l'examen (améliorer les items...). 8) Attribuer la note (choisir un critère de notation, constituer la note...). (Prix : 145,00 FF).

Réussite et échec scolaires

BEST, Francine. *L'échec scolaire*. Paris : PUF, 1997. 127 p., tabl., graph., bibliogr. (2 p.) (Que sais-je ? ; 636.)

1) Qu'est-ce que l'échec scolaire ? : une notion qui a une brève histoire ; peut-on définir l'échec scolaire ? situation actuelle de l'échec scolaire. 2) Une remédiation complexe. "L'échec scolaire n'est pas une fatalité" : l'accompagnement scolaire ; de la pédagogie de soutien à la pédagogie différenciée ; la politique des zones prioritaires ; de l'orientation scolaire au tutorat. (Prix : 42,00 FF).

CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 1997. 112 p., bibliogr. (6 p.) (Poche éducation ; 1.)

Deux questions guident cet ouvrage : pour quoi étudier l'échec scolaire ? que faut-il entendre par rapport au savoir ? L'échec scolaire n'existe pas, ce qui existe ce sont des élèves en échec. Il a pu être pensé comme un écart, une différence entre élèves et a été étudié par les sociologies dites de la reproduction. L'origine sociale et les handicaps socio-culturels seraient causes de l'échec scolaire. Mais l'élève en échec est un sujet, un sujet social. Les travaux de P. Bourdieu, E. Durkheim, F. Dubet sont étudiés. Ce sujet social est éduqué et s'éduque ; il se constitue à travers des processus psychiques et sociaux, il se définit comme un ensemble de rapports (à soi, aux autres et au monde). Naître, c'est entrer dans un monde où l'on sera soumis à l'obligation d'apprendre. Mais il n'y a pas de savoir sans rapport au savoir. "Ce savoir est construit dans une histoire collective qui est celle de l'esprit humain..., il est soumis à des processus collectifs de validation, de capitalisation, de transmission". L'apprentissage ne passe pas par les mêmes processus, selon que l'on est face à un objet, une activité. Le rapport au savoir peut être

analysé en tant que rapport épistémique, identitaire, social. Le rapport au savoir est rapport au monde, à soi, aux autres ; c'est un rapport symbolique, actif et temporel. (Prix : 49,00 FF).

COLMANT, Marc. *Évaluation CE2-6ème. Résultats nationaux septembre 1996*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997. 239 p. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 79.) 23

Présentation des résultats nationaux français, mathématiques, complétée de la composition et des résultats des nomenclatures des compétences en lecture et en calcul pour le CE2 et la 6ème, en géométrie pour la 6ème. (Prix : 95,00 FF).

GAYET, Daniel. *Les performances scolaires. Comment on les explique ?* Paris : L'Harmattan, 1997. 248 p., bibliogr. (22 p.) (Savoir et formation.) 23

La relation éducative est souvent présentée comme un triangle pédagogique : l'élève, le maître, le savoir. Pour D. Gayet, la présence du savoir est "saugrenue", le savoir acquis par l'élève n'est pas le savoir du maître et c'est un savoir filtré. Il préfère parler des relations sociales, pédagogiques, familiales ; la réussite de l'élève, situé au cœur de ces influences, dépend de leur conjonction harmonieuse. Il est difficile de définir l'échec et la réussite. Il ne s'agit pas forcément d'une question de bonnes ou de mauvaises méthodes proposées à l'élève, la question principale serait plutôt celle de l'adaptation de l'enfant à l'école : adaptation à la règle, à l'espace, au temps... Les causes de cette non-adaptation sont multiples : sociales, environnementales, institutionnelles, inadaptation groupale. L'enfant, cependant, peut résister à toutes ces influences : la notion de "résilience", un contrôle de soi, notion apparue dans les années 80 aux États-Unis, est mise

en lumière. Elle combine plusieurs facteurs hétérogènes : la consolabilité, la curiosité. Elle représente un facteur dispositionnel par opposition aux autres facteurs d'ordre situationnel. La notion de cause de la réussite ou de l'échec scolaire n'a pas de sens, car il n'y a pas de responsable. Il existe des variables, des facteurs, dont aucun n'est décisif ou déterminant, des conditions favorables ou défavorables. C'est à l'enfant seul qu'il reviendra de rendre les méthodes pédagogiques, efficaces ou stériles. (Prix : 130,00 FF).

MARTELET, Patrick. *Réflexions et propositions psychanalytiques sur l'échec scolaire*. Lyon : Voies livres, 1997. 10 p. (Se former + ; 68.) 4

C'est par le biais de concepts psychanalytiques simples que cet écrit traite de l'échec scolaire. Le ratage symbolique et la fixation dans la crise oedipienne contraignent le Sujet à répéter inlassablement son incapacité à apprendre. Les liens symboliques et la place du Père dans la société moderne sont de plus en plus menacés. Ces défaillances contribuent à favoriser les difficultés scolaires et à instaurer un malaise social. (Prix : 35,00 FF).

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Centres de documentation, bibliothèques

Se former, s'informer : pratiques documentaires en lycée professionnel. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997. 125 p., bibliogr. (3 p.) 61

La recherche et l'exploitation de l'information sont importantes pour les élèves de LP et plus tard dans leur vie professionnelle.

Trouver dans un catalogue la référence d'une pièce pour effectuer une réparation, établir un dossier... Une expérimentation a été menée dans cinq lycées professionnels entre 1991 et 1994. Les pratiques pédagogiques décrites se sont appuyées sur des disciplines différentes et ont donné lieu à des productions variées ; mais toutes engagent une problématique commune : la formation par l'information, quel que soit le lieu de collecte de cette information : la classe, l'atelier, le centre de documentation et d'information ou l'entreprise. Le centre de documentation et d'information joue un rôle-clé, à la fois centre de ressources et outil de formation autonome. Ces pratiques pédagogiques sont analysées : l'exploitation pédagogique des périodes en entreprises, le livret de stage, le dossier documentaire, l'élaboration d'un dossier technique, l'exposé oral, l'éducation au goût (hôtellerie). (Document non commercialisé).

Manuels scolaires

RIGNAULT, Simone ; RICHERT, Philippe. *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires. Rapport au Premier ministre.* Paris : La Documentation française, 1997. 95 p., bibliogr. (9 p.) (Collection des rapports officiels.)

☛ 4

L'arrêté du 12 juillet 1982 prévoit l'éradication des préjugés sexistes dans l'ensemble des outils pédagogiques, des activités valorisant l'égalité, la dignité, la liberté des filles et des femmes. La mission, dont le rapport est ici présenté, a eu pour objet la (non) existence (ou la persistance) de stéréotypes sexistes dans divers supports d'enseignement (manuels scolaires, ouvrages parascolaires et dictionnaires). La fabrication du livre scolaire est étudiée : les contraintes (financières, de temps...), les libertés (de la presse...). Le bilan des actions entreprises dans le domaine de cette lutte : en France, dans le cadre de l'Union européenne dans des pays directifs

(Allemagne, Espagne, Portugal...) ou très libéraux (Italie, Pays-Bas...). Le constat : en France, malgré les mesures prises il y a une dizaine d'années, des stéréotypes existent toujours dans les manuels scolaires. Les femmes apparaissent moins souvent que les hommes ; lorsque les femmes apparaissent, leur présence n'est, la plupart du temps ni soulignée, ni valorisée, par les auteurs ; la place de la femme dans la société est réduite à son rôle de mère et d'épouse ; les modèles d'identification proposés aux filles sont peu nombreux, stéréotypés. Les manuels scolaires renvoient l'image d'une société française conservatrice, qui ne sait pas assumer les changements de la société de la fin du XXe siècle. Ils valorisent le modèle masculin. Des recommandations sont présentées : en direction du Ministère de l'éducation nationale, du service des droits de la femme, en direction des éditeurs. (Prix : 65,00 FF).

Musée, exposition

GIORDAN, André. dir. *Musées et médias : pour une culture scientifique et technique des citoyens.* Genève : Édition Georg, 1997. 201 p., bibliogr. dissém. ☛ 23

Le thème de ces Rencontres culturelles portait sur les enjeux liés au développement d'une culture scientifique et technique des citoyens. Trois grands thèmes de réflexion ont fait l'objet de contributions. 1) Musées scientifiques et techniques, état et nouvelles tendances : nouveaux modèles pour sensibiliser et apprendre, conséquences sur les musées des sciences et des techniques (A. Giordan) ; le musée et sa responsabilité dans la diffusion du savoir scientifique (J. Erard)... 2) Culture scientifique, de la tradition à l'innovation : un musée d'histoire des sciences, un concept original à développer (H. Platteaux) ; vulgarisation scientifique et muséographie (J. Deferme) ; Évaluer pour innover (A. Giordan)... 3) Médias, sciences et techniques : la vulgarisation scientifique par

les médias (H. Reeves) ; les sciences et les médias, comment communiquer le savoir scientifique... (Prix non communiqué).

Enseignement assisté par ordinateur

BARON, Monique. coord. ; MENDELSON, Patrick. coord. ; NICAUD, Jean-François. coord. *Environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur*. Paris : Hermes, 1997. 319 p., fig., bibliogr. dissém. 15

Les conférences ont eu pour thèmes : Campus virtuel et apprentissages coopératifs ; Simulation dans la formation à la gestion d'environnement dynamique : approche de didactique professionnelle. Les communications sont regroupées autour des thèmes suivants : Interfaces et interactions. Internet. Aides (Géométrie). Aides et génération de problèmes (physique et chimie). Aides (Langues). Modélisation de résolution de problèmes. Conception de Système Tutorial Intelligent. Formation professionnelle. Les textes des communications complètent l'ouvrage. (Prix : 150,00 FF).

BRUILLARD, Éric. *Les machines à enseigner*. Paris : Hermes, 1997. 319 p., fig., bibliogr. (26 p.) 23

Cet ouvrage dresse un état des lieux sur les applications de l'informatique à l'éducation. Une première partie situe "la préhistoire" : l'enseignement programmé et l'EAO. Les apports de l'intelligence artificielle sont précisés dans une deuxième partie : l'expérimentation de nouvelles stratégies d'enseignement, les techniques de modélisation, la résolution automatique des problèmes, les programmes d'apprentissage automatique... Une troisième partie aborde les notions de micromonde et d'environnement d'apprentissage ouvert. Une quatrième partie s'intéresse aux tuteurs intelligents et aux environnements interactifs : les interfaces

graphiques, les systèmes d'aide, les systèmes conseillers... Une cinquième partie étudie les hypertextes, la réalité virtuelle : la navigation, les livres électroniques, le multimédia... On est passé d'une vision axée sur l'optimisation des modes d'enseignement, fondée sur certains courants en psychologie, à une vision centrée sur la construction des connaissances, amenant des questions de nature épistémologique. Mais quels que soient l'outil, l'agent partiellement autonome et intelligent, c'est l'utilisateur, l'apprenant qui conserve le rôle principal. (Prix : 195,00 FF).

RICHARDSON, Janice ; DELORS, Jacques. préf. *Information technology, a new path to creativity in education : an analysis of projects underway in European primary schools*. Paris : Eska, 1997. 155 p. 23

Cet ouvrage propose un tour d'horizon de tous les problèmes auxquels les divers systèmes d'éducation européens doivent répondre pour former les jeunes en vue d'une insertion professionnelle et sociale adaptée au XXIème siècle. La situation actuelle des écoles primaires dans les différents pays est décrite. Des observations de classe permettent d'analyser dans quelle mesure la technologie de l'information peut être utilisée pour développer les interactions entre les élèves et les connaissances, entre les élèves et les professeurs, entre les élèves eux-mêmes. De nouvelles possibilités de la technologie de l'information sont explorées dans la perspective d'une approche individualisée de l'enseignement et d'un processus d'évaluation continu. Des exemples d'utilisation innovante de ces technologies dans la pratique de la classe sont mis en relief. Le but n'est pas de présenter une étude comparative des systèmes. (Prix : 115,00 FF).

Enseignement à distance

BATES, Tony A.W. *Technology, open learning and distance education*. London ; New York : Routledge, 1995. X-266 p., tabl., bibliogr. (6 p.) (Routledge studies in distance education.) ✎ 4

Cet ouvrage est destiné aux décideurs qui, dans les services éducatifs, dans les organismes de formation et dans le milieu professionnel, recherchent pour leurs élèves ou leurs "clients" des moyens de formation efficaces au meilleur coût et résolument modernes. Il fournit à ces décideurs une méthodologie pour faire le choix de technologies approprié à leurs besoins et au contexte d'utilisation. Les diverses techniques d'assistance à un enseignement à distance sont examinées : support écrit, télévision éducative, radiodiffusion et cassettes audio, programmation par ordinateur, multimédia. Le chapitre de conclusion évoque les étapes à franchir pour développer un système éducatif adapté aux demandes du XXIème siècle, utilisant les nouvelles technologies pour le bien de l'être humain : une approche systématique de la mise en œuvre de la communication éducative est suggérée.

S – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

Enseignement de la langue maternelle

BERNARDIN, Jacques ; ROCHER, Jean-Yves. préf. *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz, 1997. 228 p., bibliogr. (4 p.) (Pédagogie.) ✎ 23

L'entrée dans la culture écrite ne se limite pas au lire-écrire, cela signifie aussi modifier son rapport au langage, au monde et donc des transformations cognitives. Les idées que les enfants ont sur l'enfant dépendent d'un

rapport au savoir, qui a une forme identitaire et épistémique. Un état des lieux à l'entrée au CP est dressé : ce qu'il faut faire pour apprendre à lire, représentations des enfants et des parents, les attentes des parents vis-à-vis de la scolarité, les réponses de l'école face à la diversité des élèves. Deux types d'élèves semblent se détacher : les actifs-chercheurs et les passifs-récepteurs. Puis c'est la présentation des activités menées en classe. Utilisant sa propre classe comme objet de recherche, l'auteur retrace la découverte collective des usages et du remaniement de l'écrit par les élèves des premiers jours de la rentrée au CP jusqu'au CE1, découverte à partir de vrais textes en utilisant les "outils ressources" de la classe : la démarche de découverte, les stratégies de lecture, les évolutions sur l'année. La question de la maîtrise de l'écrit s'élabore autour de trois éléments : le faire, le dire, le savoir. Cette culture écrite s'élargit au rapport au langage et concerne l'ensemble des disciplines, par exemple la technologie, la géométrie. Elle demande une mobilisation scolaire des parents et des enfants. Après une année d'observation, c'est dans l'activité d'apprentissage que l'essentiel des évolutions s'est fait. (Prix : 109,00 FF).

MARTIN, Serge. *Les contes à l'école : le(s) petit(s) chaperon(s) rouge(s)*. Paris : Bertrand-Lacoste, 1997. 157 p., bibliogr. (10 p.) (Parcours didactiques à l'école.) ✎ 4

La première partie retrace une "petite histoire critique des contes" à l'école primaire : les contes folkloriques, (le moment du conte) qui nourrissent l'imaginaire ; les contes, textes narratifs, utilisés dans un but d'enseignement de la lecture-écriture ; les lectures psychanalytiques du conte. La seconde partie formule des propositions didactiques à partir du Conte du Petit chaperon rouge : la lecture comparative des contes, la réflexion sur les traditions culturelles, la compréhension des rôles, des personnages ; la découverte de la parodie ; la lecture des images. En avant-propos, l'auteur propose trois autres contes à la sagacité de l'ensei-

gnant : le chat botté, un recueil des frères Grimm, la petite marchande d'impossible.

OUZOULIAS, André. *Apprentissage des bases de la lecture : débats d'hier et d'aujourd'hui*. Lyon : Voies livres, 1997. 34 p., fig., bibliogr. (2 p.) (Voies livres ; 84.) 4

Une recherche menée avec le soutien de l'IUFM de Versailles sur l'apprentissage de la lecture dans des classes de moyenne et grande section, CP, CE1, ayant expérimenté une autre approche pédagogique de la reconnaissance des mots écrits, de la découverte du code et de son usage. L'auteur analyse les effets de la place accordée aux règles de la correspondance phonèmes-graphèmes et défend l'idée que la conscience phonologique du phonème, la découverte et la mémorisation des règles de correspondance peut se développer grâce à un apprentissage implicite. (Prix : 35,00 FF).

VILLEPONToux, Luc. *Aider les enfants en difficulté à l'école : l'apprentissage du lire-écrire*. Bruxelles : De Boeck université, 1997. 218 p., bibliogr. (9 p.) (Pratiques pédagogiques.) 4

Comment empêcher certains enfants, dont les difficultés scolaires ne sont que passagères, à ne pas sombrer dans l'échec ? Il existe des moyens techniques, il faut du temps, de la ténacité et le respect des enfants. Certains concepts sont analysés : la cognition, l'apprentissage, l'échec, les difficultés cognitives. La difficulté cognitive est ici définie comme : ne pas parvenir à maîtriser une connaissance donnée dans un délai dont l'encadrement se situerait entre ce que (l'auteur) appelle improprement : l'habituel et le raisonnable. Les principales causes de ces difficultés sont des obstacles cognitifs et méthodologiques. Remédier à ces difficultés suppose des points d'appui psychologiques, pédagogiques, méthodologiques, humains. Des situations d'aide cognitive et de remé-

diation pédagogique, réalisées à différents niveaux de l'école élémentaire et dans différents domaines d'apprentissage, sont présentées (apprentissage du lire-écrire, production d'écrits, apprentissage des leçons...). (Prix : 140,00 FF).

Apprentissage de la lecture

JAMET, Éric. *Lecture et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 1997. 126 p., fig., tabl., bibliogr. (1 p.) (Psycho sup.) 4

Toutes les variables, physiologiques, affectives, pédagogiques, qui permettent un bon apprentissage de la lecture et donc peuvent influencer sur la réussite scolaire, sont passées en revue : le codage, le lexique orthographique, la mémoire, la compréhension, l'aide de la maîtresse, l'attention, le mouvement des yeux, le milieu familial, les difficultés de lecture. (Prix : 92,00 FF).

OWEN, Pamela. ed. ; PUMFREY, Peter. ed. *Children learning to read : international concerns. 2 : curriculum and assessment issues. Messages for teachers*. London ; Washington : Falmer, 1995. XII - 215 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. 15

Cet ouvrage en deux volumes propose une vue internationale de l'apprentissage de la lecture destinée à éclairer les démarches de conception et d'évaluation de programmes d'enseignement de la lecture. Le volume 2 traite en particulier du développement des programmes et des méthodes permettant d'acquérir un niveau de littératie satisfaisant, dans des contextes culturels divers. Dans une seconde partie, les problèmes d'évaluation des compétences en lecture sont examinés. Les travaux de l'"International association for the evaluation of educational achievement" sur la lecture sont évoqués. (Prix : £ 13.95).

Apprentissage de l'écriture

FABRE, Daniel. dir. *Par écrit : ethnologie des écritures quotidiennes*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1997. XIII-393 p., ill., bibliogr. dissém. (Ethnologie de la France ; 11.) ✎ 23

Ces écritures quotidiennes sont classées en quatre thèmes. 1) Les passages à l'écriture : les lettres d'émigrés béarnais ; chez l'écrivain public, l'écriture par délégation ; masculin-féminin, l'écriture domestique... 2) L'écriture du réel : lettre administrative et espace social ; de la paperasserie à l'archive ; l'administration domestique... 3) Rhétoriques : le voyage, une expérience d'écriture, la revue du Touring Club de France... 4) Liens et ruptures : l'écriture de soi entre Histoire et autobiographie ; histoire locale et généalogie, les deux mémoires... (Prix : 190,00 FF).

PERRAUDEAU, Michel. *Écrire à l'école : la pratique des ateliers d'écriture*. Lyon : Voies livres, 1997. 22 p., bibliogr. (1 p.) (Voies livres ; 85.) ✎ 4
L'activité d'écriture est une situation durant laquelle les élèves sont acteurs. Le rôle du professeur consiste à accompagner cette construction. Le fonctionnement en atelier permet à chaque élève que soit reconnue sa personnalité propre de créateur. Complémentairement, ce mode d'écriture rend un caractère social qui a, à travers l'écoute et l'échange argumentatif, une fonction d'intégration, et qui facilite la construction de référentiels communs. (Prix : 35,00 FF).

Perfectionnement de la communication écrite

DELVAL, Jacques ; HUVIER, Brigitte ; RIOULT, Jacqueline. *Partenariat écrivain/enseignant au cycle 3*. Paris : Nathan pédagogie, 1997. 95 p. (Les pratiques de l'éducation : école.) ✎ 4

Les deux partenaires de cette expérience, l'enseignante et l'écrivain expose les raisons de leur choix de ce partenariat. Puis la mise en place du projet d'écriture est décrite, ainsi que le déroulement des séances des ateliers d'écriture. Ce travail d'écriture s'appuie sur les compétences acquises dans d'autres domaines (recherches documentaires, visites, sorties, théâtre...). Des renseignements pratiques (à qui s'adresser...) sont fournis en fin d'ouvrage. (Prix : 80,00 FF).

Didactique de la langue maternelle

BRAUN, Alain ; FORGES, Germain ; WLOMAINCK, Pascale. *Écrire en français au primaire : quelles performances pour les enfants issus de l'immigration ?* Bruxelles : De Boeck université, 1997. 129 p., tabl., bibliogr. (3 p.) (Pratiques pédagogiques.) ✎ 11

L'acquisition du français, à l'école primaire, est indispensable pour l'insertion sociale et la réussite scolaire et professionnelle des élèves, encore plus pour ceux dont ce n'est pas la langue maternelle. Après avoir présenté les travaux qui ont déjà réfléchi sur ce thème, l'auteur expose sa méthodologie (échantillon : enfants belges, marocains, turcs ; les instruments : questionnaire ; épreuve : mesure directe, indirecte ; validation des items...). Les résultats sont étudiés : phonologie, conjugaison, grammaticalité, vocabulaire, dictée, rédaction, corrélations, questionnaire. Les différences de niveau des

performances entre les Belges et les immigrés de l'échantillon sont peu importantes, par contre, elles sont très importantes, et à tout niveau, entre Belges en milieu majoritairement immigré et Belges dans les classes presque exclusivement belges. Cette différence est parallèle à l'appartenance à des milieux culturels très distincts. Le rapport à la langue française varie en fonction du milieu. Bon nombre d'habilités inscrites aux programmes ne sont pas acquises dans les classes où se trouvent plus de 15% d'immigrés. Il faut dédramatiser l'écrit en proposant des activités langagières porteuses de sens chez l'apprenant, lui faire prendre conscience de la dualité du système langagier oral/écrit. Les contextes d'enseignement ont leur importance : plus il y a d'immigrés, moins les résultats sont performants. L'acquisition de savoirs doit être menée en parallèle avec la poursuite de savoir-faire articulés autour de socles de compétence grâce à la production de textes socialement et culturellement finalisés. (Prix : 130,00 FF).

MATHIS, Geneviève. *Professeur de français : les clés d'un savoir-faire*. Paris : Nathan pédagogie, 1997. 239 p., Index. (Perspectives didactiques : littéraire.) 43

Il devient nécessaire, pour l'enseignant de français, d'améliorer l'efficacité de la planification de ses cours, pour faire progresser ses élèves et pour lui-même "éviter des tâtonnements préjudiciables à la bonne marche de la classe". La planification est d'abord envisagée : comment planifie le professeur de français ? les modèles didactiques (élaborés à partir des sciences du langage et des recherches universitaires) et la planification. Puis les éléments de cette planification sont évoqués : la classe et l'élève, l'évolution récente de l'enseignement du français, les outils (les manuels et les publications destinés aux professeurs), la formation des enseignants. Il ressort de cette analyse qu'il existe un écart "important et incompressible" entre la planification préalable et la planification effective. Une formation théorique de l'ensei-

gnant ne suffit plus, la formation doit confronter à la pratique, aux problèmes quotidiens de la classe. (Prix : 139,00 FF).

VIAL, Michel. *Cinq idées toutes faites sur la didactique du français*. Lyon : Voies livres, 1997. 40 p., bibliogr. (4 p.) (Se former + ; 66.) 4

L'auteur se livre à l'analyse de ce qui est véhiculé derrière l'image convenue de la "didactique du français". Il fait émerger cinq confusions qui empêchent l'émergence d'un appareil théorique du français comme champ de recherche autonome. (Prix : 28,00 FF).

Enseignement des langues étrangères

JOHNSON, Keith. *Language teaching and skill learning*. Oxford ; Cambridge (Mass) : Blackwell, 1996. VIII-198 p., fig., tabl., bibliogr. (16 p.) (Applied language studies.) 21

L'auteur propose une approche de l'enseignement des langues étrangères opposée à celle de la majorité des spécialistes des langues appliquées qui considèrent l'apprentissage d'un langage comme différent de tous les autres apprentissages humains. Il pense au contraire que la technique d'acquisition d'une seconde langue a des points communs avec les autres formes de savoir et peut s'inspirer des pratiques des enseignants, de leur expérience dans d'autres disciplines et pas seulement dans l'enseignement de la langue maternelle. L'auteur considère des modèles d'apprentissage de type spécifique, en rapport avec le traitement de l'information. Un modèle inspiré par la psychologie cognitive de John Anderson est particulièrement apprécié. Les points de vue opposés de Piaget et de Chomsky sur les relations entre langage et cognition sont rappelés. L'enseignement des langues est étudié dans son aspect développement du savoir et déve-

loppement des savoir-faire. Une réflexion sur la conception d'un programme est proposée.

Alphabétisation

GIROD, Roger. *L'illettrisme*. Paris : PUF, 1997. 127 p., tabl., bibliogr. (1 p.) (Que sais-je ? ; 3193.) ✎ 4
Définition Niveaux Évolution (États-Unis, France, Suisse) Condition sociale École Diplômés sous-instruits Aptitudes intellectuelles ("QI"). Comportements Hypothèses explicatives, lutte contre l'illettrisme. (Prix : 42,00 FF).

Sciences humaines et sociales

Histoire et géographie

FERRO, Marc. préf. *Histoires et interprétations*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 1997. 101 p., bibliogr. (2 p.) (Débats.) ✎ 4
Ce document a été élaboré à partir du rapport de la commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée parlementaire, sur l'histoire et l'apprentissage de l'histoire en Europe et des actes du Colloque sur l'apprentissage de l'histoire en Europe. L'apprentissage de l'histoire ne se fait pas seulement à l'école, l'histoire est une notion qui englobe l'ensemble des connaissances historiques qu'un citoyen peut acquérir au cours de sa formation et de sa vie. Il faut réfléchir sur l'histoire qu'on apprend, comment on l'apprend et pourquoi. Titres des contributions : L'éternel retour de la Russie (Yuri Afanasyev) ; Les usages de l'histoire (Joaquim Nadal i Farreras) ; Vers une instruction en histoire (David Lowenthal) ; La sélection des contenus historiques dans le processus d'apprentissage de l'histoire (Joaquim Prats i Cuevas) ; L'Église catholique et l'enseignement de l'histoire (Roland Minnerath) ; Le "llettrisme" en histoire : vers un nouveau concept (Maitland Stobart) ; La télé-vision de l'histoire (Klaus Wenger) ;

L'avis d'un directeur de musée (Hermann Schäfer). (Prix : 60,00 FF).

LAUTIER, Nicole. *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1997. 240 p., tabl., bibliogr. (8 p.) (Éducation et didactiques.) ✎ 11

L'histoire apprise par les adolescents se construit dans la rencontre entre les élèves et l'enseignant. Mais que se passe-t-il dans une classe d'histoire ? Une double enquête a été menée : auprès d'enseignants et d'élèves (collège et lycée). L'éclairage de l'épistémologie permet à l'auteur de définir ce que recouvre le terme "histoire". Elle s'intéresse ensuite à l'histoire des élèves : Histoire ou histoire ; les fonctions et les représentations de l'histoire ; la connaissance et la compréhension des événements (à travers deux exemples : la Grande Guerre, la crise de 1929) ; la formation des concepts (à partir des termes : monarchie, didacture, démocratie, république, constitution, parlement, nation, partis politiques, État) ; les entités historiographiques. Puis c'est l'histoire des professeurs : ce qu'est l'histoire pour eux ; la formation reçue est-elle suffisante ? Trop souvent, ils perpétuent des coutumes didactiques : l'éloge de la complexité, la contextualisation des concepts, la diachronie logique, le temps qui manque. Le savoir historique transmis est une construction complexe, élaborée et négociée dans le contexte socio-institutionnel particulier de la classe. L'élève va mettre en place des opérations complexes : des modalités d'interprétation et d'identification. Ce qui va réunir élèves et enseignants se situe hors du cadre scolaire : des valeurs, des attitudes ou des processus beaucoup plus généraux. (Prix : 130,00 FF).

LAUTIER, Nicole. *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris : Armand Colin, 1997. 151 p. (Formation des enseignants : professeurs des lycées.) ✎ 4
Basé sur l'exploitation de divers matériaux (enregistrement de cours, entretiens auprès

d'enseignants, de formateurs, résultats de recherche), cet ouvrage "s'organise sur un découpage des grands domaines qui correspondent aux préoccupations propres à un enseignement de l'histoire aujourd'hui" : l'histoire explicative, la compréhension de l'histoire, l'approfondissement des notions, la construction du sens, une culture historique, les logiques d'apprentissage, le temps, la diversité des publics, l'enseignant. (Prix : 110,00 FF).

GIOLETTO, Pierre. coord. *L'éducation à l'environnement dans l'Union européenne.* Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes, 1997. 163 p., bibliogr. (7 p.) 4

Cet ouvrage expose les différentes conceptions que les États-membres de l'Union européenne ont de l'environnement et permet ainsi d'avoir un état des lieux sur le sujet. Les points suivants ont été étudiés : L'environnement et ses problèmes. Pourquoi éduquer à l'environnement. Origine et développement de l'éducation à l'environnement. Savoirs, concepts, comportements, valeurs, mise en œuvre institutionnelle de l'éducation à l'environnement. Quelles méthodes pédagogiques ? Quelles ressources documentaires pour les enseignants et les élèves ? La formation des enseignants : un défi nécessaire. Partenariat et structures extrascolaires d'initiation à l'environnement. (Prix non communiqué).

Économie et droit

BEITONE, Alain. coord. ; **LEGARDEZ, Alain.** coord. *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales.* Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, 1997. 325 p. 15

Les contributions sont organisées autour de cinq thèmes : 1) Didactique et épistémologie. Enseigner les sciences économiques : pour

une approche didactique ; Sciences du centre et sciences de la périphérie : applicabilité du paradigme centre-périphérie à la division disciplinaire et sociale des sciences (B. Mabillon-Bonfils). 2) Didactiques des sciences sociales : De l'analogie comme technique didactique : la place de la sociologie dans l'enseignement des sciences économiques et sociales (Y. Alpe) ; La sociologie de la famille en classe de Seconde : un essai de transposition didactique (C. Rodrigues). 3) Analyses des représentations : Observer les représentations sociales des élèves (P. Cicille) ; Les représentations économiques des élèves de troisième (C. Carlier) ; Les jeunes de terminale et l'économie (J. M. Albertini et P. Cicille) ; Le recueil des représentations sur le marché ; Représentation des élèves et pédagogie des SES (C. Renard). 4) Utilisation des technologies de l'information et de la communication dans la didactique des sciences économiques et sociales. Informatique et didactique des sciences économiques et sociales ; Diversité des usages pédagogiques de l'informatique (C. Duvernet) ; Écomédia : un didacticiel d'initiation à la macro-économie (M. Pariset) ; L'audiovisuel dans l'enseignement des SES. Un exemple d'utilisation : le dossier pédagogique Renault (P. Verges). 5) Un exemple d'objet didactique : la monnaie. La monnaie et ses représentations : éléments pour une stratégie pédagogique en Économie (A. Beitone ; A. Legarez) ; Enseigner l'économie par les représentations des élèves : le cours sur la monnaie (E. Tribu). (Prix : 220,00 FF).

Éducation artistique

BERTHET, Dominique. dir. *Distance dans les arts plastiques.* Fort-de-France : CRDP, 1997. 211 p., ill., fig., bibliogr. dissém. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) 23

Les contributions ont pour titres : Images d'hommes et de singes (Bernard Darras) ; De la distance dans les rapports entre littérature

et peinture : "petite" approche en X tableaux (Scarlett Jesus) ; La distance critique chez Diderot (Dominique Berthet) ; Figures de peintres dans l'œuvre de Georges Perec : d'un faussaire à l'autre (Bernard Piton) ; Les temps modernes de Chaplin au Tintoret. Jean-Paul Sartre, le cinéma et la peinture (Gérard Wormser) ; Pasolini : parlars régionaux, langue bourgeoise et métalangue (Claudine Romeo) ; Les distances (Ernest Breleur) ; Légendes et photographie, l'indiscible distance (Éliane Chiron) ; Permanence rupture et (in) actualité de l'œuvre d'art (Christian Bracy) ; Bifures/Figure (Hervé Bacquet) ; Les paysages discontinus (Jean-Pierre Brigaudiot) ; Distance et singularité à l'œuvre chez Robert Combas (Hugues Henri) ; Du corporel dans les Arts Plastiques (Jeanne Oussane-Piton) ; Les mots dans la peinture (Lise Brossard) ; Comment embrasser un espace qui fuit irrémédiablement ? (Frédéric Leval) Prix : (120,00 FF)

BONAFoux, Pascal. dir. ; DANÉTIS, Daniel. dir. *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*. Paris : L'Harmattan, 1997. 451 p. (Éducation et formation : références.) 11

La première partie de ce document reprend, sous une forme synthétique, les communications, conférences présentées à l'Université d'été : "Le discours critique dans le champ artistique camp référentiel et enseignement", organisées par l'Université de Paris 8, regroupées selon trois axes : les outils conceptuels de la posture critique, évolution de la posture d'évaluation dans l'enseignement artistique, évolution du discours critique dans le champ artistique. La seconde partie propose les contributions des intervenants, selon trois thèmes : 1) Qu'est-ce que critiquer dans le champ des arts plastiques ? : définitions et limites de la critique : la critique, des fins aux modalités. 2) Pratique artistique et/ou "pratique critique" : quel discours critique sur la pratique artistique ? La pratique artistique est-elle une "pratique critique" ? 3) Quelle posture critique pour

l'enseignement des arts plastiques ? discours critique et enseignement secondaire ; discours critique et enseignement supérieur. (Prix : 230,00 FF).

Arts plastiques

BRONDEAU-FOUR, Marie-Jeanne ; DARMON, Béatrice ; HUARD, Sylvie ; MASSUET, Jean-Philippe ; WILLAUME, Jacques. *Connaissances en arts plastiques : bilan du premier cycle*. Paris : INRP, 1997. 228 p., bibliogr. (2 p.) 11

Depuis sa naissance, dans les années 70, l'enseignement des arts plastiques s'efforce de préciser ses références, ses contenus, sa mission. La double finalité - éducation à l'art/éducation par l'art - qui était en débat au moment de l'inscription de cette nouvelle discipline dans l'enseignement général et à l'université a évolué vers une approche du fait artistique à travers la pratique des élèves. La recherche présentée dans ce rapport s'appuie sur un modèle théorique issu des expériences que les enseignants ont menées dans leurs classes à partir des remises en question des années 70 : le "cours en proposition". Partant de l'hypothèse que ce dispositif didactique, parce qu'il est centré sur la pratique, permet d'introduire l'élève à une compréhension de la dimension artistique, il s'agit d'analyser, sous l'angle prospectif, la portée du cours en proposition sur les apprentissages et sur les comportements spécifiques de la posture de création chez les élèves : curiosité, doute, questionnement, risque, recherche du nouveau, accueil des autres, acceptation de l'inconnu... Le rapport rend compte de la démarche, des outils et des résultats de ce travail. (Prix : 135,00 FF).

GAILLOT, Bernard-André. *Arts plastiques : éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF, 1997. 291 p., bibliogr. (7 p.) (L'éducateur.) ✎ 23

Définir une didactique des arts plastiques, c'est chercher quelles bonnes questions peut et doit se poser un professeur d'arts plastiques (tous niveaux). L'auteur pense qu'il faut partir des arts plastiques et des données de l'artistique pour élaborer une réflexion spécifique d'ordre didactique. Quatre questions sont le fil conducteur de sa réflexion : peut-on enseigner les arts plastiques ? qu'enseigner (les contenus, l'énoncé des objectifs, construire des questions...) ? quelles stratégies éducatives adopter ? pourquoi enseigner ? (Prix : 148,00 FF).

Musique

BOISSÈRE, Anne. dir. *Musique et philosophie*. Paris : CNDP, 1997. 191 p., bibliogr. dissém. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ✎ 23

Les contributions ont pour titres : La musique occidentale et le "mythe philosophique de la raison grecque" (Hugues Dufourt) ; Musique et philosophie chez Platon (Bernard Piettre) ; L'opéra merveilleux dans la France classique : poétique et philosophie (Catherine Kintzler) ; Penser la musique : l'actualité du débat Rousseau/Rameau (Raymond Court) ; Les expériences musicales de Hegel et leur théorisation dans les cours d'esthétique de Berlin (Alain Olivier) ; Écrire et écouter : la Flûte enchantée dans l'œuvre de Kierkegaard (Jacques Message) ; Nietzsche : le drame musical et l'esthétique de la tragédie (Dominique Catteau) ; Du Romantisme à la période contemporaine : formalisme et subjectivité de la musique moderne (Hugues Dufourt) ; Du statut philosophique des analyses musicales d'Adorno : les physionomies de Mahler et de Berg (Anne Boissière) ; Alban Berg : le concerto pour violon (Th. W. Adorno). (Prix : 120,00 FF).

Éducation physique et sportive

Contributions à une réflexion autour de ce qui s'apprend en EPS. Paris : SNEP-FSU, 1997. 231 p., ill., fig., bibliogr. dissém. ✎ 23

Quatre thèmes ont été traités lors de ce colloque. 1) Quels acquis culturels : conférences de G. Vigarello (Culture et techniques dans les APSA) et Y. Clot (Ce qui s'apprend et ce qui ne s'apprend pas) ; les activités traitées : (basket, gymnastique, rugby...). 2) Les brûlures de l'EPS : conférences de F. Labridy (Qu'est-ce qui pousse à agir) et J. Dumazedier (de la culture sportive) ; les débats (filles-garçons en EPS, violence, jeu plaisir et EPS...). 3) Les apprentissages, l'enseignant, les savoirs : conférences de M. Cadopi (À propos d'apprentissage, en APS et en EPS), de J. Marsenach (Que font les enseignants d'EPS aujourd'hui), de M. Durand (L'expertise en enseignement : quelques points de repères), de J.-Y. Rochex (Crise du savoir et du rapport au savoir à l'école ?), de D. Paget (Savoirs et compétences). 4) Les points aveugles de l'EPS : conférences de D. Bouthier ; les débats (classifications en EPS ; l'évaluation...). (Prix : 150,00 FF).

OWHADI-RICHARDSON, Anna. dir. *Éducation pour la santé et éducation physique et sportive*. Amiens : CRDP, 1997. 250 p., bibliogr. dissém. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ✎ 23

1) Santé et éducation physique et sportive : le concept de santé ; facteurs de risque pour la santé ; évolution du concept de santé en éducation physique... 2) L'enfant au cœur de l'éducation à la santé : développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent ; développement et apprentissage moteur ; mobilier scolaire et éducation physique... 3) Évaluation : l'éducation pour la santé en et par l'EPS. 4) Contributions des partenaires :

association des enseignants d'éducation physique et sportive, le CRES... 5) Ateliers. 6) Comptes rendus d'expériences. (Prix : 120,00 FF).

Éducation civique, politique, morale et familiale

Understanding values education in the primary school. Edinburgh : SCRE, 1995. bibliogr. (4 p.) ✎ 11

Cette recherche lancée par le Scottish Council for Research in Education a pour but d'explorer les différentes sortes de valeurs enseignées de manière explicite ou diffuse dans les écoles primaires, d'étudier la perception que les professeurs, les élèves et les parents ont de ces valeurs, examiner et souligner la façon dont l'éducation aux valeurs se réalise. Des études approfondies de l'éducation aux valeurs dans cinq écoles ont permis de réunir un ensemble de données, complétées par les résultats à une enquête par correspondance auprès des professeurs et directeurs d'un échantillonnage d'écoles primaires écossaises.

Éducation religieuse

MILOT, Micheline. dir. ; OUELLET, Fernand. dir. *Religion, éducation, démocratie : un enseignement culturel de la religion est-il possible ?* Paris : L'Harmattan, 1997. 257 p., tabl., bibliogr. dissém. (Ethikè.) ✎ 15

Neuf contributions constituent cet ouvrage d'auteurs québécois et américains : Les deux écoles de la démocratie (J.-Y. Thériault) ; Conceptions des droits en matière de transmission de la religion (M. Aubert) ; L'expérience britannique en enseignement religieux : structures institutionnelles et débats politiques (R. Jackson) ; la religion à l'école québécoise, l'évolution de l'opinion publique (1964-1996) (J.-P. Proulx) ; Le respect du choix des parents ou la démocratie contre la laïcité (M. Milot) ; L'école face

aux particularismes religieux : deux plaidoyers (M. Milot) ; L'enseignement religieux comme formation à la délibération démocratique (F. Ouellet) ; La "nouvelle éducation religieuse" en Grande-Bretagne. Bilan partiel de trente années de recherches (R. Jackson) ; L'enseignement religieux culturel : une alternative valable à l'enseignement confessionnel. (F. Ouellet). (Prix : 140,00 FF).

T – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

ASTOLFI, Jean-Pierre ; DAROT, Éliane ; GINSBURGER-VOGEL, Yvette ; TOUSSAINT, Jacques. *Pratiques de formation en didactique des sciences.* Bruxelles : De Boeck université, 1997. 493 p., bibliogr. dissém. (Pratiques pédagogiques.) ✎ 4

Cet ouvrage complète le livre "Mots-clés de la didactique des sciences" ; il s'intéresse au versant "Pratiques de formation". Trente et un dispositifs sont décrits, regroupés en quatre modules : Représentations et obstacles ; Concepts scientifiques ; Lecture et lisibilité ; Démarches pédagogiques. Chaque dispositif propose une page titre (durée de la formation, public et objectifs visés, domaine scientifique concerné), la situation de formation (les activités à conduire avec les formés, les points informatifs à présenter, des documents outils), des documents annexes à l'usage du formateur. Quelques titres de dispositifs : de l'association d'idées au concept ; du social dans les pratiques ? d'où viennent les obstacles ? que faire de ce que vos élèves savent déjà ? situer la fonction d'enseignant scientifique... (Prix : 280,00 FF).

COQUIDE-CANTOR, Maryline ; GIORDAN, André. *L'enseignement scientifique à l'école maternelle*. Nice : CRDP ; Z'édicions, 1997. 247 p., bibliogr. (2 p.) (Guides pratiques.)

☛ 4

Cet ouvrage est un guide-outil, conçu pour les enseignants de l'école maternelle, pour les aider à contribuer au développement d'une sensibilisation scientifique et technique de l'élève. Une première partie étudie cinq situations d'activités à dominante scientifique et technologique : le baladeur, le coin nature et jardinage, l'eau, le corps et la santé, l'aménagement de la cour de récréation. Une deuxième partie présente des informations sur le type d'activités à proposer (une activité scientifique et technique passe par une suite d'activités spécifiques en liaison les unes avec les autres, des activités d'investigation, des activités de structuration), les conceptions de l'enfant (elles constituent son système explicatif ; la connaissance de ces conceptions permet de connaître les élèves, leurs intérêts...), les façons d'apprendre (prise de contact avec la réalité, verbalisation du vécu, confrontation à autrui et à la réalité...), le type de savoirs à faire acquérir, en relation avec un projet (définition de compétences de base...). Une troisième partie propose des renseignements pratiques : des ressources (documentation, matériel, sorties...), des outils (fiches, calendrier d'activités...), des exemples de pratiques innovantes. (Prix : 130,00 FF).

LARCHER, Claudine. *Projet d'expérimentation "Développement des activités scientifiques et technologiques à l'école élémentaire" : rapport sur les expérimentations nord-américaines et leur compatibilité avec le contexte français*. Paris : INRP, 1997. 94 p. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 26.) ☛ 11

Dans différents États nord-américains, une vaste entreprise d'introduction des sciences à

l'école a été menée pour lutter contre la désaffection scolaire. Les manipulations scientifiques, les investigations collectives servent de support pour travailler la communication écrite et orale. En France, à l'initiative de quelques scientifiques (G. Charpak, P. Léna, Y. Quéré), une opération, fortement médiatisée, de développement des sciences à l'école "La main à la pâte" est en cours d'extension. Il s'agit de revaloriser les manipulations d'objets, de faire reconstruire un référent empirique, de répondre aux questions que se posent les élèves sur le monde qui les entoure, tout en participant aux apprentissages linguistiques. Ce rapport compare les contextes dans lesquels se nouent les rapports entre Sciences et École en France et aux USA et analyse les activités proposées outre-Atlantique. (Prix : 50,00 FF).

Enseignement des mathématiques

THAUREL-RICHARD, Michèle ; VERDON, Roseline. *Pratiques pédagogiques de l'enseignement des mathématiques en sixième et progrès des élèves*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997. 237 p., graph. (Les dossiers d'Éducation et formations ; 84.) ☛ 23

Basée sur les réponses d'enseignants de mathématiques en 6e, à un questionnaire sur leurs pratiques pédagogiques, et une passation d'épreuve en fin d'année de 6e par les élèves, cette étude a consisté à rechercher l'existence de liens éventuels entre les pratiques pédagogiques des enseignants et les progrès cognitifs réalisés par les élèves au cours de l'année. Une partie introductive présente l'étude. Les caractéristiques individuelles des enseignants et leurs pratiques pédagogiques sont analysées (concertation, activités pédagogiques, travail des élèves, évaluation, outils de travail). Puis les caractéristiques individuelles et les résultats en

mathématiques des élèves (comportements scolaires, résultats aux épreuves d'évaluation, résultats des classes). Les liens entre pratiques et résultats sont ensuite étudiés. Il y a un effet non négligeable des pratiques, cet effet est associé à la perception qu'ont les enseignants de leur classe, et il est limité à certains aspects des pratiques mises en œuvre par les professeurs. Deux éléments ont un rôle dans l'ampleur moyenne des progrès accomplis par les élèves : le niveau de diplôme atteint par les enseignants, la longueur de l'expérience acquise dans l'enseignement. (Prix : 95,00 FF).

Didactique des mathématiques

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. dir. *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : l'écriture des grands nombres*. Paris : L'Harmattan, 1997. 381 p., bibliogr. dissém. (Savoir et formation.) ✎ 11
Plusieurs chercheurs ont analysé une leçon de mathématiques de 63 minutes dans une classe CM1 composée de 15 garçons et 11 filles, leçon visant à apprendre aux enfants à transformer des écritures en lettres, en chiffres pour des nombres de l'ordre des millions. Après une présentation méthodologique, le contexte de travail, les huit analyses de la leçon sont présentées : Le travail de recherche sur la leçon : mise en perspective épistémologique ; Contraintes de la situation didactique et décisions de l'enseignante ; Obstacles et apprentissages ; L'enseignante constructrice et gestionnaire de la séquence ; Inégalités de traitement entre les filles et les garçons ; "Dis maîtresse, comment tu me vois ?" assignation et étiquetage en situation d'enseignement collectif ; Désirs, institutions, savoirs ; La construction de l'espace psychique dans la classe ; La relation didactique et ses effets. (Prix : 190,00 FF).

Mesurer, compter, modéliser : enjeux d'une formation et d'une culture mathématique. Rouen : MAFPEN, 1997. 144 p., fig. (Les cahiers de la MAFPEN.) ✎ 4

Titres des conférences (exposés débats) : Modèle didactique et décision pédagogique : irréductible légèreté (J.-P. Astolfi). Entre représentation et formalisation, rôle du modèle en physique (J. Grea) ; Mathématiques et réalité : entre motivation et modélisation (J.-C. Duperet) ; Nombre et grandeur de Euclide à Descartes (M. Frechet) ; Grandeurs : le geste et la parole (D. Bernard) ; Quelques titres d'ateliers : étude sur les pratiques d'enseignement des maths en sixième ; la droite des réels en seconde ; histoire du nombre et de la mesure... (Prix non communiqué).

Enseignement des sciences expérimentales

GOTT, Richard ; DUGGAN, Sandra. *Investigative work in the science curriculum*. Buckingham ; Philadelphia : Open university press, 1995. 146 p., tabl., bibliogr. dissém. (Developing science and technology education.) ✎ 4

Cet ouvrage examine le rôle de l'expérimentation dans les programmes d'études scientifiques à l'école secondaire. L'évolution du rôle de l'expérimentation est présentée historiquement. Un cadre théorique est soumis à discussion, concernant la nature et les objectifs de l'enseignement scientifique par les travaux pratiques. Le modèle et la taxonomie proposés pour l'ensemble des sciences se fondent sur une perspective épistémologique visant à définir ce qui doit être appris plutôt que la façon dont cette acquisition se produit. Par ailleurs, l'enseignement de méthodes de réflexion, lié à une perspective psychologique de l'éducation, est mis en relief. Une méthode de développement cognitif accéléré par les sciences (Cognitive Acceleration

through Sciences Education) est présentée. Les problèmes d'évaluation du niveau atteint par les élèves sont examinés.

MATHY, Philippe ; GIORDAN, André. préf. *Donner du sens aux cours de sciences : des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck université, 1997. 266 p., fig., tabl., bibliogr. (10 p.) (Pédagogies en développement.) ☞ 11

Il n'y a pas de cours idéologiquement neutre. Les cours de sciences naturelles, de mathématiques transmettent des valeurs et des visions du monde. Cette question des valeurs transmises peut être analysée au niveau épistémologique ou au niveau éthique et idéologique. Par ce livre, l'auteur veut aider les enseignants à clarifier les conceptions épistémologiques implicites qu'ils transmettent dans leurs cours, et l'effet de ces conceptions sur la mentalité des élèves. Un état des lieux est dressé (basé sur la littérature anglo-saxonne) : ce que disent des chercheurs en didactique des sciences et en "sciences éducation" : les conceptions épistémologiques des professeurs de sciences, les effets de ces conceptions sur les pratiques pédagogiques et sur l'idée que les élèves se font des sciences... Une procédure (relevant de la socio-épistémologie constructiviste) et des instruments susceptibles de changer les conceptions des enseignants sont proposés. Des manuels de biologie couramment utilisés dans l'enseignement secondaire belge sont passés au crible, selon quatre thèmes : quelles images les manuels de sciences donnent-ils aux élèves des méthodes scientifiques ? comment les manuels écrivent-ils la socio-histoire des sciences ? quelles sont les conceptions épistémologiques et historiques sur un sujet tel que les sciences de l'évolution ? comment les manuels situent-ils le rôle des sciences dans un problème tel que celui de la faim dans le monde ? La procédure est la suivante : analyse épistémologique et analyse éthique du thème abordé,

traité par les manuels ; grilles d'analyse du matériel pédagogique fourni sur le thème ; exemple d'application de la grille ; réécritures, listes de pistes de réécriture ou de remaniements ; liste de propositions éthiques. Les manuels manifestent quelques grandes tendances dominantes : l'apologie des savants, l'empirisme, l'internalisme, la technocratie : Que veut-on faire des cours de sciences ? Quelle doit être une éducation aux sciences ? Une articulation des théories scientifiques avec leur histoire, leurs contextes, leurs usages et leur critique ; l'accès à une véritable culture. (Prix : 160,00 FF).

Sciences physiques

La vitesse. Paris : CNDP, 1997. 361 p., fig., bibliogr. (7 p.) (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ☞ 23

Vitesse : histoire et concepts. Vitesse et technique. Vitesse et nature. Vitesse et société. Vitesse et éducation : développement cognitif de la notion de vitesse ; vitesse et apprentissages ; la vitesse et la relation d'aide, vitesse raisonnable et éducation à la sécurité routière.

Sciences naturelles

BARRÈRE, J. ; DUPONT, J.-Y. ; SALAMÉ, N. *Structures et fonctions des molécules biologiques : utilisations pédagogiques des visualisations tridimensionnelles*. Paris : INRP, 1997. 128 p., bibliogr. (1 p.) ☞ 9

L'essor des connaissances et le caractère inaccessible, au lycée, des techniques actuelles d'investigation des phénomènes cellulaires et moléculaires impriment un caractère abstrait à notre enseignement. À côté des travaux pratiques traditionnels d'enzymologie, de séparation des protéines et d'immunologie par exemple, il convient de rechercher des possibilités nouvelles, pour les élèves, d'observation et de manipulation des objets

biologiques à l'échelle moléculaire. C'est cet important défi qui est relevé ici par l'exploration des possibilités d'utilisation pédagogique des visualisations tridimensionnelles des molécules avec le logiciel RASMOL. "Voir" des molécules pour comprendre, les observer sous différents angles, explorer, repérer les structures fonctionnelles, marquer, colorer, mesurer, schématiser, prédire les propriétés, sont désormais possibles. Les objets moléculaires choisis, ou du moins leur modèle simplifié du fait d'une représentation symbolique, concernent les macromolécules essentielles dont la connaissance structurelle permet la compréhension du métabolisme, du fonctionnement des enzymes et des mécanismes de reconnaissance, de l'évolution moléculaire (effet des mutations et polymorphisme allélique), ainsi que la compréhension de pathologies. Les champs scientifiques de l'information génétique, de l'enzymologie, de l'immunologie et de l'évolution sont couverts. Ils constituent les domaines conceptuels les plus centraux dans nos programmes actuels. (Prix : 150,00 FF).

ORANGE, Christian. *Problèmes et modélisation en biologie : quels apprentissages pour le lycée ?* Paris : PUF, 1997. 241 p., bibliogr. (7 p.) (L'Éducateur.) 23 11

La construction de modèles est une compétence essentielle pour un scientifique. Mais quels savoirs faire acquérir aux élèves pour les conduire à cette compétence ? L'auteur trace d'abord un cadre théorique général : les rapports actuels entre problème et enseignement de la biologie en France, les relations entre savoirs et problèmes dans le fonctionnement de la science et en psychologie cognitive. Il explicite les liens entre modélisation et savoir, ce qui est en jeu lorsqu'un scientifique construit un modèle dans un paradigme donné et définit les compétences à acquérir pour être capable de maîtriser les problèmes normaux par la modélisation. Deux fonctions de modèles se dégagent : la fonction de processeur et la fonction heuristique. Il

existe, en biologie, deux types de modélisation : symbolique, formelle (modèle cybernétique, compartimental, théorie des catastrophes). Si le modèle symbolique est présent dans les manuels scolaires, l'auteur a choisi d'explorer le secteur de la modélisation formelle, et plus spécifiquement la modélisation compartimentale, dans deux domaines : la physiologie des métabolismes et l'écosystémique (classes de lycée). La modélisation compartimentale est une modélisation en boîtes et flèches des échanges entre différentes parties d'un système par décomposition en sous-systèmes appelés compartiments. La mise en relation des analyses épistémologiques et psychologiques le conduit à proposer un contenu et des objectifs d'enseignement compatibles avec ce qui s'étudie actuellement au lycée. Il faut aller vers une articulation des axes théorisation/expérimentation de l'activité scientifique. (Prix : 128,00 FF).

Enseignement des techniques

Technologie

Didactiques, technologies et formation des enseignants. Grenoble : Publications du CEDITEL, 1997. 149 p., fig., bibliogr. dissém. 23

Les communications sont regroupées autour de trois axes : 1) Recherche en didactique des disciplines et pratiques professionnelles : Analyse didactique d'une situation de travaux pratiques de biochimie (Patricia Marzin) ; L'analyse didactique d'une visite d'exposition de science inscrite dans une démarche pédagogique (Éric Triquet) ; Du savoir linguistique au savoir-faire social : supports audiovisuels et apprentissage des langues étrangères à l'école élémentaire (Diana Simon, Sylvie Wharton, Cordule Foerster) ; 2) Didactique des disciplines technologiques : Représentation et action en contexte de production (Bachir Keskes) ; Peut-on s'approprier un objet technique informatisé par analogie avec ses précédentes

seurs mécaniques ? (Pascal Marquet) ; Vers un cadre théorique pour l'analyse de l'enseignement de la conception de systèmes mécaniques (Guy Prudhomme) 3) Nouvelles Technologies Éducatives et Formation Professionnelle des enseignants : Le recours aux nouvelles technologies permet de relire les savoirs géographiques (Robert Moutard) ; Modélisation des démarches en formation professionnelle et nouvelles technologies éducatives (Claude Bourgès) ; Hypertexte et didactique de la production textuelle en Français (Michel Driol, Jean-Claude Oriol, Claudette Oriol-Boyer, Thérèse Samy). (Prix non communiqué).

Utilisation de l'informatique dans l'enseignement

CRINON, Jacques. dir. ; GAUTELIER, Christian. dir. *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?* Paris : Retz, 1997. 220 p., bibliogr. dissém. (Éducation active et société.) 23

Cet ouvrage est issu des travaux des universités d'été "Multimédia et apprentissage", organisées en 1995 et 1996 par les CEMEA et l'Institut polytechnique de Sevenans. Les contributions sont regroupées autour de trois thèmes. 1) De nouveaux outils pour accéder au savoir (en feuilletant les écrans des encyclopédies multimédias ; les CDI à l'heure du multimédia ; le multimédia et les musées...). 2) De nouvelles ressources et pratiques pédagogiques (créer des hypermédias avec les élèves ; le multimédia dans l'enseignement des langues ; ce qu'il ne faut pas attendre du multimédia dans l'enseignement...). 3) De nouveaux apports cognitifs (nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans au savoir ? le lecteur face à l'hypertexte ; la construction des connaissances par le multimédia...). (Prix : 98,00 FF).

Software goes to school : teaching for understanding with new technologies. New York ; Oxford : Oxford university press, 1995. XVI-288 p., bibliogr. dissém. 15

Dans cet ouvrage, des experts étudient de manière approfondie les apports fondamentaux de la technologie informatique dans la classe. L'utilisation de la technologie pour faciliter la compréhension de phénomènes naturels, de concepts abstraits, grâce à des représentations dynamiques, interactives, est discutée. Une réflexion sur la nature du processus de compréhension est proposée. La transformation de la théorie pédagogique en une pratique est examinée. Le fait que les innovations fondées sur la technologie ne soient appliquées dans les classes qu'à une échelle restreinte, par manque de matériel pédagogique bien adapté et de formation adéquate des enseignants, est reconnu. L'exploitation du potentiel des nouvelles technologies dépendra du soutien aux professeurs et de modifications cohérentes des politiques et des structures éducatives.

U – ÉDUCATION SPÉCIALE

Scolarisation des inadaptés (cycle normal)

Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales. Paris : CNDP, 1997. 53 p. (Les rapports de l'Inspection générale de l'éducation nationale.) 4

L'objectif de cette étude, réalisée par le groupe de l'enseignement primaire de l'Inspection générale, est de faire le point sur l'application de la circulaire du 9 avril 1990 concernant la mise en place et l'organisation des RASED, à partir de l'examen de quelques situations départementales. La première partie est articulée autour des points suivants : les politiques départementales concernant le dispositif d'aides spécialisées

aux élèves en difficulté ; le fonctionnement du dispositif, six ans après la publication de la circulaire du 9 avril 1990 ; la place des réseaux d'aides dans la vie des écoles ; les modalités d'évaluation interne et externe ; les tendances dégagées à partir des opinions exprimées dans ces questionnaires. Une deuxième partie comprend l'exploitation des données fournies par les personnels des réseaux d'aides et recueillies au cours des visites. Elle aborde les points suivants : la présentation générale des réseaux d'aides spécialisées ; le fonctionnement des réseaux ; les divers modes d'intervention ; la présentation du bilan quantitatif des activités des réseaux, complétée par l'analyse des caractéristiques des élèves suivis ; les modalités d'évaluation interne mises en place par les réseaux ; la présentation des actions d'animation et de formation ; les tendances dégagées à partir des opinions exprimées en réponse aux guides d'observation et au cours des rencontres. Il semble que les changements attendus, à la suite de la mise en place des RASED, ne sont pas à la mesure des efforts engagés. La diversité des situations constatées est surtout due aux résistances des acteurs du système éducatif à tous les niveaux et aux interrogations que suscite la mise en œuvre de l'organisation en réseaux. Les propositions formulées sont regroupées autour de trois thèmes : une définition rigoureuse des politiques départementales ; une organisation maîtrisée d'un dispositif en réseaux ; une redéfinition des interventions des personnels spécialisés. (Prix non communiqué).

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

Dictionnaires

FOUREZ, Gérard ; ENGLEBERT-LECOMTE, Véronique ; MATHY, Philippe. *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck université, 1997. 169 p. (Pédagogies en développement.) 33

Ce lexique est élaboré autour de deux grands axes. 1) Un lexique épistémologique à l'usage de formateurs et de formatrices. Pour chaque terme, sont proposés une définition, des exemples, des renvois. Quelques-uns de ces termes : empirisme, externalisme, scientificité, objet technique, monde, interprétation, rigueur, critères... 2) Une définition de compétences souhaitées pour la formation épistémologique des jeunes du secondaire : lois scientifiques, notion, concept, preuves scientifiques, subjectivité, clôture, abstrait... (Prix : 130,00 FF).

RAYNAL, Françoise ; RIEUNIER, Alain ; POSTIC, Marcel. *préf. Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF, 1997. 405 p., (Pédagogies.) 33

Les concepts-clés sont présentés par ordre alphabétique, d'Abstraction à Zone proximale de développement. Chaque notice est suivie d'une ou deux références d'ouvrages de base et de renvois à d'autres concepts. (Prix : 255,00 FF).

Encyclopédies et atlas

ANDERSON, Lorin W. ed. *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford ; New York : Pergamon, 1995. XIX-684 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. 33

Édition révisée de la précédente encyclopédie internationale de l'enseignement et de la formation des enseignants, comportant 140 articles complétés par des bibliographies, permettant aux chercheurs, aux formateurs d'enseignants et aux enseignants eux-mêmes, d'orienter leurs efforts d'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage. (Prix : 318 florins hollandais).

POSTLETHWAITE, T. Neville ed. *International encyclopedia of national systems of education*. Oxford ; New York : Pergamon, 1995. XXII-1105 p., tabl., bibliogr. dissém. 33

Édition révisée de l'encyclopédie internationale des systèmes éducatifs nationaux décrivant la situation géographique, économique, les politiques éducatives, l'organisation, les structures et le contenu de l'enseignement, les grandes réformes pédagogiques dans les pays participants. Les défis de l'éducation pour le second millénaire sont évoqués ainsi que l'état de la recherche pédagogique. Chaque article est complété par des références bibliographiques. (Prix : 427 florins).

Sciences et techniques

ASTOLFI, Jean-Pierre ; DAROT, Éliane ; GINSBURGER-VOGEL, Yvette ; TOUSSAINT, Jacques. *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck université, 1997. 193 p. (Pratiques pédagogiques.) 33

Cet ouvrage se présente sous la forme d'une suite de courts chapitres. Chaque chapitre aborde un thème : aide didactique, concept, conceptualisation ; conflit cognitif, conflit socio-cognitif, constructivisme ; contrat didactique ; coutume didactique ; didactique ; épistémologie ; erreur... Les concepts, notions, se rapportant à chacun de ces thèmes, font l'objet d'une présentation : un texte de synthèse, avec des citations d'ouvrages, une bibliographie de référence clôturant le chapitre. Ainsi, pour "Épistémologie", les éléments suivants sont présentés : épistémologie et théories de la connaissance, épistémologie génétique, épistémologie et histoire des sciences, épistémologie et méthode scientifique. Pour "Transposition didactique" : les deux étages de la transposition didactique, la reconstruction programmatique, les règles de la transposition, l'élargissement de la transposition didactique. (Prix : 120,00 FF).

ADRESSES D'ÉDITEURS

- AFEC
CIEP
A av. Léon Journault
92310 SÈVRES
- Bertrand Lacoste
36 rue Saint-Germain l'Auxerrois
75001 PARIS
- CRDP
45 rue Saint-Leu
BP 2605
80026 AMIENS Cedex
- CRDP
Route du Phare
Pointe des Nègres
BP 529
97206 FORT-de-FRANCE Cedex
- CRDP
3 rue Jean Bart
BP 199
59018 LILLE Cedex
- CRDP
49 rue Philippe de Lassalle
69316 LYON Cedex 04
- CRDP
31 bd d'Athènes
13232 MARSEILLE Cedex 01
- CRDP
5 Chemin de L'hébergement
BP 92226
44322 NANTES Cedex
- Chronique sociale
7 rue du Plat
69002 LYON Cedex
- Communication et tradition
22 rue Didot
75014 PARIS
- De Boeck
Diffusion Belin
8 rue Ferou
75006 PARIS
- Échanges santé-social
Diffusion La Documentation française
- Éditions du Conseil de l'Europe
67075 STRASBOURG Cedex
- Georg
S'adresser au
Département des affaires culturelles
Service de la promotion culturelle
CP 10
1211 GENÈVE 17

- IREDU
9 av. Alain Savary
BP 400
21011 DIJON Cedex
- Ivan Davy
49320 VAUCHRETIEN
- Lettre du GRAPE
ERÈS
11 rue des Alouettes
31520 RAMONVILLE
- MAPPEN
25 rue de Fontenelle
76037 ROUEN Cedex
- Office des publications officielles des
Communautés européennes
Journal officiel
26 rue Desaix
75015 PARIS
- Pratiques de formation
Université Paris VIII
Formation permanente
2 rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS Cedex 02
- Publications de l'Université de
Provence
29 rue Robert Schuman
13621 AIX-EN-PROVENCE Cedex 01
- SNEP-FSU
76 rue des Rondeaux
75020 PARIS
- Université Stendhal
BP 25
38040 GRENOBLE Cedex 09
- 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

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'abont ^t	Prix	Total
<i>Perspectives documentaires en éducation</i>			

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

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

SOMMAIRE

HOMMAGE À JEAN HASSENFORDER

- *Re-co-naissance* par André de PERETTI
- *Le rôle éminent d'un chercheur et d'un militant*
par Georges VIGARELLO

LE MILITANT

L'action pour le développement des bibliothèques publiques, bibliothèques scolaires et universitaires

- *Jean Hassenforder et l'environnement pédagogique* par Claude BENSIMON
- *Jean Hassenforder et la perspective comparative comme chercheur, formateur,
éditeur, pionnier et... visionnaire* par Paulette BERNHARD
- *Jean Hassenforder, acteur du développement des CDI*
par Françoise CHAPRON
- *Naissance et généralisation d'un concept : la BCD*
par Odile LAMBERT-CHESNOT
- *Documentation et innovation* par Geneviève LEFORT
- *La bibliothèque pour enfants, lieu d'échanges. Un mouvement international*
par Geneviève PATTE
- *La participation à une revue militante : Éducation et Développement*
par Louis RAILLON
- *La place des CDI dans le processus éducatif : le rôle de Jean Hassenforder*
par Bernadette SEIBEL

LE SAVANT

Le travail de recherche et la politique de ressources pour la recherche

- *Un passeur* par Raymond BOURDONCLE
- *Un sage usage des nouvelles technologies. Les banques de données
comme outils d'information et de capitalisation* par Philippe CHAMPY
- *L'exemple de Jean Hassenforder dans les sciences de l'éducation*
par Joffre DUMAZEDIER
- *La petite fabrique de thèse au CDR, avec J. Hassenforder, l'anti-mandarin*
par Christiane ÉTÉVÉ
- *Les "Notes de synthèse" de la Revue française de pédagogie au cœur
d'une politique originale de production de ressources au service
de la recherche en éducation* par Jean-Claude FORQUIN
- *Souvenirs...* par Louis LEGRAND
- *La recherche en éducation "revisitée". Instantanés sur un pionnier*
par Nelly LESELBAUM
- *Vers un paradigme de communication des savoirs en éducation. Contribution
de l'approche des histoires de vie professionnelles* par Gaston PINEAU
- *Le sociologue de la lecture* par Nicole ROBINE
- *Travaux effectués par Jean Hassenforder*

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports
Adresses d'éditeurs