

1998

43



N° 43

1998

---

*PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN ÉDUCATION*

---

Perspectives documentaires en éducation



N° 43

1998

---

---

*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

## ÉTUDES

### **Itinéraire de recherche**

*Itinéraire de recherche et d'écriture*

par Michel DEVELAY ..... 7

### **Chemin de praticien**

*De ruptures en ruptures, la quête désespérée d'un sens ou de l'action ?*

par Christiane MORIN ..... 19

### **Chemins de doctorant**

*- Le doctorat clinique : élaboration personnelle et production de savoir*

par Françoise HATCHUEL..... 29

*- La thèse, un moment d'histoire de vie*

par Annie LANGLOIS ..... 41

### **Communication documentaire**

*Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante*

par Emmanuelle ANNOOT ..... 59

### **Innovations et recherches à l'étranger**

par Nelly ROME..... 73

### **Observatoire des thèses concernant l'éducation**

..... 99

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 123

Adresses d'éditeurs..... 177

Summaries ..... 179





1

*ÉTUDES*



# ITINÉRAIRE DE RECHERCHE ET D'ÉCRITURE

*Michel Develay*

**S**eptembre 1964. Ma première nomination au sortir de l'école normale : un CM1-CM2, avec la responsabilité de préparer les plus grands au certificat de fin d'études. Je comprends vite pourquoi les maîtres en place m'ont accordé ce privilège. Dans cette vallée de l'Albarine, sur les 26 élèves de ma classe, le tiers de l'effectif est constitué d'enfants de parents siciliens, récemment immigrés.

Le premier soir d'école, dix minutes à peine après la sortie, un petit CM1 pousse effrayé la porte de la classe. Un grand CM2 l'a menacé d'un couteau pour lui racketter un carambar. Je prends conscience qu'au programme des disciplines scolaires, il me faudrait ajouter un contenu clé : la manière de vivre ensemble. Non pas à travers des leçons, mais en installant une vie coopérative telle qu'un séjour dans une classe Freinet m'en avait donné le goût.

## L'irruption de Max

Toussaint de la même année approche. Du collègue voisin, le principal m'annonce la venue d'un élève qui vient d'être mis à la porte de son établissement. Cet élève doit être scolarisé jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire d'alors : l'âge de 14 ans. On ne m'a pas demandé mon avis pour convenir que je devrais donc le garder *a minima* jusqu'en mars prochain.

**Itinéraire de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 43, 1998*

L'arrivée de Max est remarquée : sa taille, ses connaissances en font le premier en tout, excepté en modération. Il a besoin de se donner en spectacle : aux petits dans la cour auxquels il montre ses biceps, à moi-même par une réponse humoristique qui peut mettre de son côté des admirateurs. Il aime être vu. Je souhaite ne pas le voir. Et pourtant il me fascine. Vient le temps des rapports de force. Je demande en conseil de coopérative, à la rentrée de janvier, après m'être expliqué sur mes difficultés à faire fonctionner un grand groupe avec la responsabilité de l'examen de fin d'année que, chaque fois que le comportement de Max enfreindra le bon fonctionnement de la classe, il "bénéficiera" d'une croix. À vingt croix, s'il a dépassé sa quatorzième année, il pourra être mis à la porte. Les premières croix sont cochées sans difficulté et, vers la fin février, Max doit en avoir accumulé une quinzaine. Je fais en sorte que la vingtième corresponde à sa quatorzième année échue. Pour ne pas déroger à mes engagements, je le congédie. La loi afférente à l'obligation scolaire me le permet. Dans mon for intérieur, ma loi s'y oppose. Le jour de son départ, je lui fais promettre qu'il viendra en étude, deux fois par semaine, afin que je l'aide à préparer le "certo". Mon honneur me semble sauf : je l'ai exclu, respectant la règle fixée. Ma conscience n'est pourtant pas en repos : je n'ai pas su garder ce garçon, pénible mais que j'excuse malgré lui. Sa ligne de croix a été mon chemin de croix. Mais Max viendra en étude et réussira le "certo". Avait-il besoin de mes conseils pour le réussir ? Je n'en suis pas certain. Je crois aujourd'hui que j'avais, quant à moi, besoin de sa présence pour me dédouaner de mon incapacité à l'avoir gardé. Sa présence après la classe me soulageait de son absence la journée.

Je sais gré à Max de m'avoir précocement sensibilisé à la question du rapport à la loi à l'école. Il n'y a pas d'éducation, il n'existe pas d'action collective dans laquelle chacun puisse grandir au contact des autres, sans que collégialement les droits et les devoirs de chacun soient précisés. La classe est un lieu de socialisation au service des apprentissages scolaires. Je découvre, en 1964, que la classe ne peut être le lieu du débat d'idées, du conflit, qu'à la condition d'être un espace apaisé dans lequel chacun connaît ses droits et ses devoirs parce qu'il a participé à leur élaboration. On n'apprend que si on comprend. On ne comprend que si le milieu dans lequel on agit est suffisamment pacifié.

## L'élève au centre de la pédagogie

1975. Professeur d'école normale en sciences naturelles et membre des équipes de recherche en sciences alors coordonnées par Victor Host, la télévision scolaire m'a sollicité pour filmer les classes d'école élémentaire avec lesquelles je travaille régulièrement. Deux films de 25 minutes, très utilisés en formation, en émergeront : le premier intitulé "Des représentations aux activités de structuration", le second centré sur l'importance des activités de symbolisation au cours des découvertes. Avec d'autres je tente, en formation initiale et continue, à travers ma participation aux écrits de l'INRP, de faire partager l'idée qu'apprendre ne correspond pas à un processus d'accumulation, mais à un processus de reconstruction de l'existant. Bachelard et Piaget sont les références d'alors qui nous permettent d'asseoir théoriquement ce qui n'a été au départ qu'un postulat idéologique : on apprend toujours à partir d'une représentation que l'on s'est construit de la situation que l'on vit. Ces deux auteurs progressivement m'installent dans la certitude que, plus on s'intéresse à l'élève, plus on doit s'intéresser aux contenus (comprendre les représentations des premiers oblige à dominer les seconds), et que plus on s'intéresse aux contenus, plus il est possible de s'intéresser aux élèves (débarrassé que l'on est d'une centration excessive sur ce qu'il convient d'apprendre). Nos réflexions dans les équipes de recherche en sciences expérimentales, qui deviendront plus tard équipes de recherche en didactique des sciences de l'INRP, ne participent pas pour moi d'un rejet quelconque de la pédagogie. Il ne me plaît pas d'entendre les remarques du type : "La pédagogie n'existe pas, il s'agit d'un non-savoir archaïque qui traite de questions annexes comme la relation". Je n'ai jamais imaginé que la réflexion didactique taise la réflexion pédagogique, "en la rendant inutile". Une thèse de troisième cycle en didactique des sciences traduit mon intérêt d'alors à la didactique, qui se concrétisera par un "Que sais-je" sur ce thème écrit avec Jean-Pierre Astolfi et qui justement avait pour titre : "La didactique des sciences". Je me sens alors tiraillé entre, d'une part une approche rationnelle, ou qui se veut rationalisante, susceptible de regarder les situations scolaires avec les lunettes de celui qui sait analyser les variables (les variables didactiques) et anticiper la réussite de l'élève par des propositions d'action parfaitement planifiées, et celui qui a la certitude qu'il convient de composer avec l'aléatoire, que tout effort de rationalité se paie du rejet

de la relation nourrie de transfert et de contre-transfert. La didactique, à vocation crypto-positiviste dont je me réclame n'a jamais tué, je crois, la réflexion pédagogique dont je me sens porteur. Un balancement en moi active, au gré des années, d'une part, une tendance à considérer que l'élève, le maître, la situation d'apprentissage-enseignement peuvent être circonscrits en grande partie par un surcroît de cartésianisme, et que donc il sera un jour possible d'organiser la réussite des élèves uniquement à partir d'une organisation plus précise et d'autre part, une propension à admettre que toute situation d'apprentissage-enseignement constitue une rencontre entre des éléments conscients et d'autres, beaucoup d'autres, inconscients qu'il ne me sera jamais possible de maîtriser.

Le thème des représentations et celui des activités de symbolisation matérialisaient cet écartèlement entre l'unique (toute représentation est singulière car elle passe au crible des histoires et des identités personnelles les situations vécues ou anticipées) et l'universel (comme tendent à l'être les activités de symbolisation qui nécessitent un accord sur une manière commune de décrire le réel) ; comme, me semble-t-il aujourd'hui, la pédagogie et la didactique traduisent une tension entre deux manières d'aborder les situations scolaires (la didactique du côté de la recherche d'invariants indépendants de situations de classes singulières, et la pédagogie du côté de la capacité à adapter ces invariants à des situations particulières).

## Vivre les situations d'apprentissage

Cette tension, que je considère aujourd'hui comme caractéristique de toute intention de compréhension et d'explication, je pense avoir commencé à la dépeindre à travers un ouvrage paru en 1992, *"De l'apprentissage à l'enseignement"*. J'y expliquais que mon intérêt pour l'apprentissage résidait dans une dette à l'apprenti sage (Max n'était pas très loin) et m'entraînait vers un apprentissage tissage (l'arche à construire entre didactique et pédagogie). J'écrivais en conclusion : *"Divers champs de savoirs sont susceptibles d'expliquer comment un sujet apprend en situation scolaire. Nous avons regroupé ces domaines en une théorie empirique donnant naissance au concept masculin de didactique capable de réconcilier le généreux mais général discours éthique, le rationnel mais parfois réducteur apport de la didactique, et la nécessaire contribution d'une pédagogie générale. La modélisation multiréférentielle à laquelle nous*

sommes parvenus devrait éclairer le complexe en montrant que les procédures qu'installe le sujet dans sa recherche de compréhension du réel sont lisibles par des regards divers, dont aucun n'est suffisant à lui seul et ne peut se dispenser des autres. Les didacticiens ne s'intéressent généralement qu'aux élèves qui ont envie d'apprendre, sans prendre en compte les élèves parfois plus nombreux qui renâclent à apprendre. La réflexion éthique offre des finalités pour l'action, celles qui font du regard d'autrui l'interrogation permanente que nous avons à porter sur les actions que nous engageons avec l'autre. Mais si l'éthique fonde le sens de l'action et peut permettre de la réguler, elle ne propose pas l'action, elle ne précise pas la situation d'apprentissage au plan fonctionnel. La pédagogie fournit des questionnements fondamentaux pour la gestion des apprentissages dans le quotidien et leur prise en compte dans le temps scolaire. Elle est pourtant trop générale pour embrasser la singularité de situations d'apprentissage confrontées à la diversité des savoirs à acquérir... En effet, la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent. Pari difficile qui oblige à faire œuvre d'ingénieur pour éviter l'imprévu en envisageant a priori tous les possibles, en traquant l'aléatoire. Pari osé qui nécessite d'agir en sachant que l'imprévisible surgira forcément. Ainsi l'enseignant est-il en permanence géomètre et saltimbanque, cherchant à tailler le cristal dans des nuages de fumée, à espérer le souhaitable alors qu'il ne peut attendre que le possible.

Ainsi vont les enseignants, passant des boulevards rêvés d'une théorie mesurée à l'aune de leurs espérances d'affranchissement aux sentes tortueuses et escarpées d'une pratique à la dimension de leurs capacités de transformation. Dans cet incessant va-et-vient entre le souhaitable et le possible, entre les finalités et l'action, certains tombent parfois dans les certitudes de l'impossible changement, d'autres dans l'illusion de la conversion soudaine. La plupart, que nous espérons conforter dans cette voie, lorgnent de manière plus pragmatique, dans la direction des changements ajustés à une politique des petits pas. Les leurs, ceux dont ils se sentent capables parce qu'ils ont trouvé une direction à leur entreprise. Nous souhaitons leur avoir proposé des traces à suivre. Elles ne sont pourtant encore que des pistes à défricher qu'il leur restera à transformer en routes buissonnières, en chemins de randonnée... ou en jardins secrets... L'action de l'enseignant restera toujours dans la grisaille du compromis entre la perfection désirée et la résignation dans l'immobilisme, sa lumière résidant dans sa capacité à inventer et à gérer des situations didactiques."

## Définir la place et le rôle des enseignants et des formateurs

Je vis l'Université, depuis les huit années que je l'ai intégrée, comme un lieu qui fragilise parce qu'elle oblige chaque universitaire à faire reconnaître sa compétence au quotidien par son auditoire (comme pour tout enseignant par les cours, mais plus encore à travers les conférences), par ses pairs (les colloques, les symposiums sont davantage que les conseils de classe l'occasion de se dévoiler car ils se concluent par des écrits qui subsistent, et pas uniquement par des paroles), par des sujets qui "achètent" une compétence qu'ils vous attribuent (les audits, les expertises). En contrepartie, l'Université m'a poussé à conceptualiser, à formaliser, à rédiger en direction de publics divers.

Avec Philippe Meirieu, lui, aux commandes davantage que moi, nous avons tenté de répondre aux détracteurs de la pédagogie et aux zéloteurs d'une didactique que je qualifie parfois de "hard", en prenant leurs critiques au sérieux. Ainsi pensons-nous avoir écrit pour un vaste public, de formateurs et de collègues universitaires aussi, pour lesquels nous avons cherché à démonter les enjeux de la scolarisation de nouveaux élèves et proposé une vision des apprentissages qui dépasse l'alternative du tout méthodologique ou du tout didactique, en suggérant que la question du transfert, à travers la trilogie contextualisation, décontextualisation, recontextualisation, puisse constituer une voie privilégiée de la professionnalisation des enseignants. Le titre de l'ouvrage qui parut en 1992 : "Émile reviens vite... ils sont devenus fous".

Pour les formateurs, après un passage à l'UFR, duquel je retire le sentiment d'une difficile greffe entre des cultures secondaires et universitaires. "Peut-on former les enseignants ?" en 1993 me conduisit à envisager l'activité professionnelle en termes de compétences, mais sans parvenir à sortir de la contradiction à finaliser une formation par les compétences et à la piloter par des connaissances. Comme si la somme des secondes pouvait parvenir à asseoir les premières. Je pressens aussi dans cet ouvrage l'importance de la construction d'une identité professionnelle et la possibilité de mettre en synergie professionnalité et identité professionnelle. "Cette articulation entre professionnalité et identité professionnelle, trois éléments de formation nous paraissent susceptibles de la favoriser : des temps de formation commune aux différents

métiers, des temps d'analyse des pratiques (qui visent à l'ouverture à des problématiques psychologiques) et la mise en place d'une formation à la médiation culturelle.

La formation commune dans les centres de formation doit permettre l'émergence d'une culture commune, l'élément fort d'une identité professionnelle au sens où nous considérons que chaque métier de l'enseignement fait partie d'une profession. Culture commune, qui ne fasse pas disparaître les cultures spécifiques de chaque corps de métier mais au contraire qui les affirme. Il ne s'agit pas de chercher à gommer les différences, mais à l'inverse de viser à les faire poindre et à les spécifier. La culture du premier degré dans les Écoles normales qui a plus d'un siècle repose sur des valeurs que les sociologues nomment civiques et domestiques. Civiques, car la culture de l'école primaire met traditionnellement l'accent sur l'intégration culturelle et sociale des enfants, sur la transmission des valeurs qui ont forgé la nation\*, sur les valeurs de l'état République. Domestiques, car la culture de l'école primaire met l'accent sur l'enfant, son individualité et l'épanouissement de sa personnalité. La culture du second degré est fortement attachée quant à elle aux valeurs liées à la connaissance, à la transmission du patrimoine culturel, à l'idée de progrès liée à la recherche et à l'excellence des formes d'enseignement. La culture de l'enseignement technique et professionnel qui remonte à la création des ENNA en 1947, est fortement attachée à l'action, aux réalisations concrètes, à l'efficacité et à la qualité liées à la production. Elle est également sensible à toutes les formes de solidarité. Les centres de formation auront sans doute besoin pendant longtemps de la culture du premier degré dont s'inspire la Loi d'orientation de 1989, en plaçant l'enfant au centre du système éducatif, en luttant contre les inégalités de toutes sortes, de la culture du second degré pour poursuivre l'élévation du niveau culturel des jeunes, et pour développer l'effort de production du savoir, de la culture de l'enseignement technique pour s'ouvrir sur le monde extérieur, pour devenir sensible aux données économiques, plus soucieuse d'efficience, pour s'adapter aux emplois à venir. La culture à créer dans les centres de formation, pendant les temps de formation commune, doit intégrer les trois cultures précédentes et les articuler en une cohérence nouvelle. Il s'agit notamment pour cela de faire réfléchir ensemble des futurs enseignants appartenant à ces métiers différents

\* Rappelons les distinctions entre la nation qui correspond à groupe d'hommes auxquels on suppose une origine commune, et qui ont la volonté de vivre ensemble et l'état qui correspond à la forme d'autorité s'exerçant sur l'ensemble d'un peuple et d'un territoire déterminé.

Un état a une frontière, une capitale, un drapeau, une monnaie. Une nation peut exister sur deux États (l'Irlande). Un État peut recouvrir plusieurs nations (le Liban). La France constitue un État sur une seule nation.

*à propos de contenus et de méthodes dans le but de parler en termes de continuités mais aussi de ruptures dans les apprentissages. Les valeurs dont se réclament une maîtresse d'école préélémentaire et un professeur de classe terminale peuvent être les mêmes, mais leurs références épistémologiques et didactiques montreront des points communs et des divergences qu'il convient de ne pas gommer. En conséquence, les outils qu'ils proposeront, les situations qu'ils installeront, varieront. Faire réfléchir aux contenus, aux méthodes, aux situations d'enseignement d'une même discipline au long de la scolarité ; discuter du comportement d'un enseignant confronté à des situations de pédagogie générale à divers niveaux ; aborder la question des charnières entre préélémentaire et élémentaire, élémentaire et collège, collège et lycée, lycée et université constitue des illustrations de situations pouvant permettre à une identité de s'affirmer. Il sera utile, évidemment, de veiller à ce que les différences d'identités ne conduisent pas à une hiérarchisation de ces dernières.*

*La formation au rôle culturel des différents métiers de l'enseignement. C'est en tant qu'agent social participant à la vie de la communauté dans laquelle il se mouvait que, hier, l'instituteur actif dans la vie d'une bibliothèque populaire, que le professeur actif dans la vie d'une société savante, ont pu acquérir une identité professionnelle débordant leurs compétences d'enseignement. Ce rôle social pour des raisons incombant à ces métiers mais aussi à des évolutions de la société a, aujourd'hui, en grande partie disparu. Or, de plus en plus, existera une demande sociale culturelle autour des loisirs, mais aussi autour de la vulgarisation de tous les savoirs scientifiques, techniques, littéraires, artistiques et sportifs que l'école ne parvient pas à aborder.*

*Leur identité professionnelle, les enseignants de tous métiers la retrouveront, si à côté de leur compétence reconnue pour leur professionnalité en classe ils se montrent capables d'être des agents de développement de la culture. Une utopie pour la profession d'enseignant demain serait d'avoir à assurer une fonction scolaire et une fonction de médiateur de culture s'exerçant hors du champ de la scolarisation, pensez-vous peut-être. Pourquoi ? La fonction de vulgarisateur des savoirs dans une société de plus en plus technique, la fonction de médiateur culturel et artistique dans une société qui accorde de plus en plus d'intérêt aux loisirs peuvent être assurés par d'autres que les enseignants, par des animateurs qui se montreront moins « didactiques ». Mais si demain les enseignants avaient la possibilité de partager leur emploi du temps entre l'école, le collège et le lycée, et ces pôles de culture, avec le sentiment que la démocratisation, ce n'est pas seulement l'usage d'un bulletin de vote, mais aussi la tâche accomplie dans ces lieux hors de l'école pour faire comprendre les enjeux de société, peut-être redonnerait-on aux*

*enseignants le même dynamisme que celui qui les a mus lorsqu'au début du siècle, la démocratisation passait par l'alphabétisation. Aujourd'hui, la démocratisation passe par l'éducation, scolaire, certes, mais aussi extra-scolaire, que l'on nomme informelle.*

*Aussi, si vous partagez ce souffle identitaire pour les enseignants, il conviendrait de penser la formation comme un temps d'enrichissement culturel et d'initiation à des tâches de médiateur de la culture. Du chemin à parcourir !*

*Une formation psychologique. Nous rappellerons l'intérêt de groupes multidisciplinaires et multimétiers dans lesquels les formés peuvent travailler autour des quatre axes que nous avons relevés : la question du pouvoir, la situation groupale que constitue la classe, le regard sur l'enfance et l'adolescence, le rapport aux savoirs à enseigner. Ces quatre axes se retrouvent dans les divers métiers enseignés, pouvant ainsi constituer une identité professionnelle relative à la totalité de la profession enseignante et conduisant à travailler les dépenses psychologiques professionnelles, les investissements de chacun.*

*Nous n'avons pas la prétention de penser que les centres de formation d'enseignants puissent à eux seuls façonner l'identité professionnelle des formés. Au moins peuvent-ils y contribuer en étant attentifs à faciliter les moments où des groupes se constituent pour investir de leur énergie formative et réflexive dans le métier, ses joies et ses peines et aussi sur plus que le métier, sur ce qui les fait appartenir à la profession enseignante. C'est tout le sens de ces propositions."*

*Pour les enseignants, je dirigeais en 1995, "Savoirs scolaires et didactiques des disciplines". Plus d'une quinzaine de collègues répondirent à mon intention d'écrire "... dans le but d'aider les enseignants dans une approche collégiale de leur métier : une capacité de dialogue avec les autres disciplines, en portant sur elles un regard qui en précise les enjeux. Il (ce livre) y réussira si, au terme de sa lecture, il est possible de distinguer les idées essentielles qui donnent corps à un savoir disciplinaire enseigné au collège ou au lycée. Par exemple : quel est le sens de l'histoire scolaire par rapport à l'histoire universitaire, quelle est la finalité visée par un enseignement des arts plastiques, ou en quoi la biologie du collège se différencie-t-elle au niveau de ses principes organisateurs de celle du lycée ?... Notre propos n'est pas de constituer un ouvrage de didactique qui proposerait des analyses des situations de classe ou des situations d'apprentissage et d'enseignement en justifiant les choix opérés. Notre propos se situe en amont d'une approche didactique. Il vise à fournir au sujet des contenus à enseigner, les*

*éléments de stabilité permettant de les resituer au niveau des enjeux de la discipline.*

*En effet, qu'est-ce qui constitue en grande partie la différence dans la manière dont le professeur et ses élèves abordent une année scolaire ? C'est que le premier possède la structure des contenus à enseigner qui lui permet en début d'année de relier, d'articuler, de mettre en synergie la parcelle la plus minimale à faire découvrir à ses élèves, avec les quelques idées-clés qui donnent corps à son enseignement à un niveau déterminé. Les élèves sont dans une posture inverse. Ils ont à reconsidérer les contenus des cours qui se succèdent les uns aux autres, afin de progressivement construire la structure de la discipline qu'ils découvrent. Le professeur, à l'image d'un architecte, possède le plan d'ensemble de sa discipline et est donc à même d'apprécier le plus petit élément de construction au regard de l'ensemble. Le futur propriétaire, à l'image de l'élève en classe, a des difficultés – en général – pour relier des éléments de détail au plan d'ensemble qu'il ne possède pas et qu'il aura à construire petit à petit, au fur et à mesure que l'année avancera. La suite de cet ouvrage passera en revue treize champs disciplinaires enseignés au lycée et au collège : les arts plastiques, la biologie, l'éducation physique et sportive, le français, la géographie, l'histoire, les langues vivantes, les mathématiques, la musique, la philosophie, la physique, les sciences économiques et sociales, la technologie.*

*Pour chacun d'eux on s'astreindra d'abord à faire le point sur les enjeux épistémologiques contemporains au niveau du savoir universitaire ; on identifiera les questions les plus vives du domaine actuellement en débat. Ensuite, on prendra en compte le champ disciplinaire scolaire et les disciplines qui le constituent pour caractériser la ou les matrices disciplinaires qui structurent l'enseignement au niveau du collège et du lycée. Parfois, pour deux niveaux d'enseignement de collège, et de lycée, on détaillera les concepts intégrateurs et les idées fortes à enseigner."*

## **Poser la question du sens de l'école**

En 1996, j'ai le sentiment de sortir des deux tensions, celle qui semble opposer singularité et universalité matérialisées par le couple pédagogie-didactique, et d'autre part, celle qui valoriserait les processus d'acquisition de connaissances au détriment du développement de la socialisation, par la question du sens. "Donner du sens à l'école" paraît en 1996. Je tente d'expliquer que cette question du sens se pose à l'école parce qu'elle se pose dans la société, l'école étant en

définitive la caisse de résonance des bruissements de la société, celle-ci ayant décidé de faire de celle-là son héritière. Les notions de rapport au savoir dans leur dimension psycho-socio-épistémologique et de rapport à la loi, conduisant à distinguer la règle et la loi y sont discutées. Je défends l'idée qu'il puisse exister diverses manières de trouver du sens dans les apprentissages scolaires, qui correspondent pour un élève :

*a) à se mieux connaître, tant au plan cognitif qu'affectif, c'est être capable d'anticiper ses manières de faire les plus efficaces pour apprendre. L'élève psychologue en serait le gage.*

*b) à maîtriser ce qu'il y a à connaître. L'élève aurait à devenir épistémologue de ses savoirs.*

*c) à percevoir les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible, à deux niveaux : personnel en se référant à des pratiques sociales de référence, dans le cadre d'un projet personnel, professionnel en remplaçant cet usage dans le cadre d'un projet professionnel. L'élève stratège est à favoriser.*

*d) L'élève impliqué par un enseignant attentif à le rendre acteur, je propose de le nommer élève méthodologue.*

*e) à se distancier de la situation d'apprentissage : au niveau des processus de l'apprentissage grâce à des activités métacognitives et au niveau de la totalité de la situation d'apprentissage. Les activités de distanciation à l'endroit de l'enseignant et de la globalité des situations de classe lors de temps de parole appropriés dans des instances de régulation en sont une composante. L'élève analysant en est le gage.*

Je conclus en rappelant que *"la crise de l'école nécessite que les enseignants se donnent le défi d'une nouvelle professionnalité. Visée jamais satisfaite totalement, toujours à conforter, que l'on peut arc-bouter sur deux familles de compétences : mieux comprendre pour agir, et agir pour mieux comprendre la question du rapport au savoir et la question du rapport à la loi des élèves, pour faire de l'école simultanément un lieu d'instruction et d'éducation. Le sens, que les élèves ont à donner à l'école, proviendra des situations que mettront en place les enseignants, situations qui doivent favoriser, avon-nous écrit, la capacité à relier intention et action. Le sens est dans la capacité à se mettre à distance de ses investissements, à se lier et à se délier des situations vécues et de ses propres affects pour les envisager sereinement. Le sens est dans la sérénité d'une direction fixée à sa pensée.*

*L'engagement que nous avons développé ne se situe pas dans la droite ligne d'une École de la République, dans laquelle la parole du maître est cen-*

*sée tracer l'accès à la Raison, antidote aux affects individuels qui séparent, contrepoison universel aux dogmes de l'Église. École sanctuaire qui doit isoler de la rue et de ses passions, afin de se centrer sur l'enseignement des disciplines structurées, École de l'instruction qui fait, en sus, advenir de l'éducation ; École qui n'a pas à se soucier de son environnement humain et naturel, tant sa légitimité ne peut être discutée, son existence étant seule capable de faire reculer la barbarie. La Shoah est encore présente dans les esprits. En dépit de cette École, le monstre de la barbarie officie toujours. Aussi faut-il songer à une autre institution. Nous avons proposé une école dont la visée continue à être l'accès à la Raison, mais à une raison contradictoire, susceptible de prendre en compte la complexité, de se convaincre que toute science construite, que toute rationalité est d'abord de l'intersubjectivité partagée. L'École sanctuaire doit céder le pas à une École du débat, du conflit intellectuel, de l'échange, faisant de la classe non plus le lieu où l'on transmet, où l'on constate des résultats, mais un espace occupé par une communauté de chercheurs où chacun voit comment il pourrait mieux faire, sur la base d'une évaluation rigoureuse et d'un accompagnement personnalisé. Une École de l'instruction pour l'éducation, une École de l'éducation par l'instruction, soucieuse d'acquisition de savoirs dans un climat de coresponsabilité et de solidarité critique."*

Un itinéraire de réflexions, davantage que de recherches, comme celui que je viens de reconstruire, peut sembler riche de certitudes. Il est en fait pavé de relativité, en dépit des intentions qu'il a permis de clarifier. Ces intentions me semblent pouvoir se résumer en deux postulats. Premier postulat : toute instruction est au service de l'éducation ; on devrait apprendre des mathématiques pour faire exister un homme citoyen et non pas seulement pour passer dans la classe suivante. Deuxième postulat : éduquer c'est aider à faire émerger de l'altérité dans une relation de parité asymétrique ; en aucun cas dresser mais adopter une posture de médiation entre l'élève et les savoirs, viser la liaison et la déliaison de ceux-là avec celui-ci. Cette intention peut se décliner à travers deux concepts qui résument mes conceptions de l'école : un lieu pour développer le conflit d'idées dans un climat de solidarité. Établir une boucle de récursivité entre le rapport à la loi et le rapport au savoir.

Max et le défi qu'il m'a lancé, et que je n'ai pas su relever, ne m'a jamais réellement quitté.

**Michel DEVELAY**  
Professeur en Sciences de l'Éducation  
Université Lumière-Lyon 2

# DE RUPTURES EN RUPTURES, LA QUÊTE DÉSESPÉRÉE D'UN SENS OU DE L'ACTION ?

*Christiane Morin*

**Les adaptations obligées d'une institutrice,  
au gré des circonstances**

**M**es premières années d'enseignement m'ont très vite révélé mon état d'impuissance professionnelle et c'est auprès du mouvement Freinet, qui mettait en place de véritables pratiques de compagnonnage, que je serai peu à peu initiée à la pédagogie.

Lorsque ce métier m'est apparu non plus subi, mais agi, il a pris, pour moi, une autre dimension. C'est, cependant, à une rencontre qui devait bouleverser ma vie d'institutrice que je dois d'avoir été définitivement conquise par ce métier. Alors qu'une formation spécialisée me préparait à m'occuper d'élèves malvoyants, les hasards de l'administration m'ont confié des élèves sourds profonds. Dès le premier jour, à mon insu, je me trouvais engagée dans un étrange dialogue avec une petite fille sourde et muette. J'en appelais désespérément à toutes mes forces mentales, intellectuelles, gestuelles, corporelles, etc., sans véri-

**Chemin de praticien**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 43, 1998*

table succès, je l'avoue. Le temps était en suspens. Il était urgent d'agir. Pas de connaissances antérieures, pas d'expériences utiles, rien n'était vraiment disponible. Au-delà de l'enseignant, c'est l'individu qui était interpellé et, pour la première fois, j'ai eu conscience d'exister dans ce métier.

Dans les établissements spécialisés, la coexistence de professionnels différents, bien que souvent conflictuelle, est toujours riche, et constitue à ce titre un élément formateur exceptionnel. La parole des psychologues est prégnante. J'ai alors entrepris des études de sociologie. La sociologie de l'éducation et la sociologie des organisations me permettront de construire des nouveaux repères socio-institutionnels qui contribueront à l'édification du sens et de la compréhension du fonctionnement des politiques éducatives. L'économie des échanges symboliques, en particulier des échanges langagiers, telle que la définit P. Bourdieu (1982), m'apportera un éclairage salutaire en ce qui concerne l'intégration des élèves sourds à l'école élémentaire. Je dois à ces années d'études, entre autres, d'avoir découvert l'ethnologie qui, pour moi, présentait un intérêt méthodologique tout particulier en ce qui concerne l'approche particularisée des groupes d'élèves avec, dans ce contexte singulier, une attention plus soutenue à l'expression, notamment posturale et corporelle des élèves.

La mise en œuvre de méthodologies scientifiques a alors sérieusement mis à mal les présupposés, les prénotions, toutes marques d'ethnocentrisme qui ne sont jamais autant présentes que lorsqu'on croit les avoir éloignées...

Sept ans plus tard, je dus, sur injonction administrative toujours, rejoindre les classes d'élèves malvoyants : nouveau départ, nouvelle rupture. Les repères acquis, construits, ne sont plus fonctionnels ; le champ des connaissances expérientielles se fracture. Se pose alors, très vite, le problème du rapport à l'objet et de la construction des représentations cognitives chez des enfants dont la vision est gravement déficitaire et à qui on refuse l'éducation du toucher. Mon travail me conduit d'emblée à maximiser le cadre matériel, en termes d'ergonomie, et le dispositif des situations d'apprentissage devient une préoccupation essentielle. Les obstacles sont tels que mes interrogations se tournent désormais vers les processus cognitifs et la nécessité de se référer à un cadre conceptuel. Je m'oriente, alors, vers le champ des Sciences de l'Éducation.

La question que je me pose est de rendre fonctionnels des éléments conceptuels et ceci dans ma propre pratique.

Le savoir-faire, construit en action, empirique, informel mais opératoire exige, à un moment ou à un autre, le détour théorique si l'on veut poursuivre le chemin. L'articulation théorie-pratique s'essaie alors de manière chaotique, rythmée par de fréquents retours en arrière, de nombreuses rechutes jusqu'à ce que les mécanismes d'érosion aient suffisamment joué pour assurer les adaptations qui s'imposent.

J'ai compris plus tard qu'il était indispensable, au moins provisoirement, de distinguer approche fondamentaliste et approche praxéologique.

La convergence entre un intérêt intellectuel et la nécessité incontournable de franchir des obstacles m'a alors conduite à entreprendre la réalisation d'une thèse.

Il s'agissait de comprendre l'articulation Enseignement-Apprentissage telle qu'elle émerge en situation, dans le cadre plus ou moins ritualisé de pratiques quotidiennes fortement finalisées, banalisées par leur fréquence, différenciées par leur objet, surdéterminées par l'ensemble des facteurs constitutifs des situations d'éducation et de ce fait éminemment singulières.

En quoi et comment, l'enseignant est-il médiateur du savoir ? De quelle "clarté cognitive" et de quelle capacité à "s'adapter au fonctionnement cognitif de l'élève" les enseignants, en situation, font-ils preuve ?

Ces interrogations ne pouvaient que s'inscrire dans le champ de la pédagogie, là où se rencontrent et fusionnent la dynamique communicationnelle et, plus précisément conversationnelle, d'acteurs singuliers, la dynamique cognitive de l'activité, la dynamique sociale, normative et prescriptive, dans un espace et dans un temps séparés, particularisés (M. Altet, 1991, 1994).

C'est à travers une analyse fonctionnelle des actes des différents acteurs que nous avons tenté de saisir la dynamique complexe des instantanés pédagogiques. Les opérations cognitives, la nature des décalages repérés et les modalités des ajustements opérés par l'enseignant ont particulièrement retenu notre attention.

## La constitution pragmatique d'un cadre théorique

Ce type d'analyse descriptive, explicative et compréhensive des phénomènes visibles implique le recours à une multiréférentialité théorique d'une part, et, d'autre part, le recours à des outils, descripteurs des pratiques, pluridirectionnels.

Le paradigme des "processus interactifs contextualisés" de M. Altet (1991, 1994) nous semblait susceptible d'articuler et de rendre compte "des processus interactifs opératoires, des processus médiateurs sous-jacents et des processus situationnels" (M. Altet, 1994, p. 41) qui interviennent dans toute situation d'Enseignement-Apprentissage.

## La rupture est, de ce fait, à la fois pragmatique et épistémologique

Ce parcours professionnel aux réorientations successives, où il s'agit d'opérer de véritables conversions cognitives, où la gestion de l'incertitude devient à la fois le cadre et le moteur de l'action, engendre peu à peu le goût de l'aventure intellectuelle.

À chaque fois, il a fallu "s'en sortir", coûte que coûte, le plus souvent seule. Il fallait gagner au moins sur soi-même. Au cours de ces luttes successives pour la survie professionnelle, chacun est à la recherche de sa propre réponse, de sa propre solution. Il s'agit d'une nécessité et non pas d'un choix dont le dynamisme s'alimente à la présence des élèves.

L'une des premières ruptures qui s'impose alors est celle qu'engendre l'illusion de la proximité et de la familiarité et, face à notre objet, nous avons essayé de nous glisser dans la posture de l'explorateur et du détective ( M. Postic cité par M. Altet, 1994).

Une rupture épistémologique s'impose d'autant plus au praticien, lorsque objet de la pratique et objet de recherche tendent à se confondre. Le praticien met en œuvre dans l'action toute une série de "dispositions acquises" (P. Bourdieu, 1994) qui ne sont pas nécessairement conscientes, alors que la recherche est interprétative et réflexive. Le métier d'enseignant se dissocie difficilement, quelles que soient les modalités d'exécution de l'acte éducatif, de la prescription et de l'in-

jonction. Le chercheur est en quête de description et d'explication. Il s'agit alors de s'inscrire dans une dialogique soumise à de multiples ruptures quotidiennes.

Il s'agit de faire cohabiter l'exercice de deux métiers divergents : l'activité de l'un se nourrit de la réflexivité de l'autre, la volonté de transformation se heurte ou s'abreuve au dévoilement des mécanismes et structures sous-jacents à l'action, à l'activité... La cohabitation est souvent et, pour le moins, conflictuelle.

La construction de la rupture, pour le néophyte, nécessite des détours comme, par exemple, le choix d'un terrain moins familier (ex : observation de classes banales) ou des observations empiriques de situations duelles dites "de soutien" et puis un jour ou l'autre, on se décide enfin pour l'autoscopie, choix imposé par les circonstances puisque ce sont, dans ce cadre, les données les plus immédiatement disponibles. Ce travail a rapidement montré l'importance des distorsions observées entre ce qui était prévu et ce qui est réalisé. Il a permis une prise de conscience "des représentations convenues, des systèmes admis que constitue son acquis culturel antérieur" (B. Ollivier, 1994).

L'autoscopie nous est apparue comme un frein possible à une théorisation abusive d'une part, et, d'autre part, susceptible de dévoiler des indices du "retour de l'enseignant" que l'on est quand on observe une séquence de classe et que le chercheur se trouve capté par un réseau de significations reconstituées à son insu.

Cet exercice a nécessité une double rupture : l'une pour pratiquer des analyses, l'autre pour réintroduire l'intention et instaurer ainsi une procédure dialectique qui, à très court terme, s'est révélée inductrice de modifications fonctionnelles et conceptuelles. Le processus de formation personnelle se poursuivant inexorablement, la vision s'est progressivement décentrée, mais la perception de la mutation de l'intention à l'acte a été un moment très douloureux.

## **Une nature injonctive aux prises avec le compréhensif : une émancipation qui n'en finit pas**

Forte de cette construction appliquée de la distance et convaincue qu'une approche fondamentaliste éloignerait le danger de la prescription, quelle ne fut pas notre surprise, lorsque, passés les épreuves de

soutenance et le temps du repentir, nous nous sommes livrées à une relecture impromptue de ces travaux. L'analyse qualitative des séquences pédagogiques ne trahissait-elle pas encore cette propension à pointer les manques, à se complaire dans la révélation de ce qui n'est pas, implicitement ou explicitement, et finalement à recourir d'une manière ou d'une autre au langage de l'exemplarité ?

Le regard "professionnellement prescriptif" devenait désormais constitutif de la problématique du chercheur entre déni et intégration.

## La pluralité des regards

Des pratiques éducatives complexes, "enchevêtrées plus encore que stratifiées" supposent "une pluralité des regards et de perspectives, voire autant de langages distincts, pour pouvoir en rendre compte" (J. Ardoino et G. Berger, 1994).

Le métissage, les croisements de champs et de concepts, le recours à des langages et des méthodes d'approche pluriels comportent une part de risque et de bricolage. Cette articulation des sources, quelquefois aléatoire et illégitime, nous paraît plus propice à rendre compte de la complexité des situations pédagogiques.

Toute recherche est nécessairement réductrice. S'il est difficile de distinguer cognition et intersubjectivité, nous nous sommes arrêtées sur les processus cognitifs en situation, empruntant, pour cela, pour partie à la psychologie cognitive (représentations, traitement de l'information, conflit et conflit socio-cognitif, analyse de la tâche) et pour partie à la socio-analyse (interaction, face à face, approches interprétatives telles que situation, négociation, improvisation réglée, routine).

## Le retour de l'errance

Au métissage conceptuel correspond la pluralité pragmatique des regards qui permet l'articulation de logiques d'action convergentes que devrait fédérer la problématique de la pertinence.

En ce qui nous concerne, il semble a posteriori que cette question de la pertinence, sans cesse interrogée, du point de vue du chercheur et/ou du point de vue du praticien, se constitue et s'absorbe dans une spirale de constructions - destructions, retours en arrière, situations anomiques, etc.

Recherche et pratique s'engendrent et se dynamisent mutuellement. Chacune atténuant le profit narcissique de l'autre, les questions, de ce fait, deviennent pléthoriques. De plus, cette cohabitation génère les choix professionnels alternatifs. Apparaît alors la tentation de la formation, par provocation, défi de se confronter à une nouvelle impuissance ou par poussée de suffisance messianique ? En tout cas, aussi, par goût de l'aventure et du renouvellement.

La quête de solutions, si elle n'est pas toujours opératoire, est, en revanche, pourvoyeuse de connaissances et de savoir. À ce titre, elle incite aussi à la mise à l'épreuve de ce savoir et c'est auprès des enseignants de SEGPA – lieu de regroupement d'élèves en "grande difficulté", véritables "outsiders" (H. Becker, 1985) scolaires – que mes pas, à la faveur d'une opportunité, se sont portés.

Repérés précocement à l'intérieur du système scolaire, étiquetés de manière informelle d'abord, formelle ensuite, par un processus de labellisation légitime, ces élèves sont catégorisés. Or, "catégoriser un élève, c'est (aussi) lui refuser l'accès à un autre état que celui dans lequel on l'enferme" (M. Postic, 1977). Et ce processus agit en modifiant les attentes des enseignants en fonction de problèmes réels ou supposés.

Le balisage (M. Postic, 1991) outrancier des processus cognitifs qui précède souvent l'abandon cognitif, l'infantilisation, le conditionnement et une étrange restriction de l'horizon culturel sont quelques éléments qui contribuent à l'effet de marginalisation et qui, de ce fait, représentent des points de focalisation des formations.

Dans cet univers, les problématiques de la modernité (A. Touraine, 1992) et de l'exclusion (S. Paugam, 1996) s'imposent avec acuité. La rationalité instrumentale pédagogique doit s'articuler à la logique du sujet et de l'acteur.

"L'acteur n'est pas celui qui agit conformément à la place qu'il occupe dans l'organisation sociale, mais celui qui modifie l'environnement matériel et surtout social dans lequel il est placé en transformant la division du travail, les modes de décision, les rapports de domination ou les organisations culturelles." (A. Touraine, 1992, p. 268). Et cette puissance d'action est à l'œuvre, en effet, chez ces élèves, avec une visibilité qui gagnerait à être interrogée en regard de l'intégration de la modernité par l'environnement "École". Se pose alors la question de l'acteur dans l'institution. Qu'en est-il, en effet, lorsque l'École dénie à ses propres agents d'être eux-mêmes des acteurs ?

Le métier de formateur est encore en quête d'identité, empruntant alternativement les voies de l'enseignement ou celles de l'apprentissage. Une troisième voie, peu explorée encore du point de vue de l'analyse, est celle de l'accompagnement qui suppose de se confronter à l'articulation théorie-pratique au cœur même de la pratique, par la construction singulière et contextuelle, c'est-à-dire par le passage au geste, au-delà des mots. Il s'agit là de l'incorporation et de la manipulation de théories constituées, de schémas expérientiels, dans un cadre d'action dont les contours sont imprégnés de subjectivité... Le formateur doit alors se dessaisir de l'habitus d'injonctions et de prescriptions pour intégrer une dialogique explicative et compréhensive d'une part et d'autre part opérer une mise en mouvement dans laquelle l'instrumentation cognitive de l'enseignant en situation fonctionne comme un régulateur dans la construction de la pertinence. La logique s'inscrit dans une préoccupation qui relève de l'ergonomie cognitive (P. Falzon, 1989).

## À la croisée des chemins, enfin le choix ?

La réflexion a posteriori sur le déroulement partiel d'une vie professionnelle amène à la formulation de nombreuses questions, notamment celle du moment où la malléabilité de l'agent a fait place à la flexibilité de l'acteur. En d'autres termes, qu'en est-il du choix ? Y a-t-il seulement eu choix ?

À la croisée des chemins, le choix ne s'est opéré que par quelques renoncements. Si choix il y a eu, il s'est alimenté à l'émotion et à l'idéalisation. Et, aujourd'hui, le vagabondage se poursuit avec l'envie immodérée de se pencher sur l'articulation du socio-politique, de l'anthropologie et de la pédagogie. Où ? Comment ? À quelle place ? C'est l'avenir qui le dira...

**Christiane MORIN**

*Chercheur post-doctorant*

*Centre de Recherches en Éducation*

*Université de Nantes*

*Conseillère pédagogique AIS-Nantes*

## Bibliographie

- ALTET, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*. Recherche pour l'habilitation, dactylographié, Université de Nantes.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ARDOINO, J. et BERGER, G. (1994). Les sciences de l'éducation : analyseurs paradoxaux des autres sciences ? In *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*. Paris : PUF, p. 29-51.
- BECKER, H. (1985). *Outsiders*. Paris : Métailié.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.
- FALZON, P. (1989). *L'ergonomie cognitive*. Grenoble : PUG.
- OLLIVIER, B. (1994). La posture du chercheur, In *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, Paris : PUF, p. 89-99.
- PAUGAM, S. (1996). (dir.) *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- POSTIC, M. (1977). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- POSTIC, M. (1991). De l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves en classe à la transformation des pratiques éducatives. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 5, p. 93-106.
- TOURAINE, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.



# LE DOCTORAT CLINIQUE : ÉLABORATION PERSONNELLE ET PRODUCTION DE SAVOIR

*Françoise Hatchuel*

**S**i j'ai choisi de rendre compte ici de mon "chemin de doctorante" (1), c'est avant tout parce que l'approche scientifique choisie, à savoir l'approche clinique, m'a permis une analyse des mouvements psychiques à l'œuvre tout au long de ce travail. Il m'a semblé, alors, que témoigner de ces mouvements psychiques et de ce que j'en avais compris, y compris après coup, pouvait s'avérer fécond pour d'autres. Je commencerai donc par tracer les grandes lignes de ce qu'a pu représenter, pour moi, l'écriture d'un doctorat, avant d'évoquer brièvement mon parcours scolaire et professionnel, ce qui permet de comprendre dans quel contexte s'est inscrit le doctorat. Je détaillerai ensuite plus précisément les différentes étapes (objectives et subjectives) de mon travail.

**Chemins de doctorant**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 43, 1998*

## Que signifie “faire un doctorat” à mes yeux ?

La question du doctorat, pour moi, est indissociable de celle de l'autorisation, au double sens où l'entend Jacky Beillerot dans sa thèse, de se donner la permission et de se rendre soi-même auteur(e), c'est-à-dire créateur(trice) (2). Se rendre auteur(e), s'autoriser, au sens étymologique du terme, c'est en effet avant tout s'accorder à soi-même le droit de pendre la parole, ce qui est loin, psychologiquement parlant, d'être anodin. Mon engagement dans un doctorat ne s'entend donc pas seulement en termes de questionnement scientifique, mais aussi et surtout en termes de nécessité, de contraintes et d'enjeux psychiques. La psychanalyse, qui est un de mes référents théoriques (3), s'avère là un outil d'analyse de mon cheminement plus pertinent à mes yeux qu'une description du parcours intellectuel.

“Mais pourquoi donc t'es-tu lancée dans un truc pareil ?” Pourquoi ce temps, cet argent, cette énergie investis sans être totalement certaine du résultat ? “Parce que ça me plaît”. Ça me plaît au point d'y passer mes vacances, mes étés, pas mal de soirées et quelques week-ends, puisque je travaille, par ailleurs, à temps plein en tant qu'enseignante en collège. Assurément, il faut donc que le plaisir soit fort, et le bénéfique attendu important. C'est en termes d'autonomisation de la pensée que m'est apparu, avec le recul, cet enjeu. Autonomisation qu'une histoire personnelle singulière (comme toutes les histoires personnelles) rendait à la fois indispensable et possible. C'est-à-dire qu'il était essentiel pour moi de pouvoir penser par moi-même, et que dans le même temps, plusieurs éléments me permettaient de croire possible la réalisation d'un tel but.

Indispensable et possible : je pourrais utiliser les mêmes termes pour évoquer l'objet de ma thèse, à savoir une pratique volontaire, chez certain(e)s élèves et certain(e)s enseignant(e)s, d'un certain type de travail mathématique en dehors de la classe, dans le cadre “d'ateliers mathématiques”. J'y montre en effet que cette pratique volontaire, contrairement à ce qui en est dit officiellement, ne doit pas s'entendre uniquement en termes pédagogiques. Car les initiateur(trice)s des ateliers présentent, le plus souvent, leur innovation comme la bonne façon d'enseigner les mathématiques, ce qui expliquerait qu'il(elle)s la proposent et que les élèves y participent. Or la lourdeur des sacrifices consentis de part et d'autre oblige à penser

cette participation en d'autres termes. Une pratique volontaire, parce qu'elle est, justement, lourde de sacrifices, n'est jamais anodine : il y faut bien l'engagement de toute la personnalité pour la justifier, si bien qu'on ne peut l'entendre qu'en termes identitaires. Le rapport au savoir, notamment, y joue un rôle essentiel.

Pratique volontaire des mathématiques pour les sujets rencontrés, pratique volontaire d'une recherche en Sciences de l'Éducation pour moi. Le parallèle est devenu de plus en plus explicite au fur et à mesure de l'avancée du travail, et d'une direction de thèse qui n'a jamais fait l'impasse sur les mouvements psychiques à l'œuvre, m'aidant au contraire à les élaborer et à les transformer en matériau analysable. Car le choix méthodologique d'une approche clinique rendait précieux ce parallèle : c'est en effet dans l'articulation entre savoir personnel et savoir de la recherche que se sont produites les principales avancées de mon travail. Comprendre des éléments de mon propre psychisme m'aidait à comprendre celui des sujets rencontrés : ce que je percevais profondément pour moi pouvait m'ouvrir des perspectives théoriques porteuses, en même temps que cela me permettait de me "libérer de l'angoisse pour passer à la méthode", comme le dirait G. Devereux (4), et donc de passer à l'écriture. Parallèlement, ce que je comprenais intellectuellement me permettait d'avancer personnellement. C'est au fur et à mesure que la recherche avançait que je comprenais ce que signifiaient, pour moi, l'engagement, les mathématiques, l'innovation, ou la recherche. Ce faisant, je comprenais également mieux ce que ces enjeux-là signifiaient pour les acteur(trice)s et pour l'institution. C'est pourquoi il me semble essentiel, pour comprendre mon "chemin de doctorante", de retracer quelques grandes lignes de mon parcours antérieur.

## Des études à l'enseignement et à la recherche

Je suis ce qu'on appelle une "bonne élève", au "sans faute" un peu surréaliste, de l'apprentissage précoce de la lecture à l'agrégation de mathématiques, en passant par un baccalauréat brillant et l'intégration de la prestigieuse École Normale Supérieure. "Bêtes à concours" comme on nous appelait, petites machines dociles et bien rodées, capables d'avalier et de restituer techniques et savoir-faire éprouvés. Sentiment de toute-puissance, de certitude (bien sûr, j'avais l'estomac noué, mais aucun examen ou concours ne m'a jamais semblé vraiment

hors de portée), lié à une sensation vaguement étouffante d'enfermement et d'imposition. Il me semble aujourd'hui que la grande affaire de mon enfance a consisté avant tout à me prouver et à prouver à mon entourage que j'étais capable d'exécuter au mieux ce qu' "on" attendait de moi. Tâche pas toujours exaltante, mais terriblement rassurante. Jeu de donnant-donnant avec les parents et/ou l'institution qui offrent un lieu où exister, une place définie, une valorisation en échange de l'adhésion. Surtout, cette adhésion exonère de toute responsabilité : ce n'est pas vous qui avez décidé de ce que vous deviez faire. "On" l'a fait pour vous. Quel confort d'esprit ! Et ce d'autant plus, bien entendu, que cette exonération permet de se situer dans le registre de l'anodin, où rien de ce que l'on fait n'est véritablement important ou sérieux. Rassurant, mais frustrant.

Rentrée à l'École Normale Supérieure, et après une agrégation de mathématiques passée à la fois parce que l'usage était de la passer et parce qu'une vieille tradition familiale m'attirait vers l'enseignement, j'ai beaucoup cherché "ce que je voulais faire", dans un mouvement très ambivalent par rapport aux mathématiques et à l'enseignement, c'est-à-dire par rapport à ce que je percevais comme des souhaits parentaux. J'ai donc fait un détour par la biologie, puis par le théâtre, prenant finalement une année sabbatique pour essayer de faire le point. J'ai alors "rencontré" les Sciences de l'Éducation (dont j'ignorais jusqu'à l'existence) en suivant une formation de directrice de centre de vacances : l'animation était en effet un centre d'intérêt important depuis plusieurs années. Le passage d'animatrice à directrice m'a alors permis d'apprécier pleinement le plaisir que représentait l'élaboration et la mise en application d'un projet pédagogique personnel, et me donnait envie d'aller plus loin dans cette direction ; la balance penchait de plus en plus en faveur "d'un travail avec les enfants". Et puisque j'avais très opportunément une agrégation, la solution semblait évidente. Il me restait cependant une 4<sup>e</sup> année d'École à faire, pour laquelle l'administration me demandait au minimum un DEA. J'ai donc "négocié" mon entrée dans le DEA de Nanterre sans trop savoir s'il s'agissait de m'engager dans une voie universitaire ou simplement d'améliorer ma pratique d'animatrice et de future enseignante. Ce qui me semblait essentiel, je crois, était surtout de pouvoir appliquer, pour la première fois, la rigueur de ma formation intellectuelle à un projet qui serait le mien. Prise au jeu, j'ai aimé le travail qui m'était proposé et la liberté qu'on m'y offrait. J'ai donc décidé, parallèlement à ma prise de fonction en tant qu'enseignante en mathéma-

tiques en septembre 1990, de m'engager dans un doctorat sous la direction de Jacky Beillerot.

## Les différentes étapes du doctorat

Je souhaitais initialement travailler sur un projet éducatif centré sur le théâtre. Mais il m'était difficile de m'intéresser à deux objets aussi éloignés l'un de l'autre que pouvaient l'être les mathématiques, auxquelles je me confrontais en tant qu'enseignante, et le théâtre, qui était mon objet de recherche. De plus, le lycée dans lequel j'étais stagiaire venait d'être sélectionné pour la mise en place expérimentale d'un atelier mathématique, expérience dans laquelle j'ai commencé à m'investir. Au bout d'un an (5), j'ai donc réorienté mon projet de recherche vers les ateliers mathématiques. Ce changement d'objet concret (du théâtre aux mathématiques) m'a d'ailleurs permis de comprendre que celui-ci importait finalement moins que la grille d'analyse qui permettait de l'appréhender, compréhension qui s'est affinée ensuite avec la mise à jour de deux objets théoriques : le rapport au savoir et les processus identitaires à l'œuvre chez les personnes interviewées. Peu importe, finalement, d'étudier un atelier-théâtre ou un atelier mathématique, l'essentiel était de saisir la position de sujets dans une institution, avec une double perspective sociologique et psychanalytique.

La découverte, durant le DEA, des travaux de l'équipe "Savoirs et Rapport au Savoir" du CREF-Paris X-Nanterre m'avait en effet ouvert un champ de recherche et des perspectives théoriques particulièrement stimulantes. J'ai donc utilisé pour mon travail aussi bien les "grands classiques" de la sociologie de l'éducation que la psychanalyse et la clinique du rapport au savoir élaborée par l'équipe de Nanterre, ainsi que l'articulation entre sociologie et psychanalyse proposée par G. Mendel. Mais le démarrage de la thèse est loin, bien entendu, d'avoir été aussi linéaire que la reconstruction après-coup pourrait le laisser croire. Le début a été très long : ma prise de fonction "m'occupait" beaucoup, et je ne savais pas très bien "quoi faire" en matière de recherche. Le sujet lui-même a pris du temps avant d'être défini clairement. Ce n'est qu'en janvier 1992, soit plus d'un an après mon inscription en thèse, que j'ai pu rédiger un premier projet de recherche portant explicitement sur les ateliers mathématiques et dégageant un début de problématique. Enseignante, je me situais alors dans une perspective encore très militante, m'efforçant de démontrer

“l'intérêt” des ateliers, même si certaines questions de recherche commençaient à prendre tournure.

L'année 1992 a été celle du premier travail de terrain : rencontres, entretiens, explorations diverses, recueil de documents. Tout cela restait très morcelé, éparpillé, sans direction précise. Je restais centrée sur un objet concret, que j'explorais de façon assez désordonnée. Deux “événements” ont néanmoins marqué cette année : d'une part, le fait que le premier entretien que j'ai effectué n'avait pas de lien avec ma thèse. Il s'agissait d'une élève de troisième avec laquelle j'avais noué, durant l'année scolaire, une relation relativement forte, et dont le parcours en pente ascendante me questionnait. Interviewer cette élève a constitué, en fait (sans que j'en sois consciente à l'époque), mon premier acte de recherche, ma première quête de savoir autonome : libéré de toute contrainte productive (il n'a, pour l'instant, donné lieu à aucun texte), il m'a permis de m'essayer librement à une nouvelle identité, d'expérimenter avant tout pour moi-même la position de chercheuse que je me donnais. Le deuxième événement marquant a été l'habilitation à diriger les recherches de Claudine Blanchard-Laville, qui a alors pris le “relais” de Jacky Beillerot pour diriger mon travail. Le parcours de Claudine, femme et mathématicienne s'engageant dans un travail de recherche en Sciences de l'Éducation, était suffisamment proche du mien pour m'offrir un support identificatoire solide et faciliter l'accès à une position de chercheuse.

L'été 92 a donc été consacré aux premiers entretiens d'enseignant(e)s, tandis que les premiers élèves ont été interviewés début 93. Notons que ces premiers entretiens, notamment ceux des élèves que je connaissais moins, ont été le lieu de nombreux actes manqués (cassettes perdues, rendez-vous manqués, etc.), que j'interprète comme le signe d'un manque de légitimité, à mes yeux, de ma position de chercheuse.

Dans le même temps, je tentais de “rattraper” ce que je ressentais comme un retard par un important travail de lecture : si le DEA m'avait permis d'acquérir quelques “bases” en psychanalyse (S. Freud, B. Bettelheim, M. Klein), sociologie (G. Langouët, Baudelot/Establet, Bourdieu/Passeron), psychologie de l'apprentissage (G. Bachelard) et en “pédagogie” (A.S. Neil, C. Freinet, Vasquez/Oury) et d'affiner ma réflexion sur le rôle de l'école (I. Illich, J. Beillerot, divers ouvrages littéraires), il me fallait en effet rentrer plus finement, à travers des ouvrages plus récents, dans les probléma-

tiques en cours en Sciences de l'Éducation. J'ai donc travaillé, entre autres, à ce moment-là des recherches cliniques (J. Filloux, C. Pujade-Renaud), des travaux sur les mathématiques (B. Charlot/R. Bkouche/V. Rouche, J. Nimier), des ouvrages sur la relation pédagogique (J. Debarbieux, J. Pain) et sur l'innovation (F. Cros) et continué mes lectures psychanalytiques (S. Freud, Laplanche/Pontalis).

Dans l'ambivalence dans laquelle j'étais alors à l'égard de la recherche, une première communication au congrès de l'AECSE en mars 1993, dégageant les premières véritables hypothèses de recherche, m'a beaucoup aidée à me positionner, et à me persuader que je pourrais "avoir des choses intéressantes à dire". Mais cette communication, rédigée dans l'urgence (signe, là encore, de ma difficulté à "y croire" vraiment), a vivement déçu certain(e)s des enseignant(e)s précédemment interviewé(e)s : je passais en effet de la position de "jeune collègue intéressée" dans laquelle je m'étais située lorsque je les avais rencontré(e)s, à celle de chercheuse portant un regard critique (dans tous les sens du terme) sur leur travail. Comme cette posture était nouvelle pour moi, je n'ai pas su prendre suffisamment de précautions, par exemple dans la formulation de mes hypothèses de recherches qui ont été perçues comme des critiques négatives, ce qui n'était pas, bien entendu, le but. La violence de ces réactions m'a fortement déstabilisée. Même si elle m'a permis de me positionner en m'obligeant à assumer mon discours, il m'a fallu près de deux ans pour accepter le prix à payer pour la recherche, à savoir risquer de déplaire (alors que, en tant que "bonne élève", j'avais avant tout appris, rappelons-le, à faire ce qu'on attendait de moi). Ce n'est que bien plus tard, en lisant les travaux de G. Mendel sur l'Autorité et les notions de culpabilité et d'angoisse archaïque que j'ai pu comprendre les mouvements psychiques en cause ici, l'angoisse d'abandon, la difficulté de l'émancipation, etc., et que je m'en suis servie pour analyser, aussi bien sur le plan personnel que dans le cadre de la recherche, ce qui avait pu se passer dans ma relation avec les enseignant(e)s interviewé(e)s.

Entre-temps, Claudine Blanchard-Laville m'a proposé de faire partie du Groupe de Recherche Codisciplinaire sur le Didactique qu'elle animait, et dont le but était de travailler sur un même objet en utilisant des grilles théoriques différentes (6). Le mode de travail adopté (7), poussant chacun à assumer sa position théorique, dans le respect de nos diversités, m'a beaucoup aidée à me situer intellectuel-

lement, à me sentir membre d'un collectif dans lequel j'étais reconnue en tant que chercheuse et, par conséquent, à trouver "d'où" et "à qui" parler dans ma thèse : non plus à mes collègues enseignant(e)s, mais bien à mes autres collègues, chercheur(se)s cette fois-ci.

J'ai donc commencé l'écriture proprement dite durant l'été 1994 (et encore ne s'agissait-il que de parties descriptives), durant lequel j'ai également effectué la majorité des entretiens d'élèves (alors qu'initialement, je crois que j'avais prévu de soutenir à la rentrée 1994...). L'été 1995 a été consacré aux derniers entretiens (et oui...) ainsi qu'à ce que je croyais être un état du sujet, et qui n'était en fait qu'une juxtaposition de fiches de lecture. Et puis, tout de même, il fallait se résoudre à terminer. J'ai beaucoup travaillé durant l'année 1995-1996 et l'été 1996, pour parvenir (enfin) à une vraie construction théorique qui articule les références au lieu de les juxtaposer, et m'a servi de base solide à l'analyse des entretiens. J'ai mieux compris (et accepté) aussi comment je travaillais, c'est-à-dire qu'entre le tout ou rien d'un fonctionnement de l'ordre du Moi-Idéal, existait un "juste milieu" pour la lente appropriation par le travail concret de ses propres capacités, et le renforcement de son propre Idéal du Moi. Là encore, les travaux de G. Mendel (8) m'ont énormément aidée à élaborer psychiquement ce que je vivais, et ce, d'autant plus que cette analyse s'appliquait justement également à mon objet d'étude. Je garde le souvenir d'une émotion très forte lorsque connaissances livresques, analyse théorique et vécu personnel se sont rejoints dans l'élaboration d'un savoir qui signait, à mes yeux, l'autonomie que je tentais si obstinément de conquérir.

Il me semble également intéressant de souligner comment, après d'innombrables détours, aussi bien dans mes lectures que dans ma pratique de recherche, j'ai fini par mener à bien, grosso modo, quelque chose qui ressemblait à peu près au projet prévu, et se basant essentiellement sur les références qui m'avaient marquée dès le départ. Mais ces détours étaient nécessaires, un peu paradoxalement, pour m'approprier réellement ces références en les situant par rapport à d'autres, en comprendre vraiment la portée, et pas seulement "m'y intéresser". La parution, début 1996, du deuxième livre sur la clinique du rapport au savoir (9), synthétisant un certain nombre d'idées qui circulaient dans l'équipe sans être tout à fait formalisées, a aussi été une aide précieuse, constituant une sorte de point de cristallisation de ma propre pensée. J'ai ainsi pu articuler différents travaux de cette

équipe, notamment ceux de Claudine Blanchard-Laville sur la "fonction contenante" et facilitatrice de l'enseignant(e), la composante psychique de l'apprentissage, et la nécessité d'un espace de parole et de liberté pour apprendre et ceux de Nicole Mosconi sur le rapport au savoir des femmes et sur le lien entre relation d'objet et rapport au savoir avec mes lectures les plus récentes : les écrits de l'équipe Escol pour l'aspect plus sociologique du rapport au savoir, ceux de la micro-sociologie et de la psychosociologie (S. Mollo, M. Gilly, P. Gosling, M.-L. Schubauer-Leoni, S. Broccolichi) sur le rôle des différentes interactions entre élèves et enseignant(e)s et ceux de G. Mendel que j'ai repris à ce moment-là. J'ai alors pu élaborer ce que j'ai appelé une "sociogenèse du rapport au savoir" en montrant comment le concept d'activité, lorsqu'il impliquait un espace de liberté qui permettait une prise de pouvoir sur son acte, pouvait expliquer les effets de l'investissement dans l'atelier, mais aussi comment cet investissement présupposait un Idéal du Moi initialement suffisamment fort pour oser se lancer dans l'aventure. Une fois élaborée cette théorie, j'ai pu l'appliquer à l'analyse des entretiens d'élèves et d'enseignant(e)s.

En conclusion, je crois donc qu'il faut insister sur la non-linéarité du travail de recherche, et abandonner toute illusion sur un fonctionnement intellectuel "logique" qui trouverait d'emblée les hypothèses pertinentes, recueillerait le matériel adéquat et déterminerait avec certitude les grilles d'analyses adéquates. Ce n'est parfois qu'après coup, une fois reconstitué, à travers d'autres ouvrages, le chemin qui y a mené, qu'une lecture s'avère pertinente et qu'on y retourne. Dans le même ordre d'idées, j'ai eu initialement beaucoup de mal à accepter ce que je considérais comme de la paresse, ne pas travailler, ne pas être efficace, ne pas faire ce que j'avais prévu, avant de comprendre que ces détours étaient nécessaires à la maturation du travail. À cet égard, le soutien apporté par Claudine Blanchard-Laville dans son rôle de directrice de thèse a été essentiel : elle a su à la fois me laisser très libre dans ma démarche, tout en ne cédant jamais sur la qualité du résultat final. C'est ainsi que certains chapitres ont été réécrits trois fois... (d'où l'intérêt d'"étaler" l'écriture, parce qu'il est rigoureusement impossible, pour moi en tout cas, de réécrire ce qui est à peine terminé !). Dans les derniers temps de la rédaction, enfin, une fois acquise la certitude que j'étais capable de le faire, c'est moi qui ai pris, en quelque sorte, les commandes du travail, ressentant de moins en moins le besoin d'être lue, guidée, conseillée. Jusqu'à ce que Claudine elle-même témoigne ouvertement de ce qu'elle estimait être l'autonomie

acquise, en me disant que c'était à moi, désormais, d'être responsable de ce que j'écrivais.

Question essentielle que celle de la responsabilité, qui peut expliquer le malaise ressenti durant ma soutenance, alors que le travail était terminé, et qu'elle s'est objectivement bien passée. C'est qu'il s'agissait, me semble-t-il, de devenir moi-même ma propre donneuse d'ordres, en me libérant de la protection fantasmatique que peut constituer le statut d'étudiante : bien sûr, j'avais prétention à produire du savoir, mais "quelqu'un" était là pour donner son avis avant toute publicité (au sens propre du terme). Soutenir, c'est dire que, désormais, on accepte de travailler sous sa propre responsabilité. Ce qui était, bien évidemment, l'objectif (pas toujours conscient) de départ. Objectif passionnant mais néanmoins terriblement angoissant, dont la réalisation n'est jamais totalement acquise, comme le dit si bien G. Mendel : "Le modèle de tout asservissement est l'état de nourrisson en raison de la dépendance biologique fantasmatique et psycho-affective (...) le modèle de toute libération est [donc] donné par le développement de la psycho-motricité et du langage (...) Asservissement par le Fantasme inconscient. Libération par l'Acte, que vient doubler le Verbe. Un conflit sans fin possible" (10) ; "Tout Acte est gagné sur le Fantasme, sur les illusions, les peurs, les culpabilités, mais sans Fantasme, plus d'homme : un robot" (11).

**Françoise HATCHUEL**

CREF/ Paris X-Nanterre

(Secteur "Savoirs et Rapport au Savoir")

### Notes bibliographiques

- (1) Doctorat : *Élèves et enseignant(e)s engagé(e)s dans une pratique volontaire des mathématiques : rapport au savoir et processus identitaires. Étude clinique d'une innovation*. Direction : Claudine Blanchard-Laville. Paris X-Nanterre : février 1997.
- (2) BEILLEROT, Jacky (1987). *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*. Paris : Université Paris V-René Descartes. Note de soutenance pour une thèse sur travaux en vue de l'obtention du doctorat d'État.
- (3) Je pense là, essentiellement, à la psychanalyse de "l'école anglaise" (M. Klein, D.W. Winnicott, W. Bion) et au prolongement qu'en constituent, d'une part, les travaux de G. Mendel, d'autre part, ceux de l'équipe "Savoirs et rapport au savoir" de l'Université Paris X-Nanterre

sur la clinique du rapport au savoir (voir le détail des références dans la suite du texte).

- (4) DEVEREUX, Georges (1980). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion.
- (5) Au moment où je quittais ce lycée dans lequel je n'avais pu obtenir ma titularisation.
- (6) Voir BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. dir. (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques*. Paris : L'Harmattan (Savoir et Formation).
- (7) cf. l'article de Maria-Luisa Schubauer-Leoni dans le livre cité ci-dessus : "Pour une description du dispositif de travail fondateur de la codisciplinarité", p. 15-30.
- (8) Que je connaissais un peu, mais que je n'ai travaillé systématiquement qu'à ce moment-là.
- (9) BEILLEROT, Jacky. dir, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. dir. et MOSCONI, Nicole. dir. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan (Savoir et Formation).
- (10) MENDEL, Gérard (1971). *Pour décoloniser l'enfant*. Paris : Payot (sommaire).
- (11) MENDEL, Gérard (1972). *Anthropologie différentielle*. Paris : Payot (p. 5).



# LA THÈSE, UN MOMENT D'HISTOIRE DE VIE

*Annie Langlois*

**T**oute recherche est autopertinente sur le plan inconscient", si on tient pour légitime cette affirmation de Georges Devereux, il convient alors de s'interroger sur les implications personnelles qui sont mises en œuvre et travaillées dans une thèse. C'est à partir de notre propre itinéraire de doctorant que nous nous proposons ici d'aborder cette interrogation ; aussi, les analyses, propositions, que nous allons avancer ici n'ont aucune prétention de généralisation, construites à partir d'une histoire particulière, elles ne peuvent être que singulières.

Si un travail de thèse n'a pas pour fonction explicite d'être un travail sur soi-même, s'il porte bien sur la saisie compréhensive d'un objet extérieur, il apparaît cependant que les questions qui portent cette recherche de compréhension d'un Objet sont bien habitées, soutenues, par les questionnements qui portent le Sujet chercheur dans sa manière particulière d'être au monde.

Il en découle que les nouveaux "savoirs" qui sont construits en cours de recherche sur l'Objet de la recherche éclairent, dans le même temps, le Sujet chercheur sur ses implications, de même que les procédures mises en place pour travailler l'Objet sont porteuses de processus qui, elles, font évoluer le Sujet chercheur.

**Chemins de doctorant**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 43, 1998*

Le travail de thèse, travail de recherche sur un Objet, serait alors un véritable temps d'advenue du Sujet, et ceci par un double processus ; en effet on peut considérer :

- que, d'une part, toutes les avancées sur les questionnements concernant l'Objet, éclairent, dans le même temps, le Sujet dans ses implications,

- et que, d'autre part, le chemin parcouru par le Sujet chercheur pour mettre en place des méthodologies adaptées à ses questionnements et hypothèses de recherche, pour se confronter aux résistances de son Objet, pour donner sens à ses recueils de données, pour interpréter ses résultats, est un chemin d'Autorisation (1), en définissant ici, avec J. Ardoino, l'Autorisation comme une "capacité conquise de se faire soi-même son propre auteur".

C'est ce mouvement où Objet et Sujet s'interfèrent, où les procédures de travail sur l'Objet entraînent des processus de transformation du Sujet, où les investissements, recherchés et conscients, sont habités des implications, qui fait que le travail de thèse peut alors être considéré comme un moment particulier de "l'histoire de vie" ; il appartient alors de le questionner dans une interrogation ouverte sur les trois moments de la temporalité d'un travail de thèse :

**- avant :**

- \* en quoi les implications ont-elles, dans une antériorité, une influence sur la naissance de l'Objet de recherche ?

**- pendant :**

- \* en quoi ces mêmes implications font-elles écran ou éclairent-elles, dans le présent du travail, le questionnement sur l'Objet ?

- \* en quoi le travail sur l'Objet nous influence-t-il, nous transforme-t-il dans notre manière particulière d'être au monde ?

- \* en quoi les processus qui adviennent lors du déroulement temporel d'un travail de thèse font-ils évoluer le Sujet Chercheur ?

**- après :**

- \* en quoi l'obtention du grade de "Docteur" a-t-il des retentissements sur la manière d'être au monde du Sujet Chercheur ?

Nous allons maintenant essayer de répondre à ces différentes questions (2).

Mais, pour bien comprendre l'influence de ma propre histoire de vie sur l'élaboration de ma (3) thèse, il convient tout d'abord que j'en présente son Objet : ma thèse, qui avait pour champ les Enseignants-

Formateurs des MAFPEN (Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale), cherchait à appréhender les motivations de finalité et de causalité qui poussent les enseignants à accepter (ou à rechercher) de tels rôles. Constatant que ces rôles n'apportaient que peu de bénéfices institutionnels directs (gains financiers ou de carrière) à ceux qui les tenaient, j'avais formulé, en guise d'hypothèse, que cet investissement, volontaire ou consenti, dans des activités de formation, correspondait à la recherche d'un gain narcissique qui viendrait en réparation d'une blessure narcissique reçue dans un espace temps antérieur.

C'était affirmer là des interactions entre le Formateur en tant qu'acteur social et le Formateur en tant que Sujet. Cette hypothèse s'inscrivait dans un enracinement épistémologique qui postulait que l'histoire personnelle du Sujet trouve à se jouer dans ses investissements sociaux et que, par voie de réversibilité, le travail dans et sur les investissements sociaux a des répercussions sur les implications.

Ces rôles de formateurs ne s'inscrivaient, par ailleurs, dans aucun statut qui serait venu les légitimer ; à partir de cette constatation, il était dès lors légitime de se questionner sur les processus qui amenaient les Enseignants à s'arroger le droit de former leurs pairs.

Ce droit était-il à comprendre comme une Autorisation ou bien avait-il plutôt à être considéré comme l'indicateur d'une recherche d'Autorisation ? En effet, si on veut bien accepter que la conquête de l'Autorisation est dépendante des autorisations données, la quête de réparation narcissique, réparation qui ne saurait advenir en dehors des reconnaissances données par autrui, et la conquête de l'Autorisation ne seraient-elles pas alors intimement liées ?

Ces questionnements, hypothèses de travail, nous amenaient à considérer la tenue du rôle de formateur comme un moment d'histoire de vie qui, en participant à la restauration narcissique, participait à la conquête de l'Autorisation.

Dans le cadre de cet article nous n'aborderons pas comment ces questionnements furent, dans le cadre de l'Objet de recherche, travaillés, il nous appartient plutôt ici de voir comment ces mêmes questionnements ont interféré avec notre propre histoire de vie, et comment, à ce titre, le travail sur un Objet est à même de nous faire progresser sur nos problématiques existentielles.

## Avant

Ayant tenu, pendant quatre années, un rôle d'Enseignant-Formateur et convaincue pour moi-même de la validité de l'assertion de Georges Devereux (citée en guise d'ouverture de cet article), il m'apparut nécessaire, dans le cadre de mon travail de thèse, de revenir sur ma propre histoire de vie, de plonger dans mes implications, afin de mieux comprendre ce qui m'avait moi-même conduite à devenir Enseignant-Formateur. Ce travail, qui fut un temps parfois douloureux d'explicitation de mon histoire de vie professionnelle, me semblait en effet nécessaire à accomplir pour mieux mettre à distance mes implications lors du travail centré sur l'Objet ; moment de plongée dans le subjectif, dans le but, quelque peu paradoxal, de mieux mettre mes implications, en les travaillant, à distance.

De ce travail, je ne rapporterai ici que les points essentiels qui permettront au lecteur de comprendre comment les hypothèses qui ont guidé ma recherche se sont inscrites (plus ou moins consciemment, plus ou moins partiellement) dans mon histoire de vie du Sujet :

*Je ne suis pas devenue Enseignante en Éducation Physique et Sportive uniquement par hasard ; ce choix est à la fois le résultat d'un concours qui, passé "pour voir", est devenu le premier pas dans un chemin où chaque pas en amène inexorablement un autre, et la mise en acte d'une injonction parentale implicite dans laquelle j'avais grandi : j'étais la seconde d'une famille de trois enfants, ma sœur, mon aînée d'un an, fut chargée d'attente de réussites, elle ne put y répondre si ce n'est en tombant malade (cette manière de dire les faits est-elle objective ? Certainement non...). Mon frère, de 6 ans mon cadet, fut aussi marqué dans son corps par un très grave accident à l'âge de trois ans ; la maladie évolutive de ma sœur, l'accident de mon frère suffirent à accaparer l'attention familiale pendant mes années d'enfance et d'adolescence ; moi, j'allais bien, je ne posais pas de problème, et je ne demandais pas d'attentions particulières, j'étais, tout au moins apparemment, "forte, indépendante et courageuse"... mais certainement cette position était-elle plus une réponse à l'injonction de non dérangement que je recevais implicitement qu'un véritable choix (car l'assignation à l'indépendance n'est-elle pas le contraire d'un processus d'Autorisation qui suppose un temps de dépendance, de prise en charge, avant que ne puissent se construire l'indépendance et l'individualisation ?), car, bien qu'ayant grandi dans une famille aimante et attentionnée, je ne reçus pour ma part que peu de marques de reconnaissance, il y avait peu de place pour mes anxiétés, mes inquiétudes de*

même que mes réussites, engluées dans les soucis familiaux, ne prenaient que peu d'importance. Je vécus cependant cette période d'enfance et d'adolescence comme une période heureuse de ma vie, je réussissais, j'étais indépendante, mais c'est certainement à partir de ce manque de reconnaissance initial (relatif) que se construisit mon besoin d'être appréciée pour mes forces et mes batailles.

Je devins, un peu par choix, mais surtout poussée par mes parents qui voyaient peut-être là un contrepoint aux corps souffrants de ma fratrie, étudiante en éducation physique et sportive. Je garde peu de souvenirs heureux de cette période de formation professionnelle, j'ai rencontré là la mise au pas corporelle et intellectuelle, la lamination des résistances et des désirs ; il me semble que je n'avais plus de pensée personnelle, plus de distance critique et, dans le même temps, mon corps, que je ne voulais plus reconnaître dans le miroir, se durcissait, se rigidifiait.

Là, j'ai rencontré l'effort permanent pour lutter contre la peur, pour taire la souffrance, pour oublier l'émotion... je devenais, me disait-on, plus "forte". Ces études me rendirent cependant prête à assumer, avec un certain bonheur, la prise d'un poste de professeur en EPS quatre années plus tard, mais le sort devait en décider autrement car je devins à la rentrée suivante professeur de danse dans un Centre Sportif Universitaire, et la restauration narcissique commença :

- elle se fit par l'intermédiaire du miroir qui me renvoyait une image corporelle heureuse,
- elle se fit par le truchement des corps des étudiantes qui copiaient ma corporeté et qui attendaient et entendaient ma parole,
- elle se fit par l'intermédiaire de la scène.

Mais cette étape de vie professionnelle trouva vite ses limites ; en effet le "corps sportif" était à l'époque dominant dans la culture corporelle des Centres Sportifs Universitaires, cette dominance entraînait que mon travail était peu reconnu (si ce n'est par les étudiants) ; par ailleurs, je me ressentis bien vite uniquement comme un "gentil animateur", je rêvais d'interdisciplinarité, d'empreintes de mon action qui ne marquent pas simplement les corps mais aussi l'intelligence et l'affectivité.... Cette non-reconnaissance institutionnelle et ce désir d'interdisciplinarité me poussèrent à demander, quelques six années plus tard, ma mutation pour l'École Normale d'Institutrices.

Et là, la restauration narcissique se poursuivit, même si elle prit d'autres formes pour s'effectuer ; en effet, une seconde fois le sort allait me bousculer au-delà de mes compétences : ce poste, je l'avais demandé pour enseigner la

didactique et la pédagogie de l'EPS aux élèves instituteurs, mais on m'affecta, d'autorité, à la formation des "Rééducateurs en psychomotricité". De rééducation en psychomotricité, je n'avais jamais entendu parler, si ce n'est sous l'angle rééducatif de redressement des corps, ce nouveau rôle me contraignit donc à approfondir ma formation et c'est dans ces années que je rencontrai toutes les techniques psycho-corporelles qui devaient, définitivement, me faire abandonner la notion de modèle et la pédagogie directive.

Ces années furent professionnellement heureuses, elles me permirent d'affirmer mon goût pour l'accompagnement de l'autre dans sa voie de développement personnel, elles me permirent, grâce à mon engagement dans une association, d'être reconnue au niveau national... mais, une fois de plus, cette légitimité de rôle qui m'était accordée dans un cadre associatif ne trouva pas la même reconnaissance dans le cadre de ma place institutionnalisée de formatrice en psychomotricité à l'École Normale ; en effet, je m'étais, au fur et à mesure de ma propre formation, orientée vers une conception existentielle de la psychomotricité, orientation qui rendait ma place de formateur en psychomotricité plus proche de celle d'un accompagnateur en développement personnel que de celle d'un enseignant.

Mais le travail de développement personnel est-il possible au sein d'une institution de formation ? Certainement non, le travail de développement personnel suppose l'acceptation des résistances, de la régression, elle suppose aussi de laisser une place à l'imprévu, au hors normes, l'institution ne peut accepter que le prévu, le normé ; alors n'y avait-il pas dans cette place assignée de formatrice en Psychomotricité une double contrainte qui, à terme, ne pouvait m'entraîner que vers un sentiment de mal-être et de tâche impossible à accomplir ?

J'avais besoin de reconnaissance institutionnelle, j'avais besoin que mon travail, tout en le sachant et en le voulant dérangeant, soit reconnu par l'Institution, je rêvais d'endroits où le dérangement serait apprécié, reconnu, par un père symbolique (demande paradoxale qui, bien sûr, ne pouvait être comblée, car "autoriser" quelqu'un à être dérangeant, n'est-ce pas, du même coup, tuer son Autorisation ?).

Cette époque de vie professionnelle me permit de réaliser un travail sur moi-même, aussi bien à travers les nombreux stages de développement personnel et les groupes "d'analyse de pratiques" qu'à travers la plongée dans un travail d'analyse. Tout ce travail accompli sur moi-même me permit de donner une valeur formative aussi bien au conflit, voire au désamour et à la haine, qu'à la reconnaissance positive et à l'identification si on veut bien prendre pour finalité de formation l'Autorisation du formé. Là il me fallut

*apprendre à ne pas être toujours aimée, il me fallut admettre que l'autre me résiste, il me fallut donc travailler avec ma propre sécurité interne, il me fallut aussi apprendre que tout engagement formateur entraîne une séparation, travail de deuil à répéter tous les ans, travail de réparation à effectuer tous les étés pour me rendre disponible pour de nouvelles promotions de stagiaires ; lourd travail qui ne peut s'effectuer que dans la construction (ou le renforcement) des sécurités internes, car dans ce travail il n'y avait ni programme ni soutien institutionnalisé, c'était bien au seul formateur que j'étais de trouver ses limites et ses possibles.*

*Le centre de formation des maîtres de l'enfance inadaptée fut fermé quelque dix années plus tard ; je reçus cette fermeture, qui m'obligeait à trouver d'autres investissements formatifs, sans trop d'amertume :*

*- d'une part, j'avais repris des études universitaires en Sciences de l'Éducation et, alors que la psychomotricité avait demandé que je travaille au niveau de mes affects, ces études me demandaient de me mettre à distance, de théoriser ma pratique, de travailler avec la rigueur scientifique. Ces nouvelles contraintes, auxquelles je me soumis dans un premier temps avec quelques difficultés, me firent peu à peu m'éloigner des pratiques corporelles tournées vers le développement de la personne ; là, je découvris, à travers des rencontres et des auteurs, que les mots et l'effort de théorisation avaient aussi un pouvoir d'interrogation.*

*- d'autre part, j'étais arrivée au bout d'une aventure qui, si elle m'avait permis incontestablement d'évoluer, avait été aussi dévoratrice d'énergie ; j'avais alors envie de dispenser mes compétences dans des lieux plus faciles, où les stagiaires seraient véritablement demandeurs, où le conflit serait moins présent, où mon implication et ma responsabilité seraient moins engagées et où il me serait plus facile, du moins je le croyais, d'obtenir la reconnaissance institutionnelle.*

*Le Directeur du Centre Académique de Formation continuée me demanda alors de travailler, à mi-temps, pour la formation continue des enseignants ; cette demande, bien sûr, me combla narcissiquement : enfin mes compétences étaient reconnues par l'institution (c'est tout au moins comme cela que, dans ma naïveté, peut-être je le ressentais) ! Il y a une différence importante de gain narcissique entre le fait de s'autoriser à mettre en actes ses propositions pédagogiques innovantes dans son lieu institutionnel (car ici la nomination institutionnelle sur le poste donne légitimité, et les prises de risque sont, de fait, symboliques) et le fait d'être désirée, attendue, choisie dans des lieux où seul le choix du décideur vous légitime.*

*Ce rôle me permit de mettre en actes mes conceptions sur la formation des enseignants en me permettant de concevoir, de monter et de gérer pendant deux années une formation de "formateurs transdisciplinaires sur établissements". Véritable prise d'Autorisation qui ne put se traduire dans des actes que dans la mesure où elle fut autorisée par un institutionnel décideur.*

*C'est dans ce temps que commença l'écriture de ma thèse portant sur les Enseignants-Formateurs des MAFPEN, thèse alors certainement impliquée, puisque j'étais moi-même coordinatrice de formation, mais aussi suffisamment extérieure, puisque je n'occupais ce poste qu'à mi-temps et que je savais n'y faire qu'un passage ; en effet, cette dépendance d'un institutionnel décideur (ces postes ne sont liés à aucun statut) me fit retrouver quelques années plus tard mon statut initial de professeur d'École Normale (qui entre-temps était devenue un IUFM). J'y ai retrouvé une place d'enseignante normalisée, et c'est dans cette normalité et dans cette extériorité d'implication que se poursuivait ma thèse qui vit peu à peu son questionnement s'élargir : les savoirs compréhensifs dégagés à propos des Enseignants-Formateurs des MAFPEN devinrent alors illustratifs d'un questionnement plus global qui portait alors sur les différentes voies empruntées, en dehors de leur statut, par les enseignants pour advenir.*

Il apparaît alors que la problématique de la thèse, dont les hypothèses furent partiellement élaborées à partir de mes propres manières d'être au monde, éclaire également une problématique existentielle qui m'habite, à savoir celle de l'advenue du Sujet à travers ses différents investissements. Ceci a pour corollaire que l'implication du Sujet Chercheur entretient un lien étroit avec les différentes étapes de l'avancée sur l'Objet et réciproquement.

## Pendant

- En quoi les implications font-elles écran ou éclairent-elles, dans le présent du travail, le questionnement sur l'Objet ?
- En quoi le travail sur l'Objet nous influence-t-il, nous transforme-t-il dans notre manière particulière d'être au monde ?
- En quoi les processus qui adviennent lors du déroulement temporel d'un travail de thèse font-ils évoluer le Sujet Chercheur ?

Il me faut maintenant tenter de répondre à ces trois questions que j'ai posées dans l'introduction de cet article.

Pour répondre à la première, il me semble que la plupart des temps de batailles et d'immobilité, temps qui se traduisent le plus souvent,

explicitement, par des difficultés méthodologiques correspondent, implicitement, à des difficultés qui interrogent le Sujet Chercheur dans ses implications.

Ces temps de difficulté, d'arrêt, furent nombreux dans l'avancée de mon travail :

- il y eut le temps pour arrêter le sujet de ma recherche,

- il y eut le temps pour trouver un Directeur de thèse qui accepta de m'accompagner ;

(il est à noter que ces deux temps ne se succèdent pas forcément dans la temporalité d'un déroulement de thèse : la question précède-t-elle le choix du Directeur ou bien ce choix, certainement de manière implicite, ne préexiste-t-il pas à la formulation de la question et, dans cette seconde hypothèse, la question ne serait-elle pas formulée en fonction du Directeur souhaité, afin que celui-ci vous accepte ? Car le choix, qui ne peut-être qu'un souhait, de celui qui nous accompagnera tout au long de notre travail, n'est pas un choix neutre : est-on attiré par la pertinence du Directeur sur notre Objet de recherche ou bien plutôt par notre plaisir, supposé, d'être accompagné tout au long de ce chemin initiatique par quelqu'un que l'on se reconnaît pour Maître ? Ces deux processus sont certainement mêlés, avec prédominance de l'un ou de l'autre selon l'Objet de la Recherche et la dynamique interne des Sujets).

- il y eut tous les temps de difficulté méthodologique : temps pour rentrer dans la dynamique de passation d'entretiens semi-directifs, temps pour élaborer une méthodologie d'analyse de contenu pertinente au regard de mon corpus de données... temps pour élaborer un corpus de théorisation éclairant le concept de "réparation narcissique"... toutes ces difficultés se traduisirent, dans les actes, par des temps d'arrêt, de découragement, qui tous trouvèrent leur issue en acceptant de faire un détour sur l'interrogation du sens, pour moi-même, de ces difficultés.

Et ceci nous conduit vers notre seconde question ; en effet, de même que nos implications influencent le travail sur l'Objet, les savoirs produits sur l'Objet ont, de manière plus implicite qu'explicite, des répercussions sur nos problématiques existentielles. Nous avons vu en effet précédemment, à travers la narration de mon histoire de vie professionnelle, comment la question de la quête de réparation narcissique avait pu marquer mes différents investissements professionnels ; par effet de retour, tout le travail théorique fait pour conceptualiser mon

hypothèse de recherche, travail théorique autour des concepts de "narcissisme" et de construction de "l'estime de soi" sont venus éclairer mes implications : à travers ce travail théorique j'ai mieux compris le sens de ma quête de marques de reconnaissance qui auraient émané de "Pères symboliques" (l'institution ne joue-t-elle pas partiellement ce rôle ?), j'ai mieux perçu les différents processus de "réparation" que j'avais pu mettre en acte au cours des différentes étapes de ma vie professionnelle pour aller vers une Autorisation qui me rendrait alors moins dépendante du regard de l'autre pour croire en mes possibles.

Il est alors possible de lire le chemin effectué pendant ma recherche comme un chemin en continuité avec les différentes phases de réparation déjà effectuées par d'autres investissements. Nous répondrons là à notre troisième question ; en effet, la thèse peut alors être lue comme un chemin initiatique qui, par un double processus de normalisation et d'Autorisation, serait alors un véritable chemin d'advenue du Sujet, dans le sens où le conçoit Alain Touraine, où le Sujet est à comprendre dans sa double inscription dans le "Je" et dans le "Soi" (en donnant au Soi le sens d'une inscription dans un corps social régi par des règles d'appartenance).

Les trois étapes, qui constituent tout chemin initiatique, sont alors autant d'espaces-temps où le Sujet, par les rites institués, par les difficultés à surmonter, se construit lui-même (tout en construisant son Objet) par ce double travail d'inscription dans des normes scientifiques instituées, d'une part, et de construction d'une parole d'auteur, d'autre part.

Voyons maintenant comment ce double processus de normalisation-Autorisation s'effectue au cours de ces trois étapes proposées par Arnold Van Gennep (4).

### *L'étape de séparation*

Cette étape est marquée, selon A. Van Gennep, par un rite de passage, "rite de seuil" qui marque l'entrée, le franchissement ; l'entrée en thèse comporte ce rite de seuil, il est accompli symboliquement par le dépôt du sujet de la thèse auprès du "bureau national des thèses". Mais ce rituel qui marque le franchissement, l'entrée dans le monde des "doctorants", est précédé et accompagné de processus qui sont des processus de "séparation" ; en effet, cette étape est une étape de rupture, de renoncement à un passé ; s'il s'agissait dans les initiations

tribales de rompre avec le monde des Mères, avec le monde de la fusion et de la protection inconditionnelle, cette séparation se traduit dans les initiations profanes par des mises en actes qui, s'ils ne sont pas des ruptures de dépendance filiale, marquent cependant la séparation avec un passé. Cette étape prend certainement, en fonction des sujets, des détours différents pour se mettre en place : stratégies pour se mettre en mouvement qui s'inscrivent plus ou moins dans la durée, là il nous faut arrêter l'Objet de la recherche, là il nous faut lui donner un titre, toujours insatisfaisant, là il nous faut trouver un Directeur de thèse, il nous faut parfois rompre avec nos attachements méthodologiques antérieurs pour nous lancer dans des procédures certainement moins sécurisantes... à chacun ses chemins et ses difficultés en fonction de ses antériorités... à chacun ses stratégies d'évitement, de repoussées des échéances qui, cependant, adviennent. Dans ce temps se présente déjà le premier travail de conciliation entre notre désir et la correspondance aux normes instituées :

- il y a travail d'Autorisation à poser le champ et le sujet de sa recherche qui soit en correspondance avec de véritables interrogations qui habitent le chercheur (c'est-à-dire à poser un sujet qui ne soit pas une commande),

- il y a travail de normalisation à accepter de le remanier pour qu'il appartienne au champ des sujets "recevables" dans le cadre universitaire,

- il y a un travail d'Autorisation à accomplir pour oser demander à celui que nous aimerions avoir comme Directeur de thèse de bien vouloir nous accompagner,

- il y a un travail de normalisation à accepter de remanier son questionnement, à accepter d'entendre que les limites que porte le Directeur de recherche sur la légitimité de notre questionnement ne renvoient pas forcément à une non-reconnaissance de notre personne,

- il y a un travail de normalisation à accepter la non-pertinence de certaines de nos positions antérieures que nous pensions légitimement fondées...

### *L'étape de la marge*

La "marge" désigne cet espace-temps qui s'étale et se déroule entre le premier passage, seuil qui sépare l'espace que l'on quitte de celui auquel on aspire, et le dernier passage, intégration au nouvel espace.

Ce temps, qui est le véritable temps de travail de la thèse, est marqué essentiellement par trois procédures-processus que nous pouvons énoncer ainsi :

- *le retrait dans un monde à part ;*
- *un apprentissage qui se fait*
  - \* *grâce aux savoirs initiatiques transmis par des initiés et/ou des Maîtres,*
  - \* *et grâce aux différentes épreuves rencontrées.*

• ***le retrait dans un monde à part :***

Si celui-ci ne se traduit pas par un retrait dans "le bois sacré", comme dans les initiations tribales, le temps de la thèse est cependant un temps d'en dehors du quotidien ; temps de coupure, temps de renoncement, temps de concentration. Tout travail sur soi, toute évolution intérieure réclame cette centration, lieu de maturation des questionnements dans la temporalité, en définissant ici la temporalité comme un temps existentiel constitué à la fois de "temps parents", moments heureux où la pensée chemine et où le travail avance, de "contretemps", moments de crise et de bataille, de désarroi, et "d'entretemps" (5), moments de silence, de vide, de flottement. Si ces trois moments de la temporalité ne sont pas tous les trois vécus avec le même bonheur, ils sont cependant tous les trois des temps formateurs ; en effet, si les "temps parents" sont bien ceux qui nous semblent les seuls producteurs de savoirs, ils ne sauraient exister sans les silences, les crises, les fuites, qui nous interrogent, nous bousculent, et qui sont, si on veut bien les accepter comme porteurs de sens, des "analyseurs" (6) du mode de construction de nos savoirs.

• ***un apprentissage qui se fait grâce aux savoirs initiatiques transmis par des initiés et/ou des Maîtres :***

Toute initiation comprend une part de transmission des savoirs par les initiés,

*"L'initiation, c'est l'apprentissage des vertus du métier ; or, ce n'est pas en apprenant le nom de celles-ci qu'on les connaît, c'est en les pratiquant chaque jour sous le conseil fraternel d'un ancien." (7)*

Si cette transmission se fait par la rencontre avec des écrits, parole médiée, qui rencontrent les problématiques, tant épistémologiques que méthodologiques, développées par l'impétrant, et si elle se fait

aussi par des rencontres de parole avec des initiés lors de colloques ou séminaires doctoraux, cette transmission de savoirs doit cependant essentiellement venir de celui, (ou de celle, ou de ceux) que l'impétrant s'est donné pour "Maître". Nous nommerons ici "Maîtres" des personnages que l'impétrant s'est choisis comme faisant, de manière préférentielle, autorité sur lui.

*"La formation entretient des liens privilégiés avec l'autorité [...]. La formation est de filiation, partant d'autorité." (8)*

Maîtres initiatiques reconnus et choisis par l'impétrant, ce sont eux, qui de manière privilégiée, sont chargés de transmettre les savoirs et d'aider l'impétrant, par leurs conseils et exigences, à acquérir les compétences attendues. Si ces Maîtres peuvent être multiples et si les attentes vis-à-vis de ces Maîtres varient en fonction des rôles fantasmatiques tenus et en fonction du point d'avancée de la Recherche, le "Directeur de thèse" est cependant celui qui, de manière privilégiée, aura à se confronter aux effets transférentiels qui accompagnent inévitablement cette posture.

Ces effets transférentiels, qui sont à prendre en compte et à travailler, évoluent tout au long du travail de recherche.

On pourrait dire que, en début de travail, cette place accordée de "Maître" entraîne l'étudiant dans une position de dépendance (tout au moins fantasmatique) ; c'est de ce "Maître" que nous attendons la réponse à toutes nos interrogations, et, devant les difficultés dont on espère toujours pouvoir faire l'économie, on adopte vis-à-vis de son "Directeur de Thèse" une attitude de dévotion : le Directeur devient la "Bonne Mère" (en empruntant ce terme à Mélanie Klein) qui devrait être capable de nous combler en nous donnant plus : plus de références, plus de renvois sur notre écriture, plus de temps, plus de retours positifs... et, bien sûr, comme il ne peut combler cette attente démesurée, il occupe alors fantasmatiquement la place de "Mauvaise Mère" qui se refuse et nous rejette (9). On se nourrit alors de l'illusion que la réponse viendra de l'autre, de celui qui est supposé détenir la bonne parole, on espère faire l'économie du chemin de l'errance, de l'erreur, du doute, de l'immobilité qui nous fige et qui nous donne envie de tout abandonner.

Cette attente de vérité révélée se modifie au cours de l'avancée de la thèse : conjointement aux avancées théoriques et aux constructions de méthodologies personnelles, se met en place une certaine sécurité interne qui rend l'étudiant moins dépendant des retours extérieurs

pour croire en la validité de son travail. Il y a pour l'étudiant tout un travail d'Autorisation à accomplir, travail aidé sans conteste tout autant par les silences et les non-réponses du Directeur que par ses observations et ses retours, ses questions et ses critiques... la conquête de l'Autorisation, qui seule peut nous conduire jusqu'à la soutenance de notre parole, s'accompagne inévitablement de cette prise de distance mutuelle entre les deux partenaires.

### • *la rencontre avec des épreuves*

Nous avons énoncé précédemment que ces épreuves doivent être vécues comme des médiations qui permettent les apprentissages. Ces épreuves se trouvent à chaque étape du chemin, elles ponctuent toute nouvelle phase méthodologique où le chercheur doit, tout d'abord, s'approprier les instruments méthodologiques normatifs avant de pouvoir les adapter (si ce n'est les créer) pour les rendre pertinents au regard de son questionnement. Dans ces épreuves il rencontre souvent la solitude, le doute, il doit regarder en face l'immensité de ses ignorances et l'envie de renoncer est bien souvent au rendez-vous ; mais c'est bien dans la rencontre avec ces épreuves que se construisent la rigueur scientifique, la patience, l'opiniâtreté nécessaire pour aller au bout de ses questionnements, c'est dans ces épreuves que se construit aussi l'humilité face aux résultats produits.

### *L'étape d'agrégation*

C'est, par cette étape, que l'impétrant, après s'être préparé et transformé, accède à un nouveau rang, initialisé par un rite final d'agrégation, acte solennel d'investiture :

*"Le rite de passage n'a de sens que s'il change un statut et si le passage est irréversible..." (10)*

Dans cette dernière étape nous retrouvons également un travail d'acceptation des normes à travers tous les rituels qui sont mis en place lors de la soutenance, rituels qui sont là pour marquer la différence, la déférence par rapport à un jury qui a le pouvoir de nous recevoir, ou non, dans sa classe, de nous attribuer, ou non, une mention "très honorable, avec les félicitations du jury", mention qui a le pouvoir de distinguer, dans la mesure où l'humain fonde son "estime de soi" à partir du regard de l'autre et ceci même si le but suprême de

l'Autorisation est bien de croire en sa valeur en dehors de tout regard extérieur qui viendrait la confirmer.

Mais ce temps de l'agrégation est aussi le temps où l'impétrant doit faire la preuve de sa conquête d'Autorisation : là il a à argumenter, là il a à défendre ses positions, là il doit défendre son œuvre. Et c'est debout, dans un acte de reconnaissance d'accès, que les initiés énonceront à celui qui était l'impétrant le verdict d'investiture ; égalité conquise qui sera confirmée par un dernier rituel de partage de boissons et de nourriture, car, si ce rituel est avant tout festif, il est là aussi pour marquer, par cette nourriture partagée, l'agrégation : *"La commensalité, ou rite de manger et de boire ensemble [...] est nettement un rite d'agrégation, d'union proprement matérielle [...] l'union ainsi formée peut être définitive."* (11)

Il apparaît donc que les processus de normalisation et d'Autorisation qui se construisent conjointement en s'interférant au cours de ces trois étapes participent à la construction du Sujet Chercheur ; c'est bien parce que l'impétrant est confronté à des normes, c'est bien parce qu'il les travaille, parce qu'il les intègre qu'il peut construire son espace de liberté.

L'Autorisation, toujours référée et toujours à continuer de conquérir, se construit dans cet espace qu'il nous faut trouver entre le respect de la loi et la subversion ; et, dans ce sens, la thèse fut bien une étape de mon chemin de vie, elle vint en continuité de mes différents engagements qui ont toujours été des tentatives de construction d'une identité à la fois propre et reconnue.

## Après

J'ai soutenu ma thèse en décembre 96, il est certainement trop tôt pour dire si elle aura des répercussions sur mon chemin de vie ; en effet, j'ai gardé le même poste de formateur dans un IUFM avec le même statut de Professeur en Éducation Physique et Sportive, les sollicitations institutionnelles ne se font guère différentes... de l'extérieur tout pourrait paraître semblable ; cependant, une sorte de tranquillité intérieure s'est installée, il me semble que je peux défendre mes attachements avec plus de confiance, que je peux poser ma parole sans trop chercher à convaincre et que les retours me sont moins nécessaires pour croire en la validité de mes positions.

Le travail de thèse peut se lire alors comme une étape de la recherche de l'advenue du Sujet, une des cases du jeu du "pousse pousse", case du manque mais aussi case du désir qui nous pousse toujours à continuer : "Mais qu'est-ce qu'un désir, toujours présent, toujours ailleurs... jamais atteint ? Connaissez-vous le jeu du "pousse-pousse" ? Le pousse-pousse est un rectangle dans lequel figurent les lettres de l'alphabet inscrites sur des petits carrés mobiles ; l'ensemble revêt l'aspect de mots croisés. Mais il y a un carré vide, sans lettre, un trou, une absence, un manque de lettre, un manque de carré. Grâce à ce vide, à ce manque, on peut bouger les autres lettres une à une et ainsi former des mots. Tout le jeu du pousse-pousse fonctionne autour de ce manque. Il en est de même pour nous. Nous avons un vide, un manque qui appelle. Un manque qu'il nous faut combler mais qui, une fois comblé, est ailleurs, toujours ailleurs. Comme dans le jeu du pousse-pousse, quand nous déplaçons une lettre vers l'espace vide, celui-ci est ailleurs. Tantôt appelé besoin, tantôt appelé désir, nous essayons de le combler... ce manque." (12)

**Annie LANGLOIS**

*Docteur en Sciences de l'Éducation*

### Notes bibliographiques

- (1) Nous transcrivons dans cet article le mot "Autorisation" avec un A majuscule, afin de différencier l'Autorisation gagnée de l'autorisation reçue.
- (2) Nous avons conscience, en faisant ce travail de focalisation sur le lien Sujet-Objet, de réifier le travail de thèse ; car la thèse est avant tout un travail objectif d'interrogation d'un Objet, travail armé d'outils qui, justement, aident le chercheur à ne pas confondre le plan de ses implications avec celui du travail sur l'Objet.
- (3) Nous emploierons ici la première personne du singulier, car il s'agit bien ici d'une histoire singulière.
- (4) VAN GENNEP, Arnold. *Les rites de passage*. Paris : Picard, 1994.
- (5) Nous empruntons ces concepts à Gaston Pineau, article "La formation permanente ou la conquête du temps" in Actes du colloque de l'AFIRSE "Temps, Éducation, Sociétés", Caen, mai 1993, tome 1, p. 71.
- (6) Nous donnons ici au mot "analyseur" le sens qui lui est donné en "Analyse institutionnelle", c'est-à-dire de processus, crise, qui advient dans un système et qui doit être analysé comme producteur de sens sur les différentes forces en place dans le système et sur les enjeux de leurs interactions.

- (7) CASTÉRA, Bernard de. *Le compagnonnage*. 3e ed. Paris : PUF, 1996, p. 55.
- (8) BEILLEROT, Jacky. *Voix et voies de la formation*. Paris : Éditions universitaires, 1988, p. 44.
- (9) Position bien connue dans les formations et décrite notamment par René Kaës.
- (10) RIVIÈRE, Claude. *Les rites profanes*. Paris : PUF, 1995, p. 97.
- (11) VAN GENNEP, Arnold. *Les rites de passage, opus cit.*, p. 41.
- (12) SÉVERIN, Gérard, in préface au livre de Françoise Dolto, *L'évangile au risque de la psychanalyse*, tome 2, Paris : Jean-Pierre Delarge, 1978, p. 7.



# TUTORAT ET RESSOURCES ÉDUCATIVES : LA QUESTION ÉTUDIANTE

*Emmanuelle Annot*

**Le tutorat : un mode de régulation souple  
entre les exigences de l'institution  
et l'hétérogénéité des étudiants**

**C**es dernières décennies ont été marquées par le nombre croissant d'étudiants dans les universités françaises. La situation est due à l'augmentation spectaculaire du nombre de bacheliers (1) et à la demande sociale des familles et des jeunes qui voient dans la poursuite d'études supérieures un moyen de se prémunir contre le chômage (Fave-Bonnet, mars 1997).

Les filières de l'enseignement supérieur accueillent des groupes hétérogènes sur le plan des origines sociales, des parcours scolaires et des aspirations. *"Aujourd'hui, parmi les jeunes qui poursuivent des études supérieures, la diversité l'emporte largement sur l'homogénéité"* (Galland, Oberti, 1996). Aux difficultés matérielles liées à l'augmentation des effectifs, s'ajoutent celles qui portent sur le type d'enseignement dis-

**Communication documentaire**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 43, 1998*

pensé. En effet, le taux élevé d'échec dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur interroge les procédures d'orientation, les correspondances entre monde universitaire et monde du travail et l'adaptation des méthodes pédagogiques aux caractéristiques des publics.

Actuellement, le tutorat est une des réponses apportées au problème de la massification et de la diversité du public étudiant. Au sein du système éducatif, cette pratique marque une orientation vers l'individualisation ayant pour finalité la réussite et le développement des individus (Barbier, 1996). En tant que méthode pédagogique, le tutorat se centre sur l'étudiant, acteur s'appropriant des savoirs.

Le travail autonome a une place importante dans l'enseignement supérieur mais l'autonomie des étudiants ne va pas de soi (Carré, Moisan, Poisson, 1997). Le tuteur est un conseiller ou un guide qui accompagne le sujet dans l'exploitation des ressources éducatives mises à sa disposition. La pratique du tutorat dans les universités françaises renvoie à plusieurs réalités.

Compte tenu des échecs en DEUG (entre 40 et 50 % selon les disciplines), le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a pris l'initiative d'introduire des pratiques de tutorat à destination des étudiants des premiers cycles, conduites par des pairs plus avancés dans le cursus universitaire. Ce travail pédagogique adoucit la transition entre encadrement maximal au lycée et autonomie complète à l'université (Quéré, 1994). La raison de ce choix a été d'améliorer les performances des étudiants bien que la participation à ces séances soit facultative.

Sans incitation directe du Ministère, quelques enseignants ou documentalistes endossent le rôle de tuteur pour aider les étudiants novices à mieux maîtriser des connaissances de base (entraînement aux épreuves d'examen sur QCM ; mise sur CD-ROM des annales pour auto-évaluation) ou à acquérir des méthodes de travail (aide méthodologique pour la recherche documentaire, le commentaire de textes). Certains utilisent des didacticiels, d'autres des supports papier ou des vidéos. La présence des étudiants est souhaitée par le tuteur bien qu'il n'existe pas de contrôle de l'assiduité à l'université.

Ainsi, ces actions originales semblent marquer une rupture avec un fonctionnement didactique traditionnel (cours en amphithéâtre, séances de travaux dirigés), centré sur l'enseignant. Jacky Beillerot le considère comme générateur d'échec car normatif : "*Partons de deux*

*postulats : l'objectif prioritaire de tout enseignement est d'aider les étudiants à apprendre ; le deuxième postulat est qu'il n'y a ni une seule façon d'apprendre ou autant de façons que d'individus. Or, la situation universitaire, pour ne pas parler des autres, ignore allégrement ces postulats" (Beillerot, 1994). Souvent encouragées par les pouvoirs publics, les pratiques individualisées sont aussi le produit de l'engagement des partenaires de la relation éducative. Elles portent en elles-mêmes une critique de l'institution car elles sont l'expression d'un nouveau rapport entre enseignant et enseigné ou entre étudiants d'une même communauté universitaire. Elles sont marginales par rapport aux modes de travail pédagogique dominants et révèlent l'importance de la dimension pédagogique dans l'apprentissage. Le flou et la diversité qui les caractérisent sont révélateurs du doute qui existe au sujet des missions de l'université et plus particulièrement des premiers cycles de l'enseignement supérieur : familiariser les jeunes avec le fonctionnement de l'institution, transmettre des savoirs de base dans les disciplines choisies ou initier à la recherche ?*

Or, les séances de tutorat peuvent être envisagées comme des modes de régulation souples répondant à la fois aux exigences de l'institution et aux caractéristiques plurielles des individus (Prost, 1981). Mais on peut s'interroger sur leur pérennité et la nature réelle de leurs finalités, compte tenu de la diversité des buts qu'elles sont censées faire atteindre. C'est en considérant chaque expérience de tutorat en référence au contexte et aux relations entre acteurs locaux que ces aspects seront précisément étudiés. Même si les étudiants ne sont pas directement responsables des changements évoqués, leur rapport aux études universitaires est déterminant dans la manière dont va se réaliser le tutorat. C'est pourquoi, nous organiserons notre propos autour de la question étudiante :

Quel rapport existe-t-il entre les objectifs du tutorat affichés dans les discours, les intentions et l'expérience étudiante des pratiques de tutorat ?

Comment les individus s'approprient-ils ces pratiques éducatives dans leur rapport aux études ?

En premier lieu, nous donnerons quelques exemples de la diversité des pratiques de tutorat dans le premier cycle de l'enseignement supérieur. Nous préciserons la nature des intentions et des discours politiques qui parfois les accompagnent. Dans un deuxième temps, nous définirons ce que peuvent être le statut et le rôle des étudiants face

aux innovations. À partir de travaux exploratoires conduits à l'université du Havre, nous constituerons les bases d'une typologie des étudiants en fonction de leur interprétation de ces pratiques dans le cadre de leurs études et nous formulerons des hypothèses sur le sens que les étudiants donnent au tutorat. En conclusion, nous proposerons une méthodologie permettant de vérifier les hypothèses. Il s'agira d'apprécier les modes d'appropriation des diverses formes de tutorat par les étudiants en variant les contextes universitaires, les filières, les niveaux et en conséquence d'affiner la typologie.

## Le tutorat ou l'introduction de la pédagogie dans l'enseignement supérieur

Le développement de situations pédagogiques centrées sur l'action de l'étudiant, dès les premiers cycles de l'enseignement supérieur, est un phénomène récent à l'université. Toutefois, les pratiques individualisantes ont une histoire dans d'autres secteurs du système éducatif et dans le champ de la formation continue. Ces constats nous conduisent à dire que si les établissements du secondaire ont dû opérer des mutations profondes pour s'adapter aux "nouveaux lycéens", les universités sont aujourd'hui poussées à évoluer dans la mesure où elles accueillent un type de public qui, auparavant, ne les fréquentait pas. *"Après en avoir été longtemps exclus, les nouveaux étudiants de niveaux scolaires et d'horizons sociaux très divers qui accèdent dorénavant à l'enseignement supérieur ont des attentes très différentes de ceux qui formaient le public élitiste de l'université des années cinquante"* (Galland, Oberti, 1996). Notons que les objectifs d'enseignement ont leur spécificité dans l'enseignement supérieur. Pour l'étudiant, il s'agit non seulement d'acquérir des savoirs de base mais aussi de devenir apte à l'abstraction, en réalisant un travail personnel. Les étudiants ne sont pas égaux face à l'acquisition de compétences telles que l'aptitude à raisonner, à analyser, à synthétiser et à critiquer. L'exercice d'une pédagogie normative est révélatrice de ces différences.

Compte tenu de l'échec scolaire dans l'enseignement secondaire, une attention toute particulière a été portée, lors de ces dernières décennies, à des pédagogies plus centrées sur les caractéristiques du sujet et sur ses aspirations : séances de soutien, projets d'établissement. L'intérêt pour l'individualisation de l'enseignement est plus

récent dans l'enseignement supérieur. Il se manifeste, entre autres, par la constitution de réseaux travaillant autour de l'usage des nouvelles technologies (Le Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation : RUCA en est un exemple), par l'organisation de colloques portant sur la pédagogie des premiers cycles de l'université (ADMES, 1995-1996) et le développement d'innovations pédagogiques dans les départements de quelques universités.

Bien que le support papier soit la ressource dominante dans l'enseignement supérieur, les didacticiens occupent une place originale dans la réalisation des pratiques de tutorat. Sur le plan de l'ingénierie didactique, ils s'adaptent parfaitement à l'exercice d'une pédagogie centrée sur l'autonomie du sujet. Le recours à leur usage semble prometteur du développement de nouveaux marchés. Toutefois, leur importance dans le développement des situations de travail autonome est à nuancer. C'est essentiellement dans les domaines scientifiques, technologiques, linguistiques, qu'on trouve une réflexion poussée sur la conception et la réalisation des produits. Des pratiques individualisantes se développent parfois sans avoir recours aux didacticiens dans la mesure où les choix didactiques effectués par le tuteur excluent le recours aux outils disponibles.

Les documents institutionnels définissant la fonction de tuteur dans l'enseignement supérieur sont rares. Cette fonction est toute récente pour les étudiants. Le Bulletin Officiel du 31 octobre 1996 la définit de la façon suivante : "Aider au travail personnel de l'étudiant, aider au travail documentaire, donner son appui aux techniques d'auto-évaluation et d'auto-formation, permettre d'établir des relations de proximité entre les étudiants et leurs professeurs". Certains Responsables de tuteurs se sont efforcés, lors de courtes formations, d'expliquer aux étudiants volontaires en quoi consistait leur nouveau rôle. En ce qui concerne les enseignants, ce rôle est constitutif de transformations liées à leur fonction. Il est sans doute prématuré de croire en une redéfinition du métier d'enseignant chercheur qui inclurait une dimension pédagogique plus importante qu'auparavant. Les intéressés eux-mêmes sont souvent méfiants à l'égard de la pédagogie et des discours sur la pédagogie. Comme le souligne Marie-Françoise Fave-Bonnet : "*Dans les départements, toute discussion sur ces questions (pédagogiques) est évitée au nom de la liberté pédagogique. Ne s'agirait-il pas d'un système de défense collectif(...) ?*" (Marie-Françoise Fave-Bonnet, 1994). Quoi qu'il en soit, les textes parus au Bulletin Officiel et les rap-

ports destinés aux précédents Ministres de l'Éducation Nationale sur le développement de l'enseignement sur mesure à l'université (Duhamel, 1990, Quéré, 1994, Serres et al., 1992) indiquent que les finalités attachées à la fonction sont :- prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants ;- œuvrer à la réussite des jeunes.

## **Le tutorat et la diversité des pratiques pédagogiques : l'exemple de l'université du Havre**

Les objectifs du tutorat renvoient à un éventail de pratiques. Dans le cadre du tutorat étudiant, c'est le tuteur qui, en principe, conçoit la séance en fonction des demandes exprimées par son public. Cette affirmation est à nuancer car certains tuteurs sont plus directifs que d'autres. Nous citerons comme exemple les pratiques recensées à l'université du Havre à partir de l'exploitation d'un questionnaire réalisé auprès des tuteurs étudiants dans le cadre d'une étude exploratoire sur le tutorat (2).

L'ensemble des tuteurs a utilisé des ressources papier (manuels, livrets d'exercices, guides méthodologiques, supports transmis par l'enseignant correspondant aux fiches de travaux dirigés, épreuves d'examen) et des ressources informatisées (banques de données). Sur 30 questionnaires, les pratiques destinées à acquérir des savoirs de base dans la discipline sont majoritaires. Les séances conçues pour initier à la recherche (recherches bibliographiques sur un thème, entraînement à la dissertation ou au commentaire de texte) sont marginales. Les étudiants volontaires pour participer au tutorat sont généralement en quête d'un travail qui épouse la logique d'intervention de l'enseignant et qui leur permette d'être adaptés à ses attentes à court terme. La demande de tutorat est d'ailleurs plus importante à la veille des partiels.

Face à cette pression les tuteurs réagissent différemment. Certains, s'appuyant sur leurs souvenirs du premier cycle, imitent les enseignants qui les ont formés et refont un cours à leur manière. D'autres tuteurs insistent sur l'acquisition d'objectifs de maîtrise (3). Inlassablement, ils sont les répétiteurs de ceux qui tiennent à acquérir des savoirs de base, définitions, règles, présentés par l'enseignant référé-

rent, préalablement, en cours. Ils sont légitimement à l'affût des documents utilisés par le professeur dans le cadre de ces situations magistrales. La coopération entre tuteur et enseignant Responsable des tuteurs est précieuse dans ce cas précis, car elle permet une adaptation des activités proposées par les tuteurs aux besoins des étudiants. Enfin, un groupe marginal de tuteurs initie le groupe à une méthodologie du travail universitaire dans une perspective désintéressée c'est-à-dire sans souci de bachotage.

Plusieurs facteurs nous incitent à être prudents quant à l'interprétation de ces premiers résultats : Apportent-ils des réponses à la question du sens que les étudiants accordent aux pratiques de tutorat ? Il est bien évident que ces portraits des séances, esquissés à partir des résultats du questionnaire, sont à replacer dans un cadre local. L'origine sociale des étudiants fréquentant l'université du Havre reflète la réalité sociologique de la ville. Le groupe dominant est représenté par les enfants d'ouvriers ou d'anciens ouvriers. Tous les étudiants de l'université du Havre ne se destinent pas aux métiers de la recherche et les finalités qu'ils donnent aux séances s'accordent avec le projet professionnel que chacun a défini de façon plus ou moins consciente (ou avec l'absence de projet).

L'initiation au rôle de tuteur s'est réalisée de manière différenciée selon les filières et certains jeunes improvisent plus leur rôle que d'autres. Tous n'ont pas été formés à la philosophie de leur intervention. Il n'est donc pas toujours sûr que les modes d'intervention des tuteurs puissent laisser s'exprimer les attentes réelles des jeunes de premier cycle.

L'exploitation du questionnaire rempli par les tuteurs constitue bien sûr une première étape et ne se suffit pas à elle-même pour cerner le rôle joué par les étudiants dans la définition des pratiques de tutorat. En effet, dans une même séance, les besoins des étudiants s'exprimeront différemment selon leur niveau et leur degré d'autonomie. Certains auront le souci d'être rassurés sur leurs performances ou au contraire d'éviter l'échec. D'autres se rendront aux séances sans demande particulière sur le plan didactique, ils souhaiteront simplement rompre leur isolement en travaillant dans une atmosphère conviviale ou obtenir des informations. C'est en complétant ce travail sur les questionnaires par une observation des pratiques et la conduite d'entretiens semi-directifs auprès des étudiants intéressés, des tuteurs

et Responsables de tuteurs que les relations tuteurs/étudiants pourront être appréciées d'une manière plus fine.

Bien que limité, ce premier recueil de données nous indique que les attentes des étudiants à l'égard du tutorat sont différenciées.

D'une part, il semble que la majorité des jeunes souhaite participer aux séances pour consolider des savoirs de base et maîtriser les méthodes de travail faisant partie du registre de l'enseignant qui leur transmet les connaissances. À l'intérieur de ce groupe certains sont conscients de la démarche entreprise, d'autre moins. Ces différences d'attitude se manifestent par l'augmentation des effectifs des groupes aux périodes où se déroulent les examens et leur diminution effective après les épreuves. D'autre part, une frange marginale aspire à travailler des objectifs à long terme comme accéder à l'autonomie dans la bibliothèque universitaire à travers la maîtrise des banques de données, par exemple.

La diversité des attentes à l'égard du tutorat permet de distinguer pour le moment trois tendances.

La première, que nous qualifierons de "réformatrice", accueille favorablement l'innovation tout en respectant la tradition des règles du jeu fixées par l'enseignant. Ses orientations profondes sont la conformité à la norme, bien que l'individu puisse tirer profit des aides apportées, et l'absence de revendication d'une démarche intellectuelle autonome affichant son originalité.

La deuxième tendance, "utilitariste", perçoit le tutorat comme un outil destiné à faire réussir ponctuellement. Le recours au dispositif est effectué en cas de besoin mais de façon imprévisible (c'est-à-dire en fonction des notes obtenues).

Enfin, la troisième tendance est tournée vers l'autonomie. Le tutorat est vécu comme mode d'intégration dans l'institution mais aussi comme outil d'émancipation.

## Le tutorat : un révélateur du rapport des jeunes aux études et des attentes de l'université en matière de formation

Ce premier repérage devra être affiné à l'aide d'autres données. Les remarques liées à l'exploitation du questionnaire seront complétées par une observation des pratiques et la conduite d'entretiens semi-directifs auprès des étudiants intéressés, des tuteurs et des Responsables de tuteurs. Ainsi les relations tuteurs-étudiants pourront être appréciées d'une manière plus précise. Les conclusions de l'étude devront ensuite être comparées à d'autres résultats puisqu'elles ne concerneront que les étudiants de l'université du Havre. Cependant, ces quelques indications nous permettent de formuler deux hypothèses au sujet du sens que les étudiants attribuent aux pratiques de tutorat.

Les demandes formulées à l'égard du tutorat semblent révéler le rapport des jeunes aux études. Selon F. Dubet (Dubet, 1994), chaque étudiant définit son rapport aux études selon trois grands principes qui renvoient aux trois fonctions essentielles de tout système universitaire : une fonction d'adaptation au marché des qualifications, une fonction de socialisation, une fonction de création intellectuelle critique. Ces trois orientations entreraient en jeu dans la signification que les jeunes donnent spontanément au dispositif, sans pour autant s'exclure mutuellement. Selon les individus, les séances de tutorat sont, soit des temps d'échanges de savoirs et de points de vue entre pairs, soit des temps de réflexion intellectuelle sur les champs du savoir d'une discipline, soit des temps d'entraînement à des exercices garantissant la réussite aux examens. En conséquence, le tuteur a plusieurs rôles : conseiller, confident, guide, répétiteur, modèle de réussite proposé par l'institution.

Il apparaît, de plus, que l'attitude des étudiants à l'égard du tutorat est fortement liée à l'offre, c'est-à-dire à la place que prennent ces pratiques dans le champ local et dans l'enseignement de la discipline concernée. Dans l'institution, les tuteurs et leurs Responsables accorderont aux séances de tutorat des objectifs particuliers selon la manière dont s'articulent les finalités de la professionnalisation, la prise en charge des étudiants et des contenus intellectuels dans la filière concernée.

Reste à savoir si ce sont les étudiants mal informés ou rencontrant des problèmes de compréhension qui s'inscriront aux séances et, dans cette hypothèse, si leur participation à ces pratiques aura une influence sur le dépassement de leurs difficultés. Être présent aux séances de tutorat, dès le commencement de l'année universitaire, suppose que l'on soit capable d'anticiper sur ses propres résultats au contrôle continu ou aux épreuves d'examen. C'est avoir acquis un certain niveau d'information sur le fonctionnement de l'institution et savoir en tirer profit. En d'autres termes, choisir le tutorat c'est envisager ses études comme un parcours (avec un début et une fin), savoir que l'échec est possible et refuser de le considérer comme une fatalité en prenant une assurance contre des difficultés éventuelles. Cette attitude face aux études n'est-elle pas socialement différenciée ? Ne concerne-t-elle pas que les étudiants suffisamment intégrés à l'université pour refuser d'en être exclus ?

## **Le tutorat : une innovation maîtrisée dans un contexte en mutation**

Au terme de cette réflexion sur le développement du tutorat, il apparaît que ce nouveau dispositif ne semble pas bouleverser les fondements didactiques des prestations universitaires. En effet, son existence permet la création de situations interactives entre pairs, entre tuteurs et étudiants de premier cycle. Ces séances viennent compléter l'intervention magistrale de l'enseignant de façon à favoriser la maîtrise de connaissances et l'apprentissage d'une méthodologie du travail intellectuel. La participation de l'étudiant aux séances de tutorat est le fruit d'une démarche réfléchie. Elle témoigne de l'appartenance de l'étudiant à un groupe et révèle l'appropriation de ce statut par l'individu. C'est pourquoi il est légitime de s'interroger sur les raisons de la non fréquentation des séances de tutorat par les étudiants qui échoueront aux examens. Deux pistes de réflexion sont, selon nous, à retenir. La première concerne la manière de promouvoir les dispositifs au sein des départements à travers l'information et l'explicitation des enjeux liés à leur fréquentation. La seconde consiste à poser, en terme culturel, la question de l'incommunicabilité entre l'institution universitaire, ses valeurs, sa culture, son mode de fonctionnement et une nouvelle génération d'étudiants moins soumis que leurs aînés aux

modèles d'autorité et "autant demandeurs d'orientation professionnelle que de culture générale entendue au sens de médiation entre l'inculture et la haute culture" (Renaut, 1995).

**Emmanuelle ANNOOT**

*Docteur en Sciences de l'Éducation  
Chargée d'enseignement  
à l'Institut Universitaire de Technologie  
(Université du Havre)*

### Notes

- (1) Marie-Françoise Fave-Bonnet indique qu'il y avait dans l'enseignement supérieur 1,2 MM d'étudiants en 1980, 1,6 MM en 1990 et 2,2 MM en 1995.
- (2) Un questionnaire, réalisé à l'initiative du Vice-Président CEVU de l'université du Havre, a été rempli en juin 1997 par une trentaine de tuteurs exerçant leur fonction à la faculté des Affaires Internationales (droit, anglais, économie, histoire, statistique) ou à la faculté des Sciences (informatique, mathématique, physique) de l'université du Havre. Les questions portaient sur les pratiques mises en place, l'attitude et la motivation des étudiants fréquentant les séances de tutorat, l'évaluation du tutorat. Les résultats de cette étude exploratoire ont permis, en septembre 1997, de concevoir un programme de recherche au CIRTAI (laboratoire de l'université du Havre) portant sur les étudiants et le tutorat, dans le cadre d'un appel à association de l'Institut National de Recherche Pédagogique.
- (3) Les objectifs de maîtrise : "Ils portent sur un univers entièrement circonscrit et qui, par là même, peut être totalement connu et (a fortiori) prévu (exemple : tables de multiplication des dix premiers nombres entiers ; faits ; dates ; lieux ; règles de grammaire...). En termes de la taxonomie de Bloom, on se situe principalement aux deux niveaux inférieurs : connaissance et compréhension. Sous-évaluer l'importance de ces objectifs serait une grave erreur car ils concernent l'acquisition de matériaux indispensables aux processus supérieurs". Cette définition provient de l'ouvrage suivant : DE LANDSHEERE (G.) et DE LANDSHEERE (V.) - *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, sixième édition, 1989, p. 263.

## Bibliographie

- ANNOOT, E. *Les formateurs face aux nouvelles technologies pour la formation : le sens du changement*. Paris : Ophrys, 1996 (Autoformation et enseignement multimédia).
- ANNOOT, E. Utiliser les technologies nouvelles pour la formation : enjeux et perspectives. *Actes du symposium du REF*, Montréal, septembre 1996.
- ALTET, M. Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation*, n° 15, avril 1994, p. 35-44.
- BARBIER, J.M. Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse. *Recherche et Formation*, n° 22, 1996, p. 7-19.
- BARON, G.L. et BRUILLARD, E. *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : PUF, 1996 (L'éducateur).
- BARON, G.L., BRUILLARD, E. et HARRARI, M. avec la contribution d'H. DAGUET. *Étudiants et prescripteurs face à l'informatique : premiers résultats d'une étude exploratoire*. Paris : INRP, 1996.
- BARON, G.L. et GLIKMAN, V. Médias, multi-médias, technologies et formation à distance. *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 24, 1991, p. 63-93.
- BATTAGLIA, C. Le rôle du tutorat dans la formation à distance : l'expérience de l'université de Nantes dans la préparation au DAEU, *Colloque EUCEN*, mars 1996.
- BERENDT, B. La formation des enseignants du supérieur à la didactique : informations sur des actions en Europe. *Recherche et Formation*, n° 15, avril 1994, p. 91-100.
- BEILLEROT, J. Les modèles de formation à l'université. *Les cahiers pédagogiques*, n° 327, oct. 1994, p. 21-23.
- BERTIN, J.C. L'intérêt pédagogique du multimédia : bilan et perspectives. *Les cahiers de l'APLIUT*, 1996.
- BIREAUD, A. *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Éditions d'Organisation, 1990 (Les guides du métier d'enseignant).
- BULAG. *Enseignement/apprentissage à distance*, numéro spécial, UFR de Lettres de Besançon, 1993.
- Les Cahiers de l'ADMES. *Journées d'études : les 10 ans de l'ADMES - les premiers cycles universitaires*. Villetaneuse : ADMES, 1995-1996 (Les cahiers de l'ADMES ; n° 10).
- Les Cahiers de l'ADMES. *Travail personnel et projet de formation*, Journées d'études du 16 et 17 novembre 1989, Lyon. Villetaneuse : ADMES, 1990 (Les cahiers de l'ADMES ; n° 3).
- Cahiers d'études du CUEEP. *Actes de l'université d'été "Formations Ouvertes Multiressources"*, Lille 1994, n° 28, février 1995.

- Cahiers d'études du CUEEP. *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation*, deuxième colloque européen sur l'autoformation, Lille 1995, n° 32-33, mai 1996.
- CARRÉ, P., MOISAN, A. et POISSON, D. *L'autoformation : Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*. Paris : PUF, 1997 (Pédagogie d'aujourd'hui).
- CASPAR, P. dir. *Le savoir à portée de la main : la conduite de projets de formation multimédias*. Paris : Éditions d'Organisation, 1989.
- COULON, A. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 1997 (Politique d'aujourd'hui).
- DELAMOTTE, E et FICHEZ, E. L'intégration de la distance et du présentiel : phénomène marginal ou levier de transformation ? *Mscope*, n° 9, mars 1995, p. 106-115.
- DEMAL, J. Quels enseignants pour une université en mutation ? *Recherche et Formation*, n° 15, 1994, p. 73-89.
- DEMAIZIÈRE, F. Une expérience d'autoformation avec utilisation des nouvelles technologies, *Colloque RANACLES*, déc. 1993.
- DUBET, F. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, XXXV-4, oct.-déc. 1994, p. 509-532.
- DUHAMEL, O. *Pour une université ouverte, Conclusions à M. Lionel Jospin*, 1990.
- DUMAZEDIER, J. et LESELBAUM, N. Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, janv.-fév.-mars 1993, p. 5-16.
- Éducation Formation. *Figure de l'usager*, Lille III, n° 5, 1996.
- Étapes de la recherche. *L'enseignement à distance*, INRP, n° 34, 1995.
- FAVE-BONNET, M.F. Les mutations de l'université. *Sciences Humaines*, n° 70, mars 1997, p. 12-17.
- FAVE-BONNET, M.F. Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ? Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires ? *Recherche et Formation*, n° 15, avril 1994, p. 11-34.
- GALLAND, O. et OBERTI, M. *Les étudiants*. Paris : La Découverte, 1996 (Repères).
- GLIKMAN, V. Les usagers de dispositifs multimédias de formation ouverte et à distance, de l'offre aux besoins. *Communication à la XIe conférence européenne de l'EUCEN*, Nantes, 27-30 mars 1996.
- HENRY, F. et KAYE, A. *Le savoir à domicile, pédagogie et problématique de l'enseignement à distance*. Québec : Presses de l'université du Québec, Télé-Université, 1985.
- JACQUINOT, G. Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, janv.-fév.-mars 1993.

- JACQUINOT, G. L'interactivité, dernier des postulats fondamentaux et menteurs. *La Lettre d'ATENA*, n° 27, juillet 1996.
- LAMOURE-RONTOPOULOU, J. Les étudiants : un aperçu bibliographique (1965-1992). *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 29, 1993, p. 67-75.
- LANGOUËT, G. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : ESF, 1994 (Pédagogies).
- LASSERRE, A. et SEBAN, G. *Les outils dédiés à la création de didacticiels*. Paris : Ophrys, 1989 (Autoformation et enseignement multimédia).
- *Les États Généraux de l'Université*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, avril-juin 1996.
- LE MEUR, G. Quelle autoformation par l'autodidaxie ? *Revue Française de Pédagogie*, janv.-fév.-mars 1993, p. 35-43.
- PERRIAULT, J. *La communication du savoir à distance : autoroutes de l'information et télé-savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1996 (Éducation et formation : références).
- Publics contenus médias de l'EAD, *Actes du séminaire de 1986-1987*. Paris : CNED, 1988.
- PORCHER, L. Formations à distance, distances de la formation. *Mscope*, n° 9, mars 1995, p. 32-36.
- PROST, A. *Histoire générale de l'éducation et de la formation en France*, tome IV. Paris : Nouvelle Librairie de France, 1981.
- QUÉRÉ, M. *Vers un enseignement supérieur sur-mesure*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1994.
- RAME, B. *Contributions à une réflexion nationale sur les IUT*, Assises Nationales des IUT, 27 mars 1997.
- RENAUT, A. *Les révolutions de l'université : essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann-Lévy, 1995 (Liberté de l'esprit).
- SERRES, M., AUTHIER, M., LÉVY, P. et PERRIAULT, J. *Le rapport de mission sur l'université à distance*, décembre 1991, avril 1992.
- Sciences et Techniques Éducatives (STE). *L'enseignement sur mesure dans les universités françaises*, vol. 2, n° 4, 1995.

# INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

*Nelly Rome*

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

- <i>La lutte contre les brimades à l'école.....</i>	74
- <i>Le soutien en lecture par des bénévoles.....</i>	78
- <i>Révolution, émancipation et éducation des femmes en Erythrée.....</i>	82
- <i>L'apport des sciences cognitives dans l'évaluation des performances .....</i>	86
- <i>La mise en cause de la formation des enseignants .....</i>	90
- <i>Comment les enseignants conçoivent la compréhension des faits historiques et scientifiques .....</i>	94

## *La lutte contre les brimades à l'école*

Le problème des enfants souffre-douleur dans les établissements scolaires, souvent décrit dans la littérature, a été négligé par les chercheurs en éducation jusque dans les années 70. L'initiative des premières études revient aux Scandinaves, suivis par les pays anglo-saxons. L'intérêt pour ce phénomène social se généralise actuellement.

D. Olwens, chercheur norvégien, a lancé une enquête sur ce sujet. Il définit la situation de victime de brimade comme celle de l'élève régulièrement, et durablement soumis à des agressions physiques, des actions négatives de la part de ses pairs, dans le contexte d'un rapport de forces inégal. La nécessité de délimiter la frontière entre les brimades et les inévitables taquineries, parfois subies douloureusement, conduit à établir trois critères de reconnaissances des véritables agressions : l'intention de faire mal, la continuité de cette agression, la volonté de domination. La distinction est faite entre la victimisation directe - par l'attaque physique - et la victimisation indirecte, par une mise à l'écart, la propagation de rumeurs infamantes.

L'enquête a exploité un questionnaire sur les brimades, rempli par 130 000 élèves norvégiens. D'après l'appréciation des jeunes eux-mêmes, environ 15 % des élèves de 7 à 16 ans (grades 1 à 9) seraient concernés par les brimades et sévices en tant que victimes ou en tant qu'agresseurs ; soit un élève sur 7 dont 9 % de victimes et 7 % reconnaissant être persécuteurs (certains étant tantôt victimes tantôt agresseurs). Les cas graves représentent une sous-estimation : ils mettent en évidence la gravité du problème en Norvège et les chiffres obtenus ultérieurement dans d'autres pays (Grande-Bretagne, USA, Canada etc.) sont équivalents ou plus alarmants encore.

Les persécuteurs sont en majorité des garçons qui attaquent les garçons et les filles. Entre filles, le harcèlement existe sur le plan psychologique (mise à l'écart du groupe, machinations dans les relations affectives). Il est plus difficile à diagnostiquer. Les élèves persécutés sont en majorité faibles, vulnérables psychologiquement et plus jeunes. Lorsque le processus d'agression est enclenché, il dure très longtemps (parfois plusieurs années). Contrairement aux a priori, l'esprit de compétition et les frustrations consécutives à un échec ont peu d'influence : la corrélation entre l'échec scolaire et les conduites agressives est très modérée. De même l'idée que des particularités

physiques (obésité, lunettes, élocution difficile...) favorisent la victimisation, n'est pas confirmée par les résultats de l'investigation.

L'analyse des données, détaillée dans l'ouvrage de D. Olwens *Bullying at school-what we know and what we can do* [Blackwell (ed.)] suggère que les facteurs de personnalité, de force physique et d'environnement scolaire sont primordiaux. L'auteur trace le portrait de la victime d'après cette recherche (qui s'applique plus particulièrement aux garçons) ; la victime est anxieuse, solitaire et réagit aux attaques par le retrait ; elle éprouve généralement une mauvaise estime de soi, réprouve la violence, est plutôt chétive, son attitude soumise signale aux agresseurs qu'elle ne rendra pas les coups ou les insultes. L'interrogation des parents de ces victimes révèle que, dès le très jeune âge, ces enfants étaient hypersensibles, contraints, peu aimés de leurs pairs. Mais les brimades endurées accroissent considérablement la dépréciation de soi. Une faible proportion de victimes sont également provocatrices : leur comportement est à la fois anxieux et agressif, parfois hyperactif, entraînant des réactions de rejet de la part de l'ensemble de la classe. Les victimes de type soumis, observées jusqu'à l'âge adulte (23 ans) ont, plus souvent que la moyenne, une tendance dépressive, un manque d'estime de soi, ce qui suggère que les brimades de l'enfance laissent des traces durables.

Les persécuteurs se caractérisent par leur agressivité envers les pairs et parfois les adultes. Leur vision de la violence est en majorité positive. Leur impulsivité, leur désir de domination et leur force physique sont supérieurs à la moyenne, ils ne se sous-estiment pas. Contrairement à l'opinion de divers psychologues " ils ne sont pas anxieux sous un masque d'agressivité ", comme le montrent divers tests, y compris les tests hormonaux, les techniques de projection. Cependant quelques cas de persécuteurs à la fois agressifs et anxieux sont observés, surtout parmi les " persécuteurs passifs ", qui suivent un meneur sans prendre d'initiatives. La popularité des agresseurs n'est que moyenne (ou au-dessous de la moyenne) et nettement décroissante dans les classes supérieures, d'après plusieurs études. Mais ceux-ci possèdent généralement deux ou trois " supporters " dévoués et admiratifs. Leur schéma de comportement présente une composante instrumentale - car il leur permet de soutirer souvent de l'argent, des objets aux victimes et d'acquérir une certaine forme de prestige - et une composante antisociale, en rupture avec la loi. Les enquêtes de l'auteur au-delà de l'âge scolaire montrent que 60 % de ces persécuteurs ont commis des délits entre 16 et 24 ans alors que

seulement 10 % des élèves du groupe de contrôle (ni persécuteurs ni victimes) sont dans ce cas.

En examinant les conditions de vie de ces agresseurs dans leur enfance, D. Olwens a relevé quatre éléments déclencheurs : un manque d'affection et d'intérêt de la mère durant les premières années, un laxisme des parents en réponse aux réactions agressives, une violence physique et/ou psychologique des parents envers eux, une part d'héritage génétique du tempérament. Le niveau d'agressivité n'est pas apparu, dans cette enquête, lié au niveau socio-économique des élèves.

Le problème des brimades et des violences à l'école, dont les victimes développent une telle anxiété et une telle dévalorisation qu'elles sont parfois conduites au suicide, doit être enfin être traité comme une priorité, " la sécurité à l'école étant un droit fondamental en démocratie ". L'introduction d'une loi contre les brimades à l'école, proposée par D. Olwens dès 1981, approuvée en Suède en 1994, est actuellement discutée en Norvège.

Un programme d'intervention expérimenté par l'auteur sur 2 500 élèves ayant de 11 à 14 ans au début du projet, dans 42 écoles primaires et secondaires et suivis pendant deux ans et demie a donné les résultats suivants :

- Les problèmes de brimades ont diminué de 50 à 70 % selon la durée d'application du programme d'intervention (8 mois ou 20 mois), quel que soit le grade scolaire.
- Ces brimades n'ont pas été reportées sur la période des trajets scolaires.
- Les autres comportements asociaux tels que le vandalisme, l'absentéisme, et, chez les plus âgés, la prise d'alcool ont également diminué durant ce temps.
- L'ambiance générale de la classe s'est améliorée : une meilleure discipline, une attitude plus positive vis-à-vis des tâches scolaires ont été constatées.
- L'effet curatif du programme s'est doublé d'un effet préventif, réduisant nettement le nombre de nouvelles victimes des traditionnelles brimades.

L'analyse détaillée des données permet à l'auteur de conclure que ces transformations sont bien dues à l'intervention, et non à des facteurs de hasard. L'évaluation donnée par les professeurs, bien que moins optimiste, rejoint celle des intéressés. Ce résultat positif est d'autant plus encourageant que de précédentes tentatives de lutte

contre l'agressivité des adolescents avaient pratiquement échoué et que la criminalité s'est multipliée par 6 depuis les années 60 en Norvège. Une généralisation de ces actions permettrait à la nation, en réduisant le vandalisme associé à ces comportements, de réaliser de substantielles économies.

Ce programme d'intervention a été conçu par D. Olweus en fonction de quatre principes inspirés par la recherche sur la modification des comportements négatifs : la création d'un environnement accueillant où les adultes s'intéressent visiblement aux jeunes, la fixation de limites de conduite, la sanction (non brutale) des infractions aux règles, l'expression d'une autorité légitime de l'adulte, à l'école et autant que possible à la maison.

L'interaction adulte/enfant met en jeu la responsabilité de l'adulte dans l'apprentissage à la fois scolaire et social de l'enfant.

Un ensemble de mesures ont été prises dont l'importance se reflète dans les analyses statistiques :

- au niveau de l'école une enquête par questionnaire, une journée de débat, un groupe de coordination, une surveillance soutenue des inter-cours et des cantines ont été mis en place.

- au niveau de la classe, des règles contre les brimades et brutalités, des réunions de discussion avec les élèves ont été instituées.

- au niveau individuel, des entrevues régulières avec les victimes et les agresseurs, avec les parents des élèves impliqués, ont été organisées.

Les objectifs du programme sont les suivants :

- Faire prendre conscience aux élèves des deux camps - victimes et agresseurs - du problème des violences à l'école en supprimant les idées reçues, en détaillant la nature et la fréquence des difficultés.

- Responsabiliser les adultes, notamment les parents dont l'attitude pendant la petite enfance de l'individu est déterminante sur le comportement ultérieur, à l'école.

- Imposer une attitude cohérente du personnel d'éducation face aux règles édictées : punition des violations, récompense des bonnes conduites.

- Protéger concrètement les victimes, en sollicitant la coopération des parents et celle de la " majorité silencieuse " des élèves bien intégrés dans la classe.

Ce type de programme s'est révélé efficace pour un coût modeste et présente, de surcroît, des effets corollaires positifs sur l'atmosphère de

la classe. Il prouve que l'abus des brimades, des rapports de force entre les enfants, n'est pas une fatalité.

- D'après : OLWEUS, Dan. Bully / victim problems in school : facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, Dec. 1997, vol. XII, n° 4, p. 495-510.

## *Le soutien en lecture par des bénévoles*

L'administration du Président Clinton a lancé le "Défi américain de la lecture" : l'objectif est d'atteindre un niveau de lecture courante pour tous les enfants du grade 3 (8 à 9 ans), alors qu'actuellement 40 % des élèves américains sont au-dessous du seuil de lecture de base, lors des tests nationaux. Le rôle de l'éducation, et notamment de la littérature dans la lutte contre le chômage et l'exclusion, est au centre des préoccupations présidentielles.

Dans cette perspective, B. Wasik passe en revue les nombreux programmes d'aide à la lecture utilisant la participation de bénévoles : un million d'adultes fournissent ainsi un tutorat individuel pendant ou après les heures de classe et 2,75 milliards de dollars sont investis dans ces programmes. L'auteur s'interroge sur l'évaluation de l'efficacité de ces tutorats et sur l'encadrement pédagogique de ces bénévoles.

L'auteur cite une méta-analyse (*Educational outcomes of tutoring : a meta-analysis of findings*, de Peter A. Cohen) dont les résultats indiquent un effet positif du tutorat mais en incluant des champs disciplinaires, des types de tuteurs et des durées d'intervention différents, d'où l'impossibilité d'évaluer précisément le gain pour l'apprentissage de la lecture. B. Wasik s'est elle-même attachée à enquêter sur cinq programmes de tutorat utilisant des professionnels. Le programme le plus intéressant - *Reading Recovery* - lancé en Nouvelle-Zélande pour les élèves débutants à risque, a été utilisé avec succès aux États-Unis. Un second programme important - *Success for all* - appliqué dans 750 écoles de zones défavorisées comporte, outre le tutorat individuel avec des professeurs diplômés durant les trois premières années, des réformes du programme scolaire, un dispositif de formation continue des enseignants sur place et une assistance aux parents dans leurs tâches éducatives. Il a fourni une valeur ajoutée à ces écoles.

Ces programmes efficaces présentent l'inconvénient d'être appliqués par des professionnels, donc coûteux, alors que des adultes bénévoles pourraient aider un plus grand nombre d'enfants en cours particuliers. L'auteur a donc centré son investigation sur les programmes de tutorat en lecture effectué par des bénévoles : l'analyse de leur efficacité a été rendue difficile par la rareté des évaluations ayant utilisé la comparaison avec un groupe de contrôle. Seuls le *Howard Street Tutoring Program* et le *School Volunteer Development Project* ont bénéficié de cette double évaluation

Le premier programme, institué par une commune pauvre au nord de Chicago, a impliqué des tuteurs volontaires d'origine diverse, allant de l'étudiant de premier cycle au citoyen retraité. Les tuteurs sont formés par un spécialiste de la lecture, qui suggère une orientation de travail, observe les séances de tutorat et conseille ensuite les bénévoles. Ces derniers reçoivent, de plus, des guides pratiques et du matériel pédagogique. Le tuteur apporte son aide, deux demi-heures par semaine à un enfant, pendant au moins une année. Le financement de ce programme se limite au salaire du formateur et au matériel pédagogique. L'évaluation du programme a été réalisée sur 50 élèves des 2ème et 3ème grades. Les élèves du 2ème grade ont été prétestés sur leur lecture globale de mots, leur aptitude à déchiffrer des lectures choisies simples, puis ont été séparés en un groupe expérimental bénéficiant d'un tutorat et un groupe de contrôle non aidé. Les post-tests ont exploité la même batterie de tests que la préévaluation. En ce qui concerne la reconnaissance globale du mot, l'épellation et surtout la lecture de base - notamment à haute voix - les élèves dotés d'un tutorat ont obtenu des résultats sensiblement plus élevés. Les résultats en 3ème année, portant sur un plus petit échantillon d'élèves, ont été similaires.

Le second programme, mis en œuvre en Floride, est réservé aux élèves du 2ème au 6ème grade très faibles en lecture : ils sont aidés individuellement par des volontaires de la commune, quatre ou cinq demi-heures par semaine. Les tuteurs ont été entraînés par des spécialistes, aux techniques pédagogiques et à l'usage des multimédias propres à l'enseignement de la lecture. Ce projet a permis aux élèves du groupe aidé de dépasser sensiblement le niveau atteint par les élèves du groupe de contrôle.

L'auteur examine ensuite plusieurs programmes aux effets bénéfiques mais dont on ne peut évaluer scientifiquement l'influence en raison de l'absence de groupe de comparaison.

Le Projet *Book Buddies*, mis au point à l'université de Virginie, est fondé sur une formation en deux temps de tuteurs bénévoles : les concepteurs du programme, chercheurs à l'université de Virginie, organisent trois sessions de formation (dont une, préalable à l'engagement du tuteur) et des étudiants en pédagogie de la lecture assurent la coordination et la supervision quotidienne sur le terrain, durant l'année scolaire, évaluant les acquis des enfants, proposant des plans de travail pour les tuteurs qui sont de plus guidés par un manuel de méthodologie. Les enfants ont subi des tests initiaux et finaux concernant la connaissance des lettres, la liaison phonèmes/graphèmes, la connaissance des concepts représentés par les mots et la lecture globale des mots isolés. Ceux qui avaient suivi le maximum de sessions de soutien (de 40 à 63 séances) ont obtenu, d'après l'analyse de variance, de meilleurs résultats que ceux qui avaient suivi moins de séances (de 6 à 39). Faute de groupe de contrôle, on ne peut attribuer systématiquement l'amélioration au programme de soutien, en effet, à conditions socio-économiques équivalentes, les enfants ayant suivi le minimum de sessions de soutien comptaient parmi eux plus d'absentéistes aux cours réguliers. De plus l'assiduité aux cours de soutien pouvait correspondre à une plus grande implication des parents dans l'apprentissage de leurs enfants.

Un autre projet, *Help One Student to Succeed (Hosts)*, est destiné aux élèves à risque du 1er au 6ème grade et peut s'appliquer en cours du soir ou à l'intérieur même du programme scolaire, avec l'aide du professeur-ressource qui planifie le travail et dépiste les difficultés des élèves. Le professeur coordinateur reçoit une courte formation spécifique puis guide, conseille les tuteurs bénévoles qui ont eux-mêmes suivi une séance d'initiation de 2 heures. Du matériel d'apprentissage est largement fourni, un système de gestion par ordinateur guide la planification des leçons. Il n'y a pas eu de pré-test et de post-test sur un groupe expérimental et un groupe de contrôle, néanmoins des études faites au niveau d'un État indiquent des gains moyens supérieurs à ceux obtenus dans l'ensemble des écoles primaires de cet État.

Dans l'Ohio, une branche du programme *Reading Recovery* est pilotée par l'*Americorps*, dont les volontaires assistent des enfants très défavorisés (durant environ trois sessions hebdomadaires de 30 minutes). Ces volontaires reçoivent une formation intensive de deux semaines puis bénéficient d'un suivi de leur travail. Les évaluations des chercheurs du projet *Reading Recovery* mettent en lumière une amélioration sensible de l'identification des lettres, des mots mais,

en ce qui concerne la compréhension des lectures, il n'y a pas de gain significatif. Ce dernier processus d'acquisition, beaucoup plus complexe, ne semble pas maîtrisé par les tuteurs bénévoles.

Le programme *Early Identification* intervient au grade K ("Kindergarten") - de 5 à 6 ans - et implique la coopération de parents, d'élèves de lycée et d'autres bénévoles locaux. Deux assistants à mi-temps coordonnent l'opération. Les enfants sont testés sur leur sensibilisation à la lecture. Les moins prêts à lire sont sélectionnés pour le programme de soutien, qui est centré sur les compétences préliminaires à la lecture. Ils bénéficient d'un tutorat individuel pendant quatre périodes de 10 minutes, chaque semaine. Le gain des enfants du groupe aidé a été supérieur, dans le domaine des habiletés motrices, de la perception visuelle et du développement conceptuel, à celui du groupe sans tuteurs mais leurs résultats restent dans l'absolu inférieurs en raison de leur handicap préalable. De plus, les activités régulières de la classe "Kindergarten" insistant sur les mêmes compétences, il est difficile de déterminer l'effet spécifique du programme de soutien.

D'autres programmes de tutorat sont cités : *Reading One-One*, dont la méthode d'évaluation n'est pas fiable, *Reading Together*, qui n'a pas été accompagné d'une évaluation systématique et *Intergenerational Reading Program* dont les résultats - pas encore publiés lors de la rédaction de cet article - seront déterminants car l'évaluation porte sur un groupe bénéficiant d'un tutorat et sur un groupe témoin, ayant des caractéristiques initiales similaires.

B. Wasik constate qu'actuellement les mesures de résultats rigoureuses ne concernent qu'une centaine d'élèves, nombre insuffisant pour servir de fondement à une politique nationale et que d'autres programmes n'ont pas prouvé leur efficacité, ou l'ont prouvée en occultant des sources de distorsion. La supériorité des résultats obtenus avec des enseignants certifiés, voire spécialisés en lecture et avec des paraprofessionnels suggère que l'on investisse des fonds conséquents pour offrir une formation solide aux tuteurs bénévoles et qu'une interaction continue entre eux et un professionnel soit assurée.

• D'après : WASIK, Barbara A. Volunteer tutoring programs. Do we know what works? *Phi Delta Kappan*, Dec. 1997, vol. 79, n° 4, p. 282-287.

## *Révolution, émancipation et éducation des femmes en Erythrée*

Dans le cadre d'un symposium qui s'interroge sur l'évolution historique de la condition féminine dans le monde en matière d'accès à l'éducation, A. Stefanos centre son étude sur la participation des femmes aux mouvements sociaux et sur leurs chances d'éducation dans une nation d'Afrique orientale : l'Erythrée. Elle s'efforce d'évaluer leur degré d'émancipation et le rôle qu'a joué l'éducation dans cette émancipation.

L'histoire de l'éducation des femmes en Erythrée se confond avec celle de la lutte de ce peuple pour l'indépendance d'abord contre les colonisateurs - italiens de 1889 à 1941 puis britanniques de 1941 à 1952 - ensuite contre la domination éthiopienne.

Avant la colonisation, la société érythréenne composée d'agriculteurs coptes et de bergers semi-nomades musulmans était fortement hiérarchisée et patrilinéaire. L'éducation des filles était assurée par les mères et liée aux travaux domestiques qu'elles étaient destinées à accomplir. Seuls les garçons destinés à la vocation religieuse ou à quelques charges nécessitant un certain degré de littératie fréquentaient des écoles (religieuses). La quasi-totalité des filles étaient illettrées.

Les colons italiens puis britanniques développèrent, de façon limitée, une forme d'éducation moderne, généralement jusqu'en quatrième année, notamment des écoles professionnelles excluant les filles - considérées comme "inintéressantes" sur le plan de la productivité (dans les mines, les industries). Ces changements aggravèrent encore l'inégalité entre les hommes et les femmes indigènes. Le développement des activités urbaines et l'expropriation des paysans conduisirent les femmes, qui ne pouvaient remplir aucun emploi rémunéré, à être encore plus subordonnées aux hommes. De plus, beaucoup d'hommes travaillaient très loin de leur village, où les femmes restaient seules, élevant leurs enfants misérablement. Et aucun recours légal n'avait été mis en place par les colons italiens pour les femmes abandonnées, contrairement à l'initiative d'autres colons européens.

Cependant, à partir des années 40, un petit nombre de femmes, notamment des femmes seules, divorcées, rejetées par la société, quit-

tèrent les campagnes dans l'espoir de trouver en ville quelque besogne sous-payée dans l'industrie textile ou alimentaire, des emplois de domestiques chez les colons. Certaines tinrent des petits commerces, acquirent une relative autonomie, quoiqu'encore illettrées. Mais c'est la lutte pour l'indépendance, après l'annexion de l'Erythrée par l'Éthiopie, qui marqua le début d'une véritable politique d'éducation accessible à tous, sans discrimination de sexe. Pour les leaders politiques, la libération et l'éducation étaient intégrées dans une vision sociale égalitaire soucieuse des intérêts des paysans et des travailleurs et visant à éveiller les consciences. Elles visaient à promouvoir des méthodes de formation plus scientifiques, luttant contre les éléments de la culture traditionnelle qui freinaient le développement économique et social (fanatisme religieux, superstition...). Les programmes, anti-élitistes, privilégiaient l'expérience concrète et accordaient un statut égal à l'éducation formelle et informelle. Les méthodes actives, l'apprentissage mutuel, la coopération élèves/professeur furent encouragés.

Au milieu des années 70, l'appel à la participation active des femmes à la guerre de libération a justifié une formation de ces femmes qui leur permette d'être opérationnelles au même titre que les hommes. Cette stratégie supposait une lutte contre les comportements traditionnels et les obstacles matériels : la notion de supériorité masculine, l'attente par les parents d'une aide dans les travaux domestiques et agricoles qui se concentrait sur les filles, alors que les garçons étaient scolarisés de bon gré. Malgré les efforts de persuasion des cadres de la révolution, les filles restèrent en retrait, avec un fort taux d'abandon scolaire au profit des tâches utiles aux parents.

L'École de la Révolution, fondée en 1980, s'est efforcée de réduire les stéréotypes en instituant des programmes communs aux garçons et aux filles, incluant les cours théoriques, l'éducation physique, la cuisine, la maçonnerie, etc... Les documents pédagogiques contemporains présentent une nouvelle image de la femme maniant des outils, des armes ; ils inspirent des débats sur le travail féminin, sa valeur, le rôle important des femmes dans la libération effective du pays. Les données statistiques sur l'impact de la campagne menée par le Front de Libération de l'Erythrée en faveur de l'égalité des sexes sont rares : un rapport de 1987 signale que l'École de la Révolution accueille 40 % de filles, mais il faut préciser que cette scolarisation ne touche qu'une partie du territoire libéré. A partir de l'indépendance (1993) le gouver-

nement a fait de l'universalité (et de l'obligation) de la scolarité de base un objectif prioritaire.

Dans la période postérieure à l'indépendance, les leaders érythréens ont considéré le développement économique - conformément aux perspectives marxistes - comme la clé de la lutte des classes et la participation des femmes à toutes les activités économiques, comme l'instrument de leur ascension dans l'échelle sociale. Le principe "à travail égal salaire égal" est inscrit dans la Constitution du pays. Dès 1974, la mobilisation politique des femmes, leur participation aux décisions, ont été favorisées par le Front de Libération. Celles-ci ont organisé des meetings dans les villages libérés, représentant jusqu'à 30 % des membres du Front de Libération. Elles ont été bienvenues en tant que combattantes actives et ont acquis des compétences, des responsabilités qui ont ébranlé les idées reçues. Au milieu des années 70, le Front de Libération créa la "National Union of Eritrean Women" (NUEW) : des cadres féminins furent chargés d'éveiller les consciences des autres femmes pour recruter des militantes. La NUEW a, par la suite, soutenu activement les politiques de lutte contre la domination masculine, légitimée par les traditions sociales et religieuses. Cette lutte a touché, non sans difficulté, le domaine familial : l'égalité des droits des deux sexes en matière de décision de mariage ou de divorce, de propriété des biens, a été promulguée. L'État a créé des crèches et diverses infrastructures pour décharger les femmes de certaines tâches afin de rendre possible leur formation. Comptant, en leaders marxistes, sur le progrès économique de masse pour transformer les mentalités, les politiciens sont peu intervenus dans les pratiques culturelles quotidiennes : les hommes n'ont pas été incités à s'occuper des enfants, ils ont gardé l'exclusivité des activités de loisir leur permettant une socialisation alors que les femmes restaient isolées dans leur maison. Les problèmes d'excision, de réclusion des femmes, de polygamie ont été peu abordés.

L'auteur a interrogé des femmes d'âge, d'origine ethnique, religieuse, de langue, de niveau d'éducation différents, afin d'analyser leur propre perception des changements sociaux et éducatifs les concernant. Ces femmes sont reconnaissantes aux chefs politiques masculins de leur démarche volontariste pour l'émancipation des femmes, qu'ils auraient pu éluder. Elles considèrent que l'éducation est le point clé de l'émancipation féminine et d'un système social égalitaire en général. De plus l'éducation des femmes est vue comme

une condition de progrès de la nation dans la mesure où celles-ci transmettent leurs connaissances aux enfants qu'elles ont la charge d'élever. L'institutionnalisation d'un programme scolaire réellement mixte est perçue comme un grand avantage, ainsi que la valorisation de l'expérience concrète des activités non "intellectuelles".

Tout en reconnaissant et en appréciant les progrès de la condition féminine – en droit – et les acquis sur le plan de l'éducation, les femmes soulignent la nécessité d'intervenir dans la sphère privée familiale où l'oppression des femmes se perpétue, voire s'aggrave, par une sorte de réaction sexiste des hommes. Les interviews menées auprès des mêmes femmes en 1997 - quatorze ans après les interviews initiales – traduisent une vision plus critique et pessimiste de la situation actuelle, un certain regret du temps de la guerre où les femmes avaient, en tant que combattantes sur le terrain, un réel pouvoir. Ces femmes considèrent que les leaders politiques actuels ont d'autres priorités que l'émancipation féminine et minimisent la remise en cause par les hommes du statut, des opportunités professionnelles acquises par les femmes lors de la lutte révolutionnaire. Les femmes ayant effectivement combattu dans l'armée de libération – d'origine paysanne, pauvres, se sentent particulièrement pénalisées : n'ayant pas obtenu de promotions contrairement aux hommes elles ont, paradoxalement, conservé les tâches les plus lourdes physiquement. Elles ont été massivement démobilisées sans formation ou instruction monnayables dans la vie civile. Beaucoup sont actuellement misérables. Par ailleurs les femmes constatent les effets pervers de leur émancipation : elle a servi de prétexte à une déresponsabilisation des hommes qui, n'ayant plus l'autorité exclusive sur la famille, divorcent plus fréquemment et ne remplissent plus leurs obligations parentales.

A. Stefanos retient de cette enquête qu'en vingt-trois ans d'effort, les forces révolutionnaires ont permis une transformation importante de l'état d'oppression dans lequel vivaient les femmes africaines depuis des siècles – ne disposant ni des biens ni de leur personne. Cette transformation est le fruit d'une intervention audacieuse des leaders indépendantistes.

En 1992-93, 45 % des élèves d'écoles primaire, 28,5 % des élèves du secondaire sont des femmes alors que jusqu'à l'époque coloniale les femmes étaient analphabètes. Mais actuellement un essoufflement du zèle égalitaire se produit, sans doute en réaction à une longue période de lutte. L'insuffisance des ressources, le désengagement financier des

pays développés rendent la reconstruction politique et économique africaine vulnérable. La mobilisation contre l'oppression des femmes, avec son cortège de tensions dans le domaine de la vie familiale et sociale, exigera des femmes "engagées" et des responsables politiques, encore beaucoup d'initiatives courageuses car controversées.

- D'après : STEFANOS, Asgedet. Women and education in Eritrea ; a historical and contemporary analysis. *Harvard Educational Review*, Winter 1997, vol. 67, n° 4, p. 658-688.

## *L'apport des sciences cognitives dans l'évaluation des performances*

Le psychopédagogue américain D. Niemi s'efforce de démontrer l'utilité des " sciences de la cognition " pour perfectionner l' " art d'éduquer " après avoir reconnu l'échec, dans les années 80, de l'application des théories behavioristes aux pratiques éducatives, en raison de la réduction - par les behavioristes (cf. Thorndike, Skinner) - de l'apprentissage à " des relations entre des stimuli physiques et des réponses comportementales ".

Les sciences cognitives actuelles soulignent le caractère *organisé* du savoir réellement chargé de sens et exploitable dans un champ de connaissance donné. La recherche sur les résultats des experts et des novices dans l'accomplissement d'une tâche complexe a mis en lumière cette dimension d'organisation des connaissances. Les études montrent qu'un expert - dans un domaine aussi différent que les échecs ou le pari mutuel - possède non seulement des connaissances factuelles, des savoir-faire spécifiques, mais aussi la capacité d'utiliser ses compétences de la façon et au moment adéquats. Inversement, des novices en mathématiques appréhenderont un problème par son aspect le plus anecdotique (par exemple un " problème d'épicerie ") au lieu de faire la relation avec le principe mathématique impliqué dans la résolution de ce problème. Le degré d'aptitude à structurer des éléments d'information épars, à analyser scientifiquement des problèmes tout à fait nouveaux, à trouver rapidement dans sa

mémoire une information pertinente est lié au degré d'organisation des connaissances d'un individu.

Or, pour D. Niemi, l'évaluation de l'étudiant a pour but, non seulement de vérifier quels fragments d'un contenu disciplinaire il a acquis, mais surtout comment il a progressé dans la conception d'un système hiérarchisé de connaissances. Dans ce travail d'évaluation des compétences dans un sujet, la première étape consiste à identifier les thèmes de base puis à déterminer les éléments de connaissance et les savoir-faire complémentaires qui enrichissent les idées centrales (qu'il s'agisse de concepts, de principes, de techniques, de procédures de sélection). La dernière étape consiste à mettre au point des activités pertinentes pour la recherche sur la connaissance d'un champ disciplinaire et répondant aux attentes des éducateurs, des professionnels de l'évaluation : ainsi Th. Romberg dans *Curriculum and Evaluation Standards* (1989) souligne que " la prise en considération de la structure des mathématiques dans la construction de leurs méthodes d'évaluation affecte la façon dont les tâches sont conçues, choisies, présentées et les règles selon lesquelles le jugement des réponses s'effectue ".

Dans la majorité des domaines du programme scolaire, les élèves sont familiarisés avec les processus fondamentaux : résolution de problèmes, raisonnement, inférences, création de savoirs nouveaux. En sciences, par exemple, il est suggéré d'organiser la réflexion sur de nombreux phénomènes à partir de quelques idées centrales telles que la variabilité, l'interdépendance, la conservation. Mais dans certaines disciplines, beaucoup de travail d'analyse reste à entreprendre pour fournir un point d'appui à l'élaboration d'une évaluation fiable.

Une approche cognitive de l'évaluation mise au point par des groupes d'enseignants et de chercheurs de l'Université du Missouri et de l'UCLA a permis de développer et de tester des tâches permettant l'évaluation des performances des élèves (dans la mesure où elles ciblent les connaissances et les savoir-faire pertinents).

L'auteur donne l'exemple, dans une recherche sur l'évaluation en mathématiques, dans les classes élémentaires, d'une cible d'évaluation : la compréhension de la fraction, définie comme " un nombre rationnel pouvant être utilisé pour exprimer une relation entre deux quantités mesurées ". Des tâches de mesure et de comparaison des quantités mesurées ont été mises au point pour des élèves de 5ème grade (10-11 ans), la notion de " densité infinie " des fractions

a été conceptualisée. L'évaluation de la compréhension a porté sur la mesure de la capacité de représentation, de résolution de problème, la mesure des techniques explicatives, sur la perception des différences d'approche pédagogique selon les classes. Ainsi des tâches de résolution de problèmes ont amené les élèves à construire et à utiliser des représentations contextualisées leur permettant de trouver et de justifier un processus de réponse à un problème de fraction (par exemple, trouver une fraction entre  $1/2$  et  $3/4$  et démontrer, schéma à l'appui, pourquoi la réponse est correcte). Les évaluations ont ainsi révélé que beaucoup d'enfants concevaient les fractions comme " un morceau de quelque chose ", notion incompatible avec celle, attendue, de " relation entre deux nombres ".

Des recherches ont également été menées sur la compréhension par les élèves des grands mouvements de l'histoire. Par exemple, les thèmes fondamentaux concernant la Guerre civile (droits constitutionnels des états, interdiction morale de l'esclavage, économie du Nord et économie du Sud) ont été relevés, des tâches centrées sur la lecture de documents de première main et la rédaction d'explications des événements ont été conçues. Les performances d'élèves débutants d'école secondaire ont été comparées à celles d'experts dans le même sujet (professeurs d'histoire, étudiants du supérieur...).

Ces exemples d'évaluation s'appuient sur la mise en évidence d'une performance et son jugement par un spécialiste du champ de connaissance concerné. Les tâches commandées sont généralement courtes (correspondant à deux ou trois heures de classe). Mais des recherches ultérieures ont porté sur des évaluations de travail de plusieurs semaines.

L'évaluation des performances, concept vulgarisé donc parfois déformé, est cependant un élément méthodologique essentiel pour mettre en évidence les indicateurs d'expertise dans un domaine de connaissance. La substitution par certains éducateurs de tâches " de la vie quotidienne " - jugées plus authentiques - aux travaux écrits n'est pas souhaitable lorsqu'il s'agit d'explicitier la compréhension de concepts, de principes. L'évaluateur doit déterminer quelles tâches peuvent mesurer quels types de savoir et de savoir-faire, ce qui suppose la connaissance approfondie du mode de fonctionnement de la tâche. L'élève, en détaillant par écrit les concepts, les procédures employés, en parlant, construit son savoir. Ainsi une méthode d'évaluation, par le biais de la construction de tâches, devient aussi un outil d'apprentissage.

Selon D. Niemi, les spécialistes des théories cognitives se heurtent à la réticence des enseignants vis-à-vis de la théorie. Ces derniers attendent du " prêt à enseigner ". Cependant, durant les vingt dernières années, de nombreux enseignants ont participé à des études sur l'évaluation, en précisant les connaissances supposées acquises par les élèves à un stade donné, en faisant passer des tests, en les notant, en adaptant leur enseignement aux exigences de performance. Mais des obstacles demeurent, par exemple une méconnaissance des utilisations optima de formes différentes d'évaluation, une appréhension insuffisante de l'ensemble des concepts et des principes faisant partie intégrante d'un champ de connaissances, l'impression que des tâches terminées sont totalement apprises. Les nouveaux psychologues de l'éducation admettent que l'apprentissage n'obéit pas à des lois immuables, qu'il est influencé par des variables individuelles, sociales, environnementales interactives, dont la signification est clarifiée par les sciences cognitives.

Compte tenu des résultats des recherches sur la nature du savoir, le professeur, en plus d'une connaissance approfondie de son sujet d'enseignement, doit savoir comment la compréhension du sujet se développe et comment cette compréhension peut s'évaluer. En cela les recherches sur l'évaluation des compétences des experts et des novices fournissent une base d'information précieuse. La contribution des enseignants-chercheurs à la diffusion des méthodes de recherche scientifique et d'évaluation permettrait l'articulation de ces théories avec la pratique pédagogique, tandis qu'en retour les enseignants sur le terrain apporteraient leur expérience de l'environnement scolaire, des actes pédagogiques efficaces, de l'interaction avec les élèves.

- D'après : NIEMI, David. Cognitive science, expert-novice research and performance assessment. *Theory into Practice*, Autumn 1997, vol. 36, n° 4, p. 239-246.

## *La mise en cause de la formation des enseignants*

Du milieu des années 80 au milieu des années 90, l'objectif d'amélioration du niveau scolaire a entraîné une vague de réformes éducatives, parmi lesquelles la réforme de la formation des enseignants, qui avait pour but de corriger la dérive des années 60. Les institutions de formation des maîtres auraient, à cette époque, centré excessivement leur intérêt sur l'enfant, sur l'égalitarisme, les idées de gauche, au détriment d'une formation technique des enseignants et d'une exigence d'effort envers les élèves.

E. Hoyle et P. John considèrent que ces accusations de déclin des compétences pédagogiques, sans être infirmées, ne sont pas prouvées objectivement, mais fondées sur des rapports de presse, des études issues de groupes de pression, certains rapports d'inspection. En s'appuyant sur leur propre expérience de formateurs d'enseignants (dès les années 60) et sur leurs lectures dans ce domaine, ces auteurs tentent d'établir une vision plus nuancée des faits.

Ils proposent une vision rétrospective du système de formation des enseignants à partir de la fin de la guerre, afin de replacer la période incriminée dans son contexte historique. Selon eux, la formation des enseignants a toujours été prise dans des dilemmes dus à une configuration sociale, politique, économique ou technologique. Ainsi s'opposent le caractère *artisanal*, centré sur les habiletés et la notion de *profession*, fondée sur un savoir étendu, codifié, acquis dans l'enseignement universitaire. Les *savoir-faire* sont opposés à la *compréhension* des principes qui sous-tendent les techniques professionnelles ; le fondement intellectuel de cette compréhension génère tout un questionnement sur la nature et la place de la *théorie* (théorie de la pédagogie, théorie des curriculums, théorie de l'éducation en tant qu'institution sociale). La formation conçue comme un entraînement à l'usage de certaines techniques, guidé par un maître expérimenté " modèle ", s'oppose à la notion d'éducation qui suppose d'internaliser les théories précitées à travers la lecture, la dialectique, la recherche dans le cadre universitaire. Enfin, la formation sur le terrain (dans les écoles) est opposée à la préparation à l'université : pour beaucoup d'étudiants d'origine modeste, l'enseignement était la seule voie de promotion sociale, alors que les cursus universitaires classiques n'étaient pas

accessibles pour eux ; et, dans la formation en École Normale, il a toujours existé une sorte de rivalité entre la dimension culturelle de l'apprentissage d'une matière (par exemple, l'histoire) et la dimension méthodologique de l'apprentissage " en vue d'enseigner " les éléments de base de la discipline en question.

Les auteurs examinent les cinq périodes qui correspondent, selon eux, à l'évolution de la formation du corps enseignant.

Les années 1945-1964 sont qualifiées de " sereines " dans la mesure où la formation des enseignants n'était pas encore un enjeu politique et où des problèmes, non controversés, se posaient, par exemple la pénurie d'enseignants gérée par un Plan d'urgence de formation et la création d'Écoles Normales pour adultes. L'accès à la profession était, pour les titulaires d'une licence universitaire, soit direct, soit préparé (facultativement) par un cours pédagogique diplômant, la troisième voie étant la formation en deux ans dans un Collège pédagogique, sanctionnée par un Certificat d'aptitude pédagogique. La validation du travail de ces collèges dépendait d'une université par la médiation d'un " Institut d'Éducation " mais l'autonomie, notamment en matière de programmes, restait forte. Les assistants enseignant les disciplines scolaires étant généralement d'anciens professeurs d'école secondaire, intégraient contenu " académique " et méthodologie pédagogique (bien que leur formation très classique soit assez éloignée des pratiques de l'enseignement primaire), dans un climat de relatif consensus.

Les années 1964-1976, actuellement en accusation, embrassent l'idéologie de gauche. Le document de référence, à cette époque, est le Rapport Robbins (1964), champion de la cause égalitaire et de l'élévation du niveau académique, donc du statut, des enseignants. Ce rapport a favorisé la généralisation de la formation universitaire jusqu'au grade de *Bachelor of Education*, ranimant le débat sur la possibilité de concilier savoir académique et savoirs pratiques, notamment pour les instituteurs. Le statut du domaine éducation est resté ambigu à l'université : malgré une exigence de culture importante, il est resté bas, alors que celui de la médecine, qui exige lui aussi autant de pratique que de connaissance théorique, est élevé. Sous l'influence du Rapport Robbins, les disciplines liées à la conceptualisation de la pédagogie – histoire, psychologie, philosophie, sociologie de l'éducation – ont été placées au sommet de la hiérarchie des études pédagogiques. Et la carrière des personnels, tant dans les collèges pédagogiques que dans les départements d'université, a progressé

plus sûrement grâce aux publications de recherche qu'au travail d'enseignement. Les spécialistes de l'éducation ont développé une attitude " naturaliste, progressiste, radicalisante et humanitaire " et défendu l'autonomie des enseignants qui est l'un des éléments de la valorisation professionnelle. Il y a eu, durant cette période, convergence entre les grandes tendances du mouvement éducatif (multidisciplinarité, apprentissage à partir de ressources, école ouverte, suppression des barrières entre l'enseignant et l'apprenant...) et les orientations des théoriciens de l'éducation, sans que l'on puisse évaluer la responsabilité de ces derniers dans les changements. Le degré d'internalisation de ces conceptions par les élèves maîtres, lors de leur entrée effective dans l'enseignement, est variable. De plus, ces futurs enseignants étaient incités à construire leur méthode personnelle d'enseignement, mais sans vrai soutien institutionnel.

À partir du milieu des années 70, la nécessité de centrer la formation plus sur l'école et sur la pratique que sur une approche culturelle fut mise en évidence et de nombreux collèges pédagogiques préférèrent la validation du Conseil National des Diplômes (CNAAD) aux contraintes imposées par l'Université. Le " James Committee ", rénovateur de la formation des maîtres, proposa, en 1972, une structuration de celle-ci en trois cycles : un cycle de deux ans consacré à l'éducation supérieure individualisée, une formation professionnelle initiale en un an et un cycle de formation continue en cours d'exercice.

Les années 1976-1983 sont considérées, par E. Hoyle et P. John, comme une période de transition correspondant à l' " émergence d'une société visant la professionnalisation ". La formation des enseignants s'est trouvée assujettie aux contraintes démographiques plus qu'idéologiques. La baisse de la population scolaire a conduit à réduire les admissions dans les Collèges pédagogiques, à fusionner certains avec d'autres établissements d'enseignement supérieur. La retraite anticipée de nombreux formateurs expérimentés a amoindri le débat entre théorie et pratique, mais les rares initiatives ont donné la priorité à la pratique.

La période de 1983-1994 est " réformiste ". La réforme massive touche les enseignants, mais ceux-ci ne sont pas accablés car c'est leur formation qui est en cause. Les formateurs d'enseignants sont, eux, " diabolisés ". Des responsables, conservateurs ou non, ont suggéré de soustraire la formation des enseignants aux pédagogues des Collèges pédagogiques et des universités pour en confier la responsabilité aux

enseignants des écoles, glissement étrange puisque ces enseignants sont supposés initialement mal formés. Les " théoriciens au langage obscur " sont fustigés dans le discours de Sir Joseph Keith. Un Conseil d'accréditation de la formation pédagogique (" CATE ") a donné au gouvernement un pouvoir de choix de type de formation des maîtres. Ce conseil a établi des critères concernant le contenu curriculaire, la durée et la qualité des stages pratiques, l'engagement des professeurs dans la conception des cours et surtout l'expérience pratique " récente et pertinente " des pédagogues formateurs. Il devient possible de passer 60 % du temps de formation directement sur le terrain, les allocations financières étant alors redistribuées aux écoles modèles.

Ces réformes symbolisent, selon les auteurs, une nouvelle conception du professionnalisme comme " fourniture de services efficaces, conformes à la demande du consommateur ". La réduction de la formation théorique risque de rendre l'idéal du " praticien réflexif " inaccessible. De plus, le personnel des écoles redoute la charge excessive que représente pour eux une formation des élèves-maîtres presque entièrement sur le terrain. Un aspect positif de la réforme est cependant retenu, un partenariat entre le monde de l'école et celui de la formation des enseignants.

La période postérieure à 1994 est celle de la Nouvelle gauche et de l'avenir. Le remplacement du CATE par une " Agence de la Formation des enseignants " (TTA) marque l'intensification de la centralisation et du contrôle de la forme et du contenu de la formation des enseignants. L'avenir de celle-ci reste incertain. Des personnalités suggèrent la fermeture des instituts de formation des maîtres, la réduction du nombre d'enseignants qui seraient engagés pour cinq ans, et seraient secondés par du personnel " para-professionnel ".

Selon E. Hoyle et P. John, les problèmes qui agitent le secteur de la formation des enseignants de façon récurrente ont fait l'objet de tentatives de solution non reconnues par les critiques. Par ailleurs, les mouvements de réforme ont provoqué une stimulation salutaire, mais un transfert de la formation exclusivement sur le terrain scolaire ne serait pas fonctionnel. Le rôle de l'université dans l'équilibre entre formation pratique et savoir académique mérite d'être préservé et mieux exploré.

- D'après : HOYLE, Eric and JOHN, Peter. Teacher education : the prime suspect. *Oxford Review of Education*, March 1998, vol. 24, n° 1, p. 69-82.

## *Comment les enseignants conçoivent la compréhension des faits historiques et scientifiques*

Au niveau élémentaire, les enseignants sont supposés capables d'enseigner un grand nombre de sujets. Leur compétence pédagogique doit, en conséquence, leur faire imaginer les conceptions que peuvent avoir les apprenants, les stratégies pour clarifier les connaissances préalables des enfants, favoriser les explications et les analogies qui permettent d'élaborer les connaissances, l'organisation qui permet l'action. Mais la connaissance de la discipline concernée reste la condition primordiale d'un enseignement qui stimule la compréhension profonde. Certaines déficiences ponctuelles sur un sujet, par exemple sur la connaissance de l'énergie, conduiront à de mauvaises conceptions limitées, tandis que les idées globales de l'enseignant sur "ce qui compte dans la compréhension d'un sujet" peuvent éventuellement entraver tout l'apprentissage d'un enfant.

Les chercheurs britanniques D.P. Newton et L.D. Newton proposent d'étudier l'exemple de deux disciplines - l'histoire et les sciences - très différentes dans la manière dont on y explique les faits puisque l'histoire se focalise sur des actions humaines passées, la science sur des faits universels, des lois générales de la nature. L'investigation décrite ici a pour but de dévoiler les différentes conceptions de la compréhension d'enseignants d'école primaire ayant un diplôme soit d'histoire, soit de sciences et d'ouvrir une réflexion sur les implications de cette différence pour la formation des enseignants.

Pour cette étude, un test a été élaboré en deux parties. Dans la première partie, quelques exemples de faits simples en sciences physiques ont été exposés, puis 36 constatations ont été énoncées et devaient être jugées selon leur pertinence pour la compréhension de faits physiques, tels que ceux cités. De façon similaire, la seconde partie du test exposait quelques événements simples d'histoire, suivis des 36 mêmes constatations dont on devait évaluer la pertinence pour la compréhension de l'histoire.

De plus, une mesure du degré de complexité attribué à la compréhension des faits historiques et scientifiques a été effectuée. Une même

série de 12 affirmations était appliquée à la compréhension de faits historiques puis de faits scientifiques ; par exemple, une affirmation avec laquelle le sujet peut être en accord ou en désaccord plus ou moins fort - "lorsque j'ai trouvé une seule cause à un événement historique, je ne cherche généralement pas plus loin" - est présentée dans une deuxième version en remplaçant l'adjectif *historique* par *scientifique*.

Le double test évaluant la pertinence des énoncés en ce qui concerne la compréhension de l'histoire et de la science a été subi par 58 instituteurs ayant un diplôme d'histoire, 61 instituteurs ayant un diplôme de sciences et 59 instituteurs ayant un autre diplôme. Les sujets, en majorité des femmes, âgés d'une vingtaine à une quarantaine d'années possédaient une expérience d'enseignement variable.

Un premier tableau de résultats rassemble les réponses des enseignants diplômés d'histoire ("HT") et des enseignants diplômés de sciences ("TS") en un seul groupe. Il fait apparaître un classement en trois groupes des affirmations : celles jugées plus pertinentes pour l'histoire, celles jugées plus pertinentes pour les sciences, celles jugées d'égale pertinence pour les deux disciplines.

Un deuxième tableau permet de distinguer les différences significatives entre les appréciations respectives du groupe "historien" ("HT"), et du groupe "scientifique" ("TS") dans le test appliqué aux sciences et dans le test appliqué à l'histoire. Par exemple, les "historiens" tendent à juger "la simplification et l'idéalisation de l'événement" plus pertinentes pour comprendre les sciences que ne le pensent les scientifiques. Et les "scientifiques" jugent cette même idée moins pertinente pour comprendre l'histoire que ne le pensent les "historiens". Selon la formation culturelle de base, les jugements diffèrent.

La mesure complémentaire de "l'attribution d'un niveau de complexité" montre d'ailleurs que les "scientifiques" jugent nettement plus complexes à comprendre les faits scientifiques que les faits historiques et le jugement s'inverse (avec les mêmes écarts de score) pour les "historiens".

En ce qui concerne le groupe "autre" (ni historiens ni scientifiques) on a présupposé que leurs réponses se rapprocheraient dans les deux versions de celles du groupe non spécialiste. Cela fut confirmé surtout dans le cas des sciences : le jugement sur la pertinence des 36 énoncés pour la compréhension des sciences ne différait entre le groupe "autre" et le groupe "historien" que sur 4 énoncés alors qu'il différait

sur 11 énoncés, entre le groupe "autre" et le groupe "scientifique". En ce qui concerne l'évaluation de la pertinence des 36 énoncés pour l'histoire, le rapprochement attendu est moins net : les différences de jugement entre le groupe "autre" et le groupe "scientifique" portaient sur 7 énoncés alors qu'elles portaient sur 11 énoncés entre le groupe "historien" et le groupe "scientifique".

Mais il faut remarquer qu'à l'intérieur d'une même catégorie d'enseignants, par exemple les "historiens", un même élément, par exemple "la certitude que vous avez trouvé la vérité d'un fait" sera jugé "pertinent" pour la compréhension en histoire ou "très peu pertinent" par une proportion a peu près égale de ces enseignants. Cette hétérogénéité des jugements est constatée pour 17 énoncés sur 36.

En commentant ces résultats, les auteurs de l'investigation mettent en lumière les différences globales de conception de la compréhension lors que celle-ci embrasse les sciences ou l'histoire. Il semble que pour l'histoire, l'apprentissage se construise plutôt à partir d'expériences de seconde main, nécessitant une bonne connaissance du contexte de l'événement et l'acceptation partielle des points de vue d'autrui. L'apprentissage scientifique serait plutôt associé à la résolution de problèmes, au raisonnement logique, à l'application de lois universelles.

Une vision plus affinée révèle des différences de jugement selon la spécialité universitaire de l'enseignant : ainsi les historiens, lorsqu'ils veulent faire comprendre les sciences, se fient plus à la connaissance des faits séparés, à l'application de règles et jugent moins pertinentes les prédictions, l'hypothèse de cause multiple d'un fait, que ne le font les scientifiques.

Il résulte de ces constatations que les enseignants construisent différemment leur enseignement et fournissent une aide inégale à la compréhension des élèves, selon leur rapport personnel à la matière concernée. La formation des enseignants devrait en tenir compte. Les formateurs d'enseignants, conscients que l'acquisition d'un savoir disciplinaire et pédagogique très large n'est pas un objectif réaliste, devraient se focaliser sur des thèmes précis, couramment considérés comme difficiles, qui seraient traités en profondeur, comme des "études de cas". Il est préférable de ne pas attendre des instituteurs qu'ils construisent un savoir pédagogique totalement individuel, dans des matières multiples. Mieux vaut, plus modestement, les guider vers des supports écrits, des modèles élaborés par d'autres profes-

seurs qui leur serviront de base pour favoriser le processus de compréhension réelle des leçons.

- D'après : NEWTON, D.S. and NEWTON, L.D. Teacher's conceptions of understanding historical and scientific events. *British Journal of Educational Psychology*, Dec. 1997, vol. 67, part 4, p. 513-527.



# OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Nous poursuivons l'effort de valorisation des thèses, commencé il y a maintenant neuf ans. Comme dans les numéros précédents (14, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37 et 40), nous faisons apparaître celles dont l'apport est le plus notable dans le domaine de l'éducation.

Cette année encore, nous avons demandé à une quarantaine de professeurs d'université, membres de jurys, de nous faire part des thèses qui leur paraissaient les plus remarquables. Une trentaine d'entre eux ont répondu.

Nous remercions vivement tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail et nous nous tenons à leur disposition pour toute suggestion ou remarque qu'ils jugent bon de nous faire connaître.

*M.-F. Caplot*

Titre communiqué par  
Charles Hadji, Professeur à  
l'Université Pierre Mendès  
France, Grenoble 2

- COURTOIS, Jean-René. *Contribution à l'étude du problème de la formation à la didactisation en éducation physique des professeurs d'école*. 482 pages (588 avec les annexes).

Thèse de doctorat : Grenoble 2 : juin 1997. Dirigée par Charles Hadji.

Comment former efficacement les professeurs d'école au travail de traitement

didactique, afin qu'ils soient capables de concevoir des contenus d'enseignement qui permettront aux élèves d'apprendre ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, l'auteur a inscrit dans une démarche de recherche la construction, puis l'utilisation en formation, d'un ouvrage destiné à nourrir le travail de traitement didactique qu'opèrent nécessairement les enseignants. Une première partie lui permet de préciser sa problématique, de présenter son hypothèse générale, la méthodologie mise en œuvre, et surtout de construire un cadre théorique par un travail de clarification des deux princi-

paux concepts en jeu : celui de *didactisation*, et celui de *formation*.

Une seconde partie, intitulée "*Le travail de didactisation, du souhaitable au possible*", s'attache, d'une part, à dégager un modèle général de didactisation, conçu comme matrice pour penser les activités d'enseignement-apprentissage, du travail effectivement réalisé pour produire l'ouvrage "*Méthodes et contenus pour l'éducation physique*" et, d'autre part, à analyser la façon dont les enseignants effectuent ordinairement le travail de traitement didactique. Sont ainsi mis en évidence des écarts entre la réalité, et le modèle "idéal".

Une troisième partie peut alors présenter "*les enseignements de la mise en œuvre d'un dispositif de formation visant à réduire les écarts entre la réalité et le modèle*". Une formation référée au modèle idéal de fonctionnement de l'enseignant opérant le traitement didactique, et aux propositions de contenus de l'ouvrage de l'auteur, a été conçue et mise en œuvre. La recherche s'attache à en évaluer les effets au niveau des deux groupes d'enseignants impliqués dans l'étude (des "experts", instituteurs maîtres formateurs, et des "novices", professeurs des écoles stagiaires). L'évaluation est faite par le moyen de comparaisons avant-après de fiches de préparation de séances et de réponses à un questionnaire, et de l'observation et de l'analyse de séances conduites en fin de formation. Les résultats mettent en évidence un progrès certain au niveau des processus ciblés de préparation de séance, mais aussi un impact diffus sur la pratique en classe. Ce travail, dont l'ampleur est remarquable, et qui constitue un véritable "discours de la méthode" sur la tâche de traitement didactique, présente ainsi un intérêt particulier

pour tous ceux que leur activité de formation (en tant que formateur, ou que formé) situe dans l'interface théorie-pratique.

Titre communiqué par  
Raymond Bourdoncle,  
Professeur à l'Université de  
Lille 3 - Charles de Gaulle

- LOISON, Marc. *Facteurs d'alphabétisation et de scolarisation dans l'Arrageois au XIXe siècle ou un arrondissement rural face à des inégalités*. 546 pages.

Thèse de doctorat : Lille 3 : décembre 1997. Dirigée par Raymond Bourdoncle.

Jusqu'à présent, les taux d'alphabétisation déterminés à partir du comptage des signatures au mariage ont été assimilés à des taux d'instruction. Ne sont-ils pas plus le reflet de taux de scolarisation ou de fréquentation scolaire ? À la suite des travaux de R. Grevet, cette recherche, s'appuyant sur l'analyse d'un échantillon de 18 000 signatures issues de plus de 70 communes de l'arrondissement d'Arras non sondé à ce jour, avait pour objectif premier de vérifier cette hypothèse. À l'issue de cette investigation, on peut affirmer que pour déterminer des taux d'alphabétisation correspondant davantage à la réalité, à partir du seul critère fragile de la signature au mariage, il faut sortir de la dichotomie souvent manichéenne "sait signer, ne sait pas signer" et prendre en compte l'aisance de l'acte graphique. La confirmation quantitative de la proximité des taux d'alphabétisation et de scolarisation a permis, par ailleurs, d'établir deux faits majeurs :

- Au cours du XIXe siècle, la population rurale arrageoise s'est alphabétisée quasi exclusivement à l'école du village. Ceci remet en cause une partie des conclusions de F. Furet et J. Ozouf estimant qu'au moins un individu sur cinq, quelle que soit la période considérée au XIXe siècle, se serait alphabétisé en dehors de l'école ;

- Alors que le réseau scolaire était bien en place, l'alphabétisation, à la veille du XXe siècle, était loin d'être achevée dans l'Arrageois comme le prétendent certaines statistiques officielles. Les facteurs économiques ont joué un rôle prépondérant dans ce retard qui bouscule l'idée d'une École Républicaine achevant l'alphabétisation et en amont la scolarisation.

Titres communiqués par  
Philippe Meirieu, Professeur  
à l'Université Lumière-  
Lyon II

- GABERAN, Philippe. *Condillac et la posture matérialiste en pédagogie, l'enfant n'est pas une idée*. 325 pages.

Thèse de doctorat : Lyon 2 : septembre 1997. Dirigée par Philippe Meirieu.

L'étude de la vie et de l'œuvre de Condillac, philosophe des Lumières et compagnon de Jean-Jacques Rousseau, est le seuil obligé de ce travail. D'une part, parce qu'elle actualise la rupture, au sens défini par Bachelard, avec la fiction éducative qu'est l'*Émile*. D'autre part, parce qu'elle permet de comprendre pourquoi, aujourd'hui, les sciences cognitives ancrent le développement de l'intelligence à la fois dans l'éducation des sens et dans la maîtrise

du langage. Considérée, à tort, comme incohérente par Maine de Biran, parce qu'elle fait le pari de tenir ensemble la genèse et le calcul, l'œuvre de Condillac autorise en fait le passage d'une philosophie de l'éducation à une philosophie du pédagogique. Elle est une fenêtre ouverte sur l'enfant réel.

Par ce biais, elle conduit ce travail jusqu'à l'aperception de la notion de "matérialisme pédagogique". Il s'agit là d'une notion difficile qui appartient à une longue tradition philosophique. Certes, ce travail ne parvient pas à stabiliser le concept mais il donne prise sur trois repères fondamentaux : *l'ancrage dans le réel* qui ouvre à une vision prométhéenne de l'accès au savoir, *la rencontre avec l'Autre* qui passe par la reconnaissance de son être là, à la fois par le corps et par son histoire, et, enfin, *l'acceptation de la "différance"* qui, au sens de Derrida, mesure l'écart entre la différence et la ressemblance. Dès lors la posture du pédagogue est celle d'un individu qui, engagé dans son devoir d'éducation, se détourne de la notion d'échec, toujours référencée à un idéal normatif, pour lui préférer celle d'échouage. Aussi comprendra-t-on pourquoi tout pédagogue appartient à cette catégorie des "échoueurs" dont parle Michel Soëtard.

- GRANGEAT, Michel. *Différenciation, évaluation et métacognition dans l'activité pédagogique ; à l'école et au collège*. 395 pages (91 pour les annexes).

Thèse de doctorat : Lyon 2 : septembre 1997. Dirigée par Philippe Meirieu.

Nous avons cherché comment le développement de la métacognition améliore l'autonomisation de l'élève dans un dispositif différencié. Notre travail est

organisé en quatre parties : la première distingue deux types de différenciation pédagogique selon que les dispositifs mis en œuvre favorisent, ou non, la construction de l'autonomie de l'élève ; la seconde précise la notion de métacognition et montre comment le fait de stimuler, voire d'organiser, la régulation des conduites cognitives devrait améliorer l'autonomisation ; la troisième, pour vérifier cette hypothèse, estime les conditions de fiabilité d'une investigation pratique puis analyse, à l'entrée du collège, l'effet des régulations métacognitives sur l'autonomisation d'élèves en difficulté ; enfin, la quatrième vise, à la fois, l'appropriation des conclusions de la recherche par les praticiens et une meilleure compréhension du rôle de la métacognition au sein d'un enseignement supplémentaire différencié.

Fondée sur des observations d'élèves, croisée avec des entretiens, notre démarche d'investigation pratique reste qualitative. Une première étude compare trois modalités pédagogiques, dans différentes classes de sixième de ZEP ; elle montre que l'organisation de régulations métacognitives et de groupes de besoin est accompagnée d'une meilleure autonomisation des élèves en difficulté. Une deuxième enquête suit, dans cette modalité pédagogique et au long d'une année, l'évolution de plusieurs élèves ; elle montre que l'autonomisation est un processus qui se construit, graduellement mais sûrement, sous l'effet des activités métacognitives développées par les enseignants.

Dans le but de faciliter la lecture, chaque partie et chaque chapitre sont encadrés par une introduction et une conclusion reprenant l'avancée de l'argumentation ; de nombreux schémas

reformulent les aboutissements de la réflexion. Un deuxième volume rassemble les comptes rendus des investigations : les retranscriptions des enregistrements de dyades d'élèves en activité de résolution de problèmes, des entretiens avec ces élèves ou leurs professeurs et des réunions de travail avec ces derniers.

■ PRATOUSSY, Christian. *Théâtre et université : les effets d'une rencontre. Étude sur les conditions de l'enseignement du théâtre à l'université*. 691 pages.

Thèse de doctorat : Lyon 2 : octobre 1997.  
Dirigée par Philippe Meirieu.

Prélevant des matériaux dans ce que fut le théâtre universitaire, dans les années soixante à quatre-vingt, et dans ce que sont aujourd'hui les études théâtrales, nous nous sommes interrogé sur les conditions de la rencontre entre le théâtre et l'université en posant la problématique suivante : Le théâtre peut-il être une *discipline* universitaire et à quelles conditions ?

Notre travail s'inscrit dans trois perspectives : sociologique, dans la mesure où nous avons interrogé en quelque sorte la projection entre le savoir social issu d'une pratique théâtrale multiforme et le savoir universitaire ; didactique, puisqu'il s'agit, à l'université, de déterminer comment le théâtre peut s'enseigner ; psychosociologique, pour nous consacrer aux publics concernés, les enseignants, mais aussi et surtout les étudiants et leurs attentes.

Nos conclusions principales sont les suivantes : la rencontre du théâtre et de l'université a connu plusieurs écueils qui ont, de fait, contrarié les objectifs

implicites et explicites quant à la formation ; le théâtre universitaire, tout en prenant en compte parfois la demande universitaire de création de savoir, n'a pas réussi à envisager la voie médiane entre une approche académique et la création de spectacles ; les études théâtrales qui succèdent chronologiquement au théâtre universitaire, tirent quelques leçons du passé à l'endroit de l'articulation entre le "faire" et le "dire" mais insuffisamment pour, d'une part, satisfaire les aspirations d'un public étudiant, et, d'autre part, être reconnu par le champ social de référence, à savoir le monde du théâtre.

Faute d'un vrai projet attaché à des sciences praxéologiques comme les études théâtrales pourraient l'être, la diversité de l'offre pédagogique, qui n'est peut-être que l'effet d'un remembrement de champs épars, n'est pas la garantie de la cohérence souhaitée. Pourtant, profitant des analogies entre création artistique et création scientifique, et aidé par une approche esthétique interrogeant l'"intelligence" et la "sensibilité", il est possible d'envisager une formation par la recherche plus proche de l'objet considéré, à savoir l'acte théâtral, à condition qu'une alternance soit effective entre, en usant d'une formule synthétique, le théâtre et l'amphithéâtre.

Titres communiqués par  
Éric Plaisance, Professeur à  
l'Université René Descartes,  
Paris V

- BÉLANGER, Nathalie. *La psychologie à l'école et l'enfance "inadaptée". Le cas de la psychologie scolaire en France après la Deuxième Guerre mondiale.* 392 pages.

Thèse de doctorat : Paris V : novembre 1997. Dirigée par Éric Plaisance.

Cette thèse vise à relativiser le schéma courant voulant que la psychologie appliquée à l'éducation ait été une réponse à une "école" où l'accès de tous s'est généralisé et où le nombre d'inadaptés n'aurait cessé de s'accroître avec l'émergence des sociétés modernes. Car les psychologues scolaires recrutés dès 1945 dans le but de résoudre ce nouveau "problème" se sont butés aux résistances d'instituteurs et d'administrateurs peu soucieux de cette question. En outre, les fondateurs de la psychologie scolaire, H. Wallon et R. Zazzo, bien que soucieux d'adapter la structure de l'enseignement à la structure sociale, n'avaient pas prévu, en ce qui concerne la psychologie à l'école, un fonctionnement principalement axé sur l'enfance "inadaptée". L'enquête menée à partir d'archives et d'entretiens tente de rendre compte du développement problématique de la psychologie scolaire en France au regard de la constitution du secteur de l'éducation spéciale, plus spécifiquement, de l'enfance "inadaptée". La conclusion montre, notamment, que les expériences de la psychologie scolaire et le développement du secteur de l'éducation spéciale, dont l'accroissement est considérable entre 1945 et 1965,

se construisent et se déterminent réciproquement selon des processus complexes qui contredisent les idées reçues à ce sujet.

■ ROUCOUS, Nathalie. *La ludothèque et le jeu. Les représentations sociales de l'enfant d'une institution de loisirs.*

Thèse de doctorat : Paris V : janvier 1997.  
Dirigée par Éric Plaisance.

Au sein de la sociologie, l'enfant ne semble pas être réellement constitué comme un objet spécifique de recherche. Il apparaît comme un objet subdivisé entre les différents domaines de la sociologie que sont l'éducation, l'école, la famille, le droit ou les loisirs. Seules quelques études visent à cerner la place qui lui est faite dans la société concrètement ou symboliquement. Pour contribuer à la naissance de ce champ de recherche que constitue la sociologie de l'enfant, cette recherche étudie les représentations sociales de l'enfant qu'élaborent ces nouvelles institutions que sont les ludothèques.

L'enquête porte sur seize ludothèques d'Ile-de-France sélectionnées d'après un échantillonnage théorique. Les données recueillies portent à la fois sur les finalités de ces structures, sur la composition sociale des publics accueillis et sur les itinéraires personnels et professionnels des ludothécaires qui les gèrent. La méthode combine donc entretiens et questionnaires pour des analyses qualitatives et quantitatives.

En se situant au carrefour du domaine éducatif, du domaine social et des loisirs, la ludothèque s'avère être le lieu de convergence des représentations de l'enfant qui sont apparues au fil des temps et qui se cristallisent aujourd'hui

dans différentes institutions. Elle reprend en partie à son compte, au travers des finalités éducatives et sociales classiques, l'image d'un "enfant-en-devenir" qui domine aujourd'hui largement du fait de l'emprise de l'institution scolaire. Mais, en se définissant à partir de cette activité fondamentale pour l'enfant qu'est le jeu, elle présente aussi l'image d'un "enfant-au-présent". Comme un certain nombre d'institutions de loisirs, la reconnaissance et la valorisation de ses spécificités amène la ludothèque à offrir à l'enfant la possibilité et de droit d'exister et de s'épanouir en tant qu'enfant et non en tant que futur adulte.

Cependant, l'émergence de ces représentations sociales semble directement liée à la fois à la composition sociale des publics accueillis par les ludothèques et à l'itinéraire professionnel des ludothécaires qui en ont la responsabilité. Deux types de ludothèques peuvent alors être distingués qui opposent ces deux représentations de l'enfant : les ludothèques "éducatives" et les ludothèques "à tendance sociale". Les premières, qui sont gérées par des professionnels issus du domaine de l'éducation et de la ré-éducation de l'enfant et qui, dans une très large majorité, accueillent des enfants de cadres supérieurs, se caractérisent par leur attention à l'épanouissement de l'enfant et par la valorisation de la dimension de plaisir du jeu. Les ludothèques "à tendance sociale", qui sont gérées par des professionnels issus du domaine de l'animation et qui accueillent en majorité des enfants d'ouvriers et d'employés, privilégient des finalités d'aide et de justice sociale tout en valorisant le jeu dans sa dimension éducative.

- SANCHES, Marilda. *L'abandon scolaire : représentations et réalité. Enquête ethnographique réalisée dans une favela de São Paulo, au Brésil.*

Thèse de doctorat : Paris V : janvier 1997.  
Dirigée par Éric Plaisance.

Cette étude vise à analyser la dynamique du processus de l'abandon scolaire de l'école primaire par des enfants des classes sociales les plus défavorisées de la population à travers l'articulation des observations in situ dans une favela de la ville de São Paulo et des témoignages des principaux acteurs impliqués : les acteurs scolaires, les enfants et leurs familles. Les représentations des groupes d'acteurs sur l'abandon scolaire se présentent dans une dynamique circulaire où les acteurs scolaires responsabilisent en partie les enfants, mais surtout les familles ; celles-ci responsabilisent les enfants qui, de leur part, responsabilisent le plus souvent les enseignants. Néanmoins, l'articulation des données a permis de conclure que la plupart de ces représentations ne correspondent pas toujours à la réalité. Ces acteurs, en raison de leurs difficultés soit d'ordre matériel, soit d'ordre personnel, n'arrivent ni à bien définir, ni à bien jouer leurs rôles respectifs et agissent en fonction des représentations qu'ils se font les uns des autres. Les résultats de l'enquête ont permis de conclure que les rapports sociaux négatifs entre les groupes d'acteurs, et notamment les rapports maître-élève, constituent le problème central de l'occurrence de l'abandon scolaire. Le témoignage des enfants s'est avéré très important à ce propos. Du fait qu'ils ne correspondent pas aux attentes de l'école en raison de leur appartenance de classe sociale et qu'ils sont victimes d'agressions verbales et physiques de la

part de l'enseignant, ces enfants présentent une auto-dévalorisation d'eux-mêmes en tant qu'élèves mais aussi en tant qu'individus. Frustrés dans leurs attentes par rapport à l'école, ils se démotivent par rapport à l'apprentissage et préfèrent fuir l'école surtout pour éviter la discrimination et l'humiliation. En effet, les trois groupes d'acteurs ont des attentes sur la scolarité de l'enfant qu'ils ressentent comme des espérances trompées, mais en raison de leurs rapports difficiles, ainsi que des difficultés matérielles et personnelles, ils n'arrivent pas à saisir l'implication de leur propre rôle dans l'abandon scolaire et tendent à reproduire les mêmes problèmes en s'enfermant dans des cercles vicieux.

Titres communiqués par  
Bernard Charlot, Professeur  
à l'Université de Paris VIII-  
Saint-Denis

- CAZENAVE, Georges. *Le projet technique dans le premier cycle de l'enseignement du second degré. Critique des notions de culture technique et de compétence dans un nouvel itinéraire d'initiation.* 558 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : décembre 1997. Dirigée par Bernard Charlot.

Les relations entre science, technique et société sont aujourd'hui si fortes qu'elles rendent primordiale la question de l'initiation à la culture technique. L'intégration toujours plus profonde de savoirs dans l'évolution technologique et la nécessité de l'élévation du niveau de formation générale des jeunes par rapport au marché de l'emploi ont conduit à ouvrir en France, dans les

années 80, un enseignement général de technologie au collège pour tous les élèves de premier cycle du second degré.

Le projet technique, mode principal de formation à la technologie au collège, constitue *un nouvel itinéraire d'initiation* : la technologie est présentée dans une démarche de conception/production d'un produit. L'initiation fondée sur une démarche active ouverte ne vise pas ainsi à enseigner la technologie à travers une apparente unification des savoirs mais à partir de ses logiques d'action et ses structures d'échanges entre différents champs d'application. Chaque produit *nécessite* une succession de situations d'apprentissage qui conduisent à l'acquisition permanente de différents savoirs et savoir-faire.

Ainsi se trouve reposée la question de la transmission de la culture technique : comment cette démarche permet-elle de construire les repères des raisonnements technologiques dans l'action et les conditions de problématisation nécessaires à la décontextualisation des situations d'apprentissage ? [...]

■ COMPAORÉ, Noraogo D. Félix. *Discours politique et inadaptation de l'école au Burkina Faso*.

Thèse de doctorat : Paris 8 : décembre 1997. Dirigée par Bernard Charlot.

Le but de notre recherche est de réfléchir sur la question de l'inadaptation de l'école au Burkina Faso. Il s'agit pour nous de mettre en exergue la question principale de l'inadaptation de l'école telle qu'elle transparait dans le discours politique sur l'éducation au Burkina Faso.

Le système éducatif qui s'est installé dans une logique d'exclusion des réali-

tés socioculturelles et économiques s'est développé en ignorant l'environnement au sein duquel il est implanté, d'où son inadaptation.

Ainsi, l'inadaptation de l'école est structurelle et fondamentalement liée au poids de l'histoire, décalage entre d'une part les réalités socioculturelles et économiques, et d'autre part les contenus des programmes enseignés à l'école.

L'inadaptation de l'école est donc imputée à l'origine coloniale du système éducatif. L'ancrage des programmes et contenus d'enseignement dans une logique de négation des réalités nationales constitue la base principale de l'inadaptation de l'école en Afrique.

La thèse que nous développons est que les discours tenus par la classe politique, l'élite et les réformateurs de l'école au Burkina Faso imputent l'inadaptation de l'école, non seulement au passé colonial du système, mais surtout à la non-prise en compte par l'école des besoins sociaux, des valeurs culturelles et des activités socio-économiques de la société. [...]

■ GRELLIER, Yves. *Les chefs d'établissement scolaire à la recherche d'une professionnalité*. 370 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : décembre 1996. Dirigée par Bernard Charlot.

Les chefs d'établissement scolaire connaissent une situation exemplaire en ce qu'ils sont au carrefour d'une triple évolution sociale : l'affaiblissement général des structures d'autorité, l'intensification des attentes (contradictoires) vis-à-vis de l'école, et le renforcement des dispositifs de professionnalisation dans nombre d'activités. Longtemps méconnus, voire ignorés

dans un système scolaire où les hiérarchies des fonctions et des savoirs allaient de soi, les chefs d'établissement font l'objet, depuis une dizaine d'années, de discours convergents qui leur réclament, comme à l'école tout entière, des résultats tangibles, et qui proclament que leur fonction est devenue un métier. Mieux : une véritable profession.

Peut-on définir une professionnalité de chef d'établissement scolaire ? Telle est la question centrale de la thèse.

La fonction est décrite dans ses grandes lignes statistiques actuelles. Le corps des personnels de direction d'établissement scolaire, défini par son statut d'avril 1988, comprend quelque 13 000 personnes dont 7 500 chefs d'établissement et 5 500 adjoints. Elles exercent en lycée (3 200), en lycée professionnel (1 500) et en collège (8 300). Ce sont, dans un monde de l'éducation largement féminisé, plus souvent des hommes (9 000, dont les deux tiers sont chefs) que des femmes (4 000, dont une majorité d'adjointes). Tous ont nécessairement occupé d'autres fonctions, pendant cinq ans au moins, avant de devenir personnel de direction.

Pour chercher à définir la professionnalité des chefs d'établissement, la démarche est d'abord historique. L'école correspond aujourd'hui à un modèle plus démocratique que républicain. Elle s'efforce de répondre aux demandes des partenaires immédiats, des consommateurs scolaires, des forces économiques locales : une mission d'insertion professionnelle est venue s'ajouter à ses missions traditionnelles d'instruction et d'éducation. Du coup, l'établissement qui, par obligation légale (depuis 1989), doit arrêter un projet spécifique, n'est plus seulement une unité administra-

tive : il devient un acteur collectif. D'où une première approche : le chef d'établissement s'efforce de faire tenir ensemble des attentes diverses, des logiques contraires.

L'activité professionnelle des chefs d'établissement n'est que faiblement éclairée par la notion de métier, laquelle renvoie à un apprentissage spécifique, à des tâches pré-définies, à des savoir-faire qualifiés. La notion de profession convient mieux, à condition de la considérer dans une dynamique. Autonome dans son travail, responsable de ce qu'il fait, en mesure d'expliquer davantage le pourquoi que le comment de ses actes, le chef d'établissement partage de plus en plus des représentations et des normes collectives. En ce sens il appartient à une profession représentée par une organisation très largement majoritaire : le Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale. On ne peut dire cependant qu'il existe un corpus constitué de savoirs spécifiques, formalisés, transmissibles (professés) et reconnus, ni que l'accès à la profession soit clairement certifié. Les variations du mode de recrutement en sont un signe.

Les références théoriques sont puisées dans deux grands courants. D'une part, la sociologie des organisations et notamment le modèle de bureaucratie professionnelle élaboré par Henry Mintzberg. L'instance essentielle d'un établissement public local d'enseignement est en effet constituée par le collectif des enseignants qui sont des professionnels autonomes. Sa logistique est sous le contrôle direct du gestionnaire, autre professionnel identifié comme tel. La ligne hiérarchique est faible (plus faible que dans les établissements privés ou que dans la plupart des établissements étrangers).

La technostructure est lointaine. Bref, la position organisationnelle de la direction est fragile, mal définie, ce qui laisse une large place au poids de la personnalité. Cette vision de l'organisation est complétée par une approche interactionniste qui ouvre la réflexion sur la construction permanente des situations réelles, sur la question de l'identité des acteurs (identité pour autrui, identité pour soi) et pose le problème fondamental du sens donné par chacun à ses actions.

La première partie (160 pages) se conclut sur un rappel de la typologie des identités professionnelles construite par Claude Dubar et sur une définition de la professionnalité comme assemblage de trois éléments constitutifs : compétence, légitimité, identité professionnelle.

La seconde partie (210 pages) indique la méthode de recueil de données et présente les résultats de l'analyse. [...]

■ HEDJERASSI, Nassira. *De l'évolution de l'enseignement de philosophie à l'activité philosophique des "nouveaux" lycéens.*

Thèse de doctorat : Paris 8 : décembre 1997. Dirigée par Elisabeth Bautier.

Le travail que nous avons mené est orienté vers l'analyse de l'activité de pensée, telle qu'elle est à l'œuvre, en construction ou du moins en recherche, chez des lycéens, dans les classes de Terminale en France, aujourd'hui, à travers l'initiation de ces élèves à la philosophie.

Le moment où s'est déroulée cette recherche, dans le milieu des années 1990, nous situe environ dix ans après le début de la dernière "explosion sco-

laire" : aux mutations des années 1960-1970 (mise en place d'un système éducatif unifié...) a succédé, depuis 1985, une autre série de transformations, avec l'ouverture des portes des lycées à des effectifs de plus en plus nombreux. C'est le phénomène le plus notable de ces dernières années. Allongement des scolarités, multiplication du nombre des scolarisés dans le cycle long de l'enseignement secondaire, élargissement de la base sociale de leur recrutement, ces changements concourent à faire de certains publics lycéens d'aujourd'hui ce que l'on peut appeler des "nouveaux" lycéens, cette désignation renvoyant au fait que, pour une large partie d'entre eux, ces jeunes sont les tout premiers, au sein de leur famille, à atteindre ce niveau d'études. Si les établissements d'enseignement secondaire ne réalisent pas encore le vœu récent d'un ministre de l'éducation nationale, de voir 80 % d'une classe d'âge accéder au niveau du baccalauréat, les transformations sont suffisamment profondes pour mériter attention.

Ce qui nous a paru plus particulièrement intéressant d'examiner, justifiant que nous centrons notre regard sur l'enseignement de philosophie, c'est d'abord que les changements, pour cette discipline, sont relativement récents, en raison de sa place terminale dans le cursus scolaire qui mène jusqu'au baccalauréat : elle est la dernière à faire place, dans ses classes, à un certain nombre d'élèves relevant de la catégorie "nouveaux" lycéens. Désormais dispensée à tous les élèves préparant le baccalauréat, du moins pour ce qui concerne les filières d'enseignement général et technologique, la philosophie a pendant longtemps constitué une discipline réservée à une élite très serrée, dans le

contexte d'une école "dualiste", où les lycées n'étaient guère fréquentés que par des enfants d'origine sociale bourgeoise. Le nouvel état des lieux soulève des questions : parmi celles qui, de ce point de vue, ont pu porter notre recherche, il s'est agi pour nous de nous demander ce qu'il en était de la confrontation de ces "nouveaux" lycéens à un enseignement traditionnellement "élitaire". Faisant choix de nous tourner prioritairement, centralement, vers les élèves, notamment parce que le terrain de ce côté avait été jusqu'à présent peu exploré, moins en tout cas que ce qui concerne les enseignants et l'enseignement lui-même (du moins son histoire dans les lycées français), nos questions se sont traduites de la manière suivante : comment les "nouveaux" lycéens s'inscrivent-ils dans la philosophie, comment s'approprient-ils l'enseignement qui leur est délivré ? De quels apprentissages fait-il l'objet ?

Par ailleurs et surtout, si nous nous sommes tournée vers cette discipline, c'est pour diriger l'interrogation du côté des enjeux de démocratisation que soulèvent d'une part l'évolution qui a conduit à ouvrir les portes des lycées à des catégories longtemps exclues de leur sphère de savoirs, et d'autre part la philosophie elle-même en tant que son apprentissage aurait une portée émancipatrice, par l'accès qu'elle favoriserait à des regards distanciés, rationnels et universels (d'après les normes, les fins assignées à cet enseignement, dans la théorie et les idéaux forgés, historiquement, par une très grande partie des enseignants, des corps d'inspection...). L'interrogation ainsi dirigée se formule à travers les questions suivantes : s'agit-il réellement d'une démocratisation de l'école ou plutôt d'un processus de mas-

sification de l'enseignement ? Quelle part a la philosophie (sa diffusion, démocratisée ou massifiée, dans le secondaire), ou encore quel rôle joue-t-elle, s'il est possible de lui en assigner un réellement décisif, dans la recomposition des rapports entre école et société, consécutive aux transformations récentes de l'ensemble du système éducatif ? [...]

- LE MOIGNE, Jacques. *Passage : passerelle, passeur, figures du passage. Du lycée professionnel au lycée*. 586 pages (et 120 pages annexes).

Thèse de doctorat : Paris 8 : juillet 1997.  
Dirigée par Bernard Charlot.

Le thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat se propose d'étudier le passage que font des jeunes du lycée professionnel au lycée, généralement par le biais d'une classe passerelle (seconde spéciale ou première d'adaptation). Du point de vue des flux, ces passages se sont développés lentement au fil des années 70, fortement dans les années 80, pour se stabiliser, voire régresser, à partir du milieu de ces années. C'est également le sens que revêt ce passage pour ces jeunes qui a été l'objet de la présente recherche et nous avons découvert que ce passage se faisait en mettant en rapport des objets institutionnels (les passerelles), des personnes (les passeurs et ceux qui font le passage) et des processus (les identifications, le rapport au savoir, le transfert). [...]

Titres communiqués par  
Paul Durning, Professeur à  
l'Université de Paris X-  
Nanterre

- **GOUIRIR, Malika.** *"Ouled el Kharij" : les enfants de l'étranger. Socialisation et trajectoires familiales d'enfants d'ouvriers marocains immigrés en France.*

Thèse de doctorat : Paris X : décembre 1997. Dirigée par Paul Durning.

Cette thèse traite des principes de constitution et des modalités de fonctionnement d'un groupe (groupe familial, groupe de familles). Ainsi sont examinées les socialisations familiale et scolaire ainsi que les choix matrimoniaux. Le terrain d'enquête est une cité patronale habitée par 16 groupes familiaux (père, épouse, enfants) dont les pères marocains ont travaillé comme ouvriers non qualifiés dans la même entreprise au Maroc puis en France de 1955 à 1992 jusqu'à leur mise à la retraite, leur préretraite ou leur licenciement pour les derniers. Les investigations ont conduit à des séjours prolongés dans le quartier, avec réalisation d'observations, d'entretiens, exploitation d'archives (journaux locaux, photographies...).

Pour comprendre le devenir d'un groupe de familles immigrées installées à Tailby, il faut reconstituer l'histoire de l'immigration de cet ensemble constitué en un "douar immigré" et l'histoire de chacune d'entre elles (en privilégiant ici la lignée paternelle). L'existence d'une politique patronale (paternaliste) a contribué à faire le groupe, en rassemblant dans un espace restreint et séparé un ensemble de pères, puis de familles. C'est seulement à condition de considé-

rer ces deux histoires que l'on pourra espérer comprendre complètement tout à la fois le cursus scolaire, les engagements professionnels, les choix matrimoniaux des enfants en les rapportant à l'investissement éducatif et aux moyens mis en œuvre par le père pour conserver et améliorer la position sociale de sa "famille" notamment dans son groupe de parenté. Le recours au système scolaire est inégal selon les familles et différencié au sein des fratries selon le type de capital à reproduire et selon les positions dans chacun des deux espaces nationaux (Maroc, France).

- **LANDESMANN-MIKLOS, Monique.** *Le cas des enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM).*

Thèse de doctorat : Paris X : décembre 1997. Dirigée par Jean-Claude Filloux et Paul Durning.

La recherche a pour but d'identifier les principaux processus de constitution des identités académiques des enseignants-chercheurs de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM) qui ont fait du travail académique leur profession. L'intérêt de cette recherche est d'apporter un nouvel éclairage sur les difficultés de constitution de cette nouvelle profession dans l'université mexicaine.

L'approche biographique a été utilisée pour la reconstruction des trajectoires socio-familiales et académiques et l'identification de leurs gestions identitaires de biochimistes appartenant à trois générations différentes d'universitaires. Les processus relationnel et biographique ont été les principales catégories utilisées pour l'étude des identités.

L'analyse montre le caractère incertain, ambivalent ou instable des identités académiques construites dans la plupart des cas. Les principaux processus qui en sont responsables sont les suivants :

- la mobilité sociale (soit en descension soit en ascension) et la diversité des référents culturels et sociaux des lignées maternelles et paternelles des enseignants-chercheurs.

- le difficile processus de transition de la UNAM vers la modernité marqué par de fortes crises politiques entre 1965 et 1974 et par la coexistence de différents modèles de profession académique caractéristiques des universités latino-américaines : une "profession académique classique" orientée vers la recherche et le modèle académique traditionnel engagé dans la formation de professionnels.

- la fragilité de la communauté des biochimistes de la Faculté de Médecine qui a affecté les processus relationnels nécessaires pour la formation et la socialisation des enseignants-chercheurs.

■ **VUACHEUX-BONNEAUD, Brigitte.**  
*Les dimensions cognitives et sociales de l'enfant dans les processus d'évaluation à l'école primaire : un écheveau difficile à démêler.*

Thèse de doctorat : Paris X : juin 1997.  
Dirigée par Paul Durning.

Le matériau étudié dans cette recherche est un questionnaire sur les compétences scolaires et le comportement de 695 enfants scolarisés en Grande Section de maternelle et en Cours Élémentaire deuxième année, évalués par leurs enseignants. Ces évaluations sont complétées par des données familiales et sociales.

Les analyses ont confirmé des différences significatives entre les filles et les garçons, entre les milieux socioculturels, selon la structure de la famille, et selon l'implication familiale dans la scolarité, tant dans l'évaluation des compétences scolaires, que dans l'évaluation du comportement en classe. Les résultats essentiels montrent des corrélations importantes entre l'évaluation des compétences scolaires et l'évaluation du fonctionnement général de l'enfant. Ces liens diffèrent selon les profils de comportements : Irresponsable-Inattentif, Renfermé, Craintif-Anxieux, Agressif-Perturbateur. Des liaisons apparaissent également entre d'une part les compétences scolaires et le comportement de l'enfant en classe, et d'autre part les données socio-démographiques et les relations de l'enseignant avec la famille.

L'ensemble de ces résultats est intelligible par deux lectures complémentaires :

Si ces fortes liaisons indiquent que les compétences scolaires de l'enfant ne sont pas indépendantes de ses caractéristiques individuelles et sociales, elles révèlent que l'évaluation scolaire adopte également d'autres critères que ceux qu'elle reconnaît se donner. Cette seconde approche renvoie au cadre théorique des représentations sociales, des stéréotypes sociaux, des processus d'attribution causale, et des théories implicites de la personnalité. Elle permet de saisir comment les données s'articulent entre elles, en les considérant comme des variables ayant une influence sur la connaissance sociale de l'enfant par l'enseignant.

Ne pas tenir compte de ces enchevêtrements qui se renforcent mutuellement risque de conduire à des prises de décision erronées. Puisque l'évaluation doit

être "au service de la pédagogie", elle nécessite donc de conscientiser ce qui nous échappe, pour rendre intelligible ce dont nous tenons compte et ne pas ignorer la complexité de ce que nous construisons.

Titre communiqué par  
André Martinand, Profes-  
seur à l'Université l'École  
Normale Supérieure de  
Cachan

■ BECU épouse ROBINAULT, Karine.  
*Rôle de l'expérience en classe de physique dans l'acquisition des connaissances sur les phénomènes énergétiques.*

Thèse de doctorat : Lyon 1 : mars 1997.  
Dirigée par Andrée Tiberghien.

Notre travail de thèse porte sur "le rôle de l'expérience en classe de physique dans l'acquisition des connaissances sur les phénomènes énergétiques". Il s'appuie sur deux domaines de recherche actuels de la didactique : le rôle de l'expérience et l'enseignement de l'énergie. Pour comprendre l'importance et le rôle des expériences dans l'enseignement de l'énergie au lycée, nous avons abordé l'étude de l'enseignement effectif avec deux points de vue, l'un concernant l'enseignement et l'autre l'apprentissage.

1- La première partie de notre thèse concerne une étude historique de l'enseignement de l'énergie depuis l'introduction officielle des TP au lycée. Nous avons centré notre recherche sur les contraintes liées à l'enseignement et en particulier à celle de la réalisation des expériences. Ceci a conduit à défi-

nir des critères de stabilité d'une expérience dans les manuels. À ces fins, les caractéristiques des expériences plus ou moins pérennes ont été établies, autant du point de vue de leur phénoménologie, que de leur formalisation ou de leur interprétation.

2 - La deuxième partie concerne des études de cas : nous avons alors centré notre analyse sur les activités de modélisation des élèves lorsqu'ils réalisent et interprètent des expériences qui ont été sélectionnées à partir des critères de stabilité de notre première partie. Pour cela, nous avons suivi des TP conduits par des groupes de deux élèves de 16 à 17 ans en classe. Une autre situation dans laquelle les élèves devaient conduire une expérience, en utilisant des nouvelles technologies de communication a été analysée. Les dialogues d'élèves ont été transcrits et analysés à partir d'une grille décrivant les différents niveaux de modélisation. Nous avons également choisi d'enrichir cette grille par des aspects sémiotiques. Les tâches proposées aux élèves comme leurs activités durant la résolution sont analysées à partir de la même grille d'analyse.

La conclusion permet un bilan de l'ensemble des résultats obtenus en ce qui concerne la modélisation en fonction des caractéristiques des situations proposées aux élèves. Nous discutons des résultats obtenus sur les conditions d'insertion de l'expérience dans l'enseignement au lycée et les potentialités d'apprentissage de ces expériences.

Titres communiqués par  
Jean-Claude Forquin, INRP,  
Département "Ressources et  
Communication", Unité  
"Communication, documen-  
tation, synthèse"

- FELLER, Danièle. *La formation continue pour quel enseignant d'EPS ? Profils de professionnalité exprimés au travers des actions de formation.* 334 pages.

Thèse de doctorat : Université de Rouen : février 1998. Dirigée par Jean-Claude Forquin.

L'objet d'étude concerne la fonction réelle de la formation continue des enseignants d'éducation physique et sportive dans une double perspective :

- quelle contribution à une rénovation des pratiques pédagogiques ?
- quelle contribution au développement de la professionnalisation au sens d'acquisition de compétences liées à une pratique réflexive ?

Cette étude se situe dans un contexte institutionnel sollicitant fortement et sur une période relativement brève, la réflexion et les débats sur les fondements et les enjeux de la discipline, permettant par là même une meilleure visibilité des phénomènes étudiés. En effet, à l'occasion de la récente mise en place de nouveaux programmes en EPS, plusieurs conceptions relatives aux objets et savoirs spécifiques de ce champ disciplinaire se sont affrontées, posant par là même la question de l'évolution de la professionnalité des enseignants d'EPS. Dans ce contexte, la formation continue en EPS, qui a pour mission explicite de contribuer à une

évolution des pratiques professionnelles, a été explorée au travers d'une analyse des actions de formation mises en place dans l'académie de Rouen. Cette analyse a été complétée par celle des discours des stagiaires et des formateurs relatifs aux actions menées ou vécues. Les résultats montrent une tendance de ces actions à entretenir des références et des pratiques plutôt traditionnelles dans l'enseignement de l'EPS, et majoritairement partagées par stagiaires et formateurs. D'autre part, il apparaît que les procédures de formation favorisant le développement de compétences réellement professionnelles en termes d'analyse de sa propre pratique et de prise en compte au plus près du contexte d'intervention, sont très peu mises en œuvre. En conclusion, plutôt que de contribuer à une évolution des pratiques professionnelles, la formation continue en EPS semble constituer un pôle de résistance aux tentatives visant à légitimer une nouvelle définition de la professionnalité des enseignants.

- LAGARRIGUE, Jacques. *Des valeurs humanistes sont-elles toujours diffusées par les enseignants de l'école élémentaire publique ?* 714 pages.

Thèse de doctorat : Paris X-Nanterre : octobre 1997. Dirigée par Jacques Natanson.

Face à la crise identitaire qui secoue le monde occidental, quelles représentations les instituteurs se font-ils de leur rôle en matière d'éducation morale et civique ? Conservatisme jacobin ? Repli sur une ligne instrumentale ? Options communautaires et consuméristes ? Ne peut-on aussi considérer que derrière l'anomie actuelle, un ensemble de

valeurs consensuelles n'en continuerait pas moins à irriguer l'espace scolaire et constituerait l'ébauche d'un système axiologique cohérent qui s'inscrirait dans une démarche de type communicationnel, prenant le singulier comme mode d'accès à l'universel ?

Au travers de l'analyse de contenu de quarante-trois entretiens réalisés auprès d'enseignants volontaires, il ressort que le rôle éducatif de l'école est toujours présent. Une valeur est d'ailleurs citée à l'unanimité des discours produits. Il s'agit du respect de la personne humaine, valeur autour de laquelle s'agrègent autonomie, justice et solidarité. Cependant, avant même ces préoccupations, les instituteurs s'attachent déjà à donner à leurs élèves les règles de socialisation de base préalables à toute vie en société.

Pourtant, si ces valeurs constituaient déjà le noyau de l'éducation morale de la III<sup>ème</sup> République, il semble qu'elles ne soient plus inculquées de manière aussi impositive qu'autrefois. En effet, libéralisation de la discipline et dialogue, regard favorable sur la coopération et la différenciation pédagogique, pratiques interculturelles et attachement à une conception, certes ferme, mais néanmoins tolérante de la laïcité montrent une plus grande attention portée à l'émergence du sujet humain. Les prémices d'une perspective axiologique intersubjective seraient donc perceptibles au sein de l'institution scolaire. Et, face aux temps d'anomie qui caractérisent nos sociétés, il est désormais possible d'affirmer que des valeurs humanistes circulent toujours au sein de certaines classes de l'école élémentaire et qu'elles semblent orientées vers un universalisme de rencontre.

■ PIRIOT, Martine. *Pratiques culturelles chez les instituteurs et réinvestissement pédagogique. Les pratiques personnelles comme déterminants sociaux des pratiques pédagogiques*. 424 pages.

Thèse de doctorat : Paris V : janvier 1997.  
Dirigée par Gabriel Langouët.

Partant du constat avéré que la "démographisation" de l'accès au secondaire n'a pas permis pour autant à tous les élèves de satisfaire aux attentes culturelles scolairement et socialement valorisées, l'auteur postule que la distance absolue ou relative qui continue de séparer les enfants des milieux populaires des contenus et comportements cultivés attendus, reste encore une des causes majeures d'échec, ou de moindre réussite. Le travail s'interroge donc sur le rôle de l'école primaire devenue véritable propédeutique au Collège, dans la construction culturelle et dans la transmission de ces contenus, en particulier à l'égard des enfants qui n'y sont pas familialement acculturés.

Dans une mise en perspective historique, on a d'abord cherché à faire émerger des textes officiels l'évolution de la conception de la culture à l'école primaire à travers le choix des contenus de programmes, depuis la séparation effective des deux ordres d'enseignement à leur fusion, qui aurait dû amener à considérer la culture nécessaire comme étant celle du secondaire. Or, on constate que celle-ci reste à définir en termes de programmation rationnelle.

Mais au-delà de l'effet des contraintes structurelles, la réflexion porte sur le rôle des "acteurs" enseignants du premier degré dans la construction de cette culture en posant l'hypothèse que ceux-ci ne sont pas des professionnels interchangeables au sein du système, mais que leurs choix de curricula réels et

leurs conceptions professionnelles sont directement dépendants de leurs propres caractéristiques culturelles. D'ailleurs, une investigation historique de publications professionnelles confirme l'hypothèse d'une identité culturelle des instituteurs moins homogène que ce qu'une certaine hagiographie pouvait laisser croire.

Enfin, dans une perspective sociologique, en s'appuyant sur une enquête par questionnaires assortie d'entretiens, on met au jour les habitudes des maîtres en matière de pratiques culturelles traditionnellement reconnues, puis on met en relation la diversité de celles-ci avec leur réinvestissement dans les pratiques professionnelles.

La typologie établie permet de définir quatre groupes de maîtres dont les activités culturelles diffèrent assez considérablement, tant dans leur nature que dans leur intensité. La corrélation établie entre celles-ci et les pratiques et attitudes professionnelles permet de dégager des différences manifestes.

Ainsi, pour ne citer que les deux catégories extrêmes, on constate que les maîtres les plus "démunis" de pratiques culturelles ne s'estiment pas aidés professionnellement par leurs activités personnelles favorites et les réinvestissent donc forcément moins, mais encore que le peu de pratiques cultivantes, lorsqu'elles existent dans ce groupe, s'expriment en faveur des enfants des catégories déjà les plus favorisées, au détriment des enfants de milieux populaires. Leurs conceptions professionnelles vont également dans un sens élitaire. En revanche, les instituteurs du groupe des "actifs culturels", se déclarent à la quasi-unanimité soutenus professionnellement par leurs activités personnelles, les réinvestissent en

grande majorité, et ceci sans discrimination sociale. On montre même que ce sont ces enseignants les plus cultivés qui défendent le plus la valorisation des savoirs cultivés communs et les valeurs universelles et citoyennes, surtout lorsqu'ils enseignent dans des milieux très défavorisés.

Cette mise en évidence de la persistance de l'inégalité qui résulte à la fois des caractéristiques des élèves mais aussi de celles de leurs maîtres, amène à conclure que la véritable démocratisation ne peut se faire sans l'instauration institutionnelle rationnelle de contenus culturels clairement identifiés et mis en œuvre par des maîtres professionnalisés pour être réellement "cultivants".

Titre communiqué par Marc Bru, Professeur à l'Université de Toulouse-Le Mirail

- MARCEL, Jean-François. *L'action enseignante - Éléments pour une théorie : la contextualis-action*. 548 pages (676 avec les annexes).

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : juillet 1997. Dirigée par Marc Bru.

Les recherches en éducation furent longtemps orientées vers la découverte de la "bonne méthode" d'enseignement. Devant l'échec de ce courant et la vanité des visées prescriptives, nous proposons une nouvelle voie.

Depuis quelque temps, nombre de disciplines des sciences humaines insistent sur la nécessité de prendre en compte le contexte dans l'étude du fait éducatif. À partir de l'approche systémique et du modèle du système d'enseignement/apprentissage dit des "interac-

tions en contexte", nous avons théorisé le concept de contextualisation.

La contextualisation désigne l'ensemble des processus interactifs qui relie le sujet agissant et son contexte.

Lors de son opérationnalisation, nous n'avons retenu que la dimension spatiale du concept de contextualisation. Nous proposons une kaléidoscopie des espaces d'enseignement, conjuguant des lectures géographiques, sociologiques, sémiologiques et psychosociales des interactions de l'enseignant et de ces espaces.

L'organisation des éléments descriptifs nous a permis de proposer deux pistes explicatives : "l'hexis pédagogique" et "le potentiel énergétique de l'action de l'enseignant".

La validation s'est effectuée en deux temps. Nous avons tout d'abord montré que les deux pistes entraînent en résonance et attestaient par là même de l'unicité du concept. Nous avons ensuite évalué leurs capacités heuristiques à l'aune d'une étude des pratiques d'enseignement de la lecture au CP.

Enfin, nous avons mis le concept en perspective en proposant quelques éléments d'une théorie de l'action enseignante, la contextualis-action. Cette théorie défend l'idée que l'action de l'enseignant ne peut se réduire ni à sa planification (son avant) ni à son projet (son après). Le "pendant" de l'action, de par sa temporalité linéaire et de par les processus de contextualisation, est doté de prérogatives qui lui sont spécifiques.

Titres communiqués par  
Jacques Fijalkow, Professeur  
à l'Université de Toulouse-  
Le Mirail

- FABRE-GIACOMETTI, Corinne.  
*Coopération, Autonomie, Communication au Cycle 2 : Mythe ou réalité ?*  
300 pages.

Thèse de doctorat : Université de  
Toulouse-Le Mirail : décembre 1997.  
Dirigée par Jacques Fijalkow.

Nous analysons la coopération entre enfants sur un plan comportemental afin de comprendre le fonctionnement de l'autonomie et de la communication dans une situation de résolution de problèmes (cognitifs ou sociaux) au Cycle 2 des apprentissages fondamentaux. Nous tentons de répondre à trois grands ensembles de questions :

- le premier ensemble réunit des questions portant sur le fonctionnement du contexte social de l'école : la coopération entre enfants ;
- le deuxième ensemble réunit des questions portant sur le fonctionnement de savoir-faire sociaux : les comportements d'autonomie et de communication ;
- le troisième ensemble réunit des questions portant sur un savoir-faire cognitif : la lecture-écriture.

Nous nous inscrivons dans une démarche qui lie deux types de contextes psychopédagogiques :

- un contexte social dont nous posons les principes suivants :

- 1) établir une relation pédagogique imposant la présence régulatrice de l'enseignant et la présence conflictuelle des pairs,

2) définir la coopération entre enfants comme l'ensemble des tentatives réciproques des élèves pour effectuer ensemble les tâches proposées,

- un contexte cognitif dont nous posons les principes suivants :

1) établir une situation de résolution de problèmes afin de mettre en valeur les compétences de l'élève,

2) définir deux conditions à son exercice : entreprendre et chercher.

Les questions relatives au deuxième ensemble montrent comment il est possible de relier ces deux contextes habituellement pris et étudiés isolément.

Nous avons construit une grille d'observation des comportements de coopération et testé 78 élèves de 5 à 7 ans en lecture-écriture. Nous montrons que :

- la coopération entre enfants est un contexte d'apprentissage qui peut être mis en place au Cycle 2.

- Dans cette situation, les élèves communiquent dans un but précis : trouver une solution aux problèmes.

- Ils sont très autonomes dans l'exécution et la résolution de la tâche.

- Ils réussissent mieux en lecture-écriture.

Deux conditions sont inhérentes à l'efficacité du contexte d'apprentissage de coopération :

- la présence de pairs en zone proximale de développement,

- la présence accompagnatrice de l'enseignant.

■ VISSAC, Pascal. *Auto-langage gestuel et phonique chez les sourds : quelle approche pour l'apprentissage de la langue écrite ?* 340 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : décembre 1997. Dirigée par Jacques Fijalkow.

Les sourds peuvent-ils apprendre à lire sans le recours de la médiation phonologique ? ou bien la phonologie est-elle un passage obligé de l'acte lexique ? Ce travail de recherche sur la didactique de l'écrit chez les sourds tente de répondre à ce questionnement. En nous appuyant d'une part sur les épreuves expérimentales de Conrad en Grande-Bretagne (1964) et de Klima et Bellugi aux États-Unis (1975), en nous servant d'autre part des références théoriques de l'approche cognitive de la lecture (processus d'identification de mots, principaux modèles, etc.) ainsi que des concepts tels que bilinguisme, identité, représentation, historique et culture sourde, nous avons testé plusieurs variables susceptibles d'intervenir dans les processus d'appropriation de la langue écrite chez les sourds, l'idée de base étant que les sourds profonds, s'ils sont privés du canal acoustique, ne peuvent accéder à une conscience phonologique. Dans ce cas, le canal visuo-acculo-moteur induit par la langue des signes devrait engendrer un auto-langage spécifiquement gestuel dont on peut supposer qu'il permet de compenser en partie l'absence d'auto-langage phonique. L'analyse des données nous a permis de mettre en évidence l'auto-langage phonique et son rôle dans le processus de lecture, y compris chez les sourds profonds. L'examen des résultats nous a permis également de comprendre que la lecture labiale, le "cued speech" et plus généralement les aides

rééducatives constituent une source d'information phonologique qui est exploitée dans les processus d'identification de mots écrits. D'autre part, l'analyse des erreurs relatives aux composantes de formation de signes gestuels (les chérèmes) ainsi que l'observation des données en situation de tâches d'écriture (logiciel d'application didactique) confirment l'existence d'un auto-langage gestuel chez les sourds. Cependant l'idée d'une stratégie compensatoire reposant sur l'auto-langage gestuel par des sujets sourds qui procéderaient peu à l'auto-langage phonique n'a pu être démontrée.

Titres communiqués par  
Michel Bataille, Professeur à  
l'Université de Toulouse-Le  
Mirail

- CLANET, Joël. *Contribution à l'intelligibilité du système "enseignement-apprentissage". Stabilisations du système et interactions en contexte.* 740 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : décembre 1997. Dirigée par Marc Bru.

Animée par des visées prescriptives, la quête d'intelligibilité des situations enseignement-apprentissage (E/A) s'est opérée à l'aide de modélisations programmatiques à causalité linéaire. Le modèle processus-produit reste le plus connu et le plus utilisé. Des modèles plus élaborés, celui des "processus-médiateurs" ou d'autres se réclamant des paradigmes cybernétiques et systémiques, n'ont pas abandonné le principe qui consiste à mettre en regard les résultats scolaires des apprenants et une ou plusieurs dimensions qui les expli-

queraient. Nous avons appréhendé, en confrontant les divers modèles à l'empirie, leurs richesses mais aussi leurs limites.

Les situations E/A, en s'auto-organisant et en s'auto-construisant en (inter) action et en contexte, ne sauraient être considérées comme des systèmes compliqués mais comme des systèmes complexes. La prise en compte de cette complexité réclame une modélisation que nous avons construite dans une approche systémique. Un des aspects de cette modélisation concerne les configurations des jeux de rapports entre les éléments constitutifs du système.

De la confrontation à l'empirie du modèle systémique que nous proposons, nous espérons la construction d'une nouvelle signification des situations E/A.

La méthodologie utilisée (classifications hiérarchiques ascendantes) permet d'étudier les configurations des agrégations de modalités, à différents niveaux d'étude du système. Nous avons pu constater la pérennité de certaines de ces configurations, elles ne sont donc pas le fruit du hasard. Cette pérennité permet l'éventualité d'une structure stable sous-jacente. Celle-ci est balayée par l'adjonction au modèle de variables de l'interaction.

La potentialité organisatrice des variables de l'interaction s'impose et apporte une pérennité des configurations plus importante qu'en leur absence ; le mouvement interactif apporte la stabilité.

Suivant la clôture du système E/A les configurations sont distinctes, elles rendent compte de processus inscrits dans une dynamique contextualisante et contextualisée particulière.

- TALBOT, Laurent. *Regards sur les méthodes d'éducation cognitive. Représentations et pratiques à l'école primaire*. 483 pages (634 avec les annexes).

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : octobre 1997. Dirigée par Michel Bataille et Marc Bru.

L'objet de cette recherche est d'élaborer une sorte d'état des lieux, celui des méthodes d'éducation cognitive à l'école primaire en France (essentiellement la Gestion Mentale d'A. de La Garanderie et la Médiation à la Structuration Cognitive (M.S.C.), méthode proche du PEI de R. Feuerstein).

Si l'on considère le système enseignement-apprentissage comme un système complexe et contextualisé, on ne peut envisager la variable "méthode d'éducation cognitive" comme une variable indépendante.

Toutefois, nous avons essayé de voir en quoi l'application de ces méthodes par des instituteurs pouvait être corrélée avec des performances supérieures des élèves, des représentations et des pratiques professionnelles particulières de la part des enseignants.

Nous avons travaillé à partir des épreuves nationales organisées par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective ("Évaluations CE2") en rassemblant les performances de 1 240 élèves en français et en mathématiques. Nous avons également questionné 553 enseignants du premier degré et recueilli les observations effectuées dans 76 classes de l'école élémentaire durant une semaine.

Les résultats montrent que les performances des élèves confrontés à la Gestion Mentale et à la M.S.C. ont plu-

tôt tendance à être meilleures que celles des enfants appartenant aux échantillons témoins. De plus, les pratiques professionnelles des instituteurs appliquant ces méthodes sont plus variées sur certaines variables (type de périodes utilisées notamment) et non sur d'autres (évaluation, incitations au travail par exemple). Enfin, il n'a pas été observé des représentations professionnelles spécifiques chez les enseignants déclarant pratiquer une méthode d'éducation cognitive.





2

*BIBLIO-  
GRAPHIE  
COURANTE*

## PLAN DE CLASSEMENT

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

## 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*

DUBOUCHET, Paul. *Méthodes des sciences sociales : pour de nouvelles méthodes*. Paris : L'Hermès, 1997. 135 p., bibliogr. (2 p.) (L'essentiel sur.) 31

Après une brève présentation historique, diverses méthodes sont présentées (concernant trois domaines : la science politique ; la science économique, l'ethnologie, le droit et la morale : la sociologie de Durkheim et la méthode déterministe, les techniques d'observation et de mesure, Marx et la méthode dialectique, Max Weber et la méthode compréhensive, la linguistique et le structuralisme, l'École de Francfort, la révolution herméneutique... (Prix : 98,00 FF).

### *Méthodologie de la recherche*

BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie*. Paris : Nathan université, 1997. 127 p., bibliogr. (7 p.) (128 : sociologie ; 122.) 31

En sciences sociales, le récit de vie est le résultat d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, au cours duquel un chercheur demande à un "sujet" de lui raconter tout ou partie de son expérience vécue. Les principales caractéristiques de la perspective ethnosociologique, par les réponses qu'elle peut proposer aux questions que pose l'enquête (statut des données, des hypothèses...) sont exposées. Puis la nature même du récit de vie est analysée : un effort de description de la structure diachronique du parcours de vie, qui peut aider à la connaissance sociologique des principaux domaines sociaux de l'existence (emploi, formation des adultes...). Les trois fonctions des récits de vie (exploratoire, analytique, expressive) sont étudiées. Puis la partie méthodologique est développée : le recueil (la recherche d'un terrain, la préparation de l'entretien, sa conduite...).

**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

l'analyse d'un récit de vie, l'analyse comparative (la comparaison entre parcours biographiques qui permet d'élaborer un modèle, de confirmer des hypothèses...), la mise en forme et la rédaction. (Prix : 49,00 FF).

DELHOMME, Patricia ; MEYER, Thierry. *Les projets de recherche en psychologie sociale : méthodes et techniques*. Paris : Armand Colin, 1997. 222 p., fig., bibliogr. (2 p.) (Cursus : psychologie.) 31

Après avoir rappelé quelques notions essentielles de la psychologie scientifique et sociale, les auteurs exposent la méthodologie. 1) Construire un projet de recherche empirique : choisir un sujet de recherche, passer des idées aux observations, collecter les données, interpréter les résultats... 2) Organiser le recueil de l'information : l'échantillonnage des participants, le contrôle des variables et la répartition des participants, de la description à l'explication des plans de recherche. 3) Les techniques d'investigation : l'observation, le recueil des données comme interaction sociale (la formulation des consignes, poser des questions...). (Prix : 85,00 FF).

ESCOFIER, Brigitte ; PAGÈS, Jérôme. *Initiation aux traitements statistiques : méthodes, méthodologie*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1997. 263 p., fig., bibliogr. (1 p.) (Didact mathématiques.) 31

Cet ouvrage de méthodologie est structuré en trois parties. 1) Traitement d'un fichier de notes (description des données étudiées, premières vérifications des données, données manquantes, étude d'une variable qualitative...). 2) Éléments remarquables et éléments aberrants (mise en évidence d'individus, de variables remarquables...). 3) Fiches techniques (mesure de la dispersion d'une variable quantitative, représentation simultanée de deux variables quantitatives...). (Prix : 95,00 FF).

FOURNET, Michel ; BEDIN, Véronique ; SANCHOU, Paule. *La création d'un observatoire local des mémoires professionnels : un enjeu pour l'ingénierie de formation diplômante et la recherche en formation continue*. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 1997. 105 p., bibliogr. (1 p.) 23

102 mémoires, rédigés entre 1993 et 1996, à l'université de Toulouse-Le Mirail, dans quatre catégories (DSTS, licence et maîtrise AES, DUFRES, DUCS) ont été retenus. Ces mémoires professionnels sont des "objets-textes" écrits par des étudiants professionnels dans le cadre de formations diplômantes dispensées par un service de formation continue. Ils se placent sous le sceau d'un ancrage scientifique et praxéologique. Leur étude permet aux auteurs d'analyser les objectifs des recherches menées, les thèmes de recherche, les références disciplinaires et théoriques, les approches méthodologiques, le type d'écriture utilisée pour la rédaction de ce mémoire, les projets des stagiaires utilisés dans ces mémoires. Un exemple concret sur l'analyse des mémoires du DSTS soutenus à Toulouse en 1996 est présenté. Les auteurs souhaitent, à la suite de ce rapport, publier un guide "Concevoir et réaliser son mémoire professionnel" pour les étudiants, les directeurs de mémoire, montrer ou renforcer un maillage institutionnel universitaire sur la question de la "formation à et par la recherche", et un maillage interuniversitaire sur la question du mémoire professionnel. (Document non commercialisé).

HAMEL, Jacques. *Étude de cas et sciences sociales*. Paris : L'Harmattan, 1997. bibliogr. (7 p.) (Outils de recherche.) 31

Les études de cas sont utilisées en sociologie, en anthropologie et en psychologie. Elles ont été fortement utilisées par la sociologie française (fin 19<sup>e</sup> siècle, avec les monographies de famille de F. Le Play) et par la sociologie

américaine (début 20e siècle, par l'École de Chicago). Un conflit de méthodes naîtra à leur sujet, entre les membres de l'École de Chicago et le corps professoral de l'université Columbia de New York, dans les années 40. Mais l'étude de cas aura "encore droit de cité", notamment dans deux "entreprises méthodologiques" : l'intervention sociologique d'Alain Touraine, l'autoanalyse provoquée et accompagnée, provoquée dans "La misère du monde" de Pierre Bourdieu. L'étude de cas demande un mode d'emploi : le cas ou les cas choisis doivent s'aligner sur l'objet de recherche ; les qualités du cas doivent être explicitées, car elles lui permettront de fonder sa représentativité. L'écriture a un rôle crucial ; c'est elle qui permet de décrire et d'expliquer. Mais l'étude de cas est-elle une méthode ?

KEEVES, John P. ed. *Educational research, methodology, and measurement : an international handbook*. Oxford ; New York : Pergamon, 1997. XX-1 054 p., tabl. ❧ 3

Ouvrage de référence décrivant les méthodes d'investigation dans le domaine des sciences de l'éducation et des sciences humaines. Les stratégies de recherche qualitative et quantitative sont examinées de façon approfondie. Les problèmes d'évaluation sont analysés et les fondements épistémologiques des "Sciences de l'éducation", considérées comme une unité, sont présentés. (Prix : £ 106.95).

*Les méthodes en psychologie (observation, expérimentation, enquête, travaux d'étude et de recherche)*. Paris : Bréal, 1997. 376 p., bibliogr. dissém. (Grand amphi. : psychologie.) ❧ 31

1) Statuts et rôles des méthodes : l'objectivation ; les méthodes scientifiques ; la mesure. 2) Se documenter, gérer et exploiter l'information : la recherche documentaire. 3) Construire des instruments d'observation : enregistrer et transcrire ; conduire des entre-

tiens, un questionnaire ; les tests. 4) Planifier le recueil des données : planifier une enquête, une expérience. 5) Le codage et l'analyse des corpus : les types d'analyse ; les étapes d'une analyse de corpus. 6) Présenter et résumer des données : des protocoles de base aux distributions ; résumer et caractériser les distributions ; diagrammes et graphiques ; la construction des variables dérivées. 7) Faire des inférences : statuts et fonctions des inférences statistiques ; inférer à partir d'un échantillon, à partir de deux échantillons. 8) Utiliser les outils informatiques, l'univers informatique ; le traitement de texte ; l'analyse informatique des données. 9) Faire un stage, une étude, un dossier : effectuer un stage ; faire une étude ; concevoir et soutenir un dossier. 10) Études sur le terrain : à l'école, au travail, à l'hôpital, au musée. Chaque chapitre a la même structure : lectures conseillées, cours, documents et exercices. (Prix : 161,00 FF).

*Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF, 1997. 263 p. (Pédagogies.) ❧ 31

Des applications de l'entretien d'explicitation, dans divers domaines, sont proposées ici, alliant réflexions théoriques et mises en œuvre pratiques : Questionnement d'explicitation et enseignement des mathématiques (M. Maurel). Mettre en mots sa pratique sportive (C. Martinez). Apprendre à se mettre "entre parenthèses", l'exemple de l'AIS (A. Thabuy). Questionner en classe ? (M. Bonnet, J. Crozier, M. Jaffard). Un cas de remédiation en anglais (C. Coudray). Une séquence d'atelier de raisonnement logique (E. Perry et M.-A. Voix). Bilans de compétence et aide à l'explicitation (A. Chauvet). Utiliser l'aide à l'explicitation en formation continue des enseignants ? (J.-P. Bénétière). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques (N. Faingold). Un glossaire d'explicitation termine l'ouvrage. (Prix : 152,00 FF).

## B – PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

TAYLOR, Peter G. ed.  
MCWILLIAM, Erica. ed. *Pedagogy, technology and the body*. New York : Peter Lang, 1996. VIII- 217 p., bibliogr. (22 p.) (Conterpoints ; 29.)  
☞ 15

Cet ouvrage regroupe des articles explorant les nouvelles relations qui se développent entre la pédagogie, les technologies et les êtres humains dans le contexte de l'éducation et des réalités culturelles contemporaines. S'appuyant sur les théories postmodernistes de l'éducation, les auteurs s'interrogent sur l'évolution des pratiques pédagogiques dans le cadre institutionnel et à l'extérieur de celui-ci. Le rôle des mouvements féministes, de la pédagogie critique dans l'évolution de la pensée sur l'éducation est décrit. La réhabilitation du corps, en tant que "champ d'activité politique et culturelle", est soulignée. (Prix : \$ 29.95).

### *Disciplines philosophiques*

DELAMOTTE, Régine ; PORCHER, Louis ; FRANÇOIS, Frédéric. *Langage, éthique, éducation : perspectives croisées*. Rouen : Publications de l'université de Rouen, 1997. 182 p. (Publications de l'université de Rouen ; 231.) ☞ 15

Ces "perspectives croisées", sous-titre de l'ouvrage, sont celles proposées par Louis Porcher (Éthique dans l'éducation, éthique pour l'éducation), Régine Delamotte-Légrand (Langage, socialisation et constitution de la personne), Frédéric François (Discuter pour quoi faire ? ou la morale, le dire et le reste). Pour Louis Porcher, le capital culturel et le capital social sont les racines de l'inégalité des résultats scolaires. Il aborde divers points de l'éthique dans l'éducation : la non-reconnaissance des "sub-cultures"

(générationnelle, culturelle, sexuelle, professionnelle), le rôle des médias (diversification des sources du savoir et de l'apprentissage), la notion de citoyenneté. Régine Delamotte-Légrand "trace les propositions (éthiques) des principales disciplines qui ont eu à traiter de l'entrée de l'enfant dans le langage" : la linguistique, la sociologie, la psycholinguistique. Elle met en lumière la question de l'hétérogénéité des apprenants, de la diversité des modalités d'appropriation du langage dans le cadre de la didactique (dangers d'homogénéisation et de normalisation, le poids des représentations). Il faut fournir des méthodes qui permettent à l'élève de parler du langage, du sien, des autres, de maîtriser le monde. Frédéric François veut se permettre "quelques remarques sur les relations du discours rationnel de la morale". Il n'y a pas la morale d'un côté, l'enseignement de l'autre. Partant de brefs exemples tirés de la presse, il montre l'hétérogénéité des formes de la raison, et s'interroge sur le concept de "croyance". (Prix : 130,00 FF).

### *Épistémologie*

SALANSKIS, Jean-Michel ; RASTIER, François ; SCHEPS, Ruth. *Herméneutique : textes, sciences*. Paris : PUF, 1997. VIII-426 p., fig., bibliogr. dissém. (Philosophie d'aujourd'hui.) ☞ 12

Cet ouvrage rend compte des contributions du Colloque tenu en septembre 1994, au centre culturel international de Cerisy-la-Salle. Ces contributions sont regroupées autour de quatre thèmes : l'histoire problématisée ; les types d'herméneutique et les sciences de la culture ; herméneutique et sciences de la nature (biologie ; physique) ; disciplines formelles et cognitives (intelligence artificielle ; mathématiques). (Prix : 160,00 FF).

## Histoire

HANNOUN, Hubert. *Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage. Fondements idéologiques de la formation nazie*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1997. 238 p., bibliogr. (10 p.) (Éducation et didactiques.) ✎ 13

C'est dans les textes mêmes des théoriciens du national-socialisme (avec la référence obligée à *Mein Kampf*) que l'auteur a recherché l'idéologie nazie en matière de formation. Les thèses développées ne sont ni novatrices, ni révolutionnaires. De Platon à Chamberlain, chacune de ces thèses a été exposée, mais ni l'occasion, ni les conditions historiques ne leur avaient permis de se réaliser. Les trois thèmes qui fondent l'idéologie nazie sont étudiés (avec chaque fois, en parallèle, les thèmes nazis et les thèses des "précurseurs"). 1) Le naturalisme raciste. Les préceptes : désir à la "nature" (l'essence de chacun est celle de son groupe, de son sang, l'idéologie nazie est essentiellement sociobiologique) ; l'innéité du substrat "racial" (chacun possède, dès sa naissance, les dispositions naturelles de sa race) ; le primat du corps (la formation de la volonté, la soumission de l'individu au groupe). La nation est un des concepts fondamentaux de cette idéologie. La hiérarchisation nazie. Les races sont hiérarchisées entre elles. Chaque être doit recevoir une formation en rapport avec la place de sa race dans sa hiérarchisation des groupes humains. Les conflits entre races sont inévitables. Le conflit essentiel est celui qui oppose la race aryenne et la race juive. Si la race dominante veut le rester, elle doit préserver la pureté de la race. La sélection est naturelle, il faut donc obéir à la nature. A l'intérieur des peuples supérieurs, ce sont les individus supérieurs qui dirigeront. La formation a pour objectif de détecter et de sélectionner ces êtres supérieurs, en séparant l'élite de la masse. Il faut apprendre aux premiers à commander, aux seconds à obéir. Pour former cet homme de décision et de

responsabilité, une seule méthode : l'autorité indiscutable du formateur sur le formé. 3) Le providentialisme nazi. Selon Hitler, c'est Dieu lui-même, qui est le fondement justificateur de la hiérarchisation des races. La bible de cette religiosité : *Mein Kampf*. Au plan de la formation, la religiosité telle qu'elle apparaît dans le national-socialisme a deux implications : d'une part, la perfectibilité de la personne est limitée par une "nature humaine" innée et immuable puisque d'origine divine, d'autre part la méthode de formation fait référence davantage au vécu qu'à la réflexion claire de l'éduqué. Plus que d'éducation, il s'agit de dressage, la négation de l'homme en tant que personne. (Prix : 150,00 FF).

## Histoire de l'éducation

FERRIER, Jean ; PROST, Antoine. préf. *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995. Ils ont construit l'école publique*. Paris : L'Harmattan, 1997. 2 vol., 965 p., tabl., graph., bibliogr. (13 p.) (Éducation et formation : références.) ✎ 13

Le champ de cette étude est limité aux seuls Inspecteurs en charge de l'école primaire en France. L'auteur s'est basé sur des textes réglementaires, des dossiers individuels de carrières, un questionnaire, un dépouillement de documents (périodiques, bulletins d'inspection...). Dans un premier volume, il étudie le rôle des pouvoirs local et national dans l'inspection et les fonctions de l'inspecteur (en distinguant quatre tranches historiques : Révolution - Guizot, Guizot - J. Ferry, J. Ferry - 1960, le dernier quart de siècle), le recrutement et la formation, les conditions de travail et de rémunération, le corps sociologique que constituent les inspecteurs. Le second volume est consacré au rôle pédagogique des inspecteurs (les conférences...), à l'inspection proprement dite, à leur rôle dans l'administration de la circonscription et du département. L'auteur distingue les trois âges de l'inspection des écoles primaires :

une première époque (Guizot - J. Ferry), la scolarisation des enfants du peuple, garçons puis filles ; les inspecteurs sont la pièce maîtresse de la construction de l'école primaire. Une seconde époque (J. Ferry - gouvernement de Vichy) est l'âge d'or des inspecteurs ; ils se livrent à une véritable formation morale, professionnelle et parfois politique des maîtres. Une troisième époque, depuis les années 50, où les inspecteurs sont devenus des "experts" de l'école primaire. Ils peuvent devenir les cadres du système éducatif de demain, avec un statut professionnel et local restauré. (Prix : 450,00 FF).

LUC, Jean-Noël. *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris : Belin, 1997. 511 p., tabl., bibliogr. (25 p.) (Histoire et société.) ☞ 13

Trouvant ses origines dans les Infant schools britanniques et dans les expériences de J.-B. Cochin, la salle d'asile, au 19e siècle, a pour ambition d'accueillir tous les enfants du peuple sans exception, dans un double but : l'intérêt général (l'éducation précoce de la "progéniture populaire" est nécessaire au bon fonctionnement de la cité, car elle produit des travailleurs efficaces et prévient la marginalité) et l'intérêt personnel de l'enfant (il reçoit les soins dont il a besoin). En 1881, on compte 5 000 salles d'asile qui reçoivent 20 % des 2-5 ans. Leur projet pédagogique est construit sur le modèle de la "bonne mère" qui existe parfois dans les classes aisées ; il est lié aux représentations de l'enfant qui sont celles du 19e siècle : Les dames patronnesses jouent un rôle dans la gestion des salles d'asile. Ces salles sont employées en fonction des contraintes professionnelles des parents et de l'intérêt pour le jeune enfant. Quand elles n'existent pas, les parents, non disponibles, confient leurs enfants aux traditionnelles garderies, ouvertes toute l'année et toute la journée, à des femmes de leur milieu social. Certaines familles moins démunies préfèrent envoyer leurs enfants à l'école. Le ou la responsable de la salle d'asile exerce un métier régle-

menté, reconnu et protégé, souvent frustrant et fatigant. La salle d'asile fera l'objet de nombreuses critiques, notamment celles de Pauline Kergomard. Des textes publiés en 1881 et 1882 fondent l'école maternelle républicaine, l'éducation des jeunes enfants va être confiée à des institutrices formées dans des écoles normales. Mais l'école maternelle va être dévoyée de ses fins et débordée par l'enseignement primaire. (Prix : 150,00 FF).

### *Éducation comparée*

WINTCHER-JENSEN, Thyge. ed. *Challenges to European education : cultural values, national identities, and global responsibilities*. Frankfurt am Main ; Berlin ; Paris : Peter Lang, 1996. X-543 p., fig., bibliogr. dissém. (Comparative studies series ; 6.) ☞ 13

Cet ouvrage résulte des travaux du 16e congrès de la Société d'éducation comparée en Europe. Les 25 chapitres sont écrits par des spécialistes de plusieurs pays et prennent en compte à la fois la dimension historique et la perspective trans-culturelle. Les sujets abordés se regroupent autour de cinq thèmes : l'héritage culturel ; la dimension pluriculturelle et interculturelle dans l'éducation ; la dimension européenne : les relations entre éducation et société ; l'éducation en Europe d'un point de vue global. (Prix : £ 20).

### *Perspectives de l'éducation*

DESMET, Huguette ; POURTOIS, Jean-Pierre. *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF, 1997. 321 p., bibliogr. (9 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) ☞ 12

L'éducation et le développement ne peuvent être réduits à la seule dimension éducative. "Penser l'éducation, c'est être confronté à des enjeux psychologiques, culturels, écono-

miques, sociaux, symboliques... la finalité ultime étant la recherche des formes de la liberté, de l'égalité, de la solidarité, de la dignité, du bien-être". Un changement s'impose pour le pédagogue. C'est la société entière dans sa fonction éducative qui est à réinvestir. Il faut construire une société pédagogique innovante et mieux adaptée à la postmodernité. Pour mieux comprendre les enjeux pédagogiques actuels, les auteurs présentent d'abord quelques caractéristiques de la modernité (la rationalisation, l'éclatement des connaissances) et de la postmodernité (la subjectivation, l'intégration). Ces caractéristiques sont appliquées aux changements qui doivent affecter la pédagogie (au sens large du terme). Les auteurs plaident pour un double mouvement de distinction et d'articulation. Il faut étudier la logique propre de chacune des composantes du développement humain et étudier leurs liens respectifs. Ils étudient donc les fondements de l'identité humaine au travers du paradigme des douze besoins et les pratiques éducatives qui répondent le mieux aux besoins des individus au travers d'un système pédagogique multiréférentiel et intégré. Les besoins sont d'ordres affectif (l'attachement, l'acceptation, l'investissement), cognitif (la stimulation, l'expérimentation, le renforcement), social (la communication, la considération, les structures), de valeurs (le bien et le bon, le vrai, le beau). Les pédagogies : pédagogie des expériences positives, humaniste rogérienne, du projet, différenciée, active, behavioriste, interactive, du chef d'œuvre, institutionnelle. L'apprentissage pédagogique doit être un véritable travail d'appropriation et d'intégration, il faut former des "sujets-auteurs". (Prix : 128,00 FF).

## Réflexions critiques sur l'éducation

CARCANAGUES, Bernard.  
*Réflexions d'un prof... Crédits, mentalités et qualité de l'école.* Paris : L'Harmattan, 1997. 223 p. 5

L'École est malade. L'auteur, enseignant, dans une première partie, dresse les causes de la maladie : "Ce qui est" : les tares du système (le tronc commun, la sélection par les mathématiques, le corporatisme catégoriel) ; les acteurs (le manque de motivation des élèves, les enseignants, les parents, les inspecteurs, les chefs d'établissements, les syndicats) ; les aberrations de l'enseignement supérieur ; l'insuffisance de l'enseignement aux adultes. Une seconde partie propose les remèdes : "Ce qui pourrait être" : une nouvelle organisation de la scolarité, une redistribution des disciplines, une amélioration de la formation des enseignants, une certaine redistribution des crédits, un contrôle de la machine scolaire. Il faut redéfinir la totalité de l'institution éducative, avec la participation de tous. Les structures et les mentalités sont à changer ; l'école doit devenir un lieu d'espoir, et non "le bouc émissaire de tous nos maux". (Prix : 124,00 FF).

## C – SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

### Sociologie générale

BEN-DAVID, Joseph. *Éléments d'une sociologie historique des sciences.* Paris : PUF, 1997. 376 p., bibliogr. dissém. (Sociologies.) 12

Cet ouvrage regroupe douze articles fondamentaux du sociologue d'origine hongroise Joseph Ben-David (1920-1986), qui a travaillé dans le cadre des théories sociologiques de M. Weber, T. Parsons, R.-K. Merton. Une introduction générale resitue la vie et les travaux du sociologue. Les contributions

choisies permettent d'exposer les théories de ce sociologue des sciences : les notions centrales de rôle, d'hybridation des rôles, de compétitions, qui veulent rendre compte de l'innovation cognitive dans les sciences et de son développement quantitatif ; l'université conçue comme structure organisationnelle de la recherche scientifique ; les implications politiques de cette conception du fonctionnement de la science ; les raisons pour lesquelles la science, en tant qu'institution sociale, est apparue en France et nulle part ailleurs ; les notions d'éthos scientifique et de rôle scientifique, la critique de la "sociologie de la connaissance scientifique". (Prix : 368,00 FF).

### *Sociologie de l'éducation*

KINCHELOE, Joël L. ed. ; STEINBERG, Shirley R. *Thirteen questions : reframing education's conversation*. New York : Peter Lang, 1995. XII-322 p., bibliogr. dissém. 23

Cet ouvrage propose une réflexion critique sur l'éducation "dont les questions engendrent de nouvelles questions" qui supposent le développement d'un "système faisant sens". Les auteurs s'interrogent sur la vision actuelle de l'école, du professeur, de l'élève, sur l'influence du caractère démocratique de notre société sur le style des écoles américaines et sur l'influence des différences de sexe, de race, de classe sociale sur l'éducation. (Prix : \$ 29.95).

TERRAIL, Jean-Pierre. dir. *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 1997. 250 p., tabl., bibliogr. (5 p.) 23

Cet état des lieux réunit des contributions de sociologues de l'emploi et de l'éducation, autour de trois thématiques. 1) Les parcours scolaires : qui réussit ? : l'essor des scolarités et ses limites (J.-P. Terrail) ; la supériorité scolaire des filles (J.-P. Terrail) ; la scolarisation des jeunes issus de l'immigration

(S. Boulot et D. Boyzon-Fradet) ; les détours de l'enseignement privé (A. Léger). 2) Les activités scolaires : comment réussir ? : les familles confrontées à l'école (J.-P. Terrail) ; apprendre : des malentendus qui font la différence (E. Bautier et J.-Y. Rochex) ; les ZEP, un bilan décevant (J.-Y. Rochex) ; la scolarisation hors l'école (D. Glasman). 3) Réussir à l'école, pour quel emploi ? : le diplôme, clé de l'emploi (J.-P. Terrail) ; les diplômes et la carrière : masculin/ féminin (C. Marry) ; l'insertion professionnelle des enfants d'immigrés (R. Silberman) ; en Europe (A. Jobert, C. Marry) ; faire monter le niveau ; (J.-P. Terrail). (Prix : 125,00 FF).

### *Inégalités d'éducation et structure sociale*

*Exclusion et pauvreté en milieu scolaire*. Paris : Hachette éducation ; CNDP, 1997. 111 p. (Les rapports de l'Inspection générale de l'éducation nationale.) 4

Une enquête a été menée dans dix académies afin de mieux appréhender les formes et les conséquences de la pauvreté au collège, dans un milieu scolaire devenu hétérogène dans sa composition et sa structure. L'hétérogénéité des élèves a pris des formes multiples en relation avec l'évolution des familles : structures familiales éclatées, situation économique dégradée, origines nationales disparates. Les difficultés financières se traduisent par une multiplication des petits boulots des lycéens, une alimentation insuffisante, une non-participation à des activités pédagogiques. De nombreux lycéens, majeurs, sont confrontés à des problèmes de logement, de subsistance. Des efforts ont été faits par l'État, l'Éducation nationale, pour répondre à ces difficultés économiques et sociales : les aides aux familles au niveau national (bourses, allocations...), les aides diversifiées au niveau territorial, le fonds social lycéen... On se trouve face à un "nouveau monde", où l'exclusion scolaire provoquera l'exclusion sociale. Des recommandations sont formulées quant à la restaura-

ration scolaire, le transport, l'action de l'État. (Prix : 50,00 FF).

## *Éducation, socialisation et cultures*

PARKER, Walter C. ed. *Educating the democratic mind*. Albany : State University of New York press, 1996. VIII-381 p., bibliogr. dissém. (SUNY : democracy and education.)

☛ 5

Cet ouvrage regroupe seize essais écrits à différentes époques, sur l'éducation des jeunes dans un objectif de vie politique et sociale de type démocratique (du concept d'éducation démocratique de Dewey - 1916 - aux perspectives internationales de A.-V. Angell et C.-L. Hahn - 1996). Il est divisé en quatre parties correspondant à quatre périodes historiques. La première partie, allant de 1916 à 1942, évoque la notion de démocratie dans le contexte historique de la crise économique de 1930 et de la résistance à la propagande de 1939. La deuxième partie évoque les stratégies pour de "Nouvelles études sociales" dans les années 50-60. La troisième partie concerne les théories des années 70-80 - la "pédagogie libératrice des néo-marxistes, le concept de "développement moral" des Kohlberg. La quatrième partie propose une réflexion sur ces travaux, conduisant à une redéfinition de la "citoyenneté" et de la "politique". (Prix : £ 14.45).

## *Sociologie du "milieu scolaire"*

PHILIBERT, Christian ; WIEL, Gérard. *Faire de la classe un lieu de vie : socialisation, apprentissage, accompagnement*. Lyon : Chronique sociale, 1997. 143 p. (Pédagogie formation : synthèse.) ☛ 4

Plusieurs traits peuvent caractériser un "lieu de vie" : c'est un vivre-ensemble qui s'enra-

cine dans un espace habité, qui se situe dans la durée, qui implique une (re)connaissance mutuelle entre les divers partenaires, la prise en compte de la totalité de la personne, qui donne sens à l'existence. L'école peut être milieu de vie, la classe un lieu de vie. Le parcours pour y arriver peut se structurer en cinq étapes : 1) Pour toutes les classes concernées dans un établissement, adopter une stratégie élaborée en concertation par tous les adultes concernés, enseignants et non-enseignants, et l'inscrire au projet d'établissement. 2) Pour chacune des classes concernées, élaborer un projet psychosocial particulier qui entre comme pièce essentielle du projet pédagogique global de cette classe. Ce travail est celui des adultes responsables de la vie de la classe, en particulier du professeur principal. 3) À partir de sa dynamique spécifique, transformer la classe en groupe d'apprentissage, c'est-à-dire créer des situations d'apprentissage où le groupe-classe se vit comme lieu de l'"apprendre ensemble". 4) À un moment choisi de cette dynamique, faire entrer le groupe-classe dans la problématique du groupe d'accompagnement où chaque personne peut accéder à la signification personnelle de son expérience scolaire. 5) Cette démarche globale exige des conditions particulières d'organisation et de formation qui ne peuvent se réaliser que dans le cadre d'un authentique projet d'établissement. (Prix : 92,00 FF).

## *Sociologie de l'enfance et de la jeunesse*

DELESTRE, Antoine. *Les religions des étudiants*. Paris : L'Harmattan, 1997. 383 p., bibliogr. (4 p.) (Logiques sociales.) ☛ 23

L'auteur s'est basé sur une série de sondages (notamment auprès d'un échantillon d'étudiants de Nancy-Rennes, de sondages SOFRES, CSA, dont les détails sont donnés en annexe) pour faire le point sur les croyances, les doutes, les logiques des étudiants, sur le plan religieux aujourd'hui.

Ce travail, qui utilise beaucoup de statistiques commentées, aborde les thèmes suivants : le sens de la vie et la religion ; la vie sociale et la vie religieuse (le baptême, le catéchisme...) ; les pratiques religieuses (la messe, la prière...) ; les étudiants et l'au-delà (la croyance en Dieu, en d'autres entités, la mort, la vie éternelle, le culte des morts...) ; les croyances et pratiques néo-religieuses ou hétérodoxes (les superstitions, la croyance astrologique...). (Prix : 190,00 FF).

GAUTHIER, Madeleine ; BERNIER, Léo ; BÉDARD-HÔ, Francine *et al.* *Les 15-19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?* Sainte-Foy : Institut québécois de recherche sur la culture & Montréal : Presses de l'université Laval, 1997. 252 p., tabl., graph., bibliogr. (14 p.) (Culture et société.) 23

Les contributions, qui constituent cet ouvrage, permettent de tracer un portrait des 15-19 ans, espace intermédiaire entre l'adolescence et la jeunesse. Les thèmes abordés sont les suivants. 1) Dimensions de la vie des 15-19 ans : le défi des choix dans un contexte d'incertitude ; les relations sociales ; le temps des loisirs ; le travail salarié pendant les études ; la santé et l'avenir ; la recomposition des croyances et des valeurs. 2) Portraits des 15-19 ans : les élèves de fin de secondaire ; les étudiants du collégial ; les travailleurs ; ni aux études, ni en emploi. (Prix : 143,00 FF).

MAYOL, Pierre. *Les enfants de la liberté.* Paris : L'Harmattan, 1997. 286 p., tabl., bibliogr. (9 p.) (Débats jeunes.) 23

À travers la réécriture complète d'articles et de chapitres d'ouvrages, de notes de cours, l'auteur propose un itinéraire d'informations et de réflexions sur la jeunesse contemporaine, sur l'autonomie sociale et culturelle des jeunes en France, de 1970 à 1996. Ces études sont regroupées autour de trois thématiques. 1) La vie sociale : les mutations

familiales, la relation jeune-famille, l'explosion scolaire et universitaire, l'emploi, le chômage. 2) La vie culturelle : l'univers culturel, les pratiques culturelles, l'évolution du rock, les publics du rock... 3) Du réseau culturel à l'initiation artistique : les réseaux dans la vie culturelle, de l'initiation aux pratiques artistiques. L'auteur tient à souligner l'importance des pratiques culturelles qui viennent occuper les "creux" abandonnés par le "reflux de l'emploi". Il s'agit d'une vraie culture de la jeunesse, avec ses langages, ses codes vestimentaires. C'est une culture mobile et libre. (Prix : 130,00 FF).

*Qu'est-ce que "croire" ?* Paris : L'Harmattan, 1997. 159 p. (Agora ; 9.) 4

Titres des contributions : Qu'est-ce que "croire" ? Les jeunes et la religion, un cadrage général ; Islam français, entre sécularisation et mode de vie ; de X-Files à la secte, la recherche d'une autre vérité ; Rave new world ; Les skinheads, solidarité de classe ou combat national. Ce dossier est complété par une partie "Points de vue" : L'ethnicité chez les jeunes Réunionnais ; la participation des jeunes aux associations en France, analyse de quelques indicateurs statistiques... (Prix : 85,00 FF).

### *Sociologie des institutions et des systèmes de formation*

La transformation des organisations universitaires. *Sociétés contemporaines*, 1997. n°28, 130 p., bibliogr. dissém. 23

Au sommaire de ce numéro spécial : La dynamique des formes organisationnelles (Pierre Dubois) ; Information et relations enseignants-administratifs-étudiants (Albert Gueissaz) ; La production locale des règles (Danielle Potocki-Malicet) ; Les contrats d'établissement (Christine Musselin) ; La mémoire des lieux (Christophe Charle). (Prix : 80,00 FF).

## D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

*Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 1997.* Paris : OCDE, 1997. 442 p., graph., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 4

Quarante et un indicateurs ont été retenus, répartis en sept thèmes. 1) Contexte démographique, social et économique de l'éducation. 2) Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation. 3) Accès à l'éducation, participation et progression. 4) Environnement pédagogique et organisation scolaire. 5) Niveau de formation et devenir sur le plan social et professionnel. 6) Résultats scolaires. 7) Nombre de diplômés sortant des établissements d'enseignement. (Prix : 260,00 FF).

### *Économie de l'éducation*

*Les boursiers étrangers en France : errements et potentialités.* Paris : Assemblée nationale, 1997. 61 p. (Les documents d'information Assemblée nationale ; 34/97.) ✎ 4

La France est le deuxième pays d'accueil au monde pour le nombre d'étudiants étrangers. La mission confiée au rapporteur de ce document "reposant sur un doute quant au caractère optimal de l'utilisation des aides octroyées par le gouvernement français". Un sombre constat, d'une politique sans pilote, sans cap et sans même livre de bord est dressé. Dispersées, sans cohérence et inefficaces, les actions françaises en faveur des boursiers étrangers ne sont pas adaptées à la compétition mondiale en matière de formation. L'offre de formation française peut et doit être rendue compétitive par un triple effort de cohérence, de modernisation et d'efficacité : définition et mise en œuvre concertées d'objectifs suivis, adaptation du modèle

français de formation aux exigences de l'exploitation, une meilleure utilisation des moyens. Il n'y a pas échec de la politique des bourses françaises, mais absence d'une telle politique. (Prix : 20,00 FF).

*Les formations juridiques en sciences juridiques, économique et de gestion : l'analyse de leurs coûts à travers cinq universités.* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1997. 82 p. ✎ 4

Les analyses, qui ont servi de base à cette étude, ont été réalisées dans cinq universités pluridisciplinaires de taille moyenne entre 1990-1991 et 1993-1994 (Paris XII, Bourgogne, Strasbourg I, Le Mans, Pau). Les points suivants ont été analysés : l'organisation pédagogique des formations (les maquettes pédagogiques, les effectifs étudiants) ; les moyens utilisés pour assurer les formations et leurs coûts : en personnel enseignant, en personnel IATOS, les équipements, les dépenses de fonctionnement ; les coûts par étudiant et par année de formation. Une étude spécifique sur les caractéristiques propres aux sites délocalisés (deux sites pour une même université) complète cette analyse. Trois apports essentiels sont fournis par cette recherche, sur la formation de l'étudiant et ses conditions de travail ; sur la politique pédagogique et la maîtrise des coûts d'un établissement ; sur les coûts et financements. L'analyse comparative des formations en sciences juridiques, économique et de gestion illustre les paramètres de variation de coûts notamment celui du coût salarial enseignant. Dans un site universitaire, les économies d'échelle existent et peuvent exister au niveau de l'ensemble d'un champ disciplinaire. Ces résultats peuvent éclairer les chefs d'établissement dans leur gestion autant que le ministère dans le calcul du financement critérié. (Prix : 100,00 FF).

## Démographie

SEMPRINI, Andrea. *Le multiculturalisme*. Paris : PUF, 1997. 127 p. (Que sais-je ? ; 3236.) ✎ 4

Les racines historiques et le cadre actuel. Les controverses multiculturelles. Le politiquement correct. Un nœud gordien épistémologique. Ethnicité, individualisme, espace public. Espace public et espace multiculturel. Multiculturalisme et crise de la modernité. (Prix : 42,00 FF).

## E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

BASTIEN, Claude. *Les connaissances : de l'enfant à l'adulte. Organisation et mise en œuvre*. Paris : Armand Colin, 1997. 171 p., fig., bibliogr. (9 p.) (U ; 317.) ✎ 4

L'auteur synthétise ici un ensemble de réflexions pensées dans une pratique de plusieurs années dans le domaine des connaissances humaines. "Le thème principal est constitué par l'analyse d'une évolution des conceptions qui a conduit la psychologie cognitive à privilégier les processus d'activation des connaissances par rapport aux processus d'élaboration ou de raisonnement, objet essentiel des études antérieures". Il étudie la contextualisation et l'organisation fonctionnelle des connaissances, comment le changement de représentation (représentation qui répond à la présentation d'un énoncé) peut constituer une procédure efficace de contrôle de l'activité. Il montre comment une analyse fonctionnelle de l'activité peut fournir des moyens efficaces de guidage de l'apprentissage. Il étudie des situations d'apprentissage explicites (le contenu de la connaissance est exposé aux sujets) avec un exemple de résolution de problèmes arithmétiques et les implications sur la conception des systèmes d'enseignement (recours aux hypermédias). Il met en évidence les liens qui unissent les

connaissances (exemple de l'acquisition de la lecture). Il ébauche, en conclusion, quelques lignes de force : la contextualisation des connaissances, l'organisation fonctionnelle, les mécanismes d'activation des connaissances, l'acquisition de connaissances par instruction, la prise en compte des différences inter et intra-individuelles (il faut faire l'éloge des différences). (Prix : 110,00 FF).

TIRY, Gérard. *L'apprentissage du réel en éducation*. Paris : L'Harmattan, 1997. 216 p. (Éducation et formation : références.) ✎ 5

Notre approche du Réel peut se faire selon deux approches : macroscopique (ce qui est perceptible par l'être humain ; ce monde macroscopique nourrit notre appareil sensoriel) ; microscopique (l'hypothèse de départ est créée par le cerveau qui met ensuite en place une technique d'expérimentation pour vérifier l'efficacité du modèle). La microphysique s'intéresse à cette partie du Réel qui échappe au sens ; en recherchant les constituants ultimes de la matière, les physiciens ont été à l'origine d'une révolution dans nos facultés de penser et de concevoir le Réel, en donnant naissance à la physique quantique. L'homme est aussi sujet d'observation et objet, à la suite des analyses auxquelles procède son système neuronal à partir des données sensorielles. Il peut alors créer sa propre image, son schéma corporel. Il existe, à la limite du perceptible et de l'intelligible, des "zones incertaines" : l'imagination créatrice, la conscience, les stimuli sensoriels, les images. À la suite de traumatismes ou de maladies, le cerveau peut être atteint ; les troubles qui surviennent montrent combien la réalité que nous construisons est fragile. "Chaque organisme vivant est l'expression d'une essence particulière qui constitue son individualité". Le cerveau, le corps et l'environnement forment un tout en interaction, ils appartiennent à la même trame microphysique. La microphysique sera à l'origine d'une révolution considérable dans nos habitudes de penser et de concevoir le Réel. (Prix : 120,00 FF).

## Psychologie du développement

LANGFORD, Peter E. *Approaches to the development of moral reasoning*. Hove ; Hillsdale : Laurence Erlbaum, 1995. X-246 p., bibliogr. (18 p.) (Essays in developmental psychology series.) ✎ 12

Dans sa première partie, l'ouvrage présente un panorama des diverses approches de la construction d'un raisonnement moral : la conception de Freud, de Piaget, de Kohlberg et l'idée d'une psychologie de l'égo. La deuxième partie fait un examen critique des résultats de l'analyse de Kohlberg qui démontrent que le raisonnement moral passe par plusieurs stades en pratiquant un amalgame de types de réponses disparates. Dans la troisième partie, l'auteur examine les résultats des autres méthodes évoquées, en plaidant pour une présentation des données plutôt descriptive que trop fortement interprétative. En conclusion, l'auteur suggère que les jeunes enfants sont plus aptes à s'engager dans un débat moral que ne le suppose Piaget et Kohlberg. (Prix : £ 24.95).

## Psychologie de la petite enfance

GUIDETTI, Michèle ; LALLEMAND, Suzanne ; MOREL, Marie-France. *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Armand Colin, 1997. 188 p., bibliogr. (9 p.) (Cursus : psychologie.) ✎ 23

Trois contributions dressent un panorama des Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. La première, une approche anthropologique, analyse la place et les représentations de l'enfance dans les sociétés traditionnelles par rapport aux sociétés industrielles occidentales (la natalité, la circulation des enfants, les rituels de grossesse et de naissance, les pratiques de maternage...).

La deuxième, une approche historique, étudie les transformations des représentations et des pratiques relatives à l'enfance entre le 16<sup>e</sup> et le début du 20<sup>e</sup> siècle en France (la prime éducation dans la famille - 17<sup>e</sup>-19<sup>e</sup> ; le petit enfant hors de la famille aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> ; la médicalisation et la protection de l'enfance - 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup>). La troisième, une approche psychologique, montre comment les progrès actuels de la médecine, la naissance de la psychologie, les transformations récentes des données sociologiques et démographiques peuvent avoir des influences sur le développement psychologique des enfants de maintenant, sur nos représentations de l'enfant. (Prix : 75,00 FF).

THOLLON-BEHAR, Marie-Paule. *Avant le langage : communication et développement cognitif du petit enfant*. Paris : L'Harmattan, 1997. 238 p., bibliogr. (7 p.) (Sémantiques.) ✎ 11

L'objectif de la recherche est ainsi présenté par l'auteur : observer l'enfant dans des situations de la vie quotidienne avec les adultes de son entourage, faire le lien entre l'élaboration de schèmes sociaux (mis en place avant l'apparition du langage) et le développement cognitif de l'enfant, tel que le décrit Piaget. Un cadre théorique est d'abord tracé : la mise en place de la communication et le développement cognitif, les perspectives individuelle (Piaget) et inter-actionniste (Vygotski, Bruner), le rôle de l'adulte dans les interactions. Des observations de faits réels, dans la vie quotidienne de l'enfant (et des adultes qui l'entourent). Huit enfants ont été suivis, au cours de six interactions : interactions avec les personnes, de départ-séparation, relatives à la nourriture, de refus, d'interdit, d'interactions avec les personnes relatives à l'objet. Plusieurs éléments apparaissent : l'existence de schémas sociaux est observée dans toutes les situations. Ils s'élaborent selon une modalité commune : le processus d'élaboration des significations. Ils influencent la construction de l'espace, du temps, de l'objet et de la causalité. La fonction symbolique s'enracine en partie sur leur

expression. L'adulte a un rôle fondamental dans ces échanges. Le langage viendra de l'action, par l'intermédiaire des schèmes sociaux qui se créent grâce au processus d'élaboration des significations, au sein du système adulte-enfant. (Prix : 130,00 FF).

---

## *Psychologie de l'adolescent*

Mouvements d'adolescence. *La Lettre du GRAPE*, 1997. n° 29, 104 p., fig., bibliogr. dissém. ☞ 4

Le terme "mouvement" est ici compris comme le mouvement du corps et le mouvement-passage vers l'âge adulte. Quelques titres de contributions : Une jeunesse désorganisée ? (Vincent Peyre) ; Processus d'adolescence, processus analytique (Patrick Delaroche) ; Projet de vie et mouvements psychiques d'adolescence : quelques repères (Émile-Henri Riard) ; Stigmatisations verbales parentales et représentation de soi chez l'adolescent délinquant en Côte-d'Ivoire (Koudou Opadou) ; Adolescence et erre du temps (Olivier Douville). "La rage, pas la haine". Le Mouvement Hip-hop (Gilberte Hugouvieux)... (Prix : 75,00 FF).

---

## *Processus d'acquisition, activités cognitives*

BAUDRIT, Alain. *Apprendre à deux : études psychosociales de situations dyadiques*. Paris : PUF, 1997. 157 p., diagr., tabl., bibliogr. (12 p.) (L'Éducateur.) ☞ 11

Des recherches effectuées en laboratoire semblent montrer que le travail à deux (ou à plusieurs) est plus bénéfique que le travail personnel. Peut-on appliquer les résultats de ces recherches au terrain pédagogique ? L'auteur veut proposer, dans cet ouvrage, des tâches "véritablement scolaires", étudier les fonctionnements dyadiques, voir comment les enfants interagissent. Deux recherches ont été menées dans des classes de CM2 concernant l'apprentissage des mathématiques et

l'expression écrite, l'une avec des enfants se connaissant, l'autre avec des enfants ne se connaissant pas. Elles permettent à l'auteur de mettre en lumière deux éléments : l'effet du contrat didactique, l'obstacle social. Les régressions et les stagnations identifiées dans les performances sont symptomatiques de difficultés intra-dyadiques : conflit d'incompétence, aide excessive de l'un des partenaires. Les différents paramètres de l'interaction sociale et leurs effets sont également analysés : le temps d'interaction, l'aménagement de la situation interactive, la présentation des tâches, la signification sociale des tâches scolaires. L'auteur termine par des réflexions méthodologiques et épistémologiques, sur l'approche multiréférentielle, les rapports entre la recherche et l'action pédagogique. (Prix : 118,00 FF).

---

GINESTE, Marie-Dominique. *Analogie et cognition : étude expérimentale et simulation informatique*. Paris : PUF, 1997. XV-110 p., fig., tabl., bibliogr. (14 p.) (Psychologie et sciences de la pensée.) ☞ 21

Le concept d'analogie a été introduit et défini par Aristote, elle appartient à la rhétorique et trouve son fondement dans la ressemblance objective entre les termes ou les objets qui sont comparés. L'intérêt pour l'analogie, en psychologie, est récent. Un premier chapitre retrace l'histoire de ce concept. Un deuxième chapitre décrit l'une des deux théories psychologiques de l'analogie, la théorie dite de la projection de structures (Dedre Gentner) ; la seconde, la théorie du schéma (Keith Holyoak) est décrite dans le troisième chapitre. Le rôle de l'analogie dans la cognition en général est exposé dans le quatrième chapitre (B. Indurkha, J. Holland, R. Nisbett, K. Holyoak, P. Thagard). Le cinquième chapitre s'intéresse notamment à la place de l'analogie dans l'acquisition de connaissances nouvelles (l'importance de la détection, l'évolution des représentations au moment du traitement). Des pistes de recherche sont présentées en conclusion, en privilégiant un axe : l'intégration de l'étude

de l'analogie dans la problématique plus large de la compréhension du langage. (Prix : 93,00 FF).

WEISSER, Marc. *Pour une pédagogie de l'ouverture : approche sémiotique de l'acte d'apprendre*. Paris : PUF, 1997. 146 p., bibliogr. (2 p.) (L'Éducateur.)

☛ 11

Tout apprentissage, toute acquisition de connaissance sous-entend du sens, le sens des messages qu'échangent élèves et enseignants. Ce sens intéressé aux aspects sémiotiques de l'apprentissage. Une première partie aborde le monde des signes : un signe est tout ce que le récepteur accepte d'interpréter. Le récepteur est actif : c'est lui qui va conférer le statut de signes à un événement perceptible, opter pour un code (codes à signe unique, code linguistique - chaque langue contient, prévoit une perception du monde) et retenir l'interprétant (le sens retenu) qui sera, pour lui, la teneur du message. La langue a un rôle primordial. Une deuxième partie étudie l'élève, récepteur de messages. Différents domaines, différents types de messages sont analysés (selon le but qui leur est assigné) : l'apprentissage d'un concept, la compréhension des consignes, la lecture des textes narratifs de fiction, le lien entre perception et culture. Le troisième chapitre est consacré à l'élève producteur de signes : production de messages, de codes. C'est l'élève qui va décider de "promouvoir le phénomène perceptible en signe à interpréter, ce qui est la condition de possibilité de tout apprentissage". Quand l'élève sait traduire ses connaissances en signes, il est maître d'un savoir et d'un savoir-faire, il est responsable. L'éducation n'est donc plus une relation de pouvoir, mais une obligation morale : amener chacun vers son plus haut degré d'humanité. (Prix : 108,00 FF).

## *Processus, modalité d'acquisition*

HIGELÉ, Pierre. *Construire le raisonnement chez les enfants : analyse critique des exercices*. Paris : Retz, 1997. 191 p., bibliogr. ☛ 23

Quelle que soit la discipline, les mêmes opérations mentales sont nécessaires pour que les élèves résolvent les problèmes proposés. Cet ouvrage s'adresse aux enseignants et futurs enseignants pour les aider à mieux appréhender les difficultés d'apprentissage auxquelles les élèves sont confrontés. La démarche présentée par l'auteur s'appuie sur le développement cognitif, décrit par Piaget, et l'entretien d'explicitation de P. Versmersch, objet de la première partie. La démarche d'analyse est décrite dans la deuxième partie : quinze opérations cognitives, qui permettent d'analyser les problèmes de la maternelle au CM2, ont été retenues (sériation, cause à effet, inclusion...). Pour chaque opération, les étapes par lesquelles il est nécessaire de passer pour aboutir à la solution, les opérations intellectuelles mises en œuvre, le stade opératoire concerné sont décrits. Les erreurs peuvent être liées à la sériation, à la classification, à l'inclusion, à la substitution... Cette analyse de la tâche est appliquée à des exercices qui nécessitent plusieurs opérations intellectuelles, dans diverses disciplines : français, mathématiques, sciences et technologie, histoire. Mais certains élèves ne maîtrisent pas les opérations intellectuelles nécessaires, la remédiation (PEI, ARL) peut les aider. Certes, les méthodes d'éducabilité ont été critiquées, car elles posent la question du transfert : les modes de raisonnement acquis sont-ils réutilisables dans des situations différentes de celles de l'apprentissage ? Des exercices-types sont proposés. L'analyse cognitive de la tâche ne peut être qu'une aide, faire mieux comprendre aux enseignants quelques-unes des difficultés de l'élève. (Prix : 109,00 FF).

QUAIREAU, Christophe ; BOUJON, Christophe. *Attention et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 1997.

bibliogr. (2 p.) (Psycho sup.) ✎ 4

Les formes d'attention sont multiples (conjointe, maintenue dans la durée, divisée, focalisée). Percevoir, mémoriser, apprendre demandent de l'attention : perception visuelle, mémorisation spatiale, temporelle... L'attention varie en fonction des rythmes biologiques, psychologiques ; l'efficacité optima de la mémoire à court et long terme varie selon les moments de la journée. Des théories ont cherché à expliquer ces variations : théorie du niveau d'éveil, théorie multi-oscillatoire. Ces différences varient aussi en fonction de l'environnement ou du style de la personne (matinal, extraverti, dépendant...). Parmi les enfants qui ne sont pas attentifs, certains sont absorbés, d'autres sont dissipés, certains peuvent souffrir d'un ADHD (Attentional Déficit and Hyperactivity Disorder). Les difficultés d'attention peuvent s'expliquer par un manque de focalisation et d'orientation de leur attention (focalisation et orientation fortement corrélées avec la réussite scolaire). Remédier à ces difficultés devrait d'abord passer par la modification de la présentation des exercices proposés. On constate des variations journalières et hebdomadaires de l'attention. Des applications pédagogiques peuvent être trouvées : six heures de classe par jour, avec des pauses ; modification des supports pédagogiques, utilisation des raisonnements inductifs et déductifs dans la méthode pédagogique. (Prix : 83,00 FF).

---

## F – PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

BARBIER, René. *L'approche transversale : l'écoute en sciences humaines*. Paris : Anthropos, 1997. 357 p., bibliogr. (20 p.) (Exploration inter-culturelle et science sociale.) ✎ 12

Depuis une vingtaine d'années, l'approche transversale est l'objet de l'intérêt de l'auteur. Il nous livre ici le fruit de son travail. Il aborde d'abord des questions d'ordre épistémologique, notamment la difficulté, pour tout théoricien, de sortir des sentiers battus tracés par la logique implicite du discours académique et présente deux penseurs qui l'ont influencé : Edgar Morin et Cornelius Castoriadis. Il expose ensuite une théorie spécifique de l'imaginaire, clé de voûte de l'AT. Cette théorie se compose de trois volets : l'imaginaire pulsionnel, social et sacré. Il développe le concept de "flash existentiel", inspiré des travaux du psychothérapeute Stanislas Grof. Deux idées-clés prévalent dans cette notion : celle d'éclaircissement et celle d'instantanéité. Écouter est un "art majeur" en pédagogie et psychothérapie. L'auteur présente une théorisation phénoménologique et herméneutique de l'écoute dans les groupes propres à l'AT. Diverses disciplines ou pratiques actuelles en sciences humaines cliniques sont analysées dans l'optique de l'AT : l'ethnométhodologie, la théorie du moi chez Michel Lobrot. Il étudie l'écoute mythopoétique, à la lumière de théories contemporaines assez proches : la conception de l'idéologie et du mythopoétique de René Kaës, la dynamique de groupe chez J. Ardoino... Il termine son itinéraire sur une notion fondamentale : la sensibilité, l'écoute sensible. L'AT suppose que le chercheur parte de l'existentialité interne des sujets avec lesquels il travaille ; elle implique trois types d'écoute/parole : scientifique - clinique, poétique-existentielle, spirituelle - philosophique. Elle permet une écoute sensible de l'expression affective de l'enfant et de l'adolescent, elle réconcilie le corps, le cœur et l'esprit. (Prix : 148,00 FF).

---

## Psychologie sociale

LEYENS, Jacques-Philippe ; BEAUVOIS, Jean-Léon. *La psychologie sociale. 3 : l'ère de la cognition*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1997. vol. 3, 355 p., fig., bibliogr. (40 p.)

Cet ouvrage propose un panorama de la psychologie sociale des trente dernières années. La première partie est consacrée à la cognition sociale : la catégorisation sociale, la perception sociale, la mémoire des personnes, émotion et cognition, automaticité et contrôle... La seconde partie à la psychologie sociale et la cognition : sexe et cognition, la psychologie sociale de la communication, le contexte social du raisonnement, contexte social et performances cognitives... (Prix : 150,00 FF).

## Comportement, attitude

Travail, espaces et professions. Séminaire du Gedisst (Groupe d'études sur la division sociale et sexuelle du travail) 1996-1997. *Cahiers du Gedisst*, 1997. n° 19, 156 p. tabl., bibliogr. dissém. 23

L'ingénieur ou le génie du mâle : masculinité et enseignement technique au tournant du XXe siècle (Bermer Boel) ; Femmes et métiers de l'informatique (Rapkiewicz Clevis Elena) ; Choisir une carrière, faire une carrière en France et en Grande-Bretagne (Crampton Rose-Marie et Le Feuvre Nicky) ; À propos de la construction sexuée de l'espace urbain (Coutras Jacqueline) ; Redéfinition de la maternité et de la citoyenneté dans l'Espagne contemporaine (Nash Mary)... (Prix non communiqué).

## G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

RONDAL, Jean-Adolphe. *L'évaluation du langage*. Sprimont : Mardaga, 1997. 222 p., fig., tabl., bibliogr. (6 p.) (Sciences humaines ; 217.) 23

Cet ouvrage ne concerne que le langage oral, le langage réalisé dans sa modalité de parole. Le chapitre 1 définit ce qu'est le langage oral : c'est le produit de l'intégration de plusieurs sous-systèmes (phonèmes, lexèmes...). Le chapitre 2 étudie les deux grands volets de l'activité langagière que sont la production et la compréhension des énoncés. Le chapitre 3 précise les méthodes statistiques utilisées pour quantifier les phénomènes langagiers, le chapitre 4, les problèmes liés à la pratique quant à l'évaluation des composantes phonologique, morpho-lexicale, morpho-syntaxique, pragmatique et discursive ; l'accent est mis sur la question de la "randomisation" de l'ordre des sous-épreuves dans un test et des items dans une épreuve. Le chapitre 5 analyse le langage spontané, le langage produit par un sujet en situation naturelle ou quasi naturelle. Pour être efficace, l'étude de ce langage doit être faite selon certaines règles quant à la transcription, la segmentation, l'informatisation de corpus de langage, quant à l'analyse et à l'interprétation du langage spontané. Six dispositifs d'analyse morpho-syntaxique sont décrits ; ils peuvent permettre une analyse suffisamment systématique et raisonnablement complète du secteur considéré. L'étude du langage n'est simple qu'en apparence, elle repose sur les compétences spécifiques de l'examinateur. En annexe figure le catalogue des principaux textes de langage en langue française. (Prix : 171,00 FF).

## Nouveaux médias

Enseignement, formation et nouvelles technologies. *Dossiers de l'audiovisuel*, 1997. n° 75, 79 p., bibliogr. (2 p.) ✎ 4

Les articles de ce numéro spécial sont regroupés autour des thèmes suivants. 1) Nouvelles pratiques d'enseignement : de l'université à l'école primaire ; téléformation professionnelle ; mondialisation de la formation. 2) De la télévision éducative à Internet : formation à distance ; ordinateur interactif, interactivité à domicile ; nouveaux outils pour les enseignants. 3) Débats et perspectives : gadget ou plus-value ; du linéaire au fractal ; des interfaces à l'homme ; les nouvelles organisations. Ces articles sont soit des documents originaux, soit des extraits d'ouvrages, d'articles... (Prix : 60,00 FF).

## Linguistique générale

WITTWER, Jacques. *Psychomécanique guillaumienne et psychologie instituée*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 1997. 323 p., bibliogr. (5 p.) (Études sur l'éducation.) ✎ 12

Gustave Guillaume (1883-1960), hors de toute école, a élaboré une théorie linguistique originale, centrée sur la temporalité (chronogénèse), œuvre à la fois sémantique, structurale et génétique, et qui s'appuie sur des considérations psychologiques formelles (psychosystématique). Mieux faire connaître aux psychologues la psychomécanique (ou psychosystématique) guillaumienne, tel est l'objectif de l'auteur. Seuls les concepts ayant lien avec le vocabulaire de la logique, de la psychologie, de la philosophie et de la sociologie ont été retenus. Les notions suivantes sont abordées : les concepts en rapport avec la cognition, l'affectivité, la psychologie subjective, la psychomécanique, de "l'indicible" au "dit", le temps opératif, la théorie des aires. (Prix : 210,00 FF).

## Philosophie du langage et logique

VYGOTSKI, Lev. *Pensée et langage suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean Piaget*. Paris : La Dispute, 1997. 536 p. ✎ 12

Réédition de la traduction (épuisée) de 1985, en langue française, de l'ouvrage de L.-S. Vygotski (paru en 1934). (Prix : 250,00 FF).

## Processus de production et de compréhension des textes

Le langage à l'école maternelle. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 1997. n° 14, 214 p. ✎ 15

Au sommaire de ce numéro spécial : Analyse du langage d'enfants de maternelle selon le contexte et l'interlocuteur (Allès-Jardel Monique, Bernard Véronique, Meyer Nicole, Touzet Véronique) ; Le recours au texte comme formes d'étayage : une histoire sans fin (Calame-Gippet Fabienne) ; Reprises, impositions, résistances et autres inventions : enfants de quatre ans et adultes face au récit (Delamotte-Légrand Régine) ; Langue, dessin, langage (Frédéric François) ; Rhétorique à la maternelle (Hamby Jean-Paul) ; Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section de maternelle en situation de description d'image (Hudelot Christian) ; Enfants entendants et enfants sourds en interaction (Sabria Richard) ; Faire la conversation : un outil pédagogique à l'école maternelle (Simonpoli Jean-François) ; Étayage entre pairs : mythe ou réalité ? (Treignier Jacques). (Prix non communiqué).

## *Interaction, communication, conversation*

TOCHON, François Victor. *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 1997. 190 p., fig., tabl., bibliogr. (12 p.) ✎ 4

Cet ouvrage se présente comme un recueil de conseils et d'expériences de formateurs, de maîtres-guides de formateurs, de personnes particulièrement expérimentées, sur l'enseignement et l'apprentissage de la communication orale, plus spécialement sur la communication réflexive et sur la manière dont les discours s'intègrent en pratique. Une première partie présente les fondements de l'enseignement de la communication orale. Une deuxième partie présente les six types de modèles qui ont cours dans l'enseignement de l'oral : maîtrise des compétences orales, modèles discursifs, psychologiques, philosophiques, d'intégration, polymorphes. Une troisième partie étudie des moyens utiles pour planifier des activités orales, à l'aide d'organismes didactiques (thématiques, instrumentaux, expérientiels). Une quatrième partie apporte des informations sur l'évaluation de la communication orale. Une cinquième partie est consacrée à l'aide à l'expression personnelle, quand les élèves ont des difficultés : soutenir l'attention des élèves, clarifier les consignes et le vocabulaire, vaincre la timidité... Centré sur l'enseignement primaire et préscolaire, cet ouvrage est basé sur des situations concrètes d'enseignement. (Prix non communiqué).

## *H – BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ*

### *Corps humain*

BORNANCIN, Bernadette ; BORNANCIN, Michel ; MOULARY, Danielle. *À la découverte du corps et de la santé : apprendre à l'école maternelle*. Nice : Z'édicions, 1997. 114 p. ✎ 9

Les nouveaux programmes de l'école maternelle font une large place au corps dans tous les domaines d'activités. Destiné à des enseignants, cet ouvrage propose, dans une première partie, des notions scientifiques : qu'est-ce qu'un être vivant ? comment fonctionne le corps ? comment les enfants se représentent-ils leur corps ?... Une deuxième partie propose une démarche pédagogique fondée sur la curiosité et l'étonnement. Quelles activités mettre en œuvre ? faire une préparation réfléchie et établir un bilan annuel. Une troisième partie présente des activités pédagogiques sur la nutrition, la naissance, la toilette, la différence sexuelle... (Prix : 100,00 FF).

### *Santé, éducation sanitaire et prévention*

SANDRIN BERTHON, Brigitte. *Apprendre la santé à l'école*. Paris : ESF, 1997. 127 p., bibliogr. (3 p.) (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 10.) ✎ 4

L'évolution des idées et des pratiques en éducation pour la santé depuis la fin du siècle dernier, les pièges à éviter, les nouvelles pratiques à mettre en place, les possibilités offertes par les programmes scolaires sont d'abord précisés. Trois approches théoriques de l'éducation pour la santé sont ensuite décrites, chacune appuyée

sur un exemple concret : la méthodologie de projet - une expérience sur les rythmes scolaires, la fatigue et le sommeil ; le développement des compétences psychosociales - une expérience de radio scolaire "Radio Cartable" ; l'éducation par les pairs - les élèves relais du lycée d'Apt. Des questions sont posées en guise de conclusion : comment sortir du paradoxe de l'éducation ? comment ne pas faire de la santé un miroir aux alouettes ? l'éducation pour la santé est-elle vraiment nécessaire ? (Prix : 98,00 FF).

SHUCKSMITH, Jane ; PHILIP, Kate ; HENDRY, Leo B. *Educating for health. School and community approaches with adolescents*. London ; New York : Cassell, 1995. XIII-226 p., bibliogr. (21 p.) (Issues in education.) 23

Les auteurs s'interrogent sur la capacité de l'école et des personnels responsables de la formation des jeunes, à valoriser un style de vie sain, compte tenu des pressions diverses qui pèsent sur le travail des éducateurs. Ils passent en revue les recherches récentes sur la santé des adolescents. Différents modèles théoriques sont examinés : des modèles d'éducation à la santé (par exemple un modèle associant l'acquisition d'une connaissance à une attitude, qui elle-même induit un changement de comportement), un plan de développement d'un style de vie. L'influence du type et approche centrée sur le jeune, sur les processus de décision concernant la santé est analysée. Le concept de prise de responsabilité des jeunes est mis en lumière. Le risque d'imposer aux jeunes ce que les adultes considèrent comme "bon pour eux", dans un désir inconscient de "contrôle social", est évoqué. (Prix : £ 16.99).

## K - ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

### *Description des systèmes éducatifs*

AUDUC, Jean-Louis. *L'école en France : de la maternelle à l'université*. Paris : Nathan, 1997. 159 p., ill. (Repères pratiques Nathan.) 4

Cinq thématiques sont proposées pour mieux comprendre le fonctionnement du système éducatif français. 1) Les généralités : la laïcité, la gratuité, la loi d'orientation...2) Le cursus scolaire : le collège, les baccalauréats, les enjeux de l'université...3) Les acteurs : le ministère, l'IA, le documentaliste...4) Les établissements : ZEP et établissements sensibles, le conseil d'administration, les universités, les IUFM... 5) Les organismes : le mouvement syndical, l'apprentissage, les relations école-police-justice... (Prix : 63,00 FF).

### *Politique de l'enseignement*

*Analyse des politiques éducatives 1997*. Paris : OCDE, 1997. 116 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. 23

Ce document complète le rapport "Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE, 1997". Il fait le point sur cinq thèmes : les dépenses d'éducation ; investir tout au long de la vie dans le capital humain ; la littératie, un capital à entretenir ; l'échec scolaire, configuration et solutions ; répondre à la nouvelle demande d'enseignement tertiaire. (Prix : 50,00 FF).

CARDI, François. ed. ; CHAMBON, André. ed. *Métamorphoses de la formation : alternance, partenariat, développement local*. Paris : L'Harmattan, 1997. 231 p., bibliogr. dissém. (Logiques sociales.) ✎ 15

Cet ouvrage regroupe les contributions de chercheurs, d'universitaires (en sociologie, sciences de l'éducation, sciences politiques, histoire), qui sont intervenus dans le cadre d'un séminaire organisé par l'INRP et l'université d'Évry sur le thème "Changement de forme et de systèmes éducatifs ? Analyse de quelques objets "incertains" : partenariat, alternance, développement local ». La première partie propose des textes qui étudient les modifications anciennes et les bouleversements récents entre le système éducatif et le système de production autour de l'alternance et du partenariat (Catherine Agulhon, Gérard Bodé, Peter Medway, Nelly Bousquet, Colette Grandgérard). La deuxième partie s'intéresse au système scolaire proprement dit, les stratégies mises en œuvre pour faire face à la mise en question de son autonomie (Françoise Cros, Peter Shipley). La troisième partie interroge le "local", (pouvoir local, politiques locales...) sous l'angle de la sociologie politique et la sociologie de l'éducation (Sylvie Biarez, Agnès Van Zanten, André Chambon, Jacqueline Rouanet-Dellenbach). L'ouvrage se termine sur un texte de Bernard Charlot : "Vers une mutation de la forme et du système éducatif ?" où il pose le problème des limites de l'école elle-même. (Prix : 130,00 FF).

CHAPMAN, Judith D. ed. ; LANDER, Rolf. ed. ; REYNOLDS, David. ed. ; BOYD, William L. ed. *The reconstruction of education : quality, equality and control*. London ; New York : Cassell, 1996. IX-240 p., tabl., bibliogr. dissém. (School development series.) ✎ 13

Cet ouvrage décrit une enquête internationale comparant les politiques éducatives de quatre pays - Australie, États-Unis, Royaume-Uni, Suède - ayant une approche différente de la gestion de l'éducation. La part de centralisation et de décentralisation est notamment comparée, ainsi que les conséquences de cette structuration sur la qualité et l'équité des offres d'éducation. Différents concepts politiques sont examinés (le populisme, le fédéralisme, le libéralisme, la démocratie participante). Les réflexions sur la qualité s'appuient sur le professionnalisme pédagogique, le management par objectif, les mécanismes de marché. Les éventuelles contradictions entre les réformes inspirées par le système de marché et le souci de participation démocratique sont examinées. Une synthèse de la recherche sur l'impact de la décentralisation sur l'école est élaborée au niveau mondial. (Prix : \$ 23.95).

*Éducation et équité dans les pays de l'OCDE*. Paris : OCDE, 1997. 155 p., bibliogr. (5 p.) ✎ 4

En 1990, les ministres de l'éducation des pays de l'OCDE se prononçaient en faveur d'un enseignement de qualité pour tous. Sept ans après, ce rapport précise, à l'intention des autorités compétentes, les évolutions les plus pertinentes et les problèmes posés par la question de l'équité. Une première partie précise l'importance des notions d'équité, d'accès et de participation, la resitue dans le contexte économique et social et examine les liens entre l'augmentation de la scolarisation et la réalisation des objectifs d'équité et d'égalité. Une deuxième partie analyse les modalités d'accès et de participation dans les systèmes de formation et d'enseignement, les

questions et les stratégies qu'elles suscitent (scolarité obligatoire et post-obligatoire). Une troisième partie présente les principales conclusions et orientations à donner à l'action des pouvoirs publics : une bonne scolarité pour tous, s'interroger sur la nature et la qualité des enseignants et de l'enseignement, l'instauration d'un apprentissage à vie, vaincre l'analphabétisme... (Prix : 95,00 FF).

HOPKINS, David ; WEST, Mel ; AINSCOW, Mel. *Improving the quality of education for all : progress and challenge*. London : David Fulton, 1996. VI-90 p., bibliogr. (2 p.)

☛ 11

Les auteurs proposent dans cet ouvrage une introduction au projet qu'ils ont mis en œuvre durant six ans dans des écoles de Grande-Bretagne, de Porto Rico, d'Islande et d'Afrique du Sud, intitulé "Improving the quality of education for all" (IQEA) dont le but est de renforcer la capacité des écoles à fournir une éducation adéquate à l'ensemble des élèves dans leur hétérogénéité, en s'appuyant sur les "bonnes pratiques pédagogiques" observées. Un modèle de développement de l'école est élaboré et évalué. La collaboration avec les écoles engagées dans ce projet IQEA a permis, de surcroît, de lancer une investigation à long terme sur les processus de changement de l'école et sur les performances des élèves. (Prix : £ 10.99).

SIMON, Jack ; MOISAN, Catherine. *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : IGEN ; IGAEN, 1997. 75 p., ann.

☛ 23

Quinze ans après la mise en place des ZEP par Alain Savary, en 1982, les études récentes montrent la permanence du poids de l'origine sociale dans la réussite scolaire, mais ce déterminisme peut être nuancé. Ce rapport, résultat d'une enquête sur le terrain d'un an, par des Inspecteurs généraux, vise à identi-

fier les déterminants de la réussite scolaire en ZEP, en se centrant sur l'efficacité comparée des ZEP entre elles, afin de mieux identifier les causes de réussite ou d'échec. Un maximum d'informations a été recueilli sur trois indicateurs : les indicateurs de résultats, les indicateurs de facteurs externes, les indicateurs d'efficacité interne, en utilisant une approche statistique permettant de construire un ensemble de référence (410 ZEP) et une approche qualitative (36 monographies). Les résultats concernant l'ensemble de référence sont d'abord présentés : on constate des corrélations entre la concentration de public défavorisé, la taille des ZEP et les résultats des élèves. Puis les déterminants de la réussite scolaire à travers les monographies sont exposés. D'autres facteurs que les caractéristiques socioprofessionnelles peuvent peser sur la réussite des élèves : la population et l'environnement de la ZEP, le pilotage de la ZEP, les moyens affectés aux ZEP, les projets et leurs effets, les leaders des ZEP, les enseignants, l'encadrement et la formation, les structures pédagogiques, les relations entre les familles et l'école, les partenaires, les élèves. Une typologie, qui met en perspective les résultats obtenus et les déterminants (internes et externes) qui peuvent expliquer ces résultats, est établie. Conclusions et recommandations pour une relance de la politique des ZEP sont proposées en fin de rapport : un message politique fort, lutter contre "l'esprit ghetto", installer un pilotage efficace et durable à tous les niveaux, des projets centrés sur les apprentissages... (Document publié par l'INRP ; prix : 47,00 FF).

VAN ZANTEN, Agnès. coord. *La scolarisation dans les milieux "difficiles" : politiques, processus et pratiques*. Paris : INRP, 1997. 207 p., bibliogr. dissém. ☛ 23

Réalisé dans le cadre du Centre Alain Savary de l'Institut national de recherche pédagogique, cet ouvrage offre une vue d'ensemble de la scolarisation dans les milieux "difficiles", c'est-à-dire dans des contextes où les

familles et les élèves d'une part, les institutions et les agents scolaires d'autre part, entretiennent un mauvais rapport, et où ces derniers ont du mal à atteindre les objectifs fixés au système d'enseignement et à donner un sens positif à leur travail. Les dix contributions qui le composent ont été rédigées par des chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation. Après une contribution introductive d'A. Van Zanten, ces contributions sont regroupées en trois parties. 1) Contextes et politiques : des approches éducatives territorialisées (Y. Jean, P. Bouveau, B. Charlot). 2) Un monde à part ? Spécificité des publics, des objectifs et des modes de fonctionnement (Z. Zéroulou, J.-P. Payet, E. Debarbieux). 3) Fuite, retrait et nouveaux modes d'investissement professionnel : les pratiques éducatives à l'épreuve du territoire (M. Kherroubi, L. Demailly, G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau, D. Glasman). (Prix : 80,00 FF).

### Législation de l'enseignement

CADIOU, Bernard ; CADIOU, Michel ; DUSSAU, Jean. *Éducation, les textes officiels de A à Z, second degré*. Paris : Armand Colin, 1997. 2 086 p. 7

Cet ouvrage contient les textes législatifs et réglementaires fondamentaux (non compris les textes officiels se rapportant aux programmes, à la pédagogie et à la comptabilité des établissements) qui concernent l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement du second degré (collèges, lycées d'enseignement général, technologique et professionnel, EREA, en France et à l'étranger). Quatre index facilitent la recherche : alphabétique, synoptique des 46 thèmes retenus, chronologique avec les textes classés par année, matières. (Prix : 690,00 FF).

### Administration et gestion de l'enseignement

BENNETT, Nigel. *Managing professional teachers : middle management in primary and secondary schools*. London : Paul Chapman, 1995. IX-166 p., tabl., bibliogr. (6 p.) 22

Cet ouvrage présente les recherches sur les styles de management et sur les attentes de l'école primaire et secondaire dans ce domaine, dans le but de fournir aux enseignants une aide pertinente, à partir des théories de la gestion de l'éducation. Il concerne surtout les enseignants n'ayant pas le niveau d'ancienneté ou de responsabilité le plus élevé (celui des "senior managers") et propose, plutôt que des recettes toutes prêtes, des moyens d'analyser le travail, les besoins de leurs collègues afin de les guider. Il souligne les différences entre le management à l'école primaire et à l'école secondaire. Des études de cas sont exposées. Une stratégie de développement professionnel individuelle est discutée. (Prix : £ 15.95).

HARRIS, Alma. ed. ; BENNETT, Nigel. ed. ; PREEDY, Margaret. ed. *Organizational effectiveness and improvement in education*. Buckingham ; Philadelphia : Open university press, 1997. VIII-288 p., tabl., bibliogr. dissém. 15

L'impact de l'amélioration organisationnelle des établissements scolaires (secondaires et supérieurs) sur l'efficacité institutionnelle, dans le contexte d'un esprit de compétition aiguisé par l'application grandissante aux écoles du système de marché de l'économie libérale, constitue le thème central de ce recueil d'articles. Cette évolution a des implications complexes pour la pratique de la gestion, de la direction des établissements, entraînant un accroissement des responsabilités et des compétences exigées des dirigeants et un redéploiement d'une partie des tâches de "management" sur les professeurs

et les assistants. Cet ouvrage a pour but de rendre la théorie du management plus accessible aux enseignants. La théorie, la recherche et la pratique concernant l'efficacité de l'école sont mises en relation. (Prix : 140,00 FF).

## L – NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

### Élémentaire et préscolaire

RAYNA, Sylvie. coord. ; DAJEZ, Frédéric. coord. *Formation, petite enfance et partenariat*. Paris : L'Harmattan, 1997. 209 p., schém. (CRESAS ; 13.) 4 15

Issu du 5e Congrès européen sur la qualité de l'éducation des jeunes enfants (la Sorbonne, 7-9 septembre 1995), cet ouvrage rassemble six études d'actions innovantes en matière de formation de personnels de la petite enfance (0-6 ans) : personnels de crèches, d'écoles maternelles, de jardins d'enfants. Ces actions, réalisées dans plusieurs pays aux traditions et aux réalités préscolaires différentes tels que la France, la Belgique, le Portugal et le Maroc, reposent à la fois sur un travail partenarial associant dans certains cas les parents et aussi sur une dynamique de recherche-action assurée par l'implication de chercheurs ou d'universitaires. Certaines actions mettent l'accent sur le lien entre la formation initiale et la formation continue, d'autres sur l'établissement de réseaux. Toutes s'inscrivent dans un objectif d'amélioration de la qualité de l'accueil des jeunes enfants et insistent sur les processus de co-construction des connaissances induits par la dialectique entre observation et distanciation par la confrontation des points de vue. (Prix : 120,00 FF).

## Enseignement secondaire

### Premier cycle

*Le collège : 7 ans d'observations et d'analyses*. Paris : CNDP ; Hachette éducation, 1997. 373 p. (Les rapports de l'Inspection générale de l'éducation nationale.) 4

Cet ouvrage est basé sur les rapports que publie annuellement l'IGEN. Une première partie est une analyse des observations et des propositions de l'IGEN, quant au collège, formulées dans les rapports de 1991 à 1996 : les pratiques pédagogiques, la diversification des enseignements, l'aide à la réussite des élèves, l'hétérogénéité, la rénovation, l'étude des disciplines. La deuxième partie souhaite tracer l'évolution du collège. Quatre grilles d'analyse sont proposées : le collège déterminé de l'extérieur (le collège dans l'aménagement territorial de l'éducation) ; le collège structure qui détermine l'avenir des jeunes (lieu d'apprentissage, de socialisation, les valeurs) ; moyens et ressources du collège (l'orientation, la formation des enseignants) ; l'organisation territoriale des responsabilités. La troisième partie propose des extraits de quelques rapports antérieurs (les pratiques pédagogiques en sixième ; lire et écrire au collège...). La quatrième partie est consacrée au Collège, étude de l'année 1995-1996, où le thème de travail de l'IGEN était : Suivi de la nouvelle sixième et de la nouvelle cinquième. Mise en place des trois cycles au collège. (Prix : 99,00 FF).

### Second cycle

*Lycées, lycéens, savoirs : éléments de réflexion*. Paris : INRP, 1998. 174 p., bibliogr. dissém. 4 23

Cet ouvrage réunit de très courts articles, général ou théorique, sur le thème du lycée. Une première série de contributions concerne le lycée, les lycéens, les lycéennes (J.-L. Derouet, R. Boyer ; M.-C. Derouet-

Besson, J. Colomb, C. de Peretti). Une deuxième série s'intéresse aux disciplines (B. Veck, F. Raffin, F. Audigier, G. Rumelhard, C. Larcher...). Une troisième série aborde les savoirs (É. Chatel, D. Motta, G.-L. Baron, M.-A. Hugon, M. Figeat...). (Prix : 50,00 FF).

### *Enseignement supérieur*

COULON, Alain. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 1997. 219 p., bibliogr. (5 p.) (Politique d'aujourd'hui.) ☞ 11

30 à 40 % des étudiants quittent l'université sans diplôme. Comment expliquer cet échec (massif en premier cycle ?). On apprend à devenir étudiant, il y a un passage, une initiation. Ceux qui ne parviennent pas à "s'affilier" (institutionnellement et intellectuellement), échouent. L'auteur a choisi comme terrain d'enquête l'université de Paris 8-Saint-Denis, et des étudiants ordinaires suivant un cursus DEA (éducation, communication, animation). Il a mené des observations (dans les jours et semaines suivant l'arrivée des étudiants à l'université), des conversations et des bavardages occasionnels, des entretiens, pendant plusieurs années ; il a étudié des journaux d'"affiliation" écrits par des étudiants pendant les trois premiers mois suivant leur entrée à l'université. Le matériel recueilli permet de distinguer trois temps. 1) Le temps de l'étrangeté. Le futur étudiant doit faire face à trois types de confrontations : la confrontation université-lycée ; la confrontation université-monde professionnel, pour les étudiants salariés, la confrontation avec des pratiques nouvelles. 2) Le temps de l'apprentissage. Une fois le côté institutionnel intégré, les étudiants commencent à s'adapter et à se conformer aux règles qui leur permettent de devenir membre "compétent" de la communauté universitaire : codes locaux et travail intellectuel. Ils élaborent des stratégies d'étude, un projet, mais c'est aussi le moment où certains abandonnent. 3) Le temps de l'affiliation : à la fin du premier

trimestre, les étudiants doivent passer un entretien d'orientation. Cet entretien permet de tracer une ligne "symbolique" entre ceux qui ont abandonné, ceux qui sont autorisés à poursuivre, ceux qui maîtrisent les "outils" institutionnels et intellectuels qui leur permettent d'exercer leur métier. L'étudiant compétent sait interpréter les règles et les transgresser. Il faut penser et développer une philosophie d'un projet d'affiliation intellectuelle, sinon le métier d'étudiant ne sera qu'un slogan. Deux activités affiliatrices peuvent être proposées : tenir un journal d'affiliation, enseigner la méthodologie documentaire. (Prix : 158,00 FF).

*Les missions de l'enseignement supérieur : principes et réalités. Rapport au Président de la République*. Paris : La Documentation française, 1997. 97 p. ☞ 4

La première partie présente le rôle et l'action du Comité national d'évaluation (CNE) : sa politique d'évaluation, son action à l'étranger. La deuxième partie expose son programme de travail : travaux réalisés ou en cours, sa politique éditoriale et de communication, Internet. La troisième partie, à partir des évaluations déjà réalisées, expose les positions et les réflexions du CNE sur quelques missions de l'enseignement supérieur : les étudiants, la politique documentaire, la formation, la recherche. (Prix : 75,00 FF).

### *Éducation des adultes, formation continue*

CARRÉ, Philippe ; MOISAN, André ; POISSON, Daniel. *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF, 1997. 276 p., tabl., bibliogr. (6 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) ☞ 23

Les trois auteurs de ce livre sont des acteurs praticiens de l'autoformation envisagée comme l'activité "d'apprendre par soi-même

dans une société éducative en évolution". À partir de l'analyse de trois entrées dans le monde de l'autoformation (psychopédagogique, ingénierie éducative et sociologie), ils se proposent de consolider théoriquement la notion d'autoformation. Au micro niveau de l'analyse, Philippe Carré souligne la double dimension motivationnelle et cognitive de l'autoformation envisagée comme un processus intentionnel individuel. Daniel Poisson présente ensuite une approche d'ingénierie appliquée à l'autoformation en soulignant l'ensemble des variables à considérer dans cette perspective (aspects politiques, juridiques, changements organisationnels et structureux qu'elle implique) sans négliger la production des ressources humaines et matérielles. André Moisan, lui, s'attache à étudier les aspects sociologiques du fait social que constitue l'autoformation dans nos sociétés modernes. Il étudie ses formes actuelles en milieu professionnel et son évolution au sein de l'organisation apprenante à l'aide d'une sociologie des configurations. Dans un dernier chapitre de synthèse, les trois auteurs insistent sur l'articulation indispensable des **l**is dimensions présentées pour comprendre les enjeux actuels de l'autoformation. (Prix : 138,00 FF).

*Se former tout au long de la vie.* Paris : Le Monde & Ministère du travail et des affaires sociales, 1997. 209 p. **23**

Sept thèmes ont été au centre de ces entrepreneurs : Anticiper les mutations du monde moderne : La formation récurrente. La construction progressive des compétences. La flexibilité des systèmes de formation. La redistribution des temps sociaux. La reconnaissance et la validation des acquis. La formation professionnelle continue : retours sur investissements. (Prix : 80,00 FF).

## *Pédagogie de la formation continue*

BIENAIMÉ, Dominique ; PAVIET-SALOMON, Odile. *Des outils pour un projet de formation : de la représentation au projet.* Paris : L'Harmattan, 1997. 252 p., bibliogr. (10 p.) (Défi-formation.) **4**

Ce document pratique s'adresse aux formateurs et professionnels qui, dans le cadre de leur travail, doivent favoriser l'élaboration et la construction de projets. Une première partie, plutôt théorique, mais cependant basée sur des comptes rendus de stages, d'autres ouvrages, fournit au lecteur-utilisateur un certain nombre de données nécessaires : les divers styles de stages, les caractéristiques des publics, les modélisations de la formation, les outils pour un projet de formation, les théories de l'apprentissage et de l'apprenant qui permettent une meilleure utilisation de ces outils. Une deuxième partie, pratique, détaille les outils proposés, par thèmes (ils concernent la réflexion par la représentation de soi) : l'expression et la verbalisation des représentations (la publicité, le formé formateur, la pyramide...) ; les représentations et le projet (caractéristiques métiers, vérifiez votre projet, le métier idéal...) ; les outils de la qualité (le logo de la qualité, l'entreprise idéale, l'arbre de la qualité...). Des exemples de séquences de formation sont présentés. Une troisième partie propose des éclaircissements théoriques : la notion de représentation, la notion de projet, la notion de diversification des représentations. L'outil est un support, pas une méthode. Il n'est qu'un élément de la méthode et ne concerne qu'un moment de l'acte de formation. (Prix : 130,00 FF).

MARCHAND, Louise. *L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière ; McGraw-Hill, 1997. 183 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. ✎ 4

Cet ouvrage propose une vue d'ensemble de ce qu'est l'andragogie et présente les principales théories et pratiques qui existent dans le domaine de l'éducation des adultes. Les notions et courants actuels de l'andragogie et de l'éducation des adultes sont d'abord envisagés, puis l'apprenant adulte présenté : l'apprentissage de l'adulte et ses méthodes et techniques d'intervention sont analysés : l'apprentissage actif, l'apprentissage expérimentiel, l'apprentissage coopératif, la planification, l'évaluation, la relation d'aide. Le nécessaire climat favorable à l'apprentissage est appréhendé : la créativité, l'éthique professionnelle, l'avenir de l'éducation des adultes. Un exemple de formation interactive en entreprise clôt l'ouvrage. L'apprentissage à vie repose sur quatre fondements : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être. (Prix non communiqué).

### *Enseignement privé et confessionnel*

DELAFAYE, François. *Laïcité de combat, laïcité de droit*. Paris : Hachette éducation, 1997. 191 p., bibliogr. (4 p.) (Former, organiser pour enseigner.) ✎ 23

La laïcité de combat (la passion) et la laïcité de droit (la raison) sont les deux axes de réflexion de l'auteur, administrateur de l'Éducation nationale, qui appuie son travail sur de nombreuses sources (lois, décrets, circulaires...). Il retrace d'abord l'histoire de la laïcité en France et dans divers pays européens, dans des pays de tradition catholique (Belgique, Espagne, Italie), protestante (Angleterre, Danemark), pluriconfessionnels (Allemagne, Pays-Bas), à cas particuliers

(Irlande, Grèce). Il rappelle que la République est neutre en matière religieuse, elle n'est pas athée. À l'intolérance religieuse peut répondre le fanatisme religieux et inversement. La liberté de droit nous enseigne à ne pas commettre ces excès. Si une tradition interne exige une totale neutralité de la part des agents publics, pour les citoyens, le droit européen et international renforce le principe d'une laïcité sur fond de libertés, rigoureusement définies du point de vue juridique (liberté d'expression, liberté de conscience, il souligne le vide juridique quant au port de signes religieux à l'école). En France, la liberté de l'enseignement est reconnue à des établissements majoritairement catholiques (liberté de créer un établissement, subventionné par l'État et les collectivités territoriales, liberté de conscience des enseignants). Deux textes "exemplaires" sont présentés, l'un de droit externe, européen, relatif au prosélytisme religieux, l'autre de droit interne qui expose la doctrine de la justice administrative française en matière de laïcité. (Prix : 175,00 FF).

### *M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION*

#### *La profession enseignante*

ÉTIENNE, Richard ; LEROUGE, Alain. *Enseigner en collège ou en lycée : repères pour un nouveau métier*. Paris : Armand Colin, 1997. 183 p. fig., bibliogr. (11 p.) (Formation des enseignants : enseigner.) ✎ 4

Cet ouvrage a pour objectif de fournir des repères à l'enseignant débutant dans l'enseignement secondaire. 1) Conduire la classe : asseoir son autorité, aider l'élève à se mettre en projet, communiquer en classe, éduquer à la démocratie... 2) Organiser une séquence d'enseignement : la notion de didactique, l'apprentissage, la conceptualisation, la notion de situation didactique... 3) Travailler

en équipe dans un établissement : la responsabilité de l'enseignant, le conseil de classe, la violence... (Prix : 98,00 FF).

ROGERS, William A. *Managing teacher stress*. London : Pitman, 1996. bibliogr. (3 p.) 4

Un professeur expérimenté propose des solutions pratiques pour aider les enseignants à gérer les problèmes quotidiens : maîtriser son propre stress, organiser la classe et influer sur l'environnement pédagogique, se faire respecter en établissant une discipline et en maîtrisant les élèves perturbateurs. Des exemples concrets sont décrits. (Prix : £ 17.99).

VALENTIN, Christine. *Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir*. Paris : ESF, 1997. 121 p., bibliogr. (4 p.) (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 9.) 4

Les enseignants ont à faire face, dans leurs pratiques quotidiennes, à de nombreuses difficultés : échec des élèves, comportements déviants. Ils ne peuvent plus y faire face tout seuls. "Le seul recours qui se présente aux maîtres est d'unir leurs forces, de se concerter". Il est difficile de s'engager dans la voie du collectif. Les échanges peuvent faire évoluer les points de vue. L'échange est une valeur, mais aussi le discours de chacun est sous-tendu par des valeurs qui, en dernier lieu, déterminent les actions. L'auteur utilise un outil élaboré à partir de l'ouvrage de L. Boltanski et L. Thévenot : *De la justification* (1991) où des mondes sont décrits, renvoyant chacun à une vision différente de la société. Pour illustrer ces mondes, dix auteurs ont été choisis : le monde du Paradis perdu (J. de Romilly), le monde de la résignation (M. Maschino), le monde de la défense (A. Prost)... Des exemples concrets d'échanges, qui ont débouché sur de véritables changements de pratiques sont étudiés (l'élève indiscipliné ; qui ne lit pas ; les corrections d'exercices...). Trop souvent, les enseignants reproduisent avec leurs élèves,

les méthodes qu'on a utilisées avec eux, lors de leur formation. Un dispositif utilisable en formation est proposé ; l'objectif est d'instaurer une réflexion sur les valeurs que chaque enseignant transmet, à travers ses choix en matière de pédagogie, de manière à ce que les méthodes pédagogiques mises en œuvre soient en adéquation avec les dites valeurs. "Le jeu de la concertation vaut la chandelle, même s'il paraît difficile". (Prix : 98,00 FF).

### Témoignages biographiques d'enseignants

ROBIN, Jean-Yves. *Chefs d'établissement : dans le secret des collèges et lycées*. Paris : L'Harmattan, 1997. 305 p., bibliogr. (12 p.) (Défi-formation.) 23

Trois chefs d'établissement, de l'enseignement privé, "se livrent" en toute honnêteté. Ils racontent comment ils sont arrivés à cette fonction, leur itinéraire personnel et professionnel, éthique, dans un métier où tout se mélange : le rôle professionnel, le rôle de mari, d'épouse, la famille. Trois données essentielles apparaissent, dans ces biographies de personnes qui ne se connaissent pas : la notion de responsabilité, le concept de conscience, la dualité éthique morale. Ces biographies permettent à l'auteur d'élargir sa réflexion à des interrogations d'ordre méthodologique : les repères et les précautions à prendre dans le cadre de l'entretien biographique. Le contrôle (l'anonymat des narrateurs, la neutralité du chercheur...). Les histoires de vie dans le champ des sciences sociales et humaines. Le lien entre biographie et thérapie. Les enjeux éducatifs de l'approche biographique. La biographie professionnelle de l'apprenant est rythmée par trois temps : se dire, se lire, se former. Elle a sa place dans l'espace éducatif, car elle peut favoriser le maintien en vue du tissu social d'une communauté, en permettant aux chefs d'établissement, aux cadres éducatifs... de "dire", et ainsi de favoriser la construction d'une société apprenante. (Prix : 150,00 FF).

## **Formation des enseignants et des formateurs**

BOUCHER, Louis-Philippe. dir. ; L'HOSTIE, Monique. dir. *Le développement professionnel continu en éducation : nouvelles pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, 1997. VIII- 230 p., fig., tabl. 23

Ce document prend sa source dans un colloque intitulé "Perfectionnement des personnels scolaires et transformation des pratiques en éducation" (mai 1995, Chicoutimi). Les communications sont organisées autour de trois axes. 1) Bilans, tendances actuelles et points de vue prospectifs : transformation, vers un mode d'apprentissage en collaboration pour les personnels scolaires ; perfectionnement du personnel enseignant des écoles secondaires privées. 2) Des voies d'action pour renouveler les pratiques de gestion du perfectionnement en lien avec le développement d'une culture de formation continue dans les écoles : gestion du perfectionnement chez les directeurs d'école ; formation continue du personnel enseignant, une expérience d'appropriation d'un perfectionnement de directeurs et de directrices d'école... 3) Des voies d'action pour renouveler les pratiques de perfectionnement avec des intervenants en éducation : connaissances et pratiques de perfectionnement en éducation pour la santé ; un modèle de perfectionnement à l'intégration scolaire pour le personnel enseignant des classes régulières... (Prix : 145,00 FF).

RAYMOND, Danielle. ed. ; LENOIR, Yves. ed. *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck université ; Québec : AQUFOM, 1998. 324 p., fig., tabl., bibliogr. (23 p.) (Perspectives en éducation.) 23

Cet ouvrage fait suite au cinquième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (1996) sur le thème "Ruptures et continuités". Quelques titres de contributions : Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. (Claude Lessard, Raymond Bourdoncle) ; Une approche nouvelle, des points de vue diversifiés (Yves Lenoir et Danielle Raymond) ; Enseignants de métier et formation initiale (Danielle Raymond et Yves Lenoir) ; La formation des enseignants associés : des stratégies pour mieux les outiller dans leurs rôles d'enseignant et de formateur (Denise Normand-Guérrette) ; Le partenariat, un lieu privilégié de formation continue pour l'enseignant de métier. La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire (Pierre Boudreau et Abderrahim Baria) ; La formation initiale des enseignants dans l'école : une exploration de la contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'université dans le cadre de partenariats (Terry Atkerson). Du maître d'application à l'instituteur maître formateur : des conceptions différentes ? (Dominique Villers). (Prix : 195,00 FF).

### *Formation initiale des enseignants et des formateurs*

CARNEIRO DA SILVA, Waldeck ; PLAISANCE, Éric. dir. *La formation des maîtres à l'université : analyse sociologique des expériences menées dans trois facultés d'éducation de la ville de Rio de Janeiro (Brésil)*. Thèse de doctorat Sciences de l'éducation. Paris : Université René Descartes. Paris V, 1997. 462 p., tabl., bibliogr. (16 p.)  11

C'est l'étude du processus d'universitarisation de la formation des instituteurs brésiliens qui est au centre de ce travail, qui analyse les projets développés dans trois universités de la ville de Rio de Janeiro. Une première partie est un bilan du problème de la formation des maîtres dans le cadre de l'éducation brésilienne : sa place et son importance dans le contexte actuel, son évolution, les conditions actuelles de formation et de travail de l'instituteur brésilien. Une deuxième partie étudie l'universitarisation de la formation des maîtres en France (les IUFM) et les relations (le désengagement) entre l'Université et la formation des instituteurs au Brésil. Une troisième partie présente les résultats de la recherche de terrain, les enjeux et les fondements des représentations des agents (les enseignants). La plupart des professeurs des trois facultés d'éducation analysées sont plutôt favorables à la revitalisation initiale des instituteurs dans le cadre des écoles normales secondaires et souhaitent que l'Université s'engage dans la formation des maîtres. Il semble qu'il vaille mieux laisser parler les spécificités locales et régionales et décider du niveau et du lieu de la formation en fonction de ces spécificités. Des perspectives de recherches pour l'avenir sont tracées (Document non commercialisé).

### *N – ORIENTATION, EMPLOI*

#### *Orientation scolaire et professionnelle*

*L'orientation face aux mutations du travail*. Paris : Syros ; Cité des sciences et de l'industrie, 1997. 263 p.  23

Cet ouvrage est issu du colloque : "L'orientation tout au long de la vie" (26-28 septembre 1996, La Villette). Trois thèmes ont été l'objet de réflexions. 1) Quels repères dans un monde incertain ? Faut-il repérer le travail (mutations professionnelles, l'identité personnelle en risque ; de l'emploi transitoire aux marchés transitionnels...). Le projet personnel et professionnel : mythe ou réalité ? (les projets personnels des adolescents ; le projet personnel et professionnel, une injonction paradoxale...). La compétence : une notion problématique (les compétences sont-elles transférables ? les dangers de l'approche par les compétences...). 2) L'orientation dans un contexte en mutation. Quelles politiques d'orientation (l'orientation dans l'enseignement secondaire, à l'université, dans la vie active...). Les pratiques de l'orientation face aux mutations du travail (la profession orientation en France ; le travail intérimaire, une des formes d'emploi de demain...). 3) L'orientation : responsabilité individuelle ou responsabilité collective ? : préparer les jeunes à la flexibilité ; l'orientation, partenaire du développement local ; l'orientation, éduquer au choix ou préparer à la précarité ?... (Prix : 130,00 FF).

## Emploi

MARCHAND, Olivier ; THÉLOT, Claude. *Le travail en France, 1800-2000*. Paris : Nathan, 1997. 269 p., graph., tabl., bibliogr. (13 p.) (Essais et recherches.) ✎ 4

L'évolution du monde du travail, à deux siècles d'intervalle, est ici appréhendée, sous un aspect historique, économique, social. Les points suivants sont analysés, le texte étant enrichi de nombreuses données statistiques et graphiques. 1) La reconstitution homogène de la population : le nombre d'actifs agricoles, de l'industrie et des services. 2) L'expansion de la population active. 3) Les fluctuations et l'explosion du chômage ; l'histoire du chômage démarre au cours de la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle, en France, émergence de la catégorie de chômeurs (1896-1936), montée du "chômage de masse" (1974-1996). 4) Les progrès continus de la formation et de la qualité de la main-d'œuvre, enjeu capital pour le pays et l'entreprise : l'analphabétisme des actifs a presque disparu en 1914, la formation de la main-d'œuvre est deux fois plus longue qu'il y a cent ans, le capital humain a plus que triplé depuis deux siècles...5) La métamorphose de la structure sociale : la "déprolétarianisation" des paysans, la montée des ouvriers jusque vers 1980, l'innovation de l'après-guerre des employés et des cadres...6) La baisse historique de la durée du travail : réduction de moitié de la durée du travail depuis cent ans, retournement en 1938 ; à partir de 1965, la diminution reprend... 7) L'accroissement spectaculaire des salaires et de leur pouvoir d'achat. 8) L'heure de travail 28 fois plus productive qu'au début de l'industrialisation. Un trait essentiel s'est produit entre 1979 et 1980 : la baisse du nombre des ouvriers, accompagnée de profondes modifications internes. Comme la culture "paysanne", la culture "ouvrière" va-t-elle disparaître ? (Prix 139,00 FF).

## O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

### Vie et milieu scolaires

DELAIRE, Guy. *La vie scolaire : principes et pratiques*. Paris : Nathan pédagogie, 1997. 174 p., bibliogr. (1 p.) (Les repères pédagogiques.) ✎ 4

La vie scolaire est un concept à géométrie variable : 1945-1959, la vie scolaire immobile ; 1959-1968, la montée des effectifs, le démarrage du périscolaire ; 1968-1975, le nouvel essor ; 1975-1989, vers l'irrésistible ascension de l'élève au centre du système éducatif ; depuis 1989, du projet personnel à l'apprentissage de la citoyenneté. Elle peut être envisagée sous divers angles : organisationnel (le cadre de vie, la gestion du temps, l'apprentissage de l'autonomie), institutionnel (la participation, l'émancipation civique des élèves), relationnel (la notion de communauté scolaire, le domaine socioculturel). Elle peut avoir des avatars : l'intolérance, la violence, les conduites déviantes. Les acteurs en sont multiples : les personnels (de direction, d'éducation, enseignants, ATOS, d'orientation), les parents, les élèves. Dans la crise actuelle que traversent l'école et la société, la vie scolaire a un rôle : permettre la découverte des autres et de soi, apprendre à se connaître, à se situer. La voie qu'elle doit emprunter est celle de l'éducation à la citoyenneté, elle permettra d'éviter la montée de l'individualisme qui menace la société et d'imprimer chacun. (Prix : 129,00 FF).

ENGERRAND, Bernadette ; LOUIS, François. *La sécurité dans le cadre scolaire*. Paris : Hachette éducation, 1997. bibliogr. (6 p.) (Former, organiser pour enseigner.) ✎ 4

Cet ouvrage aborde tous les problèmes de la sécurité. 1) Le rôle et les responsabilités des différents acteurs (les enseignants, les partenaires de l'école, la responsabilité pénale des mineurs, les suites et réparations des

dommages...). 2) Les bâtiments et les installations électriques (la mise en sécurité des bâtiments, la prévention des risques d'incendie et la panique, les normes de sécurité, les risques d'origine électrique). 3) Les risques ordinaires dans la vie quotidienne (le chemin vers l'école, les accidents de la vie courante, les activités récréatives et l'utilisation des locaux par des tiers, la restauration scolaire). 4) La prise en compte de risques liés à certaines activités d'enseignement (EPS, le travail sur écran, l'utilisation de machines-outils). 5) La protection de la santé des élèves et la prévention de la violence (la médecine préventive et l'éducation à la santé, la protection de l'enfance en danger, la violence, l'éducation à la citoyenneté et à la responsabilité). (Prix : 292,00 FF).

VITALI, Christian. *La vie scolaire*. Paris : Hachette éducation, 1997. 254 p. (Pédagogies pour demain : nouvelles approches.) ✎ 4

La vie scolaire est une réalité de terrain, au croisement de deux exigences fondamentales : l'organisation de l'établissement scolaire et l'élaboration d'un projet éducatif (opposant innovation et tradition autoritaire et paternaliste). La vie scolaire a son origine à la fin du siècle dernier (P. Robin, R. Cousinet) et connaît son apogée vers les années 60-70 (CPE, SDI, collège unique...). À partir des années 80, la vie scolaire est au cœur des enjeux pédagogiques. Elle débouche sur un nouvel aménagement, une nouvelle perception du temps et de l'espace. L'élève peut s'exprimer au sein des instances de dialogues que sont le foyer socio-éducatif et le système représentatif (délégué d'élèves...). Les décrets et circulaires de 1991 octroient des droits, définissent un nouveau statut du droit de l'élève. La vie scolaire vise à instaurer un autre climat dans l'établissement ; le règlement intérieur est une de ses bases, mais ne peut réglementer les pratiques implicites de la culture juvénile et de la culture enseignante. Il existe un écart entre le droit et les pratiques sociales de la vie scolaire, ce qui explique les stratégies des

élèves, l'absentéisme, les déviances, la violence. Les acteurs de la vie scolaire sont multiples : la communauté éducative, les surveillants, les enseignants, l'infirmière, le CPE, le documentaliste, le chef d'établissement. L'avenir de la vie scolaire se décline sur cinq niveaux : demain, le changement, l'organisation, l'évaluation, l'élève citoyen, demain l'éducation. (Prix : 135,00 FF).

## Discipline

SLEE, Roger. *Changing theories and practices of discipline*. London : Falmer, 1995. VIII- 240 p., tabl., bibliogr. (18 p.) ✎ 11

Les problèmes de discipline augmentent dans le système scolaire, en proportion du nombre d'élèves non motivés ou en rupture. Universitaire australien, l'auteur analyse les politiques et les règlements dans ce domaine. Après avoir évoqué les fondements conceptuels de la discipline, il en décrit les manifestations sous forme de questions. Les évolutions basées sur la psychologie de l'éducation permettent de passer d'un discours behavioriste à une compréhension de la genèse des perturbations. La discipline peut alors être considérée comme un processus éducatif qui s'inscrit dans une politique d'ensemble, comme le montrent les trois projets, menés concrètement sur le terrain, relatés dans l'ouvrage. (Prix : £ 13.95).

## L'environnement pédagogique

MACBETH, Alastair. ed. ; MCGREATH, Douglas. ed. ; AITCHISON, James. ed. *Collaborate or compete ? Educational partnerships in a market economy*. London ; Washington : Falmer, 1995. VIII-198 p., fig., bibliogr. dissém. ✎ 23

L'ouvrage examine la façon dont évoluent actuellement, dans un contexte de compétition et d'économie de marché, les partena-

riats dans le secteur de l'éducation. La coopération entre les différents éléments du système éducatif peut parfois se renforcer dans le cadre de nouvelles associations et doit relever le défi des transformations sociales et des progrès dans les technologies de la communication. Les auteurs prennent en compte l'optique des inspecteurs, des chefs d'établissement, des parents, des formateurs d'enseignants, des chercheurs, et des autres partenaires de l'école. Ils analysent la façon dont évoluent les interactions entre les personnes et les institutions et montrent les implications de ces changements sur le management éducatif. (Prix : £ 13.95).

## P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

### *Les courants pédagogiques contemporains*

GERMINET, Robert ; CHARPAK, Georges. préf. *L'apprentissage de l'incertain*. Paris : Odile Jacob, 1997. 216 p., fig. 9

L'auteur de cet ouvrage est directeur de l'École des Mines de Nantes et directeur régional de l'industrie, de la recherche et de l'environnement des Pays de la Loire. Sa réflexion porte sur la formation des ingénieurs. Ceux-ci ne sont pas dotés du sens du réel, il faut trouver des méthodes pédagogiques capables de réveiller leur créativité, leur curiosité : la formation par l'action. Celle-ci doit permettre l'intelligence du réel. Le mode d'emploi de cette méthode est précisé : observation-expérimentation-conceptualisation, mais elle ne peut, en aucun cas, être considérée comme un entraînement au travail industriel en grandeur réelle. Il faut donc former l'étudiant à l'entreprise, "obscur objet du désir". Cette formation à l'entreprise (en alternance) repose sur cinq préalables : la construction d'un objectif et d'un contenu pédagogique réels, un

espace d'expression, un cahier des charges précis conçu par l'école, l'entreprise et l'élève, l'interactivité théorie-pratique, la progressivité des stages. Les étudiants doivent "savoir faire" (pour asseoir leur autorité), savoir innover, se comporter en chefs de projet. L'opposition conception-production n'a plus de sens. Il faut maintenant former des étudiants à "devenir compétents dans l'incertain". Cette réflexion est complétée par un article de Léon Lederman relatif à une initiative dont l'ambition est de bouleverser, aux États-Unis, l'enseignement des sciences pour les lycéens de 15 à 18 ans. (Prix : 135,00 FF).

GERMINET, Robert. dir. ; CHARPAK, Georges. préf. *L'ingénieur ingénieux : exercices pratiques*. Paris : Odile Jacob, 1997. 123 p., fig. 9

Cet ouvrage complète le livre : "L'apprentissage de l'incertain". Il propose des exercices pratiques. Le premier groupe d'exercices est basé sur le programme américain ZAP (enseignement de la physique dans les universités). Le second concerne des fiches pédagogiques remises à l'étudiant, sans indication de la méthode de travail, à utiliser pour réaliser avec succès l'expérience (éléments de circuits simples, source de tension réglable, étude d'un arc électrique...). (Prix : 125,00 FF).

*Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* Lausanne ; Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1997. 329 p. fig. (Textes de base en sciences sociales.) 23

Les contributions de cet ouvrage ont, pour objectif, d'introduire une réflexion-critique sur l'idée du projet, ses usages, ses développements et leurs conséquences. Six thèmes de réflexion ont été retenus : les projets en question (P. de Rozario) ; le projet, visée, œuvres et stratégies (G. Bonvalot, J. Vassilleff) ; le projet, leures et occurrences de liberté (J.-L. Le Mairtour, M.-C. Josso, J.-P. Boutinet) ; le projet, place et sens

(G. Bonvalot, S. Enriotti) ; projet et temporalité (B. Scemama, B. Courtois) ; à la recherche d'un modèle intégrateur (M. Zananini). (Prix : 132, 50 FF).

XYPAS, Constantin. *Piaget et l'éducation*. Paris : PUF, 1997. 128 p., bibliogr. (6 p.) (Pédagogues et pédagogies ; 17.)  4

L'auteur a choisi de présenter, dans une première partie, un Piaget peu connu, ou moins connu que le Piaget épistémologue : le Piaget éducateur et moraliste. Sa réflexion éducative se base sur un double constat : l'apprenant construit ses opérations intellectuelles à la fois par son action sur l'objet à connaître et par une forme d'interaction avec autrui que Piaget nomme coopération. Une partie de son œuvre sert de fondement au courant actuel des méthodes cognitives. Neuf textes représentatifs des préoccupations pédagogiques de Piaget sont proposés dans une seconde partie : les procédés de l'éducation morale, l'éducation de la liberté... (Prix : 52,00 FF).

## La didactique

PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF, 1997. 125 p., bibliogr. (9 p.) (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 14.)  4

La notion de compétence est ici définie comme "une capacité d'agir efficacement dans un temps défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas". Les compétences mettent en jeu des ressources cognitives, elles utilisent et mobilisent des connaissances. La construction de compétences est inséparable de la formation de schèmes de mobilisation de connaissances, à bon escient. Cela demande du temps. Le développement plus méthodique de compétences, dès l'école et le collège, peut sembler une voie pour sortir de la crise du système éducatif. P. Perrenoud

essaye de définir les concepts de compétence, de savoir-faire. Il étudie la formation de compétences à l'école : quel est le principe d'identification des situations à partir desquelles on peut repérer des compétences ? (les compétences transversales, le tout-disciplinaire ?). Cela pose d'une façon plus globale le problème, la conception des disciplines scolaires à laquelle on se rattache et des programmes tels qu'ils sont conçus. L'auteur émet l'idée d'un socle de compétences (un document qui énumère, de façon organisée, les compétences qu'une formation doit viser). Cela va avoir des implications sur le métier d'enseignant, celui-ci va devoir aborder les savoirs comme des ressources à mobiliser, adopter une planification souple, improviser, négocier et conduire des projets avec les élèves... Conséquences également pour le système éducatif : il va falloir reconstruire la transposition didactique, inventer de nouvelles façons d'évaluer, différencier l'enseignement... Cette approche par compétences peut-être une réforme du troisième type. (Prix : 98,00 FF).

## La classe

BOUMARD, Patrick ; MIALARET, Gaston. préf. *Le conseil de classe : institution et citoyenneté*. Paris : PUF, 1997. 152 p., bibliogr. (4 p.) (L'éducateur.)  11

Le conseil de classe est un moment important dans la scolarité et la vie de l'élève, souvent confondu avec d'autres conseils et trop souvent synonyme de sanction. Faisant référence à son ouvrage paru en 1978, *Un conseil de classe très ordinaire*, il étudie l'évolution ou la non-évolution du conseil de classe, à travers l'analyse de trois topiques (le terme topique étant défini comme l'articulation de notions cohérentes entre elles, qui permettent de produire une logique des arguments interprétatifs). 1) Le topique Pouvoir-Autorité-Collectif. La situation de 1978 n'a pas beaucoup changé, le conseil de classe fonctionne toujours sur la modalité du phénomène-autorité, il est toujours vécu par les

élèves comme un conseil d'exclusion. Il fonctionne comme un concentré de violence (institutionnelle, symbolique) et demeure "le plus sûr pilier" de l'institution scolaire. 2) Un topique, qui s'appuie sur les travaux de R. Lourau sur l'implication, de J. Ardoino sur la temporalité et de F. Guattari sur la transversalité, où la focalisation ne porte plus sur l'événement, mais sur la temporalité longue elle-même. Qu'en est-il du sujet ? de la temporalité ? de la logique ? Les élèves n'ont pas de pouvoir au conseil de classe, la question qui se pose alors à l'enseignant est de savoir comment leur en accorder, sans qu'eux-mêmes perdent de leur identité. Cela amène à s'interroger indirectement sur l'évolution du métier, de la profession d'enseignant. 3) Le topique Définition de la situation, Stratégie, Observation participante, avec l'introduction explicite de la dimension ethnographique dans le monde de l'école. Le conseil de classe est appréhendé à partir de ce que les gens en produisent en tant que représentation, à savoir l'endroit où l'institution décide du destin de l'élève. Le temps est venu de penser les protagonistes du monde scolaire en termes de citoyenneté. (Prix : 98,00 FF).

### *L'école multi-culturelle*

COULBY, David. ed. ; GUNDARA, Jagdish. ed. ; JONES, Crispin. ed. *World Year-book of education. 1997 : intercultural education.* London : Stirling ; Kogan Page, 1997. bibliogr. dissém. 23

Cet annuaire international traite de l'éducation interculturelle. La diversité des langues, des cultures, des religions, des ethnies dans un État donné, due aux migrations de population, soulève de nombreux problèmes d'éducation. Chaque pays développe des politiques éducatives implicitement ou explicitement liées à l'interculturalisme. Cet ouvrage examine l'évolution et les effets de ces types de réponse à un fait de société. L'émergence d'un nationalisme dans

certaines parties du monde est également prise en compte. Les différents contextes régionaux sont présentés, les problèmes étant variables en Europe, dans les pays d'Amérique latine, dans les pays du Commonwealth et dans les États du bord du Pacifique. (Prix : £ 35).

### *Tutorat, conseils méthodologiques, aide au travail de l'élève*

*Accéder à l'information technique au centre de documentation et d'information et au poste de travail.* Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997. 122 p. 9

La maîtrise de l'information est aujourd'hui une nécessité, elle est primordiale, pour les élèves de l'enseignement technique et professionnel, à la pratique ultérieure des métiers. Ils doivent construire la capacité de s'informer et de mémoriser les informations. Une expérimentation pédagogique a été menée dans trois établissements de l'académie de Versailles de 1991 à 1993 ; les résultats sont présentés ici : quatre expériences menées par les enseignants. Ceux-ci ont repéré les objectifs et contenus des programmes techniques et professionnels, qui définissent et appellent à développer la capacité à s'informer en technologie (4e et 3e technologique, BEP productive et électrotechnique). Des situations et des fiches méthodologiques liées à la recherche de l'information expérimentées avec les élèves sont présentées : recherches méthodologiques (recherche d'ouvrages dans un CDI, recherche d'informations dans un ouvrage, une encyclopédie) ; recherches méthodologiques spécifiques aux ouvrages techniques (référentiel à l'information en mécanique, situations problèmes en technologie au collège). (Document non commercialisé).

RIVANO, Pierre. *Construire la remédiation au collège*. Toulouse : CRDP, 1997. 234 p., bibliogr. (2 p.) (Transversales.) 4

Le nouveau cycle central du collège a comme principal objectif l'évolution et la progression de l'élève. En partant de ses acquis, des compétences maîtrisées, il est possible d'atteindre cet objectif par une pédagogie du détour : c'est ce que préconise le nouveau contrat pour l'école à travers les parcours diversifiés. L'appréhension de capacités communes à l'ensemble des disciplines procède de cette démarche. Ainsi la maîtrise des capacités : s'informer, réaliser, apprécier, rendre compte, apparaît fondamentale. Comment réaliser un bilan permettant de mesurer le degré de maîtrise de ces capacités par élève ? Comment intervenir ensuite dans chaque matière pour aider l'élève à parfaire ses acquisitions en termes de compétences nécessaires à la suite de sa scolarité ? Cet ouvrage, outil-bilan, se propose de répondre à ces questions, en proposant soixante-cinq fiches portant sur les quatre capacités transdisciplinaires, et porte aussi sur les techniques de la langue et les techniques mathématiques. Une première partie présente la démarche. Une seconde partie, les quatre capacités. Ainsi le chapitre sur la capacité "s'informer, se documenter", s'organise autour de "Construire le bilan" (fiches rechercher, collecter, reconnaître, décoder...) ; "Construire la médiation" : compétence rechercher l'information ; organiser l'information (trier, classer, ordonner)... (Prix : 110,00 FF).

## Évaluation

*The gender divide : performance differences between boys and girls at school*. London : HMSO, 1996. 33 p., bibliogr. (2 p.) 4

Ce rapport, publié d'après les investigations de l'Inspection et de l'Office des normes en éducation, indique que les résultats des filles sont supérieurs à ceux des garçons en

langues et équivalents en mathématiques, sciences, technologie, mais que les filles n'osent pas poursuivre des formations supérieures dans les disciplines scientifiques, s'interdisant de nombreuses carrières d'avenir. Par ailleurs la minorité d'élèves très inadaptés, par leurs performances scolaires ou par leur conduite violente, comporte quatre fois plus de garçons que de filles. Le comportement scolaire est donc en partie dépendant de la caractéristique de sexe. (Prix : 101,30 FF).

## Méthodes d'évaluation

BONNIOL, Jean-Jacques ; VIAL, Michel. *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck université, 1997. 368 p., fig., bibliogr. (10 p.) (Portefeuille : pédagogie.) 4

Trois façons de concevoir le champ de l'évaluation ont été privilégiées par les auteurs : l'évaluation comme mesure (priorité aux produits), l'évaluation comme gestion (les procédures), l'évaluation comme problématique du sens (les processus). 1) L'évaluation comme mesure : le modèle de l'explication causale, la docimologie, psychométrie et éducatrice. 2) L'évaluation comme gestion : l'évaluation dans la maîtrise par les objectifs, l'exhibition des structures en évaluation, la cybernétique en évaluation, les bouclages systémiques. 3) Vers l'évaluation comme problématique du sens. Chaque point est présenté de la même façon : champ d'étude (les postulats, les objets travaillés et les savoirs produits : une brève présentation, puis les extraits de textes choisis) ; point de vue des détracteurs (une brève présentation puis extraits de textes) ; figures de l'évaluateur (comment exercer une fonction critique face aux survalorisations et aux dévalorisations de l'évaluation) (une brève présentation, puis extraits de textes). (Prix : 195,00 FF).

HADJI, Charles. *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF, 1997. 126 p. (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 11.) ✎ 4

Pour mettre en œuvre une évaluation "plus intelligente", susceptible d'aider les élèves à progresser, il faut comprendre que l'évaluation formative n'est qu'une "utopie porteuse" ; qu'évaluer n'est pas mesurer mais confronter dans un processus de négociation ; comprendre qu'il est possible de répondre à trois questions vives : faut-il abandonner toute prétention à l'objectivité quantitative ? faut-il refuser de juger ? faut-il continuer à évaluer ? Il faut agir : en déclenchant de façon adéquate, en observant/interprétant de façon judicieuse, en communiquant de façon utile, en remédiant de façon efficace. (Prix : 98,00 FF).

LECOINTE, Michel. *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan, 1997. 239 p. (Défi-formation.) ✎ 23

L'inventaire des opérations que comportent l'évaluation et la signification des pratiques dominantes est examiné dans une première partie. L'évaluation est mesure, sens, évolution, valeur. C'est une opération sociale et une opération technique. Les actes d'évaluation sont réduits par l'auteur à deux axes : l'axe technique de l'évaluation, l'axe éthique. Trop souvent, l'aspect valeur est dénié. Il y a toujours attribution de valeurs dans et par l'évaluation ; cette attribution doit être première. Ce qui doit être privilégié, c'est que l'évaluation contribue à fabriquer de la valeur, passer du primat du technique au primat du politique et de l'éthique, de la dévaluation implicite à l'évaluation explicite, de la dévalorisation à la valorisation. Cet aspect valeur est étudié dans d'autres domaines que celui de l'éducation : la science, les échanges et l'argent, les rapports sociaux entre les personnes. Cela permet d'observer les traits communs aux rapports de l'évaluation et de la valeur dans ces domaines et les rapports de l'évaluation et de

la valeur en éducation. Il est possible de renverser les priorités dans les jeux et enjeux de l'évaluation. Des stratégies qui amèneraient de la "valeur ajoutée" à l'évaluation peuvent être mises en place ; un principe de conduite d'évaluation, "la valorabilité", est proposé par l'auteur (tout existant est valorisable). La position des acteurs de l'évaluation (élèves, enseignants) peut être modifiée, comme les objets de cette évaluation. Si l'élaboration des valeurs concerne le savoir et la formation, elle touche aussi les institutions (organisations scolaires, institutions d'éducation). L'évaluation est écartelée entre trois pôles : anthropologique, éthique, politique ; l'auteur propose, alors, en se référant à la problématique de "l'agir communicationnel" d'Habermas, un modèle d'agir évaluatif. (Prix : 110,00 FF).

### *Réussite et échec scolaires*

JUNGHANS, Pascal. *La fracture scolaire*. Paris : Syros, 1997. 249 p. (École et société.) ✎ 4

L'école occupe une place centrale en France et dans la mythologie des Français. Elle est en train de fabriquer les "inclus" et les "exclus" de demain. La fracture scolaire s'est renforcée. En se basant sur des études (peu accessibles au grand public), des témoignages d'élèves en difficulté, des enquêtes de terrain, en étudiant la politique scolaire de ces trente dernières années, il montre que la démocratisation de l'enseignement a été un échec. Il propose des réponses simples : plus de pouvoir aux élèves, une évaluation des expériences pédagogiques, la possibilité d'un apprentissage tout au long de la vie. (Prix : 98,00 FF).

## R – MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

### *Moyens d'enseignement, ressources documentaires*

HABY, Jean-Yves. *Cartables et manuels scolaires : enjeux et propositions. Rapport pour le Premier ministre*. Paris : Savoir livre, 1997. 125 p. (Les cahiers de savoir livre.)

☛ 4

La première partie de ce rapport, confié à Jean-Yves Haby, député des Hauts-de-Seine, est un constat : le poids excessif des cartables (au primaire et au secondaire), des pathologies médicales (mal au dos, scoliose...). Des solutions ont été essayées : des aménagements internes (casiers individuels pour déposer les livres), allègement des matériels (des livres, des trousseaux, du matériel cartable). L'allègement "intellectuel" des manuels par le recours à des outils parascolaires que l'élève aurait chez lui pose de nombreux problèmes, tout comme le recours aux nouvelles technologies (textes sur disquettes, Internet...). La seconde partie émet des propositions : initier une intervention gouvernementale, mobiliser les partenaires de l'éducation, susciter des actions éducatives, favoriser une pédagogie active. (Prix : 39,00 FF).

## S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

### *Enseignement des langues et de la littérature*

BAKER, Dave. ed. ; CLAY, John. ed. ; FOX, Carol. ed. *Challenging ways of knowing : in English, mathematics and science*. London ; Washington : Falmer, 1996. VII-214 p. ☛ 23

La première partie de l'ouvrage examine de façon critique la différenciation qui a été imposée entre les voies de la connaissance esthétique et celles de la connaissance scientifique, mathématique. Dans la deuxième et principale partie de ce recueil, les articles montrent comment se développe la littératie - concernant aussi bien le langage que les nombres - dans les classes et dans la communauté environnante et révèlent le contraste entre les pratiques des enfants dans leur vie quotidienne et la demande exercée sur eux par les éducateurs en matière de calcul et d'expression orale/écrite. La difficulté pour certains jeunes d'accéder à la littératie du groupe culturel dominant est soulignée. La troisième partie traite des problèmes de production de matériel pédagogique imprimé, notamment de manuels de sciences pour les pays africains, "culturellement appropriés" aux besoins des apprenants. La dernière partie examine des pratiques spécifiques de l'expression littéraire, scientifique en divers pays. (Prix : £ 13.95).

## *Enseignement de la langue maternelle*

CHAUVEAU, Gérard. *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz, 1997. 192 p., bibliogr. (6 p.) 23

La lecture et l'écriture ne sont pas indépendantes d'un contexte historique et culturel : l'histoire de la naissance de l'écriture (à Sumer) permet d'aborder la question de l'acquisition de la lecture-écriture aujourd'hui (écriture et littérature ne sont pas forcément associées, la notion de culture écrite doit être relativisée) et de comprendre la diversité et la variabilité des définitions actuelles de la lecture. Lire et apprendre à lire ont des significations différentes quand on parle de l'Ancien Régime ou de l'époque de Jules Ferry. Aujourd'hui, on lit pour (s'informer, apprendre, se cultiver...) et dans ou sur (un livre, un journal, une affiche...). Comment les enfants apprennent-ils à lire ? Quelles méthodes utiliser ? Y a-t-il de meilleures méthodes ? Plusieurs courants se sont fait jour : l'analyse syncrétique, l'analyse réductrice, l'analyse de l'activité. La démarche la plus complète est d'étudier toute la structure de l'activité de lecture : la finalité de l'acte de lire, l'objectif immédiat de l'action (comprendre le texte), les modalités (les façons de faire). Mais il faut aussi avoir une vue aussi précise que possible de la "chose écrite" sur laquelle porte l'activité du lecteur ou de l'enfant qui apprend à lire. Cette spécificité de la chose écrite est étudiée dans quatre domaines : la représentation écrite, les codes de l'écrit, l'espace écrit, les énoncés écrits. Certaines actions du sujet sur l'écrit peuvent être en deçà de la lecture : paralecture, ou au-delà de la lecture : méta-lecture. Le savoir-lire suppose l'acquisition de compétences : méta-linguistiques, conceptuelles... Souvent les difficultés des mauvais lecteurs sont associées à la conception même de la lecture, trop souvent restreinte à une fonction utilitaire de la lecture. Des recherches menées avec des enfants de 2, 4, et

6 ans montrent que les expériences culturelles de la lecture et de l'écriture sont le fondement même, le moteur de la progression de l'enfant. C'est un processus qui s'effectue à l'école, mais aussi avant l'école et en dehors de celle-ci, il est le résultat de "l'activité singulière de l'apprenant", bien avant six ans. (Prix : 109,00 FF).

SIMARD, Claude. *Éléments de didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck université & Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique, 1997. X-190 p., fig. (Pratiques pédagogiques.) 4

Ce manuel d'initiation propose des notions générales sur l'enseignement d'une langue première, ici le français. Les points suivants sont successivement abordés : les caractéristiques de la didactique de la langue première ; l'historique et les grands courants du français langue première, du Moyen Age jusqu'à présent, les différents enjeux d'ordre linguistique, culturel, scolaire et social de l'enseignement de la langue première ; les contenus d'enseignement, les conceptions différentes du langage, de la littérature, de l'enseignement-apprentissage de la langue ; la place et le rôle du didacticien ; le monde de la didactique (les types de recherche, les notions à explorer, les différents organismes nationaux francophones et internationaux de recherche). (Prix : 142,50 FF).

## *Apprentissage de la lecture*

TOURNAIRE, Roland. *Enseignement : la dérive*. Paris : L'Harmattan, 1997. 188 p. 4

L'apprentissage de la lecture est-il un phénomène naturel ou culturel ? L'échec en lecture est-il le fait du donneur (l'enseignant) ou du récepteur (l'élève) ? Sous forme de très courts chapitres (6-7 pages), l'auteur réfléchit sur les méthodes d'enseignement du français, (il élargit sa réflexion aux mathématiques), aux trois premiers cycles, des classes maternelles

à l'entrée en 6e (selon une approche interculturelle) : l'importance du temps et de l'espace dans l'apprentissage, la compréhension, la méthode globale, le décodage, la production d'écrits, l'évaluation, la lecture silencieuse. Il y a dérive car l'apprentissage de la lecture se réduit à l'acquisition de réflexes conditionnés par les exercices dits de lecture, ou dans d'autres disciplines. L'école ne forme plus que des automates. (Prix : 110,00 FF).

### *Premiers apprentissages*

BARRÉ-DE MINIAC, Christine ; DELANNAY, Bernadette. collab. ; PIBAROT, Josiane. collab. *La famille, l'école et l'écriture : étude descriptive et comparative*. Paris : INRP, 1997. 168 p., bibliogr. (3 p.) (Documents et travaux de recherche en éducation ; 25.) ✎ 11

L'entrée à la "grande école" est un moment très attendu dans toutes les familles. L'enfant va apprendre à lire et à écrire, entrant ainsi à l'âge dit de "raison", dans le monde des grands. Parents, grands frères et grandes sœurs préparent l'évènement. Les instituteurs et les écoles, sensibilisés à la difficulté autant qu'à l'importance de cette première année d'école primaire, mettent en place des projets élaborés et des stratégies adaptées. L'objet de cette recherche est de montrer que les attentes et les efforts de ces deux instances éducatives que sont la famille d'une part, l'école d'autre part, s'articulent plus ou moins difficilement selon les populations scolaires concernées. Au total soixante-dix-neuf enfants ont été suivis de la moyenne section de maternelle à la fin du cours préparatoire. Ces enfants appartiennent à deux secteurs scolaires fortement contrastés sur le plan socio-économique et socio-culturel. Cette enquête repère les points d'accord, les cohérences, mais aussi les dissonances entre le monde de l'École et celui de la famille. Elle pointe quelques implications de ces phénomènes sur la genèse du rapport à l'écriture du jeune enfant. (Prix : 75,00 FF).

### *Orthographe*

JAFFRÉ, Jean-Pierre ; FAYOL, Michel. *Orthographes. Des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion, 1997. 128 p., ill., bibliogr. (2 p.) (Dominos ; 140.) ✎ 4

La première partie de l'ouvrage retrace l'histoire et l'évolution des systèmes d'écriture qui ne se limite pas à la notation de l'oral, mais est façonnée par tous les aspects constitutifs d'une langue, sa phonie, sa grammaire, son lexique, sa syntaxe. L'écriture et l'orthographe sont un compromis entre des principes fondateurs, une culture, une histoire, comme le montre l'histoire du chinois, du japonais, du devanagari (Inde). Dans les sociétés occidentales, à partir d'une matrice commune, empruntée aux Grecs, se sont développées des orthographes, à caractère alphabétique. La seconde partie met l'accent sur les aspects cognitifs de l'écriture, selon trois perspectives : neurophysiologique (les troubles), développemental (l'apprentissage de l'orthographe, phases alphabétique et orthographique), les erreurs (propres à l'individu ou au système d'écriture). (Prix : 41,00 FF).

### *Enseignement des langues étrangères*

LUC, Christiane. *Deux années d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : réflexion, constats, analyses didactiques*. Paris : INRP, 1998. 88 p., bibliogr. (2 p.) (Documents et travaux de recherche en éducation ; 28.) ✎ 11

"Exposer" un enfant de sept, huit ou dix ans à une langue étrangère, même quotidienne, n'est pas en soi un gage de succès. Encore faut-il que l'enfant ait envie de s'en saisir et que se développe peu à peu chez lui la maîtrise des moyens nécessaires pour y parvenir. Dans le cadre scolaire, le rôle de l'enseignant est alors déterminant. En même

temps qu'il traite de l'initiation à une langue étrangère introduite dans les cours élémentaires première et deuxième années, ce rapport souligne les stratégies d'enseignement les mieux adaptées à cette fin. Cet ouvrage, d'orientation nettement didactique, est à la fois le fruit de la réflexion et le résultat des analyses conduites à partir de l'observation de soixante-dix séances de langue vivante au CE2 dans cinq langues différentes. Après un exposé succinct de la problématique de l'opération, il propose quelques lignes de force d'une réflexion générale portant sur le début de l'apprentissage d'une langue étrangère à de jeunes enfants dans le cadre scolaire. Le recul théorique et l'analyse descriptive à laquelle il a été procédé, en prise directe sur le terrain, en font un outil utile à tous ceux que préoccupe l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école primaire. (Prix : 50,00 FF).

### *Français langue étrangère*

CALAQUE, Elizabeth. ed. *L'enseignement précoce du français langue étrangère : bilan et perspectives*. Grenoble : LIDILEM, 1997. 175 p. 23

Les textes réunis dans cette publication sont une synthèse des travaux du colloque organisé en 1996, par l'université de Grenoble III, sur l'enseignement précoce du FLE. Quatre thématiques ont été abordées. 1) Problématique de l'enseignement des langues étrangères à l'école. 2) Formation des enseignants. 3) Situations et programmes d'enseignement. 4) Pratiques pédagogiques et langages artistiques. (Prix : 100,00 FF).

*Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration*. Paris : Nathan pédagogie, 1997. 222 p., tabl. (Perspectives didactiques.)

23

Cet ouvrage est, en grande partie, le résultat d'une recherche menée à l'initiative du CREDIF, entre 1992 et 1996, en relation avec des équipes française, québécoise, suisse et belge, sur le thème de l'enseignement/apprentissage du français langue non maternelle en contexte scolaire francophone. Une première partie aborde les aspects institutionnels : L'accueil des élèves non francophones à l'école : un problème complexe (Boyzon-Fradet, Danielle) ; Vingt-cinq ans de service aux communautés culturelles à l'école québécoise de langue française : évolution, contextes, perspectives (Benes, Marie-France ; Volcy, Marc-Yves). Une deuxième partie, les aspects linguistiques et didactiques : Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves non francophones (Chiss, Jean-Louis) ; Quels apprentissages pour ces élèves qui semblent étrangers au français ? (Laparra, Marceline) ; Les élèves issus de l'immigration et la langue scolaire (Boyzon-Fradet, Danielle) ; Les compétences en français écrit des jeunes immigrés face au rehaussement des exigences langagières du milieu du travail (Painchaud, Gisèle ; Jezak, Monika) ; L'entrée dans l'écrit de jeunes enfants bilingues issus de familles migrantes (Perregaux, Christiane) ; Corriger des écrits en "clace daqueie" : quelques propositions pour une diversification des actions en retour (Marquillo, Martine) ; Une troisième partie, les aspects culturels : Jalons littéraires pour une reconnaissance identitaire (Collès, Luc) ; Les non-francophones, leurs cultures et la culture scolaire (Varro, Gabrielle ; Mazurkiewicz, Marie-Christine). (Prix : 129,00 FF).

## Enseignement de la littérature

NIKLAS-SALMINEN, Aïno. *Création poétique chez l'enfant*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, 1997. 289 p., bibliogr. (5 p.) ☞ 11

L'auteur a rassemblé des poèmes créés par des enfants de 4 à 12 ans et veut les étudier d'un point de vue formel, sémantique et évolutif. La poésie exploite toutes les ressources de la langue, mais l'enfant ne connaît pas toutes les règles qui structurent la poésie de l'adulte. Elle est fortuite et reste éphémère, l'enfant s'exprime sans contrainte. 240 poèmes écrits par des enfants d'écoles d'Aix-en-Provence ont été retenus. La première partie du document est consacrée à l'analyse de la forme et du sens des poèmes du corpus : les répétitions, les figures, le lexique, la construction du poème, les thèmes. Sont mis en évidence les traits poétiques qui caractérisent les poèmes de l'enfant, au niveau local et global. La seconde partie rassemble et analyse les résultats obtenus, pour étudier l'évolution de la pratique poétique, en les mettant en parallèle avec les stades du développement mental de l'enfant établis par Piaget, et en les comparant avec des poèmes écrits par des enfants plus âgés et par des enfants finlandais. Les conclusions qui sont formulées invitent à réfléchir sur la nature des textes à proposer aux enfants et sur la façon de les entraîner à la pratique poétique. (Prix : 180,00 FF).

VECK, Bernard. dir. *L'œuvre intégrale au lycée*. Paris : INRP, 1997. 249 p., bibliogr. (2 p.) ☞ 11

Qu'en est-il de la lecture scolaire, à un moment où se poursuit le renouvellement des études littéraires dans le second cycle ? La question est ici envisagée à partir d'un objet d'enseignement récemment promu, l'œuvre intégrale, d'abord située dans l'histoire de la discipline (textes réglementaires, savoirs de référence), puis en fonction des représentations des enseignants, de l'obser-

vation de cours inaugurant des séquences d'enseignement, et de l'analyse de cahiers de textes de classes. L'étude éclaire les enjeux impliqués par l'œuvre intégrale, qui restitue aux textes littéraires une dimension extrascolaire, et amène ainsi à poser des problèmes de deux ordres : celui de la constitution d'un objet social en objet d'enseignement, et, en particulier du point de vue des pratiques enseignantes, celui de la saisie d'une globalité et d'une construction de sens qui tiennent compte à la fois de ce format nouveau et d'éléments textuels précis dont l'observation confère à la nouvelle approche sa légitimité disciplinaire. (Prix : 90,00 FF).

## Alphabétisation

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. ed. ; LÉTÉ, Bernard. ed. *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Bruxelles : De Boeck & Paris : INRP, 1997. 385 p., fig., tabl. (Pratiques pédagogiques.) ☞ 15

Trois thématiques ont été retenues. 1) Autour des mots "illettrisme" et "illettrés" (contributions de Y. Johannot, B. Falaize, B. Lahire...). 2) La prévention de l'illettrisme à l'école et autour de l'école (contributions de L. Allal, Y. Prêteur, G. Vergnaud, B. Lété...). 3) Stratégies de formation chez l'adulte (contributions de L. Rieben, V. Leclercq, J. Fijalkow...). (Prix : 195,00 FF).

*Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris : OCDE & Ottawa : Développement des ressources humaines, 1997. 207 p., graph., tabl., bibliogr. dissém. ☞ 4

Le document fait suite et complète le premier rapport publié en 1995 (*Littératie, économie et société*). Douze pays ont fait l'objet d'une analyse comparative : Allemagne, Australie, Belgique, Canada, États-Unis, Irlande,

Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni, Suède, Suisse. Rappelons que la littératie est ici définie comme la compréhension et l'utilisation de l'information écrite dans la vie courante à la maison, au travail, en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. Le premier chapitre analyse la répartition des niveaux de littératie des adultes. Cette répartition varie entre les pays participants, mais aussi au sein même de la population d'un pays, (la notion de sexe est importante). Le deuxième chapitre énonce les avantages économiques (emploi, revenu, retombées fiscales) et sociaux (cohésion sociale, démocratie) qui découlent de capacités de lecture et d'écriture élevées. Le troisième chapitre étudie les liens qui unissent la littératie à des paramètres personnels (âges, statut socio-économique, niveau d'instruction des parents). Le quatrième chapitre présente les résultats d'une analyse sur la volonté d'apprendre des adultes. Cette motivation dépend, entre autres, de la scolarité des parents, de l'influence du milieu de travail, de programmes structurés. "Ce n'est que lorsque les politiques sociales, économiques et éducatives convergeront dans l'attention qu'elles prêtent au problème de la littératie que les pays réussiront à se doter d'une culture où il sera vraiment possible pour chacun d'apprendre à tout âge". (Prix : 180,00 FF).

### *Langues techniques, de spécialité*

LAZAR, Anne. dir. *Langages et technologie : connaissance et reconnaissance des langages professionnels*. Paris : INRP, 1997. bibliogr. (3 p.)  
 ☛ 11

Dans les enseignements technologiques et professionnels, les problèmes que pose le rapport au langage et à sa maîtrise sont difficiles à traiter. En effet, les savoir-faire, savoir-dire, savoir-lire et savoir-écrire sont indissociables et nécessitent des travaux de

type métalinguistique sur le lexique, la phrase, les textes et de type réflexif sur la distanciation des situations. Dans la continuité des résultats antérieurs de l'équipe de recherche de l'INRP sur les langages professionnels et à partir d'une recherche organisée dans deux domaines - tertiaire et industriel - et sur trois niveaux - culturel, didactique et pédagogique -, cet ouvrage présente des articulations et une réflexion sur les processus en jeu. La reconnaissance pédagogique des pratiques langagières dans ces enseignements est expérimentée dans les disciplines de l'économie en sciences et techniques tertiaire, de la communication et des automatismes en baccalauréat professionnel, de l'électronique au collège et contribue à la définition d'une didactique de ces pratiques. (Prix : 90,00 FF).

### *Histoire et géographie*

*L'état de la géographie : autoscopie d'une science*. Paris : Belin, 1997. 438 p., ill., bibliogr. dissém. (Mappemonde.) ☛ 23

Cet état de la géographie est structuré autour de quatre thèmes. 1) La production des savoirs de la communauté géographique : des usages sociaux à la production de géographies topiques ; place et nature de l'offre en géographie dans les lieux de formation et d'apprentissage (communications de F. Audigier, A.-M. Gérin-Grataloup...) ; place et lieux de la présentation sociale de la production géographique, revues et ouvrages (I. Lefort). 2) La communauté des géographes : portraits de groupes, géographes et géographies à partir des thèses de doctorat. 3) La géographie française en relation : la géographie et les autres sciences sociales ; la géographie et les "aires culturelles" ; la géographie française et les géographies étrangères ; les effets des usages. 4) Enjeux et problèmes : l'espace légitimité ; une perspective cavalière ; quatre grands thèmes. (Prix : 130,00 FF).

GERBER, Rod. ed. ; LIDSTONE, John. ed. *Developments and directions in geographical education*. Clevedon ; Philadelphia : Channel View, 1996. 236 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. ☞ 15

Consacré à l'enseignement de la géographie, cet ouvrage rassemble les contributions de quatorze universitaires des différents pays : Australie pour la plupart, mais aussi Royaume-Uni, États-Unis, Allemagne et Hong-Kong. La première partie s'intéresse aux programmes d'études : les choix et leurs critères, le rôle de l'enseignant, l'éducation à l'environnement, la place de la géographie dans une politique éducative globale, l'évaluation. La seconde partie est consacrée à certaines questions, qui se posent dans cette discipline : la recherche, les enseignants, les implications d'une évaluation nationale, la prise en compte du vécu des élèves, la dimension éthique.

HARRIS, Gilles. ed. ; BLACKWELL, Cynthia. ed. *Environmental issues in education*. Aldershot : Arena, 1996. XIV-207 p., bibliogr. dissém. (Monitoring change in education.) ☞ 14

Cet ouvrage décrit les recherches qui ont été menées en Grande-Bretagne et dans d'autres pays européens sur l'attitude des jeunes envers l'environnement et sur leur compréhension des phénomènes qui influent sur cet environnement. Le degré d'implication des enseignants eux-mêmes dans les problèmes d'environnement est également apprécié. La place de l'éducation à l'environnement, en tant que sujet interdisciplinaire, dans le nouveau "Programme national" est examinée. L'influence de cet enseignement sur la consommation est étudiée. Le rôle de l'éducation formelle (jusqu'à l'enseignement supérieur) et de l'éducation informelle (notamment le rôle des médias) dans la prise de conscience des problèmes liés à la préservation de l'environnement est analysé. Des

indicateurs pour l'évaluation de l'éducation environnementale sont suggérés. (Prix : £ 27.50).

KENT ASHLEY. ed. ; LAMBERT, David. ed. ; NAISH, Michaël. ed. et al. *Geography in education : viewpoints on teaching and learning*. Cambridge ; New York : Cambridge university press, 1996. IX-374 p., bibliogr. Dissém. ☞ 15

Cet ouvrage aborde l'enseignement de la géographie selon de nouvelles perspectives, qui accordent une large place à l'éducation à l'environnement. Les principes qui régissent la mise en œuvre du programme national de géographie, son application pratique, son enseignement, la stratégie et les styles d'enseignement des professeurs de cette discipline sont analysés, ainsi que les recherches action ayant pour but une amélioration du professionnalisme, de l'auto-évaluation des enseignants. Les éléments ayant un impact sur l'évaluation des performances, des capacités des élèves dans ce domaine, sont identifiés. (Prix : £ 15.95).

LE ROUX, Anne. *Didactique de la géographie*. Caen : IUFM ; Presses universitaires de Caen, 1997. 263 p., tabl., bibliogr. (19 p.) ☞ 11

Cet ouvrage propose un état des lieux et de l'avancement de la didactique de la géographie aujourd'hui, autour de trois pôles. 1) Le savoir. Quel est le référent du savoir scolaire en géographie ? Le savoir savant ? Il désigne l'ensemble des savoirs produits dans les instances qui participent officiellement à leur production. Le savoir enseigné ? Il est défini par l'institution scolaire ; il oblige à penser la question : quelle géographie enseigner ? pourquoi, comment, et pour quoi faire ? 2) L'institution, représentée dans la situation didactique par le professeur qui enseigne, qui produit des savoirs enseignés (qui est marqué par son parcours de formation, ses représentations) et par les manuels, qui "se

glissent entre les textes officiels et les professeurs. Le manuel est-il une interprétation des programmes ? une reconstruction du savoir scientifique ! Il devrait être considéré comme une boîte à outils. L'analyse de la disparité des savoirs enseignés permet d'envisager six pistes de travail : pour une géographie enseignée dans l'interdisciplinarité, des problèmes à résoudre autour du document... 3) L'apprenant : ce qu'il est, ce qu'il sait de la géographie, comment il apprend. Mais la question essentielle est : qu'est-ce qu'un bon professeur de géographie ? La didactique de la géographie soulève de multiples questions : faut-il repenser aujourd'hui les finalités de la géographie scolaire ? comment rentrer par la géographie dans le monde d'aujourd'hui ? quelle didactique de la géographie à l'université ? la géographie pour quoi faire ? la didactique pour quoi faire ? (Prix : 150,00 FF).

MICHAUX, Madeleine. *Enseigner l'histoire au collège*. Paris : Armand Colin, 1997. 207 p. (Formation des connaissances : professeurs des collèges.) 4

Tous les problèmes qui peuvent se poser à un enseignant débutant dans sa pratique quotidienne de l'enseignement de l'histoire au collège, sont ici évoqués : comment construire une programmation de la 6e à la 3e avec des progressions méthodologiques ; faire émerger des notions et concepts selon les connaissances des élèves ; comment préparer un cours, une séance didactique ; comment utiliser des supports de cours, plus ou moins classiques ; que faire apprendre ; comment évaluer ; comment évaluer sa pratique professionnelle ; comment utiliser le récit historique. Tous ces points sont étayés de nombreux exemples concrets. (Prix : 120,00 FF).

## Musique

HACQUOIL, Hillary. *Vibrato, respiration, posture : quelle pédagogie aujourd'hui ? L'évolution de la pédagogie de la flûte traversière face à ces concepts au 20ème siècle. Les méthodes de flûte*. Paris : OMF, 1997. 45 p., bibliogr. (4 p.) (Didactique de la musique ; 6.) 4

Quel est le rôle du corps dans le jeu de la flûte ? Quels sont les fondements physiologiques de certains problèmes techniques rencontrés dans la pratique quotidienne de l'enseignement de la flûte ? L'auteur aborde ces questions en analysant les méthodes de flûte traversière et les ouvrages pédagogiques pour la flûte publiés au cours du 20e siècle. Elle distingue trois périodes : 1900-1960, période caractérisée par la recherche d'un idéal esthétique ; 1960-1980, période de progrès technologiques qui permettent des investigations physiologiques (fonctionnement musculaire...) ; depuis 1980, où l'on s'efforce de concilier connaissances physiologiques et apprentissage musical instrumental. (Document non commercialisé.)

MIALARET, Jean-Pierre. *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris : PUF, 1997. 231 p., bibliogr. (8 p.) (L'Éducateur.) 11

Le thème de la recherche de l'auteur concerne le rapport entre le geste et l'effet sonore, entre la maîtrise sensori-motrice et la perception du son, l'étude des conduites exploratoires (spontanées) des jeunes enfants avant l'apprentissage musical, l'évolution des processus psychologiques impliqués dans la réalisation de ces tâtonnements. L'auteur explique comment il a élaboré le cadre théorique de sa recherche (en la situant par rapport à l'approche méthodologique de l'éthnomusicologie), comment il a observé cette activité et constitué un corpus, comment il a transcrit des productions musi-

cales enfantines. Il applique ce cadre théorique à sa recherche et décrit des productions enfantines d'enfants de 3-4 ans. Il élabore une grille de classification qui concerne les gestes instrumentaux (les balayages, les frappés/balayés, et glissandi, les frappés) et les contours mélodiques et réintroduit la notion de "vecteur dynamique". Le geste instrumental devient le pivot même de l'organisation musicale par la qualité même de son dynamisme. J.-P. Mialaret étudie d'une façon plus approfondie les processus plus généraux d'intégration intra - ou inter - segments des phénomènes dynamiques et leur part expressive et souligne les difficultés que pose l'intégration de l'activité musicale exploratoire dans le champ d'un projet éducatif. (Prix : 128,00 FF).

RIBIÈRE-RAVERLAT, Jacquotte.

*Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues.* Paris : PUF, 1997. 207 p., bibliogr. (7 p.) (L'éducateur.) 11

C'est spécifiquement le domaine de l'écoute musicale à l'école maternelle et primaire qui est l'objet de cet ouvrage. L'auteur rappelle d'abord les caractéristiques de l'éducation de l'oreille musicale selon la méthode Kodaly, dans trois domaines musicaux essentiels : mélodie, rythme, harmonie. Puis, la présentation des recherches sur la perception de la musique permet d'envisager leurs conséquences pédagogiques. Écouter de la musique, c'est être capable d'analyser ce qui est capté par l'oreille et traité par le cerveau. A l'école, moment où les modalités de la perception se transforment, l'enseignant doit être capable de "conduire" l'enfant dans son développement perceptif, linéaire (oreille mélodique, sens rythmique, maîtrise de ce qui est avant et après), simultanée (oreille harmonique, maîtrise de ce qui est en même temps). L'enseignant devra tenir compte d'évolutions : rénovations du langage musical, spécialisation de la musique, évolutions "officielles" au sein de l'Éducation nationale dans les pratiques. Il devra également tenir compte de ses propres représentations

mentales de la musique qui peuvent l'empêcher de répondre à l'attente des enfants. Il faut mettre en place des stratégies d'écoute (capter l'attention, soutenir l'attention, affiner l'écoute, donner des repères dans le temps et l'espace sonores, sensibiliser aux voix...). Cette écoute joue un rôle dans l'apprentissage de la langue maternelle ou de langues étrangères. L'auditif doit être sur un pied d'égalité avec le visuel. (Prix : 138,00 FF).

ZULAUF, Madeleine. *Vivre l'école en musique.* Lausanne : CVRP, 1997. pag. mult., bibliogr. (2 p.) 11

Michaël, Stéphanie et Chantal entrent en 6e année supérieure ; Gaetano, Anne et Enrico en 6e année terminale. Des élèves de 12 ans comme les autres. Enfin, pas tout à fait : ils vont suivre un enseignement élargi de la musique pendant les trois prochaines années (modification de l'horaire pour faire une place plus importante à la musique). Comment ce changement de programme scolaire en faveur de la musique sera-t-il organisé dans leur classe respective et comment chacun d'eux va-t-il réagir et évoluer dans ces circonstances nouvelles ? Ce rapport de recherche est conçu sous forme de modules. Les trois premiers sont historiques. 1) Historique (l'origine de l'idée d'enseignement élargi de la musique, son évolution en Suisse...). 2) Démarche (présentation de la recherche, postulats théoriques...). 3) Contextes (organisation concrète de l'enseignement élargi de la musique dans les deux classes observées). Les huit modules suivants sont consacrés aux études de cas : les deux classes choisies, chacun des six élèves retenus. Deux éléments paraissent décisifs quant au déroulement, positif ou négatif, de cet enseignement : l'élaboration du projet pédagogique, la dynamique de la classe. (Prix : 21 Francs suisses).

### *Éducation physique et sportive*

ARNOLD, Peter J. *Sport, ethics and education*. London : Cassell, 1997. XVI-104 p., bibliogr. (6 p.) (Cassell education.) ✎ 4

Cet ouvrage analyse la relation entre sport et éducation du point de vue de l'éthique. Il fournit un cadre pour envisager les questions morales qui se posent en sport, ainsi qu'un guide pour l'éducation physique et sportive dans les établissements scolaires. Il aborde des thèmes comme l'universalisme, le respect des règles, la compétition, le développement de la personnalité, l'éducation morale, la démocratie, toujours en lien avec le sport et sa pratique. (Prix : £ 13.99).

### *Éducation civique, politique, morale et familiale*

HALSTEAD, J. Mark. ed ; TAYLOR, Monica J. ed. *Values in education and education in values*. London ; Washington : Falmer, 1996. VIII-215 p., bibliogr. dissém. ✎ 23

Cet ouvrage a pour objectif de faire le point sur les discussions concernant les valeurs qui sous-tendent la mise en œuvre de l'éducation scolaire et l'éducation aux valeurs à l'intérieur des programmes scolaires en tenant compte de l'influence de l'expérience des enfants en matière d'éthique dans leur environnement familial et communautaire. La seconde partie de l'ouvrage propose des suggestions pratiques sur la façon d'insérer efficacement les valeurs jugées essentielles dans l'éducation contemporaine dans le cadre des diverses actions scolaires. (Prix : £ 13.95).

HAYDON, Graham. *Teaching about values : a new approach*. London : Cassell, 1997. XIV-172 p., bibliogr. (6 p.) (Cassell studies in pastoral and personal and social education.)

✎ 4

Cet ouvrage examine les valeurs que les enseignants respectent et transmettent. Il met en évidence l'implication des notions de valeur, de morale dans toute prise de décision concernant les politiques éducatives. Il souligne la dimension interdisciplinaire de l'éducation aux valeurs, qui concerne tous les professeurs.

LELEUX, Claudine. *Repenser l'éducation "civique" : autonomie, coopération, participation*. Paris : Éditions du Cerf, 1997. 120 p., bibliogr. (4 p.) (Humanités.) ✎ 5

Que devient la traditionnelle mission de socialisation de l'école, si la qualification professionnelle ne constitue plus un passeport d'insertion sociale. L'émergence d'une nouvelle citoyenneté plus individuelle et d'un nouvel âge démocratique peut amener à repenser les finalités d'une éducation à la citoyenneté, d'une éducation civique. Combinée au jugement moral, elle doit informer les jeunes de leurs droits et de leurs devoirs. Elle peut être organisée autour de trois axes : un apprentissage à l'autonomie (individuelle), à la coopération (sociale) et à la participation (publique). (Prix : 59,00 FF).

OSLER, Audre ; STARLEY, Hugh. *Teacher education and human rights*. London : David Fulton, 1996. VI-201 p., bibliogr. (11 p.) ✎ 23

Cet ouvrage s'appuie sur des études de cas britanniques et internationaux pour traiter de l'amélioration de la préparation des élèves à la citoyenneté par le biais d'un travail de formation aux droits de l'homme des enseignants eux-mêmes. Les auteurs réfléchissent à l'intégration du droit humain dans les programmes de formation des maîtres et aux

moyens pour les enseignants de combattre efficacement le racisme, la xénophobie, l'inégalité. Le défi du milieu éducatif est en effet de "permettre aux jeunes d'expérimenter une communauté fondée sur les principes des droits de l'homme et d'assimiler ces principes". (Prix : £ 14.99).

## T – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

### *Enseignement des sciences*

DRIVER, Rosalind ; LEACH, John ; MILLAR, Robin ; SCOTT, Phil. *Young people's images of science*. Buckingham ; Philadelphia : Open university press, 1996. XVI-117 p., fig., tabl., bibliogr. (8 p.) 11

Cet ouvrage résulte d'un projet de recherche intitulé "Le développement des élèves : compréhension de la nature de la science". Menée par des chercheurs britanniques auprès d'élèves de 9 à 16 ans de 1991 à 1993, la recherche était centrée sur la vision de la connaissance scientifique qu'avaient ces apprenants. L'enseignement scientifique devrait en effet permettre de développer la culture scientifique et comprendre en quoi consiste la nature de la science, représente un aspect important de cette éducation. Les travaux antérieurs sur les interprétations, par les jeunes, de certains phénomènes naturels, peuvent favoriser des études sur l'idée qu'ils se font de la connaissance scientifique elle-même. Les élèves enquêtés n'ont pas toujours une vue exacte et précise du travail scientifique, de ses implications et de ses fondements. L'épistémologie des sciences devrait donc occuper une place plus importante dans l'enseignement dispensé à l'école et des suggestions sont faites pour que les programmes scolaires favorisent, chez les élèves, une meilleure prise de conscience de la nature de la science. (Prix : £ 13.99).

### *Enseignement des mathématiques*

AUBREY, Carol. *Mathematics teaching in the early years : an investigation of teacher's subject knowledge*. London ; Washington : The Falmer Press, 1997. IX-210 p., tabl., fig., bibliogr. (17 p.) 11

L'auteur se fonde sur l'observation des interactions entre élèves et maître durant les années d'initiation aux mathématiques pour lancer une investigation approfondie sur la connaissance que les enseignants ont du contenu de cette discipline et sur les connaissances des élèves, préalables ou acquises dans le contexte de l'école. En fournissant aux professeurs une information détaillée sur le savoir informel de leurs élèves en mathématiques, on peut espérer améliorer leur pratique pédagogique car il est apparu, lors de la présente recherche, que les enseignants éprouvaient de grandes difficultés à adapter les tâches assignées aux besoins de connaissances nouvelles et d'application des connaissances, des compétences préexistantes des enfants. (Prix : £ 13.95).

CHARNAY, Roland. dir. ; DOUAIRE, Jacques. dir. ; GUILLAUME, Jean-Claude. dir. et al. *Apprentissages numériques et résolution de problèmes cours moyen (première année)*. Paris : Hatier, 1997. 509 p. 4

L'usage veut qu'à l'école élémentaire, les élèves aient à résoudre des problèmes. Les auteurs de cet ouvrage abordent le problème à travers ce que l'on appelle "les problèmes ouverts", qui s'opposent à des questions fermées, simples, nécessitant l'application d'un algorithme précis pour l'usage duquel le problème a été fabriqué, en s'appuyant sur une conception constructiviste de l'apprentissage. Ils précisent d'abord les choix pédagogiques et didactiques sur lesquels se fonde l'ouvrage. Puis des activités pour la classe

sont proposées, selon six thématiques : des problèmes pour apprendre à chercher ; champ additif ; connaître les nombres entiers naturels et les calculs ; champ multiplicatif ; mesures, fractions et décimaux ; activités d'entraînement. (Prix : 120,00 FF).

### **Enseignement des sciences expérimentales**

SALAMÉ, N. ed. ; DUVAL, J.-C. ed. *Informatique et communications dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre*. Paris : INRP, 1997. 351 p., fig., bibliogr. dissém. ✎ 23

Les communications sont regroupées autour de neuf thèmes : Évolution. Données et modélisations en sciences de la Terre. Démonstrations. Données biologiques. Modélisation et simulation en biologie. Conception et édition multimédia. Expérimentation assistée par ordinateur. Serveurs de recherche. Serveurs éducatifs. (Prix : 150,00 FF).

### **Sciences physiques**

BEAUFILS, Daniel ; LE TOUZÉ, Jean-Claude ; BLONDEL, François-Marie *et al. Images et nouvelles technologies : des activités expérimentales dans l'enseignement de la physique*. Paris : INRP, 1997. 139 p., bibliogr. (6 p.) (Documents et travaux de recherche en éducation ; 27.) ✎ 11

Cette publication est le bilan de six années de recherche sur l'exploration des apports, à l'enseignement de la physique, des technologies informatisées d'obtention, de traitement et d'analyse d'images. L'approche adoptée est celle de "l'ordinateur outil de laboratoire" dans laquelle ces moyens, conçus pour la mesure, le traitement, la modélisation de phénomènes, sont utilisés dans des activités d'investigation scientifique. Le travail de repérage et d'analyse de pratiques de réfé-

rence possibles pour une transposition d'instruments et d'activités fait l'objet d'une première partie. Différents exemples y sont présentés : physique des gestes sportifs, physique du globe, astrophysique, thermodynamique... Une deuxième partie est consacrée aux éléments techniques qui permettent d'envisager une évolution des travaux pratiques en classe de physique. Tablette à numériser, scanner, caméscope, carte de numérisation et d'incrustation vidéo... sont ainsi présentés dans leur apport didactique potentiel. L'image numérique y apparaît au premier plan, à la fois par l'étendue des possibilités de traitement et par ses avantages dans la confrontation modèle/phénomène. Enfin, ces travaux ont donné lieu à des réalisations logicielles et se sont appuyés sur des expérimentations d'activités en lycée et en université. Dans une troisième partie sont rassemblés douze exemples détaillés : forme d'une chaînette, étude de la loi de Jurin, étude de mouvements chronophotographiés, mouvement sur un plateau tournant, profil de diffraction et d'interférence... Le dernier chapitre est consacré à une analyse rétrospective des propositions de transposition et à une présentation des éléments de formation qui en découlent pour les maîtres. Une importante bibliographie permet de compléter les aspects historiques, techniques et didactiques abordés tout au long de l'ouvrage. (Prix : 80,00 FF).

BEAUFILS, Daniel. coord. ; SCHWOB, Monique. coord. *Les outils informatiques d'investigation scientifique dans l'enseignement des sciences physiques*. Paris : INRP ; Udp, 1997. 271 p., bibliogr. (3 p.) ✎ 9

L'utilisation d'instruments informatisés dans les pratiques expérimentales de physique et de chimie impose de nouvelles méthodes scientifiques ainsi qu'une réflexion didactique. Les exposés et les protocoles de travaux pratiques de l'Université d'été, tenue à Nantes en 1995, ont été rassemblés dans cet ouvrage. Ils constituent les éléments indispensables d'une formation scientifique (inter-

faces pour la mesure, traitement statistique des incertitudes, modélisation mathématique) et pédagogique (éléments de didactique, expériences réalisables en classe de lycées ou post-baccalauréat). (Prix : 95,00 FF).

*Rénover les activités de résolution de problèmes en physique : concepts et démarches.* Paris : Armand Colin, 1997. 130 p., fig., bibliogr. (1 p.) (Formation des enseignants : professeurs des lycées.) 4

Cet ouvrage rassemble différents aspects de l'apprentissage de la résolution de problèmes de physique. Il faut d'abord définir ce qu'est un problème et ce que l'on entend par "résolution de problèmes", qui peut être utilisée pour l'apprentissage et l'évaluation. Il faut donner à l'élève des outils pour apprendre la physique en résolvant des problèmes ; deux outils sont étudiés : le diagramme objets-interactions (qui permet d'apprendre la notion d'interaction), la bande dessinée (qui permet de différencier les concepts d'instant et de phase). Une séance de résolution de problèmes est décrite (classe de 1ère scientifique) : ce que font les élèves, les conceptions scientifiques divergentes des élèves et des enseignants, le rôle de l'enseignant, la préparation des séances. Des exemples de problèmes sont proposés : le problème du piéton, des patineurs, du lanceur de bille, du skateboard. (Prix : 114,00 FF).

## U – ÉDUCATION SPÉCIALE

### *Handicaps et inadaptation*

DUMOULIN, Bernard ; AVANZINI, Guy. dir. *L'œuvre des villages d'enfants : O.V.E. De l'enfance défavorisée à l'enfance inadaptée 1945-1995.* Lyon : Université Lumière Lyon II, 1997. 2 vol., 365 + 227 p., bibliogr. (31 p.) 13

Ce travail expose les origines et l'histoire de l'œuvre des Villages d'Enfants (O.V.E.), association créée en 1945 à Lyon. L'auteur s'interroge sur les raisons de la pérennité de cette institution, plus de 50 ans après sa création. C'est sans doute grâce à sa capacité d'adaptation à la conjoncture du moment, lui permettant de s'ajuster aux demandes et orientations des politiques médico-sociales, que cette œuvre est encore très vivante aujourd'hui et que son avenir semble assuré. C'est en parcourant ce demi-siècle (1945-1995) que des repères sur l'évolution de cette œuvre sont recherchés. Une première partie (1944-1950) retrace les origines, les raisons d'être de cette œuvre et le rôle des personnes qui ont caractérisé le premier Village d'Enfants de Megève, créé le 23 novembre 1944. C'est pendant cette période que s'est élaborée la "doctrine" de l'œuvre, résumée en ces mots : soigner, éduquer, instruire des enfants en difficulté. Une deuxième partie examine les différentes mutations opérées. On constate l'adaptation conjoncturelle qui caractérise la vie et la survie de l'œuvre entre 1950 et 1995. Elle se manifeste par quatre courants ("éducatif-éducatif", "technicien de l'inadaptation", "gestionnaire et planificateur", "rationnement et choix budgétaires") qui se succèdent dans la continuité du projet fondamental. Une troisième partie annonce les perspectives, influencées par une réactualisation des textes officiels (nouvelles annexes XXIV de 1989) qui vont obliger l'association et tous ses établissements à une transformation importante. C'est la période des remises en cause, des

appels à rassemblement et des changements. Formation, communication et concertation restent des objectifs à poursuivre. En conclusion, ce modèle institutionnel et original apparaît intéressant à plusieurs égards : actualisation aux conjonctures, action conjointe des secteurs publics et privés, effort d'éducateurs, d'enseignants et de professionnels spécialisés. Il est sans doute appelé à être encore présent sur le terrain actuel de l'aide à l'enfance handicapée et même à s'engager dans d'autres voies, sans oublier l'histoire de ses origines. (Document non commercialisé).

### *Scolarisation des inadaptés (cycle normal)*

LABON, Don. *L'enseignement post-obligatoire pour les personnes handicapées*. Paris : OCDE, 1997. 100 p. 4  
Douze pays ont participé (Australie, Canada, Espagne, Finlande, France, Irlande, Islande, Italie, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède) à cette étude dont l'objectif est de donner un aperçu des possibilités éducatives offertes aux personnes handicapées au-delà de la scolarité obligatoire. Les réponses reçues permettent de tracer, dans une première partie, les tendances recensées dans ces pays sur les points suivants : Principales caractéristiques de l'enseignement et de la formation post-obligatoires ; La population étudiée ; Action des pouvoirs publics et législation ; Le passage de l'école à la vie active ou la poursuite des études ; Le financement ; Les prestations ; Le programme d'études ; Les services de soutien ; Les technologies de l'information ; La formation des enseignants ; La participation de la collectivité ; Le devenir des personnes handicapées au sortir de l'enseignement ou de la formation. La situation, pays par pays, concernant ces mêmes thèmes d'étude, est synthétisée dans une seconde partie. Les définitions utilisées par les pays manquent de clarté. L'adéquation des possibilités offertes aux personnes handicapées en matière d'enseignement, de formation post-

obligatoires et d'emploi demande à être améliorée : plein accès aux allocations d'invalidité, conditions d'admission aux établissements satisfaisantes, formation des enseignants pertinente. D'une manière globale, la plupart des pays devraient développer les opportunités offertes aux étudiants handicapés, l'évaluation de l'enseignement prodigué, les services de soutien et la formation des enseignants. (Prix : 95,00 FF).

### *Éducation spécialisée, prévention et rééducation*

BARBE, Laurent ; COQUELLE, Claude ; PERSUY, Véronique. Enseignement primaire et secondaire aux États-Unis. *Revue française d'études américaines*, 1997. n°74, 125 p., bibliogr. dissém. (Actions sociales/Société.) 4

Titre des contributions de ce numéro spécial : L'école américaine, crise et désarroi (Montagutelli Malie) ; Politics, Pedagogy, and Pluralism-Multicultural Education in American Public Schools in the Twentieth Century (Schwartz Seller Maxine) ; Garrity v. Garrity : The Two Faces of Discrimination (Russo Gloria) ; L'éducation à la citoyenneté, ou l'enseignement de l'histoire aux États-Unis (Bolton Marie) ; Évangélisme et enseignement : le Christian School Movement (Ben Barka Mokhtar) ; Éducation et Santé : quelle place pour les services de santé scolaire ? (Thévenard Évelyne) ; Le proviseur américain : un shérif à l'école (Bécherand André) ; L'Éducation physique et la poursuite du bonheur (Cutcher Andrew) ; Georgetown, Colorado : Éducation et promotion sociale au XIXe siècle dans l'Ouest américain (Mareuil Chantal). (Prix : 100,00 FF).

SIMON, Marie-Agnès ; MORVAN, Jean-Sébastien. dir. *La position enseignante dans les instituts médico-professionnels : analyse clinique de la relation d'enseignement*. Paris : Université René Descartes - Paris V, 1997. 3 vol., 526 p., ann. ☞ 11

L'objectif de ce travail est de décrire et d'interroger le travail mené par une catégorie d'enseignants spécialisés, ceux qui travaillent auprès d'adolescents dans les IMPRO, de décrire et d'interroger leur pratique dans le lien particulier à l'élève déficient, de repérer comment il tiennent leur fonction enseignante dans la spécificité de ces établissements. L'auteur se base sur une pré-étude qu'elle a effectuée dans le cadre d'un DEA, vingt enseignants ont été rencontrés, leurs entretiens analysés. Des thèmes ont été définis qui, chacun, font l'objet d'un chapitre : l'inscription professionnelle et culturelle des enseignants, les relations de travail entre les différents membres de l'équipe, la pédagogie de l'enseignant spécialisé, l'identité de l'enseignant, l'identité de l'élève. À la fin de ce travail, l'enseignement spécial apparaît comme le retour de ce qui est refoulé de l'enseignement ordinaire, de ce que l'on refuse de penser : la pédagogie au sens premier de ce terme est une affaire de "un par un", d'un pédagogue et de son élève, une affaire de compréhension, de ce qui lie les humains. (Document non commercialisé.)

## X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

### Écoles parallèles

SANIEL, Fernand. *Pour une pédagogie de la qualité : une éducation de la vie*. Paris : L'Harmattan, 1997. 184 p. ☞ 61

En 1980, dans le sud-est de la France, l'auteur a créé une école qui accueille, actuellement, une quarantaine d'élèves en internat, niveaux primaire et lycée, une douzaine

d'enseignants. Les élèves reçoivent une éducation, une formation académique et humaine. C'est cette histoire, semée d'embûches, qui nous est ici contée. Des objectifs pédagogiques : la recherche de l'expression et de la connaissance de soi, donner à l'élève le moyen de comprendre sa vie. Des élèves capables de s'engager, d'affirmer des qualités : Une structure où l'architecture a été prise en compte. Des parents qui ont choisi d'envoyer leurs enfants dans une école différente et qui ont réfléchi sur leurs intentions pédagogiques. Des enseignants à qui l'on demande des compétences professionnelles et des valeurs humaines. C'est une école où l'on fait une place importante à la philosophie, à la créativité, où l'enfant apprend la liberté, l'éducation à la paix, qui privilégie, dans les disciplines académiques, le développement de l'homme et de sa connaissance. Certes, c'est une expérience, mais "la vérité s'imposera, tôt ou tard, qui fera de l'école autre chose qu'un simple lieu d'acquisition des connaissances ? (Prix : 90,00 FF).

### Éducation familiale

*Eduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethniques*. Bruxelles : De Boeck université & Montréal : Presses de l'université de Montréal, 1997. 380 p., fig., tabl., bibliogr. (22 p.) (Perspectives en éducation.) ☞ 23

Ce livre est le fruit d'une réflexion menée pendant trois ans par des spécialistes de l'intervention préscolaire, dans le cadre d'un séminaire. Les contributions qui sont proposées ont pour objectif de fournir au lecteur un instrument d'information-formation et de réflexion. Quatre thématiques ont été retenues : 1) Les services de garde à l'enfance et la pauvreté : Services de garde et familles de milieux défavorisés : quoi de neuf ? Éducateur en milieu défavorisé : un point de vue sur des cas vécus. La pauvreté des familles et le fonctionnement du service de garde : un point de vue comparatif. Le contrat individualisé de formation en éducation parentale :

confrontation des points de vue des mères "à risques", des éducateurs et des formateurs. 2) Les services de garde à l'enfance et le point de vue interculturel : La formation des futures éducatrices en services de garde : point de vue interculturel. Intervention en milieu défavorisé et pluriethnique : le point de vue des services à la famille et à l'enfance. Éducateurs et parents : un point de vue personnel. Les autochtones et les services de garde : le point de vue d'un non-autochtone. 3) De la famille à l'école : Point de vue sur les services éducatifs pour les enfants de 4-5 ans en milieux défavorisés. Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés. Le point de vue qu'exprime l'enfant sur ses parents : une étude ethnographique. La construction de schémas langagiers : les points de vue des parents et des professionnels. Les relations famille-école : un point de vue partenarial. 4) L'évaluation et le changement dans l'intervention : Une crèche familiale originale : point de vue sur les apports de l'évaluation au changement social. De l'évaluation au paradoxe de l'autonomie planifiée : un point de vue méthodologique. (Prix : 195,00 FF).

## Vacances

*Grandes vacances, petits boulots.* Paris : L'Harmattan, 1997. 159 p. (Agora ; 8.) ✉ 4

Titres des contributions de ce numéro spécial : les vacances des jeunes, une réalité diverse et évolutive ; les pratiques de loisirs des 13-18 ans ; des jeunes parlent de leurs vacances ; l'accompagnement des projets de vacances ; vacances autonomes, projets et contre-parties ; "des vacances-action" de jeunes en Corse ; lorsque la galère des banlieues s'échoue sur la plage ; le développement des loisirs de proximité. (Prix : 85,00 FF).

## Activités culturelles

GREEN, Anne-Marie. ed. *Des jeunes et des musiques : rock, rap, techno...* Paris : L'Harmattan, 1997. 317 p., bibliogr. (5 p.) (Logiques sociales : musiques et champ social.) ✉ 11

Cette recherche sur les jeunes et la musique est constituée de quatre études : les conduites musicales adolescentes (A.-M. Green) ; les pratiques musicales de groupe (L. Brunstein, J.-R. Desverite, A.-M. Green) ; la musique et la fête (E. Molière) ; le regard des adultes (A.-M. Green). Quelle que soit leur appartenance sociale, les jeunes ont avec la musique une relation privilégiée, toujours vouée à l'émotionnel. La musique est devenue le moyen de capter leur attention. Les conduites musicales des jeunes (rock, rap...) séduisent et inquiètent les adultes. Les faits musicaux jouent un rôle dans la socialisation des adolescents, ce rôle s'exerce transversalement à l'origine sociale, à l'âge, au sexe, au cursus scolaire. Ils sont l'expression d'une époque. (Prix : 160,00 FF).

## Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

### Répertoires

CAPLAT, Guy. *L'inspection générale de l'instruction publique au XXe siècle : dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'académie de Paris 1914-1939.* Paris : INRP ; Economica, 1997. 684 p. (Histoire biographique de l'enseignement.) ✉ 33

Ce dictionnaire biographique des inspecteurs généraux en fonctions entre 1914 et 1939 consacre à chacun d'eux une notice, selon une présentation type : origines familiales et sociales ; études et carrière ; positions administratives ; travaux et publications ; sources

utilisées. Il vise aussi à rendre compte de l'évolution de la fonction d'inspection générale qui s'est diversifiée entre les deux guerres mondiales tout en conservant une ossature traditionnelle dominée par l'inspection générale de l'Instruction publique (ainsi dénommée jusqu'en 1980). À côté de celle-ci, nettement différenciée entre enseignement secondaire et enseignement primaire, se développent d'autres inspections générales déjà en place ou en voie d'émergence : écoles maternelles, écoles primaires élémentaires, enseignement des indigènes en Algérie, éconamat et services administratifs, bibliothèques et archives, éducation physique et sportive, colonies, enseignement technique, beaux-arts. Sauf pour ces deux dernières, non traitées dans le présent ouvrage, l'évolution historique et les fonctions sont exposées. En raison de leurs liens étroits avec l'inspection générale de l'enseignement secondaire, les inspecteurs de l'académie de Paris font l'objet, pour la première fois, d'une étude de leurs origines et de leur rôle spécifique, appuyée sur des notices biographiques particulières. (Prix : 390,00 FF).

---

HUGUET, Françoise. *Les livres pour l'enfance et la jeunesse de Gutenberg à Guizot : les collections de la bibliothèque de l'Institut national de recherche pédagogique*. Paris : INRP, 1997. 413 p. 33

Le fonds de littérature pour l'enfance et la jeunesse de la bibliothèque de l'INRP se caractérise par le nombre de ses ouvrages anciens ; on en compte près d'un millier publiés entre le début du XVI<sup>e</sup> siècle et 1834. Ils sont ici présentés en un catalogue raisonné muni de huit index (titres, illustrateurs, lieux d'édition...). (Prix : 180,00 FF).

---

## *Encyclopédies et atlas*

MINDER, Michel. *Champs d'action pédagogique : une encyclopédie des domaines de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck université, 1997. 586 p., bibliogr. dissém. (Perspectives en éducation.) 33

L'auteur se limite volontairement à une analyse sommaire des processus de l'apprentissage de l'intervention pédagogique, pour se centrer plutôt sur leurs champs d'application, leurs domaines, leurs contenus et leurs objectifs. Deux grandes catégories de variables sont distinguées et étudiées. 1) Variables d'objets : les variables biopsychiques, développementales, sociales, exploratives, esthétiques et transcendantes. 2) Variables d'opérations : les variables psychomotrices, cognitives, affectives. (Prix : 250,00 FF).

---

# ADRESSES D'ÉDITEURS

- **Assemblée nationale**  
En vente aux Journaux officiels  
26 rue Desaix  
75015 PARIS
- **Cahiers du Gedisst**  
Diffusion L'Harmattan
- **CRDP**  
3 impasse Victor Allègre  
31000 TOULOUSE
- **CVRP**  
Marterey 56 - CH 1005 LAUSANNE
- **Dossiers de l'audiovisuel**  
La Documentation française
- **La lettre du GRAPE**  
Erès  
11 rue des Alouettes  
31520 RAMONVILLE
- **OMF**  
Université Paris Sorbonne Paris IV  
1 rue Victor Cousin  
75230 PARIS Cedex 05
- **LIDILEM**  
Université Stendhal-Grenoble III  
Domaine universitaire de Saint-Martin-  
d'Hères  
BP 25  
38040 GRENOBLE Cedex 09
- **Revue française d'études  
américaines**  
Diffusion Belin
- **Sociétés contemporaines**  
Diffusion L'Harmattan
- **Université de Toulouse-Le Mirail**  
Service de la formation continue  
Études et recherches  
5 allée Antonio Machado  
31058 TOULOUSE Cedex 01
- **Z'éditions**  
6 rue du Lycée  
06000 NICE

Les ouvrages canadiens peuvent être  
commandés à la

Librairie du Québec  
30 rue Gay Lussac  
75005 PARIS



# SUMMARIES

by Nelly Rome

---

## *A way of researching and writing* **By Michel Devalay**

---

Through his own professional experience and quotations found in his major reference books, the author presents an array of reflexions, more than a research path. This path may seem to express certainty. But in fact the author is aware of the relativity of many reflexions. The intentions he tried to elucidate may be contained in two postulates : all kind of instruction has to serve Education and educating means to allow the emergence of alterity in an asymmetric relation with equal representation on both sides.

---

## *The quest for meaning through a succession of ruptures* **By Christiane Morin**

---

The author explains how her research subject was inspired by her practice. She experimented successive rupture situations. Starting as a primary school teacher, facing the classroom situation, she realized it is necessary to follow a double orientation : one focusing on the articulation of Teaching-Learning process and the other focusing on action.

---

## *The "clinical" approach to doctorate : individual creation and knowledge production*

### **By Françoise Hatchuel**

---

The author chose to account for her "Ph. D. path" because her scientific approach based on clinical experience allowed her to analyse the psychological movements occurring during the achievement of this work. Her implication in a Ph. D. developed, not only in terms of scientific questioning, but also in terms of necessity, constraints and psychological stakes. The author describes her schooling and her professional progression, her encounter with educational sciences, her educative project, focusing on theatre, which gives us the opportunity of understanding in depth the context in which the Ph. D. is framed.

---

## *The thesis, a moment in a life story* **By Annie Langlois**

---

The author thinks that it is necessary to question oneself about the individual implication which is promoted during the elaboration of a thesis. Describing one's own way toward the achievement of this diploma gives the opportunity of answering this question. From these analyses, the author does not intend to make generalizations : she considers this work as a sequence of a continuing attempt to construct her individual identity.

---

*Tutoring : a flexible tool to match institutional requirements and students' heterogeneity*

**By Emmanuelle Annot**

---

Presently tutoring is one way of solving the problem of mass higher education and heterogeneous student population.

In the educational system framework, this practice indicates an orientation towards individualization which corresponds to success and personal development objectives. Data collected in this article, show that students' expectations concerning tutoring are differentiated.

# 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

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

	Nb. d'abon <sup>t</sup>	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.



# LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION À TRAVERS LES LIVRES

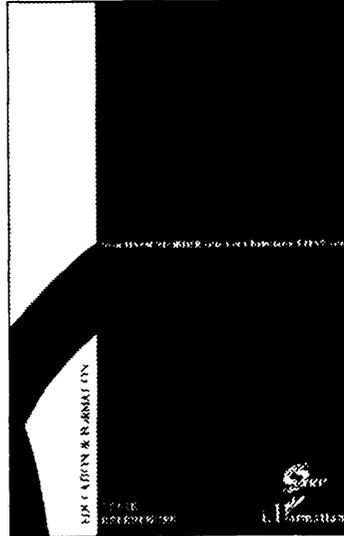
Depuis son origine en 1967, la *Revue française de pédagogie* est le témoin privilégié des courants de réforme et d'innovation qui traversent les domaines de l'enseignement et de l'éducation. Lieu de réflexion et de débat sur les questions d'enseignement au moment du Colloque d'Amiens (1968), elle est aussi contemporaine du développement des sciences de l'éducation et se fait l'écho des recherches de cette discipline nouvelle.

La *Revue française de pédagogie* devient, au sein de l'Institut Pédagogique National puis de l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique et aujourd'hui de l'Institut National de Recherche Pédagogique un des principaux lieux d'expression de la communauté scientifique et de circulation des idées pédagogiques.

En effet, chaque année, la rubrique « Notes critiques » présente et analyse 40 à 50 ouvrages choisis pour leur apport significatif ou leur originalité dans la production française et internationale.

Instrument de référence, ce recueil de 1198 titres parus de 1967 à 1995, et recensés par 386 spécialistes du domaine s'adresse à tous les enseignants, les étudiants de sciences de l'éducation et les chercheurs qui y trouveront un outil d'analyse de l'évolution des problématiques dans la recherche en éducation.

Répertoire bibliographique, ce document est aussi destiné aux responsables de centres de documentation et de bibliothèques pour guider les lecteurs vers des ressources majeures.



*Christiane Étévé est Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Institut National de Recherche Pédagogique dans le département « Ressources et Communication ».*

*Jean Hassenforder est Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Institut National de Recherche Pédagogique, a été Rédacteur en chef de la Revue française de pédagogie de 1982 à 1994 et responsable de la rubrique « Notes critiques » de 1967 à 1994.*

**Disponible en librairie ou  
par correspondance auprès de l'INRP**

France (TVA 5,5%) : 150 F - Corse, DOM (2,1%) : 145,17 F  
Guyane, TOM : 142,18 F - Étranger : 156 F

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

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





# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### **Itinéraire de recherche**

*Itinéraire de recherche et d'écriture*

par Michel DEVELAY

### **Chemin de praticien**

*De ruptures en ruptures, la quête désespérée d'un sens ou de l'action ?*

par Christiane MORIN

### **Chemins de doctorant**

*- Le doctorat clinique : élaboration personnelle et production de savoir*

par Françoise HATCHUEL

*- La thèse, un moment d'histoire de vie*

par Annie LANGLOIS

### **Communication documentaire**

*Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante*

par Emmanuelle ANNOOT

### **Innovations et recherches à l'étranger**

par Nelly ROME

### **Observatoire des thèses concernant l'éducation**

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports

Adresses d'éditeurs

Summaries

Directeur de la publication : Philippe MEIRIEU

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

ISSN 1148-4519