

1998

44

Perspectives documentaires en éducation



N° 44

1998

---

*PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN ÉDUCATION*

---



N° 44

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'UJF 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'UJF 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* : toute l'équipe de bibliothécaires et de documentalistes de l'INRP.

*Maquette* : **Jacques Sachs** (couverture), **Philippe Champy** (intérieur)

**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 et réflexions*

par Gabriel Langouët .....7

- *Les méandres de l'apprentissage du métier de sociologue*

par Maria Vasconcellos .....25

### Repère bibliographique

*La compétence parentale : un concept à redéfinir*

par Jean-Marie Miron .....49

### Communication documentaire

*La bibliothèque historique des économies sociales d'Henri Desroche*

par Georges Festa .....71

### Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME .....77

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports .....103

Adresses d'éditeurs .....139

Summaries .....141





1

*ÉTUDES*



# ITINÉRAIRE ET RÉFLEXIONS

*Gabriel Langouët*

Cet itinéraire accorde une place inhabituelle à l'administration de la recherche. Compte tenu du rôle qu'a joué l'auteur au sein du CNU, nous avons choisi de ne pas réduire ces passages qui témoignent aussi de l'activité de l'enseignant-chercheur.

La rédaction

**U**n long temps s'est écoulé entre le moment où il me fut proposé de me livrer à cet exercice et celui de sa réalisation. Sans doute cela résulte-t-il d'une réticence personnelle à me livrer, à reconstruire pour les autres mon propre parcours, mais aussi du doute que j'ai longtemps éprouvé quant à l'utilité d'une telle restitution de souvenirs : j'ai longtemps pensé qu'elle n'avait guère de sens que pour moi-même, ou pour quelques proches qui ne feraient, pour l'essentiel, que redécouvrir ce qu'ils savaient déjà.

Mais, peu à peu, plusieurs de mes amis, en particulier parmi mes collègues et mes anciens étudiants, m'ont convaincu que mon parcours présentait quelques éléments d'originalité méritant d'être restitués au-delà de la communauté des chercheurs, auprès de jeunes souhaitant s'orienter vers la recherche ou auprès de moins jeunes souhaitant s'y réorienter après des expériences professionnelles diverses et, somme toute, assez comparables aux miennes, que quelques enseignements et réflexions modestes pouvaient en être tirés. Plusieurs d'entre eux ont accepté de relire ce texte, proposant quelques correc-

**Itinéraire de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 44, 1998*

tions conduisant notamment, lors de certains passages réflexifs, à l'adoucir : je tiens à les en remercier très chaleureusement.

## Instituteur

Rien ne me destinait, semble-t-il, si ce n'est une succession heureuse de hasards, à une carrière d'enseignant puis d'enseignant-chercheur. Né dans une famille modeste, et de surcroît orphelin à deux ans, "émigré" à Paris à 10 ans, même si ma mère accordait de l'importance à l'école, j'aurais dû, si je me réfère aux théories sociologiques qui m'ont nourri ultérieurement et souvent convaincu, devenir ouvrier ou employé comme le fut ma mère, ou tout au plus artisan comme le fut quelques années mon père. Il n'en fut rien, probablement grâce à deux "hussards noirs" auxquels je tiens à rendre hommage. Le premier m'encouragea à "passer les concours" d'entrée en sixième, le second m'aida à préparer l'École Normale.

Je devins instituteur sans aucun enthousiasme. J'ai exercé ce métier pendant 8 ans, entrecoupés par plus de 2 années de service militaire dont une en Algérie. Je me mis à l'aimer davantage au retour, notamment lorsque j'obtins, à ma demande, d'enseigner en classe de fin d'études, et par conséquent d'aider quelques élèves à rejoindre la voie "normale" : tâche ingrate, mais qui m'a beaucoup appris. Je continue de penser que j'y ai été de quelque utilité ; en même temps, je suis convaincu que, dans de telles classes, on ne peut, sauf cas très exceptionnel, être efficace qu'à condition de n'être que de passage : plus tard, lors de recherches sur les innovations, j'ai pu vérifier que les novateurs le sont efficacement pendant un temps moyen qu'on peut estimer à cinq ans.

## Professeur et, en même temps, étudiant

Mais je souhaitais reprendre des études. Je complétais mes connaissances dans un domaine qui m'est cher, les mathématiques, et devint professeur de collège durant 8 ans. Notamment dans un collège qui venait d'être créé, dans une banlieue somme toute ordinaire, avec une jeune équipe de professeurs qui marquaient une solidarité rare et ont, à bien des égards, mis en œuvre, sans le dire ou sans le savoir, une véritable pédagogie de la réussite : j'en veux pour exemple la manière dont fonctionnait l'aide individualisée, notamment pendant les cours du soir. Puis le groupe s'est peu à peu disséminé, la plupart de ses

membres reprenant des études dans des domaines divers et cherchant à réussir une mobilité professionnelle ascendante : certains préparèrent le CAPES ou l'agrégation, plusieurs devinrent conseillers d'orientation puis directeurs de CIO, d'autres chefs d'établissements, un autre s'orienta vers l'enseignement supérieur, jouant en conséquence un rôle non négligeable en ce qui concerne la construction de ma propre trajectoire.

Je continuai ma formation, d'abord de manière plutôt désordonnée (en informatique ou en linguistique par exemple), puis de façon plus structurée. C'est alors que, au début des années soixante-dix, je me suis inscrit en licence de sciences de l'éducation "pour voir" : compte tenu des deux thèses, j'y ai renouvelé mes inscriptions durant 11 ans. Il faut dire que j'y ai trouvé des enseignants-chercheurs exceptionnels, tant par leur propre culture, à la fois générale et dans la discipline qui était la leur, que par leur souci de transmission des savoirs. Sans doute cela tient-il pour une part importante à la manière dont ils s'étaient retrouvés à Paris V, dans cette Unité d'Enseignement et de Recherche fondée quelques années plus tôt par le Professeur Debesse qui avait rassemblé des universitaires aux grandes compétences disciplinaires (psychologie, sociologie, histoire, philosophie, économie, etc.), s'intéressant tous à l'éducation, susceptibles d'assurer une formation pluridisciplinaire en second cycle, mais aussi d'orienter et d'accompagner les étudiants de troisième cycle vers des travaux de recherche monodisciplinaires. Il est difficile de parler d'eux individuellement, d'autant plus que la plupart sont ensuite devenus des amis. Tout en m'excusant auprès des autres, je retiendrai cependant quatre noms, pour des raisons diverses mais qui me sont toutes très chères, dont celle, je crois, d'avoir gagné leur estime et leur amitié : d'abord et avant tout Viviane Isambert-Jamati, qui est incontestablement à l'origine de ma passion, dès la licence, pour la sociologie, reste pour moi une référence voire un modèle, et a su encourager et accompagner mes deux thèses et ma carrière universitaire ; ensuite, Joffre Dumazedier et Georges Snyders, avec lesquels les discussions, de nature très différente, ont toujours été conviviales et enrichissantes ; enfin Max Lumbroso, malheureusement trop tôt disparu, qui fut de ceux qui me firent très tôt confiance, qui non seulement me fit découvrir et aimer la statistique, mais me donna le goût de l'enseigner aux étudiants de sciences de l'éducation, et plus précisément aux non mathématiciens, d'écrire un peu plus tard, en collaboration avec Jean-

Claude Porlier, deux ouvrages (1) qui sont encore assez largement diffusés et utilisés aujourd'hui.

## Début d'une seconde carrière

Parallèlement à ces études, j'étais devenu directeur adjoint de collège, fonction que j'exerçai durant 5 ou 6 années (entrecoupées par une année de stage), tout en étant chargé de cours de statistique à Paris V, en sciences de l'éducation et en STAPS. Puis je devins assistant, d'abord au Centre Audiovisuel de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, ensuite dans le laboratoire de Sciences sociales fondé par Louis Porcher. Le Centre audiovisuel a, à mon sens, constitué l'un des lieux de développement fort des sciences de l'éducation en France : s'y retrouvaient non seulement des spécialistes des sciences humaines ou sociales, mais aussi des spécialistes des disciplines, des "didacticiens" avant l'heure ; pour des raisons diverses, il est resté quelque peu marginal et c'est, à mon sens, regrettable : c'est probablement ce qui explique qu'un certain nombre de chercheurs prestigieux l'aient trop tôt quitté, pour d'autres composantes de l'École ou des Universités. Le laboratoire de Sciences sociales s'inscrivait dans une autre dynamique : l'agrégation de Sciences sociales venait d'être créée, et il s'agissait de constituer une unité de formation et de recherche servant à la fois à activer la recherche dans ce champ et à assurer efficacement la préparation à ce concours : petite équipe soudée, et placée sous la direction d'un grand universitaire qui est devenu l'un de mes fidèles amis, ce fut pour moi l'exemple de ce que devrait être un "labo" dans lequel un indispensable équilibre s'organise entre les recherches collectives et individuelles.

## La recherche

En sociologie, j'ai eu la chance d'être formé à l'école de Viviane Isambert-Jamati : elle m'a fait connaître et aimer Durkheim et Weber, apprécier la pensée de Bourdieu-Passeron ou de Baudelot-Estabet sans pour autant méconnaître celle de Boudon, etc. ; elle m'a donné le goût de la recherche et du travail achevé, inculqué le souci de la relativisation des faits, la nécessité de la production de résultats mais, tout autant, de leur interprétation. Quant à moi, depuis ma première thèse, comme je me plais parfois à le dire à mes étudiants, je n'ai eu, au fond,

qu'une idée : montrer que le chercheur détient une piste originale lorsqu'il s'éloigne du sens commun, s'attache à combattre scientifiquement les préjugés, accepte que les résultats puissent "déranger" ; dans le champ plus spécifique de la sociologie de l'éducation, en traquant diverses formes de construction des inégalités scolaires, je crois avoir contribué à la fois à rejeter toute forme d'illusion pédagogique, mais aussi tout fatalisme sociologique.

- Par exemple, dans ma thèse de troisième cycle (2), je pense avoir montré que les technologies éducatives, contrairement au sens commun, ne détenaient pas le pouvoir de réduire les inégalités sociales devant la réussite scolaire. Cette thèse portait sur l'analyse des effets sociaux des pratiques pédagogiques utilisant l'audiovisuel dans l'enseignement des langues vivantes. Les questions posées étaient les suivantes : les innovations technologiques, les pratiques pédagogiques armées d'autre chose que d'un livre et d'un tableau noir ont-elles un effet positif sur la démocratisation de l'enseignement ? Favorisent-elles les acquisitions scolaires des enfants des catégories populaires ? Choissant les méthodes audio-orales d'enseignement de l'anglais, j'ai pu montrer que la technologie mise en œuvre, loin de réduire les écarts de réussite entre "favorisés" et "défavorisés", les accroît encore davantage : elle tend à desservir les enfants des catégories populaires. Depuis, bien des recherches concernant d'autres technologies, l'introduction de l'informatique par exemple, ont amplement confirmé ces résultats.

- Dans ma thèse d'État (3), et dans le prolongement de la recherche précédente, prenant exemple d'innovations introduites dans les collèges français sous l'égide de l'INRP depuis 1967 (pédagogie différenciée, groupes de niveaux...), et souvent décrites comme panacée quant à la démocratisation, j'ai pu montrer, en comparant les effets sociaux de pratiques pédagogiques différentes dans des établissements expérimentaux et témoins, que la sélection est, certes, moins forte dans les premiers que dans les seconds, mais que ce sont surtout les élèves les plus jeunes et de milieux sociaux plus favorisés qui tirent le plus grand bénéfice des innovations proposées. L'analyse des bulletins scolaires, des enquêtes auprès des élèves et des enseignants ont établi qu'entre collèges expérimentaux et collèges témoins, les différences de pratiques sont d'ailleurs moins grandes qu'il n'est souvent dit ; et, au-delà des seules attitudes novatrices ou non novatrices, les

enseignants font montre d'autres différences sociologiques susceptibles d'expliquer pour partie les différences de résultats des élèves.

- Plus récemment, j'ai voulu contribuer à l'analyse du phénomène de démocratisation scolaire selon les périodes et selon les politiques scolaires (4). Depuis le début des années 60, l'accès d'un plus grand nombre des élèves aux divers niveaux de l'enseignement français s'est, sans aucun doute, accéléré. Mais l'accroissement de la démographie scolaire ne s'est pas constamment accompagné de sa démocratisation. Par exemple, la dernière décennie a été marquée par un effort de démographisation scolaire important : entrées à un âge moins élevé au niveau de la classe de sixième, accroissement notable des effectifs de l'enseignement secondaire, évolution sensible des "rendements" d'ensemble (baccalauréats, autres diplômes), etc. Mais, en même temps, les chances de poursuivre une scolarisation dans le cycle long se sont inégalement réparties selon l'origine sociale des familles ou le sexe des élèves. Au total, c'est surtout au niveau des couches moyennes modestes que les effets démocratisants ont été les plus nets. De même, un mouvement de démocratisation des enseignements supérieurs s'est opéré, mais de fortes disparités selon les filières se sont maintenues. Au total, le mouvement de démocratisation semble peu à peu se réduire au fur et à mesure du déroulement de la scolarité. C'est dire combien son amplitude reste, en définitive, faible, lorsqu'on l'évalue au niveau du baccalauréat et des enseignements supérieurs.

- Ensuite, concernant les comparaisons entre enseignement public et privé (5), et afin de combler une part de l'importante lacune des recherches en un domaine où le contraste était flagrant entre les carences de la connaissance sociologique et l'ardeur des débats auxquels participaient certains sociologues de l'éducation, plus sur la base de leurs convictions personnelles que de faits scientifiquement établis, tout en mettant en évidence les évolutions en ce qui concerne les choix de parcours scolaires et l'augmentation de la pratique du "zapping" (plus de 40% des élèves passent aujourd'hui par le privé et près d'une famille sur deux l'utilise au moins pour l'un de ses enfants), tout en éclairant la compréhension des raisons des choix des familles devant l'école qui s'avèrent de moins en moins idéologiques et de plus en plus pragmatiques, nous avons montré (Alain Léger et moi-même) que la démocratisation scolaire ne s'effectuait pas essentiellement là où on aurait pu l'attendre : par exemple, les réussites des enfants d'ouvriers et d'employés étaient plus fréquentes dans l'ensei-

gnement privé que dans l'enseignement public. Résultats allant sans doute, une fois de plus, à contre-courant du sens commun, mais montrant aussi que le système éducatif peut mieux faire, qu'il n'y a pas de fatalité de l'échec scolaire.

- Enfin, dans les mois qui viennent de s'écouler, j'ai eu l'occasion, à la demande d'une organisation militante en faveur de l'enfance, d'assurer la direction scientifique d'un travail de réflexion plus général destiné à contribuer à une meilleure connaissance des problèmes de l'enfance en France (6). La première partie de l'ouvrage est constituée des textes élaborés, revus et amendés à partir du travail collectif d'un groupe de 7 jeunes chercheurs et d'un journaliste ; elle aborde une série de grands thèmes : scolarité, santé, exploitation, maltraitance, délinquance, loisirs. La seconde rassemble des données statistiques essentielles et parfois peu connues concernant les principaux problèmes des jeunes, en particulier en liaison avec les thèmes préalablement traités. La troisième est composée de textes de chercheurs bien connus, faisant autorité, dans leurs domaines respectifs, quant aux problèmes de l'enfance. Ce type de recherche, regroupant des travaux issus de disciplines différentes, me semble à poursuivre et à développer.

Dans ces divers champs, il semble que ces recherches ont modestement contribué à la réflexion quant aux problèmes de l'éducation. Certaines ont dérangé et il leur a même, parfois, été reproché de déranger : par exemple, ce fut le cas, chez des militants mais aussi chez quelques "chercheurs", lorsque nous avons, à propos des innovations pédagogiques ou des rapports entre l'enseignement public et l'enseignement privé, mis en évidence quelques faits qui remettaient en cause une pensée quelque peu figée. Sans doute cela signifie-t-il qu'en France, et notamment dans le champ de l'éducation, la prise en compte des résultats des recherches n'est encore que partielle ; sans doute cela explique-t-il au moins pour partie que certains des travaux de recherche conduits en France soient davantage considérés dans la communauté scientifique internationale que dans leur propre pays.

## L'encadrement de mes étudiants

Il m'a toujours semblé que les deux tâches principales d'un enseignant-chercheur, d'une part produire sa propre recherche et d'autre

part former de jeunes chercheurs, étaient totalement indissociables. C'est en tout cas ce que j'ai essayé de faire.

Nommé maître assistant à Paris V début 1983, puis professeur fin 1983, j'ai rapidement orienté mes enseignements vers la sociologie tout en conservant durant de longues années des enseignements de statistique appliquée et de méthodologie sociologique. En sociologie, et notamment en troisième cycle, après avoir dirigé un certain nombre de travaux français ou étrangers dans le champ des technologies éducatives et des médias (dans la seconde moitié des années quatre-vingt, on passait de la "révolution" audiovisuelle à celle de l'informatique, dont on annonçait qu'à son tour elle allait être de nature à résoudre la quasi-totalité des problèmes de l'éducation et de la formation), j'ai opté pour un champ plus large et orienté mes enseignements et mes directions de recherche (en liaison avec mes propres recherches) vers des travaux prenant toujours pour principal objet l'école mais l'appréhendant de manière plus large : les systèmes, le public et le privé, les enseignants, etc. J'ai eu, et ai toujours plaisir à cet encadrement d'étudiants, notamment à l'organisation du séminaire ne regroupant que mes propres étudiants, du DEA à la thèse, aux débats animés et aux critiques de travaux que se font entre eux les étudiants, sans complaisance mais avec convivialité et respect de l'autre ; et je crois, très sincèrement, avoir été largement payé de retour. Quelques années, mais quelques années seulement, j'ai failli croire que le rôle d'un directeur de recherche était d'orienter les travaux de l'étudiant, un peu à la manière dont peut le faire un directeur de recherche de "laboratoire" ; mais j'ai vite compris qu'il revenait à l'étudiant, de l'élaboration de son projet à sa réalisation et à la soutenance, d'en être le véritable maître d'œuvre, le directeur n'ayant pour charge que de l'accompagner, de l'aider à cultiver de manière permanente le nécessaire doute scientifique, de dire certes le chemin fait mais aussi le chemin restant à faire, de ne conseiller que lorsque le besoin s'en fait ressentir, en bref, d'encourager l'étudiant lorsqu'il est quelque peu découragé, mais de l'alerter au contraire s'il échappe à la modestie nécessaire au chercheur.

À ce jour, 20 thèses de troisième cycle ou thèses nouveau régime ont été préparées et soutenues sous ma direction, dont 6 par des étudiants étrangers qui ont ensuite rejoint leurs pays respectifs, souvent dans l'enseignement supérieur (Algérie, Brésil, Liban, Maroc, Venezuela) ; sur les 14 étudiants français, 8 sont devenus maîtres de conférences et

3 sont chercheurs. 3 collègues ont présenté une habilitation à diriger des recherches et tous sont devenus professeurs. Une vingtaine d'étudiants français et étrangers préparent actuellement un DEA ou une thèse sous ma direction, dont certains en cotutelle, notamment dans le cadre d'une convention avec le Chili qui dure depuis 1991 et grâce à laquelle nous avons pu aider nos collègues à mettre en place une formation doctorale. Et c'est avec une nostalgie certaine que j'envisage de cesser d'inscrire de nouveaux étudiants que je risquerais de ne pas pouvoir accompagner jusqu'au résultat final ; mais je suis convaincu qu'il faut savoir le faire.

## Des tâches "administratives"

Je n'aime pas beaucoup ce qualificatif, souvent péjorativement perçu : je préfère l'expression "responsabilités collectives" ; et je refuse l'idée trop répandue selon laquelle certains enseignants-chercheurs seraient plus compétents que d'autres pour assumer ce type de fonction : tout dépend des objectifs qu'on s'assigne, et tout enseignant-chercheur devrait, à un moment ou à un autre, assurer de telles tâches, ne serait-ce que pour être en mesure de mieux comprendre comment "fonctionne la machine".

J'ai exercé des responsabilités dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur. Je conserve de chacune les aspects positifs, mais aussi les failles. Par exemple, de ma fonction de directeur adjoint de collège, je conserve l'idée selon laquelle la responsabilité partagée entre un principal et un adjoint est absurde : mieux vaudrait réduire la taille des établissements et affecter des personnels administratifs compétents, de façon que le responsable puisse se consacrer plus complètement à sa véritable fonction, la fonction pédagogique. Par exemple, la direction du stage annuel des techniques modernes d'éducation de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud m'a appris que tout acte de formation ne peut s'appuyer que sur le volontariat des formateurs et des formés : ces volontaires sont nombreux, mais encore faut-il vérifier, chez les uns et les autres, les véritables raisons de leurs motivations.

À peine nommé professeur à Paris V, j'ai été chargé, dès 1984, de la direction de l'Unité de Formation et de Recherche des sciences de l'éducation. Qui plus est en remplacement de Viviane Isambert-Jamati

à laquelle il est difficile de succéder tant ses qualités scientifiques et humaines sont sans pareil. Je sentais la tâche difficile pour un grand nombre de raisons : d'abord, l'UFR connaissait un saut générationnel (pour la première fois, les professeurs nommés avaient le même âge que les maîtres de conférence, voire un âge inférieur) ; d'autre part, les sciences de l'éducation connaissaient des modifications sensibles de leurs publics (d'un public déjà professionnalisé et en quête de formation continue, on passait pour une part importante à un public en quête de certification universitaire, enseignants à la recherche d'un avancement, éducateurs ou animateurs sociaux, puis plus tard candidats aux concours des IUFM, etc.). Il n'est pas sûr que nous ayons pleinement mesuré les transformations de nos publics, mais des efforts ont été faits : meilleure transparence concernant les critères d'entrée, modifications de maquettes dans le but d'une meilleure adaptation aux nouveaux publics et à leurs nouvelles demandes, ouverture vers l'extérieur, notamment en termes de formation des maîtres (les Antilles par exemple) ou d'aide à la recherche (conventions avec des universités étrangères).

Sans doute n'avais-je pas senti l'importance du choix que j'effectuais en devenant responsable de la formation doctorale des sciences de l'éducation qui, en 1988, regroupait plus d'une dizaine d'enseignants, plus de 60 nouveaux étudiants de DEA chaque année et près de 200 thèses en cours. Mais je sentais bien, je crois, le rôle que nous avions à jouer dans ce domaine quant à la reconnaissance des sciences de l'éducation, en fonction de l'idée que nous nous en faisons : d'abord, comme me l'a souvent répété G. Snyders, notamment en ce qui concerne les thèses, il fallait passer d'une phase de production essentiellement quantitative à une phase plus résolument qualitative, si nous voulions que cette jeune "discipline" soit reconnue par les instances supérieures et par les autres disciplines ; ensuite, il était nécessaire que le modèle principal de thèse que nous défendions avec d'autres (une attache disciplinaire forte, par exemple psychologique, sociologique ou historique ; une approche méthodologique rigoureuse) soit reconnu par le milieu des sciences de l'éducation comme un modèle fort ; non point que d'autres modèles, notamment multiréférentiels, n'aient place, mais à condition qu'ils s'assortissent de toute la rigueur indispensable à la recherche. Sur le premier point, je crois que nous avons au moins partiellement réussi et que les thèses soutenues dans notre université ont encore gagné en qualité, continuent d'avoir un retentissement fort et de donner lieu à de nombreuses publications

de très bon niveau ; sur le second, la réussite est plus discutable : en misant principalement sur la qualité, sans doute n'avons-nous pas été suffisamment présents, au moins au niveau national, sur le "marché" des postes offerts à concours, et notre "influence" a-t-elle du même coup, et en liaison avec l'élévation du nombre de postes offerts, proportionnellement diminué. Il n'était guère possible de faire autrement ; mais cela fut dommageable pour la reconnaissance des sciences de l'éducation. Je n'ai quitté cette fonction, à laquelle m'a succédé avec efficacité l'un de mes collègues et amis, que parce que j'avais pu contribuer à regrouper trois formations (Sciences de l'éducation, Sciences du langage, Sciences sociales) en une École doctorale que je présidais : "Éducation, langage, sociétés". Cette École a mis en place un tronc commun sans doute à parfaire mais très enrichissant pour nos étudiants ; elle vient de lancer des enseignements optionnels en langues et en informatique ; elle propose chaque année une journée scientifique de haut niveau aboutissant à la publication d'un ouvrage. Je continue de la présider, en collaboration étroite avec les responsables des trois formations doctorales ; et ce rapprochement pluridisciplinaire, dans le respect mutuel, me paraît de la plus haute importance.

Parallèlement, j'étais devenu président de la Commission de troisième cycle Sciences humaines de mon Université. J'exerce toujours cette fonction. Cette commission regroupe des membres des six formations doctorales (3 en psychologie, regroupées également en École, et les 3 précédemment citées) et les deux responsables des deux Écoles. Elle a, dans notre Université, des fonctions étendues et, à mon sens, indispensables : examen des demandes d'entrée en DEA hors régime général, des demandes d'entrée directe en thèse, des dossiers proposés en vue d'une habilitation à diriger des recherches, etc. L'essentiel du travail a consisté à établir des critères clairs et suffisamment communs à toutes les disciplines (par exemple, les critères de publications ne sauraient être totalement identiques) pour que les décisions soient à la fois justes et transparentes, tant aux yeux de nos collègues qu'à ceux des candidats. Je crois qu'elle a réussi, notamment parce que, nous faisant mieux nous connaître, elle nous a permis de mieux nous apprécier.

Sans doute avec la même optique de rapprochement des sciences humaines et sociales à Paris V-Descartes, je suis devenu, et suis toujours Vice-président du groupe Sciences humaines de cette Université. Mes objectifs étaient simples : mettre en évidence les complémentari-

tés des diverses composantes, ce qui impliquait, entre elles, et grâce à une meilleure connaissance des autres, un indispensables respect réciproque ; montrer, dans l'Université, le potentiel qu'elles représentent au plan de la recherche et de la formation, au niveau national et au niveau international, et obtenir des moyens globaux plus ajustés à ce potentiel, que ce soit notamment en termes de crédits, de locaux ou de postes d'enseignants et IATOS, et mieux répartis entre leurs composantes. J'ai, pour la première fois et après un mandat de 4 ans, "redoublé" dans cette fonction : je reconnais que j'ai été touché par la demande unanime qui m'a été faite par tous ceux avec lesquels j'avais travaillé, en amitié, durant le premier mandat.

## Le CNU sous ses diverses formes

J'ai siégé au Conseil National des Universités, en 70ème section, durant une douzaine d'années, de 1984 à 1996, dont les quatre dernières en tant que président de l'une des deux commissions. Concernant les procédures de recrutement, j'ai donc connu pratiquement tous les modes de fonctionnement envisageables puisque la spécificité de la période a été d'en changer sans cesse, notamment à chaque changement de majorité : listes de qualifications nationales dans lesquelles puisait le local ; classements au local revus par le national ; à nouveau listes de qualifications valides 4 ans et renvoyées au local ; enfin, et sans aucun doute le système le plus pervers, procédure partant du local et devant, théoriquement, être ignorée du national, transmission au national des listes, sans classement, des candidats retenus par le local à partir desquelles le Ministère établit la liste alphabétique des candidats à la qualification, établissement par le CNU de la liste des qualifiés, sans nécessaire prise en compte des qualifications antérieures, ce qui paraît difficilement acceptable dans le droit français. Aujourd'hui, on en revient à un système plus raisonnable quoique imparfait, partant du national et de l'établissement des listes de qualifiés pour 4 ans, dans lesquelles pourra puiser le local.

Le CNU est, en soi, une école. On apprend à y côtoyer le monde de sa discipline, élus et nommés, sans qu'il y ait de différence notable entre les premiers et les seconds. Ses membres sont le plus généralement dévoués, défendant différemment, mais avec honnêteté, les dossiers : certains accordent plus d'importance que d'autres à la formation, d'autres à la recherche, certains sont plus rigoureux et

d'autres plus laxistes, certains sont plus "parisianistes" et d'autres plus "régionalistes", certains sont plus calculateurs et d'autres moins, etc. Rien d'anormal en fait, ce qui explique, en règle générale, de bonnes décisions, notamment lorsque le système n'est pas trop pervers.

Concernant les promotions des collègues, j'ai, tout au long de ces 12 années, relevé un souci permanent de justice et de transparence, même lorsque les situations étaient difficiles eu égard au faible nombre des promotions disponibles : en particulier, contrairement à une légende tenace, les CNU auxquels j'ai participé n'ont jamais eu pour politique de favoriser leurs membres, élus ou nommés. Bien sûr, chacun conserve à l'esprit quelques cas un peu limites, pour lesquels une décision plus juste aurait pu être prise ; mais, dans la plupart des cas, "l'erreur" était réparée dès l'année suivante. En 12 ans, je n'ai connu qu'un cas de collègue exerçant des pressions inadmissibles pour sa propre promotion et n'ayant jamais admis que nous ayons, démocratiquement et après examen rigoureux, choisi un autre candidat.

Concernant les recrutements, quel qu'en soit le mode, il faut d'abord noter que, dans une écrasante majorité des cas, le CNU et les commissions de spécialistes agissent avec honnêteté et perspicacité. Mais les problèmes surgissent dès qu'il y a des candidats locaux, et notamment lorsque ceux-ci n'ont pas toutes les qualités qu'on pourrait attendre d'eux. Chaque mode de recrutement a généré des pratiques particulières.

– Dans le cas d'une première classification par le local, il était fréquent que le candidat classé en premier rang, probablement adapté aux besoins locaux, précède des candidatures beaucoup plus étoffées et scientifiquement plus solides : le national avait possibilité de changer l'ordre et l'a souvent fait de façon correcte et, en définitive, considérée comme juste (voire attendue, ou peut-être même souhaitée) par le local. Mais ce système a généré très vite sa véritable perversité, et le nombre des départements qui l'ont utilisé en ce sens n'est, hélas ! pas mince : il suffisait au local d'éliminer les très bonnes candidatures extérieures pour ne laisser son candidat que face à d'autres de niveau sensiblement égal ou inférieur ; le CNU n'avait plus qu'à se soumettre, ou à rejeter l'ensemble des candidatures, et par conséquent à "geler" le poste. Le CNU, lui-même, a, en certains cas, utilisé ce système pour orienter certaines affectations pour certains lieux plutôt que

d'autres, parfois d'ailleurs en espérant ainsi renforcer le milieu ; je considère qu'il s'agissait, globalement, d'une erreur, et je le dis d'autant plus que j'ai, en certains cas, cru à la valeur scientifique de cette pratique : cela a pour effet de déresponsabiliser le local ou de l'inviter à tricher, et cela désavantage injustement les candidats, notamment parce que la mobilité ultérieure de carrière est le plus souvent un leurre. Bref, ce système est, pour moi, totalement disqualifié.

– Dans le cas des listes de qualification partant du national, le système est sans conteste moins pervers, au moins dans sa première phase. En bref, le CNU est invité à se prononcer sur chaque dossier. Il est assez facile, au moins pour les dossiers "classiques" (thèses de la section et publications, éventuellement expérience professionnelle voire administrative), de définir un minimum de critères orientant le travail des rapporteurs et permettant une prise de décision claire : c'est le cas de plus de 9 dossiers sur 10 ; la tâche est bien évidemment plus difficile pour les dossiers "non classiques" (venant d'une autre discipline, professionnels, etc.). Deux types d'erreurs peuvent se produire, et se produisent : ou bien le candidat est inscrit à tort, et, dans ce cas, ce n'est qu'une erreur que le local pourrait ou devrait réparer ; ou bien il n'est pas inscrit mais devrait l'être, et c'est plutôt dans ce cas qu'il y a faute, notamment lorsqu'elle se répète, car le préjudice est incalculable. Malgré ses inévitables imperfections, ce système est néanmoins nettement moins injuste que le précédent, mais à une condition : il faudrait que le local cesse ensuite de croire, ou de faire semblant de croire, que tous les qualifiés se valent. Sans doute pourrait-il être amélioré, nous y reviendrons plus loin.

– Le système local - national - local est de loin le plus pervers : il ne fait que conjuguer tous les défauts des deux précédents. Je n'ai pas voulu y participer, et ai donc choisi de quitter le CNU, pour de multiples raisons, notamment déontologiques et tant j'en sentais les dangers : après l'avoir vu fonctionner, je ne peux que me réjouir de son abandon, tout en notant les dégâts qu'il a fait en un temps très court ; et je souhaite à mes collègues, et surtout aux candidats, qu'il ne revoie pas de sitôt le jour. Mais qui sait ? La manière dont il a été si faiblement combattu, y compris par les organisations syndicales, et dont certains l'ont utilisé, laisse dubitatif à ce propos. Commencant par le local, la procédure permet toutes les premières éliminations (les mutations d'abord, mais ce n'est pas spécifique à ce système (7) ; les candidatures "gênantes" ensuite). Ne concouraient donc pour la

qualification que les candidats attendus quelque part. Théoriquement, nul n'était censé savoir où ils étaient attendus : en réalité, cela fut la préoccupation constante de nombreux membres du CNU, les pressions du local ou du national, complémentaires ou contradictoires, jouant principalement contre les candidats. Ainsi, certains d'entre eux, qui auraient dû être classés ne pouvaient l'être parce que leur dossier ne remontait pas au national, mais surtout, et si le fait s'est produit dans la plupart des sections cela n'enlève rien à la responsabilité de chacune, certains candidats, classés antérieurement pour 4 ans, ont été "déqualifiés", pour des raisons que nous qualifierons gentiment d'obscures. Participant à un CNU, je ne l'aurais jamais accepté car, les collègues ne l'ont pas immédiatement mesuré, ce sont des méthodes abhorrées par le système français, si ce n'est à certaines périodes sombres de son histoire. Aujourd'hui d'ailleurs, et avec juste raison, le Ministère, revenant au système de qualification précédent, "réhabilité" de fait les qualifiés-déqualifiés.

Mais, tentons plutôt de proposer quelques pistes et principes permettant un meilleur fonctionnement de cette structure, notamment quant à la préparation des recrutements.

- D'une part, il paraît indispensable de conserver un CNU respectant la parité entre les deux corps et dont une forte majorité de ses membres soient des membres élus : c'est le seul gage d'un fonctionnement démocratique, transparent et responsable.

- D'autre part, il paraît nécessaire que la structure retenue et les fonctions attribuées ne se fassent ou se défassent au gré des changements de majorités politiques : mieux vaut une structure maintenue, même imparfaite, qu'une modification hâtive, qui présente l'inconvénient majeur de changer brusquement de critères d'évaluation, et par conséquent d'engendrer le maximum d'effets pervers. Le CNU doit avoir sa propre durée, indépendamment de la durée imprévisible des législatures ou des gouvernements ; il doit être au service de l'Université française, non au service des intérêts politiques ou, à plus forte raison, politiques.

- Enfin, il est indispensable d'effectuer un choix radical entre deux conceptions opposées. Ou bien le recrutement est basé sur le principe d'un concours national, et dans ce cas le CNU doit non seulement établir des listes de qualification mais, sur la base d'un nombre de postes connus et sur critères clairs (comme pour un autre concours), en établir le classement à partir duquel les candidats pourraient choisir leur

poste : les universités y perdraient peut-être en ce qui concerne les adéquations aux profils attendus, mais l'Université y gagnerait en ce qui concerne la qualité générale des recrutements. Ou bien l'on opte, mais il faut le faire résolument et l'énoncer encore plus clairement, pour l'autonomie des universités, et le CNU ne peut avoir pour fonction que l'établissement d'une liste large dans laquelle le local pourrait librement puiser : dans ce cas, le CNU aurait, d'une part à enregistrer quasi automatiquement, sur des critères préalablement définis (mention, nombre de publications, types de revues, etc.) les demandes s'appuyant sur des thèses ou des habilitations soutenues dans la section concernée (sans se permettre de "refaire" le jury), d'autre part à étudier de façon plus approfondie, là aussi sur critères, les autres cas (demandes d'entrée dans la section, travaux complémentaires compensant une thèse jugée insuffisante lors de la soutenance, professionnels, etc.) ; alors les universités seraient à leur tour évaluées en fonction des choix qu'elles effectueraient dans cette liste large, alors nombre d'ambiguïtés seraient levées, dont celle qui porte à faire croire que tous les qualifiés se valent.

Plutôt attaché à l'autonomie, je serais tenté par le second choix, qui présente l'avantage de responsabiliser les universités. Mais cela suppose une période difficile, tant que notre système hybride n'aura pas pleinement reconnu la hiérarchie des universités françaises, tant que les universités et les universitaires n'auront pas compris, discipline par discipline, que la hiérarchie dépendra de leurs propres pratiques. Et les pratiques actuelles, au niveau des recrutements mais aussi des mutations, montrent que nous n'y sommes pas prêts : il ne faut pas que l'autonomie des universités se construise contre l'autonomie des universitaires. C'est pourquoi, au moins pour un temps, je proposerais la première solution, celle d'un véritable concours, dont l'avantage est d'être plus juste pour les candidats, ce qui semble primordial ; en même temps, son adoption permettrait la relance des mutations, qui devraient s'effectuer dans un premier temps, et par conséquent de la mobilité. En tout cas, il paraît urgent d'effectuer un choix clair, puis de l'appliquer dans la durée pour en mesurer les effets.

## Les Sciences de l'éducation

D'aucuns s'étonneront peut-être (sans doute !) que j'aborde ce sujet après avoir quitté cette section. C'est probablement pourquoi je m'y autorise.

Il n'est pas question, pour moi, de justifier le choix qui a été mien : il est clair, pour tous ceux qui ont honnêtement cherché à comprendre, que cette décision a été difficile et a résulté d'une conjonction de faits dont le rappel ne présenterait aucun intérêt, notamment pour ceux qui préfèrent ne pas entendre. Ce choix m'appartient, et je tiens à le rappeler une fois pour toute, il a été scrupuleusement effectué dans le respect de règles universitaires auxquelles nous devrions, historiquement et éthiquement, être farouchement attachés : j'ai prévenu mes pairs (plus d'un an auparavant) et n'ai aucunement renoncé à mes activités d'enseignement et d'accompagnement de la recherche dans le champ de l'éducation, j'ai veillé à le faire après avoir cessé d'occuper des responsabilités dans la section, au CNU notamment, j'ai satisfait aux critères d'accès à une autre section. Je ne voudrais pas, non plus m'étendre sur la manière dont j'ai été traité, si ce n'est pour dire, une fois pour toute, que la calomnie est d'autant plus désagréable ou insoutenable qu'elle est souterraine, mais toujours rapportée.

Mais je n'ai aucunement renié les sciences de l'éducation en quittant la section qui les gère. Bien au contraire, ce fut pour moi un moyen d'affirmation de ma différence, peut-être même l'espoir un peu naïf de contribuer à un sursaut susceptible de dynamiser cette jeune discipline, d'engager ses membres à réfléchir quant aux diverses voies de sa reconnaissance. Sans doute mes convictions tiennent-elles à la manière dont j'ai été initié aux sciences de l'éducation et à la recherche en éducation. Pour moi, elles constituent un carrefour, comme les sciences de la communication, du langage ou de la santé ; et elles ont une double mission, celle de la formation et celle de la recherche. Concernant la première, l'idée de nos "pionniers", à savoir regrouper les enseignements en un même lieu pour créer des diplômés plus performants, dans le respect des disciplines principales qui les composent (les sciences humaines telles la psychologie et les sciences sociales telles la sociologie ou l'histoire, mais aussi d'autres, et notamment les didactiques lorsqu'elles s'appuient clairement sur les disciplines), et en favorisant les échanges entre enseignants-chercheurs, paraît à retenir encore aujourd'hui, à condition que ces échanges se construisent à

partir de compétences variées mais, surtout, indiscutables dans leurs champs respectifs. Concernant la seconde, en préalable, il faut d'abord noter que la recherche en éducation s'effectue, quantitativement et qualitativement, davantage à l'extérieur de la section qu'à l'intérieur : c'est tout à fait évident en psychologie, mais c'est aussi vrai en sociologie ou en histoire ; ajoutons que la recherche pluridisciplinaire, pour intéressante qu'elle soit, reste d'abord difficile, voire en de nombreux cas peu convaincante, notamment lorsqu'elle est appréhendée par un chercheur isolé plutôt que par une équipe regroupant des compétences disciplinaires fortes. Bref, et parce que la formation en sciences de l'éducation paraît importante, si j'avais à plaider, je plaiderais pour que cet indispensable carrefour, tant en ce qui concerne l'enseignement que la recherche, regroupe des énergies issues de disciplines différentes, et qui devraient conserver leurs attaches avec ces disciplines : la seule solution, aujourd'hui, me paraît celle d'une double appartenance. Il est permis d'espérer.

**Gabriel Langouët**

Paris V - Sorbonne

### Notes

- (1) LANGOUËT, G. et PORLIER, J.-C., *Mesure et statistique en milieu éducatif*, Paris, ESF, 1981 (6e ed. ; 1998) ; LANGOUËT, G., PORLIER, J.-C., *Statistiques appliquées aux sciences humaines et sociales*, Paris, ESF, 1989.
- (2) LANGOUËT, G., *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement*, Paris, PUF, 1982.
- (3) LANGOUËT, G., *Suffit-il d'innover ? L'exemple des collèges*, Paris, PUF, 1985.
- (4) LANGOUËT, G. et LÉGER, A. (Postface de C. LELIÈVRE), *Écoles publiques ou écoles privées*, Paris, Éditions Fabert, 1994.
- (5) LANGOUËT, G. et LÉGER, A., *Le choix des familles*, Paris, Éditions Fabert, 1997.
- (6) LANGOUËT, G. (sous la dir. scient. de), *L'État de l'Enfance en France*, Paris, Hachette, 1997.
- (7) Le problème des mutations, qui ne relèvent pas du CNU, est un problème en soi, notamment si l'on souhaite un accroissement de la mobilité. Pour le moins, le temps des mutations devrait nettement se distinguer de celui des recrutements ; et sans doute le CNU pourrait-il être commission d'appel lorsque le local rejette des dossiers tout à fait recevables.

# LES MÉANDRES DE L'APPRENTISSAGE DU MÉTIER DE SOCIOLOGUE

*Maria Vasconcellos*

**L**ors de la présentation de mon "itinéraire de recherche", je me rends compte que les recherches effectuées ont porté sur des objets fort divers – que je n'ai guère eu conscience de choisir en fonction d'un projet unificateur, mais plutôt de rencontrer sur ma route sans grande préméditation – j'ai le double sentiment que bien des fils conducteurs les réunissent cependant, ne serait-ce que dans l'unité d'une biographie mais qu'en même temps il est difficile de marquer nettement, sans la figer, la direction d'un parcours qui, pour moi, n'est rien moins qu'abouti.

Dans cette présentation, j'ai été guidée par deux logiques concomitantes : l'ordre chronologique des activités et de la parution des textes, et, recoupant en partie celui-ci, un ordre possible que l'on pourrait qualifier de thématique. Si l'ordre chronologique de publication et l'ordre logique des thèmes s'accordent en partie et semblent se conditionner, cela est dû principalement à la logique de l'expérience professionnelle, des lieux institutionnels auxquels j'ai été attachée et qui ont été, au moins dans certains cas, à l'origine du questionnement de ma pratique professionnelle. La relation aux objets de recherche ne peut être analysée sans tenir compte de l'histoire effective, du rapport objectif et subjectif qui m'a menée aux objets que j'ai "choisi" d'étu-

**Itinéraire de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation*, n° 44, 1998

dier. Mon apprentissage du "métier de sociologue" apparaît dès lors comme le fruit d'un parcours combinant activité de "praticienne", de chercheur et d'enseignante. Et cet exposé est aussi pour moi le moyen de tenter d'éclairer mes interrogations, nées parfois d'une pratique professionnelle soumise aux impératifs de la vie quotidienne. Ce "retour réflexif sur le passé" est en fait une manière de systématiser un questionnement personnel par un travail de reconstitution, d'intégration des éléments divers qui ont composé cet univers social de formation de sociologue, d'expériences professionnelles variées, de côtoiement d'individus dans diverses équipes de recherches auxquelles j'ai participé et qui m'ont appris à devenir sociologue.

Je tiens à souligner que j'arrive ici venue d'ailleurs, et même de fort loin. Disons, comme une étrangère qui peut-être ne parle pas la bonne langue. Cependant, c'est en ma qualité d'étrangère que j'ai pu m'exprimer sur divers problèmes avec un certain recul. Comme l'a souligné Claude Lévi-Strauss dans son ouvrage *Le Regard éloigné* (1), c'est la raison d'ordre moral, la possession d'une histoire, d'une langue, d'une culture qui imprègne une congrégation de perceptions qui se distinguent par les différences et les ressemblances.

Ainsi se déroule un processus – devenir sociologue, s'autoriser à produire ou à commenter un discours – déterminé par des rencontres, des nécessités qui font surgir des interrogations dont la forme relève autant de l'ordre temporel que de l'ordre d'importance ou d'urgence.

L'orientation de mes travaux s'ordonne autour de l'articulation du champ de la sociologie de l'éducation et de celui de la sociologie du travail. J'ai été formée, au Brésil, à la sociologie de l'éducation, et dès cette époque mes interrogations ont suivi un axe fondamental, celui des relations formation et emploi. L'émergence même de cette question et la relative abondance de la littérature qui lui est consacrée ont été le plus souvent suscitées par le "problème" de l'emploi, puis du chômage. Les critiques adressées au système éducatif sur son aptitude à doter les individus de capacités reconnues et utilisées sur le marché du travail ont rapproché ces deux systèmes. Mais au-delà d'une tentative de coordination de ces deux systèmes sociaux, cette question – formation-emploi – apparaît au carrefour d'un grand nombre de disciplines autre que la sociologie (économie, droit, psychologie, démographie, etc.). En fait, parler de la relation formation-emploi, c'est parler de la société en son entier, dans sa dimension diachronique, dans une perspective historique (démographie, politique de la formation de la

population française), et aussi dans son extension synchronique, en fonction de structures actuelles et de leur fonctionnement. Le partage du travail intellectuel entre diverses disciplines selon l'intérêt que l'on a pour tel ou tel aspect de la réalité favorise l'analyse des causes "endogènes" – l'école et le travail – et des effets en retour, effets "exogènes" : relations entre les divers groupes sociaux, implication des différenciations de générations et d'âges, nouvelles formes d'organisation de la famille et ses stratégies (conscientes ou non) à l'égard des études des enfants.

Sur ce plan, mon appartenance à plusieurs lieux de formation (initiale ou continue) et les objets diversifiés de ma recherche (enseignement technique et professionnel, entre autres) m'ont permis d'interroger de l'"intérieur" le système éducatif et ses relations avec d'autres instances de la société. À travers mon cheminement vers la sociologie du travail j'ai pu observer et analyser le fonctionnement d'un marché "pas comme les autres", où la sempiternelle demande de qualifications nouvelles, l'extension ou la réduction des offres d'emplois font varier les attitudes à l'égard de la formation.

En somme, il fallait dépasser une certaine représentation idéale à la fois d'un système éducatif qui, livré à lui-même, ne répond plus à la demande et d'un marché du travail en quête d'une "introuvable relation formation-emploi". Et d'une illusion collectivement entretenue consistant à attendre une possible coordination de la formation et de l'emploi. C'est donc la volonté de procéder à une analyse critique, à un réexamen des productions de travaux à la lumière des conditions sociales, qui a inspiré mes recherches.

## 1. L'Université comme terrain d'enquête

Lorsque j'étais étudiante à l'Université Catholique de São Paulo (entre 1965 et 1969), j'étais une militante politiquement engagée. Comme à bien des étudiants de ma génération, les transformations sociales me semblaient nécessaires et presque inéluctables. C'est par ce biais que j'ai fait un premier apprentissage de ce qui deviendra par la suite une activité de chercheur en sociologie. À l'Université, l'enseignement des sciences sociales reposait surtout sur l'étude de textes dits fondamentaux, d'auteurs considérés comme les "pères fondateurs" de la sociologie : Durkheim, Marx, Weber, ainsi que Comte, Pareto, Parsons, Merton, Gurvitch, Manheim, etc. Le Brésil n'étant pas

un pays de "production théorique", il importait de connaître les "classiques", et les recueils de textes choisis constituaient la base de l'enseignement en sociologie, particulièrement en sociologie de l'éducation (2). Ainsi nous offrait-on une "vue d'ensemble" de la sociologie classique, et notamment des auteurs d'origine française (Durkheim, Mauss, Halbwachs), sans que pour autant un enseignement "pratique" y soit lié. La faculté des sciences sociales et lettres avait pour vocation première, à cette époque, de former des enseignants de l'enseignement secondaire, des écoles normales et ultérieurement de l'enseignement supérieur ; de ce fait la question "pratique" relevait d'un enseignement spécifique : la didactique de la discipline. Les études en pédagogie étant censées former les futurs enseignants des écoles normales, les administrateurs scolaires et les conseillers d'orientation, le travail de recherche ou de méthodologie n'entraînait pas dans le cursus. Cet enseignement "encyclopédique" permettait néanmoins d'avoir connaissance des enquêtes réalisées par divers auteurs, notamment aux États-Unis. La sociologie américaine avait d'ailleurs la réputation d'être la seule à pratiquer de grandes enquêtes de terrain. C'est donc à travers un travail "militant" que j'ai fait mon apprentissage, m'efforçant d'appliquer telle ou telle démarche décrite dans certains travaux, confrontée aux problèmes posés par une adaptation peu orthodoxe des "règles de la méthode sociologique".

D'abord j'ai effectué une enquête menée auprès de la population d'une des banlieues de la ville de São Paulo en vue de son alphabétisation. La caractérisation de cette population s'accompagnait d'une recherche des causes qui poussaient les gens à apprendre à lire et à écrire. L'objectif étant la mise en application de la méthode d'apprentissage préconisée par Paulo Freire, il était important de connaître les "motivations" qui incitaient certains individus à suivre des cours du soir et du samedi après-midi. Puis vint le mouvement étudiant de 1968 qui, comme en France, mit en avant l'idée d'une réforme universitaire. L'Université Catholique de São Paulo avait connu dès le début des années soixante une rénovation importante du corps enseignant et les conseils d'université décidèrent, en 1968, d'ouvrir un grand débat afin de recueillir des propositions concrètes en vue de changer le type d'enseignement. À l'époque la question cruciale était celle de l'imposition d'un *numerus clausus*, de la modification du statut et des carrières des enseignants. Les enseignants et les étudiants concernés ont donc constitué des groupes de travail, notamment à la faculté des lettres et sciences sociales. Dès le départ, on a constaté une nette évolution dans

l'offre de débouchés professionnels faite aux étudiants de cette faculté. La période d'expansion économique, qui s'est affirmée au Brésil dès la deuxième moitié des années soixante, avait entraîné une extension des offres d'emplois, notamment en direction des titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur. Le modèle économique alors mis en place avait favorisé l'élargissement des couches moyennes et l'on assistait à une "course" aux diplômes universitaires, domaine jusqu'ici réservé à une petite fraction des couches moyennes supérieures. Pour renforcer les arguments en faveur de la réforme universitaire, une enquête fut menée conjointement par les enseignants (3) et les étudiants. Là encore, l'intérêt du "militant" primait sur celui du chercheur, mais le questionnement que ce travail révélait m'a en fait accompagnée, sans que j'en aie tout à fait conscience, dans les travaux que j'ai poursuivis ultérieurement en France. Il faut souligner que les événements français de mai 68 avaient eu un retentissement considérable au Brésil. La lecture de diverses publications (journaux, revues spécialisées) avait suscité un débat assez vif sur la "fonction du mouvement étudiant" ou encore sur la "condition étudiante" qui, affranchie de "toutes contraintes", permettrait le mieux un engagement social et politique. Mais au-delà de ce grand débat d'idées, de tout bavardage politique, s'affirmait la volonté de (re)penser l'Université et sa fonction sociale dans un pays "sous-développé" où seule une minorité pouvait accéder aux études supérieures. Si les événements français de mai 68 avaient largement séduit cette génération étudiante, bien peu connaissaient les travaux les plus récents en sociologie, ceux de P. Bourdieu et de J.-C. Passeron, d'A. Touraine et d'E. Morin, sur les jeunes, les étudiants, le mouvement social en général. Les questions qui se posaient alors concernaient principalement les transformations de la composition sociale des étudiants (les "nouveaux venus" comme on disait) et la caractérisation de leurs "ambitions professionnelles".

Rétrospectivement, je considère que ces années ont été déterminantes dans la construction d'un objet de recherche que j'ai poursuivi, de diverses manières, tout au long de mon séjour en France. Je me suis en effet interrogée sur les relations qu'entretient l'Université avec le marché de l'emploi, en tenant compte des transformations générationnelles par leurs idées, idéaux, projets qu'ils présentent. Loin de penser à une "adéquation" de l'enseignement à un marché en perpétuel changement, le travail réalisé m'a permis d'entrevoir l'importance que revêt, pour un individu, l'accès et le passage à l'Université. Ainsi, lors de cette enquête brésilienne, il m'a paru significatif que lorsqu'un étu-

diant exerçait une activité “sous-qualifiée” par rapport à son niveau d'études, il démontrait cependant des capacités, des aptitudes qui le différenciaient de ceux qui n'avaient pas le même niveau de formation. Par exemple, le travail à temps partiel le plus répandu chez les étudiants au Brésil était celui d'employé de banque. Or dès cette époque, on a pu constater que celui qui n'avait effectué qu'un an d'études supérieures se distinguait de celui qui n'avait accompli que les études secondaires. Là encore il fallait distinguer entre les compétences acquises, le rôle social, autant d'éléments qui, de façon non systématisée, m'ont amenée à réfléchir aux questions d'identité sociale “acquise” ou “héritée”, à l'importance du rôle professionnel assigné à l'individu. Ces interrogations ont sans doute été suscitées par la lecture d'auteurs tels G. H. Mead (4).

## **2. La crise de l'université et le mouvement étudiant.**

### **L'expérience de l'Université de Vincennes**

Comme dans toute analyse d'un parcours, on est forcément porté à sélectionner certains aspects qui nous semblent plus intéressants intellectuellement, et sans doute à rationaliser certains événements ou tout au moins la signification qu'on leur accorde rétrospectivement. Ainsi, dès mon arrivée en France, je “découvre” là toute une littérature récente en sociologie de l'éducation. D'une part les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron ainsi que les recherches du centre de sociologie européenne ; d'autre part les travaux de Christian Baudelot et de Roger Establet, dont le pôle marxiste et les analyses étaient largement inspirés par les écrits de Louis Althusser. Ces travaux m'ont amenée à tenter de mieux comprendre leur “filiation” théorique et à m'intéresser à une analyse bibliographique permettant de mieux expliquer les prémisses théoriques qui ont poussé plusieurs ouvrages dans le champ de la sociologie de l'éducation. Mais c'est un intérêt particulier pour les problèmes universitaires, les mouvements étudiants et leurs répercussions sociales, intérêt qui s'est traduit par une étude critique des textes sociologiques, qui a été à l'origine de mon mémoire de DEA (diplôme d'études approfondies) élaboré en 1976. Il s'agissait pour moi de faire l'inventaire des multiples analyses en présence afin d'en dégager différents modes d'approche théorique

dans ce domaine de recherche, à les classer, à évaluer leurs potentialités et leurs limites respectives. Il me semblait important de prendre en compte certains auteurs de la sociologie américaine dans leur façon d'appréhender la crise universitaire et le mouvement étudiant, pourtant je nourrissais à leur égard une certaine "intolérance", tandis que la littérature française du moment et ses auteurs exerçaient sur moi une sorte de fascination. J'adhérai ainsi à la vision réductionniste de l'époque qui se résumait à un partage entre ceux qui faisaient une analyse "fonctionnaliste" de la question universitaire et des auteurs venus de familles théoriques distinctes mais partageant la même démarche de base consistant à placer les systèmes culturels, les institutions et leurs bouleversements dans le cadre de mouvements sociaux, de rapports sociaux historiques, indépendamment de la façon dont ces derniers sont définis et quel que soit le modèle de la relation établie entre les diverses dimensions de la société historique.

La sociologie américaine offrait une approche sociologique de ces phénomènes relativement plus homogène. Cela tenait au fait qu'ils s'inspiraient plus ou moins d'une perception fonctionnaliste de la société et de l'Université. Nous pensons ici essentiellement aux travaux de Talcott Parsons (5) et à ceux de S.M. Lipset (6), qui ont inspiré maintes recherches aux États-Unis comme en France. Ainsi le rapport université-société était analysé par les mécanismes qui déterminent les rapports entre l'université et les autres organisations sociales. La rationalité cognitive exigera qu'elles soient, dans l'ordre, selon T. Parsons, la recherche et la promotion de la connaissance, le développement de la vie académique par la formation d'universitaires compétents et aptes à maîtriser les savoirs et leurs techniques, la formation professionnelle, la production de la culture et de l'éducation générale. D'ailleurs F. Bourricaud, commentant les événements de mai 68 en France, reprend en d'autres termes – il parle de critères au lieu de fonctions – ces notions, qui constituent les étalons présidant à tout jugement sur les politiques universitaires (7).

Cette question, posée en termes de fonctions de l'université ou de l'enseignement supérieur, a donné lieu à de multiples développements théoriques permettant notamment d'établir une relation plus étroite entre une organisation avec son système de valeurs et de normes et d'autres instances (famille, culture, emploi, etc.). Les auteurs américains ont davantage mis en relief les fonctions de socialisation – professionnelle et sociale – apprentissage de techniques, de savoirs professionnels, apprentissage de rôles sociaux, sans oublier le

rôle de transmission de culture et de connaissances, de diffusion d'un héritage culturel. A.H. Halsey précisait que les institutions éducatives jouent un rôle majeur dans le système de stratification sociale en tant qu'agents de sélection, de formation et de distribution de postes occupationnels pour les membres de cette société. T. Parsons et S.M. Lipset, de leur côté, ne cessaient de mettre en évidence la dimension de remise en cause critique et d'innovation des activités universitaires. Le travail intellectuel créateur serait une perpétuelle mise en question des valeurs culturelles transmises traditionnellement par la famille, l'église et l'école. Les activités universitaires et intellectuelles seraient donc en soi d'importantes incitations au changement, à l'innovation. Dans le même ordre d'idée, J.-D. Millet (8) ajoutait que l'enseignement supérieur, par le développement des connaissances, constituait une menace pour la structure du pouvoir politique d'une société puisque la création et l'utilisation de la connaissance bouleversaient les moyens de production et les coutumes traditionnelles de la vie sociale. Du point de vue de l'individu, le développement des connaissances favoriserait la formation de personnalités créatrices, aptes au changement, ce que K. Manheim avait déjà analysé dans son ouvrage bien connu *Introduction à la sociologie de l'éducation* (9).

Ces considérations théoriques ont permis de mieux comprendre l'organisation de l'enseignement universitaire dans divers pays (États-Unis, Angleterre, France, Allemagne, Italie). C'est d'ailleurs cet aspect qui m'a incitée à participer au séminaire de recherche, dirigé par Michel Debauvais, au département des Sciences de l'éducation de l'Université de Paris VIII. Ce séminaire, centré sur les nouvelles expériences en cours dans l'enseignement supérieur, regroupait en 1971 et 1972 un certain nombre de chercheurs et d'enseignants spécialisés dans ce domaine (entre autres J.-C. Passeron, Cl. Lefort, M. Kravetz, G. Lapassade). À travers l'analyse comparative de la structure de l'enseignement supérieur dans ces divers pays, j'ai mieux compris la spécificité du système de formation supérieur en France, caractérisé notamment par la différenciation entre l'université et les grandes écoles. D'une manière générale, l'enseignement supérieur dans les différents pays (France, Angleterre, Allemagne), formant des élites restreintes et suivant des modèles socioprofessionnels connus, présentait en réalité une grande homogénéité avec son système de sélection dont les conflits ou oppositions sont assimilés. Il faisait contraste avec les systèmes d'enseignement supérieur pratiqués en Amérique latine, caractérisés par une instabilité et un déséquilibre perpétuels (brassage

d'un nombre important d'étudiants entraînant une compétition intellectuelle aiguë pour un nombre limité de postes).

D'ailleurs, les conflits éclatent dans les universités quand les transformations technologiques ou organisationnelles provoquent ou favorisent le bouleversement des institutions (parution de grandes entreprises ou d'institutions nationales), ce qui permet l'ascension de certaines couches moyennes et l'apogée des valeurs de la méritocratie. L'analyse de cette situation de crise a par ailleurs éveillé l'intérêt pour l'organisation même de l'université. Différentes études françaises (10) ont attiré mon attention, notamment en ce qui concerne certains traits caractéristiques de l'université d'avant 1968 : abondance de règles bureaucratiques, centralisation des concours nationaux, relations pédagogiques abstraites, valorisation de la culture générale ou de la science pure au détriment de la formation professionnelle et de la recherche (distinction qui oppose université et CNRS), etc.

D'une manière générale, partant des critères en vogue à l'époque, j'avais regroupé ces auteurs en trois grandes tendances. Il y avait donc trois catégories d'approches : celle qui s'appuyait sur un ensemble de concepts et de modèles de mise en relation d'éléments directement inspirés par le marxisme orthodoxe ; celle fondée sur des postulats marxisants mais où les catégories et les modèles de mise en relation d'éléments étaient trop profondément révisés pour que l'on puisse rattacher ces auteurs à une théorie marxiste : ils étaient d'ailleurs considérés comme néo-marxistes (11) ; celle enfin qui utilisait certaines catégories et notions ayant de lointaines relations avec les principes marxistes et qui étaient en fait réinterprétées ou réinsérées dans un cadre théorique original incluant par ailleurs une conception particulière des relations entre les différentes instances de la société (rapports sociaux, institutions, idéologies, acteurs). Ici il faut citer les travaux d'A. Touraine, d'E. Morin, de Cl. Lefort, de P. Bourdieu et de J.-C. Passeron. Ce sont ces dernières catégories d'approche qui m'ont le plus influencée dans mes travaux ultérieurs sur l'analyse de l'enseignement universitaire. Mais ces débuts de vie universitaire en France m'ont surtout permis de réfléchir à l'université en tant qu'institution : à sa structure, à son mode de fonctionnement, aux différents types de pouvoirs qui s'y exercent, à la composition de son public.

C'est aussi ce mouvement de réflexion sur l'université en général, et sur celle de Vincennes surtout avec ses particularités, qui m'a orientée vers un travail de sociologie "praticienne", qui a notamment suscité

mon engagement dans la création d'un centre de formation permanente au sein de l'université Paris VIII.

### **3. L'université et la formation continue. La légitimité de l'intervention**

À l'Université Paris VIII-Vincennes, après de multiples débats sur les raisons de la création d'un service spécifique d'accueil d'un public adulte et salarié, fut créé en 1974 un centre de formation permanente. Certes le projet qui animait cette université – ouverture à un public de salariés adultes et même aux non-bacheliers – s'inspirait déjà des idées d'éducation permanente développées entre autres par B. Schwartz. En participant aux débats, j'ai pris connaissance de "l'esprit de la loi" de juillet 1971 qui instituait le droit de tout salarié à bénéficier d'une formation tout au long de sa vie professionnelle. Cette loi, dite de la "formation professionnelle continue", incitait les institutions de formation à mettre en place un type de pratique pédagogique propre à recevoir et accueillir les demandes ou les "besoins éducatifs" exprimés par des individus ou groupes sociaux. Elle comportait en outre une incitation à développer la capacité à élaborer rapidement des réponses adaptées aux évolutions technologiques et organisationnelles, car les savoirs institués dans l'enseignement supérieur étaient peu préparés à inventer de nouvelles modalités d'intervention en direction de milieux sociaux divers, à entamer le transfert des schèmes de connaissances de l'institution universitaire vers des publics et des situations qui leur échappaient. La structure de la formation continue, insérée dans l'université, permettait non seulement de prendre en compte une "demande" de savoirs pratiques ou professionnels, mais aussi de les transformer dans une action de formation. Autrement dit, de jouer un rôle dans l'élaboration d'un projet de formation fondé sur une "demande" individuelle ou collective, de coordination et de planification de l'action à développer.

L'institutionnalisation de la formation continue dans les universités soulevait la question de la place de celle-ci au sein de l'enseignement supérieur et celle du rôle des acteurs qui l'animent et la mettent en œuvre. Selon le projet initial du ministère de l'Éducation nationale, la formation continue devait être intégrée au sein des UER (unités d'enseignement et de recherche) devenues ensuite UFR (unités de forma-

tion et de recherche), en fait elle est restée "parallèle" à la structure de la formation initiale. Gaston Pineau dans sa thèse : "Rôle et Système nouveaux en éducation" (12), caractérisait la formation continue dans les universités comme "périphérique" mais relevant d'une "stratégie des acteurs" permettant une plus grande liberté d'action dans le domaine pédagogique.

Un travail de réflexion sur l'implantation de ces services ou centres de formation continue dans l'université et une analyse comparative d'un même type d'action – formation de formateurs – dans plusieurs universités parisiennes (13) m'ont permis de dégager les raisons de la large diffusion de ce modèle de structure "en parallèle" dans la plupart des universités. Les services ou centres de formation continue ne constituent nullement un simple relais passif entre la "demande" et l'"offre de formation". Contrairement à la formation initiale, la formation continue implique une "relation contractuelle" entre les partenaires ; entre la clientèle, qui exprime une demande de formation précise et le "prestataire de service" par le biais d'une convention et d'un financement de l'action. L'engagement pédagogique comporte également la notion de contrat dans la relation entre formateur et stagiaire. C'est bien cette capacité de négociation qui caractérise ce système de formation d'adultes et qui le différencie du système d'enseignement (scolaire ou supérieur).

Mon travail en formation continue, par la variété des fonctions qu'il implique, m'a incitée également à m'intéresser au problème de la formation continue : comprendre et connaître les méandres de la loi et de son application, les aléas des relations plus ou moins conflictuelles entre les enseignants et les instances de décision de l'université. Cela m'a conduite à rejoindre la chaire Formation des Adultes du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) et à m'intéresser aux travaux de l'équipe dirigée par Marcel Lesne.

Ma participation à cette équipe m'a permis d'acquérir certains repères pour ma pratique professionnelle, mais surtout elle m'a permis de développer une approche sociologique de la formation des adultes. Le questionnement sur les motivations du public du CNAM a constitué l'objet d'une recherche menée sous la direction de Jean-Marie Barbier. Cela m'a conduit à entreprendre une enquête auprès des étudiants du département des sciences de l'éducation de l'université Paris VIII, que leurs caractéristiques (salariés, venant pour la plupart suivre des cours le soir et pendant la journée du samedi) rapprochaient des auditeurs du CNAM (14).

## 4. Les sciences de l'éducation dans un parcours professionnel

Ma participation aux équipes de recherche (de Paris VIII et du CNAM) ainsi que la poursuite des études m'ont amenée à m'interroger sur certains aspects spécifiques sur la question de l'insertion professionnelle des étudiants. En effet, la relative abondance de travaux concernant l'insertion professionnelle des étudiants avait fortement contribué à éclairer les conditions socioprofessionnelles de ce processus d'insertion dès la fin des études, la constitution et l'utilisation du capital éducatif. Néanmoins ces recherches avaient des limites, dues notamment à une vision linéaire. Ainsi, le statut qui caractérisait l'étudiant enquêté était celui d'un individu engagé dans un processus de formation relativement autonome. Autrement dit, ces enquêtes ne permettaient pas d'apprécier des itinéraires de formation singuliers, tant culturels que sociaux et professionnels. J'ai donc choisi de m'intéresser aux étudiants titulaires d'une licence en Sciences de l'éducation et aux usages de ce diplôme dans la sphère professionnelle, sociale ou personnelle, ce qui m'a permis d'interroger un public majoritairement engagé dans une activité professionnelle mais ne relevant pas d'un statut de formation professionnelle (stagiaire), qui avaient préparé un diplôme (licence) n'aboutissant pas à un débouché précis (15). En effet, la licence en Sciences de l'éducation relève de formations dépourvues de rapport immédiat et affiché avec tel profil d'activité précise et définie (statut, poste, fonction dans la structure des emplois existants). Obtenir une licence en Sciences de l'Éducation n'implique pas nécessairement un changement de "métier", d'activité professionnelle au sens large mais peut cependant entraîner une variation de "situation", par promotion, par translation d'un secteur à un autre, par amélioration du salaire ou du traitement, par passage du public au privé ou inversement, etc. Pour moi, il s'agissait en somme de dégager la signification de l'acquisition d'un diplôme en Sciences de l'éducation dans une situation donnée, et de distinguer les différents types de groupes demandeurs.

Cette recherche a montré d'une part que depuis la création des études en Sciences de l'éducation (1882), cette discipline n'a cessé d'accueillir un public spécifique ; destinée à l'origine aux enseignants du second degré, elle s'adresse aujourd'hui à un large éventail de métiers : enseignants de tous degrés d'enseignement, éducateurs, for-

mateurs, animateurs, travailleurs sociaux, paramédicaux, etc. On peut penser que l'institutionnalisation des Sciences de l'éducation au sein de l'université procède autant de la nécessité de légitimer et "consacrer", par le diplôme, l'existence de nouvelles professions (notamment celles qui sont liées au travail social, à la formation permanente) que de la volonté de diffuser par la voie de l'enseignement une nouvelle "science". En même temps, le succès de cette discipline est lié à l'extension de la sphère "pédagogique" (au sens large) dans la société, qu'elle a en quelque sorte "pédagogisée".

Pour certains étudiants exerçant déjà un métier, le diplôme représente d'abord une reconnaissance sociale des capacités acquises, et l'obtention d'une certification leur permet de bénéficier d'une valorisation sociale, d'une différenciation dans leur environnement professionnel.

À cet égard, l'enquête a confirmé qu'il n'était pas aisé de dégager une relation stricte entre l'obtention d'un diplôme et l'occupation d'un poste professionnel. Jean-Claude Passeron soulignait déjà que "la difficulté que l'on rencontre lorsque l'on interroge les systèmes d'éducation sous l'angle de leur efficacité, tient à ce que, les "effets" de l'éducation étant multiples et multiformes, le rendement d'un enseignement peut être estimé très diversement puisqu'il peut être rapporté à des fonctions sociales ou à des valeurs différentes" (16).

Ce travail sur l'usage des études en Sciences de l'éducation m'a ouvert de nouvelles voies dans la poursuite d'études ou de recherches, notamment en ce qui concerne l'importance que revêt l'acquisition de savoirs, savoir-faire ou savoirs professionnels dans la constitution de groupes professionnels ou de professions, le rôle que jouent les acteurs qui diffusent ces savoirs (enseignants, formateurs) dans l'élaboration du sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle.

## **5. Le métier de formateur : les difficultés d'une analyse sociologique de la profession**

Les activités que j'exerçais au sein du Centre de formation permanente m'ont amenée à m'intéresser de plus près à l'univers social des formateurs. En tant que responsable de formation, j'ai en quelque sorte partagé ce métier. Au fil des années passées auprès de forma-

teurs – en formation ou en activité professionnelle – il m'est apparu que certaines singularités, progressivement perçues, constituaient un objet de recherche à explorer. Une étude sur ce groupe professionnel exigeait la prise en compte de deux situations complémentaires : l'analyse des itinéraires sociaux et professionnels qui ont conduit ces individus à devenir formateurs, les conditions d'accès aux postes ou fonctions dans ce champ d'activité mais aussi le questionnement même sur ce métier. En effet, plusieurs études sur la formation des adultes et des formateurs (17) attiraient l'attention sur les difficultés à la saisir selon les critères de l'analyse sociologique des professions. Philippe Fritsch relevait que le trait le plus marquant de ce groupe n'était autre que le caractère incertain d'une définition de leur profession. À cette difficulté d'une objectivation du métier des formateurs s'ajoutait la définition sociale qu'ils se donnaient d'eux-mêmes. À les entendre, ils pratiqueraient là un métier riche d'"invention permanente", d'"initiative" et d'"aventure". La représentation individuelle de la formation se présentait, ou se représentait, comme un secteur "neuf" et "novateur", fait d'initiatives privées. En se démarquant du métier d'enseignant, les formateurs voulaient se donner une identité qui les rende "visibles" en tant qu'entité professionnelle aux contours insaisissables. En effet, à travers tous leurs discours et les objectifs qu'ils assignaient à leur pratique professionnelle ils tenaient à se distinguer des personnels enseignants rattachés à l'Éducation nationale, considérée comme "sclérosée" par des pratiques "routinières", où la rigidité institutionnelle faisait que la pratique professionnelle des enseignants restait "sans surprise".

Afin de rompre avec ce discours qui, d'une part interdisait une définition précise et fermée, ou finie, de la profession et qui, d'autre part, s'organisait autour d'une expérience professionnelle mettant en avant l'"investissement" de celui qui l'exerce tant dans l'institution qu'après des individus qui, du fait d'entamer une "formation", s'inscrivaient dans un "projet de transformation" sociale, professionnelle et personnelle. "Devenir" formateur et s'engager sur le terrain de la formation ne serait point ainsi le fait du hasard. D'autant que l'un des traits dominants de ce métier est celui d'un "choix professionnel" tardif : on devient formateur à un moment donné de son itinéraire socio-professionnel. Être formateur exige, en fait, une double compétence : un savoir professionnel spécifique (maîtrise d'une technique, d'un savoir particulier) et un savoir pédagogique permettant de transmettre à d'autres ses connaissances professionnelles. Le formateur

“gestionnaire” ou organisateur de la formation doit, quant à lui, connaître le fonctionnement des institutions et les modalités d’organisation interne (hiérarchie, systèmes de pouvoir) pour proposer des actions de formation.

Ce questionnement sur la professionnalisation des formateurs m’a conduit à participer aux séminaires et activités autres du groupe de Sociologie du Travail (CNRS). L’élaboration d’un projet de recherche (18) avait pour fil conducteur le rapport entre la complexité de la venue au métier et l’identification inventive au poste, et la définition sociale d’une profession en “perpétuelle” institutionnalisation.

L’enquête réalisée à travers le questionnement d’anciens formés ayant exercé le métier de formateur dans différents types de postes et de fonctions a permis de retracer les trajectoires et a fourni des données “objectives” permettant de mieux appréhender la situation professionnelle et la place occupée dans cet espace social. Par ailleurs, les réponses ont montré les limites d’une analyse devant prendre en compte une trajectoire professionnelle et sociale singulière où la “profession” de formateur apparaît comme une voie permettant de mettre en relation l’expérience individuelle du rapport famille, école et métier.

C’est ainsi qu’aux questions concernant leur métier, ils renvoyaient sans cesse à une expérience personnelle, à leur “vécu”, ceci à partir d’une “présentation de soi” qui occultait les conditions sociales dans lesquelles ils accomplissaient leur métier. Cela rendait d’autant plus difficile d’appréhender leurs pratiques professionnelles concrètes et les représentations qui s’y rattachent (19).

Je faisais moi-même partie de ce groupe professionnel et le choix d’analyser de telles pratiques du point de vue sociologique favorisait une certaine distanciation, une “objectivation” propre à favoriser une autre lecture des situations sociales et professionnelles. Mener une enquête auprès des formateurs avec lesquels j’étais moi-même en rapport pendant leur formation à l’université me permettait, d’une part, d’être identifiée comme intégrée au “sérail” et, d’autre part, comme celle “qui travaille sur”, c’est-à-dire qui se met dans “la peau du chercheur”. Prise dans les aléas du rapport à l’identité sociale, je devais accorder d’autant plus d’importance aux discours des interviewés en m’attachant aux événements et aux situations structurants, fournissant l’“assise sociale” qui permet de dévoiler les conditions et les représentations sociales que les individus expriment à leur compte.

## 6. Formation scolaire et apprentissage professionnel : les incidences sur la constitution des identités professionnelles

Mon rapprochement avec l'équipe de sociologie du travail a contribué à élargir mes interrogations sur cette question. D'autant plus que dans les années quatre-vingt, marquées par l'approfondissement de la crise de l'emploi et le développement du chômage juvénile, les travaux se sont surtout orientés à des niveaux d'enseignement précis : celui du supérieur universitaire et celui du technique professionnel.

Face aux transformations technologiques et organisationnelles intervenues dans les entreprises, l'enseignement et notamment l'enseignement technique professionnel, a été souvent critiqué, tant du point de vue des savoirs, savoir-faire et apprentissages cognitifs que de celui des qualités sociales des débutants, favorisant leur intégration et leur adaptation à la communauté professionnelle.

Bien que l'enseignement professionnel ait fort peu intéressé les chercheurs en sociologie de l'éducation, la dernière décennie a vu se développer des travaux qui analysaient ce type d'enseignement sous plusieurs angles : ceux de Lucie Tanguy sur le type de savoirs transmis aux futurs ouvriers et d'autre part, en collaboration avec C. Agulhon et A. Poloni, sur le rôle des enseignants dans la diffusion des savoirs techniques et professionnels au cours de la formation ; ceux de N. de Maupéau-Abboud sur les politiques patronales ; ceux enfin de B. Fourcade et Y. Richaud sur le rôle des commissions paritaires consultatives, donc celui du paritarisme, dans le choix et la sélection de savoirs impliqués dans les formations de niveau V (CAP et BEP) et autres.

Pour ma part, je m'intéressais à analyser l'enseignement technique professionnel à partir des deux modes de formation existants, l'un scolaire (lycée professionnel) et l'autre professionnel (apprentissage) préparant aux mêmes diplômes de niveau V (CAP et BEP).

Mon intérêt porté sur cette période de formation visait à déceler les formes et les conditions d'acquisition des comportements et des attitudes d'ordre professionnel, ceci dans le souci de mettre en évidence les différenciations dues aux modes de formation (scolaire et professionnel). L'étude a été réalisée à partir des institutions préparant d'une part aux métiers du bâtiment, et de l'autre à celui du conducteur rou-

tier (20). Elle est partie d'une interrogation sur la relation formation et emploi, mais appréhendée de l'intérieur de branches professionnelles ou secteurs d'activités précis, ce qui permettait de prendre en compte le rôle joué par les organisations professionnelles et les syndicats de salariés dans l'orientation des enseignements (corps de savoirs constitués) et, d'une manière générale, dans les modalités d'accès aux emplois, la place accordée aux débutants, l'usage des diplômes et des certifications. L'acquisition de savoirs sociaux et professionnels, qui constituait le point central de ces recherches, s'inscrivait dans une problématique d'analyse d'entrée dans un métier (ou une profession), rattachée au processus d'acquisition d'une identité professionnelle.

Mais d'une manière générale, les différents mécanismes à l'œuvre pendant cette période de formation permettent aux jeunes d'assimiler des modèles professionnels préétablis, des modes de conduite, des projets d'intégration (ou de non-intégration) à un groupe professionnel. L'apprentissage scolaire ou professionnel apparaît ainsi comme une étape pendant laquelle les représentations, les idées ou idéaux que les jeunes se font du métier façonnent en quelque sorte des comportements qui dépassent la sphère professionnelle et marquent leur personnalité comme leur mode de vie. Autant d'éléments qui contribuent à produire des identités professionnelles.

## **7. La valeur du diplôme dans la transformation du marché de l'emploi**

Lors de mes travaux de recherche sur ces deux secteurs d'activités précis – bâtiment et transport routier – ce qui a été le plus saisissant concernait le profond remodelage des carrières de personnels cadres (moyen et supérieur). Les politiques de gestion du personnel, longtemps pratiquées par les entreprises de ces secteurs, avaient particulièrement favorisé les cadres autodidactes par la promotion interne. Les transformations techniques et organisationnelles dans les entreprises de ces deux secteurs pouvaient expliquer à elles seules l'accroissement de l'offre des postes de technicien, d'ingénieur et de cadre gestionnaire. D'ailleurs, cela représente un mouvement général dans l'ensemble de la population active.

Néanmoins, simultanément les changements intervenus dans le système d'enseignement supérieur, notamment par suite du développement des filières d'études à but professionnel, ont sans doute contribué à modifier sensiblement la carrière des personnels cadres.

L'augmentation du nombre de diplômés a d'une part contribué à une meilleure valorisation des diplômes ou titres scolaires et, d'autre part, entraîné la constitution d'un véritable marché scolaire, ceci par la variété des filières qui se superposent au sein du système d'enseignement, par le nombre d'institutions qui préparent les personnels d'encadrement moyen ou supérieur. Ainsi, contrairement aux filières d'enseignement général des universités, celles à but professionnel apparaissent aux yeux des familles et des employeurs comme étant "plus sérieuses" compte tenu du type d'enseignement dispensé, de la présence de "professionnels" dans le corps enseignant, du type d'exigences de la scolarisation (assiduité, contrôle continu des connaissances). De plus, ces filières deviennent très sélectives, adoptant la pratique du *numerus clausus*, indice que les étudiants qui s'y engagent ont déjà fait leurs preuves.

Cette conjonction de facteurs – augmentation de l'offre de formation et progression des postes de personnels gestionnaires, administratifs ou techniciens – implique un profond remodelage des modalités d'accès, des types de carrières et des relations hiérarchiques dans les entreprises. L'élévation générale du niveau d'études des générations entrant sur le marché du travail a surtout avivé la concurrence entre les personnels d'encadrement : autodidactes et diplômés. Alors que jusqu'à une date récente, dans plusieurs secteurs d'activité, le recrutement des cadres s'effectuait principalement à partir des liens de parenté (recrutement héréditaire) ou par relations interpersonnelles (par cooptation), favorisant ainsi la promotion interne.

Ici, plus qu'ailleurs, les rencontres avec des chercheurs "chevronnés" ont été déterminantes, non seulement dans la constitution d'une problématique et le suivi des travaux, mais surtout par les encouragements dans mon parcours professionnel telle l'intégration dans le corps enseignant à l'Université.

Ainsi mon rapprochement avec l'équipe de sociologie du travail et particulièrement de pouvoir compter sur l'écoute attentive de Jean-Daniel Reynaud, alors Professeur de la chaire de cette discipline au CNAM, m'ont permis de mieux comprendre une forme de "régulation conjointe" entre le système de formation et le système d'emplois, formalisée par les règles qu'ils élaborent concernant le recrutement, l'ac-

cès à l'emploi et l'évolution des carrières. C'est d'ailleurs la connaissance de ces "règles du jeu" qui permettra à une "élite" d'élaborer des stratégies de carrière. Le cas des cadres du bâtiment est assez significatif de la distribution des places dans les entreprises selon les types de formations suivies car celles-ci les préparent à rester parmi les personnels d'encadrement technique ou de production, ou de se diriger vers les postes ou fonctions de commandement, de direction. Ceux-ci disposent, entre autres, dès leur formation, de capacités à identifier les "lieux de pouvoir" ou d'organisation auxquels ils sont amenés à s'identifier, laissant le terrain (le chantier) aux "techniciens du bâtiment".

Je me suis donc efforcée de saisir l'importance que revêt le système de formation non seulement dans l'organisation du marché du travail, mais aussi dans l'organisation du travail. Les diplômés, par les spécialisations qu'ils légitiment ou par les hiérarchies qu'ils établissent, ont un poids considérable dans la structuration du marché du travail propre à chaque secteur d'activité. Ils contribuent d'autre part, à travers les contenus transmis (savoirs, savoir-faire), à l'ébauche de certains critères formels de compétences. Mais le système de formation joue également un rôle important dans la structuration des métiers. De fait, la formation est devenue un repère identitaire essentiel. À un moment où la place de chaque emploi, de chaque métier est fortement déstabilisée par la restructuration des systèmes de travail et de l'appareil économique, chaque groupe professionnel cherche à retrouver une identité forte, capable d'attirer et de mobiliser des individus en leur faisant espérer une position sociale enviable. Or, alors que la formation sur le tas se trouve discréditée comme caractéristique des entreprises archaïques, la formation scolaire ou supérieure longue prend une place capitale dans la constitution des capacités, des aptitudes, des compétences. Elle devient un passage obligé pour chaque entité professionnelle. Elle est en effet l'une des rares composantes de ces entités professionnelles à présenter une certaine visibilité sociale (appellation, institution d'origine, diplôme) ; l'expérience professionnelle, au contraire, ne dispose d'aucun instrument d'objectivation puisque les codifications officielles (conventions collectives, par exemple) s'appuient, de plus en plus, sur le seul critère du niveau de formation.

Simultanément ma rencontre avec Monique de Saint-Martin du Centre de Sociologie de l'éducation et de la culture m'a amenée à

m'interroger sur le poids de la formation dans le mouvement de reconversion et de l'internationalisation des cadres.

D'abord les enquêtes réalisées ont toutefois attiré l'attention sur l'importance, ici, des réseaux de sociabilité ou de l'appartenance à un milieu professionnel précis. Si les élèves ou étudiants préparant un diplôme supérieur rattachés au bâtiment ou au transport ont en commun l'origine sociale (couche moyenne, artisanat), ils affichent néanmoins des différenciations notables en ce qui concerne la formation, l'intégration dans le secteur et les projets de carrière selon qu'ils sont issus ou non de familles liées au milieu professionnel du bâtiment. Ainsi, pour les diplômés issus du milieu du bâtiment, le fait d'occuper un poste d'encadrement dans une entreprise du bâtiment représente une ascension sociale marquée d'un certain prestige, mais il n'en va pas de même pour ceux qui viennent d'autres milieux et qui de ce fait conservent une image négative du secteur.

Par un autre biais, on peut observer également que la volonté des familles de privilégier la scolarisation de leurs enfants, notamment pour celles qui nourrissent une certaine méfiance à l'égard du système d'enseignement (tel est le cas des transporteurs routiers), ne traduit pas seulement une stratégie individuelle orientée vers l'obtention d'une meilleure "place sociale", mais la stratégie collective du groupe qui voit dans l'obtention du diplôme par ses enfants sa survie sociale, une façon de sauvegarder l'affaire familiale, de s'intégrer aux "familles" placées à la tête des entreprises modernes, fût-ce dans le transport routier. De ce fait, la formation apparaît non seulement comme un processus de socialisation (scolaire et professionnelle) des individus à des groupes sociaux et professionnels précis, mais aussi comme un élément de cohésion de ces groupes.

Les travaux anglo-saxons sur les professions ont relevé que l'un des outils fondamentaux permettant de générer la "professionnalisation" d'une profession est le diplôme. Et dans ce cas, le diplôme est attaché à l'institution qui l'a décerné. Non seulement la valorisation de ces titres est fonction du prestige de l'institution, mais les contenus, les enseignants, l'amicale des anciens étudiants sont perçus comme autant d'éléments qui contribuent à développer une identité sociale et professionnelle forte. En France, les filières d'études professionnalisées semblent organiser chez les formés cette même stratégie identitaire.

Ainsi, si le marché d'emplois, avec les changements actuels, modifie la structure de segmentation et de distinction des postes et fonctions,

il n'en reste pas moins que la présence d'un nombre croissant de diplômés remplaçant peu à peu les personnels autodidactes entraîne également une modification, notamment dans la perception des qualités professionnelles (techniques et sociales) qui peuvent être exigées par les entreprises. L'analyse, effectuée à une période donnée – fin des années quatre-vingt et début des années quatre-vingt-dix – riche en transformations technologique, sociale et économique des entreprises, particulièrement dans les deux secteurs d'activité où j'ai pu conduire des recherches approfondies, a permis d'appréhender avec plus d'acuité les relations qui s'établissent entre les deux systèmes (éducation et emplois) et la signification du diplôme, tant du point de vue juridique (garant d'une spécialisation, d'une dénomination sociale des individus) que des qualités sociales et techniques que les individus sont supposés détenir.

Par là, on peut établir que les diplômes consacrent des capacités techniques et sociales intrinsèquement indissociables. À partir des différents travaux réalisés sur les questions de formation, j'ai essayé de comprendre pourquoi l'obtention de tel ou tel diplôme non seulement certifie la maîtrise de techniques et renforce les perspectives dans l'exercice professionnel, mais impose également la notion d'attributs sociaux et culturels, garantis par le type et le niveau de diplôme et jugés nécessaires pour répondre aux exigences techniques inscrites dans le poste ou la fonction exercés, identifiés par une communauté professionnelle qui les rend visibles socialement (être cadre, ingénieur ou professeur).

On peut observer alors le rôle déterminant que jouent les titres dans les transactions individuelles et collectives sur le marché du travail et la manière dont le système éducatif contribue directement ou indirectement à la destinée des individus, tant du point de vue professionnel (statut, salaire, carrière) que social (identité, position sociale). Le système d'enseignement peut intervenir directement sur le marché du travail et d'emplois par une construction sociale et technique des capacités. Vues sous cet angle, les relations qu'ils entretiennent – école et emplois – dépassent les analyses formulées en termes d'articulation entre les instances (système de formation et entreprises).

Lors de la rédaction de ce texte, de son organisation autour de deux lectures de mes travaux – chronologique et thématique – j'avais le sentiment de la continuité de l'objet et des préoccupations qui m'ont guidée. M'appuyant sur un ensemble de recherches empiriques au cours

desquelles plusieurs secteurs ont été sollicités – formation, bâtiment, transport routier – et sur des catégories professionnelles spécifiques où les personnels d'encadrement ont été dominants, j'ai pu "retravailler" les thèmes dans un même moment et dans un même mouvement. Cela m'a amenée à constater leur proximité, plus importante que je ne le soupais.

Ainsi, en construisant un système de relations entre les différents types d'institutions, on constate qu'il se tisse un faisceau de liens entre le système d'enseignement et le système d'emplois. Et ici, l'usage des savoirs scientifiques et professionnels que font les anciens formés dans l'exercice de leur profession apparaît comme un élément déterminant de la diffusion et de l'innovation technique et organisationnelle.

**Maria VASCONCELLOS**

*Professeur en Sciences de l'éducation  
Université Charles de Gaulle  
Lille III*

### Notes bibliographiques

- (1) Lévi-Strauss, Claude, *Le Regard éloigné*, Plon, 1983.
- (2) Bien que préparant une licence de pédagogie, je pouvais suivre des cours de sociologie générale et de méthodologie de la recherche relevant d'une discipline nommée "sciences sociales", car la sociologie n'existait pas dans cette université.
- (3) Notamment par ceux qui avaient récemment accédé à la carrière d'enseignant du supérieur et qui redoutaient que les nouvelles mesures pressenties pourraient mettre des obstacles à leur déroulement.
- (4) Mead G.H., *L'esprit, le soi, la société*, PUF, 1960. Traduit de l'américain *Mind, Self and Society*, Chicago, 1934.
- (5) Je me réfère ici aux écrits de T. Parsons qui se réfèrent à l'université : "A Sociological approach to the theory of organizations" et "Some ingredients of a general theory of formal organization", *Structure and Process in the Modern Societies*, New York, The Free Press of Glencoe, 1960. "The academic system : a sociologist's view", *The public interest*, n° 13, Fall 1968, p. 137-197. "The School Clan as a social system : some of its functions in American society", in A.H. Halsey, J. Floud, A. Anderson, *Education Economy and Society*, New York, The Free Press, 1961, p. 434-455.
- (6) Parmi quelques textes de référence de cet auteur, voir : S.M. Lipset, S. Wolin, *The Berkeley Student Revolt*, New York, Anchor Book, 1965.

- "American Student Activism" in P.G. Altabach, *Student Politics and Higher Education in the United States : a select bibliography*, St Louis, MO, United Ministries in Higher Education and Cambridge, Mass, Harvard University, 1968.
- (7) Bourricaud F., "Le kaléidoscope universitaire", *Projet*, n° 28, sept.-oct. 1968.
  - (8) Millet J.D., *The Academic community, an essay on organization*, New York, MC, Graw Hill, 1962.
  - (9) Manheim K., *Introduction to the Sociology of Education*, London, Routledge and Keagan Paul, 1962.
  - (10) Entre autres les travaux de G. Antoine et de J.-C. Passeron, *La réforme de l'université*, Paris, Calmann-Lévy, 1966. R. Aron, "L'Université face à la réforme", *Revue de l'Enseignement Supérieur*, n° 4, 1966. A. Touraine, "Crise et transformation de l'université", *Perspectives*, n° 14, PUF, 1967. P.-H. Chombard de Lauwe, *Pour l'Université*, Payot, 1968.
  - (11) Je pensais alors à l'ouvrage de F. Bon et M.A. Burnier, *Les nouveaux intellectuels*, Point Seuil, 1972, et à celui d'H. Lefebvre, *L'irruption de Nanterre au sommet*, Anthropos, 1968.
  - (12) Thèse parue en 1973 à l'Université de Montréal et qui a suscité un certain nombre d'articles, dont la revue *Éducation Permanente* a fait état.
  - (13) "Les actions universitaires en formation des formateurs", *Actualité de la formation permanente*, n° 54, sept.-oct. 1981.
  - (14) Ce travail a fait l'objet de ma thèse de 3e cycle, soutenue en 1982.
  - (15) Cette enquête a constitué le matériau à partir duquel j'ai développé un travail de recherche qui a abouti à ma thèse de 3e cycle en Sociologie de l'éducation, dirigée par Paul de Gaudemar (1982). Ce travail a ensuite donné lieu à un article, "Les usages sociaux des études en Sciences de l'Éducation", *Orientation scolaire et professionnelle*, n° 94, 1988.
  - (16) Passeron J.-C., "La relation pédagogique et le système d'enseignement", *Éducation et société, Prospective*, n° 4, 1967.
  - (17) Entre autres celles de Fritsch Ph., "L'éducation des adultes", *Cahiers du centre de sociologie européenne* et Mouton, 1971. Montlibert Ch., "L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes", *Sociologie du travail*, n° 3, 1977. Lesne M., "La formation des adultes" in *Traité des Sciences pédagogiques*, tome 8, PUF, 1978.
  - (18) Cette recherche a donné lieu à un rapport "Les formateurs : groupe social et identité professionnelle", 1987 et à un article : "Les formateurs, accès au métier", *Actualité de la formation permanente*, n° 84, 1988.
  - (19) Ce problème est évoqué par Freidson E., "Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique", *Revue Française de Sociologie*,

XXVII-3, p. 431-443, 1986, et par Muel-Dreyfus F., *Le métier d'éducateur*, éd. de Minuit, 1983.

- (20) Ces travaux ont donné lieu à des publications : *Politiques et pratiques de formation des routiers*, rapport de recherche, Programme de recherche et de développement technologique, ministère des Transports, 1988. *Formation et identités professionnelles*, coll. "Recherche", Plan Construction et Architecture, 1991. Et à des articles : "Apprentissage scolaire et professionnel d'un métier et constitution des identités", *Cahier du Plan Construction et Architecture*, n° 33, 1989. "Formation initiale et constitution des identités", in *Métier du bâtiment : vers une nouvelle professionnalité*, 1989.

# LA COMPÉTENCE PARENTALE : UN CONCEPT À REDÉFINIR

*Jean-Marie Miron*

**L**e concept de compétence parentale est au cœur des interventions en direction des familles et peut être abordé de multiples points de vue. Dans cette recension, nous examinons les points de vue à partir desquels on peut le définir puis nous discutons des situations exceptionnelles qui remettent en question la compétence des parents.

Nous accordons une attention particulière aux pères et aux concepts de partenariat, d'appropriation et d'implication. Finalement, nous considérons les directions actuelles de l'intervention auprès des parents.

Le groupe familial a longtemps été vu comme une boîte noire susceptible de produire l'échec scolaire, la délinquance et des difficultés psychologiques, mettant ainsi un poids considérable sur les épaules des parents. Depuis peu, les chercheurs se sont intéressés aux processus éducatifs à l'intérieur de la famille, à ce qui se passe dans cette boîte noire (Durning, 1995). Ces processus impliquent les compétences des parents qui s'exercent en relation avec l'enfant, le groupe familial, le milieu et les difficultés qui s'y présentent. Les processus en jeu sont complexes : la compétence parentale ne peut être abordée que sous des angles multiples.

**Repère bibliographique**

*Perspectives documentaires en éducation*, n° 44, 1998

Elle ne peut être envisagée à partir des épistémologies implicites aux types travail proposé dans les programmes d'éducation parentale (Boutin et Durning, 1994). On peut ainsi l'aborder<sup>1</sup> sous l'angle de l'acquisition d'un répertoire de comportements pertinents et adéquats qui contribuent au développement des comportements appropriés chez l'enfant et qui favorisent l'épanouissement physique, émotif, intellectuel et moral. Il est possible de considérer la compétence parentale d'un point de vue centré sur les personnes en cause et qui tient compte de l'identité de l'enfant, du parent et du développement de la personnalité de l'un et l'autre, par leurs interrelations. On peut aussi traiter la compétence parentale d'un point de vue écologique, ce qui pose la question d'une compétence environnementale (Bouchard, 1981), c'est-à-dire d'un réseau social plus ou moins près de l'enfant et des parents. On peut enfin l'envisager comme la capacité des parents à résoudre les problèmes qui se présentent à eux et d'aider les enfants à développer des processus cognitifs qui vont leur permettre de résoudre leurs problèmes et de réussir leurs apprentissages.

Dans la pratique de l'intervention auprès des familles, ces points de vue épistémologiques ne s'excluent pas nécessairement : on retrouve des points de vue qui vont d'une position plus objectivante à une centration sur l'expérience des parents ou sur l'environnement familial. On peut rattacher à ces points de vue des représentations de la famille (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1996a), des motifs, des stratégies, des modes d'évaluation (Boutin et Durning, 1994) dont la discussion dépasse le cadre de cet article.

Nous proposons de considérer la compétence parentale à partir d'un axe qui va d'un pôle statique à un pôle dynamique. En direction du pôle statique, on retrouve l'évaluation diagnostique, le modelage des pratiques, la transmission de connaissances plus ou moins théoriques sur le développement de l'enfant, les trucs et les recettes déjà toutes faites. Dans l'autre direction, nous rencontrons l'évaluation formative des parents, la réflexion sur les attitudes et les pratiques à partir des expériences vécues, le développement de savoirs pratiques et l'appropriation des parents.

Cette recension manifeste une vision dynamique du concept : bien que l'évaluation ponctuelle des compétences parentales puisse faire croire à un état statique où les parents sont ou ne sont pas compétents,

---

<sup>1</sup> Nous empruntons la classification des fondements théoriques des interventions auprès des parents proposée par Boutin et Durning, 1994.

la compétence parentale s'acquière, se transforme et est toujours en mouvement. Elle est remise en question par le tempérament de l'enfant, ou par d'autres caractéristiques tels la douance ou le handicap physique. Les facteurs de stress l'influencent, les événements heureux ou difficiles ont un impact sur elle et sur la perception qu'ont les parents de celle-ci. Elle se transforme avec les rôles parentaux et les exigences de la société. Elle est de plus en plus difficile à exercer dans une société où la pauvreté, la violence et les pressions économiques peuvent être vues comme des éléments nuisibles au développement de l'enfant, allant même jusqu'à former un environnement social toxique (Garbarino, 1997).

La question n'est pas simple. La recension que nous proposons reflète cette complexité et la multitude des points de vue adoptés. Nous formulons l'hypothèse que la compétence parentale est à la jonction de savoirs, d'attitudes et de pratiques d'une part et des caractéristiques de l'enfant et du parent, de l'histoire de chacun et des conditions sociales contingentes d'autre part. Dans un premier temps, nous proposons de mieux comprendre le concept de compétence pour les parents en général et pour ceux qui sont placés en situations exceptionnelles. Puis, nous discutons de la compétence parentale des pères. Nous examinons ensuite les concepts de partenariat, d'appropriation et d'implication. Finalement nous discutons de quelques orientations prises par les interventions de formation parentale.

## Cerner le concept de compétence parentale

Avant d'exposer le point de vue des principaux auteurs que nous avons consultés, il est intéressant de définir le terme "compétence". Le dictionnaire historique de la langue française (Rey, 1995) précise que le sens accordé au terme "compétence" a évolué de la notion de proportion et de juste rapport à celle de la capacité due au savoir et à l'expérience. On pourrait traduire cette dyade savoir/expérience par la question suivante : le parent devient-il compétent en acquérant un savoir constitué en dehors de son expérience et de celle de son entourage, ou en tirant profit de son expérience et de celles des autres autour de lui ?

Cette première clarification permet de remettre en question certaines définitions proposées. Par exemple, le concept est parfois défini d'une manière tautologique, les parents compétents étant ceux "qui

savent quoi faire et qui ont ce qu'il faut pour le faire" (Trudelle, 1991, p. 32), ou par un syllogisme discutable qui veut que tous les parents soient potentiellement compétents dans l'éducation de leurs enfants puisque ce sont eux qui leur ont donné naissance (Viscovi, cité par Zanniello, 1994).

Si on met de côté ces tentatives maladroitement, on peut s'interroger sur ce qui est en question à propos de la compétence parentale. Stokes (1993) identifie sept facteurs qui y sont reliés : (1) l'amour des enfants, (2) la discipline et les limites, (3) la cohérence, (4) la capacité de tirer profit de ses erreurs, (5) la communication avec l'enfant et le conjoint, (6) le temps passé avec l'enfant et (7) le réalisme quant aux tâches et aux objectifs éducatifs.

Caruso (1991) identifie les champs d'action dans lesquels on peut soutenir la compétence parentale : relations familiales et relations avec les enfants, l'estime de soi des enfants, la discipline, la compréhension des stades de développement de l'enfant, le renforcement de la relation entre la famille et l'école, par exemple. On peut également examiner la réponse aux besoins des enfants. Ainsi, dans le système d'adoption québécois, on recherche un parent qui peut combler les besoins de l'enfant en lui procurant les soins, l'éducation et l'affection indispensables à son développement et à son bien-être (Ouellette, 1996). On peut aussi regrouper les pratiques des parents en quatre domaines : acquisition de connaissances, conduites sociales, relations affectives, santé et corps (Kohn, et coll., 1994) ou en type de tâches : tâches domestiques, techniques, de garde, de nursing, éducatives, de suivi et de référence sociale (Durning, 1995). Si les parents ne peuvent remplir leur rôle, différentes formes de suppléance familiale peuvent prendre la relève (Corbillon et coll., 1993).

Dans un cadre juridique, la compétence parentale est vue comme la capacité du parent de satisfaire les besoins physiques, émotifs et d'apprentissage de l'enfant (Otis, 1996). Pour l'évaluer, les experts tiendraient compte (1) de la capacité des parents à répondre aux besoins physiques, émotifs et d'apprentissage de l'enfant, (2) de l'éventuelle présence d'un syndrome d'aliénation parentale (un parent influence son enfant au détriment de l'autre parent) et (3) des styles parentaux (idem).

Les législations sur la famille et les enfants présentent un champ d'investigation propre à chaque société. Stewart (1995) en donne un exemple à propos du "Children Act", en Grande Bretagne. La relation

que l'on peut établir entre la législation et la définition du concept souligne le contexte culturel et juridique dans lequel s'inscrivent les représentations de la compétence parentale. L'idée que la famille peut se transformer et devenir plus compétente est implicite à plusieurs interventions de protection des enfants, comme le remarque Foster (1994) à propos du travail du "Juge des enfants" en France.

Le point de vue de la recherche se distingue du cadre juridique. Stanciulescu (1996) souligne les présupposés de la recherche concernant la tâche des parents : transmettre des valeurs, des normes, des règles et des savoirs. Selon ces présupposés, le parent compétent serait alors celui qui réunit en lui à la fois ce qui est à transmettre et l'habileté à le faire. Cette transmission est cependant faussée par l'évolution rapide de la société : on ne peut plus opposer compétence et incompetence des parents. Les critères qui définissent la compétence des parents ne sont plus les mêmes à la génération suivante : la parentalité et l'enfance se redéfinissent et se construisent dans un processus intergénérationnel.

Dans la recherche, on arrive souvent à préciser le sens accordé au concept par l'inventaire de ce que les parents font imparfaitement (Ausloos, 1994) plutôt que de considérer la compétence des parents dans un processus temporel où les familles observent, expérimentent et changent (Ausloos, 1995). Les familles possèdent les compétences nécessaires pour résoudre leurs problèmes : l'intervention devient alors le déclencheur ou l'activateur d'un processus systémique (Ausloos, 1994). Ces forces de la famille s'articulent autour de trois composantes : les ressources physiques, le climat émotionnel et les interactions personnelles (Delgado-Gaitan, 1992).

Chacun a une idée de ce qu'est "un bon parent". Dans les représentations populaires du concept (1) le parent possède des qualités humaines comme la disponibilité, l'amour et le respect des enfants, (2) il sait être à l'écoute des besoins des enfants et est en mesure d'y répondre, (3) il aide l'enfant à s'adapter à la société et à bien y vivre, (4) il crée des conditions familiales favorables à l'épanouissement des enfants et (5) il est capable d'établir une bonne relation avec eux (Massé, 1991).

Un élément important de la compétence des parents est le sentiment de compétence parentale. Léonard et Paul (1995) le définissent comme étant la perception du parent de ses capacités, de ses connaissances et de son aisance à remplir son rôle parental. Les parents se

sentent souvent dépassés ou peu outillés pour remplir cette tâche complexe. De plus, l'enfant grandit, sa personnalité se transforme, la situation familiale se modifie et il change de milieu de sorte que les objectifs des parents se transforment et que les stratégies doivent s'adapter. En fait, il semble préférable d'envisager la compétence parentale comme l'aptitude à évoluer dans des situations complexes et changeantes, aptitude semblable à celle du praticien qui doit apprendre à résoudre les problèmes toujours nouveaux qui se présentent à lui, ce qui souligne l'aspect réflexif de la compétence parentale (Stokes, 1993, O'Brien, 1996, Thomas, 1996). Cette réflexion peut s'exercer à propos des tâches et des champs d'action des parents.

On voit la complexité des attitudes et des pratiques qui définissent la compétence parentale. On remarque aussi les points de vue épistémologiques en cause : certaines définitions mettent l'accent, sans nécessairement s'y limiter, sur les comportements (Otis, par exemple), les aspects cognitifs (la compréhension des stades de développement de l'enfant pour Caruso, 1991, par exemple) ou relationnels. On peut aussi l'envisager d'un point de vue statique ou d'un point de vue dynamique qui se transforme en fonction du développement de l'enfant, des parents et de l'environnement.

En considérant la définition que donne Rey (1995) de la compétence, on comprend que la compétence parentale puisse s'acquérir par l'expérience et se partager comme l'illustre le *Community Mothers Programme* (Johnson et Molloy, 1995) où des mères expérimentées aident de nouvelles mères à développer des habiletés de base et l'estime d'elles-mêmes, ou encore "Les mamie-papi" (Girard et coll., 1996) où des grands-parents viennent en aide à de jeunes familles. Il s'agit d'un moyen efficace de créer une solidarité intergénérationnelle (Perreault et coll., 1996).

À travers les programmes de formation offerts aux parents, l'acquisition de compétences spécifiques est visée. Ainsi, on peut tenter de modifier les attitudes et les pratiques des parents en développant la capacité du parent à intervenir sur les stratégies cognitives et métacognitives des enfants (Gagné-Dupuis et coll., 1994). D'autres compétences visées peuvent être la capacité d'offrir à l'enfant un environnement stimulant, d'y observer l'enfant, d'en discuter et, s'il y a lieu, de consulter (Merino-Rodriguez et Granados-Martinez, 1994), tout en fournissant des savoirs sur le développement de l'enfant et des habiletés éducatives (Royer et Bouchard, 1994).

Une perspective écologique permet d'identifier les facteurs de risque dans la famille. Ils peuvent être reliés à la santé de la mère et de l'enfant durant la grossesse et à la naissance, aux attitudes et pratiques des parents, à la situation économique et au climat qui prévaut dans la famille (Piché et coll., 1994). Ce qui nous amène à considérer des situations exceptionnelles.

## **Compétence parentale et situations exceptionnelles**

On ne peut discuter de la compétence parentale sans tenir compte des particularités des enfants, des parents et des situations qu'ils vivent. Ainsi, lors de l'arrivée d'un enfant ayant une déficience, il semble nécessaire d'intervenir précocement pour que les parents s'approprient leurs compétences (Pelchat et Berthiaume, 1996). Dans le cas de parents dont les enfants présentent des troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité, des programmes ont été mis sur pied (Kottmann et coll., 1995, Quici et coll., 1996). Le travail avec les parents d'enfants handicapés ou qui présentent des besoins spécifiques fait l'objet de nombreuses recherches (Fine, 1991, Bouchard, 1994a). La présence d'un enfant surdoué dans la famille peut présenter des difficultés : la crainte des parents de ne pas lui fournir ce dont il a besoin pour se développer et les éventuels problèmes reliés à la comparaison entre frères et sœurs, par exemple (Friedman et Gallagher, 1991). Aux prises avec un enfant au tempérament difficile, les parents peuvent bénéficier d'une intervention qui vise l'ajustement entre eux et l'enfant (Mettetal, 1996). Les chercheurs s'intéressent également aux parents qui présentent un retard mental : le retard mental des mères, associé à la pauvreté, affecte-t-il l'enfant d'âge scolaire (Feldman et Walton-Allen, 1997) ? Les connaissances transmises à ces parents se traduisent-elles en habiletés (Bakken et coll., 1993) ?

La compétence du parent et son désir d'aider l'enfant peut s'exprimer par l'ajustement inconscient (ou intuitif) du comportement parental aux capacités de l'enfant, ce qui s'observe notamment pour des enfants qui ont des besoins spéciaux, les enfants sourds par exemple (Koester, 1992).

Ces quelques remarques montrent qu'un modèle universel de la compétence parentale n'existe pas. Elle est une pratique des cas parti-

culiers. Les pères, longtemps perçus comme exclus de l'éducation des enfants en bas âge, sont-ils des cas particuliers ?

## La compétence parentale des pères

Les représentations de la compétence des pères sont étroitement reliées aux réflexions entourant le concept de masculinité qui est dans une phase de transformation profonde et de débat (Brod et Kaufman, 1994, Pringle, 1995, Blankenhorn, 1995). Du "père superflu" au "père géniteur" en passant par le "nouveau père", la tentation est forte d'enfermer les hommes dans un modèle culturel étroit et d'attribuer au père plus qu'à la mère la nécessité d'être un bon parent (Allan, 1994). Pourtant des millions d'hommes sont capables de remplir leur rôle à l'intérieur de la famille, (Blankenhorn, 1995). Sans être parfait, ils seraient irremplaçables, bien qu'anonymes et n'entrant dans aucun modèle précis. L'identité paternelle est émergente, plurielle, reconstruite socialement au fil des événements de la vie et à travers les difficultés rencontrées (Daly, 1995). L'image du "bon père" est reliée à son implication aux tâches familiales et éducatives ; cependant, cette implication des pères et la réponse des enfants s'expriment d'une manière complexe et variée (Furstenberg, 1995).

Le sentiment de compétence des pères semble relié au bon fonctionnement de la famille (Trudelle et Montambault, 1994), ce qui expliquerait que la rupture de l'union semble avoir un impact considérable sur la perception qu'ont les pères de leur rôle et de leur compétence (Seltzer et Brandreth, 1995, Dulac, 1996, Quéniart et Fournier, 1996). Au-delà des images toujours véhiculées du père absent-irresponsable versus le père exclu de la paternité par les tribunaux et le féminisme, un nouveau rapport de l'homme à la famille est en émergence (idem).

L'implication des pères après le divorce est reliée à l'identification aux rôles et aux statuts de la paternité (Ihinger-Tallman et coll., 1995). Les pères qui désirent obtenir la garde de leurs enfants sont confrontés à des préjugés étroits, comme celui de l'instinct maternel (Tillitski, 1992). Otis (1996) dresse un tableau historique du droit de garde du père en Amérique du Nord. Jusqu'au début du XXe siècle, les tribunaux confiaient aux pères la garde légale des enfants. À partir de la fin du premier quart de siècle, les pères doivent démontrer l'inaptitude des mères : la doctrine des "années tendres", centrée sur l'instinct maternel et le rôle premier de la mère dans la réponse aux besoins de

l'enfant, prévaut jusqu'aux années 70 où le meilleur intérêt de l'enfant est favorisé. Celui-ci est alors perçu en fonction de la compétence du parent, ce qui impose une évaluation de la compétence parentale. Dans les années 80, la garde partagée apparaît. Actuellement, dans les familles séparées, peu de pères ont la garde légale de leurs enfants (5 à 10 %) ou la garde partagée (10 à 15 %).

Quant aux programmes d'intervention auprès des familles, l'implication des hommes semble être à développer : des stratégies ont été élaborées pour favoriser leur implication (Levine et coll., 1993). Une clef de leur implication serait de les considérer comme des individus en développement s'engageant sur des voies multiples (Hawkins et coll., 1995). Dans ces programmes, on a longtemps considéré que ce qui était bon pour la mère l'était également pour le père et que celui-ci pouvait s'impliquer dans les programmes de la même manière que la mère, sans tenir compte, par exemple, de l'organisation sociale du travail (Herbert et Carpenter, 1994). Dans certains cas, les pères ont même été ignorés (Éthier et coll., 1994).

Marsiglio (1995) suggère différentes avenues allant de la mise en valeur culturelle de scénarios plus larges que ce qu'il est convenu d'appeler un "père responsable" aux mesures favorisant l'attachement direct à l'enfant et la sensibilité à son égard. Quelques programmes s'adressent spécifiquement aux pères, comme le "Information and Insights about Infants" (Pfannenstiel et Honig, 1995) qui vise à transmettre à de jeunes pères de milieu peu favorisé et peu scolarisé les connaissances nécessaires à l'approche de la naissance d'un enfant.

On ne saurait souligner suffisamment l'importance des pères dans l'éducation des enfants et la vie familiale : après la séparation, un climat de partenariat et de coopération est à créer. Pour y arriver, les pères doivent-ils vivre un processus d'appropriation<sup>2</sup> ?

---

<sup>2</sup> Traduction du concept d'*empowerment*.

## Compétence parentale, partenariat et appropriation

L'évolution rapide de la société et de la famille oblige à reconsidérer le rôle de la famille dans l'éducation de l'enfant (Bouchard, J.-M., 1994b). Comme le soulignent Bouchard et ses collaborateurs (1996), les relations entre la famille et les différents intervenants sont l'objet d'une forte désirabilité sociale tant au niveau du discours que des intentions d'action. Ceci s'exprime par le souci de soutenir les parents en tenant compte de leurs acquis (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Le partenariat entre les parents et les professionnels est cependant difficile (Boutin et Durning, 1994, Durning, 1995, Pourtois et Desmet, 1997) et peu de programmes de formation préparent les intervenants à le faire (Bouchard, J.-M., 1994b), même si l'usage de ces termes suggère une nouvelle façon de faire qui tendrait à remplacer le concept d'implication parentale (Dunst et Paget, 1991).

L'inclusion du concept d'appropriation dans les politiques familiales vise à réduire les effets de la pauvreté (Gutierrez et coll., 1995). Cochran et Dean (1991) définissent l'appropriation comme une démarche intentionnelle des personnes qui ne bénéficient pas d'une part équitable des ressources de la société, démarche qui vise un meilleur contrôle de ces ressources par la réflexion critique et la participation à des groupes, par exemple McCallum et Prilleltensky (1996) y greffent la notion de justice distributive.

Dans leur définition de l'appropriation, Gutierrez et coll. (1995) précisent qu'il s'agit d'une théorie et d'une pratique qui ont à voir avec le pouvoir, l'impuissance et l'oppression et dont le but est d'accroître le pouvoir personnel, interpersonnel ou politique des individus et des groupes, afin d'améliorer leur situation. Le processus d'appropriation prend place à des niveaux multiples, tant individuels que collectifs. Dans l'intervention, le processus d'appropriation implique principalement (1) une relation de confiance, (2) un partage du pouvoir, (3) de petits groupes, (4) l'acceptation de la manière dont les personnes visées définissent leurs problèmes, (5) de construire sur les forces des participants (idem).

Bouchard et coll. (1996) soulignent que le partenariat avec la famille implique la reconnaissance de l'expertise et des ressources de celle-ci, dans une relation égalitaire. Ce partenariat repose sur la reconnais-

sance d'un savoir pratique acquis par les parents et s'inscrit dans la perspective d'un agir communicationnel. Le parent et l'expert sont vus comme possédant des compétences différentes mais complémentaires. Il faut distinguer les concepts d'autodétermination et d'appropriation, le premier faisant référence à des capacités de décision et d'orientation et le second à un sentiment de confiance et de compétence qui permet la collaboration et le partenariat. La coopération va plus loin que la collaboration ; elle suppose le partenariat et se traduit par le partage des tâches et des responsabilités. Dans le partenariat et la coopération, il y a réciprocité dans les décisions. Cette réciprocité est différente de la collaboration où il s'agit de la réalisation d'une tâche. La concertation est un échange d'idées préalable à la collaboration.

La collaboration avec les familles est parfois vue comme une panacée. Elle peut être définie comme une stratégie d'association entre des individus et des organisations, en vue d'un accomplissement collectif qui serait perçu impossible sans elle (Kagan et Rivera, 1991). Plutôt que la collaboration entre les familles et les institutions, on peut penser que l'entraide entre parents, plutôt que la relation parents-professionnels, crée un climat propice à l'empowerment (Johnson et Molloy, 1995).

Pizzo (1993) s'intéresse au processus inverse : la désappropriation. Dans un premier temps, il définit le concept d'appropriation des parents par la possession et l'usage des ressources nécessaires à la protection et à l'éducation de leurs enfants ; la désappropriation est la perte de ceux-ci. L'hostilité de la société, l'injustice, la pauvreté, l'isolement, la dépendance des professionnels seraient des facteurs de désappropriation de même que l'intervention jugeante de professionnels formulant des recommandations qui ne s'appuient pas sur une connaissance approfondie du milieu et des problèmes rencontrés par les parents. Cette désappropriation se traduit par une perte de confiance, un sentiment d'incompétence, de l'insécurité et un stress plus élevé.

C'est peut-être là une des raisons pour lesquelles le concept d'appropriation tend à remplacer celui d'implication, celui-ci étant potentiellement "désappropriant".

## Compétence parentale et implication

Le concept d'implication parentale est relié à la participation des parents à la scolarisation de leurs enfants et tend à être remplacé par celui d'appropriation, comme nous l'avons mentionné plus haut. Malgré cela, les parents compétents sont-ils ceux qui aident l'école ? La définition de la compétence parentale est-elle liée à la capacité des parents de se plier aux exigences de soutien de l'institution scolaire ?

L'implication des parents est souhaitée. Dans la relation avec les enseignants, les parents perçoivent leur rôle comme étant d'encouragement, de rétroaction positive et de soutien à leurs enfants (Shumow, 1997). L'idée que les parents sont les premiers éducateurs des enfants peut être le fondement d'un partenariat entre l'école et le milieu familial (Anderson, 1997).

La présence des pères dans l'environnement familial semble influencer la réussite scolaire. Pour expliquer l'effet de la présence paternelle, Taris et Bok (1996) avancent trois hypothèses : le père peut être une figure clef dans la transmission des valeurs, la présence du père peut avoir un effet de dissuasion quant aux difficultés de comportement et la mère seule peut avoir plus de difficulté à contrôler le comportement de son enfant. Il est donc important que le père et la mère s'impliquent dans les institutions en charge de l'éducation de leurs enfants. Une piste intéressante semble être le développement d'un sentiment de communauté (Anderson, 1997, Montera, 1997).

L'implication des familles dans les programmes d'éducation scolaire ou préscolaire est parfois un moyen de développer les compétences des parents même si le concept semble ambigu. Coleman et Churchill (1997) y relèvent sept thèmes : l'appropriation, les tâches parentales, les forces des familles, la fratrie, les ressources de la communauté, le soutien à l'apprentissage scolaire, les relations entre la famille et les enseignants. Un programme comme "Mon enfant, son école et moi" vise le développement chez les parents d'un sentiment de compétence à l'égard des demandes éducatives de l'école (Paquin et col, 1996).

Le remplacement du concept d'implication par celui d'appropriation indique que les parents sont capables de plus qu'une simple collaboration aux demandes de l'école. Il semble que l'implication, la collaboration, le partenariat, la coopération et l'appropriation des familles soient facilités si les familles sont soutenues très tôt dans leur histoire.

## Intervenir pour développer la compétence parentale : directions

Le concept de compétence parentale est présent dans l'intervention<sup>3</sup> auprès des familles. Celles-ci visent à prévenir, soutenir ou réparer (Boutin et Durning, 1994). Dans l'intervention précoce auprès des familles, de nouveaux concepts sont apparus au cours des dernières années : ceux de coopération, de partenariat et d'appropriation dont nous avons traité plus haut. Cette situation amène à promouvoir les compétences des parents.

Durning (1995) brosse un tableau exhaustif de l'éducation familiale, tant sur le continent européen qu'américain, et y inclut une perspective historique fort intéressante. On peut classer les nombreux programmes de formation offerts aux parents, selon (1) leurs fondements théoriques – travail sur les comportements, les dimensions interrelationnelles ou les processus cognitifs – (Boutin et Durning, 1994), selon (2) leur mode de participation – groupes d'information, de discussion et de formation – (Boutin et Terrisse, 1994) ou selon (3) les représentations de la famille – trois polarités : source du problème/solution et ressource, à risque/en développement, ensemble d'individus/entité – (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1996a). L'intervention peut, par exemple, favoriser le développement de la relation parent-enfant (Fréchette, 1996), le développement du "nous" familial (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1995, 1996b) ou des habiletés réflexives (Stokes, 1993, Tochon, 1995-1997, Thomas, 1996).

La plupart des programmes qui visent à développer la compétence parentale mentionnent l'importance de briser l'isolement social du parent et le rôle facilitateur des échanges autour de l'expérience des parents participants (Pelchat et Berthiaume, 1996). Cette importance peut se traduire par une diminution de la culpabilité du parent et de ses craintes. L'intervention auprès des familles prend souvent la forme de rencontres avec les parents, individuellement ou en groupe. Le développement de la compétence parentale peut aussi prendre la forme d'un cours universitaire pour les étudiants inscrits à un pro-

---

<sup>3</sup> A propos des interventions auprès des parents et de l'éducation familiale, le lecteur consultera avec intérêt Pourtois et Desmet (1991), Boutin et Durning (1994), Durning et Pourtois (1994), Durning (1995), Tochon (1997b) : il pourra y consulter une abondante bibliographie.

gramme de relations humaines et de vie familiale (Herscovitch, 1996). La perspective d'une évaluation formative dans l'intervention est prometteuse (Pithon, 1995, Prévot et coll., 1997)

Considérer les parents comme capables de réflexion semble être une direction prometteuse (Stokes, 1993, Tochon, 1995-1997, Thomas, 1996). Dans l'intervention auprès des parents une nouvelle épistémologie de la communication orale trouve un terrain riche en possibilités (Tochon, 1997a). La conversation réflexive qui peut s'établir dans les rencontres parentales favorise une relation moins hiérarchisée (Laird, 1995). Dans une perspective socio-constructiviste du travail avec les familles, la connaissance devient le sens attribué à l'expérience, sens négocié avec autrui dans un contexte social et culturel ; l'organisation de ce sens qui structure l'expérience devient alors l'histoire et le savoir devient narration (Laird, 1995).

Allan (1994) remarque deux tendances aux transformations théoriques des programmes d'éducation familiale en Australie. La tendance humaniste met l'accent sur les sentiments, la réflexion, la communication et les relations à l'intérieur de la famille. La tendance éclectique inclut des éléments de diverses sources : humanisme, comportementisme, psychanalytique, etc. Les interventions "puristes" semblent en perte de vitesse. Est-ce l'indice de la quête de nouvelles représentations de la compétence des familles et des individus qui la composent ?

On peut aussi s'interroger sur la place de l'enfance dans notre société comme le fait Pitrou (1996). Notre société est-elle réellement "folle de ses enfants" (Bouchard, 1991) ou aime-t-elle le croire ?

**Jean-Marie MIRON**

*Université de Montréal  
Université de Paris-X*

### Références

- ALLAN, J. (1994). Parenting education in Australia. *Children and Society*, 8(4), 344-359.
- ANDERSON, J. (1997, mars). *Parent involvement in a charter school*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Chicago, IL.
- AUSLOOS, G. (1994). La compétence des familles, l'art du thérapeute. *Apprentissage et socialisation*, 43(3), 7-22.

- AUSLOOS, G. (1995). *La compétence des familles : temps, chaos, processus*. Genève : Erès.
- BAKKEN, J., MILTENBERGER, R. G. et SCHAUSS, S. (1993). Teaching parents with mental retardation : Knowledge versus skills. *American Journal on Mental Retardation*, 97(4), 405-417.
- BLANKENHORN, D. (1995). *Fatherless America*. New York, NY : Basic Books.
- BOUCHARD, C. (1981). Perspectives écologiques de la relation parent-enfant : des compétences parentales aux compétences environnementales. *Apprentissage et socialisation*, 4(1), 4-23.
- BOUCHARD, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants. Rapport du groupe de travail pour les jeunes*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- BOUCHARD, J.-M. (1994a). Formation et recherche en intervention précoce auprès de l'enfant handicapé et de sa famille. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (43-60). Montréal, QC : Logiques.
- BOUCHARD, J.-M. (1994b). Formation et recherche en intervention précoce. Dans P. Durning et J.-P. Pourtois, (dirs.). *Éducation et famille* (117-132). Bruxelles : De Boeck.
- BOUCHARD, J.-M., PELCHAT, D. et BOUDREAU, P. (1996). Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques. *Apprentissage et Socialisation*, 17(1-2), 21-34.
- BOUTIN, G. et TERRISSE, B. (1994). Le projet d'éducation préscolaire en milieu familial (PEPF) : fondements théoriques, démarche et résultats. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (243-271). Montréal, QC : Logiques.
- BOUTIN, G. et DURNING, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse : Privat.
- BROD, H. et KAUFMAN, M. (1994). *Theorizing masculinities*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- CARUSO, S. L. (1991). A blueprint for positive parenting. *PTA Today*, 16(7), 16-17.
- COCHRAN, M. et DEAN, C. (1991). Home-school relations and the empowerment process. *Elementary School Journal*, 91(3), 261-69.
- COLEMAN, M. et CHURCHILL, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73(3), 144-148.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action. Avis à la ministre de l'éducation*. Québec, QC : Conseil supérieur de l'éducation.
- CORBILLON, M., HELLINCKX, W. et COLTON, M. J. (1993). *Suppléance familiale en Europe. L'éducation en internat, les familles d'accueil et les alternatives au placement dans les pays de l'Union européenne*. Vigneux-sur-Seine : Matrice.

- DALY, K. J. (1995). Reshaping fatherhood. Dans W. Marsiglio (dir), *Fatherhood. Contemporary theory, research and social policy* (21-40). Thousand Oaks, CA : Sage.
- DELGATO-GAITAN, C. (1992). School matters in the Mexican-American home : socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29(3), 495-513.
- DULAC, G. (1996). Les moments du processus de déliaison père-enfant chez les hommes en rupture d'union. Dans J. Alary et L. S. Éthier (dirs.), *Comprendre la famille. Actes du 3e symposium québécois de la recherche sur la famille* (45-63). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- DUNST, C. J. et PAGET, K. D. (1991) Parent-professional parternership and family empowerment. Dans M. J. Fine (dir.), *Collaboration with parents of exceptional children* (25-44). Brandon, VT : CPPC.
- DURNING, P. et POURTOIS, J.-P. (dirs.). (1994). *Éducation et famille*. Bruxelles : De Boeck.
- DURNING, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.
- ERNY, P. et JEONG, M.-R. (1996). *Être parents. Parcours pour une éducation*. Lyon : Chronique Sociale.
- ÉTHIER, L., LACHARITÉ, C. et GAGNIER, J.-P. (1994). Prévenir la négligence parentale. *Revue québécoise de psychologie*, 15(3), 67-86.
- FINE, M. J. (dir). (1991). *Collaboration with parents of exceptional children*. Brandon, VT : Clinical Psychology Publishing Compagny.
- FELDMAN, M. A. et WALTON-ALLEN, N. (1997). Effects of maternal mental retardation and poverty on intellectual, academic, and behavioral status of school-age children. *American Journal on Mental Retardation*, 101(4), 352-364.
- FOSTER, S. M. (1994). Successful parent meetings. *Young Children*, 50(1), 78-81.
- FRÉCHETTE, L. (1996). Une intervention préventive dirigée vers la famille. Dans J. Alary et S. Éthier, *Comprendre le famille. Actes du 3e symposium québécois de recherche sur la famille* (141-162). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- FRIEDMAN, R. C. et GALLAGHER, T. J. (1991). The family with a gifted child. Dans M. J. Fine (dir.), *Collaboration with parents of exceptional children* (257-273). Brandon, VT : Clinical Psychology Publishing Compagny.
- FURSTENBERG, F. F. Jr. (1995). Fathering in the inner City. Dans W. Marsiglio (dir), *Fatherhood. Contemporary theory, research and social policy* (119-147). Thousand Oaks, CA : Sage.
- GAGNÉ-DUPUIS, N., TERRISSE, B. et BOUFFARD-BOUCHARD, T. (1994). Le développement des contenus du savoir métacognitif de l'enfant de cinq ans par le jeu éducatif en coopération avec les parents. Dans B. Terrisse et G.

- Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (273-296). Montréal, QC : Logiques.
- GARBARINO, J. (1997). Educating children in a socially toxic environment. *Educational Leadership*, 54(7), 12-16.
  - GIRARD, L., LABRECQUE, R., RACINE, C. et THOUIN, A. (1996). "Les mamie-papi" en action à la maison des grands-parents de Villeray. Dans J. Alary et L. S. Éthier (dirs.), *Comprendre la famille. Actes du 3e symposium québécois de la recherche sur la famille* (115-130). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
  - GUTIERREZ, L. M., DELOIS, K. A. et GLENMAYE, L. (1995). Understanding empowerment practice : Building on practitioner-based Knowledge. *Families in Society : The Journal of Contemporary Human Services*, 76(9), 534-542.
  - HAWKINS, A. J., CHRISTIANSEN, S. L., POND SARGENT, K. et HILL, E. J. (1995). Rethinking father's involvement in child care. Dans W. Marsiglio (dir), *Fatherhood. Contemporary theory, research and social policy* (41-56). Thousand Oaks, CA : Sage.
  - HERBERT, E. et CARPENTER, B. (1994). Fathers - The secondary partners : Professional perceptions and fathers' reflections. *Children and Society*, 8(1), 31-41.
  - HERSCOVITCH, N. (1996, avril). *Parenting : A social perspective. Instructional Plan*. Montréal, QC, Université Mc Gill.
  - HURTUBISE, R. et VATZ LAAROUSSI, M. (1995). *Journal de famille Guide d'animation*. Secrétariat des Études supérieures et de la recherche, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke.
  - HURTUBISE, R. et VATZ LAAROUSSI, M. (1996a). L'intervention dessine les familles : régulation, uniformisation ou promotion du pluralisme ? *Apprentissage et socialisation*, 17(1-2), 49-60.
  - HURTUBISE, R. et VATZ LAAROUSSI, M. (1996b). Famille et intervention : de l'idéologie du problème. Dans J. Alary et S. Éthier, *Comprendre la famille. Actes du 3e symposium québécois de recherche sur la famille* (207-220). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
  - IHINGER-TALLMAN, M., PASLEY, K. et BUEHLER, C. (1995). Developing a middle-range theory of father involvement postdivorce. Dans W. Marsiglio (dir), *Fatherhood. Contemporary theory, research and social policy* (57-77). Thousand Oaks, CA : Sage.
  - JOHNSON, Z. et MOLLOY, B. (1995). The Community Mothers Programme - Empowerment of parents by parents. *Children and Society*, 9(2), 73-85.
  - KAGAN, S. L. et RIVERA, A.-M. (1991). Collaboration in early care and education : What can and should we expect ? *Young Children*, 47(1), 51-56.

- KOESTER, L. S. (1992). Intuitive parenting as a model for understanding parent-infant interactions when one partner is deaf. *American Annals of the Deaf*, 137(4), 362-369.
- KOHN, R. C, ABDAT, O., CALLU, R. et FAMERY, K. (1994). Les initiatives parentales : la dynamique de leur articulation avec les initiatives instituées pour l'éducation des enfants. Dans P. Durning et J.-P. Pourtois, (dirs.). *Éducation et famille* (163-188). Bruxelles : De Boeck.
- KOTTMAN, T., ROBERT, R. et BAKER, D. (1995). Parental perspectives on attention-deficit/hyperactivity disorder : How school counselors can help. *The school counselor*, 3(2), 142-150.
- LAIRD, J. (1995). Family-centered practice in the postmodern era. *Families in Society : The Journal of Contemporary Human Services*, 76(3), 150-162.
- LÉONARD, N. et PAUL, D. (1995). Vie de couple et sentiment de compétence parentale. *L'infirmière canadienne*, 91(9), 42-45.
- LEVINE, J. A., MURPHY, D. T. et WILSON, S. (1993). *Getting men involved*. New York, NY : Scholastic.
- MARSIGLIO, W. (1995). Fathers' diverse life course patterns and roles. Dans W. Marsiglio (dir), *Fatherhood. Contemporary theory, research and social policy* (78-101). Thousand Oaks, CA : Sage.
- MASSÉ, R. (1991). La conception populaire de la compétence parentale. *Apprentissage et socialisation*, 14(4), 279-290.
- McCALLUM, S. et PRILLELETSKY, I. (1996). Empowerment in child protection work : Values, practice and caveats. *Children and Society*, 10(3), 40-50.
- MERINO-RODRIGUEZ, C. et GRANADOS-MARTINEZ, A. (1994). Le projet "capitulaciones 92" : l'éducation de l'enfant de moins de trois ans en coopération avec la famille et la communauté. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (317-334). Montréal, QC : Logiques.
- METTETAL, G. (1996). Non-clinical interventions for families with temperamentally difficult children. *Early Child Development and Care*, 121, 119-133.
- MONTERA, V. L. (1997, mars). *Beyond Parent involvement : Development of the home-school-community connection*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Chicago, IL.
- O'BRIEN, L. M. (1996). For parents particularly : Reflective parenting. *Childhood Education*, 72(4), 238-239.
- OTIS, R. (1996). Les effets de la séparation des parents sur l'adaptation de l'enfant en fonction de différentes modalités de garde : une recension des écrits. *Comportement humain*, 10, 1-30.
- OUELLETTE, F. R. (1996). Redéfinitions de l'enfant et de la famille : la problématique généalogique en adoption. Dans R. B. Dandurand, R. Hurtubise et C. Le Bourdais, *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles* (81-96). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.

- PAQUIN, M., PAPILLON, S. et ROUSEAU, R. (1996). Effets d'un programme d'assistance éducative auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire. *Apprentissage et socialisation*, 17(1-2), 91-104.
- PELCHAT, D. et BERTHIAUME, M. (1996). Intervention précoce auprès de parents d'enfants ayant une déficience : un lieu d'apprentissage pour les familles et les intervenants. *Apprentissage et Socialisation*, 17(1-2), 105-117.
- PERREAU, D., GRONDIN, D. et FOREST, C. (1996). Participation sociale des aînés pour soutenir les jeunes familles avec enfants de 0 à 5 ans. Dans J. Alary et L. S. Éthier (dirs.), *Comprendre la famille. Actes du 3<sup>e</sup> symposium québécois de la recherche sur la famille* (131-139). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- PFANNENSTIEL, A. E. et HONIG, A. S. (1995). Effects of a parental "Information and Insights about Infants" program on the knowledge of first-time low-education fathers one month postnatally. *Early Child and Care*, 111, 87-105.
- PICHÉ, C., ROY, B. et COUTURE, G. (1994). Description d'un programme d'intervention auprès de familles à hauts risques psychosociaux et analyse comparative du stress personnel, du stress parental et du contexte de vie des mères participantes. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (297-315). Montréal, QC : Logiques.
- PITHON, G. et TERRISSE, B. (1995). L'évaluation diagnostique et formative assistée par ordinateur appliquée à un processus de formation en éducation parentale. Dans M. Perrez (dir.), *Modèles d'éducation parentale*. Fribourg, Suisse : Presses Universitaires de Fribourg.
- PITROU, A. (1996). Conclusion. Dans R. B. Dandurand, R. Hurtubise et C. Le Bourdais (dirs.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, (237-255). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- PIZZO, P. D. (1993). Parent empowerment and child care regulation. *Young Children*, 48(6), 9-12.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. (1991). L'éducation parentale. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 96, 87-112.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. (1997). Les relations famille-école : un point de vue partenarial. Dans F. V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire dans les milieux défavorisés ou pluriethniques* (253-272). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- PRÉVOT, O., LANDAU, D. et PITHON, G. (1997). Le contrat individualisé de formation en éducation parentale. Dans F. V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire dans les milieux défavorisés ou pluriethniques* (87-106). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- PRINGLE, K. (1995). *Men, masculinities and social welfare*. Londres : UCL.

- QUICI, F., WHEELER, S. R. et BOLLE, J. (1996, mars). *Does training parents with defiant children really work ? Seven years of data*. Article présenté au congrès annuel de "National Association of School Psychologists", Atlanta, GA.
- QUÉNIART, A. et FOURNIER, F. (1996). Les pères "décrocheurs" : au-delà des apparences et des discours. Dans J. Alary et L. S. Éthier (dirs.), *Comprendre la famille. Actes du 3e symposium québécois de la recherche sur la famille* (65-78). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- REY, A. (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.
- ROYER, N. et BOUCHARD, Y. (1994). Stress parental et socialisation de l'enfant de trois et quatre ans. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (335-347). Montréal, QC : Logiques.
- SELTZER, J. A. et BRANDRETH, Y. (1995). What fathers say about involvement with children after separation. Dans W. Marsiglio (dir), *Fatherhood. Contemporary theory, research and social policy* (166-192). Thousand Oaks, CA : Sage.
- SHUMOW, L. (1997). Parents' educational beliefs : Implications for parent participation in school reforms. *The School Community Journal*, 7(1), 37-49.
- STANCIULESCU, E. (1996). Tel enfant, tels parents : de la redéfinition et de la construction de l'enfance et de la parentalité. Dans R. B. Dandurand, R. Hurtubise et C. Le Bourdais (dirs.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, (237-255). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- STEWART, J. (1995). Children, parents and the state : The Children Act, 1908. *Children and Society*, 9(1), 90-99.
- STOKES, A. (1993). *The thinking parent : Understanding and guiding your child*. Mystic, CT : Twenty-third Publications.
- TARIS, T. W. et BOK, I. A. (1996). Parenting environment and scholastic achievement during adolescence : A retrospective study. *Early Child Development and Care*, 121, 67-83.
- THOMAS, R. (1996). Reflective dialogue parent education design. Focus on parent development. *Family Relations*, 45(2), 189-200.
- TILLITSKI, C. J. (1992). Fathers and child custody : Issues, trends and implications for counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 14(3), 351-361.
- TOCHON, F. V. (1995-1997). *Parents responsables. Le dialogue et le récit d'expérience vécu pour favoriser la compétence parentale et renforcer le partenariat famille-garderie*. Recherche subventionnée par le Conseil québécois de la recherche sociale. Québec : CQRS.
- TOCHON, F. V. (1997a). *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.

- TOCHON, F. V. (1997b). Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.
- TRUELLE, D. (1991). *Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfant d'âge préscolaire, en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques*. Thèse doctorale. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- TRUELLE, D. et MONTAMBAULT, E. (1994). Le sentiment de compétence parentale chez des parents d'enfants d'âge préscolaire. *Service social*, 43(2), 47-62.
- ZANNIELLO, G. (1994). La formation pédagogique des parents en Italie : bilan après vingt ans d'expérience. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (349-363). Montréal, QC : Logiques.



# LA BIBLIOTHÈQUE HISTORIQUE DES ÉCONOMIES SOCIALES D'HENRI DESROCHE

*Georges Festa*

Les bibliothèques sont des êtres fragiles. Certaines vivent des crises de croissance, d'autres disparaissent. Chargées de conserver la mémoire du monde, elles souffrent parfois de l'oubli. Les grands projets étouffent souvent les petites unités spécialisées. Cette présentation d'un fonds documentaire spécialisé sur l'économie sociale et l'éducation populaire peut intéresser chercheurs et étudiants concernés par ces sujets.

La rédaction

**D'**

un tiers état aux tiers secteurs : ainsi Henri Desroche mesurait-il les mutations d'un enjeu exemplaire, l'histoire de l'économie sociale et ses implications de 1791 à 1991 (1).

L'actualité bibliographique témoigne des questions vives d'un champ interdisciplinaire où se croisent historiographie de la culture ouvrière et de l'éducation permanente, problématique des utopies, sociologie coopérative et théories de l'apprentissage.

**Communication documentaire**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 44, 1998*

Les recherches de Jean Bennet, Michel Dreyfus, Bernard Gibaud et Yves Saint-Jours sur l'histoire de la mutualité en France (2), les enquêtes de Michel Radelet sur l'interaction mutualisme-syndicalisme (3) et de Jacques Bouche-Mulet sur le Second Empire (4), l'étude d'Ellen Furlough sur les coopératives de consommateurs de 1834 à 1930 (5) recomposent le territoire social de l'historiographie associative au carrefour d'une redéfinition des identités et des engagements.

L'étude des contributions militantes, des "mémoires de solidarités" ont récemment fait l'objet de publications collectives : histoire illustrée de l'économie sociale sous l'égide de la Fondation de l'Économie Sociale (F.O.N.D.E.S.), conférences du Centre d'Histoire du Travail à Nantes (6). Il faudra cependant attendre le magistral *Dictionnaire biographique des militants* de Geneviève Poujol et Madeleine Romer pour disposer d'un outil comparatif et minutieux d'itinéraires personnels souvent croisés, élaboration d'une mutation de l'éducation populaire vers l'action culturelle (7). L'histoire de l'éducation populaire en France au XIXe siècle - les synthèses d'Antoine Léon et de Bénigno Cacérés le soulignaient (8) - n'est pas isolable des enjeux collectifs du mouvement ouvrier et du statut politique de la transmission des savoirs (9).

Située précisément au carrefour de ces thématiques - des utopistes à l'économie coopérative, du messianisme à l'éducation permanente -, l'œuvre d'Henri Desroche, ce "passeur de frontières" (10), s'est traduite par l'impulsion de réseaux-ressource qui vont notablement amplifier l'expérimentation de nouvelles formes d'enseignement et de partenariats : Collège Coopératif en 1959, réseau des Hautes Études des Pratiques Sociales (R.H.E.P.S.), Université Coopérative Internationale en 1976, forums U.R.E.P.C.O. (Université-Réseau Européen d'Éducation Permanente et Coopérative) en 1992 (11).

Mémoire fédératrice d'une vie multiforme, la Bibliothèque Historique des Économies Sociales, créée en 1985, installée actuellement à La Garenne-Colombes, en proche banlieue parisienne, témoigne exemplairement des recherches historiques menées par Henri Desroche : collections se rapportant principalement au domaine de l'économie sociale - coopération, mutualité, associations - et regroupant les fonds de théoriciens marquants. Gérée par une association préservant la propriété de chaque donateur, membre de droit de son conseil d'administration, la bibliothèque s'est enrichie au gré des destinées d'héritages ou de déménagements : transfert du siège de la Fédération Nationale des Coopératives de Consommation à Boulogne en 1985 et reprise d'un

fonds Charles Gide, dont les *Leçons* au Collège de France sur le programme coopératiste en 1924 et *l'Histoire des doctrines économiques depuis les physiocrates jusqu'à nos jours* (12) rencontreront les préoccupations d'Henri Desroche (13), disparition des historiens Jean Gaumont - auteur d'une *Histoire générale de la coopération en France* en deux volumes (14), Georges Lasserre, spécialiste du syndicalisme ouvrier (15), ou de Bénigno Cacérès, théoricien de l'éducation populaire et des loisirs (16).

Lié à un legs de Gaston Prache, dont *Les coopératives en France* parurent aux Presses Universitaires de France en 1941, le fonds Gaumont comporte de même des manuscrits inédits : autobiographie, essais sur Arthur de Bonnard (17) et les historiens de la coopération.

En dépit des vicissitudes de l'Histoire - perte de la bibliothèque d'Albert Thomas en 1945 et de sa collection de journaux du début du siècle (18) -, le dépôt périodique de travaux de recherches universitaires, lié à la consultation des fonds, contribue à actualiser l'historiographie disponible.

Les périodiques comportent le catalogue informatisé des *Archives de la Sociologie et du Développement*, ainsi que le fonds de la *Revue des Études Coopératives*. Un classement alphabétique des collections provenant de la Fédération Nationale des Coopératives de Consommateurs permet d'opérer une sélection par auteurs sur des thèmes transversaux. L'ensemble des travaux universitaires dirigés par Henri Desroche représente environ 1 500 documents de littérature grise consultables sur place.

Complémentaire de la Bibliothèque Mutualiste gérée par la Mutualité Française, la spécificité de ce centre de recherches dédié à l'histoire de la coopération - de la fin du XIXe à la première moitié du XXe siècle - concerne les chercheurs en sciences de l'éducation (notes de lectures et romans de Bénigno Cacérès) et en histoire sociale : socialistes de 1848, écrits de Louis Blanc figurent en bonne place.

Héritage d'un "faiseur de livres" passionné de modernité solidaire, la Bibliothèque Historique des Économies Sociales constitue un lieu exemplaire de mémoire pour tout praticien de l'apprentissage et de l'éducation permanente. Entreprendre d'apprendre, reconnaître l'enfance, diffuser des pratiques de créativité, autant de signes forts que nous adresse encore l'œuvre d'Henri Desroche (19).

### Notes bibliographiques

- (1) DESROCHE, Henri. *Histoires d'économies sociales : d'un tiers état aux tiers secteurs, 1791-1991*. Paris : Syros-Alternatives, 1991. 261 p.
- (2) BENNET, Jean. *La Mutualité française : des origines à la révolution de 1789*. Paris : Coopérative d'information et d'édition mutualiste, 1981. 916 p.  
DREYFUS, Michel. *La Mutualité, une histoire maintenant accessible*. Paris : Mutualité française, 1988. 119 p. (Racines mutualistes).  
GIBAUD, Bernard. *De la mutualité à la Sécurité sociale : conflits et convergences*. Paris : Éditions Ouvrières, 1986. 264 p.  
SAINT-JOURS, Yves. *La Mutualité*. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1990. 532 p.
- (3) RADELET, Michel. *Mutualisme et syndicalisme : ruptures et convergences de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris : Presses Universitaires de France, 1991. 204 p.
- (4) BOUCHE-MULET, Jacques. *Le mouvement coopératif et mutualiste sous le Second Empire*. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1993. 56 p.
- (5) FURLOUGH, Ellen. *Consumer cooperation in France : the politics of consumption, 1834-1930*. Ithaca : Cornell University Press, cop. 1991. IX-311 p.
- (6) BESSE, Dominique. dir. *Histoire illustrée de l'économie sociale*. Paris : FONDES (Fondation de l'Économie Sociale), 1987. 239 p.  
Centre d'Histoire du Travail. dir. et Centre Interculturel de Documentation. coll. *Mémoires des solidarités : [série de conférences, Nantes, 18-19 mai 1994]*. Ramonville : Eres, 1997. 182 p.
- (7) POUJOL, Geneviève et ROMER, Madeleine. *Dictionnaire biographique des militants. XIXe-XXe siècle. De l'éducation populaire à l'action culturelle*. Montréal ; Paris : L'Harmattan, 1996. 411 p.
- (8) LÉON, Antoine. *Histoire de l'éducation populaire en France*. Paris : F. Nathan, 1983. 207 p.  
CACÉRÈS, Benigno. *Histoire de l'éducation populaire*. Paris : Éditions du Seuil, 1989. cop. 1964. 249 p.
- (9) POUJOL, Geneviève. *L'Éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Paris : Éditions Ouvrières, 1981. 255 p.  
BEAUNE, Jean-Claude, BORREIL, Jean, DOUAILLER, Stéphane, FRAZER, Ian et al. *Les Sauvages dans la cité : auto-émancipation du peuple et instruction des prolétaires au XIXe siècle*. Seyssel : Champ Vallon, 1985. 229 p.  
MERCIER, Lucien. *Les Universités populaires : 1899-1914 : éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*. Paris : Éditions Ouvrières, 1986. 188 p.
- (10) POULAT, Émile et RAVELET, Claude. dir. *Henri Desroche, un passeur de frontières : hommage*. Paris ; Montréal : L'Harmattan, 1997. 313 p.

- (11) Association collégiale Henri Desroche - Bibliothèque historique des économies sociales - Bureau d'études coopératives et communautaires. *Des réseaux se parlent entre eux : Forum UREPCO [...] : journées-rencontre entre réseaux d'éducatifs alternatifs et de développements solidaires (18-20 juin 1992)*. Villejuif : A.S.S.C.O.H.D., 1992. Ibid. *S'entre-apprendre / espaces comparés : actes du Forum UREPCO II [...] (3-5 juin 1993)*. Villejuif : A.S.S.C.O.H.D., 1994. Ibid. *Saisons à distance et saisies numériques : annales UCI 1992*. Villejuif : A.S.S.C.O.H.D., 1993
- (12) Paris : L. Larose et L. Tenin, 1909. XIX-766 p.
- (13) DESROCHE, Henri. *Charles Gide : 1847-1932, trois étapes d'une créativité, coopérative, sociale, universitaire*. Paris : Coopérative d'information et d'édition mutualiste, 1982. 196 p.
- (14) Paris : Fédération nationale des coopératives de consommation, 1923-1924. T. 1, 630 p.- T. 2, 735 p.
- (15) LASSERRE, Georges. *Histoire du syndicalisme ouvrier. Première partie [jusqu'en 1914] / Deuxième partie [depuis 1914]*. Paris : Les Cours du droit, 1950. 2 vol. T. 1, 151 p. - T. 2, 281 p.
- (16) Cf supra note 8.  
CACÉRÈS, Benigno. *Loisirs et travail du Moyen-Age à nos jours*. Paris : Éditions du Seuil, 1973. 253 p.
- (17) BONNARD, Arthur de. *La Marmite libératrice ou le Commerce transformé : simple entretien / Gallus*. Préface de Henri Desroche. Paris : Balland - Adel, 1978. XXIX-246 p.
- (18) THOMAS, Albert. *Le Second Empire*. in : JAURÈS, Jean, dir. *Histoire Socialiste : 1789-1900*. Tome X, p. 385-420, p. 37-392, ill. Paris : J. Rouff, [circa 1901].  
A.T. édita notamment les écrits de Gracchus Babeuf en 1906.
- (19) DESROCHE, Henri. *Entreprendre d'apprendre : de l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (apprentissage 3)*. Paris : Éditions Ouvrières, 1990. 208 p.  
DESROCHE, Henri. *Pour une connaissance de l'enfant : les étapes de son développement, psychologie, pédagogie générale, éducation chrétienne*. Paris : Éditions de l'École, 1969.  
DESROCHE, Henri. *Éducation permanente et créativité solidaires : lettres ouvertes sur une utopie d'université hors les murs*. Paris : Éditions Ouvrières, circa 1978.

### **Bibliothèque Historique des Économies Sociales**

9, avenue Joffre

92250 La Garenne-Colombes

Tél : 01 47 69 17 36



# INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

*Nelly Rome*

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

- *L'influence des histoires de vie sur la pratique enseignante* ..... 78
- *Les femmes, les minorités et le monde scientifique* ..... 81
- *L'enseignement en ligne contextualisé* ..... 85
- *Le rôle des mères dans le "marché" de l'éducation* ..... 89
- *Pour une pédagogie émancipatoire des sciences* ..... 93
- *L'appréciation pédagogique et la supervision des temps libres à l'école* .. 96

**Innovations et recherches à l'étranger**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 44, 1998*

## *L'influence des histoires de vie sur la pratique enseignante*

L'auteur, longtemps professeur, puis chercheur formé à l'anthropologie pédagogique, propose dans cet article sa conception de la recherche "au-delà de l'objectif de pure investigation... vers une quête de sens partagée par le chercheur et le participant". M. Collay décrit ici une recherche réflexive, interprétative, qui montre comment les histoires de vie de trois jeunes enseignants, débutant dans la profession, sont revenues dans leur mémoire et ont influencé leur pratique au cours de cette année.

Elle précise que cette approche ethnographique de l'"apprendre à enseigner", différente du positivisme traditionnel, a été le fruit d'une expérience variée d'élève puis d'enseignante assez itinérante, et de rencontres avec des professeurs hors du commun. M. Collay partage la conception de J.C. Knowles (1992) qui accorde plus d'importance à la biographie de l'enseignant qu'à sa préparation formelle. Pour sa formation d'anthropologue de l'éducation elle a entrepris un travail d'acculturation professionnelle, comme les élèves-maîtres dans leur domaine. La tradition anthropologique a permis aux professeurs de se faire entendre en tant que co-interprètes de la recherche faite sur leur propre vie dans l'école. Le mouvement féministe a, dans la dernière décennie, éclairé la dimension subjective de ce modèle de recherche. La procédure de recherche a consisté en quatre interviews formelles durant l'année scolaire, en visites hebdomadaires dans les classes suivies de la tenue détaillée d'un journal, en séminaires au campus universitaire. La transcription des histoires de vie a provoqué un débat éthique, des éléments trop sensibles ont été supprimés des comptes rendus, la construction finale des histoires a été réalisée en collaboration avec les intéressés.

Au cours de l'enquête, les participants et l'anthropologue qui "reconte" leur histoire en s'aidant de leurs propres métaphores sont devenus les "étudiants de leur propre vie". Ces métaphores témoignent de leur vision du rôle de professeur tantôt mentor, conseiller, avocat... Elles sont une clé à la compréhension du moi de l'enseignant. Les expériences du jeune professeur en tant qu'élève reviennent à sa mémoire, lui offrant un point de comparaison avec les

situations nouvelles, amenant plutôt un approfondissement de la compréhension qu'une solution de type recette.

Le premier récit de vie concerne Susan, professeur d'anglais dans une commune rurale chrétienne fondamentaliste très conservatrice. L'école secondaire, bien que publique, est dirigée par un Principal très impliqué dans les activités religieuses, qui octroie une partie du temps de classe pour l'instruction religieuse. Cette pratique, ainsi que le peu de place accordée aux idées autres que chrétiennes, aux débats sur des questions éthiques, a provoqué des réactions conflictuelles chez Susan, elle-même chrétienne, fille de pasteur, mais désireuse de prendre ses décisions en adulte autonome et de traiter des sujets moraux à travers l'étude de la littérature dans une perspective laïque. La pratique pédagogique n'a pas seulement été influencée par son histoire de vie, elle l'a amenée à "revisiter sa propre histoire". Grâce au miroir tendu par l'auteur, co-chercheur, Susan a pu donner du sens à ses racines philosophiques et se construire professionnellement. À la fin du programme, elle a présenté ses propres convictions dans un mémoire de maîtrise formalisé.

Le second cas décrit dans ce même collège est celui de Thad, plus âgé, ayant eu diverses expériences professionnelles dans les réserves indiennes et dans les centres de détention juvénile. Ce professeur débutant a vécu sa jeunesse dans la nature, sans télévision, ses lectures lui ont inspiré des héros de type "sauvage". L'un de ses professeurs formateurs, durant le programme pédagogique, était Indien et était venu dans la classe de Thad expliquer les traditions indiennes. Bien que ses élèves soient "difficiles" et que le Principal lui reproche sa naïveté et son manque de discipline, Thad a persévéré dans sa vision idéaliste des enfants et a voulu leur procurer le type d'expérience qui avait compté dans sa jeunesse, les emmenant par exemple en randonnée dans une crique pour leur faire apprécier la nature. Il n'a pas compris que la direction de l'école rejette ses centres d'intérêt, notamment le thème des traditions indiennes. Ayant dirigé des groupes avec succès, lors d'activités en extérieur, il ne parvenait pas à adapter cette capacité à un nouveau contexte, faute d'avoir correctement analysé sa connaissance du leadership dans les situations "physiques" extrêmes. La situation scolaire quotidienne ne lui paraissait pas nécessiter un degré d'autorité équivalent. M. Collay s'est appuyée sur son histoire de vie pour l'aider dans une recherche de développement profession-

nel mais à la fin de cette année d'expérience, psychiquement coûteuse, Thad a quitté la région.

La troisième participation décrite est celle de Terry, nommée dans une classe élémentaire rurale. Terry, issue d'un milieu ouvrier, avait travaillé longtemps comme serveuse et connaissait les problèmes concrets de la vie. Elle appréciait l'enseignement en tant que "vrai métier" chargé de sens. Elle tenait fortement compte de l'histoire personnelle des enfants, prenant le parti de les croire lorsqu'ils invoquaient leurs conditions de vie difficiles, attribuant à chacun une valeur. Elle tentait de relier ses propres expériences qui l'avaient touchée ou non, à celle de ces enfants, de milieu modeste comme elle, mais parfois victimes de brutalités ou de semi-abandon. Le souvenir de n'avoir pas été crue par le professeur, donc jugée injustement, lors d'une absence prolongée due à une maladie d'ordinaire bénigne, lui a inspiré un respect du point de vue de l'enfant. Terry s'est efforcée de replonger dans ses souvenirs scolaires pour comprendre pourquoi elle se souvenait de certains événements, de certains professeurs et non d'autres et pour éviter à ses élèves des expériences d'établissements froids, de professeurs non impliqués. Elle s'est inquiétée du souvenir que ses élèves garderaient - ou non - d'elle, et a recontacté son propre collègue pour retrouver des documents sur sa scolarité. Elle a constaté, avec déception, qu'il ne restait quasiment pas de traces de son passage : aussi a-t-elle décidé d'écrire des notes sur chacun de ses élèves pour constituer des dossiers qu'ils pourraient consulter plus tard. Sans le savoir, ces élèves ont bénéficié de la prise de conscience des expériences passées qui a influencé la pratique professionnelle de Terry. Les expériences très concrètes de sa vie d'adulte avant l'entrée dans l'enseignement l'ont aidée à donner forme à la compréhension de leur propre vie dans le contexte de la culture de l'école : elle a expliqué dans son rapport final d'activité qu'elle "avait choisi les activités dont les enfants pourraient tirer le plus de connaissances utiles dans la vie réelle". Terry a retrouvé sa propre histoire de vie pratiquement sans sollicitation extérieure, en se fiant à son système de valeurs et à la lumière de sa nouvelle profession. Elle a ensuite été engagée dans une école de banlieue moins éloignée de son domicile.

L'auteur conclut que la collaboration entre de nouveaux professeurs et un nouveau chercheur ont permis d'éclairer, de reconsidérer les opinions, les valeurs de chacun dans un contexte "autre". Ce voyage partagé à la recherche de lieux, de personnes d'un temps passé a

produit des interprétations des histoires de vie. Les participants ont tiré du sens à partir du processus interactif d'enseignement et de vie. Un nouvel apprentissage est né de l'expression du savoir, modifiée par le dialogue. Pour M. Collay, la "recherche" est englobée dans l'aide à l'enseignement/apprentissage, "le processus de recherche est une interprétation collective et non l'énoncé de résultats". Certains anthropologues (cf. Sparkes, 1994) ont mis en relief l'aspect thérapeutique de cette collaboration : la possession des histoires d'autrui peut constituer un outil grâce auquel les chercheurs-tuteurs favoriseront l'acculturation des nouveaux enseignants débutants.

- D'après : COLLAY, Michelle. Recherche : teaching our life histories. *Teaching and Teacher Education*, April 1998, vol. 14, n° 3, p. 245-255.

## *Les femmes, les minorités et le monde scientifique*

Cet article constitue une synthèse des résultats de l'enquête propre des auteurs et de recherches antérieures plus larges sur le thème de la sous-représentation des femmes et des groupes minoritaires dans le domaine des sciences et en particulier de l'ingénierie, notamment les données du *Cooperative Institutional Research Program (CIRP)*, 1971 et 1980 et de la *National Longitudinal Survey of Youth (NLSY)*, 1979-1980. Devant l'ampleur des données statistiques collectées, les auteurs ont choisi de présenter une sélection qui illustre les résultats constatés.

L'approche des auteurs, englobant tout le déroulement de la vie scolaire pour identifier ce qui distingue les femmes et les minorités de la majorité masculine en ce qui concerne les études et les emplois scientifiques, centre son intérêt sur trois concepts : la conception de soi et de son efficacité, l'influence des pairs, l'implication. Dans la mesure du possible, les effets des diverses variables ont été évalués séparément pour la population blanche masculine, blanche féminine, hispanique masculine, hispanique féminine, noire masculine, noire féminine entrant dans l'enseignement supérieur.

La conception de soi générale, qui se hiérarchise à partir de 5-8 ans en conceptions de ses capacités verbales et mathématiques, a été empiriquement reliée à la performance scolaire. Qu'en est-il de la différenciation des diverses catégories d'étudiants identifiées ? À l'école primaire la confiance en soi et l'intérêt pour les sciences sont indifférenciés entre garçons et filles ; les différences se font jour au cours de la scolarité secondaire. Or l'appréciation de son efficacité est l'instrument des décisions personnelles telles que le choix d'une carrière : lorsque des obstacles se dressent, le degré de confiance en ses capacités d'un individu détermine sa décision de persévérer ou d'abandonner. La confiance en son efficacité est un prédicteur de performance fiable pour 85 % des tâches auxquelles l'individu est confronté.

L'étude des différences selon le sexe montre que, durant les premières années, il n'existe pas de différence de comportement entre les garçons et les filles envers les orientations scientifiques scolaires et professionnelles. Contrairement à certaines études empiriques, les modèles analytiques démontrent que les capacités sont elles aussi équivalentes si les autres éléments de différenciation, notamment le nombre de cours suivis, sont constants.

Mais à la fin de l'école secondaire le nombre de cours de mathématiques suivis par les garçons est nettement supérieur, ce qui constitue un prédicteur de persistance dans l'orientation scientifique. De plus les garçons expriment une attente de succès plus favorable que celle des filles et l'*utilité* des sciences est considérée comme supérieure pour les garçons aussi bien par les garçons que par les filles elles-mêmes. Les auteurs font l'hypothèse que cette évolution est en partie liée à l'"attention à autrui" manifestée par les filles qui les incite à se conformer aux désirs des autres. Globalement les filles sous-estiment leurs capacités (elles attribuent leurs succès à l'effort), les garçons les surestiment (attribuant leurs succès à l'intelligence). L'influence de l'idée de la disparité des rôles des hommes et des femmes mérite d'être explorée : l'identification des mécanismes conduisant à la différenciation des sexes en ce qui concerne l'accès aux mathématiques et aux sciences est encore assez subjective.

La recherche effectuée par les auteurs de l'article apporte des précisions concernant les sous-groupes : la proportion d'individus considérant leur formation en mathématiques et en sciences comme "meilleure que la majorité" est de 43 % des hommes blancs, 31 % des

femmes blanches, 26 % des hommes noirs, 16 % des femmes noires, 23 % des hommes hispaniques, 17 % des femmes hispaniques. Les hommes perçoivent leur formation systématiquement plus favorablement que les femmes, donc l'évaluation de leur efficacité est toujours meilleure et l'autoévaluation des Blancs est supérieure à celle des minorités. Mais dans de nombreux cas les données sur le sentiment d'efficacité et sur les connaissances proprement dites n'étant pas séparées, il est difficile de faire la part de ces deux variables dans le succès final aux tests scolaires. De plus, une perception de soi, du contrôle de sa destinée positive est encore plus déterminante pour le choix des études scientifiques chez les filles que chez les garçons. Les sciences biologiques ont une position à part : l'idée d'être bien préparé rend beaucoup plus probable le choix des mathématiques-sciences physiques que le choix de la biologie comme matière principale et la probabilité du choix de la biologie est plus forte chez les filles que chez les garçons. On trouve le même contraste filles/garçons parmi les Blancs et parmi les Noirs, mais pas parmi les Hispaniques. La relation entre le choix d'orientation universitaire en mathématiques/physique et la bonne perception de la qualité de préparation est encore plus forte chez les garçons hispaniques, ce qui correspond au fait que le rôle de soutien de famille est fortement masculin dans ce groupe minoritaire.

L'obtention d'un premier diplôme universitaire avec de bonnes notes influe plus sur les filles que sur les garçons dans leur décision de poursuivre des études scientifiques : des mentions Bien ou Très bien ont 50 % d'effet supplémentaire sur les filles par rapport aux garçons quant à l'obtention d'une maîtrise. Cependant l'atteinte d'un niveau excellent en biologie est plus déterminant pour les garçons que pour les filles, quand il s'agit d'obtenir un doctorat ou une qualification professionnelle en biologie. L'idée que l'on a de soi et de son efficacité a peu d'influence sur le choix des études biologiques (un peu plus pour les filles que pour les garçons). Les différences selon le sexe et selon la race existent avant tout pour les mathématiques et la physique.

Un autre groupe de variables apparaît influent pour la formation du sens de l'efficacité en sciences et, dans son prolongement, pour l'orientation vers les carrières scientifiques, notamment d'ingénieur : il s'agit des professions et du niveau d'éducation parentaux, qui permet aux enfants d'anticiper, de "se représenter" dans ce rôle. Le Rapport

Jackson indique que la majorité des femmes entrant dans le domaine masculin de l'ingénierie viennent de familles non divorcées, dont les mères travaillent, dont les parents sont instruits et orientés vers la "réussite". De plus, elles ont des pères ingénieurs et épousent fréquemment des ingénieurs. D'autres études confirment globalement ces résultats (notamment le "CIRP"). Selon les auteurs de l'article, la position universitaire et professionnelle des parents démontre aux enfants la faisabilité d'un tel parcours. Cependant les résultats du "CIRP" et de la "NLSY" indiquent que ces facteurs sont encore plus influents pour les hommes des minorités, surtout les hispaniques. Ce qui peut s'expliquer par le fait que les hommes des minorités ont beaucoup plus d'obstacles à surmonter que les Blancs et que le modèle parental de faisabilité est encore plus vital pour eux. Quant aux filles, leurs décisions sont soumises à des attentes contradictoires, notamment le désir de fonder (et de gérer) une famille. Une particularité est soulignée : dans la communauté blanche le fait que la mère ait un haut niveau scientifique influence positivement les résultats universitaires des filles et plutôt négativement ceux des garçons : le fait que les femmes soient imaginées moins efficaces que les hommes en sciences explique que la "qualité" (scientifique) du modèle féminin soit primordiale pour la fille. Ici encore, les variables parentales jouent un rôle mineur pour les études de biologie.

Selon les auteurs de cet article, l'opinion des pairs, en interaction avec les transformations physiologiques, est un facteur d'influence sur l'évolution des filles qui caractérise nettement la divergence entre filles et garçons à partir de l'adolescence. Plusieurs études montrent que l'adolescence est, pour les filles, un moment critique du développement des choix de vie et correspond souvent à un déclin de la confiance en soi, parallèlement à une plus grande dépendance envers l'opinion des autres que chez les garçons. De surcroît, comme le montrent Holland et Eisenhart (1990), les filles gagnent de l'assurance au travers de leurs relations avec les garçons qui, en retour, renforcent leur acceptation par l'ensemble des pairs.

La conclusion des auteurs de l'article est que les interventions menées au niveau de l'Université pour réduire les inégalités entre les femmes, les minorités et les hommes "blancs" se produisent trop tard, ce qui est illustré par un *taux* de "décrochage" au niveau post-secondaire qui est assez similaire pour tous, tandis que le *nombre* de garçons qui entrent dans les facultés de mathématiques et physique est nette-

ment supérieur à celui des femmes (dans les trois groupes ethniques), d'où un plus fort taux de diplômés et ultérieurement d'ingénieurs. De plus, même les femmes qui étudient les sciences et les mathématiques sont moins fortement "carriéristes", car l'objectif familial prime souvent. Il est donc nécessaire, par une préparation scientifique dynamique, à la fin du secondaire, de contrecarrer les stéréotypes en persuadant les filles et les étudiants des minorités qu'ils peuvent utiliser l'outil scientifique et mathématique efficacement.

- D'après : LESLIE, Larry L., McCCLURE, Gregory and OAXACA, Ronald L. Women and minorities in science and engineering : a life sequence analysis. *The Journal of Higher Education*, May 1998, vol. 69, n° 3, p. 239-276.

## *L'enseignement en ligne contextualisé*

L'auteur de cet article rappelle le bilan de vingt années d'espoirs et de relatives déceptions lors de l'application de technologies nouvelles. Les diverses applications de l'informatique dans la classe se sont heurtées à des contraintes socioculturelles telles que la fonction de contrôle et de "normalisation" de l'école, la culture de l'enseignement, les convictions des professeurs. Le développement d'Internet fait apparaître l'apprentissage "en ligne" comme une option pleine d'avenir, permettant de créer "des groupes d'investigation capables de stimuler le développement intellectuel, scolaire et moral de tous, équitablement".

M. Warschauer remarque que dans son domaine de recherche - l'enseignement de l'anglais comme langue non maternelle - il n'existe pas encore d'étude globale, contextualisée, de tous les types d'activités en ligne et de l'expérience qu'en retirent les étudiants. Il a donc entrepris une étude ethnographique sur ce sujet au collège Miller - établissement d'enseignement supérieur chrétien de Hawaii qui utilise très largement le travail en ligne et accueille des élèves d'origines très diverses (Asie, Pacifique, Amérique du Sud). Le caractère très religieux de l'établissement n'avait pas été un critère de choix.

L'ambiance de ce collège est très conservatrice (code vestimentaire, codes de conduites très stricts affichés aux murs, exposition d'ouvrages valorisant la doctrine religieuse et l'action de l'église dans les pays en

développement...). La majorité des élèves viennent du Pacifique et participent dans leur pays aux activités de l'église. La classe observée, celle de composition anglaise (seconde langue) de Mme Sanderson, forme des étudiants étrangers admis à l'université mais devant améliorer leurs performances en anglais. Deux cours hebdomadaires (sur quatre) se passent en salle informatique. M. Warschauer a observé ces cours durant un semestre et interrogé 12 étudiants (volontaires) à quatre reprises.

La classe de Mme Sanderson se caractérise par la discipline et la grande quantité d'exercices, minutés, notés (exercices courts, devoirs de grammaire, essais en classe, essais à la maison, échanges de courrier en ligne avec une autre classe, comptes rendus de lecture, rapport de recherche final). Pour les essais (dont le thème est choisi par le professeur) les consignes concernant l'organisation du plan sont précises (introduction en trois phrases présentant les trois points du développement ; celui-ci composé de trois paragraphes d'au moins cinq phrases, avec des termes clés et des phrases de liaison ; conclusion en trois phrases...).

L'utilisation de la technologie est réglementée pour renforcer les fonctions établies de la classe : ainsi une étudiante voulant utiliser le e-mail pour une correspondance en langage spontané avec une amie lointaine en fut empêchée. Les élèves n'eurent pas l'occasion d'utiliser le Web pour découvrir des informations variées mais utilisèrent les pages Web du collège pour remplir des exercices de grammaire. Toute la communication électronique avec le professeur, entre étudiants de la classe et avec des partenaires à distance était focalisée sur la correction de la forme et non sur le contenu, d'où de nombreux aller-retour d'un même texte corrigé par le professeur (par e-mail), envoyé sous forme de quatre messages légèrement modifiés à quatre partenaires à distance et finalement notés. Ces tâches répétitives sur ordinateur, bien que jugées utiles pour l'amélioration de la grammaire et de la forme de la rédaction semblaient frustrantes aux étudiants sur le plan de la créativité de l'écrit.

Le thème de composition choisi pour le semestre était celui de la *culture* comparée des États-Unis et des pays d'origine des étudiants. Ce thème n'était pas abordé sous l'angle d'une analyse critique socioculturelle, mais plutôt sous l'angle touristique, les rubriques (déterminées par le professeur) étant : le climat, la nourriture et l'habillement, les loisirs, l'éducation, la famille et les valeurs.

Les impressions des étudiants étaient généralement bonnes lors de la première entrevue avec le chercheur, ceux-ci connaissant l'importance du maniement des ordinateurs pour leur future carrière. En milieu de semestre l'insatisfaction apparaissait, l'interviewer servant de catalyseur. Conscient du changement d'atmosphère, le professeur a autorisé les étudiants à correspondre à distance librement, lorsque les tâches imposées seraient terminées. Leurs essais ont été diffusés sur le Web, à leur grand contentement. La réalisation d'un film vidéo (aux sujets culturels imposés) envoyé aux partenaires à distance les a responsabilisés.

En fin de semestre certains étudiants se disaient globalement satisfaits, d'autres restaient critiques.

Ainsi Jon, originaire des Iles Cook, très pratiquant, a jugé la discipline moins stricte que dans son pays et profité au maximum de l'opportunité (exceptionnelle pour lui) d'acquérir des compétences techniques et rédactionnelles. Il était conscient d'avoir "acquis une culture de pouvoir généralement inaccessible aux étudiants immigrants". Cependant le cours n'avait pas abordé des problèmes d'écriture plus complexes, tels que l'explicitation d'un concept, l'argumentation contradictoire, le développement d'un système de pensée, l'investigation expérimentale.

Paolo, Brésilien, peu impliqué dans les activités de l'église, ayant une expérience préalable des ordinateurs et réalisant les tâches assignées beaucoup plus rapidement que les autres, se sentait très frustré par le morcellement et la non-créativité des travaux. Il préférait la classe de lecture, fondée sur le partage d'idées. La stricte planification des essais lui paraissait démotivante. Son essai sur le contraste entre riches et pauvres au Brésil, hors du champ de la "culture" délimité par le professeur, fut rejeté.

Pour analyser le sens des pratiques d'enseignement/apprentissage de Mme Sanderson, l'auteur examine le contexte de cette éducation :

- la culture du collège est imprégnée de la doctrine fondamentaliste de son église. La vie y est réglée par de nombreux interdits et de nombreuses obligations religieuses ;

- l'idée d'autonomie, d'octroi de pouvoir est opposée à la mission de service de Dieu ;

- la philosophie de l'éducation personnelle de Mme Sanderson, qui privilégie la structure, est aussi en cause. Dans le cours d'espagnol, lui

aussi assisté par ordinateur, une place prépondérante est accordée à la discussion entre élèves ;

- les particularités du programme d'anglais comme langue non maternelle expliquent en partie des différences de méthodes d'instruction. Ce programme s'adresse en effet à des étudiants étrangers, d'où l'importance accordée à l'acquisition des techniques rédactionnelles de base. De plus ce programme joue un rôle social spécifique au collègue Miller car il est lié au rôle missionnaire de l'église outre-mer. Les procédures très directives du professeur ont pour but d'adapter les étudiants à une culture autre que la leur, tandis que le cours d'espagnol s'adresse à des étudiants américains, blancs, anglophones de naissance. De plus une approche critique de l'éducation donnée par l'église aux élèves appartenant à des minorités pourrait exposer l'église elle-même à un examen critique ;

- dernier élément contextuel spécifique : les relations entre le professeur et le chercheur introduit dans la classe, comme observateur non neutre, prêt à communiquer ses suggestions. L'interaction triangulaire avec les étudiants a permis à Mme Sanderson, après quelques tensions, d'opérer des réajustements appréciés. Un certain degré d'intersubjectivité a pu être atteint.

Les méthodes appliquées dans ce cours ont amélioré les compétences pratiques des étudiants mais pas leurs aptitudes à l'analyse de système, à l'investigation critique. Elles leur ont aussi permis d'intérioriser le fonctionnement de cette école et d'écrire de façon "correcte" et cohérente, sinon créative. Mais comme l'illustre le "modèle de continuité et de changement dans les écoles américaines" développé par Cuban, les nouvelles technologies ont toujours été implantées d'en haut, laissant au professeur l'initiative magistrale surtout avec les élèves de statut socio-économique et ethnique inférieur. Les changements portent sur des aspects secondaires "ne touchant pas au cœur de l'autorité professorale". Prise elle-même dans les contraintes socioculturelles de son école, Mme Sanderson a effectué des transformations mineures en milieu de semestre, après avoir établi la routine disciplinaire et le contrôle - essentiel - des contenus. Mais elle a entrepris à partir de cette enquête un travail de réflexion et de réforme, en continuant à collaborer avec M. Warschauer.

L'auteur compare enfin cette expérience avec une étude qualitative menée ultérieurement sur l'apprentissage en ligne dans deux autres classes de composition écrite en université. Les professeurs y ont déve-

loppé le travail en collaboration entre pairs et avec le professeur, en accord avec leur propre philosophie de l'éducation et leur parcours professionnel et pédagogique.

Il apparaît que les convictions et les attitudes forgées par les professeurs sont essentielles pour une mise en oeuvre productive des nouvelles technologies, mais que les contraintes de l'environnement institutionnel peuvent entraver la volonté de changement des enseignants. Les éducateurs, sensibilisés à l'analyse critique, pourront contrebalancer le poids du conservatisme des institutions tout en reconnaissant "les contradictions, les complexités, les différences" propres aux acteurs de l'éducation.

- D'après : WARSCHAUER, Mark. On-line learning in sociocultural context. *Anthropology and Education Quarterly*, March 1998, vol. 29, n° 1, p. 68-88.

## *Le rôle des mères dans "le marché" de l'éducation*

Lorsque les sociologues de l'éducation ont centré leur intérêt sur la reproduction sociale (au milieu des années 80), ils ont souligné le pouvoir des institutions éducatives, négligeant celui des familles. Mais des travaux récents (cf. Bourdieu, Giddens) montrent que la reproduction sociale est favorisée par l'utilisation experte des ressources, des lois, par les acteurs de la vie quotidienne. D. Reay focalise son analyse sur l'implication pédagogique des parents en tant qu'acteurs contribuant à la perpétuation des inégalités éducatives et sociales. Elle met en relief le rôle de la femme - habituellement sous-estimé dans l'analyse de la reproduction sociale en tant que *macroprocessus* - en examinant le *microprocessus* des activités quotidiennes des mères, en relation avec la scolarité des enfants.

L'action des mères, notamment des classes moyennes, pour offrir à leurs enfants les meilleures chances d'éducation est illustrée dans cet article par le rapport d'une étude ethnographique réalisée dans deux écoles primaires londoniennes : "Milner" une école urbaine à population plutôt ouvrière multiethnique et "Oak Park" une école de milieu

petit bourgeois, blanc. L'auteur rappelle que des études empiriques récentes dénoncent l'aggravation des inégalités raciales et sociales dues à la politique de marché de l'éducation : la ségrégation à l'intérieur des écoles, la demande de rétablissement des filières (dans l'espoir d'obtenir les meilleures), l'évitement des écoles à forte proportion de Noirs ou d'enfants défavorisés, caractérisent la stratégie d'auto-protection des classes moyennes. Selon S. Ball, "l'introduction du système de marché dans le secteur éducatif a créé un environnement moral dans lequel l'intérêt personnel entrave la recherche du bien commun". La possibilité de choix des écoles, la politique de partenariat école/famille ont eu pour effet pervers l'aggravation des disparités sociales et familiales. Les différences de performances scolaires selon la classe sociale n'ont pas diminué en Grande-Bretagne depuis 25 ans.

L'investigation de D. Reay a porté sur un échantillonnage de 33 mères blanches, noires ou d'autres minorités, de milieu ouvrier ou moyen. Un tiers de ces femmes étaient seules. Elles ont été interrogées de façon approfondie deux fois en 18 mois. Bien que les efforts déployés par les mères des classes moyennes servent de référence, ceux des mères des classes laborieuses sont reconnus mais, par manque de ressources et de moyens de pression sur le système éducatif, ces efforts sont peu payants en termes de capital culturel.

Les mères de classes moyennes interrogées investissent beaucoup mentalement, émotionnellement et en temps pour l'éducation de leurs enfants, plus par sens de l'urgence que par vocation para-pédagogique : Manju, mère asiatique, mariée, relate les heures d'interaction avec sa fille pour l'aider et la persuader de la nécessité de préparer des examens d'entrée dans des écoles privées sélectives ; Clare, mère seule, blanche, a renoncé à un emploi supérieur pour consacrer chaque soirée au soutien en mathématiques et en anglais. Sonia a réduit son travail à mi-temps pour être disponible pour le travail scolaire du soir. Cette responsabilité du soutien scolaire est toujours dévolue aux mères, les pères n'apportant, au mieux, qu'une aide ponctuelle, non planifiée.

C'est également la mère qui recherche les contacts, les services capables d'enrichir le capital culturel de ses enfants. Un tiers des enfants des deux écoles (parmi les 33 familles observées) suivaient des cours particuliers (plus de la moitié de ceux de classes moyennes). Beaucoup participaient également à des activités extra-scolaires,

dépensant jusqu'à £ 100 par semaine, somme correspondant au budget global familial de nombreuses mères seules de classe ouvrière. L'organisation de toutes ces activités incombe aux mères qui développent des réseaux d'échanges de service avec les autres femmes pour accompagner les enfants. Dans ces circonstances, les loisirs (organisés) deviennent un investissement qui produira une "valeur ajoutée" au curriculum vitae classique des élèves, garantissant à ceux-ci une meilleure chance d'accès aux écoles publiques et privées les plus sélectives.

Le traitement du secteur éducatif comme un marché conduit les mères (de classes moyennes et ouvrières) à exprimer, comme des consommateurs, un degré variable d'insatisfaction en ce qui concerne les programmes et les méthodes d'enseignement (dont on ne trouve pas trace dans l'actuelle littérature de recherche sur l'implication parentale). Là encore, la différence de classe sociale en ce qui concerne la possibilité de faire prendre en compte son point de vue est observée. Plusieurs mères d'origine ethnique et sociale différente ont exprimé, lors des entretiens, leur désir de retour à l'enseignement de base - lecture, orthographe, grammaire, calcul (notamment mental). Les mères de classes moyennes revendiquent leurs droits et sont conscientes du pouvoir, désormais accordé aux familles, d'ingérence dans la vie scolaire : elles écrivent au professeur pour obtenir des informations, elles se concertent entre mères pour juger le travail des professeurs, exigeant le respect du programme, le retour aux méthodes traditionnelles (un professeur de l'école d'Oak Park a été remplacé à leur demande pour avoir suivi un programme insuffisamment "scolaire"). Les mères de classes ouvrières *s'expriment* elles aussi en tant que consommatrices mais passent rarement à l'acte. Aucune des mères de classes ouvrières interrogées n'avait fait de demande écrite aux professeurs ou organisé une action collective pour exercer une pression sur l'école. Elaine a expliqué qu'elle s'était impliquée dans une campagne contre les réductions de budget de l'éducation, mais qu'elle ne croyait pas à son pouvoir de faire fléchir le gouvernement. Maria, mécontente de l'instituteur de son fils, jugeait vain de le faire savoir, convaincue de n'être pas prise en considération. Au contraire Linsey, Frances (des mères, mariées, blanches, de classes moyennes) signalent qu'elles ont été contactées (prématurément à leur avis) pour réclamer des cours supplémentaires dans les matières à examen, pour sanctionner un professeur quelques semaines après la rentrée.

Sous l'influence de la morale de marché, les mères des classes moyennes construisent un concept instrumental de l'enseignement primaire, moyen d'accès à une scolarité secondaire de haut niveau. Ainsi les mères interrogées considèrent que le temps et l'énergie qu'elles consacrent à compléter le travail de l'école leur seraient épargnés si leurs enfants entraient directement dans l'enseignement privé (d'ailleurs, à Oak Park, beaucoup de parents retirent leurs fils en 5e année - à neuf ans - pour les placer en école privée). Par ce biais, ces mères se conçoivent comme "désavantagées". En monopolisant les moyens (insuffisants) du secteur public, en utilisant leur réseau social, elles servent les intérêts de leurs enfants au détriment de ceux des classes ouvrières.

À la lumière de ces observations, D. Reay insiste sur la responsabilité spécifiquement féminine dans la reproduction sociale en montrant que "ce sont les mères qui transmettent le capital culturel à leurs enfants" et "comblent la faille entre la classe sociale familiale et la performance scolaire des enfants". En plus de la dimension matérielle - le statut socio-économique - cette classe sociale se manifeste par une multitude de pratiques maternelles en faveur du parcours scolaire de leurs enfants. Malgré leur volonté et leur implication émotionnelle, les mères de classes ouvrières ne sont pas armées - financièrement, culturellement, socialement - pour compenser les éventuels manques dans l'éducation de leurs enfants. Elles tentent cependant d'éviter que leurs expériences scolaires négatives se reproduisent pour leurs enfants. Mais l'auteur note que, en 1996, 58 % des élèves de 6e année de Oak Park ont pu entrer dans une école secondaire (privée ou publique) très sélective contre seulement 1 élève sur 57 de Milner school.

L'inconvénient pour toutes les mères est qu'en exacerbant l'esprit de compétition, la morale du marché de l'éducation engendre pour elles une grande anxiété, qui dépasse les limites de classe. Cependant les conséquences en sont inégales. À travers le concept d'*habitus institutionnel*, l'auteur traque ces disparités.

- D'après : REAY, Diane. Engendering social reproduction : mothers in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, June 1998, vol. 19, n° 2, p. 195-209.

## *Pour une pédagogie émancipatoire des sciences*

M. Osborne et A. Calabrese Barton se définissent comme éducatrices pour les matières scientifiques et comme adeptes de la théorie féministe et de la théorie critique. Dans ce contexte, elles décrivent leur expérience de mise en œuvre, aux États-Unis, d'une initiation scientifique qui part de l'expérience des enfants, de leurs intérêts personnels et porte un regard critique sur la présentation traditionnelle des sciences, dans une perspective androcentrée et eurocentrée. Persuadées que les sciences, en tant qu'ensembles de savoirs construits à travers le discours, peuvent être reconstruites de manière à ce que les élèves plus ou moins exclus, notamment les filles, y trouvent une place, elles reconnaissent que leurs objectifs se heurtent à des dilemmes pédagogiques. Dans la perspective de la réforme de l'enseignement des sciences dont "tous les Américains" doivent profiter, les auteurs suggèrent un examen critique des interrelations complexes entre la science, le pouvoir et le statut de la classe de science.

Durant plusieurs années M. Osborne et A. Calabrese Barton ont expérimenté l'enseignement des sciences dans des contextes particuliers : lors de cours du soir pour des filles de niveau primaire et moyen, dans un refuge pour familles sans abri, à New York et lors de camps d'été accueillant des filles de niveau socio-économique bas.

Leur pédagogie est fondée sur la méthode d'enquête et sur les théories féministes : ce sont les questions, les centres d'intérêt de l'enfant qui servent de moteur à l'enseignement/apprentissage. Le professeur aide les enfants à formuler les questions suscitées par leurs actions, leurs discours et il cherche des moyens clairs d'y répondre. L'enseignement est dépendant des expériences vécues par l'enfant, autant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la classe. Il constitue un acte politique dans la mesure où l'enfant est encouragé à développer un point de vue critique sur le monde. Mais, enseigner la science de manière à ce que les expériences quotidiennes des fillettes s'y reflètent, entraîne des questions en ce qui concerne le contenu de cet enseignement : la matière et les processus scientifiques tels que la théorisation, l'observation, la généralisation ne peuvent pas être occultés.

Le cadre de réflexion de M. Osborne et A. Calabrese Barton est issu du débat sur la construction sociale de la science et celle de l'identité qui aboutit à des rapports de domination entre les races, les classes, les sexes. Elles en déduisent que la "bonne" formation scientifique est celle qui prend part à la construction de la personnalité. Or, depuis le XVII<sup>e</sup> siècle, le discours scientifique est fondé sur le concept positiviste de la réalité objective. Ce point de vue réductionniste qui sépare les *faits scientifiques* de toutes les valeurs individuelles, sociales et culturelles, accorde à la science une position d'autorité dans la société contemporaine. À l'opposé, la vision constructiviste met en relief le rôle de l'homme dans la construction du savoir et les structuralistes y ajoutent la notion de construction *politique*. Les auteurs ont développé leur pédagogie émancipatoire à partir de ces deux dernières théories et d'un idéal humaniste.

Actuellement, les communautés scientifiques s'efforcent de combattre les iniquités en recommandant "d'enseigner à comprendre" à travers une explicitation du contenu et des pratiques discursives dans la classe de science. Et cette compréhension permet aux étudiants de repenser le savoir scientifique présenté comme *la* manière d'appréhender le monde alors qu'il est pénétré des valeurs sociales et culturelles de la classe moyenne, blanche, masculine et d'origine européenne.

Dans la classe de science traditionnelle, on attend des élèves qu'ils donnent du sens au monde en respectant les voies prescrites, en plaçant les autres, eux-mêmes, le monde, à l'intérieur de catégories. Si les formes prescrites pour aborder la science ne sont pas connectées à leurs expériences, ce sont les élèves qui sont jugés déficients. Le savoir scientifique, détenu par le professeur, est considéré comme un agglomérat de purs faits irréfutables. Mais les auteurs pensent que l'équité en matière d'éducation scientifique ne peut être atteinte par de simples programmes compensatoires pour les femmes et les minorités. Elles se proposent d'ouvrir de multiples voies d'accès au savoir scientifique afin que tous les élèves soient entendus.

A. Calabrese Barton illustre cet objectif par la description d'une de ses expériences d'enseignement dans le refuge pour SDF, avec K'neesha et Patrice, deux fillettes afro-américaines ayant déménagé plusieurs fois et dont le père tente de se désintoxiquer. À partir de leur projet - inventer une recette de gâteau d'anniversaire - la classe discute des éléments nécessaires à cette tâche. Dans le cours des interactions,

le problème du père, et du comportement réactionnel des fillettes est abordé. Les discussions sur l'alcoolisme en classe de science sont évoquées : les deux fillettes avouent leur sentiment de gêne, de marginalisation, lors de ces débats qui "parlaient en fait de leur famille". Le professeur les encourage à analyser ce qui, dans le fonctionnement de la société, a pu influencer sur leur expérience de l'alcoolisme, sur leur sentiment d'infériorité vis-à-vis du groupe de la classe. Un film vidéo sera tourné pour leur permettre d'observer ce qui, dans leur environnement, leur permet de se sentir bien ou mal. Dans cet exemple le professeur ne tente pas de forcer l'enfant à "faire des sciences" : le contenu scientifique est caché sous les activités manuelles ou artistiques pour éviter un sentiment d'aliénation. Des capacités scientifiques d'observation (aspect, goût du gâteau), de mise en relation (pourcentage des ingrédients) et d'analyse (des problèmes de réalisation) ont été sollicitées. Les effets physiques et psychiques ont été explicités et l'expérience vécue par les fillettes a été intégrée dans une *exploration scientifique*. Dans ce cours informel au refuge, il ne s'agissait pas seulement d'"apprendre comment les choses fonctionnent physiquement" mais de créer une force productive qui aide à surmonter la condition sociale.

Les expériences de M. Osborne et A. Calabrese Barton démontrent que le vécu des enfants modèlent leur conception des sujets scolaires. La création d'une communauté où l'enfant pourrait acquérir l'estime de soi et une forme de pouvoir de transformation des choses, revient à l'éducateur parce que l'accès aux ressources ne dépend pas seulement du rapport au système éducatif, mais aussi du positionnement, de l'identité dans la société. Une possibilité d'éducation émancipatoire existe par le biais de la compréhension du caractère historiquement et socialement situé de l'expérience.

- D'après : OSBORNE, Margery D. and CALABRESE BARTON, Angela M. Constructing a liberatory pedagogy in science : dilemmas and constructions. *Journal of Curriculum Studies*, June 1998, vol. 30, n° 3, p. 251-260.

## *L'appréciation pédagogique et la supervision des temps libres à l'école*

P. Blatchford et C. Sumpner ont conduit une investigation sur un élément de la vie scolaire dont la valeur éducative et socialisante est méconnue : les heures de pause (récréations et déjeuner) qui constituent un moment d'activité libre. Constatant que l'on disposait de peu d'information au niveau national sur la durée et l'organisation de ces pauses, ils ont examiné l'évolution de la situation au cours des cinq dernières années.

Une enquête préliminaire dans 33 écoles londoniennes avait montré que les enfants passaient 29 % de leur temps scolaire en récréation et déjeuner. Dans les années 90, les problèmes de violence, de racisme, de persécutions de certains enfants ont conduit à une vision très négative de ce temps libre - (cf. la Commission Elton, 1989) - pendant lequel les élèves se défoulent. Une tendance à la réduction du temps libre, notamment au déjeuner et l'après-midi, est observée. Simultanément on observe que les enfants d'école primaire (5-11 ans) ont moins d'occasion d'interaction, de développement des relations sociales hors de l'école qu'autrefois, d'où l'importance accrue des interactions, des amitiés nouées en récréation. Par ailleurs, les recherches ethnographiques ont mis en relief l'importance de la sous-culture, parallèle à la culture de l'école, qui se construit par les expériences informelles socialisantes et qui possède sa propre hiérarchie de valeurs, ses règles. De rares études (cf. Sluckin, Grudgeon, Thorne) ont montré que les périodes de pause "constituaient un forum pour la transmission culturelle et la conscience identitaire des deux sexes, et favorisait le développement des aptitudes sociales utiles dans la vie adulte".

Dans le contexte de ces deux visions conflictuelles du temps libre à l'école et d'une absence de données statistiques gouvernementales, la Fondation Nuffield a financé l'enquête de Blatchford et Sumpner, qui permet de connaître la situation globale dans les écoles primaires et secondaires du point de vue de l'organisation, de la supervision des périodes de récréation et des activités, des comportements des élèves, de l'évaluation, positive ou négative, de cette partie de la journée scolaire. Les auteurs soulignent que les "moments de pause" - terme préféré à "récréation" - sont aussi importants pour les élèves du

secondaire que pour les enfants, en raison du désir de partager des expériences entre pairs pratiquement à l'insu des adultes.

Les informations nécessaires à leur recherche ont été obtenues grâce à un questionnaire mis au point à partir de versions pilotes discutées avec des enseignants, envoyées à un échantillonnage d'écoles, améliorées en fonction de la rétroaction. Finalement, environ 10 % des écoles de l'Angleterre - soit 2 075 écoles primaires (premier et deuxième cycle) et 475 écoles secondaires - ont reçu le questionnaire, pour un taux de réponse de 61 %.

Une analyse quantitative des réponses est rapportée dans cet article (l'analyse des commentaires ouverts et des interviews par téléphone est transcrite dans l'ouvrage des mêmes auteurs).

La durée de la pause du matin est de 15 mn à l'école primaire et souvent plus longue à l'école secondaire (20 mn dans 48 % des cas). Au contraire, la pause déjeuner est plus longue à l'école primaire premier cycle : 75 mn ou plus dans 44 % des cas contre environ 1 heure dans le second cycle, 1 heure ou moins à l'école secondaire. La pause de l'après-midi est donnée dans 70 % des écoles primaires au premier cycle, 58 % au second cycle, contre 13 % à l'école secondaire.

Durant les cinq dernières années 56 % des écoles primaires (surtout au premier cycle) et 44 % des écoles secondaires ont réduit les pauses, principalement au déjeuner, notamment dans 27 % des écoles primaires du second cycle, ou en supprimant la récréation de l'après-midi.

La première raison invoquée est l'allongement des heures d'enseignement dans 61 % des cas à l'école primaire et 40 % des cas à l'école secondaire (ce qui est la conséquence des exigences du Programme National mis en place en Grande-Bretagne). La seconde raison invoquée, dans environ 18 % des cas, est la difficulté du maintien de la discipline lors des périodes d'activité libre, considérées comme les plus "à risques" par les éducateurs.

En ce qui concerne le type de surveillance, il apparaît qu'aux heures de repas la supervision est assurée pour moitié par les enseignants dans le secondaire (et par des auxiliaires de service, des élèves âgés) et majoritairement par du personnel auxiliaire à l'école primaire (leur nombre ayant augmenté entre 1991 et 1996, faisant passer la proportion de surveillants de 1 pour 57 élèves à 1 pour 53). Les récréations sont surveillées en forte majorité par les enseignants au niveau

primaire et en légère majorité au niveau secondaire, les élèves âgés étant aussi sollicités.

En ce qui concerne les problèmes de surveillance, 80 % des écoles reconnaissaient en avoir. Ces difficultés étaient attribuées au manque d'autorité des surveillants (environ 20 % des cas), à leur manque de formation - plus à l'école primaire (20 %) qu'à l'école secondaire (10 %) - à l'impossibilité de surveiller tous les locaux (21 % à l'école primaire, 43 % à l'école secondaire). Seulement une minorité des écoles primaires (17 %) et secondaires (9 %) offraient une formation véritable au personnel de surveillance. Néanmoins la qualité de la surveillance était perçue comme en amélioration depuis 1991 par une majorité d'écoles primaires et 42 % d'écoles secondaires. Quant à la conduite des élèves, elle est considérée plutôt comme meilleure depuis 1991 à l'école primaire, comme stable à l'école secondaire, mais 25 % des écoles constatent une dégradation. L'amélioration était attribuée à une meilleure qualité des activités récréatives, à une moindre agressivité, à une meilleure discipline (notamment grâce à des systèmes de récompenses au niveau de chaque classe). Les raisons invoquées de dégradation étaient l'influence de la télévision, l'agression entre élèves accrue, la proportion d'élèves "difficiles" accrue, l'absence de respect envers l'autorité et l'environnement. L'influence de la télévision était plus évidente sur les jeux des enfants au niveau primaire.

À propos de la conduite des élèves à l'extérieur de l'école, la majorité des interviewés la considéraient comme dégradée en cinq ans, les causes invoquées étant principalement familiales (à Manchester la dégradation des conditions socio-économiques est soulignée).

L'intérêt des récréations, d'après les enseignants, est : de couper des activités scolaires, de "décompresser, de permettre les interactions sociales" et, à l'école secondaire, de faire place à des activités extra-scolaires, en club. L'occasion d'exercice physique était assez peu mentionnée.

L'examen d'ensemble des résultats de cette enquête indique une tendance à l'allongement de la journée scolaire et à la réduction du temps libre, malgré l'observation par les chercheurs de la valeur éducative des périodes de récréation. La principale cause citée est l'alourdissement des programmes scolaires officiels, mais les difficultés dues aux comportements sont reconnues, notamment lors des interviews complémentaires, l'espace de liberté du déjeuner étant le

plus sujet à des débordements. De surcroît l'effet bénéfique de ces pauses, pour les élèves eux-mêmes, est peu pris en compte. Dans une récente enquête plus réduite, les élèves exprimaient leur colère devant une réduction du temps de jeu décidée sans les consulter et perçue comme la conséquence de la violence d'un petit groupe. L'importance des conséquences pour les enfants a été minimisée.

L'emploi à l'école primaire d'une forte proportion de personnel auxiliaire pour surveiller les récréations conduit les auteurs à questionner cette pratique. Ceux-ci, mettant en relief la faible formation et la faible implication du personnel auxiliaire (très mobile), plaident pour une reconsidération approfondie du système de surveillance des temps libres en raison du manque de professionnalisme des surveillants, actuellement.

L'impression, exprimée par les enseignants, que la conduite des jeunes s'aggrave dans la vie quotidienne et s'améliore dans l'école, surprend. Elle suggère que les écoles ont redoublé d'efforts, avec succès, sur le plan de la discipline. Elle incite à des recherches ultérieures sur l'évolution des comportements des jeunes pour vérifier cette idée. Quant à l'appréciation insuffisante par les enseignants de la culture de l'enfant, notamment du rôle du jeu, elle conduit les auteurs à mettre en garde contre les effets d'un alourdissement des contraintes pendant la journée scolaire.

- D'après : BLATCHFORD, Peter and SUMPNER, Clare. What do we know about breaktime ? Results from a national survey of breaktime and lunchtime in primary and secondary schools. *British Educational Research Journal*, January 1998, vol. 24, n° 1, p. 79-94.





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 – *COMPTI RINDU DI RICHI RCHI*
  - \*\* 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 comparée ou d'éducation comparée (*à partir de documents méthodiquement traités*)
  - \*\* 14 – Recherche à plusieurs facettes
  - \*\* 15 – Recueil de recherches
- 2 – *BILAN DI RICHI RCHIS*
  - \*\* 21 – Bilan à l'intention des chercheurs
  - \*\* 22 – Bilan à l'intention des praticiens
  - \*\* 23 – Bilan orienté dégageant des propositions
- 3 – *OUTH DI RICHI RCHI*
  - \*\* 31 – Méthodologie
  - \*\* 32 – Bibliographie
  - \*\* 33 – Encyclopedie et dictionnaire
- 4 – *ÉTUDE, MONOGRAPHII IT DOCUMENTS DI INFORMATION*
- 5 – *ESSAI ET POINT DI VUI*
- 6 – *VÉCUI IT TÉMOIGNAGI*
  - \*\* 61 – Relation de vécus ou d'innovation
  - \*\* 62 – Autobiographie
- 7 – *TIXTIS LÉGISLATIFS IT REGULIMENTAIRIS*
- 8 – *STATISTIQUES*
- 9 – *DOCUMENT À CARACTRI PRATIQUI OUTHI CHNIQUE*
- 0 – *VUI GARISATION*

# OUVRAGES & RAPPORTS

## A – SCIENCES HUMAINES, SCIENCES DE L'ÉDUCATION

### *Sciences humaines*

DORTIER, Jean-François. *Les Sciences humaines : panorama des connaissances*. Auxerre : Sciences humaines, 1998. 487 p., notes bibliogr. Index. ■\* 22

Le premier but de ce livre est d'offrir un panorama des principales théories, hypothèses, que les sciences humaines apportent à des questions fondatrices. L'auteur adopte la définition la plus large des sciences humaines, c'est-à-dire toutes les sciences qui concernent l'homme : l'anthropologie, la linguistique, la psychologie, la psychopathologie, les sciences cognitives, la psychologie sociale, la sociologie, l'économie, la préhistoire, l'histoire, la géographie, la philosophie. L'auteur prend soin de situer chaque discipline dans son

contexte, son projet, son programme de recherche spécifique. Cet ouvrage peut servir de petite encyclopédie grâce à ses multiples entrées : par auteurs, concepts, modèles, sous-domaines. (Prix : 145,00 FF).

### *Sciences de l'éducation*

RUANO-BORBALAN, Jean-Claude. dir. *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences humaines, 1997. 540 p., bibliogr. p. 515-532. Index. ■\* 15

Cet ouvrage rassemble les principaux articles, des meilleurs spécialistes parus dans « Sciences Humaines » depuis cinq ans, sur les questions relatives à l'éducation et à la formation. Il comporte également de nombreux inédits. L'ensemble de ces articles est mis en perspective par une introduction générale sur l'avènement de l'« acteur-apprenant ». Les articles sont rassemblés en six parties : « les tendances de la recherche », « les grands courants pédagogiques », « apprendre »,

**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 toute les autres informations sur  
la recherche en éducation disponibles sur le 36.16 INRP

« savoirs et compétences », « le formateur et le groupe », « l'expérience scolaire ». Des points de repères pédagogiques, des encadrés de réflexion et de vulgarisation, des fiches de lectures, des mots clés et des définitions, font de ce livre un outil à la fois pour les spécialistes et les non-spécialistes de l'éducation et de la formation. (Prix : 145,00 FF).

### *Recherche scientifique*

BANKS, James A. ed. ; MC GEE BANKS, Cherry A. ed. *Handbook of research on multicultural education*. New York : MacMillan, 1995. XXIII-882 p., notes bibliogr. Index. 21

Cet ouvrage fait la synthèse de 30 ans de recherche dans le domaine de l'éducation multiculturelle et traite de l'histoire, de la philosophie, des perspectives d'avenir de ce domaine. La construction du savoir, l'histoire de l'immigration et l'éducation des immigrants aux Etats-Unis, les besoins spécifiques des groupes ethniques, les politiques d'éducation, notamment en langue non maternelle, des divers groupes raciaux et sociaux sont examinés. La recherche sur les problèmes de race et de sexe dans l'enseignement supérieur est passée en revue. Le développement de l'éducation multiculturelle en Australie, en Allemagne, au Canada, au Royaume-Uni est décrit. (Prix : 475,00 FF).

*Interdisciplinarités*. Paris : Seuil, 1998. 207 p., notes bibliogr. (Le genre humain ; 33.) 14

Proposant une réflexion sur l'interdisciplinarité, ce périodique présente les témoignages et analyses de chercheurs de diverses disciplines : quelles ont été les raisons qui ont amené ces scientifiques (biologiste, juriste, physiciens, économiste, démographe, géographe, sociologue, mathématicien et philosophes) à l'interdisciplinarité, quelles ont été les réussites, les limites de ces collaborations, de ces

confrontations, quelles en ont été les conditions de possibilité sur le plan sociologique aussi bien qu'épistémologique. (Prix : 95,00 FF).

### *Méthodologie de la recherche en sciences humaines et sciences de l'éducation*

BEST, John W. ; KAHN, James V. *Research in education*. 8<sup>e</sup> ed. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore : Allyn & Bacon, 1998. XVI-507 p., tabl., notes bibliogr. Index. 31

Cet ouvrage de référence, augmenté et remis à jour, constitue une introduction à la méthodologie de la recherche, qui peut aider un étudiant à rédiger sa thèse ou à trouver des références. Il est divisé en trois parties traitant de la signification et des objectifs de la recherche en éducation ainsi que de la mise en forme d'un rapport de recherche, puis des méthodes de recherche et d'évaluation, enfin de l'analyse quantitative de données utilisant des processus statistiques (analyses descriptives, inférentielles, programmation par ordinateur des calculs statistiques). Des exemples de calculs sont présentés.

CHARLES, C. M. *Introduction to educational research*. New York : Longman, 1997. XXII-384 p., tabl., notes bibliogr. Index. 31

Cet ouvrage décrit la nature, le sens de la recherche, ses principes de fonctionnement, les différents types de recherche et leurs méthodes spécifiques, les compétences pré-alables nécessaires à la conduite d'une recherche, le travail de conception d'un projet de recherche, la mise en œuvre des évaluations.

KRATHWOHL, David R. *Methods of educational and social science research : an integrated approach*. New York ; Sydney : Longman, 1998. XVII-742 p., tabl., bibliogr. (26 p.). Index. ✻ 31

Cet ouvrage constitue une source de références fondamentale pour les étudiants en doctorat de sciences sociales à la recherche d'une aide méthodologique. Les méthodes de recherche qualitatives, quantitatives, statistiques, méta analyses sont décrites. Les concepts fondamentaux qui sous-tendent la recherche sont étudiés dans le but de forger une structure et des critères à respecter pour que la recherche entreprise puisse apporter une réelle contribution au savoir. (Prix : 340,00 FF).

## B – PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

### Philosophie

MESURE, Sylvie. dir. *La Rationalité des valeurs*. Paris : Presses Universitaires de France, 1998. VI-333 p., notes bibliogr. (Sociologies.) ✻ 12

Avec la démocratie se sont développées une individualisation et une fragmentation des normes et des systèmes de pensée. Tant en philosophie qu'en sciences sociales, cela tendrait à étendre l'influence du subjectif au détriment de la notion d'existence d'une « vérité pratique ». En quête d'une fondation rationnelle des valeurs, des philosophes et des sociologues explorent ici les divers champs d'application en termes de valeurs et de norme, le droit se trouve tout particulièrement visé dès lors que la relativisation, et partant l'arbitraire, en mettent en balance le concept même. Le problème se pose aussi de façon cruciale en ce qui concerne la science et les prises de décision, les actions, qu'elle implique, la volonté de puissance déterminant les valeurs selon une perspective nietzschéenne. L'approche sociologique

s'appuie notamment sur Durkheim et Simmel, et explore le domaine de l'art, confronté à la pluralité des valeurs et au problème de l'évaluation et de la perception cognitive. (Prix : 198,00 FF).

### Disciplines philosophiques

#### Philosophie de l'éducation

FULLINWIDER, Robert K. ed. *Public education in a multicultural society : policy, theory, critique*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. 289 p., notes bibliogr. Index. (Cambridge studies in philosophy and public policy.) ✻ 12

Les réflexions contenues dans cet ouvrage se fondent sur la reconnaissance de la dimension civique du concept d'éducation multiculturelle dans une institution démocratique. Le lien entre culture et identité est analysé ; l'hétérogénéité des matériaux culturels aboutissant à la composition d'une identité individuelle est affirmée. L'idée d'une école publique enseignant à un élève « sa culture » est mise en cause. Le Plan californien d'éducation civique antiraciste est examiné de façon critique. L'enseignement de l'histoire et de la littérature dans une perspective multiculturelle est exploré. (Prix : 125,00 FF)

PORCHER, Louis ; ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Ethique de la diversité en éducation*. Paris : PUF, 1998. VIII-212 p., bibliogr. p. 209-213. (L'Éducateur ; 1998.) ✻ 23

Au croisement de la morale et de la politique, l'éthique est aujourd'hui omniprésente, et suscite un regain d'intérêt après une phase d'éclipse en ce qui concerne l'éducation. En effet, la massification de la scolarisation semble avoir focalisé les efforts sur l'acquisition, voire l'accumulation, de connaissances, au détriment de la socialisation et du développement personnel des élèves. Or, dans une société en mutation, le

chômage, la protection de l'environnement, la globalisation des échanges économiques et de la communication, posent plus que jamais la question des rapports entre individus, et des individus au monde et à la société. L'institution éducative joue un rôle clé dans ce contexte, tant à travers les différents niveaux de responsabilité qu'elle engage parmi les acteurs du processus, qu'en tant qu'elle participe au développement moral des citoyens en devenant leur charge. Face à la diversité croissante des élèves et du monde dans lequel ils sont appelés à vivre, une évolution s'impose, parallèlement à un glissement de la morale à l'éthique, à travers contenus et méthodes pédagogiques, et dans la philosophie même de l'éducation. (Prix : 128,00 FF).

### *Philosophie morale*

CAZENEUVE, Jean. *L'Avenir de la morale*. Monaco : Editions du Rocher, 1998. 209 p. (Documents.) 21

S'interroger sur « l'avenir de la morale », c'est d'abord en retrouver les sources et les fondements. Les mots ne se définissent pas aisément. L'histoire de la morale, même si elle ne coïncide pas avec celle des idées, en subit l'influence et les rapports entre morale et politique s'avèrent complexes. Les notions de bien et de mal s'enrichissent d'autres concepts : vertu, devoir, valeurs, autant de sujets à questionnement. Car en définitive, pour quoi se soucier de morale ? Or des règles s'imposent et paraissent indispensables. Maintenir l'ordre et la morale publique se réfère à des principes souverains, à un besoin de sacralisation même laïcisé. L'histoire des mœurs s'est construite autour de modèles et aujourd'hui la culture de loisir façonne les mentalités. L'argent, le pouvoir, le sexe sont des motivations concurrentes à une moralité fondée sur d'autres valeurs. A chacun de choisir sa voie en toute connaissance de cause, et en se demandant pourquoi. (Prix : 110,00 FF).

IGNASSE, Gérard. ed. ; LENOIR, Hugues. ed. *Ethique et formation*. Paris : L'Harmattan, 1998. 207 p. (Savoir et formation.) 21

Le questionnement éthique est une clé de la dynamique éducative. Se poser la question éthique vise à questionner le sens de son action, ses postulats et ses conséquences et surtout à considérer le rapport aux apprenants en leur conférant un droit à la pensée et à la construction autonome. Cet ouvrage regroupe dans une première partie les différentes contributions au colloque sur la question de l'éthique dans les politiques de formation : Laïcité et formation (G. Ignasse) ; Approche philosophique de l'éthique en éducation (N. Mosconi) ; Ethique et formation des enseignants (P. Meirieu) ; Contre les valeurs : une expérience éthique (P. Delamaire) ; La question éthique chez les formateurs (H. Lenoir) ; Le respect de la personne en formation (P. Dupouey) ; Formation continue universitaire et service public (M. Michel). La seconde partie est consacrée aux résultats d'une enquête par entretiens menée auprès des praticiens des métiers de la formation. (Prix : 120,00 FF).

### *Perspectives de l'éducation*

RAILLON, Louis. ; HASSENFORDER, Jean. *Une revue en perspective : Éducation et Développement*. Paris : L'Harmattan, 1998. 309 p. (Education et formation : Serie Références.) 23

La revue « Education et Développement » est née dans les années 1960 ; entre 1964 et 1980, 142 numéros ont été publiés. Réédités sous forme d'ouvrage, un choix d'articles rend compte des changements et de l'évolution du système éducatif pendant 20 ans. L'ouvrage s'ouvre sur un entretien entre Louis Raillon, fondateur de la revue et Jean Hassenforder, professeur émérite à l'INRP. Un choix de textes a été effectué et classé selon cinq thématiques. 1/ Nouveaux enjeux de l'éducation

dans une conjoncture nouvelle : perspectives nouvelles, échos de la conjoncture (les années 1965-1980) 2/ La sève de l'éducation nouvelle : richesse des pionniers, l'esprit de l'éducation nouvelle 3/ Nouvelles approches pédagogiques 4/ Vers un changement des institutions éducatives 5/ La condition des enfants. (Prix : 170,00 FF)

### ***Réflexions critiques sur l'éducation***

LONGHI, Gilbert. *Pour une déontologie du métier d'enseignant*. Paris : ESF, 1998. 136 p. (Pédagogies.) ■ 5  
Chacun a son mot à dire sur l'école : les hommes politiques, les parents réunis en associations, l'élève seul contre tous et contre tout, l'enseignant, cela sur plusieurs points : la citoyenneté, le rôle des enseignants, l'innovation « l'opium scolaire » permet de calmer les angoisses, cet opium se diffuse dans l'opinion sous quatre formes communes : la réforme, la sanctuarisation (des établissements), l'homogénéité, le niveau. L'entreprise devient le cadre de référence. On voit apparaître une nouvelle race de consommateurs : la république des familles. « Il faut sortir de la problématique des moyens pour passer à celle de la valeur », du professionnalisme de l'enseignement, du jugement de l'élève. Une déontologie de l'enseignement peut être formalisée, elle concerne l'enseignement, les relations entre enseignants, les relations avec les élèves. (Prix : 128,00 FF)

PARKER, Stuart. *Reflective teaching in the postmodern world : A manifesto for education in postmodernity*. Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 1997. X-177 p., bibliogr. (6 p.). Index. ■ 12

S. Parker présente et critique deux « versions » de l'éducation moderne : l'une utilisant le vocabulaire de l'efficacité, de la science, d'une organisation bureaucratique ; l'autre parlant d'autonomie, de démocratie,

de pédagogie libératoire, de recherche-action. L'auteur applique une technique de « déconstruction » à ces deux approches – le management positiviste et l'attitude réflexive de l'enseignant – pour bouleverser les idées reçues sur « la mythologie de l'autonomie » et sur « la conception absolue de la rationalité ». Il en dégage un plaidoyer pour une forme d'éducation post-moderne, avec ses implications pour la formation des enseignants et pour la conception des institutions

SAVATER, Fernando. *Pour l'éducation*. Paris : Editions Payot et Rivages, 1998. 273 p., bibliogr. p. 271-274. (Manuels Payot.) ■ 23

Pour ce professeur espagnol, éduquer c'est croire à la perfectibilité de l'homme, à sa capacité innée d'apprendre et au projet de la société de promouvoir l'universel. Ce livre est résolument optimiste, car si l'on est doté d'un authentique pessimisme on pourra écrire contre l'éducation. C'est un plaidoyer pour l'école, qui est en compétition avec d'autres modèles de la société comme les médias, les bandes urbaines, les sectes intégristes et tant d'autres influences, qui ne peut abandonner sans se renier elle-même. L'école doit faire avec l'éclipse de la famille, ou l'autorité semble en crise. Or, la disparition de toute forme d'autorité ne prédispose pas à l'exercice responsable de la liberté. L'ouvrage se termine par une lettre à Madame la ministre de l'Éducation et en annexes, des textes d'auteurs sur l'éducation. (Prix : 119,00 FF)

### ***Prospectives en matière d'éducation***

BASSIS, Odette. *Se construire dans le savoir : à l'école, en formation d'adultes*. Paris : ESF, 1998. 284 p., bibliogr. p. 282-284. (Pédagogies.) ■ 23

Cet ouvrage se compose en quatre parties qui se complètent. Dans la première partie, la démarche d'auto-socio-construction du savoir, l'auteur se propose de définir quel

savoir et quels processus jouent dans toute démarche de ce type et finit par les paradoxes de la démarche. Dans la deuxième partie, devenir concepteur de ses savoirs, c'est le sujet-apprenant face à la numération et à la géométrie (polygones) et pour l'enseignant-formateur se profile une autre façon d'enseigner. Dans la troisième partie, pratiques de transmission, freins, et obstacles, l'auteur engage le fer délibérément contre les pratiques usuelles et propose une démarche-adulte appelée couramment « démarche des allumettes ». Dans la dernière partie, la formation, tremplin pour changer, deux grands projets réalisés dans le cadre de la formation d'enseignants, l'un dans une zep de la région parisienne et l'autre au Tchad, pour faire échec à l'échec, former et transformer, avec la réalité des conditions concrètes et donc la crédibilité d'une pratique de ce pari au cœur de l'apprendre. (Prix : 158,00 FF).

## C – SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

### *Sociologie générale*

PERETZ, Henri. *Les Méthodes en sociologie : l'observation*. Paris : La Découverte, 1998. 123 p., bibliogr. p. 117-121. (Repères ; 234.) ₣ 31

L'auteur, formé dans la tradition de l'école de Chicago, tente de répondre à l'attente d'étudiants ou de chercheurs désireux de suivre une méthode cohérente leur permettant de recueillir des données par l'observation, de les enregistrer et de les interpréter. Après la définition de l'observation directe et les étapes de cette tradition, succèdent des réponses concrètes et précises aux interrogations des acteurs de terrain. A chaque étape, l'auteur donne de nombreux exemples de résultats de grandes enquêtes particulièrement significatives, voire des grands classiques de l'observation. (Prix : 46,30 FF).

### *Théories sociologiques*

JOSEPH, Isaac. *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : Presses Universitaires de France, 1998. 126 p., bibliogr. p. 125-126. (Philosophies ; 99.) ₣ 5

A partir des travaux d'Erving Goffman sur la sociologie de la vie quotidienne, l'étude propose une définition de la microsociologie et de ses méthodes pour la revendiquer comme un véritable domaine de recherche, au cœur des débats sur les objets et les langages de la sociologie classique. L'examen d'un répertoire de situations, telles que cérémonies, rituels, civilités, dramaturgies, fait émerger entre les deux pôles constitutifs de la sociologie (le groupe et l'individu) la notion d'expérience individuelle de la vie sociale. C'est cette interaction entre l'individu, son statut social, et le groupe ou le rassemblement avec lequel il se retrouve en face à face et en conversation qu'étudie la microsociologie. Ces situations d'interaction constituent son terrain de recherche privilégié et les « moments » et « systèmes d'activités situées » ses notions fondamentales. (Prix : 48,00 FF).

MUCCHIELLI, Laurent. *La Découverte du social : naissance de la sociologie en France (1870-1914)*. Paris : La Découverte, 1998. 571 p., bibliogr. p. 537-554. Index. (Textes à l'appui : Série sociologie.) ₣ 14

En retraçant l'émergence de la sociologie dans l'université française pendant la période 1870-1914, l'auteur montre comment la « découverte du social » s'inscrit dans le dépassement des modèles et des métaphores biologiques et raciaux jusqu'alors dominants. Après avoir exploré l'œuvre de ses principaux pionniers (Durkheim, Tarde, Worms, etc.), il explique comment les idées de conscience collective, de déterminisme social, de l'usage des statistiques ont transformé le regard sur l'homme. L'apport de toute une génération

d'intellectuels (Bouglé, Halbwachs, Hubert, Levy-Bruhl, Mauss, Meillet, Richard, Simiand) et les débats de la sociologie avec l'éthnologie, la psychologie, la géographie, l'histoire, la linguistique, la criminologie et l'économie politique dévoilent la richesse d'une conjoncture scientifique exceptionnelle. (Prix : 198,00 FF).

### *Sociologie de l'éducation*

MERLE, Pierre. *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses universitaires de France, 1998. 127 p., notes bibliogr. (Que sais-je ? ; 3278.)

☛ 4

En quoi consiste la sociologie de l'évaluation scolaire ? Elle s'attache à étudier les procédures de mesure des compétences des élèves, l'efficacité des dispositifs pédagogiques mis en place, celle des enseignants et des établissements scolaires. Cet ouvrage aborde les questions cruciales que posent actuellement les acteurs du système éducatif : la pertinence de la notation dans l'évaluation des compétences de l'élève, les décisions d'orientation comme mesure de sélection, l'effet-établissement ainsi que l'effet-maitre, les liens entre performances scolaires et dispositifs pédagogiques. Il met en relief les biais sociaux qui accompagnent les procédures d'évaluation dans l'institution scolaire (Prix : 42,00 FF).

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

FOSTER, Peter ; GOMM, Roger ; HAMMERSLEY, Martyn. *Constructing educational inequality : an assessment of research on school processes*. London, Washington, D.C. : Falmer Press, 1996. VI-212 p., tabl., fig., bibliogr. (21 p.). Index. (Social research and educational studies series ; n° 15.) ☛ 11

La recherche pédagogique et les consommateurs d'éducation déplorent la persistance des inégalités malgré les réformes pédagogiques et institutionnelles entreprises à la suite des constatations précédemment faites par les chercheurs dans le domaine des chances d'éducation, en fonction de la classe sociale, du sexe, de la race. Cet ouvrage repose le problème de définition du concept d'inégalité et conteste les fondements des accusations actuelles d'inégalité devant l'éducation. Il tente de clarifier les règles méthodologiques dans le but de rendre la recherche sur les inégalités plus efficace et plus objective. La confusion entre inégalité et inéquité a souvent été entretenue dans une perspective politique.

HALL, Peter M. ed. *Race, ethnicity, and Multiculturalism : policy and practice*. New York ; London : Garland Publishing, 1997. Vol. 1, X-232 p., fig., notes bibliogr. Index. (Missouri Symposium on Research and Educational Policy ; Garland reference library of social science ; 1029.) ☛ 15

Cet ouvrage étudie la façon dont les facteurs structurels, organisationnels et socioculturels influent sur les performances scolaires des élèves, dans le sens d'une reproduction des inégalités raciales et il propose des stratégies favorisant l'équité, notamment en éliminant les systèmes de classement en filière d'après les capacités initiales et en créant un véritable programme commun. Les éléments de l'école traditionnelle – professeurs, classes, programmes scolaires, administration locale – sont examinés de façon critique. L'influence du milieu familial est analysée.

MOSCONI, Nicole. dir. *L'Égalité des sexes en éducation et formation*. Paris : Presses Universitaires de France, 1998. 265 p., notes bibliogr. (Éducation et formation : Biennales de l'éducation.) ☛ 21

Cet ouvrage est un compte rendu des interventions sur le thème de « l'égalité des sexes en éducation et formation », lors de la Biennale de l'éducation de 1996. Si dans les pays anglo-saxons les études « féministes » ou « féminines » s'inscrivent dans un cadre institutionnel, elles tardent toujours à être reconnues comme telles, en France notamment. Partant de ce constat et après un aperçu général des études féministes, les différentes contributions établissent la relation avec le domaine de l'éducation ; elles présentent un panorama de la situation à travers l'Europe, de la mixité dans les établissements scolaires à la formation des adultes, en passant par le champ politique et l'accès à l'emploi. (Prix : 128,00 FF).

MURPHY, Patricia F. ed. ; GIPPS, Caroline V. ed. *Equity in the classroom : towards effective pedagogy for girls and boys*. London, Washington, D.C. : Falmer Press ; UNESCO Publishing, 1996. VII-286 p., notes bibliogr. Index. ☞ 15

Cet ouvrage examine les tendances internationales actuelles sur le plan des performances scolaires en langue maternelle, langue étrangère mathématiques, sciences et technologie et informatique. Il propose une réflexion critique sur les actions engagées par différents pays dans le but d'améliorer l'équité entre les sexes dans les écoles et les établissements d'enseignement supérieur. Dans un contexte théorique tenant compte des points de vue féministes sur la pédagogie et le savoir, les articles soulignent le lien entre la pédagogie scolaire et l'ensemble du système d'éducation en fonction du sexe. Les experts conseillent de fournir aux enseignants des stratégies pédagogiques susceptibles d'atténuer les injustices du système.

SOLAR, Claudie. dir. *Pédagogie et équité*. Montréal (Québec) : Éditions Logiques, 1998. 258 p., notes bibliogr. ☞ 23

Cet ouvrage traite du thème de l'équité et de la pédagogie féministe, l'équité – conçue dans une perspective critique et épistémologique – étant considérée comme une valeur fondamentale d'une société démocratique. A partir d'une analyse de terrain, dans le cadre de l'interaction éducation-formation, les auteurs vont intervenir dans des champs très diversifiés tels que ceux de la formation, des milieux institutionnels, professionnels et sociaux, des sciences exactes, de la formation des adultes, en se penchant sur le lien théorie et pratique. A partir de modèles d'analyse et de conceptions de pratiques éducatives, de démarches privilégiant une prise en charge des femmes, de contextes de formation basée sur une perspective féministe, l'ouvrage a pour mission de proposer les réflexions des auteurs, afin de développer des stratégies et des outils d'intervention en faveur des femmes.

### *Éducation, socialisation et cultures*

HASSINI, Mohamed. *L'école, une chance pour les filles de parents maghrébins*. Paris : L'Harmattan, 1997. 271 p., bibliogr. p. 237-246. (Migrations et changements ; 46.) ☞ 4

Les filles de migrants maghrébins représentent un facteur dynamique de changement social, culturel, économique et politique pour la communauté d'origine ; et la réussite scolaire en est l'élément déterminant. Cette fonction fondamentale de la scolarisation constitue l'objet du livre, dont l'auteur est enseignant-formateur, associé à l'URMIS/CNRS (Unité de recherche des Migrations et Société de l'Université Paris VII). Sa démonstration s'appuie sur la validation de trois hypothèses. 1) L'école constitue un moyen d'intégration privilégié à la société globale. 2) La « tradition » spécifique à la culture des parents est un moteur et profite plus aux filles qu'aux garçons. 3) La réussite scolaire des enfants s'inscrit dans le projet migratoire des parents. Il ressort de l'étude que l'école joue un rôle majeur dans la vie des

filles de migrants d'origine maghrébine, directement lié à l'éducation donnée dans le cadre domestique Leur meilleure scolarité montre que l'école, lieu de liberté, de mouvement, de reconversion culturelle, d'acquisition de diplômes, leur est finalement un espace d'espoir (Prix : 140,00 FF)

MORROW, Raymond Allan ; TORRES, Carlos Alberto. *Social theory and education : a critique of theories of social and cultural reproduction*. Albany : State University of New York Press, 1995. XV-517 p., bibliogr. (33 p.). Index. (Sony series, teacher empowerment and school reform.) \* 12

Cet ouvrage passe en revue, dans une analyse critique, les théories de la reproduction sociale et culturelle, enrichissant ainsi la pédagogie critique Il offre une synthèse des travaux français, allemands, britanniques, espagnols et portugais dans ce domaine Les théories fonctionnalistes, structuralistes, marxistes, post-modernistes sont discutées et mises en contexte Les points de vue macro sociologiques et psycho sociologiques sont mis en relation Les dilemmes et les paradoxes de la pensée sur la reproduction sociale sont rappelés dans la conclusion (Prix : 250,00 FF)

### *Sociologie du milieu scolaire*

RUHLMAN, Michaël. *Boys themselves : a return to single-sex education*. New York : Henry Holt & Co, 1996. 384 p. \* 11

L'auteur remet en cause l'idée - généralisée dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle - que l'éducation mixte est forcément meilleure parce que plus démocratique et égalitaire Des recherches montrent en effet que les rares écoles non mixtes ayant survécu obtiennent de meilleurs résultats, sur le plan des performances scolaires et sur le plan de la socialisation L'auteur retourne dans son ancienne école de garçons, observe son fonctionnement,

le comportement des élèves et démontre qu'il existe bien une culture scolaire masculine spécifique (Prix : 145,00 FF)

### *Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation*

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

GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin, 1997. 247 p., notes bibliogr. Index. \* 31

L'auteur présente plusieurs images de la jeunesse à travers les siècles pour l'Ancien Régime la jeunesse est vue comme un rapport de filiation (les jeunes sont d'abord des fils), le XIX<sup>e</sup> siècle comme un rapport de générations (avec les conflits que cela peut entraîner), le XX<sup>e</sup> comme un processus de maturation psychologique et non plus comme une catégorie Dans une deuxième partie, l'auteur montre que dans les sociétés occidentales, l'évolution vers l'âge adulte est très peu structurée par des formes ritualisées La jeunesse est alors ce passage durant lequel vont se construire quasi définitivement les coordonnées sociales de l'individu Dans ce processus d'ajustement le diplôme prend une importance croissante Ainsi l'écart se creuse entre les jeunes qui de plus en plus nombreux possèdent ce viatique et ceux qui en sont dépourvus L'auteur termine par une analyse sur la sociabilité et les loisirs de la jeunesse vivre en famille, les amis, les loisirs, les amours. (Prix : 139,00 FF)

NATANSON, Madeleine. *Des adolescents se disent : voyage au pays des adolescents ordinaires*. Paris : De Boeck ; Belin, 1998. 143 p., fig (Comprendre.) \* 4

L'auteur s'est entretenu pendant plusieurs mois avec des lycéens, dans un grand lycée de banlieue, autour de thèmes qu'ils avaient choisis C'est de ce voyage dont elle nous fait

part : les relations avec les parents, l'amour, le rapport au vêtement, à la nourriture, la drogue, l'argent, les loisirs, la scolarité, la violence, le sport...

---

VAN MEERBEECK, Philippe. *Que jeunesse se passe : l'adolescence face au monde des adultes, entretien avec Claude Nobels*. Paris : De Boeck université ; Belin, 1998. 172 p. (Comprendre.) ☞ 4

Dans cet entretien, l'auteur, professeur, psychiatre et psychanalyste, spécialiste de l'adolescence, aborde les points suivants : l'histoire de la notion d'adolescence, l'emploi, le suicide, l'apprentissage, le couple, les violences, les parents... (Prix : 95,00 FF).

---

### *Sociologie de la famille*

BLOCH, Françoise. ; BUISSON, Monique. *La Garde des enfants, une histoire de femmes : entre don, équité et rémunération*. Paris ; Montréal : L'Harmattan, 1998. 319 p., bibliogr. p. 311-318. (Logiques sociales.) ☞ 11

La garde des enfants est pensée dans une dynamique du don, liée à la configuration familiale et à ce qu'on a reçu de ses ascendants. Constatamment référée à l'image de la « bonne mère », la garde quotidienne reste une histoire de femmes, que l'enfant soit confié à la crèche, à une assistante maternelle, aux grands-parents (de fait, aux grands-mères), ou qu'il soit gardé par la mère ou par une tierce personne au domicile. Cette norme de la « bonne mère » est intériorisée par les professionnelles de la garde. La garde s'articule aussi à la logique d'autonomie économique des femmes, et à la logique de l'Etat et des collectivités comme garants de l'égalité. Trois conceptions du service de garde en découlent : valeur d'usage, valeur de solidarité active, valeur de lien.

---

CICCHELLI-PUGEAULT, Catherine ; CICCHELLI, Vincenzo. *Les Théories sociologiques de la famille*. Paris : La Découverte, 1998. 128 p., bibliogr. (8 p.). (Repères ; 236.) ☞ 12

C'est au XIX<sup>e</sup> Siècle qu'on a commencé à étudier la famille ; celle-ci paraissait alors menacée par le contexte politique et l'émergence de la révolution industrielle qui allaient affecter sa structure et les relations entre ses membres. L'étude des œuvres de quatre grandes figures fondatrices : de Tocqueville, Comte, Le Play, Durkheim, introduit une réflexion sur le statut de l'institution familiale, sur la façon de penser le lien social et le lien familial, sur la structure interne de cette institution (la relation parentale, la relation conjugale, les relations fraternelles). Cette réflexion nous amène à la connaissance des sociologies contemporaines de la famille. (Prix : 49,00 FF).

---

THIN, Daniel. *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1998. 290 p., bibliogr. p. 281-285. ☞ 14

Cette recherche analyse les relations entre enseignants, travailleurs sociaux engagés dans la lutte contre l'échec scolaire et les familles populaires. Elle pose la question des rapports inégaux entre pratiques et logiques sociales divergentes, celles du mode scolaire de socialisation, dominant, et celles du mode populaire de socialisation. Ces oppositions fondamentales sont analysées à travers les représentations réciproques, les pratiques socialisatrices des parents, leurs espoirs et résistances à l'égard de l'école. Plus largement, l'étude s'inscrit dans le débat sur la culture populaire et ses rapports avec la société dominante. (Prix : 150,00 FF).

---

## Sociologie de la culture

CALIO, Jean. *Le Rap : une réponse des banlieues ?* Lyon : Aléas ; ENTPE Formequip, 1998. 146 p. (Pour mémoire.) ✱ 5

Le rap suscite un grand intérêt chez les jeunes des quartiers de banlieue. Sous le terme de rap, art musical populaire dont l'auditoire dépasse largement le cadre de la banlieue, on regroupe trois actions : la danse, l'expression graphique et l'expression musicale. L'auteur tente d'établir les liens existant entre le rap français et la banlieue, prise dans le sens de quartier social. Les rappeurs sont-ils et se voient-ils comme les porte-parole des jeunes des quartiers à travers la représentation qu'ils se font de la société (thème de l'argent) et des différents pouvoirs (police, justice, administration). La pratique du rap serait-elle une alternative avant la violence ? (Prix : 80,00 FF)

## Modèles culturels

DEMOLINS, Edmond. *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* Paris : Anthropos, 1998. 302 p. (Exploration interculturelle et science sociale.) ✱ 13

Réédition d'un classique (1897) du fondateur de l'école des Roches. Ce disciple de Frédéric Le Play attribue cette supériorité à l'éducation : l'Anglo-saxon cherche à « former des hommes » et donne à l'enfant autonomie et esprit d'initiative et d'entreprise, au rebours des systèmes français et allemand. Un siècle après les éditeurs, Lucette Colin et Rémi Hess, tout en soulignant les limites méthodologiques et les relents xénophobes de cette analyse comparée, y voient une étape anthropologique de connaissance et de transformation de l'interculturel et du social. Son influence sur l'éducation nouvelle en fait un lien entre Marc-Antoine Jullien et Célestin Freinet. (Prix : 149,00 FF).

## Sociologie de l'action sociale

RAGI, Tariq. *Acteurs de l'intégration : les associations et les pratiques éducatives.* Paris ; Amiens : L'Harmattan ; Licorne, 1998. 310 p., bibliogr. p. 279-305. (Villes plurielles.) ✱ 4

Cette enquête sociologique et politique effectuée dans des quartiers dits « sensibles » d'Amiens, s'articule autour de trois termes : immigration, association et démocratie. Sont étudiés les discontinuités et reconstructions identitaires, le rôle de l'Etat et l'engagement associatif. Une large place est laissée à la question de l'identité professionnelle des animateurs, de leur place dans l'institution scolaire et de leurs relations avec les administrations et autres partenaires. (Prix : 130,00 FF)

## D – ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

### Économie

#### Économie de l'éducation

DELAMOTTE, Éric. *Une introduction à la pensée économique en éducation.* Paris : Presses universitaires de France, 1998. 213 p., bibliogr. p. 211-213. (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✱ 12

De nos jours, l'économie construit le monde et l'éducation n'échappe pas à cette règle. Il n'est donc plus possible de passer sous silence, « l'économisation » de l'enseignement. L'auteur se propose de rappeler l'archéologie de la pensée économique sur l'éducation perçue comme improductive. Depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'aux années cinquante, l'éducation organisée en monde « à part » est considérée par les économistes et par la société comme utile pour les individus et pour l'ordre social industriel. Aujourd'hui,

dans la société de consommation, l'enseignement est devenu, dans le cadre du développement des services, un enjeu pour la structure capitaliste. (Prix : 128,00 FF).

## Politique

### *Sciences politiques en éducation*

*Projets éducatifs des partis politiques et des syndicats*

POUCET, Bruno. *Entre l'Église et la République : soixante ans de l'histoire de la Fédération de la formation et de l'enseignement privé CFDT*. Paris : Editions de l'Atelier, 1998. 252 p. 13

L'histoire de la FEP-CFDT est aussi celle des relations entre l'Église, l'État et l'École. Cette histoire débute en 1938 avec la création de la Fédération française chrétienne de l'enseignement libre. L'auteur distingue six étapes, liées aux événements politiques, éducatifs, religieux et sociaux. 1/ – La naissance du syndicalisme dans l'enseignement libre. 2/ – L'enseignement libre sous la quatrième République, époque marquée par une interrogation sur l'avenir de l'enseignement public, de l'enseignement libre, sur l'avenir du syndicalisme. 3/ – Vers une résolution de la querelle scolaire ? : la loi Debré en 1959, une nouvelle conception du rapport de l'Église à l'Éducation (en 1965). 4/ – Le temps des incertitudes : contestation des modèles pédagogiques, mises en cause des structures hiérarchiques, transformation des fondements idéologiques du syndicalisme CFDT. 5/ – Nouvelle doctrine, nouvelles stratégies syndicales : 1974, le choix de la nationalisation, la réforme Haby, la loi Guemur. 6/ – Des stratégies en échec : en mai 1981, la gauche au pouvoir, en 1984, le projet Savary. En conclusion, l'auteur s'interroge : Quelle place pour l'enseignement et la formation privés dans la nation ? Deux thèmes ont été au centre des interrogations ces dernières années : des conditions nouvelles de formation initiale, la mise en place d'un statut de droit

public, qui tous deux renvoient à une question plus large : la fonction de l'enseignement privé en France. (Prix : 130,00 FF).

## E – PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

### *Psychologie*

### *Histoire et tendances de la psychologie*

PIAGET, Jean. *De la pédagogie*. Paris : Odile Jacob, 1998. 279 p. 23

Jean Piaget est surtout connu pour ses œuvres en psychologie. Voici réunis ses textes sur l'éducation de 1930 à 1976. Ce recueil des articles écrits sur près d'un demi-siècle permettra de dégager les idées directrices de la réflexion de Piaget sur l'éducation. Les auteurs ont pris soin de réimprimer les textes in extenso et non pas des extraits d'articles. Sur les disciplines scolaires sur lesquelles Piaget a écrit, les auteurs ont reproduit au moins un article sur chacune d'entre elles. Piaget pose le problème de l'éducation à partir de la méthode : celle de l'école active. Piaget montre la dépendance entre psychologie et éducation. A plusieurs reprises, Piaget fait référence au rôle du maître et à son importance dans l'éducation de l'enfant. S'il lui arrive de donner des conseils, il lui arrive surtout de mieux expliquer sa théorie et lorsqu'il n'a pas de solution, il laisse au pédagogue le soin d'en trouver. (Prix : 135,00 FF).

### *Psychologie du développement*

### *Psychologie de l'adulte*

VANDENPLAS-HOLPER, Christiane. *Le Développement psychologique à l'âge adulte et pendant la vieillesse : maturité et sagesse*. Paris : Presses Universitaires de France, 1998. 293 p., bibliogr. p. 265-280. Index. (Pédagogie d'aujourd'hui.) 11

A la conception simplificatrice du développement vu en terme de croissance et de déclin, s'oppose une conception du développement tout au long de la vie, multilinéaire (il n'y a plus de période privilégiée de maturité), et déterminé de manière multiple (l'âge, l'histoire, les « événements marquants de la vie ») L'auteur se limite à la problématique de l'âge adulte et pendant la vieillesse Après avoir défini, dans le chapitre premier, les concepts fondamentaux pertinents pour le sujet, l'auteur, dans les chapitres 2 et 3, présente le développement des capacités cognitives, d'abord dans une approche psychométrique, puis post-formelle dont la visée est d'aller au-delà de la théorie piagétienne Les chapitres 4, 5, 6, ont trait à différentes approches du développement de la personnalité : une approche humaniste, en termes de traits de la personnalité, puis centrées sur les notions de « crise », d'« adaptation » et de « contrôle » Le chapitre 7 envisage le développement du jugement religieux, moral, du pardon et le développement du moi d'après Loevinger Ce livre s'adresse à des étudiants et des chercheurs et présente l'état de la recherche ainsi que les perspectives (Prix : 158,00 FF)

### *Activités cognitives*

#### *Compréhension, activités intellectuelles*

WISKE, Martha Stone. ed. *Teaching for understanding : linking research with practice*. San Francisco : Jossey-Bass, 1997. XVIII-379 p., tabl., bibliogr. (23 p.). Index. (Jossey-Bass Education Series.) \* 15

Plusieurs chercheurs de la Faculté de pédagogie de Harvard livrent leurs réflexions sur les aspects pratiques et théoriques de l'apprentissage, considéré non comme une mémorisation de faits, mais comme le développement d'une véritable capacité de comprendre, utilisable dans toute nouvelle situation de la vie. La conception de cette

forme d'enseignement, sa mise en application dans la classe sont décrites La formation des enseignants à cet objectif est également discutée Un schéma d'évaluation du niveau de compréhension atteint par les élèves dans une matière est présenté La représentation que les élèves se font de l'apprentissage fondé sur la compréhension plus que la performance, est commentée.

## **F – PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION**

### *Psychosociologie*

#### *Psychologie sociale*

BEAUVOIS, Jean-Léon. dir. ; JOULE, Robert-Vincent. dir. ; MONTEIL, Jean-Marc. dir. *Perspectives cognitives et conduites sociales (VI) : croyances et groupes sociaux*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1998. 367 p., tabl., bibliogr. (14 p.). (Actualités en sciences sociales.) \* 21

Ce sixième tome rassemble les réflexions et recherches menées en psychologie sociale sur les croyances et les groupes sociaux Les auteurs s'interrogent sur l'apport du cognitivisme dans l'étude des objets sociaux. Leur réflexion s'organise autour de trois axes : l'orientation pragmatique de la recherche en cognition sociale, les processus de formation du jugement social ; les mécanismes qui participent aux activités d'explication causale des situations ou des événements ; les différents groupes sociaux : catégories, représentations et stratégies d'influence.

GENDREAU, Joël. *L'Adolescence et ses « rites » de passage*. Paris : Desclée de Brouwer, 1998. 140 p., bibliogr. p. 138-139. (Intelligence du corps.) \* 4

Après avoir cerné les différentes étapes de l'adolescence (pré et post), l'auteur s'attarde sur quelques rites de passage à l'âge adulte dans certaines sociétés. Puis il aborde ce qui peut apparaître dans notre société comme les nouveaux rites : bizutage, toxicomanie, alcoolisation, manifestation sportive, bandes, premières relations sexuelles... Ce passage au statut d'adulte existe-t-il pour tous les jeunes ? N'y a-t-il pas pour certains marginalisation ? rite de passage et initiation ont-ils la même signification ? de quel passage parle-t-on ici ? c'est l'objet de ce livre qui cherche à sortir de la confusion contemporaine. (Prix : 120,00 FF).

### *Psychosociologie et éducation*

EAKER RICH, Deborah. ed. ; VAN GALEN, Jane. ed. *Caring in an unjust world : negotiating borders and barriers in schools*. Albany : State University of New York Press, 1996. 246 p., notes bibliogr. Index. ₣ 14

Cet ouvrage traite de la prise en charge morale, psychologique qui encadre, complète l'éducation scolaire, l'apprentissage proprement dit. La première partie de l'ouvrage s'intéresse à « celui qui prend soin de l'autre », aux dilemmes auxquels il est confronté dans cette relation de réciprocité délicate. Des exemples de femmes leader dans le domaine de l'accompagnement psychosocial des élèves sont décrits. Les efforts de justice, notamment en matière de traitement des deux sexes, sont commentés. Les problèmes dus à la marginalité, à la distance sociale entre les acteurs et les bénéficiaires du soin, sont discutés. (Prix : 200,00 FF).

### *G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION*

#### *Psycholinguistique et pathologie du langage*

PONTECORVO, Clotilde. ed. ; ORSOLINI, Margherita. ed. *et al.* ; BURGE, Barbara. ed. *Children's early text construction*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum, 1996. XVI-368 p., tabl., notes bibliogr. Index. ₣ 14

Cet ouvrage regroupe des versions actualisées de communications présentées dans un atelier international de psychologie de l'apprentissage du langage, avec une participation majoritaire de spécialistes des langues romanes. Le développement de la littérature chez les enfants de moins de cinq ans est étudié. La relation entre les compétences langagières à l'oral et à l'écrit est discutée, notamment les savoir-faire précédant la maîtrise de la lecture-écriture conventionnelle. Différentes perspectives théoriques et méthodologiques de recherche sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture sont présentées. L'apprentissage de différents styles de composition écrite est analysé ainsi que le travail de structuration d'un texte. Des exemples de pratique pédagogique en littérature sont donnés.

#### *Processus de production et de compréhension des textes*

PIOLAT, Annie. dir. ; PÉLISSIER, Aline. dir. *La Rédaction de textes : approche cognitive*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1998. 303 p., bibliogr. p. 271-303. (Textes de base en psychologie.) ₣ 2

Les recherches sur les processus de rédaction sont relativement récentes. Elles se sont surtout occupées jusqu'à présent des connaissances et de la structuration de ces connaissances nécessaires aux activités rédactionnelles. Cet ouvrage collectif fait le point sur l'état des travaux actuels en la matière, menés par des psychologues de la cognition, et tend à amorcer de nouvelles pistes de travail à ce sujet, qui reste encore à défricher. Certains chapitres s'attachent à définir les différents processus mis en œuvre durant l'acte de rédaction de texte, en insistant particulièrement sur la nouvelle notion de « mémoire de travail », qui fait figure de processus fondamental. Deux autres chapitres répertorient – en en pointant leurs limites – les méthodes d'étude et d'évaluation employées pour mener à bien les recherches sur les capacités à rédiger et les phénomènes qui en découlent. D'autres contributions sont axées sur l'écart entre rédacteurs novices et rédacteurs experts, et – en s'appuyant sur le parallèle des modèles d'analyse de lecture – font émerger des interactions entre les habiletés de rédaction et la notion générale d'expertise ; les auteurs en dégagent une définition propre à l'expertise en rédaction, qui se distingue des autres champs d'application. (Prix : 149,00 FF).

### *Sociolinguistique, ethnolinguistique*

BRAUN, Alain ; FORGES, Germaine. *Enseigner et apprendre la langue de l'école : vers une culture de la réussite pour tous*. Bruxelles : De Boeck université, 1998. 124 p. (Pratiques pédagogiques.) ✻ 23

Ce document reprend les interventions présentées lors d'un colloque européen en Belgique, en 1997, regroupant des représentants de tous les pays de l'Union européenne. Les communications ont pour titres : Enseigner et apprendre la langue de l'école : vers une culture de la réussite pour tous. L'impact de la langue sur l'échec scolaire. Passage de la

langue de l'école à la langue parlée à la maison : de la pratique à la théorie. Stratégies d'individualisation de l'enseignement pour lutter contre le désavantage linguistique. Langue et échec scolaire au Royaume-Uni. Les ateliers ont porté sur les thèmes de réflexion suivants : les méthodes pédagogiques ; l'évaluation et le diagnostic ; le matériel didactique ; aspects administratifs pour une meilleure approche de la langue à l'école ; l'évaluation de l'impact du changement (Prix : 110,00 FF).

### **K – ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION**

QUENUM, Jean-Claude P. *Interactions des systèmes éducatifs traditionnels et modernes en Afrique*. Paris ; Montréal : L'Harmattan, 1998. 195 p. (Etudes africaines.) ✻ 11

Alors que l'éducation traditionnelle africaine, de type initiatique aspire à forger l'homme total, l'instruction scolaire, reposant essentiellement sur la transmission d'un savoir livresque, s'attache à développer la rationalité de chaque individu. Comment se passe la coexistence des deux systèmes aux finalités si différentes ? Quel type d'individu produit-elle avec quelles conséquences tant politiques qu'économiques ? Des entretiens auprès d'individus de six ethnies béninoises soumis simultanément à l'influence de la culture scolaire et de l'éducation informelle du village permet à l'auteur de repérer trois profils d'hommes ainsi « produits », caractérisés par le degré d'attachement et la valeur que chacun porte aux deux cultures. (Prix : 110,00 FF).

## Description des systèmes éducatifs

### Système français

ZAPATA, Antoine. *Connaître l'éducation nationale*. Paris : Presses universitaires de France, 1998. 198 p., bibliogr. p. 183-184. Index. (L'Éducateur.) 23 5

Destiné notamment aux futurs enseignants et élèves des IUFM, cette synthèse présente le système scolaire français dans sa diversité (organisation du préélémentaire au secondaire, importance des ZEP face à l'échec scolaire, enseignement adapté, voie professionnelle, formation continue), et décrit le métier d'enseignant en termes de référentiel d'emploi, de formation initiale et continue et de perspectives d'évolution de carrière, jusqu'à la direction d'établissement et à l'inspection. La conclusion souligne la difficulté à transformer un enseignement « artisanal » en un enseignement de masse. (Prix : 98,00 FF).

### Systèmes étrangers

AUDUC, Jean-Louis. *Les Institutions scolaires et universitaires*. Paris : Nathan, 1998. 127 p. (Nathan université ; n° 185.) 23 4

Historique et état actuel des lieux de l'école française, l'école maternelle, l'enseignement élémentaire, l'école moyenne, le lycée, le baccalauréat, les études post-baccalauréat et universitaires, les personnels de l'éducation nationale. (Prix : 49,00 FF).

## Politique de l'enseignement

BOUVEAU, Patrick. dir. *Enseigner en ZEP : quelles perspectives pour les formations ?* Lille : CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 1998. 155 p., notes bibliogr. (Documents, actes et rapport pour l'éducation.) 23

Depuis plus de quinze ans qu'existe la politique des zones d'éducation prioritaires, la question de la formation des enseignants n'a cessé de se poser. Tant initiale que continue, cette dernière apparaît comme un levier essentiel du changement à l'école et surtout comme un moteur du développement des processus de démocratisation du système éducatif. Pour tenter de répondre à ce besoin de formation et d'information sur cette question, les rencontres nationales sur le thème « Enseigner en ZEP. Quelles perspectives pour les formations ? » se sont tenues à Lille les 23 et 24 mai 1997, articulant conférences, tables rondes et ateliers, où chercheurs, formateurs et enseignants exerçant en ZEP ont confronté leurs points de vue et leur expérience pour mieux proposer des pistes de travail, notamment aux jeunes enseignants appelés à exercer dans des secteurs difficiles, susceptibles d'éclairer le développement des formations adaptées aux publics scolaires en difficulté. (Prix : 100,00 FF).

PAIR, Claude ; DE GAULLE-ANTHONIOZ, Geneviève. préf. *L'École devant la grande pauvreté : changer de regard sur le quart-monde*. Paris : Hachette éducation, 1998. 221 p., bibliogr. p. 213-218. (Questions d'éducation.) 23 4

Au moment où le Parlement vote une loi contre les exclusions, l'Éducation nationale doit garantir à tous l'éducation et une qualification. La connaissance de la grande pauvreté et du Quart-Monde est nécessaire pour que les enseignants et futurs enseignants s'investissent dans un projet éducatif global

répondant aux attentes des familles les plus démunies. Après une étude de la grande pauvreté, sont analysés les espoirs et difficultés des familles concernées par rapport à l'école. Une troisième partie présente les orientations nationales, académiques et locales vers un partenariat conduisant à l'apprentissage de la vie démocratique et à la reconnaissance des droits fondamentaux (Prix : 135,00 FF)

WHITTY, Geoff ; POWER, Sally ; HALPIN, David. *Devolution and choice in education : the school, the state and the market*. Buckingham, Philadelphia : Open University Press, 1998. VI-170 p., bibliogr. (18 p.). Index. € 2

Cet ouvrage s'interroge sur l'impact des nouvelles politiques éducatives en Grande Bretagne, aux Etats-Unis, en Australie, en Nouvelle-Zélande et en Suède, qui ont abouti à la délégation grandissante des responsabilités, du pouvoir de décision au niveau de l'école et des parents. Les auteurs étudient particulièrement la politique de marche appliquée au monde de l'éducation par la Nouvelle droite britannique et constate que les résultats des recherches sur l'effet de cette stratégie ne sont pas globalement positifs, car celle-ci bénéficie surtout aux établissements scolaires et aux familles privilégiées. Un équilibre entre les droits du consommateur, souverains dans une politique de marché, et le droit à l'éducation de tout citoyen, défendu par un contrôle démocratique assez fort, doit être obtenu

### Réformes et innovations

MARSOLLIER, Christophe. *Les Maîtres et l'innovation : ouverture et résistance*. Paris : Economica, 1998. 108 p., bibliogr. p. 99-103. (Poche-éducation ; 3.) € 11

Les enseignants du premier degré présentent des comportements divergents, voire opposés face aux processus et aux produits

innovants. Quelles sont les raisons qui motivent l'ouverture des uns ou la résistance des autres à l'innovation ? Dans cet ouvrage, des entretiens conduits auprès de quatre instituteurs permettent de comprendre le poids que peuvent exercer des variables aussi différentes que les composantes de l'enfance et de la carrière, le statut de fonctionnaire, ou l'environnement professionnel quotidien sur les motivations à s'ouvrir et résister à l'innovation. A partir de ces constatations, sont dégagés, de manière plus générale, les axes d'hypothèses susceptibles d'apporter quelques repères pour la compréhension des fondements du rapport des maîtres à l'innovation (Prix 49,00 FF)

### Administration et gestion de l'enseignement

CUBY, Jean-François. coord. *Déconcentration du mouvement des enseignants du second degré : conditions de réussite. Rapport au ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire*. Paris : La Documentation française, 1998. 133 p. € 4

L'IGAEN avait mission d'expertiser les conditions d'une déconcentration réussie du mouvement des enseignants du second degré à la rentrée 1999. Après un diagnostic de la situation de 1997, et des comparaisons avec la gestion des enseignants du premier degré, des PFGC et des secrétaires administratifs, le rapport formule des hypothèses de transformation et propose un mouvement en deux étapes, qui supposera des moyens réorganisés entre services centraux, services académiques et établissements. Une vraie gestion de proximité, nécessaire, supposera des « adaptations et déconcentrations connexes ». Sont joints en annexes des tableaux d'effectifs, barèmes, circulaires, et un lexique (Prix : 50,00 FF).

PAIR, Claude ; GEBLER, Jean-Marc ; MOISAN, Catherine. *Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1998. 74 p. ☞ 4

L'école est un service public particulier : l'élève n'est pas un client ; l'école n'opère pas sur un marché concurrentiel ; les objectifs de l'Éducation nationale se quantifient mal et se prêtent mal à un simple management du type objectifs-résultats. Certains éléments de la rénovation des services publics peuvent s'appliquer à l'Éducation nationale : la notion de service à rendre, le service à définir avec ceux qui en bénéficient (élèves, parents...), l'amélioration du fonctionnement. Les auteurs énoncent une série de propositions qui, toutes, visent à faire progresser le service rendu aux élèves et attendu par leurs parents. Ces propositions concernent l'enseignement primaire, les établissements, l'académie : faire passer l'idée de service ; appliquer des principes généraux aux divers niveaux ; organiser plus efficacement l'enseignement du premier degré ; consolider la responsabilité des établissements scolaires ; répartir plus efficacement les responsabilités au niveau académique ; assurer un pilotage national des académies. (Prix : 242,00 FF).

*Universités publiques aux Etats-Unis : une autonomie sous tutelle*. Paris : L'Harmattan, 1997. 280 p., bibliogr. p. 295-299. (Logiques sociales.) ☞ 11

L'ouvrage vise tout d'abord à une meilleure connaissance du système universitaire public américain, dont on évoque le plus souvent les universités privées prestigieuses. Mais la problématique générale est de comprendre le rôle de l'Etat dans l'environnement concurrentiel et hiérarchisé de l'enseignement supérieur. A travers l'étude du système multicampus de l'Etat de New York, le SUNY, l'analyse identifie les domaines d'intervention de la tutelle, l'articulation de

cette action avec celle des marchés universitaires, ses conséquences et ses limites. Ce livre, préfacé par Michel Crozier, aborde les universités en tant qu'organisations et s'inscrit dans une perspective comparative développée au Centre de sociologie des organisations du CNRS. En conclusion, l'auteur confronte les situations américaine, française et allemande. (Prix : 160,00 FF).

## L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

### *Enseignement supérieur*

ALLAN, George. *Rethinking college education*. Lawrence : University press of Kansas, 1997. XI-228 p., notes bibliogr. Index. ☞ 23

En raison de la pression exercée par le marché du travail et par la nouvelle conception du « droit du consommateur » (l'étudiant), les universités se sont transformées en écoles professionnelles fournissant un « lot » de connaissances et de savoir-faire monnayables. L'auteur réfléchit au moyen de rétablir les valeurs essentielles de l'enseignement supérieur qui doit apprendre aux étudiants à conduire leur vie de manière responsable, à échanger des idées, à développer leurs capacités créatrices. Le fondement moral de l'éducation supérieure (considérée autrefois comme une mission) doit être réhabilité. (Prix : 170,00 FF).

BENNICK BJÖRKMAN, Li. *Organizing innovative research : the inner life of University Departments*. Oxford ; New York ; Tokyo : Pergamon, 1997. XIII-185 p., tabl., bibliogr. (9 p.). Index. (Issues on higher education.) ☞ 13

Cet ouvrage s'efforce de contribuer au débat sur les relations entre les universités et les gouvernements, à l'échelle européenne. L'auteur exprime son désaccord avec les

politiciens partisans d'un contrôle accru de l'État pour résoudre la contradiction entre éducation supérieure de masse et maintien du haut niveau de la recherche et de l'enseignement. Il montre que l'excellence de la recherche et de la formation à la recherche dans un département universitaire dépend du développement d'une culture qui encourage et reproduit les échanges intellectuels, forgeant des liens de confiance interpersonnelle. Et cette culture ne peut pas être commandée de l'extérieur. La réflexion est illustrée par sept études de cas de « cultures » de quatre départements innovants et de trois départements stagnants, en sciences sociales, dans des universités suédoises.

BURGEN, Arnold. ed. *Goals and purposes of higher education in the 21st century*. London ; Bristol : Jessica Kingsley, 1996. 222 p., fig, tabl., notes bibliogr. Index. (Higher education policy series ; 32.) ✻ 14

Cet ouvrage regroupe des articles d'auteurs américains et européens, spécialistes de la recherche sur l'enseignement supérieur, dans une perspective internationale. L'évolution des divers systèmes d'enseignement supérieur à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle est examinée, ainsi que les tendances transnationales. Les nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université, l'évaluation qualitative de l'éducation, l'autonomie de l'université, l'adaptation aux changements des structures économiques, au vieillissement de la population, les systèmes d'enseignement supérieur binaires, constituent les principaux thèmes abordés.

DANIEL, John S. *Mega-universities and knowledge media : technology strategies for higher education*. London : Kogan Page, 1996. XII-212 p., tabl., fig., tabl., fig., bibliogr. (9 p.). ✻ 15

La technologie des autoroutes de l'information constitue une grande chance de renouveau pour l'université en crise. Une

bonne stratégie d'utilisation de ces outils technologiques permettrait de relever les défis auxquels se heurtent les universités au plan mondial : l'accès à l'enseignement supérieur ; la flexibilité et la qualité de l'enseignement, les coûts d'éducation. Après avoir analysé les problèmes de l'université, l'auteur examine le cas des « mega-universités » que sont les universités à distance, dont il souligne les avantages. Le dernier chapitre est un guide pour la mise en place de ces nouvelles technologies à l'université (Prix : 330,00 FF)

HOEBINK, Hein. ed. *Perspektiven für die Universität 2000 : Reformbestrebungen der Hochschulen um mehr Effizienz*. Neuwied, Kriftel, Berlin : Luchterhand, 1997. 196 p. (Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis.) ✻ 23

Les auteurs de cet ouvrage tentent d'évaluer le niveau d'efficacité de l'enseignement supérieur allemand. L'université outre-Rhin est-elle en mesure d'affronter le 21<sup>e</sup> siècle ? Une première étude porte sur la place que prend la politique scientifique et technique au sein du monde actuel. L'enseignement supérieur doit-il répondre à un besoin de culture, le sens de son rôle se pose de manière philosophique. Puis une analyse tente de définir les évolutions structurelles et les axes autour desquels les modifications se sont portées au niveau de l'enseignement supérieur, ceci depuis 1994, avec des exemples concernant les universités de Rhénanie-Wesphalie. L'enseignant du supérieur fait l'objet d'une étude quant à son profil personnel et ses moyens d'action. Enfin, l'université Heinrich Heine de Dusseldorf permet de dresser un bilan qui alimente quelques réflexions sur les journées organisationnelles du système universitaire international (Prix : 115,00 FF)

KAPLAN, Ann E. ed. ; LEVINE, George. ed. *The Politics of research*. New Brunswick : Rutgers University Press, 1997. VIII-247 p., notes bibliogr. Index. (Millennial Shifts Series.) 15

Cet ouvrage tente de proposer une réponse à la crise que subit l'enseignement supérieur, notamment dans le domaine des Humanités. La forte désaffection des étudiants dans ce secteur, des représentations faussées des mouvements de pensée tels que le constructivisme et la déconstruction, ont conduit le public à dénigrer les intellectuels, ébranlant les « valeurs universelles » de la culture occidentale. Les divers articles posent des questions sur les relations entre politique et recherche, l'enseignement, le professionnalisme, l'intellectualisme, l'institution universitaire. L'ensemble de l'ouvrage plaide pour une interdisciplinarité qui apporte de nouveaux développements aux Humanités en rapport avec les mutations profondes de la société.

### Les étudiants

FRENAY, Mariane. ; NOËL, Bernadette. ; PARMENTIER, Philippe et al. *L'Étudiant-apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck université, 1997. 183 p., bibliogr. p. 167-178. (Perspectives en éducation.) 22

Dans un contexte de démultiplication des effectifs d'étudiants, la finalité et l'efficacité du système éducatif sont remises en question. L'auteur donne des éléments de réponse en nous familiarisant avec la personne de l'étudiant. Qui est-il ? Comment et pourquoi apprend-il ? Quelles sont ses conceptions de l'apprentissage ? L'auteur met ensuite en adéquation l'étudiant ainsi décrit et le système universitaire. Il fait des propositions pour améliorer la qualité des apprentissages à partir des ressources et des potentialités de

l'université. Cet ouvrage s'adresse plus particulièrement aux chercheurs en pédagogie universitaire et aux enseignants universitaires.

### Éducation des adultes, formation continue

VELLA, Jane ; BERARDINELLI, Paula ; BURROW, Jim. *How do they know they know : evaluating adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass, 1997. XVI-136 p., bibliogr. (2 p.). Index. (Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.) 4

Cet ouvrage fournit un outil aux éducateurs et formateurs pour adultes qui veulent évaluer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage qui s'effectue dans les programmes de formation continue. L'évaluation, qui consiste à rendre des comptes, est mise en relation avec la planification des programmes. Cet ouvrage s'appuie sur des études de cas concrets : il montre par exemple le fonctionnement d'un modèle d'évaluation dans le cas d'un cours d'une école de santé, d'un groupe de lutte contre l'illettrisme. Les auteurs, désireux d'être accessibles à tous les praticiens, proposent un glossaire des termes d'éducation et d'évaluation qu'ils emploient. (Prix : 155,00 FF).

### Structure de la formation continue

BÉLANGER, Paul. ed. ; TUIJNMAN, Albert. ed. *New patterns of adult learning : a six-country comparative study*. Oxford : Pergamon ; UNESCO Institute for Education, 1997. IX-266 p., tabl., notes bibliogr. Index. 13

Cet ouvrage, qui compare les dispositifs d'éducation des adultes dans six pays occidentaux, a pour objectif de contribuer à la

mise en forme d'une théorie interdisciplinaire dans le domaine de l'apprentissage des adultes et de situer ce champ éducatif dans une perspective internationale. Les facteurs qui expliquent ce phénomène de participation des adultes à l'éducation sont identifiés, les différences et les points communs entre les situations des six pays sont observés

### **Enseignement privé et confessionnel**

DENG, Peng. *Private education in modern China*. Wesport : Praeger, 1997. XVI-165 p., tabl., bibliogr. (9 p.). Index. € 13

L'objectif de cet ouvrage est de recomposer l'itinéraire de quatre générations d'éducateurs à partir d'informations fragmentaires sur l'éducation privée en Chine. Les écoles confessionnelles ont été parmi les premières écoles chinoises de type « moderne » et les moteurs de la réforme de l'éducation à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>. L'historique de l'éducation privée dans la Chine ancienne, puis au début de la modernisation (XIX<sup>e</sup> siècle) est retracé. La résurgence des écoles privées, notamment pour répondre au besoin de formation professionnelle adaptée à l'évolution économique, caractérise la Chine post-Mao

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

#### **Profession enseignante**

HOYLE, Eric ; JOHN, Peter. *Professional knowledge and professional practice*. London ; New York : Cassell, 1995. VI-178 p., bibliogr. (11 p.). Index. € 4

Le gouvernement britannique a entrepris une révision du rôle et du statut de l'enseignant qui a incité les auteurs de cet ouvrage à

réfléchir sur la notion de « professionnalisme » et à poser les questions fondamentales concernant la signification de l'autonomie, la nature du savoir et de la responsabilité du professeur en relation avec sa pratique professionnelle effective. Les relations, tantôt fluides, tantôt conflictuelles, entre le corps enseignant et l'État entre 1850 et 1993 sont analysées et la transformation radicale du système éducatif lors des quinze dernières années est mise en relief

#### **Psychologie des enseignants**

CORDIÉ, Anny. *Malaise chez l'enseignant : l'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris : Le Seuil, 1998. 438 p. (Champ freudien.) € 11

La relation circulaire entre enseignant-enseigné a des effets boomerang et la situation scolaire est génératrice de « phobie scolaire » de part et d'autre. L'expérience de thérapie de groupe avec des enseignants révèle les fondements d'un malaise articulé entre le collectif et l'individuel. Les multiples demandes, souvent paradoxales, émanant de l'administration, des élèves, des parents d'élèves, sont vécues comme autant d'agressions. Cette situation a risque met à mal l'image de soi et peut réveiller des conflits psychiques sous-jacents. L'approche psychanalytique de la fonction enseignante met en avant plusieurs thèmes : les savoirs, le transfert, le désir (du désir de savoir à l'envie d'apprendre) et l'éthique. L'analyste et chaque professionnel de l'enfance ont en commun ces notions sans y accorder la même signification. La nécessaire pluridisciplinarité implique la communication et l'échange. Cette collaboration, dans le respect des identités, a des effets bénéfiques quand elle débouche, hors de la confusion des fonctions, sur la complémentarité. (Prix : 140,00 FF)

### *Formation des enseignants et des formateurs*

MCBRIDE, Rob. ed. *Teacher education policy : some issues arising from research and practice*. London ; Washington : Falmer Press, 1996. VI-297 p., notes bibliogr. Index. ☞ 15

S'appuyant sur les résultats de nombreuses recherches, cet ouvrage met en doute la promotion d'une formation efficace des enseignants, malgré la réforme de 1988 : il apparaît que la création des divers partenariats professionnels participant à la formation initiale a échoué et que l'année probatrice des enseignants débutants a manqué du soutien (coûteux) qui était prévu pour combler les lacunes de la préparation initiale ; quant à la formation continue, elle s'est concentrée sur l'adaptation aux exigences du Programme National. De nouvelles approches de la formation des enseignants fondées sur un partenariat bien structuré entre les institutions universitaires et la communauté scolaire sont décrites.

POLLARD, Andrew. *Readings for reflective teaching in primary school*. London ; New York : Cassell, 1996. XV-393 p., bibliogr. (12 p.). (Cassell education.) ☞ 4

Cet ouvrage de référence pour les élèves-maîtres et les enseignants du primaire, intéressés par la réflexion et la recherche en éducation, facilite l'accès aux informations clé et complète le texte intitulé « Reflective teaching in the primary school » centré sur les aspects pratiques des cours de formation pédagogique initiale. L'enseignement réflexif est considéré comme l'élément déterminant du processus de développement professionnel. Les façons d'organiser la classe, d'évaluer l'apprentissage des élèves, de communiquer dans la classe, de mettre en œuvre le programme sont illustrés par des extraits de textes d'auteurs célèbres, commentés.

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

TARDIF, Maurice. dir. ; LESSARD, Claude. dir. ; GAUTHIER, Clermont. dir. *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Paris : PUF, 1998. 290 p., notes bibliogr. (Education et formation : Biennales de l'éducation.) ☞ 21

Cet ouvrage fait le point sur l'articulation entre la professionnalisation de l'enseignement et la formation des maîtres. Il donne des éléments de comparaison internationale sur les réformes de la formation. Il en explique les enjeux mais aussi les obstacles en développant les divers aspects économiques, idéologiques, professionnels et éducatifs qu'elles recouvrent. Il définit le contexte social, historique, politique dans lequel s'enracinent les projets de réforme de chacun des pays, ainsi que la logique des acteurs et des organisations concernés. Ces diverses réflexions donnent une vue d'ensemble objective et permettent de dégager les éléments essentiels de cette question qui domine aujourd'hui le champ de l'éducation. (Prix : 128,00 FF).

*Teacher education in plural societies : an international review*. London ; Washington : Falmer Press, 1996. VIII-177 p., tabl., notes bibliogr. Index. ☞ 13

Dans le cadre du pluralisme ethnique et culturel des sociétés occidentales contemporaines, les articles regroupés dans cet ouvrage mettent en lumière l'importance de la formation des enseignants, ces derniers étant responsables de l'accès à l'éducation et à la réussite scolaire des jeunes issus des minorités ethniques et de l'orientation de l'ensemble des élèves vers des comportements tolérants, éclairés. Dans une perspective comparative, des experts de onze pays réfléchissent aux meilleures formations initiales possibles pour

des enseignants chargés d'éduquer des jeunes appartenant aux minorités et à la majorité culturelle de sociétés, d'écoles hétérogènes (Prix : 125,00 FF)

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

BROOKFIELD, Stephen D. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco : Jossey-Bass, 1995. XXII-296 p., bibliogr. (17 p.). Index. (The Jossey-Bass higher and adult education series.) ✻ 5

L'auteur se propose de guider les formateurs d'adultes et les professeurs de collèges universitaires à réfléchir de façon critique sur leur pratique afin que ceux-ci puissent à leur tour aider leurs étudiants à transformer leur mode d'apprentissage. Il leur suggère de réapprécier leur pratique à travers leur propre biographie d'apprenant puis d'enseignant, la perception de leurs élèves, de leurs collègues et les écrits fondamentaux. L'approche pratique de la réflexion critique, au moyen de « journaux de bord » détaillant leur vécu pédagogique, de modèles de rôle, de portfolio d'apprentissage, de questionnaires critiques sur la classe, d'analyse des bonnes pratiques, est décrite. (Prix : 180,00 FF).

CRANTON, Patricia. *Professional development as transformative learning : new perspectives for teachers of adults*. San Francisco : Jossey-Bass, 1996. (Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.) ✻ 23

Cet ouvrage s'intéresse à l'apprentissage, au perfectionnement des enseignants, des auxiliaires pour la formation des adultes. L'auteur présente des études de cas qui mettent en lumière la façon dont les éducateurs eux-mêmes s'informent sur leur propre pratique, et transforment leur apprentissage. L'expérience personnelle de l'éducateur en

tant qu'apprenant est un outil d'appréciation de ce que vivent leurs étudiants adultes. La théorie de la transformation conçue dans la perspective de l'éducation des adultes est ici adaptée au perfectionnement des éducateurs d'adultes dans un contexte professionnel et social. (Prix : 189,00 FF).

MOYNE, Albert. *Formation, régulation, institution : un dispositif de formation continue, le groupe d'analyse de pratique des formateurs*. Paris : PUF, 1998. 203 p., index. (Education et Formation. Formation permanente-Education des adultes.) ✻ 61

Ce document présente une expérience de mise en commun et d'analyse des pratiques pédagogiques d'un groupe de formateurs. Après une réflexion de fond sur le sens et la nécessité de l'exercice, qui a consisté, sur cinq ans, à faire se rencontrer environ deux fois par trimestre des formateurs d'enseignants didacticiens et généralistes. La partie centrale présente le compte rendu détaillé des séances. Puis l'analyse des principaux thèmes évoqués permet de repérer, autour de la régulation, les problèmes clés de la formation continue des enseignants : les outils, leur utilité, leurs limites, leur utilisation ; la conduite des groupes ; la coanimation ; les questions liées à la personnalité du formateur et enfin de son rapport à l'institution et aux chefs d'établissement. (Prix : 118,00 FF).

### **Méthodes de formation des enseignants et des formateurs**

PIGALLET, Philippe. *Les Outils de la pensée : éduquer le sens critique*. Paris : ESF, 1998. 231 p. (Formation permanente en sciences humaines.) ✻ 5

Sept exposés cadrent le thème d'étude d'un manuel destiné à des séminaires de formation. « Qu'est-ce qui empêche de penser ? peut-être la pensée elle-même si empreinte de conformisme ou de préjugés. » Qu'est-ce

qui donne à penser ? « : le désir de savoir, l'art de poser les problèmes, la créativité. La réflexion exige des » outils « , tels que intelligence pratique, concept, jugement, raisonnement, et esprit critique. Dans une mise en perspective historique, huit grands noms marquent la philosophie occidentale : Platon, Aristote, Descartes, Kant, Hegel, Nietzsche, Freud, Lévi-Strauss. Aujourd'hui, l'idéologie contemporaine s'interroge sur une crise de la culture et la montée d'une pensée unique sous le signe des médias. En deuxième partie, des applications pratiques sont proposées pour travailler en groupe, lire et échanger des idées. (Prix : 139,00 FF).

PITTON, Debra Eckerman. *Stories of student teaching : a case approach to the student teaching experience*. Upper Saddle River, New Jersey : Prentice Hall, 1997. XVI-166 p. 4

L'auteur relate son expérience de formatrice d'élèves-professeurs et de participante à la conception des programmes de formation pédagogique durant sept ans. La première partie de l'ouvrage rapporte les remarques faites par les élèves-professeurs pendant leur travail de réflexion rétrospective sur leur pratique pédagogique sur le terrain. La seconde partie identifie des situations du point de vue du formateur qui supervise le travail de l'étudiant. La troisième partie construit une vision holiste de la pratique enseignante du débutant et met en évidence les erreurs, les reculs et les éléments positifs qui constituent l'expérience globale de l'élève-maître.

### Personnels non-enseignants

FERT, Jean-Marc. *La Professionnalisation des conseillers principaux d'éducation : exercer l'intelligence du cœur...* Paris : L'Harmattan, 1998. 191 p., bibliogr. (6 p.). Index. (Défi-formation.) 4

L'auteur trace d'abord un cadre théorique : qu'est-ce que la professionnalisation, qu'est-ce qu'un CPE ? un métier, une profession ? peut-on parler de professionnalisation des CPE ? Pour l'auteur, elle existe et elle est spécifique. C'est ce qu'il tente de démontrer ; il veut montrer que la situation professionnelle des CPE influe sur leur professionnalisation. Il utilise des références théoriques (rapports de C. Caré, P. Prum, ouvrages de J. Houssaye, G. Bateson...) et les résultats d'un questionnaire réalisé auprès de CPE portant sur leur pratique et leur situation professionnelle. Le CPE est quelqu'un qui travaille principalement à l'intérieur d'un EPLE, il ne bénéficie pas de la reconnaissance d'un savoir d'expert sur laquelle fonder son autorité, il exerce des fonctions de soutien et de médiation dans l'ensemble de l'établissement ; il ne travaille pas à partir de projets programmés. Les résultats de cette enquête ne leur permettent pas de donner une définition de la professionnalisation des CPE qui contiendrait des spécificités liées à leur situation et à leur activité professionnelle. Il aborde, dans un second temps, la construction de l'identité professionnelle, ce qui l'amène à envisager la professionnalisation au niveau de la personne, au sens de la constitution de son identité professionnelle. Lui-même CPE, il a mené des entretiens, à six mois d'intervalle, avec une stagiaire CPE, selon un cadre théorique élaboré à partir des ouvrages de C. Dubar. Elle a construit une identité professionnelle dans un jeu assumé par trois composantes : soi-même, les autres, l'institution. « Les modifications dans la professionnalisation des CPE ne pourront être que simultanément la condition et le résultat de modifications des rapports institués entre les différents acteurs de l'établissement ». (Prix : 110,00 FF).

GRELLIER, Yves. *Profession, chef d'établissement*. Paris : ESF, 1998. 125 p., bibliogr. p. 124-125. (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 17.) 4

La première partie de cet ouvrage est consacrée aux différents acteurs de

l'établissement. Un grand nombre de fonctions, de techniques y sont évoquées et pour mieux comprendre les logiques des uns et des autres l'auteur, à partir d'un modèle graphique, propose diverses représentations. Le second chapitre concerne les chefs d'établissement : quelles sont leurs origines, leurs missions, leurs responsabilités ? La grande diversité des situations, des trajectoires s'appuie à la fois sur des témoignages et des éléments chiffrés. Ils s'interrogent également sur la notion de responsabilité des chefs d'établissement : ceux-ci doivent, non seulement apporter des réponses à un certain nombre d'interrogations, mais ils ont à développer des stratégies identitaires où se mêlent les personnes et leurs fonctions. (Prix : 98,00 FF)

## N - ORIENTATION, EMPLOI

SHAVIT, Yossi. ed. ; MÜLLER, Walter. ed. *From school to work : a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford : Clarendon Press, 1998. XXI-550 p., tabl., bibliogr. (22 p.). Index. ✱ 13

Cette étude comparative internationale s'appuie sur des recherches récentes en matière d'évaluation des chances d'obtenir un premier emploi puis de se stabiliser professionnellement en fonction des qualifications obtenues, pour les hommes et pour les femmes, dans treize pays. Des différences très nettes apparaissent entre les pays quant à la manière dont le capital diplôme façonne la carrière professionnelle : ces différences sont dues aux caractéristiques institutionnelles spécifiques des systèmes éducatifs de ces pays. Des observations sur les politiques d'éducation sont faites, ainsi que sur le fonctionnement du marché du travail dans les pays concernés (Australie, Etats-Unis, pays d'Europe, d'Asie). (Prix : 380,00 FF).

## Orientation scolaire et professionnelle

### Relations enseignement - milieu socioprofessionnel

BIERHOFF, Helvia. *From school to productive work : Britain and Switzerland compared*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. XIII-137 p., tabl., index. (Economic and social studies.) ✱ 13

Cet ouvrage met en valeur la réussite du système éducatif suisse dans le processus de transition entre l'école et la vie active ; il compare aussi les idéaux d'éducation et les méthodes de préparation au travail productif de la Suisse et de la Grande-Bretagne. Les auteurs montrent les points forts de la scolarité secondaire suisse qui met l'accent sur les mathématiques, notamment l'arithmétique, sur l'apprentissage scientifique, plus centré sur l'approfondissement, avec le professeur, des grandes lois scientifiques que sur l'expérimentation individuelle de l'élève, sur la technologie et les matières pratiques abordées dans des tâches à l'échelle de toute la classe plutôt que sous l'angle de la création individuelle. La qualité et la réputation de la formation professionnelle suisse méritent d'inspirer les réformes du système d'éducation professionnelle planifiées par la Grande-Bretagne.

## O – ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

### Établissement scolaire

#### Communauté éducative

##### Discipline

HAYDEN, Carol. *Children excluded from primary school : Debates, evidence, responses*. Buckingham : Open University Press, 1997. XIII-169 p., tabl., bibliogr. (10 p.). Index. ☞ 11

L'auteur rapporte les résultats d'une recherche de deux ans sur les causes et les conséquences de la sanction maximale administrée à l'école primaire : l'exclusion, décision très rare avant 1990, mais en nette augmentation actuellement. Le contexte social et politique dans lequel cette exclusion se produit est examiné. Des études de cas sont présentées : le point de vue des familles, de certains élèves sanctionnés, des écoles est exposé. Des solutions alternatives à l'exclusion, nécessiteront le soutien de services sociaux, d'agences éducatives à divers niveaux d'intervention.

### Vie de l'élève

#### Activités socioculturelles

WOLFF, Eliane. *Lycéens à la Une : la presse lycéenne à la Réunion : 1970-1995*. Saint-André de la Réunion : Océan Editions, 1998. 207 p., bibliogr., p. 201-204. ☞ 4

Cet ouvrage propose une analyse de l'ensemble des journaux lycéens parus à la Réunion sur la période 1970-1995 et les confronte aux témoignages de lycéens, enseignants, chefs d'établissement, animateurs, journalistes et hommes politiques impliqués dans leur réalisation. Le parcours individuel et la situation actuelle de ces acteurs sont présentés dans des fiches nominatives. L'étude de cette presse juvénile ne peut se

réaliser indépendamment de ses contextes historique, politique et social de production et nous apporte une meilleure connaissance de cette société réunionnaise en pleine mutation. (Prix : 110,00 FF).

### Environnement pédagogique

#### Alternance école-entreprise

DEMOL, Jean-Noël. coord. *Projet, orientation et évaluation : alternance I*. Paris ; Montréal : L'Harmattan, 1998. 209 p., bibliogr. p. 193-203. (Alternances et développements.) ☞ 15

Les auteurs, formateurs praticiens de l'alternance engagés dans une interrogation scientifique de type universitaire proposent ici leurs réflexions sur des problèmes liés à la formation alternée. L'ouvrage s'intéresse dans un premier temps aux élèves : comment aider le jeune dans sa démarche d'orientation scolaire, de construction de projet professionnel. Dans une seconde partie, il pose plus spécifiquement des questions propres aux formateurs, notamment sur l'adéquation ou non entre projet de formation et réalité et sur les problèmes liés à l'évaluation dans ce type de formation. (Prix : 120,00 FF).

GEAY, André. *L'Ecole de l'alternance*. Paris : L'Harmattan, 1998. 193 p., bibliogr. (10 p.). Index. (Alternances et développements.) ☞ 23

L'alternance est ici conçue comme un système interface entre l'école et le travail, seule forme éducative capable de gérer les antagonismes entre les deux systèmes. L'histoire de la formation en alternance est d'abord retracée, depuis le 16<sup>e</sup> siècle, avec le compagnonnage. L'apparition de la scolarisation de l'apprentissage ne fait pas disparaître l'apprentissage traditionnel (qui deviendra en alternance avec la loi Astier). C'est avec la V<sup>e</sup> République que l'on assiste à la « montée en puissance du tout-école ». Cette formation va se développer sous quatre formes

principales : l'apprentissage, l'alternance sous statut scolaire, les contrats d'insertion en alternance, les stages de formation alternée. L'apprenant va se trouver au centre d'un conflit de logiques ou d'exigences contradictoires, dont il devra tirer parti en transférant des acquisitions d'une situation à l'autre. Ce transfert est la clé du processus d'apprentissage ; il dépend du rapport au savoir produit par la situation d'apprentissage. L'alternance associe apprentissages expérimentiels et apprentissages formalisés. Apprendre en alternance, c'est transformer ses expériences en savoir. C'est un processus autonome qui nécessite l'aide du médiateur-enseignant et une organisation pédagogique ; donc la mise en place d'une ingénierie ? de l'alternance, où figurent quatre dimensions : institutionnelle, didactique, pédagogique, personnelle. Il faut qu'existe une dimension didactique dans l'alternance qualifiante. On est passé d'un savoir transmis à un savoir compris, mais l'Alternance est un autre rapport au savoir. Cette didactique de l'alternance sera une didactique d'amont, « il s'agit d'entrer par la complexité des situations-problèmes réelles vécues dans l'alternance » Il faut penser l'évaluation des acquis pour que le contrôle en cours de formation prenne sens (validation introduite récemment dans les examens professionnels). L'alternance pose un véritable défi aux méthodes traditionnelles d'évaluation. Les compétences ne s'enseignent pas, c'est là qu'intervient le tuteur, qui a une mission de socialisation professionnelle et une mission de transmission des pratiques professionnelles. Il faut sortir de l'alternance binaire (théorie-école, pratique-entreprise) pour entrer dans une « Ecole de l'Alternance ».

## P – MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

### Pédagogie

DAVISSE, Annick. coord. ; ROCHEX, Jean-Yves. coord. *Pourvu qu'ils apprennent : face à la diversité des élèves. Mémoires professionnels d'enseignants stagiaires (collège, lycée) à l'IUFM de Créteil.* Le Perreux-sur-Marne : CRDP de Créteil, 1998. 252 p. (Champ pédagogique.) ✎ 23

L'appel à l'expérience en cours de philosophie (Claire Mercier) ; L'incitation à la lecture personnelle (Irène Manssens) ; Aide méthodologique au CDI (Anne Laurençon) ; Le compte rendu de devoir (Arnaud Albarède) ; L'élève malgré lui (Bénédicte Étienne) ; Motiver des élèves en échec scolaire (Céline Mourot) ; Susciter le désir d'apprendre (Thierry Buneaux) ; Comprendre la vie démocratique dans la commune (Murielle Henry) ; Favoriser les pratiques de rue en EPS ? (Thierry Le Roy) ; Entre individuel et collectif en cours d'Arts plastiques (Baptistine Massa-Ghalla).

POLLARD, Andrew ; TRIGGS, Pat. *Reflective teaching in secondary education : a handbook for schools and colleges.* London, Herndon : Cassell, 1997. XI-528 p, bibliogr. (30 p.). Index. (Cassell education.) ✎ 4

Cet ouvrage constitue une référence pour les élèves professeurs ainsi que les tuteurs et les formateurs, et contribue à l'effort de promotion de la profession enseignante. Les auteurs mettent en évidence la primauté de la réflexion du professeur sur sa pratique en classe. L'analyse des activités concrètes est articulée à un schéma théorique qui prend en compte les politiques éducatives et le discours

social. Les questions de planification des leçons et du programme, d'organisation au niveau de la classe et de l'école, de gestion de la classe, de stratégies d'enseignement, de techniques de communication, d'évaluation, d'amélioration qualitative, sont abordées. Les résultats des recherches récentes sont passés en revue. Pour chaque thème, des lectures complémentaires sont conseillées.

REY, Bernard. *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF, 1998. 127 p., bibliogr. (2 p.). (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 15.) 61

Dans cet ouvrage, l'auteur s'attache à expliciter, par des conseils pratiques très précis, les principaux gestes du métier d'enseignant à l'école élémentaire. Plus particulièrement destiné aux professeurs d'école débutants, ce livre aborde en premier lieu deux de leurs préoccupations majeures : avoir de l'autorité (peut-on se passer d'autorité et de discipline ? qu'est-ce que l'autorité ? comment se conduire avec des élèves qu'on juge difficiles ?) et intéresser les élèves (l'école, un lieu d'apprentissage particulier, apprentissage et projet, la question du savoir, pour une pédagogie du problème). Ensuite, l'auteur traite de ce qui constitue le cœur de l'activité enseignante : la préparation d'une séquence, puis l'organisation et la conduite de la classe. Enfin, sont examinés les problèmes de la pédagogie différenciée, de l'évaluation des élèves et les types de rapports entre l'enseignant et les partenaires de son action (parents d'élèves, collègues, intervenants extérieurs...). (Prix : 98,00 FF).

## *Théories pédagogiques*

### *Théoriciens et pédagogues*

FONVIEILLE, Raymond. *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris : Anthropos, 1998. 248 p., index. (Exploration interculturelle et science sociale.) 61

Raymond Fonvieille a été, pendant trente ans, instituteur à Gennevilliers ; adepte de la pédagogie Freinet, il est le co-fondateur de la pédagogie autogestionnaire. Il retrace ici son parcours professionnel, et personnel, qui a présidé à la naissance de la pédagogie autogestionnaire : la constitution du Groupe Techniques Éducatives, le colloque de Monty, la participation de Georges Lapassade, ses classes à Gennevilliers, la conférence de Colombes, la vie interne, les conflits du Groupe Techniques Éducatives, l'évolution de la revue « GinTer », sa démission du Conseil d'administration du GTE, sa dissolution en 1966. (Prix : 148,00 FF).

PEYRONIE, Henri. dir. *Freinet, 70 ans après : une pédagogie du travail et de la dédicace ? Actes du colloque de Caen, 23 octobre 1996*. Caen : Presses universitaires de Caen, 1998. 151 p., ill., bibliogr. p. 149-151. 23

Titres des contributions : Jean Vial, Pédagogie Freinet : pédagogie du travail, de l'aléatoire et de la dédicace. Jean Houssaye, Freinet, la pédagogie et la politique. Luc Bruliard, Un exemple de l'émergence des sciences humaines dans le mouvement Freinet : le conflit avec l'institut parisien de l'école moderne (1958-1961). Michel Fabre, Freinet et les didactiques. Alain Vergnioux, La notion d'expérience dans la pédagogie Freinet. Christian Derrien, Le réseau télématique « Freinet » (1985-1994). Yves Guillouet, Le groupe scolaire Célestin Freinet et le concept d'ouverture : esquisse d'une analyse. Henri Peyronie, Danielle Maltret, Gérard Prokop, « La visite d'une classe en action » : une pratique caractéristique du mouvement Freinet. Henri Peyronie, Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet ? (Prix : 110,00 FF).

## Courants pédagogiques contemporains

FAUCHER, François. *Frantisek Bakule : l'enfant terrible de la pédagogie tchèque*. Paris : PUF, 1998. 126 p., bibliogr., 1 p. (Pédagogues et pédagogies ; 18.) \* 61

Présentation chronologique de la vie et de l'œuvre de Frantisek Bakule, puis choix de textes (extraits de ses manuscrits et conférences) regroupés par thèmes : l'école idéale, l'enseignant idéal, l'éducation par l'art, littérature et écriture, expérience de textes libres, le dessin, Bakule et les enfants handicapés. (Prix : 52,00 FF).

## Évaluation

BAILLY, Michèle ; GOGUE, Jean-Marie ; CABANES, Catherine. *La Qualité à l'école*. Paris : Economica, 1998. 207 p., bibliogr. p. 204. \* 11

A partir d'une expérimentation pédagogique menée dans le département des Yvelines, afin de mieux comprendre les processus par lesquels se développent les savoirs et les connaissances des élèves, les auteurs présentent dans une première partie de nouvelles méthodes d'apprentissage, applicables à toutes les disciplines, aussi bien au niveau des écoles primaires que des collèges. Cette partie, présentée sous la forme de six questions, a pour but de guider les enseignants et à ce titre, elle tente de donner un aperçu général par la présentation de dix fiches pratiques. La seconde partie de cet ouvrage se veut davantage théorique grâce à l'esquisse d'une série d'éléments à la base de ces méthodes d'apprentissage. Les domaines suivants font l'objet d'une analyse : la notion d'organisation pédagogique et les innovations au sein d'une école primaire et d'un collège, la formation des enseignants, les principes du management de la qualité et l'expérimentation

(exemple du collège de Sitka en Alaska). (Prix : 135,00 FF).

GAZIEL, Haïm ; WARNET, Marc. *Le Facteur qualité dans l'école de l'an deux mille : théorie, méthodologie et pratique*. Paris : Presses universitaires de France, 1998. 205 p., notes bibliogr. (Pédagogie d'aujourd'hui.) \* 11

Cet ouvrage analyse la contribution possible des concepts, stratégies et méthodologies qualité destinés à promouvoir un système éducatif adapté aux évolutions rapides de l'environnement et à trouver un sens à l'école de l'an deux mille. L'auteur présente les résultats d'expériences de terrain réalisées auprès de 40 établissements scolaires. A partir de ces résultats, il propose des moyens concrets pour améliorer les performances du système éducatif. Cet ouvrage est une invitation à mettre en place cette dynamique en milieu scolaire. Il s'adresse à l'ensemble du public concerné par le domaine de l'éducation. (Prix : 128,00 FF)

## Méthodes d'évaluation

PERRENOUD, Philippe. *L'Évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck université, 1997. 219 p., bibliogr. p. 197-216. (Pédagogies en développement.) \* 12

Le principe d'évaluation engendre successivement les notions de classement, de réussite ou d'échec scolaire, et enfin d'orientation, de sélection ou de certification. Depuis 1970, une nouvelle logique cherche à s'imposer afin de lutter contre l'échec scolaire. L'évaluation devient un moyen de régulation et non plus de mesure des apprentissages. L'évaluation n'est plus certificative mais formative. Elle s'appuie sur une différenciation de l'enseignement, elle-même vecteur de

l'orientation. Cependant, cette nouvelle logique entraîne beaucoup de remises en question. Dans la pratique, elle se heurte aux contraintes de l'organisation scolaire et de la vie quotidienne en classe. C'est pourquoi, ces deux logiques sont en définitive amenées à coexister, dans un souci d'harmonie, et de lutte contre les inégalités. (Prix : 130,00 FF).

---

SAUVAGE, Annick. ; SAUVAGE-DÉPREZ, Odile. *Maternelles sous contrôle : les dangers d'une évaluation précoce*. Paris : Syros, 1998. 131 p. (Ecole et société.) 4

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 avec la réorganisation de la scolarité primaire en trois cycles, qui inclut la grande section de maternelle, s'appuie sur le livret d'évaluation scolaire, généralisé à partir de 1992. Mais qu'évalue-t-on à l'école maternelle ? l'enfant ou son travail scolaire, le maître ou l'élève ? N'y a-t-il pas risque de standardisation de l'enfant ? Les auteurs de ce livre s'interrogent sur les conséquences de cette évaluation sur le développement du jeune enfant, et sur les effets pervers d'une telle pratique. (Prix : 75,00 FF).

---

## R – MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

JONASSEN, David H. *Handbook of research for educational communications and technology : a project of the association for educational communications and technology*. New York : Macmillan, 1996. XXVIII-1 267 p., tabl., notes bibliogr. Index. 23

Ouvrage de référence décrivant les diverses technologies éducatives, les méthodologies de recherche dans le domaine de la communication et des techniques pédagogiques, l'organisation de l'instruction et de l'environnement éducatif, pour guider le

praticien dans l'élaboration d'une stratégie pédagogique. (Prix : 555,00 FF).

---

## Communication audiovisuelle Techniques audiovisuelles

POUTS-LAJUS, Serge ; RICHELÉ-MAGNIER, Marielle. *L'École à l'heure d'internet : les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Paris : Nathan, 1998. 222 p., bibliogr. (3 p.). (Nathan pédagogie.) 4

L'introduction des nouvelles technologies dans l'éducation est une « question ancienne » : une première vague dans les années 70, avec notamment le Plan Informatique pour Tous, une seconde vague dans les années 90, avec les autoroutes de l'information, mouvement parti des Etats-Unis. Ce n'est qu'à la fin de l'année 1995, en France, que les premiers établissements sont connectés à Internet. Les usages des NTIC sont multiples, au niveau des disciplines, de la communication ; il y a aussi des obstacles : des bénéfices pédagogiques difficiles à cerner, la qualité des logiciels, les politiques d'équipement. Les diverses expériences dont il est rendu compte montrent cependant que les avantages l'emportent (création de réseaux humains, développement des compétences techniques des élèves...); cela remet en question le rôle du documentaliste. Trois questions vives se posent : former les enseignants... mais à quoi et comment ? L'évolution des usages condamne-t-elle les logiciels éducatifs ? École ouverte, école protégée, une antinomie persistante. « Il faut se situer au nom du développement de la personne et d'une culture critique, en s'appuyant sur une vision de l'éducation qui tire sa légitimité de la psychologie et de la pédagogie ». (Prix : 129,00 FF).

---

## *Enseignement à distance*

COLLIS, Betty. *Tele-learning in a digital world : [The] Future of distance learning*. London : International Thomson Computer Press, 1996. XXV-651 p., bibliogr. (40 p.). Index. ✻ 4

Cet ouvrage inventorie et étudie les diverses situations dans lesquelles l'apprentissage s'effectue à distance sous forme de télé-enseignement, d'utilisation des informations en ligne, de perfectionnement professionnel au moyen du travail en groupe sur des applications informatiques. Le rôle des divers sujets impliqués dans ce télé-enseignement – les parents, les professeurs, les techniciens de la télécommunication pédagogique – est examiné. Les différentes pratiques pédagogiques, les nouveaux outils d'apprentissage sont décrits. L'intérêt de l'apprentissage à distance pour compléter l'activité traditionnelle dans les écoles primaires et secondaires, pour former des adultes de niveau post-secondaire est mis en valeur.

MARLAND, Perc. *Towards more effective open and distance learning teaching*. London, Stirling : Kogan Page, 1997. bibliogr. (7 p.). Index. (Open and distance learning series.) ✻ 23

Cet ouvrage explore la nature et la signification des savoir-faire, fréquemment implicites, issus des activités pratiques des enseignants. La prise de conscience et l'articulation de ces savoir-faire sont particulièrement nécessaires aux professeurs enseignant à distance, privés de la réaction immédiate de leurs élèves. Les différents éléments de discussion des professeurs décrivant leur pratique sont examinés. La signification de l'engagement de l'enseignant dans une stratégie de praticien réflexif est étudiée. Les caractéristiques actuelles de l'enseignement à distance sont

passées en revue afin d'inciter et d'aider ses enseignants à élaborer un processus de révision de leur théorie sur la pratique éducative dans un but d'amélioration de l'efficacité des maîtres.

---

## **S – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)**

### *Enseignement des langues et de la littérature*

#### *Enseignement de la langue maternelle*

#### *Apprentissage de la lecture*

ELLEY, Warwick B. ed. *The IEA study of reading literacy : achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford ; New York ; Tokyo : Pergamon, 1994. XXI-278 p., tabl., bibliogr. (4 p.). Index. ((International studies in educational achievement ; 11.) ✻ 11

Ayant défini la lecture dans son acception large – comme « l'aptitude à comprendre et utiliser les formes de langage écrit nécessaires à la vie en société et considérées comme valables par l'individu » – l'étude de l'IEA regroupe les rapports nationaux sur l'enseignement, l'apprentissage et les acquis en lecture dans 32 systèmes éducatifs (y compris ceux des deux Allemagne), pour des élèves de catégories comparables. Les variables culturelles ou linguistiques pouvant fausser les réponses ont été compensées. Des échelles d'évaluation internationales ont été créées en utilisant le modèle de Rasch (Prix · 395,00 FF).

---

JUANÉDA ALBARÈDE, Christiane. *Cent ans de méthodes de lecture : un XIX<sup>e</sup> siècle fécond en innovations : la lecture par les lettres, les sons, les syllabes ou les mots, vers une pédagogie d'avant-garde pour tous*. Paris : Bibliothèque Richaudeau ; Albin Michel Education, 1998. 190 p., bibliogr. (6 p.). Index.  23

Les méthodes de lecture vont être l'objet, au 19<sup>e</sup> siècle, d'une double révolution qui touchera les procédés d'enseignement mis en service et les principes mêmes sur lesquels reposent les méthodes. 596 méthodes de lecture vont être élaborées durant ce siècle. Rappelant cependant le rôle de certains précurseurs qui, depuis la fin du Moyen-Age, ont contribué au franchissement d'étapes d'une importance primordiale (Port-Royal, J.B. de La Salle...), l'auteur a retenu un certain nombre de ces méthodes et leurs auteurs, les plus marquants « figures de proue de courants novateurs ou dotés d'une indéniable originalité », en les présentant selon le type de méthodes. 1/ Les méthodes synthétiques : la lecture par les sons (Daubenton, Brunet...); la volonté d'organiser l'apprentissage (Peigné, Robin...); la liaison de la lecture et de l'écriture; l'intérêt pour la perception visuelle (Jacquemart, Javal...). 2/ Les méthodes de « mots entiers » : compréhension non prioritaire (Lemarre, Audan...); compréhension privilégiée (Jacotot, Petit, Naslin...). (Prix : 98,00 FF).

### Enseignement des langues étrangères

CYR, Paul. *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé international, 1998. 181 p., bibliogr. (7 p.). (Didactique des langues étrangères.)  4

L'auteur étudie d'abord les raisons de l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage en L2. Il met l'accent sur le concept de bon apprenant,

mis en avant par Stern, Ruben, Naïman. Il examine ensuite les différentes tentatives pour décrire les stratégies d'apprentissage (typologies d'Oxford, Rubin, O'Malley et Chamot), ainsi que les stratégies utilisées par le bon apprenant. Le choix des stratégies peut être influencé par des variables personnelles, d'ordre biographique, situationnel, affectif. L'apport majeur de la psychologie de la cognition dans le domaine de la recherche en L2 est souligné. Les rôles nouveaux que doivent avoir l'enseignant, l'apprenant, la relation pédagogique sont notés : il faut pratiquer une « intervention pédagogique » pour que des apprenants jugés inefficaces puissent adopter des stratégies plus productives. En conclusion, l'auteur s'interroge sur les effets à long terme du courant de recherche sur les stratégies, courant qui pourrait déboucher sur une nouvelle conception de l'apprentissage d'une L2. (Prix : 75,00 FF).

### Anglais langue étrangère

BAILLY, Danielle. *Didactique de l'anglais. 2 : la mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan, 1998. 288 p., bibliogr. (7 p.). Index. (Pédagogie et formation.)  4

Ce deuxième volume est consacré à la mise en œuvre des objectifs et des programmes de l'enseignement de l'anglais. Dans une première partie, l'auteur retrace les chemins de l'appropriation de la langue étrangère : les démarches pédagogiques (conceptions de l'apprentissage, méthode d'enseignement, progression, activités générales), les activités et techniques communicatives, les opérations à base cognitive au service de la communication. Dans une deuxième partie, il évoque les composantes spécifiques des pratiques d'enseignement (traitement de la grammaire, phonologie, apprentissage du lexique, mise en œuvre des contenus culturels). Dans une troisième partie, il analyse la dynamique de la classe d'anglais et l'implication de l'élève (contact de l'élève avec la langue et la culture, vie de la classe, évaluation). Pour chacun des

thèmes abordés, l'auteur a successivement traité de Didactique Institutionnelle et de Recherche (en Didactique et en Psycholinguistique) (Prix : 139,00 FF).

## **Enseignement des sciences humaines et sociales**

### **Histoire et géographie**

AUDIGIER, François. ed. *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales : concepts, modèles, raisonnements*. Paris : INRP, 1997. 543 p., fig., notes bibliogr. ■ 23

Ce colloque présente ces trois notions fondamentales : concepts, modèles, raisonnements et aborde les sujets concernant les disciplines scolaires, leur enseignement, les apprentissages, la formation, c'est-à-dire ceux que les didactiques s'efforcent de construire et de rendre en charge

Plus de cinquante communications ont été présentées en ateliers autour des trois axes suivants

- concepts, modèles et raisonnements comme objets explicites d'enseignement ;
- concepts, modèles et raisonnements dans les travaux didactiques ;
- concepts, modèles et raisonnements dans la formation

Ces réflexions et ces échanges sont introduits, complétés et éclairés par les exposés des trois matinées :

- les deux exposés de la première matinée présentent la construction de modèles pour analyser les pratiques des enseignants (F. Chatel) et la situation particulière du professeur d'histoire qui doit contruire un monde en même temps qu'il parle de ce monde (M. Lappara) ;
- les trois exposés de la seconde matinée étudient la conception de l'enseignement de la géographie dans le nouveau curriculum anglais ouvrant à une réflexion sur la relation entre citoyenneté et territoire (P. Smith), la construction d'un objet d'enseignement, l'Europe, à l'Institut d'études politiques de

Paris (J. Lévy), la pluralité des systèmes interprétatifs dans les sciences sociales (F. Dosse) ;

- les exposés de la troisième matinée approfondissent les conceptions qui président aux nouveaux programmes d'histoire des lycées (S. Berstein) et celles qui sous-tendent nos débats sur l'éducation civique (J.-C. Forquin). Ils se terminent par une réflexion sur les relations entre éthique, didactique et enseignement (M. Develay) (Prix : 150,00 FF).

HUSBANDS, Chris. *What is history teaching ? : Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham : Open University Press, 1996. X-148 p., fig., bibliogr. (8 p.). Index. ■ 14

La première partie de cet ouvrage explore la façon dont on peut comprendre le passé : le problème de la validité des sources d'information, celui de la construction d'un langage historique (pour exprimer la chronologie, décrire des événements, des situations avec des mots différents ou d'un sens différent par rapport au vocabulaire actuel), sont analysés. La seconde partie examine les implications, pour le travail en classe, du modèle interprétatif de l'histoire considéré précédemment. Les processus de compréhension ou au contraire de méprise dans lesquels les élèves s'engagent, sous l'influence du professeur sont étudiés. Le rôle de l'expression orale, des interactions verbales entre les élèves, le professeur et celui des styles d'expression orale, des interactions verbales entre les élèves, le professeur et celui des styles d'expression écrite adaptés à la classe d'histoire, sont mis en relief.

MOTTET, Gérard. dir. *Images et construction de l'espace : apprendre la carte à l'école*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1997. 255 p., fig., bibliogr. (7 p.). (Des images pour apprendre les sciences.) ■ 11

La découverte du monde par les enfants et les jeunes, la structuration de leurs raisonnements et de leur esprit dépendent en partie des représentations de l'espace qu'ils construisent peu à peu au cours de leur scolarité, en particulier en élaborant des cartes et des schémas de géographie. C'est ce que démontre cet ouvrage. Informés des recherches les plus récentes sur la construction de la notion d'espace géographique, sur l'organisation et les dynamiques de l'espace des sociétés, ainsi que des recherches en psychologie cognitive, les auteurs présentent les faits principaux, en s'appuyant systématiquement sur des travaux d'élèves. Ils proposent des pistes concrètes aux enseignants. (Prix : 135,00 FF).

TISSIER, Bernard. *Education Formation Environnement*. Paris : Economica, 1998. 112 p., bibliogr. (2 p.). (Poche Environnement ; 11.) ISBN 4

C'est dans les années 60 que les problèmes relatifs à l'environnement sont apparus sur le devant de la scène politique et scientifique. L'homme prend conscience que son style de vie, le système socio-économique ont des conséquences désastreuses sur l'environnement. Au niveau international, cinq grandes conférences rendent compte de ces préoccupations : Stockholm (1972), Aix-en-Provence (1972), Belgrade (1975), Tbilisse (1977), Moscou (1987), Rio (1992). Au niveau français, trois ministères sont particulièrement concernés : environnement, éducation nationale, agriculture. Des expérimentations pédagogiques sont mises en place, ainsi qu'une formation professionnelle, une « révolution tranquille ». Mais l'éducation à l'environnement pose un certain nombre de problèmes : la définition exacte du mot environnement, le manque de techniques éducatives s'inspirant des théories d'A. Toffler, de E. Morin, de L. von Bertalanffy ; l'auteur propose une réflexion : « vers un mode de penser nouveau et des techniques pédagogiques adaptées ». Ce nouveau mode de penser prend en compte la globalité, la complexité des phénomènes, leurs

interactions, selon une approche systémique. La pédagogie doit être fondée sur la complémentarité de l'enseignement fermé et de l'enseignement ouvert. Il propose, pour le 3<sup>e</sup> millénaire, une morale planétaire, basée sur quatre principes : l'éveil de l'individu, une morale laïque fondée sur la coexistence de l'homme et de son environnement, une éducation totale, un équilibre entre écologie et économie. (Prix : 49,00 FF).

## *Éducation physique et sportive*

### *Pédagogie de l'éducation physique et sportive*

ARMSTRONG, Neil. ed. *New directions in physical education : change and innovation*. London, New York : Cassell, 1996. VIII-200 p., notes bibliogr. Index. ISBN 22

Cet ouvrage analyse les politiques d'enseignement des activités physiques et l'évolution de ce domaine de l'éducation liée aux transformations du Programme éducatif national, lors des mesures législatives de 1988. Le développement physique de l'enfant au cours de sa scolarité obligatoire (divisée en 4 « stades-clé ») est examiné. Le concept d'« école active », les offres d'éducation physique correspondant aux besoins particuliers d'enfants handicapés ou surdoués sont étudiés ainsi que la question de la formation des professeurs d'éducation physique.

MÉARD, Jacques-André ; BERTONE, Stefano. *L'Autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris : Presses Universitaires de France, 1998. 239 p., bibliogr. p. 217-239. (Pratiques corporelles.) ISBN 11

Face à la violence à l'école, les enseignants, grâce à l'intégration des règles en éducation physique et sportive, cherchent à rendre les élèves autonomes. Ce livre présente

l'ensemble des modèles théoriques capables de faire comprendre les processus de modifications d'attitude de l'élève dans la classe (vis-à-vis des professeurs et des autres élèves) L'interprétation des conduites observées chez les élèves constituera une approche globale des différents niveaux d'intégration des règles dans la situation d'enseignement (Prix : 138,00 FF)

### **Éducation civique, politique, morale et familiale**

*Pupils'perceptions of Europe : identity and education.* London ; New York : Cassell, 1997. tabl., bibliogr. (5 p.). Index. (Cassell education.) ✻ 11

Cet ouvrage collectif s'efforce de mettre en lumière la façon dont les jeunes ressentent et comprennent le grand bouleversement politique et éducatif qu'entraîne la constitution de l'Europe Les différences de perspectives en fonction des nationalités sont questionnées Des interviews d'élèves et des professeurs de six pays européens sont citées ; des données factuelles et statistiques sont examinées Le point de vue des élèves-maîtres sur la préparation des élèves à la conception européenne fait l'objet d'une recherche spécifique. (Prix : 185,00 FF).

ROCHE, Georges. *Quelle école pour quelle citoyenneté ? : les chemins de l'école.* Paris : ESF, 1998. 126 p. (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 16.) ✻ 5

L'école, sous sa forme actuelle, est-elle adaptée à notre société ? A-t-elle un sens ? L'école a un passé, un héritage gréco-latin, judéo-chrétien, républicain, qui a laissé des traces dans l'histoire actuelle du système scolaire dans les structures de pensée, dans les valeurs, dans la conception de l'homme, dans la formation d'une « conviction » citoyenne ou nationale Quelle est actuellement la place de l'école dans une société marquée par une démographie scolaire explosive, une nouvelle race de

parents-consommateurs, le retour des particularismes ? « Le moule républicain est en cause » Face aux silences de l'école (l'absence d'éducation au civisme, l'absence de formation des enseignants quant aux problèmes d'éthique, de morale, d'apprentissage de la citoyenneté), que peut-on faire ? Trois idées fortes peuvent « guider l'école de ce siècle » : l'indispensable rationalité et la laïcité de l'école ; le droit à la connaissance – la sélection des savoirs ; la civilité, le civisme, la citoyenneté pour l'école de ce siècle (Prix 98,00 FF)

### **T – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)**

#### **Enseignement des sciences**

##### **Enseignement des mathématiques**

ROMBERG, Thomas A. ed. *Reform in school mathematics and authentic assessment.* Albany : State University of New York Press, 1995. VIII-291 p., notes bibliogr. Index. (SUNY Series, reform in mathematics education.) ✻ 15

Cet ouvrage étudie l'ajustement de l'évaluation des performances des élèves du secondaire en mathématiques à la réforme de la conception de l'enseignement des mathématiques Cette réforme suppose une évolution épistémologique de l'objectif premier – la maîtrise des concepts mathématiques – à l'acquisition du pouvoir mathématique (c'est-à-dire des aptitudes individuelles à raisonner, à résoudre des problèmes non prévus) La validité des tests actuels est discutée Les problèmes liés à la mise en œuvre d'un système d'évaluation fiable sont examinés Des techniques d'évaluation utilisées aux Pays-Bas sont évoquées. L'évaluation est présentée comme une partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage des mathématiques. (Prix : 200,00 FF).

## Enseignement des sciences expérimentales

### Sciences physiques

BLONDEL, François-Marie. ; SCHWOB, Monique. *Huitièmes journées informatique et pédagogie des sciences physiques, IUFM de Montpellier, 12-13-14 mars 1998*. Paris : INRP ; UDP, 1998. 290 p. 33

Titre des conférences : Jacques Attal, Gilles Despau, Franck Augereau : L'avancée des techniques de caractérisation microacoustiques dans le monde des microtechniques. Claude Laurenço : Synthèse organique et informatique ; Émile Gaspari : Les moyens de communication à distance et leur utilisation dans l'enseignement. Titres des Exposés : Monique Vindevoghel (coord.), Jean-Marie Blondeau, André Cogne, Jean-Pierre David, Michel Doman, Claude Lacombe, Alain Perche, Daniel Poisson : Autoformation éducative et enseignement universitaire sur mesure. Jean-Pierre Sarmant (coord.), Annie Leprince : Internet et l'Éducation Nationale. Pierre Goudet : Internet et l'enseignement agricole. Alain Durey (coord.), Daniel Beaufils : L'ordinateur dans l'enseignement des sciences physiques : questions de didactique. Marie-Christine Milot (coord.), Daniel Beaufils, Roland Bouroulet, Roger Journeaux, Bernard Richoux, Alain Durey : De nouveaux outils supports de modélisation et de simulation : Stella, Interactive Physique. François-Marie Blondel (coord.), Catherine Bouyssou, Francis Berthomieu, Janine Gauche : Éléves, enseignants et Internet.

### Informatique et enseignement

MONOT, Philippe ; SIMON, Michel. *Habiter le cybermonde*. Paris : Editions de l'Atelier, 1998. 188 p., bibliogr. (2 p.). (Comment ?.) 33 4

L'introduction dans notre vie quotidienne des nouvelles technologies de l'information

pose à chacun d'entre nous une série de questions sur l'évolution de notre monde, l'avenir qui s'ouvre à nous et les aspects positifs et négatifs que peuvent entraîner ces changements. Le présent ouvrage tente d'explicitier, quelque peu, dans une première partie, la révolution numérique, les performances techniques de l'informatique actuelle, les applications possibles, le courrier électronique, le web, les newsgroups... Dans une deuxième partie, les auteurs analysent l'impact des nouvelles technologies sur l'emploi et le travail. Puis dans une troisième partie, ils voient leurs conséquences sur la vie sociale. Enfin, une quatrième partie étudie l'influence de ces bouleversements sur l'Homme en général, son intelligence, son identité, l'émergence d'une nouvelle culture, le rôle du virtuel et les risques qu'il peut entraîner. (Prix : 90,00 FF).

## Z – INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

CLERC, Denis. *Déchiffrer les grands auteurs de l'économie et de la sociologie*. Paris : Syros ; La Découverte, 1998. 192 p. (Alternatives économiques.) 33

Les auteurs dont des extraits significatifs sont présentés ici sont les suivants : F. Quesnay, A. Smith, Malthus, Ricardo, Keynes, Marx, Tocqueville, E. Durkheim, M. Weber, J. Schumpeter (Prix : 89,00 FF).

## Dictionnaires

LA BORDERIE, René. *Lexique de l'éducation*. Paris : Nathan, 1997. 127 p. (Education, pédagogie.) 33

En 450 termes, l'essentiel du vocabulaire utile pour parler de l'éducation : d'académie à ZEP, en passant par doctorat, enseignement public, intelligence, orientation, vie scolaire. (Prix : 46,00 FF).

# ADRESSES D'ÉDITEURS

- Aléas - ENTPE  
15 quai Lassagne  
69001 PARIS
- Clé international  
Nathan développement  
27 rue de la Glacière  
75013 PARIS
- CRDP de Créteil  
20 rue Danièle Casanova  
94170 LE PERREUX-SUR-MARNE
- CRDP du Nord-Pas-de-Calais  
3 rue Jean Bart  
BP 199  
59018 LILLE Cedex
- De Boeck  
Diffusion Belin  
8 rue Férou  
75278 PARIS Cedex
- Delachaux et Niestlé  
82 rue de Courcelles  
75008 PARIS
- Les Éditions de l'Atelier/Éditions  
ouvrières  
12 avenue Sœur-Rosalie  
75013 PARIS
- Éditions Sciences Humaines  
38 rue Rantheaume  
BP 256  
89004 AUXERRE Cedex
- Licorne  
56 rue du Vivier  
80041 AMIENS Cedex
- Ministère de l'Éducation nationale,  
de la recherche et de la technologie  
DEP A2 - Service vente  
58 boulevard du Lycée  
92170 VANVES
- Océan Édition  
305 rue de la Communauté  
97440 SAINT-ANDRÉ  
Ile de la Réunion
- Presses universitaires de Caen  
Esplanade de la Paix  
14000 CAEN
- Presses universitaires de Lyon  
86 rue Pasteur  
69007 LYON
- Rivages  
5-7 rue Paul-Louis Courier  
76007 PARIS

Les ouvrages canadiens sont en vente  
à la Librairie du Québec

30 rue Gay Lussac

75005 PARIS



# SUMMARIES

by Nelly Rome

---

## *Thinking about a career development*

by Gabriel Langouët

---

After eight years of experience as a schoolmaster and eight more years of experience as a mathematics teacher in a suburban junior high school, this author resumed his studies, getting a degree in educational sciences, writing a post-graduate thesis and obtaining a Ph. D. while he was on duty as a high school assistant head and in charge of courses at University. The second phase of his career started effectively when he became an assistant in the Audiovisual Centre of the "École Normale Supérieure" in Saint-Cloud and, later, in the Social Sciences Laboratory created by Louis Porcher. Now a research supervisor at university, he gives us an account of the development of his training in sociology, of his own research work and of the relationship he has with his students. As a vice-president of the Human Sciences Unit of Paris V University, he proposes an analysis of the various aspects of the organization of the Educational Sciences Unit and of the National Council for Universities ("CNU").

---

## *Learning how to become a sociologist*

by Maria Vasconcellos

---

For the author, a sociologist training is conceived as the issue of a process combining the activities of a practitioner, a researcher and a teacher. Her research work is focusing on the relationship set between the fields of educational sociology and sociology of work. She describes the steps of her education at São Paulo University which had a major impact on the construction of her research subject. She examines the problems of higher education and particularly those of university, taking the example of Paris VIII University in Vincennes with its specificities. She tells us her involvement in the creation of a training centre inside this university and her participation in research teams (from Paris VIII, from the CNAM), her further studies, which led her to think about specific aspects of professional integration of students, then about social environment of tutors. Presently her research work is focusing on vocational and technical teaching, on the relation between education and employment, on the meaning of a diploma.

*Towards a new definition of  
parental skill concept*

**by Jean-Marie Miron**

The author questions the real meaning and the extent of the concept of parental skill. An inventory is proposed which mirrors the complexity of attitudes and practices and the variety of views which may be taken. Parental skill is progressively acquired, transformed, always in evolution. In a changing society, the role of family in child's education has to be reconsidered. The author underlines the important role of fathers' involvement.

*Henri Desroche Historic Library of  
Social Economics : a memory of  
continuous education and  
cooperation*

**by Georges Festa**

This library - created in 1985 at La Garenne-Colombes near Paris - is the memory of a very active life. It shows the historical research conducted by Henri Desroche in the field of social economics : cooperation, associations, mutual insurance system. Works of major theoreticians in this field are also gathered there. The center also contains a collection of books on "democratic" education.

# 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 1-08-98 au 31-07-99</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'abont <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.





# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### **Itinéraire de recherche**

*- Itinéraire et réflexions*

par Gabriel Langouët

*- Les méandres de l'apprentissage du métier de sociologue*

par Maria Vasconcellos

### **Repère bibliographique**

*La compétence parentale : un concept à redéfinir*

par Jean-Marie Miron

### **Communication documentaire**

*La bibliothèque historique des économies sociales d'Henri Desroche*

par Georges Festa

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

par Nelly ROME

## **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