

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 49 - 2000



Institut National de Recherche Pédagogique

INRP

PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par l'unité Communication-Documentation-
Synthèse 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 en sciences de l'éducation à l'université de Paris II*

ALAIN COULON, *professeur à l'université de Paris VIII*

FRANÇOISE CROS, *professeur en sciences de l'éducation à l'INRP*

JEAN-CLAUDE FORQUIN, *professeur en sciences de l'éducation à l'INRP*

JEAN GUGLIELMI, *professeur en sciences de l'éducation*

JEAN HASSENFORDER, *professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V*

GENEVIÈVE LEFORT, *responsable de documentation*

ANDRÉE TIBERGHEN, *maître de recherche au CNRS de Lyon*

GEORGES VIGARELLO, *professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris V*

RÉDACTION

CHRISTIANE ÉTÉVÉ, *rédacteur en chef*

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, *secrétaire de rédaction*

*Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR
ET DE L'UNITÉ "COMMUNICATION-DOCUMENTATION-SYNTHESE"*

Directeur de la publication : ANNE-MARIE PERRIN-NAFFAKH, directrice de l'INRP

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 *Émile I* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque

Photo de couverture : Jean SUQUET / CNDP et photos des pages 36 et 82 : J. M. BEAUMONT / CNDP

Abonnements : Service des Publications de l'INRP

29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05 - Tél. 01 46 34 90 04

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

VÉRONIQUE LECLERCQ / Les sciences de l'Éducation "au service" de la formation des adultes de faible niveau de scolarisation	9
---	---

Chemins de praticiens

MICHÈLE BABILLOT / Fille, femme, enseignante : sur les chemins de l'égalité	23
FRANCK CHIGNIER-RIBOULON / De l'enfant de la République au hussard de la République	29
CHANIAL COSTA / Un nouveau regard sur l'échec scolaire	37
FRÉDÉRIC HAËUW / Construction identitaire et rapport aux savoirs	41
MARIE-CHRISTINE PRESSE / Entre le rêve et la réalité : trouver le chemin	57

Chemins de doctorants

NATHALIE BÉLANGER / Les contradictions de l'histoire : l'expérience des pionniers de la psychologie scolaire et l'"enfance inadaptée"	65
MONIQUE LANDESMANN / Identités académiques et génération : itinéraire de thèse.	75
BRIGITTE LEMIUS / Du sujet opératoire au sujet existentiel : faire une thèse, se dégager des schémas de pensée pré-établis ou apprendre à construire la liberté de poser les questions.	83
LAURENCE LOEFFEL / La question du fondement de la morale laïque sous la Troisième République : une quête des origines à la frontière des genres	93

Communication documentaire

JEAN-MICHEL DROUET / Les déterminants des diverses pratiques de lecture
en Éducation des enseignants 101

“Souvenirs du futur”

JEAN-FRANÇOIS GARCIA / Joseph Jacotot. Extrait du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie
et d’Instruction Primaire* de Ferdinand Buisson 115

Innovations et recherches à l’étranger

NELLY ROME 121

Observatoire des thèses concernant l’éducation

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT 137

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 159

Adresses d’éditeurs 201

Summaries. 205

Perspectives documentaires en éducation
est une publication de l’Institut national de recherche pédagogique

INRP - Paris
29, rue d’Ulm
75230 Paris Cedex 05

INRP - Lyon
Centre Léon Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan

www.inrp.fr

1

ÉTUDES

ITINÉRAIRE DE RECHERCHE

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION “AU SERVICE” DE LA FORMATION DES ADULTES DE FAIBLE NIVEAU DE SCOLARISATION

VÉRONIQUE LECLERCQ

1972. Je deviens formatrice en “alpha” dans un groupe d’immigrés, algériens et marocains, salariés d’une entreprise lilloise. Jamais scolarisés, ils ne maîtrisent aucun code écrit, mais ils parlent plus ou moins le français. On me demande de les amener à se débrouiller dans les actes de la vie courante nécessitant l’écrit et de mettre en place, ce que certains appellent à l’époque, une “alphabétisation de survie”.

Quelles méthodes privilégier ? Quelles sont les priorités ? Comment mener une séance de trois heures ? Quels supports utiliser ? J’ai recours à mes connaissances en linguistique acquises au cours de quatre années d’études supérieures en Lettres Modernes, je me plonge dans les quelques ouvrages de référence en alphabétisation¹, j’échange avec les autres vacataires du CUEEP² qui a mis en place ces actions dans certaines entreprises et dans quelques quartiers de la métropole lilloise et du bassin minier du Pas-de-Calais. Bref, “je tâtonne” comme le font beaucoup de formateurs ou de militants bénévoles d’associations. Voilà résumé le point de départ d’un parcours professionnel et intellectuel entièrement consacré à la formation continue de publics étrangers et français, non ou peu scolarisés, en difficulté face à l’écrit.

Ce parcours est marqué par l’unicité d’un domaine d’engagement, mais les formes de cet engagement sont multiples. Au départ entièrement situées sur le pôle des pratiques de terrain, elles évolueront peu à peu vers le pôle des recherches, recherches pédagogiques et didactiques. Les étapes du cheminement sont marquées par des dynamiques personnelles et des évolutions du contexte professionnel.

UN PARCOURS PROFESSIONNEL EN QUATRE ÉTAPES

L’“avant recherche” couvre les années 72-80, au cours desquelles je suis successivement formatrice, puis responsable pédagogique dans le Département *Alphabétisation* du CUEEP sur un poste de conseillère en formation continue. Ce Département gère des actions de formation en direction des travailleurs immigrés et de leurs familles. Mes activités sont essentiellement des activités d’ingénierie de formation, de suivi institutionnel et financier des dispositifs, d’encadrement d’équipes de formateurs, de conception pédagogique.

La phase d’initiation à la recherche se situe de 1980 à 1985. Je m’engage dans un DEA, puis dans une thèse

1 Maurizio Catani, *Médiation pour/dans la liberté : essais d’alphabétisation*, Paris, Sciences et Service, 1970 ; CLAP, *Guide du moniteur*, Paris, 1972 ; Collectif d’alphabétisation, *Parler, lire, écrire, lutter, vivre*, Paris, Maspéro, 1973, etc.

2 Centre Université-Économie d’Éducation Permanente, Université des Sciences et Technologies de Lille, Lille 1.

de troisième cycle de Sciences de l'Éducation, consacrée à l'enseignement du français aux immigrants³. Je produis quelques articles et un ouvrage méthodologique s'adressant aux formateurs⁴. Je suis toujours responsable pédagogique engagée sur le terrain.

La consolidation et l'élargissement des activités de recherche est une période plus longue, de 1985 à 1993. Elle correspond à un changement de statut professionnel. De "hors statut" de la Formation Continue Universitaire, je deviens assistante en Sciences de l'Éducation, puis maître de conférences. Certaines activités de terrain perdurent, mais l'engagement dans les enseignements en Sciences de l'Éducation à Lille I devient important : Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes, DESS Ingénierie de l'Éducation, DEA, Licence et Maîtrise de Sciences de l'Éducation. Ces enseignements me poussent à élargir mes domaines de compétences : pédagogie des adultes (andragogie), ingénierie de formation et ingénierie pédagogique, analyse des pratiques de formation d'adultes, didactique du français écrit... Parallèlement, la publication d'articles, la participation à des colloques, la réalisation de recherches, seule ou en équipe, constituent un axe de plus en plus important. Les investigations s'élargissent à ce qu'on appelle la formation de base, incluant la formation de publics français scolarisés, maîtrisant mal l'écrit. L'illettrisme, dans cette période, devient un problème social, un enjeu important de la politique d'insertion sociale et professionnelle et... un objet de recherche.

L'insertion dans les réseaux scientifiques marque la dernière phase, de 1993 à 2000. Je quitte définitivement le Département *Formations de Base et Mise à*

Niveau (ex-Département Alphabétisation) pour travailler dans le Département *Sciences de l'Éducation*, créé en 1994 au CUEEP. L'Habilitation à Diriger des Recherches m'oblige à analyser mes travaux et m'incite à en renforcer les aspects méthodologiques et conceptuels. Ma participation aux activités du laboratoire Trigone de Lille I⁵, l'insertion dans certains réseaux français et internationaux travaillant sur la formation de base, les contacts avec d'autres chercheurs en Sciences de l'Éducation enrichissent et nourrissent mes activités d'enseignant et de chercheur.

Au sein de ce parcours, l'évolution vers la recherche au début des années 80 est un moment clé. Quel en est le levier initial ?

LE LEVIER INITIAL DE L'ÉVOLUTION VERS LA RECHERCHE : ANALYSER LA PRATIQUE

Les fonctions de responsable pédagogique au sein du Département *Alphabétisation* du CUEEP m'ont amenée à animer des actions de formation de formateurs et à concevoir des outils pédagogiques : supports divers, scénarios de séquences... Pour mener à bien ces activités, il a été nécessaire de consolider mes connaissances en didactique et en pédagogie. La didactique du Français Langue Étrangère est à l'époque en plein renouveau et va donc constituer une référence théorique importante. Le courant communicatif et fonctionnel représente une des composantes de cette dynamique⁶.

3 *Travailleurs migrants en formation : enseignement et apprentissage d'une connaissance explicite du système du français*, dir. Michel Glatigny, Université de Lille III, 1984, 383 pages + annexes.

4 Marie-Thérèse Janot, Véronique Leclercq, Bernard Obled, "*Fatima ne lave plus la salade*", *Guide pratique pour la formation des migrants*, Bruxelles, Contradictions, 1985, p. 1-326.

5 Laboratoire Trigone, Formation, Technologies, Développement, UPRES A, Directeurs Paul Demunter et Alain Derycke. 3 équipes : Nouveaux Outils pour la Coopération et l'Éducation (NOCE), Ingénierie des formations ouvertes (OPEN), Méthodologie Générale, Analyse des Dispositifs et des Pratiques Éducatives (MEGADIPE).

6 Voir Henri Besse et Robert Galisson, *Polémique en didactique*, Paris, CLE International 1980 ; Daniel Coste et alii, *Un niveau seul*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976 ; Daniel Coste, *Communicatif fonctionnel, notionnel et quelques autres*, *Français dans le monde* n° 153, Paris, Hachette Larousse 1980 ; Robert Galisson, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale du français*, Paris, CLE International, 1980 ; Sophie Moirand, *Situations d'écrit*, Paris, CLE International, 1979, etc.

Quelques chercheurs, notamment au CREDIF (Centre de Recherche et de Diffusion du Français, St Cloud...), appliquent les orientations communicatives et fonctionnelles à la formation des travailleurs étrangers. La lecture de certains ouvrages, articles ou essais méthodologiques⁷ m'ouvre des perspectives pour formaliser des démarches "d'alpha" rompant avec le modèle structuro-global d'enseignement du français oral ou le modèle scolaire syllabique d'enseignement des rudiments de la lecture-écriture⁸. De nouveaux concepts et objets de recherche émergent de ces travaux : l'analyse des besoins langagiers, la compétence de communication, les activités langagières, les actes de parole, les dimensions extra-linguistiques de la compétence de communication, les démarches didactiques fonctionnelles.

L'autre champ théorique mobilisé pour les activités de formation de formateurs ou de conception pédagogique a été celui de la linguistique. A la fin des années 70 et au cours des années 80, quelques équipes s'intéressent aux processus d'acquisition de la langue du pays d'accueil mis en place par des migrants. Des revues de linguistique sont consacrées à cette problématique⁹.

Les recherches de Colette Noyau, Rémy Porquier, Daniel Véronique, Daniel Faïta... traitent d'un certain nombre de problèmes qui intéressent le didacticien confronté à l'enseignement d'une langue

étrangère, dans le contexte langagier tout à fait particulier qu'est celui des travailleurs immigrés et de leurs familles. Quelles stratégies utilisent les sujets pour développer une compétence orale au sein du pays d'accueil ? Quels rôles jouent leurs acquis en langue maternelle ? Pourquoi tant de différences dans les compétences linguistiques de personnes ayant le même profil ? De quelle nature est le "français approché", oral ou écrit, pratiqué par les migrants ? etc.

Les deux champs, linguistique et didactique du Français Langue Étrangère, ont donc été explorés initialement pour armer théoriquement des interventions relevant de la formation de formateurs et asseoir des travaux de conception pédagogique. Et c'est en croisant leurs concepts et démarches qu'ont pu émerger, dans un deuxième temps, des questions de recherche et notamment des questions de thèse.

Cette évolution a été favorisée par un contexte professionnel particulier. La discipline Sciences de l'Éducation commence à se structurer dans les universités de Lille¹⁰. Le DEA se met en place en 1978. C'est l'occasion pour quelques conseillers en formation continue du CUEEP d'initier un retour aux études universitaires. Après un DEA consacré à l'analyse des discours institutionnels et pédagogiques portant sur la préformation professionnelle des migrants (dir. Michel Glatigny, 1980), j'entame sous la direction de Michel Glatigny une thèse sur l'enseignement et l'apprentissage d'une connaissance explicite du système de la

7 Voir par exemple, Pierre Colombier et Jean Poilroux, *Pour un enseignement fonctionnel aux migrants, Le Français dans le monde* n° 133, Paris, Hachette Larousse, 1977 ; CREDIF, *La recherche d'un emploi, niveau avancé*, Paris, École Normale Supérieure de St Cloud, multigraphié, 1976 ; B. Blot, François Mariet, Louis Porcher, *Pour la formation des travailleurs migrants*, Paris, CREDIF Didier, 1978 ; Jupp T.C., Hodlin S., Claude Heddesheimer, Jean-Pierre Lagarde, *Apprentissage linguistique et communication*, Paris, CLE International, 1978 ; Jean-Pierre Lagarde, Claude Heddesheimer, Claude Pieron, *Étude comparative de l'efficacité des méthodes d'alpha des travailleurs immigrés en France*, ATP CNRS, Multigraphié, 1978 ; Louis Porcher (dir.), *Identification des besoins langagiers des travailleurs migrants en France*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1982.

8 Modèles qu'illustrent la méthode du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, *CLAB Alpha, méthode de français oral pour travailleurs étrangers*, Besançon, 1975, ou les ouvrages tels que *Lire en français*, ALE, 1969 ou Collectif d'alphabétisation, *Alphabétisation, pédagogie, expériences, réflexion*, Paris, Maspéro, 1979.

9 *Langue Française* n° 29, 1976, L'apprentissage du français par les travailleurs immigrés ; *Langue Française* n° 41, 1986, L'acquisition du français par des adultes migrants ; *Langages* n° 84, 1986, L'acquisition du français par des adultes immigrés. Les publications des années 80 portent sur un programme de recherche européen financé par la Fondation Européenne de la Science, Strasbourg (Projet ESF) et consacré à l'acquisition des langues étrangères par des adultes migrants.

10 Il faut souligner le rôle joué à Lille I par Paul Demunter, venant de Belgique, nommé professeur associé en 1977 puis professeur en Sciences de l'Éducation en 1981, et le rôle joué à Lille III par Michel Glatigny, professeur de Linguistique et par Claude Roubinet, professeur de Philosophie.

langue dans le cadre de la formation d'immigrés scolarisés au pays, italiens et portugais en l'occurrence. Il me faut donc approfondir la connaissance des référents théoriques linguistiques et didactiques nécessaires à mon investigation : opposition connaissance implicite/connaissance explicite, interlangue, compétence métalinguistique... Je m'approprie des textes sur l'acquisition d'une langue étrangère en effectuant les transferts nécessaires à mon projet spécifique¹¹.

Parallèlement, je mobilise les travaux propres à la didactique du français, notamment ceux consacrés à l'enseignement grammatical, ainsi que les recherches portant sur les analyses de pratiques en formation d'adultes. L'ouvrage de Marcel Lesne¹² constituera pour moi une référence clé, puisque j'exploiterai certains aspects de son analyse pour établir trois types d'approche grammaticale à partir de l'observation de 108 heures de séances "d'alpha", menée dans le cadre de la thèse.

Il me faut aussi construire une méthodologie de recueil de données cohérente, susceptible de répondre aux questions concernant à la fois le versant enseignement (observation de situations de formation, analyse de comptes rendus d'actions, entretiens avec les formateurs...) et le versant apprentissage (recueil de données textuelles et intuitionnelles¹³ auprès de 40 stagiaires, entretiens...).

La thèse constituera un moment fort du parcours : lectures théoriques, efforts méthodologiques, posture nouvelle consistant à soutenir une thèse fondée et argumentée, activité d'écriture longue...

Au terme de ce rappel d'une étape déjà ancienne, soulignons que c'est bien la mobilisation de ressources théoriques au service de questions initiales de praticiens qui a constitué le moteur de la démarche vers la recherche : comment améliorer les pratiques de formation de base, quels modèles didactiques retenir en cohérence avec les connaissances engran-

gées en linguistique, comment faire pour que les stagiaires développent une compétence de communication orale et écrite durable, comment répondre à leurs besoins langagiers... ?

À partir de cette étape initiale, dont la thèse constitue un point fort, commence réellement l'itinéraire de recherche, recherche dont je rappellerai brièvement les objets.

THÈMES DE RECHERCHE : PERMANENCE ET ÉVOLUTION

Les recherches menées depuis bientôt 20 ans concernent les dimensions pédagogiques et didactiques de la formation de base d'adultes étrangers et français, faiblement scolarisés ou non scolarisés.

Dimensions pédagogiques ou plutôt andragogiques puisque les travaux visent l'analyse, la formalisation, la modélisation, l'évaluation voire l'explication des pratiques de formation développées dans certains dispositifs d'apprentissage ou de réapprentissage des connaissances de base. Sont interrogés les modèles éducationnels généraux de référence, les théories implicites et valeurs des formateurs, leurs conceptions de ce qu'est enseigner et apprendre, de ce qu'est l'analphabétisme et l'illettrisme, leurs représentations des difficultés des publics, etc.

Dimensions didactiques aussi, puisque certaines recherches sont focalisées sur les conduites d'enseignement et les modalités d'apprentissage d'un savoir particulier : celui de la communication écrite.

Les recherches s'organisent autour de trois axes.

■ 1^{er} axe. Analyse compréhensive des pratiques de formation de base. Cette analyse peut se décliner en plusieurs points :

– Formalisation et modélisation des pratiques didactiques et pédagogiques des formateurs. Ces recherches sont effectuées à partir de données diver-

11 Voir les contributions de Pit Corder, Stephen Krashen, de Ellen Bialystok, de Francine Cicurel, de Michaël Sharwood Smith, de Clive Pordue, Rémy Porquier...

12 Marcel Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, L'éducateur, 1977.

13 Les données intuitionnelles s'apparentent à ce que les linguistes appellent les procédés d'élicitation, c'est-à-dire les procédés de sollicitation chez les apprenants de jugements et de réflexions sur des faits de langage : acceptabilité d'énoncés, commentaires sur les productions écrites, appel à l'intuition des apprenants.

sifiées : entretiens avec les formateurs, avec les stagiaires, analyse des supports de formation utilisés, observation in situ de séquences de cours ;

- Mise en évidence et tentatives d'explication concernant les conceptions et systèmes de valeurs des formateurs. Cet objectif de recherche est très lié au précédent et nécessite un recueil de données identique. A travers l'analyse des pratiques, il est possible de dégager des régularités dans les représentations des formateurs à propos de ce que représentent l'analphabétisme et la non-maîtrise des savoirs de base, de ce qu'est une situation de formation, de ce qu'est enseigner et apprendre la lecture et l'écriture, de ce qu'est évaluer le lire-écrire, etc. ;

- Évaluation de dispositifs de formation et de dispositifs pédagogiques spécifiques basés sur les Nouvelles Technologies éducatives. Cette évaluation se mène par entretiens avec les acteurs concernés, par observation, par analyse documentaire, par analyse des supports de formation...

- Mise en perspective historique des évolutions pédagogiques et didactiques de la formation de base. Cette investigation plus récente s'appuie sur plus de vingt ans d'expérience dans le domaine, sur la participation à des réseaux nationaux ou internationaux de la formation de base. L'analyse est avant tout documentaire.

■ 2^e axe. Formalisation et théorisation d'approches didactiques et pédagogiques expérimentées, s'appuyant sur les résultats des travaux du premier axe.

Les travaux consistent à concevoir et expérimenter des approches spécifiques, notamment dans l'enseignement de la lecture-écriture à des adultes. Ils s'appuient sur des formations-actions, des recherches-actions mêlant praticiens et chercheurs. Cet axe s'opérationnalise dans la conception d'outils de formation mais aussi dans la production d'ouvrages et de documents à destination des formateurs.

■ 3^e axe. Analyse compréhensive des spécificités des publics faiblement scolarisés, faiblement qualifiés dans leurs rapports à l'écrit et à l'enseignement de l'écrit. Il s'agit ici de connaître davantage les stagiaires dans leurs fonctionnements face à l'écrit, dans leurs pratiques scripturales, dans leurs représentations de l'écrit, mais aussi dans leurs stratégies

d'appropriation des savoirs "transmis" dans la formation. Les méthodologies de recherche sont de nature qualitative : entretiens avec les stagiaires, confrontation à des tâches et analyse des fonctionnements face à ces tâches, analyse de productions écrites, observation de situations de formation...

Des évolutions au niveau des objets et thèmes de recherche ont marqué le parcours ; elles sont liées à des transformations touchant la formation de base et, plus généralement, la formation des adultes et correspondent à des opportunités. Trois exemples illustrent ces changements de cap.

- Au cours d'une première période, je me suis intéressée à la formation des populations issues de l'immigration, puis les recherches ont évolué vers la formation des publics en situation d'illettrisme, c'est-à-dire des publics ayant le français comme langue maternelle, scolarisés en langue française mais ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences de la vie sociale, professionnelle ou culturelle. Cet infléchissement est directement lié à l'évolution de la formation de base en France. Au début des années 80, de nouveaux dispositifs de formation voient le jour : stages d'insertion sociale et professionnelle pour les jeunes, stages de "remise à niveau" pour des chômeurs de longue durée, actions de requalification d'ouvriers, etc. La constitution de l'illettrisme en tant que problème social, la focalisation sur les problèmes de ce qu'on a appelé les "Bas Niveaux de Qualification" ont créé une dynamique nouvelle de formation nécessitant un accompagnement en termes d'ingénierie, d'innovation pédagogique et de recherche. Je me suis ainsi trouvée comme "portée" par des demandes sociales relatives à ce qui apparaissait comme un enjeu social et économique important : l'illettrisme. Engagée d'abord dans des travaux de conception pédagogique au titre de mon expérience de formation de base avec un public étranger, je me suis ensuite impliquée dans des travaux de recherche sur les publics illettrés et leur formation. A l'heure actuelle, même si mon dernier ouvrage s'intitule *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*¹⁴, je revendique un domaine général d'investigation, celui de la formation de base, incluant donc la formation des populations immigrées.

14 Véronique Leclercq, *Face à l'illettrisme. enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF, 1999.

- Certains travaux menés dans les années 85-90 sont directement liés à des préoccupations éducatives et sociétales générales concernant l'émergence de nouveaux outils de communication et d'information. C'est l'époque au cours de laquelle se développent dans la formation d'adultes des expérimentations, des innovations basées sur des outils multimédia (enseignement assisté par ordinateur, puis exploitation de CD ROM, d'outils de communication à distance, etc.). L'idée que ces supports peuvent augmenter l'efficacité des formations, notamment pour les publics les plus éloignés des modèles scolaires, fait son chemin. Mais la production d'outils (ELMO, ELMO ZERO, LUCIL...) ¹⁵, l'expérimentation d'usages différenciés d'outils multimédia doit s'accompagner d'une analyse précise de leurs conditions d'utilisation, de leurs fonctions, de leurs impacts, de leurs limites afin de ne pas tomber dans une mode aussi illusoire qu'éphémère. Ce sera l'objet de quelques recherches et publications qui sont à situer dans un contexte précis d'interrogation sur des modalités pédagogiques en émergence ¹⁶.

- Enfin, troisième type d'évolution des thèmes de recherche, articulée à des transformations plus générales de la formation d'adultes : l'ouverture vers l'international. La formation de base dans les pays industrialisés s'est structurée au cours de la dernière décennie et est devenue un domaine d'actions à part entière : "l'alpha" en Belgique et au Québec, "basic education" en Angleterre ou en Irlande. Notre participation à certains réseaux a permis d'enrichir nos investigations de problématiques nouvelles et de situer la formation de base dans un ensemble plus large. Ainsi les travaux de notre collègue Jean-Paul Hauteceur ¹⁷, rencontré lors d'un voyage d'études au

Québec en 1987, m'ont montré l'intérêt d'une approche plus contextualisée, plus écologique des pratiques pédagogiques et didactiques. Ignorer les contextes socio-économique, socio-politique, idéologique dans lesquels prennent place les dispositifs et les interventions éducatives conduit à ne pas comprendre ce qui se joue réellement dans les situations de formation.

L'évolution des thèmes de recherche, des éclairages, se reflète clairement dans les publications. Mais, au-delà de cette diversité, le parcours est marqué par une certaine stabilité due à l'unicité du domaine de recherche, à la focalisation sur un type de problématiques, pédagogiques et didactiques, à la permanence d'interrogations de base. Une fois rappelé ce cheminement personnel, il me semble nécessaire maintenant de dégager des lignes de force qui permettent de lui donner une signification plus large. Je voudrais en effet expliciter quelques caractéristiques de ma démarche, qui renvoient à des interrogations plus générales sur les conditions et les fonctions des recherches en éducation et en même temps illustrent assez bien ce que peut être "le pari des Sciences de l'éducation", quand celles-ci sont appliquées à un domaine particulier de la formation d'adultes ¹⁸.

FORMATION DE BASE DES ADULTES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION : TENSIONS ET RICHESSES

Au cours de ces années, j'ai essayé de décrire des phénomènes éducatifs, de comprendre le réel, d'établir des cohérences, de dégager des régularités, des liens,

15 ELMO, *Entraînement à la Lecture par Micro Ordinateur*, Association Française pour la Lecture, 1983.
LUCIL, *Lutte Contre l'Illettrisme*, Vendôme Formation et CUEEP, 1985.

16 Véronique Leclercq, L'ordinateur dans les stages de formation pour migrants : un outil pédagogique ou davantage, *Migrants Formation* n° 59, Paris, CNDP, 1984, p. 23-28 ; V. Leclercq, EAO et illettrisme, *Cahiers d'études du CUEEP* n° 6, Lille, Cahiers d'Études, p. 64-75 ; V. Leclercq et M.T. Janot, La carte de visite du bon didacticiel, *Cahiers d'études du CUEEP* n° 7, Lille, Cahiers d'Études, 1986, p. 121-142 ; V. Leclercq, Le point sur Lucil... deux ans après, *Innovations* n° 9-10, Lille, CRDP, 1988, p. 105-112 ; V. Leclercq, Le câble média de groupe : des formateurs face à un dispositif de communication à distance, *Actualité de la formation Permanente* n° 123, Paris, Centre Inffo, 1993, p. 25-32 ; V. Leclercq, Canal 6, Rapport d'évaluation, Laboratoire Trigone, *Cahiers d'études du CUEEP* n° 21, Lille, 1992, p. 1-118.

17 Jean-Paul Hauteceur dirige les publications ALPHA au Québec, Ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec et Institut de l'Unesco pour l'Éducation.

18 Pour reprendre le titre de la publication coordonnée par Rata Hofstetter et Bernard Schneuwly, Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

de faire émerger des éléments signifiants au niveau des pratiques des agents éducatifs, au niveau des publics et de leurs rapports à la formation. En même temps, il s'est agi de produire des savoirs susceptibles de structurer de nouvelles pratiques, de solutionner des problèmes, de transformer l'existant. L'importance de la visée praxéologique constitue sans doute une des premières spécificités du parcours.

De plus, le champ de pratiques sur lequel je travaille est particulier : la formation de base des adultes en difficultés. Les interventions éducatives visent la transformation de sujets apprenants précis (les publics de faible niveau) ; elles concernent le développement de compétences particulières (les savoirs de base, notamment la communication écrite) ; elles se situent dans un contexte social, économique, culturel donné. Enfin, elles renvoient à des problèmes généraux d'enseignement et d'apprentissage.

De l'ensemble de ces facteurs découlent trois aspects fondamentaux de la démarche de recherche développée au cours de ces années :

- les recherches pédagogiques et didactiques sur la formation de base nécessitent la mobilisation de concepts, de cadres théoriques multiples issus de différentes disciplines, mais elles ont ensuite à s'autonomiser et à se constituer en champ scientifique spécifique.
- ces recherches infèrent une posture parfois inconfortable consistant autant à séparer qu'à associer ce qui relève de la recherche et ce qui relève de l'action.
- enfin, elles impliquent l'appartenance à des réseaux divers, s'ignorant ou fonctionnant sur des logiques différentes.

LA MULTIPLICITÉ DES CADRES DE REFERENCE

J'ai rappelé précédemment que la didactique du Français Langue Étrangère et la linguistique pouvaient être considérées comme premiers champs disciplinaires mobilisés pour répondre à des questions de praticien, puis de chercheur, à propos de l'enseignement du français à des travailleurs immigrés.

Au fur et à mesure de l'avancée dans la recherche, d'autres références ont été intégrées.

- Puisqu'il s'agit de mener des recherches sur la formation d'adultes, il est nécessaire de se référer aux recherches qui lui sont consacrées en Sciences de

l'Éducation, en sociologie, etc. Ainsi, les analyses de Marcel Lesne ont contribué à mettre de l'intelligibilité dans la masse d'informations puisées lors des heures d'observation de cours, menées pour la thèse. Il faudrait aussi citer Jean-Marie Barbier, Gérard Malglaive, Roger Mucchielli, André De Peretti, etc. D'autres recherches plus récentes m'ont aidée à clarifier la question de la spécificité de l'adulte apprenant (Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier, Étienne Bourgeois, Philippe Carré...). Enfin, le fait d'être intégrée au sein du laboratoire Trigone, dans l'équipe Megadipe, qui travaille sur les dispositifs et les pratiques de formation d'adultes avec des éclairages aussi différents que l'économie, le droit, la sociologie, a permis une ouverture à d'autres problématiques que les problématiques strictement pédagogiques et didactiques.

- Puisqu'il s'agit d'analyser, de comprendre, d'expliquer des pratiques de formation, il est pertinent d'utiliser différents travaux portant sur les situations d'enseignement/apprentissage. On quitte alors la formation d'adultes pour s'approprier des approches utilisées dans l'analyse des situations de classe relevant de la formation initiale. Les travaux de Marguerite Altet et de son équipe de Nantes, mais aussi ceux de Marcel Postic, ceux de Marc Bru ou de chercheurs belges comme Marcel Crahay, Jean Donnay ou Évelyne Charlier ont proposé un cadre pour décrypter des situations de cours observées in situ, pour prendre conscience des paramètres de l'action sur lesquels le formateur peut jouer, pour comprendre les enjeux des interactions enseignant/stagiaires, pour situer les systèmes enseigner/apprendre dans un contexte, mais aussi pour prendre un recul critique par rapport à des méthodes de recherche pédagogique de type expérimental qui mènent le plus souvent à des impasses.
- Puisqu'il s'agit d'effectuer des recherches sur les pratiques de formation visant le développement de compétences de base, notamment ceux de la communication écrite en français, la didactique du Français à la fois Langue Étrangère et Langue Maternelle, la linguistique, la psycholinguistique constituent un autre type d'apports. La DFLM s'est peu intéressée à la lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme des adultes et inversement les praticiens connaissent peu les travaux produits dans ce secteur. Pourtant la didactique du français, comme le souligne Yves Reuter, peut proposer "des modes de construction des problèmes et des

outils théoriques susceptibles de les aider dans leur action”¹⁹. Pour ce qui me concerne, la lecture des écrits didactiques de Michel Dabène, Yves Reuter, Claudine Garcia Debanc, Hélène Romian... a fourni des repères pour l’analyse des situations d’enseignement et d’apprentissage du français écrit en formation de base d’adultes. Les travaux plus spécifiquement consacrés au développement de la lecture/écriture ont bien sûr été nécessaires pour fonder une approche scientifique des interventions didactiques, mais aussi pour produire des connaissances à propos des apprenants, de leurs fonctionnements face à l’écrit, de leurs modes d’appropriation des savoirs de la lecture/écriture. Le domaine est vaste, pour ce qui concerne la didactique de l’écrit en formation initiale ; il a fallu se l’approprier en partie, afin de construire des problématiques nouvelles pour ce qui concerne les adultes. Je ne peux ici énumérer l’ensemble de ces recherches, qui concernent aussi bien la psycholinguistique que la didactique²⁰.

– Enfin, puisqu’il s’agit d’interroger les pratiques de formation d’un public spécifique, différentes recherches produisant des savoirs à propos de ces publics sont à exploiter : travaux sur les travailleurs immigrés et la langue française, travaux sur les sujets faibles ou non lecteurs, travaux sur les personnes en situation d’illettrisme, etc. Nous avons porté un intérêt particulier aux investigations qui amenaient des réponses à des questions concernant les pratiques langagières, les difficultés spécifiques, les explications de ces difficultés... La deuxième partie de l’ouvrage *Face à l’illettrisme : enseigner l’écrit à des adultes* propose un état de l’art sur la connaissance des publics illettrés et montre bien que l’approche globale et multidimensionnelle du sujet exige le recours à la sociolinguistique, la sociologie de la lecture, la psychologie cognitive, la psychologie clinique aussi...

Ainsi j’ai dû m’approprier des domaines disciplinaires variés et puiser des connaissances stabilisées, des

démarches et méthodes de recherche, des concepts théoriques. Mais on ne peut fonder une démarche scientifique en Sciences de l’éducation en se contentant de mettre bout à bout des savoirs issus de disciplines diverses. Il a fallu interpréter, transformer les apports pour formaliser de nouvelles problématiques spécifiques à la formation de base des adultes et pour mettre en place des recueils de données adaptées à ce domaine. La difficulté est donc d’articuler les références variées, souvent non spécifiques à la formation continue, pour construire un projet scientifique cohérent, qui permet de déboucher sur la constitution de savoirs nouveaux, propres aux Sciences de l’éducation. Les caractéristiques de la didactique du français décrites par Yves Reuter me semblent applicables à ma démarche de recherche. Pour lui, la didactique du français est une “discipline d’interaction”. Elle refaçonne les acquis de multiples disciplines, elle les articule à ses fins propres, mais en même temps elle développe des recherches spécifiques qui engendrent à leur tour une dynamique et des effets dans les disciplines dont elle se nourrit²¹.

Un exemple illustrera mon propos. Afin d’améliorer la connaissance des stagiaires “illettrés” dans leurs fonctionnements face à l’écriture, j’ai mené en 1993 une recherche sur les procédures et les fonctions des relectures-révisions effectuées par des apprenants à partir de leurs propres productions spontanées. Mon travail s’est inscrit dans une problématique linguistique et psychologique précise, celle de la mise en évidence chez certains sujets des stratégies de production écrite à différentes étapes du processus, l’étape du “retour sur le texte” constituant un objet de recherche spécifique. La plupart du temps les recherches portaient sur les enfants, en distinguant “novices” et “experts”. Je voulais répondre à un certain nombre de questions concernant les adultes novices. Les savoirs acquis à propos des enfants novices m’ont aidée dans la constitution de la problématique, notamment dans la formulation de l’hypothèse de la

19 Yves Reuter, Didactique du français et illettrisme, in V. Leclercq et J. Vogler (coord.), *Maîtrise de l’écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd’hui*, Paris ; Bruxelles, L’Harmattan ; Contradictions, 2000, p. 249.

20 Citons cependant quelques noms de chercheurs qui se sont intéressés à l’entrée dans l’écrit d’enfants et d’adultes ou de jeunes adultes : Jean-Marie Besse, Jacques Fijalkow, Jean-Emile Gombert, Emilia Ferreiro, Gérard et Éliane Chauveau, etc.

21 *op. cit.* note 19, p. 252.

polarisation des novices sur les opérations locales de description, mais mon questionnement a été différent puisqu'il a dû tenir compte de la spécificité "adulte". Les concepts théoriques linguistiques ont donc été intégrés, mais aussi transformés et interprétés. En retour, les résultats, auxquels ma recherche a permis d'aboutir, ont pu constituer un apport sur le thème de la relecture-révision de productions écrites, utilisable dans une perspective linguistique, même si au départ mon objectif était bien d'améliorer la connaissance des publics pour construire une intervention didactique, plus adaptée et plus fondée scientifiquement²².

ENTRE ACTION ET RECHERCHE, UNE POSTURE PARFOIS INCONFORTEBLE

Toute recherche en pédagogie et en didactique s'effectue sur des pratiques humaines, produit des savoirs sur celles-ci, savoirs qui sont réutilisés pour leur amélioration. Les espaces théorie et pratique sont liés, complémentaires, mais doivent être distincts.

Ma situation professionnelle a inféré une conjonction forte des deux versants. Je suis passée peu à peu d'une fonction de responsable de formation à une fonction de chercheur. Cela s'est effectué lentement, avec des moments où j'occupais les deux fonctions en même temps. Il a donc fallu être particulièrement vigilant, pour distinguer les deux ordres d'intervention.

De plus, la formation de base est avant tout en France un domaine d'actions et très peu un domaine de recherche. Les praticiens se méfient souvent des chercheurs. Ils survalorisent "le terrain" au motif qu'il constitue la seule source de vérité. Ils refusent parfois ce qu'ils considèrent comme des "donneurs de leçon" porteurs d'un jargon inutile. Certes les choses évoluent depuis quelques années. Des universités d'été, des séminaires, des colloques permettent aux deux types d'acteurs de se côtoyer et d'échanger, mais rien n'est acquis. De l'autre côté, le

monde scientifique connaît peu la formation de base, peu de chercheurs s'y intéressent. Il suffit de jeter un œil sur l'annuaire des chercheurs en Sciences de l'Éducation, qui répertorie les thèmes de recherche de collègues, pour effectuer ce constat... Les travaux sur la formation de base, qui plus est dans le domaine pédagogique et didactique, apparaissent aux yeux de certains comme trop proches de l'ingénierie, pas assez scientifiques... Bref, tiraillé entre deux mondes, le chercheur plaît souvent aux uns quand il déçoit les autres... !!

Comment donc tenir une posture équilibrée permettant de gérer confortablement action et recherche ?

■ Une première précaution consiste à distinguer les moments et les formes des deux types de travaux, ceux qui relèvent de la recherche, ceux qui relèvent de l'ingénierie. Je citerai un exemple montrant comment il est possible d'associer étroitement deux types d'engagement, tout en les distinguant.

En 1989, le FAS (Fonds d'Action Sociale) a financé une recherche visant l'évaluation d'un dispositif mené dans le Nord-Pas de Calais, à destination des populations issues de l'immigration, appelé la Formation à Dominante Linguistique (FDL). C'est notamment l'évaluation des démarches de rénovation pédagogique voulues par cette institution qui était en jeu. J'ai mené cette étude avec trois autres collègues. Nous avons proposé des entretiens à 63 formateurs du Nord-Pas de Calais et avons apporté un certain nombre de connaissances tant sur le plan des modes d'enseignement / apprentissage et de la planification des contenus, que de l'organisation institutionnelle de la formation. L'étude s'est située à deux niveaux :

- Confrontation du réel à des normes et représentations posées initialement par les commanditaires des actions,

- Propositions à partir de l'analyse de l'existant²³.

A la suite de cette étude, le FAS et le Conseil Régional du Nord-Pas de Calais ont financé une formation-action visant la conception d'un Référentiel de Formation Linguistique de Base. En effet, un des

22 Véronique Leclercq, Procédures et fonctions de relectures-révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base, in Yves Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, P. Lang, 1994, p. 283-317.

23 Latifa Kechemir, Latifa Labbas, Véronique Leclercq, Vivien Koperski, *Le renouveau de la Formation à Dominante Linguistique dans le Nord-Pas de Calais*, Lille, FAS, 1989, p. 1-145.

constats de la recherche précédente concernait les difficultés des praticiens à formuler clairement des objectifs de formation en termes de compétences précises attendues en lecture et en écriture.

Le Référentiel a donc donné lieu à une production collective que j'ai encadrée avec deux autres collègues (les mêmes que ceux qui avaient mené la recherche initiale). Cette collaboration chercheurs-formateurs (au total 12 personnes) a duré plusieurs mois et a débouché sur un support maintenant largement diffusé en France²⁴.

Mon implication dans les deux projets, qui ont été juxtaposés dans le temps, a nécessité de passer d'une posture de chercheur à celle de concepteur, de formateur de formateurs et d'encadreur d'équipe. Dans la première étape, il a fallu analyser la commande des prescripteurs, construire des hypothèses, recueillir des données importantes, aller sur le terrain tout en gardant une objectivité par rapport aux pratiques observées, et formaliser les résultats par écrit. Dans la seconde étape, j'ai animé un collectif de conception pédagogique, en m'impliquant directement dans la production. Au même titre que les formateurs, j'ai conçu et expérimenté des méthodologies de formulation d'objectifs, j'ai effectué des choix sans doute subjectifs. J'ai aidé certains à formaliser des démarches, j'ai poussé d'autres à améliorer la production, j'ai travaillé à l'homogénéisation du produit final, etc. On le voit aisément, la place dans cette formation-action a été radicalement différente de celle que j'occupais dans la phase initiale de recherche.

Une seconde précaution consiste à identifier clairement la fonction des travaux. Là encore il s'agit à la fois d'associer et de distinguer les types de productions. Deux dérives menacent. Le pur prescriptif, non fondé scientifiquement ou fondé sur des conceptions subjectives, guette tout créateur "de méthode". Certains ouvrages, proposant aux praticiens des orienta-

tions, des démarches et parfois ce qui s'apparente à des recettes, sont concernés par la première dérive. À l'opposé, dans le domaine pédagogique et didactique, l'interprétation et la recherche de sens déconnectées d'une visée praxéologique tournent à vide.

J'ai essayé d'éviter les deux dérives en articulant les deux types de travaux, tout en les dissociant. Ainsi dans la thèse de troisième cycle, j'analyse et je formalise des types d'approche grammaticale, à partir d'observations. J'essaie également de comprendre la nature des effets de ces approches sur les apprentissages linguistiques d'une communauté de stagiaires étrangers. Les savoirs accumulés dans ce travail ont été récupérés pour promouvoir un type d'enseignement grammatical adapté. Mais ceci s'est effectué dans un second temps et dans le cadre de travaux de nature différente : conception d'outils de formation, ouvrage méthodologique s'adressant essentiellement aux formateurs²⁵. De la même façon, les recherches menées sur les pratiques de diagnostic initial des compétences de lecture-écriture de publics illettrés²⁶, sur les pratiques d'enseignement de savoirs linguistiques²⁷, sur les stratégies des apprenants face à des tâches d'écriture, ont servi de soubassement à des propositions didactiques. Mais celles-ci ont été formalisées dans un second temps et ont donné lieu à un ouvrage alliant une visée de compréhension à une visée de prescription²⁸. Mais cette tension entre la fonction herméneutique et la fonction praxéologique n'est pas toujours facile à gérer. Elle peut être à la source d'un certain inconfort épistémologique.

■ La troisième précaution renvoie aux questions de méthodologie. Faire de la recherche nécessite le recours à un recueil de données explicite et cohérent par rapport à une problématique. Mais là encore, il s'agit d'être clair sur le rôle qu'on fait jouer à ces recueils et tenir une position moyenne.

24 *Le Référentiel de Formation Linguistique de Base*, Lille, FAS et Conseil Régional Nord-Pas de Calais, 1990, p. 1-148.

25 Voir notamment "Fatima ne lave plus la salade", *Guide pratique pour la formation des migrants*, note 4.

26 Véronique Leclercq et Fanny Dufour, *Le diagnostic des compétences à l'écrit de publics adultes en situation d'illettrisme*, Paris, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, GPLI, 1997, p. 1-211+ annexes.

27 Véronique Leclercq, Comment transmettre des savoirs sur la langue dans des actions de formation de base pour adultes in C. Barré-de Miniac et B. Lété (eds), *L'illettrisme. de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris ; Bruxelles, INRP ; De Boeck, 1997, p. 279-296.

28 Cf. *Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF, 1999.

Une méthodologie de collecte de données est nécessaire pour mener à bien une recherche : c'est ce qui la distingue d'une monographie, d'un compte rendu d'expérience ou d'une description. Mais cette méthodologie ne résout pas tous les problèmes. Le respect de protocoles précis, le sérieux dans la prise d'informations ne pourront jamais nous permettre de faire le tour des faits éducatifs, bien souvent trop complexes pour se laisser saisir par entretiens, observations ou autre... Tendre vers des méthodologies qualitatives sérieuses, oui... penser qu'elles nous donnent accès à tous les éléments signifiants des situations, certes non...

Tous les étudiants ayant mené des entretiens avec des personnes en situation d'illettrisme savent combien il est difficile de dégager avec certitude le sens de tel ou tel discours (ne répond-il pas ainsi pour faire plaisir à l'enquêteur ? Que cache son silence ou des réponses par monosyllabes...). De même, la mise en évidence de régularités, de faits saillants à partir de l'observation de cours pose problème. Peut-on réduire les pratiques d'un formateur aux séances observées ? N'y a-t-il pas de nombreuses interprétations subjectives de la part des chercheurs ?

La présence d'une méthodologie affichée et explicite ne constitue donc pas la garantie unique d'un travail scientifique. Pour moi, gérer confortablement les tensions entre recherche et action, consiste aussi à être critique par rapport aux canons habituels de la recherche. Parfois, ne vaut-il pas mieux un compte rendu d'expérience de qualité qu'une recherche basée sur un recueil de données faussé dès le départ !! (N'a-t-on pas parfois proposé des explications des difficultés des publics illettrés à partir d'une étude sur 4 ou 5 personnes !).

La distinction/association des deux versants théorie et pratique a été au cœur de notre parcours. Certaines publications permettent d'ailleurs un détour

réflexif sur ce délicat mélange²⁹. Cette bi-polarisation se vit parfois dans le doute, mais le plus souvent elle constitue un facteur de dynamisme, de richesse, notamment parce qu'elle entraîne une appartenance à des réseaux d'acteurs différents.

LA DIVERSITÉ DES RÉSEAUX D'APPARTENANCE

Ces diverses communautés de partenaires ne fonctionnent pas sur les mêmes logiques et même s'ignorent. Il faut alors jouer sur une palette variée de registres et savoir s'adapter !

En tant que chercheur, j'appartiens à un laboratoire qui a ses règles de fonctionnement, ses indicateurs de qualité, ses procédures de reconnaissance. En tant que responsable de l'équipe MEGADIPE du laboratoire TRIGONE, je suis amenée à toucher de très près ce fonctionnement. Je participe à des commissions de spécialistes en Sciences de l'éducation, à des jurys de thèse, à des colloques, à des séminaires... Je me retrouve alors dans une communauté scientifique qui a ses rites et son langage. Cette confrontation me permet d'élargir mon domaine d'expertise, de la formation de base à la formation d'adultes, mais aussi à l'éducation et à la formation de façon générale.

Par ailleurs, je fais partie de réseaux plus ou moins formalisés d'agents éducatifs travaillant dans la formation de base à l'échelon régional, national et international. Nous avons en commun des centres d'intérêt, des concepts, un vocabulaire... mais les rites sont tout à fait différents de ceux de la communauté scientifique stricto sensu³⁰.

Cet éclatement des communautés, des réseaux d'appartenance s'illustre parfaitement dans les lieux des publications de mes écrits. Pour qui j'écris ? des collègues en Sciences de l'éducation ? des formateurs ? des étudiants ? Où j'écris ? dans une revue spécialisée dans la formation d'adultes ? dans un ouvrage collectif s'adressant aux praticiens ? dans une revue de

29 Véronique Leclercq, les interactions entre recherche, création pédagogique et pratiques des formateurs, in J.M. Besse (coord.), *L'illettrisme en questions*, Lyon, PUL, 1992, p. 256-264 ; Véronique Leclercq, Les rapports théorie/pratique, recherche/action dans une démarche de recherche en éducation de base des adultes, *Contradictions* n° 76, Paris ; Bruxelles, L'Harmattan ; *Contradictions*, 1994, p. 105-120.

30 Un collègue étranger, participant à un jury d'habilitation à diriger des recherches en tant que personnalité extérieure, a pu être ainsi surpris de l'aspect formel de la soutenance !

didactique du français ? Toutes les réponses sont possibles...

Comment conclure au terme de ce retour en arrière ? Peut-être en rappelant combien cet exercice de l'itinéraire de recherche à retracer n'est pas aisé. Ni histoire de vie, ni analyse critique du type "travail pour l'habilitation à diriger des recherches", ni tour d'horizon des lectures et des sources... mais métissage de tout cela à la fois.

En soulignant aussi combien ce rappel me permet de prendre conscience d'une grande cohérence dans le cheminement. Cette cohérence a été favorisée par une stabilité professionnelle au sein d'une même institution, le CUEEP de l'Université de Lille I. Mais cette stabilité n'a pas signifié routine. Le CUEEP a suivi les évolutions de la formation continue de ces 25 dernières années et a, en même temps, été partie

prenante des transformations du secteur des Sciences de l'Éducation. J'ai été à la fois spectateur et acteur de ces dynamiques, au même titre que d'autres collègues ayant suivi un parcours analogue. Mon histoire, c'est donc aussi celle d'un organisme universitaire qui a, dès 1970, considéré que la lutte contre la sous-scolarisation et l'exclusion culturelle faisait partie de ses missions et a mis au nombre de ses axes de développement la recherche dans ce domaine et in fine l'amélioration des dispositifs.

Véronique LECLERCQ
Professeur en Sciences de l'Éducation
CUEEP, Université de Lille I
Laboratoire TRIGONE

CHEMINS
DE PRATICIENS

FILLE, FEMME, ENSEIGNANTE : SUR LES CHEMINS DE L'ÉGALITÉ

MICHÈLE BABILLOT

Aujourd'hui, je suis conseillère pédagogique et mon travail consiste principalement à aider les enseignants de la circonscription à travers des animations pédagogiques, des stages d'école ou des interventions auprès de collègues d'écoles maternelles ou élémentaires.

Parallèlement, je suis depuis très longtemps sensibilisée/attentive aux inégalités qui existent au niveau scolaire et surtout à celles que l'école elle-même génère. Certaines d'entre elles retiennent particulièrement mon attention : ce sont **les inégalités** qui existent **entre filles et garçons à l'école**. Il m'est d'ailleurs difficile de parler uniquement de mon travail, ces réflexions étant également présentes dans ma vie de tous les jours. (Je suis extrêmement attentive aux inégalités qui existent entre hommes et femmes dans notre société). Et mon parcours personnel est particulièrement important dans les choix et les orientations de mon cursus professionnel. Sans entrer dans le détail "*d'un récit de vie*", je ferai part de quelques éléments qui éclaireront ces cheminements.

Tout d'abord, c'est une somme d'éléments, de situations, de faits vécus de manière tout à fait implicites qui, petit à petit, sont vécus de façon consciente.

Naitre fille est certainement le premier élément de ce puzzle, renforcé par le fait d'être l'aînée d'une fratrie et le désir d'un père d'avoir de préférence des garçons. Mon prénom reflète ces désirs. Le choix du pré-

nom, surtout à cette époque, permettait d'attribuer des prénoms mixtes. Et il y eut une quantité de Dominique, Claude, Danièle, Michèle, etc., permettant à quelques parents de se consoler de ne pas avoir eu de garçons !

Autre détail de la vie familiale mais qui a son importance : je n'ai pas vécu dans une famille où les tâches domestiques étaient uniquement dévolues à la mère (comme c'était le cas dans de nombreux foyers de l'époque). En raison de circonstances particulières, j'ai eu des images "*non traditionnelles*" de père faisant les courses, la cuisine, s'occupant des lessives et du repassage. Une famille nombreuse entraînait, par ailleurs, que chaque enfant, fille ou garçon, assurait sa participation aux tâches ménagères.

Mon cursus scolaire a certainement aussi influencé mes choix et mes idées d'adulte. Une école maternelle mixte, une école élémentaire non mixte, un collège non mixte jusqu'à la classe de 5^e, un lycée de "*jeunes filles*", une École Normale avec, pour la première fois, une classe mixte pour ceux admis après le baccalauréat. Cette scolarité où alternent des périodes avec ou sans mixité m'a déjà permis de ressentir certaines situations comme injustes.

J'ai des souvenirs trop lointains et trop flous pour l'école maternelle. Je n'ai pas de remarques particulières pour l'élémentaire. Par contre, **la mixité** instaurée pendant ma période collège a été vécue

comme une véritable “*petite révolution*”. Ce qui nous paraît aujourd’hui comme une évidence était, à l’époque, une totale nouveauté. La généralisation de la mixité date des années 1960 pour les écoles primaires et des années 1970 pour les lycées. Elle s’est faite sur la question explicite de l’égalité des sexes : même lieu et mêmes activités pour les filles et pour les garçons. Mais cette mixité, obligatoire dans les textes, n’a pas été, d’une part, mise en application au même moment dans tous les établissements et, d’autre part, était complètement déséquilibrée par les proportions de filles et de garçons dans certaines branches. Au cours de la 3^e, les résultats aux tests d’orientation et mes goûts me prédisposaient à m’orienter vers un lycée technique professionnel avec un certain nombre d’heures de cours à effectuer en atelier. Les conseillers d’orientation m’avaient, à l’époque, fortement déconseillé de choisir ce cursus car j’aurais été la seule fille dans une classe de garçons et seule également dans ces ateliers où les activités proposées étaient fortement “*connotées masculines*”. Difficile à cette époque et quand on a 15 ans de faire sa place dans un territoire qui est un bastion masculin, de faire face aux quolibets, de résister aux sarcasmes, etc. Comme quoi, la mixité, dans certaines conditions (ici de déséquilibre total), n’est pas toujours possible à vivre ou à assumer.

J’ai été ainsi orientée vers un des derniers lycées de “*jeunes filles*” qui n’avait même pas encore eu les retombées des avancées de mai 68 dans la libéralisation de certaines pratiques. Ce lycée veillait encore à l’éducation de ses jeunes filles et interdisait, par exemple, le port du pantalon. J’ai aussi vécu cela comme une injustice. Pour mémoire, mes premiers pantalons ont été portés sous des jupes !

Au cours **des années 1975-1980**, des amies de longue date étaient très sensibilisées au féminisme. J’ai vécu cette période de manière un peu distante. À l’époque, je trouvais les attitudes des féministes un peu obtuses et, sans savoir l’exprimer clairement, je ne trouvais pas sain l’absence totale d’hommes dans ces mouvements. Je comprends maintenant qu’il était nécessaire de préserver un espace de parole uniquement féminin, je comprends aussi qu’il y ait des périodes “*extrémistes*” ou excessives pour gagner quelques batailles. J’explique aujourd’hui ma réticence par la forte conviction que l’on ne peut changer l’attitude

des femmes sans que cela ait de conséquences sur l’attitude des hommes. C’est vrai, qu’autour de moi, très peu d’hommes mettent en pratique leurs soi-disant idées égalitaires.

Quelques autres situations m’ont fait apparaître ce sentiment d’injustice :

- J’ai vécu **le changement de nom** à mon mariage comme une frustration, comme une atteinte à mon identité. Je ne savais pas à cette époque que, même mariée, l’on pouvait conserver l’usage de son nom patronymique.

- Malgré les acquis importants du droit à la contraception, celle-ci ne reposait que sur la prise de ce problème par les femmes. **La contraception** était uniquement **une affaire de femmes** et non pas un souci partagé par le couple.

- J’ai vécu le temps de mes congés de maternité (un acquis social important) comme des moments où les écarts se creusent entre hommes et femmes dans l’éducation des enfants.

- Les premiers congés pour garde d’enfant malade ne pouvaient être pris que par la mère, ce qui n’est plus le cas aujourd’hui.

- Nous avons vécu, mon mari et moi, des situations un peu particulières au moment où nous encadrions des colonies de vacances et des séjours d’adolescents. J’étais directrice et lui économiste, situation inverse de celles rencontrées traditionnellement. Nous avons observé les perturbations, les changements de repères que cela entraînait chez les enfants, chez les adolescents comme chez les adultes.

Pour revenir maintenant à mon parcours professionnel et à la problématique des inégalités entre hommes et femmes, entre filles et garçons, l’inscription à un examen, le CAFIMF (Certificat d’Aptitude à la Fonction de Maître-Formateur), pour devenir “*maitresse d’application*” m’a montré que ce sujet pouvait déranger. En 1986, quand j’ai proposé de travailler sur ce sujet, le jury de l’époque (principalement masculin) a refusé. C’est grâce à l’aide d’un professeur qui en a reformulé l’intitulé que mon sujet a été accepté sous le titre de “*La reconnaissance de l’égalité des sexes dans l’éducation civique et la pratique quotidienne de la classe : observations et propositions concrètes*”. Dans ce travail, j’avais à la fois la volonté de faire prendre conscience des injustices existantes au niveau scolaire et également de rechercher les points positifs

dans ce qui existait. Par exemple, au lieu de m'en tenir à ce qui avait été pratiqué dans les années 1970-1980 à analyser les manuels sexistes, j'ai recherché les manuels de l'époque qui offraient des "*images nouvelles*". Ce travail m'a aussi donné l'occasion de lire une abondante littérature pour enrichir et étayer ma réflexion. Mon regret était de travailler en solitaire. Toutes ces lectures me permettaient de croiser mes impressions, mes réflexions sur les rapports sociaux de sexe avec des recherches sur ce sujet. Elles m'ont permis d'affiner ma pensée et ont été pour une grande part dans le cheminement de ma réflexion.

Quelques années plus tard, en 1991-1992, le Plan national de formation proposait un stage de deux fois une semaine sur "*Filles et garçons à l'école. L'égalité des chances. Rêve ou réalité ?*". Ce stage a réuni des instituteurs/trices, des professeurs d'IUFM, des conseillères d'orientation et m'a permis de travailler et d'approfondir ce travail avec d'autres personnes. À travers ce stage, nous avons réalisé que, d'une part, bien peu de personnes dans l'éducation étaient sensibilisées à ces inégalités entre filles et garçons et que, d'autre part, peu de personnes pensaient que l'école avait sa part de responsabilité dans le maintien de ces inégalités. De plus, nous avons également senti que ce problème, pour beaucoup, ne semblait plus d'actualité, la grande majorité de nos collègues considérant que la période revendicatrice féministe avait pratiquement résolu tous les problèmes.

Ayant toujours un regard particulier sur ces problèmes, j'ai profité de quelques séjours à l'étranger (dans le cadre de stages portant sur la comparaison de systèmes éducatifs européens) pour observer ou recueillir des informations sur la façon dont était perçus et/ou traités ces problèmes. L'Angleterre et l'Espagne mènent ou ont mené des actions spécifiques pour réduire les inégalités entre filles et garçons au niveau scolaire. La France, mis à part un texte de 1982-1983¹ méconnu des enseignants et inappliqué, ne mène aucune action. Si ce n'est au travers de quelques ouvrages un peu médiatisés comme "*Allez les filles!*" de Christian Baudelot et Roger Establet, la grande

majorité des enseignants n'a aucune connaissance de ces inégalités.

J'ai continué à rechercher des lectures sur ce sujet. Mais celui-ci n'étant plus d'actualité, les ouvrages se faisaient rares. Malgré tout, ces quelques lectures informatives m'ont permis de rendre explicite ce que j'avais précédemment vécu ou senti et ont éclairé mes réactions passées. Parallèlement, des observations quasi quotidiennes en tant que titulaire-mobile, donc circulant dans de nombreuses écoles, me permettaient de relever des incohérences dans la pratique de l'EPS, dans la gestion de la mixité, dans la répartition des enseignants, etc.

J'ai senti le besoin d'approfondir ces observations. J'ai demandé un **congé formation** de huit mois pour m'inscrire en licence à l'Université de Rennes II qui offrait, dans le cadre des Sciences de l'Éducation, une option "*Éducation des filles et des garçons*". J'ai pu travailler et échanger sur ce sujet avec d'autres collègues et des professeurs. J'ai réalisé en 1994-95 mon mémoire de licence sur "*L'éducation des filles et des garçons dans la littérature de jeunesse*". J'ai pu, à cette occasion, réinvestir les découvertes effectuées dans mes nombreuses lectures. Il m'a semblé important et intéressant de "*croiser*" différents champs disciplinaires comme celui par exemple de l'anthropologie avec l'ouvrage de Françoise HÉRITIER et celui de la sociologue Marie DURU-BELLAT. J'ai vécu mon année universitaire comme un passage très stimulant, très riche et j'ai eu envie de continuer. Tout en reprenant mon travail de conseillère pédagogique, j'ai préparé la maîtrise sur deux ans. En 1996-97, j'ai soutenu mon mémoire sur "*Les représentations des enseignants sur l'égalité des chances des filles et des garçons d'après 100 enseignants d'écoles maternelles et élémentaires*". Celui-ci m'a permis d'approfondir ma réflexion et de m'apercevoir que ce sujet redevenait d'actualité. En effet, à partir de ces années, des ouvrages sont sortis et aujourd'hui ce processus s'accélère. Mes lectures ont eu de l'importance dans mes réflexions sur les rapports sociaux de sexe et m'ont aidée à faire le lien avec mon parcours personnel.

1 Action éducative contre les préjugés sexistes, Arrêté du 12 juillet 1982, BO n° 29 et Lutte contre toute discrimination à l'égard des femmes dans les communautés éducatives, Note de service n° 83-454 du BO n° 45, novembre 1983. Depuis l'écriture de cet article est parue au BO n°10 du 9 mars 2000 une "Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif", (p. 533-539).

J'ai eu l'impression que l'on commençait à vivre le début d'un second souffle, d'un nouveau féminisme. Le problème des inégalités entre hommes et femmes était de nouveau d'actualité.

J'aurais souhaité poursuivre ces recherches en DEA mais l'Université de Rennes II n'offre pas cette possibilité. J'avais aussi envie de concrétiser, de mettre en application ce travail et j'ai proposé à l'IUFM de Caen des modules aux étudiants de 2^e année. Ils ont été acceptés par l'IUFM mais n'ont pu avoir lieu, faute de candidats. En effet, ces modules s'adressent à des volontaires et ceux-ci ont à choisir parmi plusieurs propositions. Je pense que ces étudiants ont des priorités dans leur formation et orientent leur choix de modules plutôt vers des modules à dominante disciplinaire. Par contre, ces propositions m'ont permis d'être contactée comme directrice de mémoire professionnel par deux étudiantes qui ont réalisé un excellent travail sur "*La mixité dans les lycées professionnels*".

Dans le cadre de mon travail de conseillère pédagogique, j'ai pu proposer deux animations pédagogiques avec, pour support, le travail que j'avais réalisé en maîtrise. Au cours de ces animations, je me suis aperçu qu'il n'était pas toujours évident d'assumer ses idées et de les défendre face à des réactions souvent hostiles ou tournées en dérision. Il était important à ces moments de m'appuyer sur des recherches reconnues.

Pour essayer de médiatiser ce sujet, j'ai profité d'un numéro spécial des *Cahiers Pédagogiques* sur "*Filles et femmes à l'école*" (n° 372, mars 1999) pour écrire un article sur "*Comment les enseignants perçoivent-ils l'égalité des filles et des garçons à l'école maternelle et à l'école élémentaire ?*". Sur ma lancée, j'ai étoffé cet article pour une brochure "*Se former+*" éditée par l'Association "*Voies Livres*" de Lyon et intitulée "*Existe-t-il des inégalités entre filles et garçons à l'école ?*".

En faisant le bilan de **mon chemin de praticienne**, je mesure l'importance des différentes rencontres, des différentes situations vécues, des différentes lectures qui ont enrichi le cheminement de ma réflexion sur la vie en général et plus particulièrement sur un sujet qui me tient à cœur, celui des rapports entre hommes et femmes dans notre société et dans le cadre scolaire. Il est indéniable que le contenu de mes lectures, mes différents moments de formation professionnelle et

universitaire ont modifié mon regard sur la vie en général, sur les relations hommes/femmes, sur les relations garçons/filles. Cela m'a permis d'avoir une sorte de "*troisième œil*", de penser très fortement que **l'école prépare les hommes et les femmes de demain** et que c'est à ce niveau que nous pouvons espérer faire évoluer les comportements et les idées.

Nous sommes à une période où l'actualité nous oblige à repenser les rapports entre hommes et femmes : les questions sur le port du foulard, sur la parité au niveau électoral, sur les conditions des femmes en Algérie et dans de nombreux pays. Tout ceci fait que, depuis 3-4 ans, de nombreux ouvrages voient le jour, principalement écrits par des femmes, très peu par des hommes et dans de nombreuses disciplines comme l'anthropologie, la sociologie, le droit, l'histoire, etc. Nous sommes dans une société en mutation et il n'y aura pas de véritable changement, de véritable évolution s'il n'y a pas de politique volontariste.

Pour l'instant, je regrette toujours l'isolement géographique qui ne me permet pas de rencontrer d'autres personnes pour un échange d'idées, mais je conserve l'envie d'approfondir ces réflexions. La littérature publiée sur cette problématique me permet de me maintenir au fait des dernières recherches et de continuer à approfondir ma réflexion.

Michèle BABILLOT
Conseillère pédagogique
Granville (50)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BABILLOT, Michèle. Existe-t-il des inégalités entre filles et garçons à l'école ? *Se former+* S76, Lyon : Voies Livres, déc. 1998. (13, quai Jaÿr 69009 Lyon).

BABILLOT, Michèle. Une prise de conscience encore bien faible. *Cahiers pédagogiques* ("Filles et femmes à l'école (II)"), n° 372, mars 1999, p. 20-21.

BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger. *Allez les filles !* Paris : Seuil, 1992. (L'épreuve des faits).

BIHR, Alain et PFEFFERKORN, Roland. *Hommes/Femmes l'introuvable inégalité. École, travail, couple, espace public.* Paris : Éditions de l'Atelier, 1996.

DURU-BELLAT, Marie. *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan, 1990.

DURU-BELLAT, Marie. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 1. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes ou d'attitudes ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 109, oct.-nov.-déc. 1994, p. 111-141.

DURU-BELLAT Marie. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 2. La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie*, n° 110, janv.-fév.-mars 1995, p. 75-109.

HÉRITIER, Françoise. *Masculin/Féminin . la pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob, 1996.

LESCARRET, Odette et DE LEONARDIS, Myriam. *Séparation des sexes et compétences*. Paris : L'Harmattan, 1996.

MANASSEIN, Michel de. dir. *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP, 1995.

MOSCONI, Nicole. *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1994.

MOSCONI, Nicole. dir. *Égalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF, 1998. (Éducation et formation. Biennales de l'éducation).

ZAÏDMAN, Claude. *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 1996. (Bibliothèque du féminisme).

ZAZZO, Bianka. *Féminin-masculin à l'école et ailleurs*. Paris : PUF, 1993. (Croissance de l'enfant, genèse de l'homme ; 23).

DE L'ENFANT DE LA RÉPUBLIQUE AU HUSSARD DE LA RÉPUBLIQUE

FRANCK CHIGNIER-RIBOULON

Parler de son parcours c'est effectuer une mise à nu, une sorte de lent effeuillage interrogatif. Cette démarche est d'autant plus inhabituelle qu'elle est à l'inverse de l'attitude quotidienne de l'enseignant face à ses élèves ; celui-ci est plutôt à la fois un comédien et un metteur en scène. Cela lui permet de transmettre du savoir, de l'intérêt... Ce rôle est d'ailleurs indissociable de la personnalité de l'enseignant puisqu'il me semble que l'on enseigne moins avec ce que l'on sait qu'avec ce qu'on est. Ce travail de transmission n'est ni aseptisé, ni déshumanisé.

La rubrique "chemin de praticien" permet de dessiner des parcours qui mettent en valeur les rencontres, les choix, le vécu, les influences... autant d'éléments qui ont pu être déterminants dans une pratique d'enseignement. Nombre de praticiens, les nouveaux hussards de la République, sont porteurs d'une flamme qu'ils ont pour devoir de transmettre dans cette période de doute : l'inquiétude, la lassitude, la solitude, le ras-le-bol, le sentiment d'impuissance à satisfaire tout le monde, c'est-à-dire les attentes de la société, de l'institution, des parents, des élèves..., fragilisent et quelquefois éteignent ce désir d'éducation au savoir et d'échange. En ce sens, les établissements dits "sensibles" sont des lieux où cette foi est mise à mal...ou consolidée.

DE L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE

Je suis un enfant de l'école de la République. Cela n'est pas exceptionnel mais cela n'est pas rien de le dire aujourd'hui où le doute inspire trop souvent les enseignants, mais aussi les parents... Pourtant, il faut croire dans cette école qui permet toujours de réussir, tant en termes de promotion sociale que de satisfaction personnelle.

Le contexte de l'école de la République des années soixante et soixante-dix, mon école, était différent puisque l'économie n'excluait pas, et même si les bas salaires et la précarité étaient des réalités, ils s'accompagnaient d'une possibilité de promotion sociale beaucoup plus aisée et d'une forte demande du marché de l'emploi.

J'ai été marqué par des enseignants. Ils aimaient (au sens de l'écoute et de l'attention) leurs élèves, si j'en juge par leur attitude, et ils avaient plaisir à venir enseigner. Par leur savoir-être dans l'échange avec leur public, ils m'ont transmis un savoir-aimer. Ainsi, comment ne pas se rappeler de cet instituteur du petit village de Saint-Clément-sous-Valsonne qui m'a appris, après l'école, à jouer aux échecs et au bridge ? Comment ne pas évoquer Monsieur Bon, enseignant de Lettres aujourd'hui à la retraite, par la passion qui émanait de lui sous des dehors de dilettante ? Comment ne pas faire référence à ces ensei-

gnants, géographes ou non, qui vous transportaient à travers leurs descriptions ; c'étaient des vacances virtuelles. Ces hommes n'enseignaient pas uniquement, ils transmettaient du vivant, de la réalité palpable, du plaisir...

Le savoir-aimer ses élèves et sa discipline est une condition du savoir-transmettre. Et cette attitude est bien souvent encore présente chez nombre de collègues. Bien entendu, remonter à la surface quelques faits peut apparaître comme dénué d'intérêt, voire mièvre. Mais l'enfant de condition modeste que j'étais y trouvait valorisation et intérêt. C'était une ouverture sur le monde, un rêve sans fin raconté par des gens différents. Cela me sortait de mon quotidien même si je ne l'exprimais pas ainsi à ce moment-là. L'école, c'était la liberté, l'"oubli" des problèmes financiers de mes parents, l'"oubli" de leurs scènes de ménage trop souvent violentes, l'"oubli" de ce temps volé que je consacrais aux tâches ménagères car ma mère ne les faisait pas.

Si l'école m'a ouvert l'esprit, m'a donné envie de connaître d'autres choses, je n'étais pas un très bon élève ; j'étais un élève moyen. J'ai même redoublé mon CP à une époque où cela équivalait à ne jamais, statistiquement parlant, réussir le bac. Quand je me suis retrouvé en ville, à l'internat, j'ai aimé les bibliothèques, lieux de calme, lieux de livres. Sans argent pour d'éventuels loisirs, je passais, en classe de seconde, mes mercredis après-midi à la bibliothèque municipale de Brou à Bourg-en-Bresse. Tout était en bois et le parquet craquait, à ma grande gêne, sous chacun de mes pas. Lire, c'était partir, c'était voyager dans le temps et l'espace ; c'était également se perdre, en oubliant le lieu, la bibliothèque, et les hommes pour n'être plus qu'un dans cette ruche du savoir.

Cela m'a fait aimer la géographie. Cette science du tout, car le territoire est partout présent.

J'ai connu mes premiers élèves "difficiles" alors que j'étais surveillant d'externat dans un lycée professionnel métallurgique. Les élèves n'étaient évidemment pas tous "en difficulté" : il y avait de bonnes

sections (électrotechnique...) et d'autres où les élèves avaient rarement été volontaires (4^e technologique...), et puis en dehors de ce classement il y avait comme toujours la diversité des hommes. Les élèves étaient en grande partie ceux de la ligne 36 qui relie deux (ex) ZUP, celle de la Duchère à celle des Minguettes. Les élèves, surtout les plus jeunes, étaient très durs entre eux ; il n'était pas rare de les voir se battre pour une tranche de pain à la cantine... Pour exister, il fallait s'imposer et écouter.

LA RECHERCHE, UNE OUVERTURE SUR LE MÉTIER

Après l'agrégation, j'ai souhaité continuer mes études en préparant un DEA. L'objectif n'était plus d'obtenir un revenu mais de me faire plaisir. J'ai donc pris contact avec Yves Lacoste¹, professeur de géographie à Paris 8-Saint-Denis et directeur du Centre de Recherche et d'Analyse Géopolitique. Ce géographe a révolutionné la géographie, tout particulièrement avec son ouvrage *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*². Pour Y. Lacoste, la géographie n'est pas uniquement une description de paysages, un lien hommes/histoire/nature mais c'est également une dynamique de territoires, où les échelles jouent un grand rôle, sur lesquels les hommes sont en rivalité voire en conflit et usent de représentations, de discours... Ces géographes ont, selon le mot de Pierre Georges, une conception très "active"³ de la géographie.

Lors de notre première rencontre, Yves Lacoste m'avait proposé de travailler sur Vaulx-en-Velin, commune sur laquelle j'enseignais à ce moment-là. J'avoue que je n'étais guère enthousiaste ; j'aurais voulu travailler sur les zones rurales ou sur l'outre-mer. Les banlieues, les quartiers difficiles c'était déjà mon quotidien depuis plusieurs années, cela n'avait rien d'exotique, de dépaysant. C'est vrai, ces enfants connaissaient des situations difficiles

1 Ce géographe est devenu une référence dans les années quatre-vingt avec la revue *Hérodote*.

2 Lacoste, Y. 1976, *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Paris, Maspéro.

3 Lacoste, Y. 1998, *Vive la nation*, Paris, Fayard, p. 31.

mais elles ne me semblaient pas plus rudes que celles de certains ruraux. De surcroît, j'estimais qu'ils étaient mieux traités qu'à la campagne grâce aux multiples équipements et services publics dont ils bénéficient.

Je savais venir au collège et cela me suffisait. Je pensais faire au mieux pendant mon temps de présence mais de là à passer mes loisirs dans cette ville. En définitive, ce travail de DEA, puis de thèse, m'a ouvert sur la vie, sur l'espace. J'ai vraiment vu la ville, j'ai rencontré ses habitants, j'ai regardé l'imbrication des espaces, les enjeux de pouvoirs et de territoires ... où la République peut être "menacée", selon Pierre-André Taguieff⁴, si on n'y prend garde. En effet, mon travail de thèse, "géopolitique de l'Est lyonnais", se voulait non seulement une étude sociale, géographique... à différentes échelles de ce territoire fort connu⁵, mais il se veut également un travail de citoyen qui met en valeur un enjeu national majeur, celui de l'intégration de la population maghrébine, tout particulièrement de la jeunesse, et le développement d'un nationalisme puissant incarné par le Front national. C'est pourquoi, le citoyen/enseignant que je suis a pour tâche d'œuvrer à un défi national en réhabilitant notamment le discours sur la réussite à l'école par la responsabilisation, par le retour de la confiance, par l'espoir d'un avenir meilleur et commun.

Et je n'ai plus vu mes élèves de la même façon, d'autant plus que j'étais devenu assesseur auprès du tribunal pour enfants. Auparavant, je les aimais bien, même si parfois certains me décourageaient ou me lassaient, et je tentais de faire de mon mieux pour les aider à réussir, à émerger... Mais par la suite, je les ai davantage compris, je les ai mieux situés dans un contexte, dans un espace, dans le quartier. Et cela m'a aidé dans mes relations professeur/élèves.

Mon vécu, la modestie de mes origines, mes expériences, ma sensibilité ont bien entendu marqué ma façon d'enseigner, ma façon d'être avec les autres. Comme on enseigne ce qu'on sait avec ce qu'on est, je

tente de mettre en place des relations basées sur le faire-aimer une discipline ou tout simplement faire aimer être à l'école. Pour ce faire, il faut au préalable cadrer le cours, c'est-à-dire imposer son autorité.

PLANTER LE DÉCOR, CADRER LE GROUPE CLASSE

Le cadrage du groupe classe, en début d'année, est un travail difficile, voire ardu mais c'est une nécessité pour mettre en place, par la suite, un climat de confiance et de travail. Il s'agit de faire preuve d'autorité, et non d'autoritarisme, comme un père ou une mère avec ses enfants. En effet, la prise en compte des réalités socio-économiques, culturelles... de nos élèves/enfants, et le mal-être qui en découle, ne doivent pas nous conduire à faire du misérabilisme, comme le souligne Maurice Charrier, maire de Vaulx-en-Velin, lorsqu'il précise qu'"il faut en finir avec l'approche caritative des banlieues"⁶. C'est pourquoi aider à aimer, au moins le cours si ce n'est l'école, est un défi important. Pour ce faire, il faut tendre à restructurer ces élèves. Il est préférable, à mon sens, de parler de restructuration plutôt que de structuration puisque ces enfants sont effectivement structurés : ils ont des règles de vie, des codes de conduite... mais ceux-ci sont fréquemment basés sur le rapport de force et non pas sur le respect d'autrui et encore moins d'une hiérarchie, d'un savoir ou d'une fonction. En effet, l'égalitarisme est, de prime abord, un fait. Et nos élèves, qu'ils soient de jeunes enfants ou des adolescents, appliquent souvent les règles qui ont cours dans le quartier. Pour exister, et donc pour faire cours, il faut s'imposer et montrer sa valeur. Cette valeur c'est le savoir, bien entendu, mais c'est surtout la capacité à se faire respecter par une attitude ferme, qui doit tendre à être juste et constante. Le respect n'est pas un droit mais un état à conquérir. Bien entendu, dans ces quartiers, tous les établissements,

4 Politologue, spécialiste du Front national, de l'histoire du racisme et de l'intégration républicaine. Le terme "menacée" est repris du titre d'un de ses derniers livres, *La République menacée*, Paris, Textuel, 1996.

5 Par les événements des Minguettes en 81/83, par ceux de Vaulx-en-Velin en 1990, par l'"affaire Kelkal" en 1995.

6 *Libération*, 19/1/1996.

toutes les classes ne sont pas interchangeables. Certes, tous les élèves ne sont pas identiques et ne fonctionnent pas tous avec un tel schéma. A cela s'ajoutent les représentations négatives sur l'école, sur le collège, parfois surnommé "la prison". Ces représentations traduisent non seulement que l'établissement scolaire est un lieu d'oppression mais que c'est également un mal inutile, qui n'apporte rien ou que trop peu de choses. L'école comme lieu de promotion sociale n'est pas toujours crédible.

Si ces élèves sont "durs" c'est aussi en raison de l'éducation de quartier qu'ils ont reçue ; ils n'en demeurent pas moins des enfants et des adolescents plus fragiles, en moyenne, que les autres enfants et adolescents. De par leur situation, ils recherchent davantage d'attention et d'affection. Cette attention/valorisation peut être une condition de réussite.

Les objectifs sont à la fois cognitifs et éducatifs. Il faut apprendre pour progresser, et surtout apprendre un savoir-faire. Il est également nécessaire d'apprendre, ou tout simplement de mettre en application, un savoir-être qui corresponde aux normes sociales établies et reconnues. Cet apprentissage ou cette mise en application comportementale pendant le cours n'implique pas forcément que ce savoir-être sera appliqué en dehors du cours. Néanmoins, ce travail éducatif et civique peut lentement porter ses fruits s'il permet un mieux-être, une valorisation de soi.

ASSURER LA MAÎTRISE DE LA CLASSE

Si l'on a des certitudes, on n'échappe pas, fort heureusement, au doute, et le terme "maîtrise" peut avoir une connotation autoritaire. Il n'en est rien mais ponctuellement il est bon de se ressourcer, voire de se rassurer ou de se remobiliser, grâce aux écrits pratiques de chercheurs : en l'occurrence j'utilise les fiches

de travail de Jean Berbaum⁷ ou un des 34 chapitres du *Choix d'éduquer* de Meirieu⁸.

La classe et l'enseignant forment une micro-société et la salle de classe est le lieu d'expression de cette micro-société. Les règles de vie permettent à la classe de rester un lieu d'échange, de savoir et de respect d'autrui. Elles ne visent pas à opprimer l'élève mais à lui permettre de travailler dans des conditions normales car en banlieue "la réussite est un devoir"⁹. Les règles de vie organisent les relations entre les élèves et le professeur pendant les heures de cours qu'ils passent ensemble.

Tout d'abord, les règles sont contractualisées. Elles sont écrites dans le carnet de correspondance puis signées par les parents. Cette contractualisation leur donne plus de force et, surtout, les élèves peuvent ainsi aisément s'y référer.

Ensuite, les règles sont simples, donc compréhensibles par tous. Enfin, elles sont précises, c'est-à-dire qu'elles prennent en compte tous les mouvements de la vie du groupe : "les élèves restent debout à côté de leur table et attendent l'autorisation du professeur pour s'asseoir", "les élèves ne peuvent pas circuler dans la salle, seuls les objets circulent (poubelle, photocopies...)..."

Ces règles cadrent chaque moment du cours. Elles structurent les droits et devoirs de chacun. Certes, ces mesures semblent très contraignantes. Elles permettent néanmoins de structurer des élèves qui le sont peu en donnant un cadre, rigoureux il est vrai, mais où chacun se retrouve, voire se sent rassuré. Ce système permet en outre de protéger les plus faibles contre des rapports de force qui leur sont défavorables.

La mise en œuvre de ces règles réclame, au début, une grande rigueur et la mise en place de sanctions.

La sanction n'est pas une fin en soi, elle répond à un manquement aux règles, comme le dit P. Meirieu : "la sanction sanctionne toujours l'écart à la norme

7 Berbaum, J. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF, 1991, collection Pédagogies, notamment les pages 120 et sq. sur les fiches de travail.

8 Meirieu, P. *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*. Paris : ESF, 1991, collection Pédagogie, 193 p., particulièrement la p. 12 sur la définition du pédagogue ou les p. 23-25 sur "ceux qui s'adonnent à la pédagogie".

9 Docteur Mokkedem, *Le Progrès*, 27/10/95. Le docteur Mokkedem, exemple de promotion sociale par l'école, est président d'une association de Saint-Fons qui milite pour le développement de la citoyenneté.

admise, l'infraction à la règle du jeu imposée"¹⁰ ; il s'agit "d'attribuer à l'autre la responsabilité de ses actes"¹¹. De plus, oublier son cahier n'a rien de comparable avec des propos outrageants tenus envers un camarade.

Dans la première situation, la règle est rappelée la ou les premières fois et le cahier est vérifié. Au pire, l'élève vient en classe pour le mettre à jour, en sus de ses heures de cours. Dans le second cas, l'élève est repris la première fois, puis sanctionné. Et encore, tout n'est pas perçu comme grossier : le mot "putain" sert souvent à introduire une phrase¹² ; là, il suffit de souligner, avec humour, que cet usage n'est pas reconnu. Dans l'éventualité d'une sanction plus grave, l'investissement de l'enseignant est important. Dans une conception d'échange professeur/élèves les sanctions demeurent, si possible, en dehors de l'administration du collège pour que le professeur ne se déresponsabilise pas. De surcroît, la multiplication des heures de retenue est souvent contre-productive : l'élève n'y va plus, les heures non faites deviennent ingérables. D'aucuns pensent qu'il est préférable d'opter pour un système plus contraignant pour l'enseignant mais plus efficace à terme. Il faut également que les sanctions soient perçues par l'élève comme supérieures à la faute. Par exemple, il est durement ressenti par l'élève de sortir du cours en retard. Pour lui, cela veut dire ne plus être avec les autres, manquer la récréation, arriver après les autres au repas... Ces quelques minutes de garde valent bien des heures de retenue. Contrairement à ce qui est souvent dit, les jeunes ne recherchent pas l'autorité (qui la recherche d'ailleurs ?). Ils s'y soumettent après avoir testé le professeur. Toutefois, ce système ne serait pas humainement viable s'il n'allait pas de pair avec une attitude de respect et d'intérêt pour les élèves. De même, la mise en œuvre

d'un tel système implique un fort investissement initial de l'enseignant.

La mise en œuvre des règles de vie n'est pas aisée. Nous sommes dans un rapport de force où l'enseignant doit s'imposer. Ce travail de prise de pouvoir dure généralement plusieurs semaines, quinze jours dans la majeure partie des classes mais parfois davantage pour certaines classes (il m'est arrivé une fois d'y passer près de deux mois). C'est par le rappel quotidien, mais c'est également par la mise en pratique personnelle que cela entre, peu à peu, dans les mœurs. De surcroît, la mise en œuvre du cadre de travail (règles, sanctions...) ne se fait pas toujours sans opposition. Un élève refusant d'obéir, la demande est répétée, éventuellement plusieurs fois, jusqu'à ce que l'adolescent obtempère. Quelle que soit la valeur des arguments avancés par l'élève en cause, il n'est pas souhaitable de céder. Par la suite, quand le rapport de force est favorable à l'enseignant, des aménagements peuvent être consentis (accepter un changement de place...). Mais au début, force doit rester à la parole, aux choix de l'enseignant.

Cette mise en route du groupe classe est un travail opiniâtre, difficile et ingrat au début. Il faut donc se remobiliser de temps à autre par la lecture ou la relecture d'un article, comme celui d'Estève¹³, de passages d'un ouvrage collectif¹⁴ ou du dernier Meirieu¹⁵. Je n'approuve pas forcément tout ce qui y est dit mais cela interroge et libère quelque peu. De plus, ce sont des lectures simples et pratiques pour un non-spécialiste en sciences de l'éducation.

Céder, c'est laisser le champ libre, c'est perdre la considération des élèves et, surtout, c'est risquer d'endurer un rapport de force défavorable. Concrètement, abandonner face à l'opposition en acceptant bavardages, grossièretés, retards... ou quitter la scène

10 Meirieu, P., *op. cit.*, p. 65.

11 *Ibid*, p. 66.

12 C'est le fameux "Putain" suivi d'une virgule qui correspond, ici et ailleurs, aux phrases commençant par "Toutefois", "Néanmoins"...

13 Estève, J.-M., Le malaise des enseignants, *Revue française de pédagogie*, n° 84, juillet-août-septembre 1984, p. 45-56.

14 Notamment Ainsi change l'école, *Autrement*, 1993, série Mutations, particulièrement l'article de E. Rogovas-Chauveau et G. Chauveau, et *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*, Lyon : Chronique sociale, 1996, 315 p.

15 Meirieu, P., *L'école ou la guerre civile*, Paris : Plon, 1997, 211 p.

grâce à un congé maladie, c'est perdre du pouvoir, voire le pouvoir, et se voir imposer d'autres règles de fonctionnement.

Toute cette mise en scène vise à installer les acteurs pour qu'ils puissent, ensuite, vivre la classe. L'ambiance est primordiale pour la qualité du travail ou des relations.

L'ENSEIGNEMENT, UN ACTE DE RESPECT

Le cadre de travail implique aussi une attention de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves. Cela n'est pas toujours aisé alors je relis quelques lignes du petit livre de J.-M. Petitclerc¹⁶ ou je pense à mes enfants¹⁷. Ainsi, peu à peu se crée une entente, et même bien souvent un climat de confiance.

L'enseignant respecte l'élève et ne doit donc pas crier. Un de ses objectifs est de marquer sa différence avec la vie sociale telle qu'elle existe dans le quartier. Cela dans le but de montrer qu'il existe des comportements autres et que la réussite passe aussi par l'adoption d'un savoir-vivre accepté ailleurs. La normalité locale n'est donc pas la normalité de la nation dont ils font partie. Ainsi, élever la voix ou crier, c'est agir comme les élèves dans les multiples lieux de leur vie quotidienne (couloir, cour, quartier, foyer...). Élever la voix c'est également entrer dans le mode de fonctionnement social de nombre de ces adolescents. Cela peut s'avérer être une erreur en cas de tension ou même de conflit puisque l'adulte risque d'utiliser un code habituellement usité par ces jeunes gens lors de polémiques ou d'affrontements. Pour ne pas entrer dans un rapport de force que l'adolescent maîtrise trop bien, il est préférable de ne pas hausser le ton, tout en restant ferme. Exceptionnellement, élever soudainement la voix, en interpellant un bavard par son nom ou en réveillant un enfant assoupi, cela a un effet immédiat de par la rareté de l'action. Il est vrai que cela

n'est pas toujours aisé et que plus d'une fois on tente de se convaincre, de prendre sur soi, pour garder son calme... en espérant que le succès de l'opération est au bout du litige.

Enfin, parler sur un ton modéré c'est aussi leur apprendre à être citoyen en leur montrant que l'on peut s'exprimer et se faire entendre dans le calme. Et, surtout, cela permet de montrer qu'on les écoute, qu'on les respecte, nombre de ces adolescents estimant qu'on ne leur accorde pas assez d'attention.

Enseigner le civisme, c'est en faire la démonstration par son attitude quotidienne. Faire adopter des règles par autrui, car on les estime bonnes, ne peut que s'accompagner d'une application stricte des mêmes règles par l'enseignant lui-même. Ainsi, chaque instant de la vie de la classe s'accompagne d'une formule de politesse : accueillir les élèves par un "bonjour" et les quitter par un "au revoir", s'adresser à eux par un "s'il te plaît" puis les remercier... Cette courtoisie, si elle n'est pas uniquement formelle, est un élément de valorisation et d'attention. Ici, ce type de pratiques est même beaucoup plus important qu'ailleurs car il fait souvent défaut et, de surcroît, ce besoin de respect est encore plus fort qu'en d'autres lieux. Il n'empêche que les difficultés inhérentes à l'enseignement dans cette catégorie d'établissements scolaires conduisent quelquefois à oublier ces pratiques sociales ou à les juger inutiles face à un tel public. Mais la persévérance, par la répétition de telles actions, marque les adolescents...

Ce travail d'accompagnement au savoir et au civisme intègre d'autres actions. Ces élèves ont besoin d'être certains qu'ils sont traités comme tous les élèves. Ils reçoivent même davantage d'attention et ont besoin de ce supplément car ils ne viennent pas uniquement chercher du savoir, du savoir-faire mais de la considération, de l'intérêt pour sentir qu'ils existent ici aussi¹⁸... C'est pourquoi, le cadre scolaire, le cadre du programme sont périodiquement rappelés : "le programme doit être achevé", "le cursus du collègue prépare à passer le brevet ; chaque année est donc

16 Petitclerc, J.-M., *Respecter l'enfant, réflexion sur les droits de l'enfant*. Mulhouse : Salvator, 1989. 127 p.

17 Et inversement quand je suis chez moi.

18 C'est-à-dire tout autant que dans leur quartier.

importante dans cette préparation à long terme”, “les notes se méritent”...

L'enseignant est comédien ou plutôt metteur en scène. Or, si le spectacle est ennuyeux ou inintéressant l'application des règles sera malaisée ou ressentie comme une contrainte insupportable.

Les consignes préconisées par l'Inspection suffisent : une leçon correspondant à un chapitre par heure, deux à quatre documents par heure au maximum, établissement d'un résumé (pour les 6^e et 5^e) à la fin du cours ou après chaque document. Pour l'enseignant, la préparation tient en quelques lignes mais aura nécessité de longs moments de réflexion. Les élèves sont mobilisés par le professeur qui obtient ainsi une participation orale. Chaque idée, chaque phrase proposée par un élève est reprise et complétée par les autres. Chacun intervient après y avoir été autorisé. Les élèves de sixième et cinquième élaborent le résumé à la fin de l'étude du document ou à la fin de l'heure en proposant des phrases, parfois corrigées par leurs camarades. Ces phrases sont écrites au tableau pour les classes très faibles, mais la plupart du temps elles sont répétées par l'élève à l'origine de la phrase pour ses camarades. Il répète sa phrase dans le calme et les élèves qui ont mal compris ou qui n'ont

pas eu le temps de copier la phrase lui demandent, poliment, de réénoncer sa phrase. Ce fonctionnement permet d'habituer les élèves à participer, à utiliser des formules de politesse, à s'écouter... Dans l'idéal, l'heure de cours passe rapidement pour le plus grand étonnement des élèves.

La réussite scolaire, au sens de promotion sociale, n'est pas forcément au bout. Mais la réussite c'est également l'intégration sociale, trouver un emploi ou tout simplement se sentir bien en cours. Être un husard de la République, c'est croire en soi et dans la République pour pouvoir croire dans les capacités des élèves.

Le plaisir de l'élève passe d'abord par le plaisir de l'enseignant ; il est donc fondamental qu'il se sente bien dans son travail et qu'il vienne au travail sinon heureux du moins sans réticence. Et il n'est pas rare d'avoir du plaisir à retrouver des élèves souriants, heureux de vous voir.

Franck CHIGNIER-RIBOULON

*Enseignant associé
Chargé de Recherches
Centre National de la Recherche Scientifique
Lyon - U.M.R. 5600
Environnement-Ville-Société*



UN NOUVEAU REGARD SUR L'ÉCHEC SCOLAIRE

CHANTAL COSTA

“Que chacun exerce ses talents” conseillait Candide ! Quels sont ceux, en toute modestie, que j’ai pu mettre en œuvre afin d’accompagner l’adolescent accueilli en lycée professionnel à se libérer d’un présent instantanéiste et à se mettre en projet dans une mobilisation de tout son être face au monde ?

De mes carnets de voyage au centre de moi-même, il ressort que mes cheminements personnels et professionnels sont étroitement liés. Ils se croisent, s’entrecroisent, et même lorsqu’ils semblent s’éloigner l’un de l’autre, la distanciation que permet le temps les rapproche afin de faire émerger de nouveaux possibles. Lorsque je plonge dans mon univers personnel, j’identifie que le chemin de vie est fait de passages, ces passages symboliques qui contribuent à la construction de l’édifice humain ; si j’entre dans mon univers professionnel et que j’observe ce qui prend sens derrière les vocables –enseigner–, –transmettre–, –éduquer–, –accompagner–, je reconnais un processus mis en œuvre au quotidien dans sa multidimensionnalité. Il porte à avancer, à se porter plus loin, à se transférer, à se renvoyer à d’autres, à rencontrer l’Autre.

Sur mon chemin de praticien, l’Autre c’est le sujet apprenant accueilli au lycée professionnel. Souvent, il n’a acquis qu’une vérité : le sentiment de son incompetence. Il a sombré dans ce que Ferdinand ALQUIE dans son œuvre *Le désir d’éternité* appelle “l’habitude”¹. Touché par le syndrome de l’échec scolaire, c’est ce “nouveau lycéen” qu’évoque F. DUBET, c’est “cet exclu de l’intérieur” dont nous parle P. BOURDIEU, c’est un jeune en galère que reconnaît D. LAPEYRONNIE. Dans les années 80, mes premières années de pra-

tique s’exercent dans la sérénité du rapport à la Loi reconnue, dans le confort de la transmission des savoirs. Mais, au fur et à mesure du temps, j’identifie l’émergence de difficultés afin de mettre en œuvre les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Le sujet enraciné dans une société en mutation est un être humain déraciné, aux portes de l’exclusion. La situation des jeunes issus des catégories les moins favorisées est préoccupante et se répercute directement dans les apprentissages. Leur violence est une réponse à la situation socio-économique de la plupart des familles, à la déstructuration du milieu familial. Le lieu classe est alors désinvesti par des gestes lourds de conséquence ; le jeune consomme l’école comme un “marché éducatif”. J’identifie alors, à travers l’observation éthologique pratiquée sur le groupe-classe et les propos énoncés dans la salle des professeurs, que c’est la problématique de la norme scolaire qui s’inscrit : elle réside dans le fait que les élèves s’ennuient dans *l’apprendre* et que l’enseignant doit *faire apprendre*. Du côté de l’apprenant, c’est la face ennui/violence qui apparaît. Du côté de l’enseignant, c’est la face mise à l’équerre du professeur qui se présente. C’est l’école devenue lieu de fuite qui émerge, décrite comme un lieu où l’on a peur diagnostique B. CHARLOT². C’est la classe devenue lieu d’affrontement qui se dégage, champ de guerre où tout est possible. Ces jeunes apparaissent installés dans une sorte de no man’s land social.

FUIR ou COMBATTRE... et pourquoi pas plutôt *TENTER* ? Tenter pour ne “pas oublier que l’individu en tant qu’être humain est toujours éduicable et ne peut être réduit à ce qu’il a été ou à ce qu’il a fait”³.

Alors, je prends l'habitude, à la manière d'un apprenti ethnologue, de relater sur mes carnets de route pédagogiques les incidents, les situations porteuses de mal-être, les propos porteurs de sens énoncés par les élèves. Il est vrai que j'ai toujours eu la passion des mots : le mot d'apparence anodin dans l'énonciation mais qui va donner sens aux actions menées, surtout peut-être la passion du sens caché des mots qui permet d'entrevoir, d'appréhender qui est l'Autre. MONTAIGNE ne disait-il pas "la parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute"?

À la fin des années 80, je suis immergée pédagogiquement dans la section de niveau V des Professions Immobilières dont je suis responsable. J'enseigne à la même classe 10 heures par semaine et j'identifie chez la majorité des sujets une blessure narcissique profonde, une dévalorisation de leur Moi ; ils sont porteurs du syndrome d'échec scolaire et il m'apparaît primordial de prendre en compte les conséquences psychologiques de la situation d'échec vécue et intériorisée.

Parallèlement, je décide d'effectuer pendant mes vacances scolaires deux mois de stage en Cabinet Immobilier. Le monde professionnel dans sa réalité au quotidien m'oblige à mener une vraie réflexion quant au rôle de l'axe professionnel dans l'école. Émerge alors en moi la primauté des concepts du FAIRE pour faire vivre le ÊTRE. J'avais définitivement intégré que transmettre uniquement des savoirs ne pouvait qu'entraîner l'échec. Je ne connaissais pas à l'époque les travaux de C. FREINET, F. OURY et J. PAIN, mais mes observations sur le terrain pédagogique me conduisent alors à mettre en œuvre le "désir" suscité par la situation qui déclenche l'action et qui entraîne l'acquisition de connaissances pour conduire, créer l'émulation. Je mets alors en œuvre des pratiques qui vont "embrayer sur la vie", créer des situations génératrices d'action où le FAIRE, dans la place privilégiée qu'il occupe, permet la construction d'un rapport empathique au sein de la classe et génère un processus de "réparation" des sujets apprenants. Me reviennent en mémoire la conception et la réalisation du livret d'accueil du lycée, les expositions, "Venise patrimoine mondial", "du haut du Mont Saint-Michel le Moyen Âge vous contemple". Le film-vidéo "Mission possible à De Prony" voit le jour, la classe "monte" des visites guidées des grands parcs et jardins d'Ile-de-France. Enfin, le projet "Agissons

pour le Bénin" s'inscrit dans l'axe de l'humanitaire et met en œuvre des actions destinées à la collecte de fonds. Les sommes recueillies ont servi à l'achat du matériel scolaire nécessaire aux enfants de l'école primaire de Tori-Cada. La place que j'occupe dans la classe évolue : de moins en moins en situation d'omnipotence derrière mon bureau, je travaille à côté et avec les élèves en collaboration directe avec les tuteurs du groupe (ce sont des élèves volontaires qui aident les plus en difficulté).

L'Institution scolaire reconnaît chez ces jeunes un mieux-être dans le rapport à l'apprendre, dans le rapport à eux-mêmes et aux autres. Cependant, je suis toujours dans l'empirisme ; j'évolue dans un parcours de pensée entre induction et déduction et des questions m'obsèdent : comment les accompagner dans un nouveau rapport au monde ? Comment remédier chez la plupart d'entre eux aux dysfonctionnements relationnels et méthodologiques identifiés ? Comment permettre la réconciliation du jeune avec l'Institution scolaire et ses règles ? Comment éviter les dangers des relations duelles maîtres-élèves, le face-à-face qui risque toujours de dégénérer ? Comment prévenir les pièges d'une relation captatrice et imaginaire ?

Parallèlement, sur mon chemin personnel, le sport tient une place majeure : je pratique assidûment la danse et l'alpinisme. En outre, plusieurs fois par semaine, j'observe avec une attention toute particulière les cours de judo où j'accompagne mon fils. J'ouvre un nouveau carnet de voyage "judo"... L'atmosphère sur le tatami est sereine, le silence producteur de savoir. Chacun écoute la parole du Maître et malgré la jeunesse de ce dernier, elle est reconnue. En filigrane tout au long des séances les rappels à la règle, au respect des autres... résonnent dans le lieu. Pas d'incidents, pas de violence... ils sont nombreux cependant, beaucoup plus que dans une classe de LP... J'identifie que chacune de ces trois disciplines portent en elles les mêmes concepts en étroite corrélation : le rapport à l'effort, au dépassement de soi, le rapport à la Loi, à la règle, le rapport à l'Autre.

À la barre parallèle, sur le tatami, face aux séracs, mais aussi dans la classe les propos du Maître SOCRATE sont imprimés dans chacun de ces lieux... Dans les recherches que je mène sur le judo moderne et les travaux de Jigoro KANO, j'y reconnais l'empreinte de la glorification du travail, l'ensemble des valeurs

fondamentales de l'humain. Je ne connaissais pas à l'époque le concept des ceintures de comportement...

Septembre 1994 : Et si les hasards n'étaient pas que des hasards ?

Sur mon chemin personnel j'apprivoise la quarantaine porteuse des premiers bilans de vie, c'est l'émergence de nouvelles questions ! Au cours d'un déjeuner en compagnie de deux amies, je ne sais pas que je vais m'engager sur un chemin qui, depuis, illumine à la fois voie personnelle et professionnelle et où le passé contribue à construire l'avenir en synergie. En quelques minutes, à la manière d'un véritable défi entre deux propos anodins, nous décidons : "On s'inscrit à la Fac à Nanterre en Sciences Humaines !"

En quelques jours nous sommes inscrites en Licence de Sciences de l'Éducation. Le hasard des horaires nous amène à nous orienter dans les champs de la philosophie, de la sociologie, de la pédagogie et choisissons presque naturellement de suivre l'U.E. de Pédagogie Institutionnelle dispensée par Jacques PAIN, Professeur d'université ; ses travaux portent en particulier sur la violence, la société en crise, en mutation.

En quelques semaines il apparaît, à la lumière des concepts théoriques de la Pédagogie Institutionnelle (P.I.), que j'ai toujours pratiqué la P.I. - à la manière de Monsieur Jourdain... qui faisait de la prose sans le savoir...

Jacques PAIN¹, dans une mise en cadre particulièrement précise, énonce : "la Pédagogie Institutionnelle est construite sur un trépied, est un trépied à trois instances : Technique (les techniques Freinet), Psychanalytique (l'inconscient est dans la classe et il parle), Microsociologique (la classe-groupe). Ce sont aussi trois grands référents : Célestin FREINET, Sigmund FREUD (et l'école Freudienne de Paris), Kurt LEWIN (dont la psychodynamique a marqué ce discours ubiquiste que développe la psychologie sociale)". Elle peut être définie comme un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes nées de la praxis des classes actives, qui placent les enfants et les adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, etc. Les changements techniques, les relations interindividuelles et de groupes à des niveaux conscients et inconscients, la structura-

tion du milieu, créent des situations qui, grâce à des institutions variées et variables, favorisent la communication et les échanges.

Parole, Responsabilité et Pouvoir... Trois entités inscrites au sein de la classe par la mise en œuvre de dispositifs de médiations (au sens lacanien du concept, cf. J. DOR⁵). Ce n'est pas une technique *UNE* mais un réseau de techniques : le conseil en est la clé de voûte, les sorties-enquêtes, les métiers, les actions orientées vers le *FAIRE* et les ceintures de comportement occupent une place privilégiée dans "l'atomium". Chaque savoir, chaque faire s'allie à d'autres, passe de l'un à l'autre.

Le conseil est une réunion de régulation dans le sens où elle génère l'ajustement dans la classe. C'est un lieu du collectif où se font les lois du collectif. C'est aussi le lieu où l'on fait à la fois de la structure et de la parole. Les sorties-enquêtes visent une rupture avec les apports immédiats de l'environnement du sujet-apprenant. De plus, l'après-sortie permet de réintroduire de ce dehors dans la classe. Quant au métier, il délimite une aire, espace social dans lequel on ne peut entrer sans respecter certaines lois et où le responsable exerce liberté, responsabilité et pouvoir, utilisant son statut particulier, respecté de tous. Il s'agit de bien autre chose que du simple partage des tâches ; ce sont des responsabilités que la classe se partage et qui permettent à chacun autonomie et revalorisation. Le jeune a le sentiment d'être directement utile, responsable de quelque chose vis-à-vis de tous. Il existe immédiatement dans le groupe, existe pour autrui. J'y retrouve mes valeurs fondamentales, la dialectique du Moi et de l'Autre, ce couple à l'état pur a comme la valeur d'une catégorie dont les contenus successifs répondent à la croissance et à l'histoire de l'Homme. Les actions qui "embrayent sur la vie" (C. FREINET), créent dans le quotidien de la classe des situations dynamiques, ensemble de forces qui conduisent chacun à se dépasser pour réaliser un projet commun. Enfin, parmi les outils et techniques mis en œuvre, le concept de ceinture a nécessité une réflexion transférentielle importante, afin qu'il puisse exister à la fois par rapport à l'âge des apprenants et en corrélation avec l'identification des dysfonctionnements méthodologiques et comportementaux. Les ceintures sont issues des arts martiaux. Elles sont la preuve de compétences, plus, des valeurs reconnues. C'est la reconnaissance d'une construction, d'une

évolution. Elles permettent un repérage d'acquis. On assiste manifestement à une forme de socialisation. De la *ceinture blanche* à la *ceinture marron*, elles correspondent à des périodes d'apprentissage : c'est une qualification affichée dans le sens où la ceinture jaune pourra demander conseil et entraide à une ceinture marron. Avoir pris conscience des difficultés, les avoir acceptées et intégrées, satisfaire un passage de grade, c'est vérifier les avoir dépassées. L'ensemble du processus puise ses fondements dans le respect de la Loi et des règles que la classe s'est donné.

Innovation pédagogique ? Lorsque le processus a été identifié innovant, j'ai apprécié la reconnaissance de mes travaux par l'Institution mais je reste plus attachée au bon qualitatif que j'observe chez les jeunes. La Licence nous l'avons fêtée à trois, la Maîtrise nous l'avons fêtée à deux, le DEA, recherche reconnue par mes pairs, je l'ai vécu seule. Inscrite en Doctorat depuis la rentrée 1999, mon parcours a été jalonné de difficultés à dépasser, de régulations à mettre en œuvre, d'adaptations à accepter afin de pouvoir en retirer les fruits, mais il est surtout porteur de richesses exceptionnelles.

Les Sciences de l'Éducation m'ont ouvert les portes de la connaissance : comprendre, identifier, savoir... intériorité, extériorité... Six années à pénétrer les champs de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie, de la psychanalyse ont creusé un cheminement de pensée, véritable levier d'avancée et de distanciation. Ce parcours atypique qui aurait pu travailler à une certaine forme d'enfermement s'est passé sur une axiométrie d'ouverture tant au niveau personnel que professionnel. Sur ce long chemin universitaire, je suis allée assurément à la rencontre de moi-même. Par la mise en exergue de ma capacité d'introspection, grâce aux savoirs que j'ai investis avec une frénésie non dissimulée, j'ai assurément construit mon temple intérieur, pierre par pierre.

À la question, ai-je modifié mes pratiques ? je peux répondre par la négation. En effet, il semblerait que j'ai toujours pu ou su mener une réflexion en amont de la "norme pédagogique institutionnalisée". Cependant, si je ne peux évoquer de modifications fondamentales, je peux en reconnaître les évolutions. Je constate que je garde en moi l'enthousiasme intact de mes débuts de carrière, libérée de plus, de mes excès, de mes travers, de mes angoisses de débutante ; mon parcours intellectuel m'a rendue plus forte, plus

solide dans une approche pédagogique médiatisée, moins viciée par les affects qui nuisent à l'objectivité des évaluations et des arguments avancés. La didactique est un outil précieux dès qu'il est transposé de l'état de concepts à l'état d'outils exploités dans le quotidien de la classe. Je constate par ailleurs que je semble protégée de l'usure de la fonction, de la critique trop souvent portée à l'Institution par le corps enseignant, protégée du désir, pas toujours inconscient chez certains, de la retraite libératrice du "barbare". Au contraire, mon travail fondamental je l'ai mené sur l'apprenant : attentive à éviter les rejets primaires, à gommer les préjugés... simplement le reconnaître comme sujet à part entière et riche de son histoire singulière.

Il faut passer au constat que la situation est fondamentalement préoccupante puisque de l'ordre de l'humain et qu'il est possible de modifier les facteurs identifiés, que les problèmes deviennent solubles non seulement en les prenant en considération mais en passant par "l'AGIR". Sans sombrer dans un militantisme effréné, je continue à croire que chaque enseignant est un maillon de la chaîne universelle et ces quelques années de pratique de la Pédagogie Institutionnelle me permettent d'énoncer que j'ai rencontré une pédagogie génératrice du lien social et tournée vers les compétences, c'est-à-dire centrée sur des apprentissages qui facilitent la compréhension du monde.

Dans cette perspective de pratique pédagogique auprès de jeunes adultes en difficulté, je continuerai à chercher comment les accompagner dans la dimension du bien-*"Être"* d'apprendre pour qu'ils puissent peut-être, un jour... accéder à la dimension du *ÊTRE*.

Chantal COSTA

Enseignante,

Lycée de Prony - Asnières (92)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. ALQUIE, F. *Le désir d'éternité*. 1^{re} éd. Paris : PUF, 1990.
 2. CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin, 1993.
 3. CHARLOT, B. Les nouveaux enjeux. *Sciences Humaines*, n° 76, oct. 1997.
 4. PAIN, J. *La formation par la pratique : la pédagogie institutionnelle des Groupes d'Éducation Thérapeutique de Fernand Oury et Aïda Vasquez*. Vigneux : Matrice, 1998. (Collection PI).
 5. DOR, J. *Introduction à la lecture de Lacan*. Paris : Denoël, 1985.
- PORGE, E. *Jacques Lacan, un psychanalyste : parcours d'un enseignement*. Paris : Érès, 2000. (Point Hors Ligne).

CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET RAPPORT AUX SAVOIRS

FRÉDÉRIC HAEUW

Comment expliquer le formateur que je suis aujourd'hui devenu ? Quelle est la part qui me revient en propre dans ma construction identitaire et quelle est la part qui revient aux autres, à tous ces représentants de *l'altérité universelle*, qui participent à cette construction pourtant individuelle et unique ? La famille tout d'abord, à qui revient les premières étapes de votre éducation ; aux enseignants professionnels ensuite, qui vous mettent le grappin dessus dès la plus tendre enfance pour ne vous lâcher qu'au sortir de l'adolescence ; puis à ces formateurs de hasard, compagnons de vie, de travail, de loisirs qui vous éduquent et que vous éduquez sans même le savoir ; aux auteurs également, à tous ceux qui usent de l'écrit comme d'une passerelle entre leur cerveau et le vôtre ; et puis enfin à tous ceux que votre travail de formateur professionnel vous confie aux fins d'éducation, et qui vous apprennent autant sur vous-même que l'inverse. Il est évident que toute rencontre éducative est "au moins" duale, entre un enseignant et un enseigné, et que chacune de ces rencontres est unique car elle confronte deux identités qui en ressortiront toutes deux transformées.

"apprendre, c'est entrer dans un ensemble de rapports et de processus qui constituent un système de sens -

où se dit qui je suis, qui est le monde, qui sont les autres. Ce système s'élabore dans le mouvement même par lequel je me construis et suis construit par les autres - ce mouvement long, complexe, jamais complètement achevé qu'on appelle éducation."

C'est ainsi que dans son ouvrage sur le rapport au savoir, Bernard Charlot représente l'éducation, comme un *"long processus vital et jamais achevé."* En y définissant le rapport au savoir comme rapport au monde, rapport aux autres, mais aussi rapport à soi-même, il élabore autant de pistes possibles pour analyser les rapports d'une personne, tour à tour enseignante et enseignée, avec le savoir. On ne peut qu'être frappé par la dimension identitaire indéniable à tout rapport au savoir :

*"apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres."*²

En retournant l'assertion, nous pouvons dire aussi que l'apprentissage et le rapport que l'on a entretenu jusqu'à présent avec le savoir ont construit notre identité et induisent notre relation actuelle, et future, avec le savoir. Nous devons donc comprendre le passé pour expliquer le présent : mon rapport actuel

1 B. Charlot, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

2 *ibidem*.

avec le savoir s'explique par les rapports entretenus avec lui dans le passé. C'est par une introspection, dégagée de la "gangue de la subjectivité", que je pourrais donner sens à ces rapports, ce qui, d'un point de vue scientifique, légitime l'usage des "histoires de vie" comme mode de recueil de données et modèle explicatif.

Le savoir étant avant tout rapport au monde, aux autres et à soi-même, nous devons aller explorer successivement ces trois dimensions. Tout d'abord, quels sont mes rapports au monde, aux choses, aux objets et lieux de savoirs et quels modes d'appréhension ai-je privilégié avec mon environnement culturel, familial, social, scolaire, professionnel ?

Deuxièmement, quels ont été mes rapports aux autres (les enseignants, les pairs, les membres de la famille...) et quelle(s) place(s) ai-je effectivement occupé vis-à-vis d'eux ? Troisièmement enfin, quel rapport ai-je entretenu avec moi-même, quelle représentation ai-je construit des places occupées, quelles relations ai-je noué avec "ce fantôme d'autrui que chacun porte en soi" comme l'écrit Wallon³ ?

Je vous convie donc à revisiter avec moi ce "chemin de praticien", qui démarre en juillet 1982, dans un centre d'aide par le travail de la région de Lille...

AUTONOMIE, NIVEAU ZÉRO

S'il devait me rester une seule image de ma première rencontre significative avec le monde du travail, ce serait celle des couronnes mortuaires en plastique qui décoraient les murs de la salle qui allait durant quelques années devenir *ma salle*. Ces couronnes étaient le vestige d'une précédente tâche confiée au service d'handicapés profonds du CAT⁴ du Roitelet où je venais, en ce mois de juillet 1982, d'être embauché en qualité de pré-stagiaire, fort d'une toute petite expé-

rience avec ce milieu lors d'une colonie de vacances quelques mois auparavant. Je n'ai jamais su si l'entrepreneur de pompes funèbres avait fait faillite entre temps, s'il était mort ou si les délais de réalisation avaient été si longs qu'il avait renoncé à voir le produit fini, toujours est-il que quelqu'un avait cru bon d'accrocher là cette preuve incontestable d'employabilité de la petite "équipe de travail" que l'on venait de me confier.

Parmi ces travailleurs de l'extrême, je me souviens avant tout de Guy, qu'il fallait chaque matin asseoir sur une table, d'où il ne pouvait descendre seul, faute de quoi il se mettait invariablement à avancer, droit devant lui, à la manière d'un culbutos, jusqu'au prochain obstacle. Il fallait bien sûr penser à l'en descendre toutes les deux heures environ pour le conduire soulager ses besoins naturels, faute de quoi il fallait éponger sitôt passé ce laps de temps. Je me souviens aussi de Franck, qui égrenait à longueur de journée la même scie publicitaire, chopée à la radio un jour inédit où la porte de sa conscience avait dû s'ouvrir, peut-être par mégarde. Plus fortement que par n'importe quel matraquage organisé, c'est de 9 heures à 17 heures sans interruption qu'il vous incitait à vous rendre "dans ce pays où la vie est moins chère". Les fils de pub les plus raffinés n'auraient trouvé meilleur support...

Je me souviens aussi d'Éric, fort comme un taureau et qui fonçait sur vous à la manière de cet animal à la moindre contrariété, et elles étaient nombreuses. Je ne pourrais jamais oublier Nadine, qui me prit très vite d'affection mais qui présentait tout de même deux fâcheuses manies : la première de se promener nue sous son manteau de fourrure, été comme hiver, la deuxième de torturer les animaux de compagnie, oiseau ou poisson, qui venait à passer sous ses mains. Mais à part cela une intelligence remarquable et une finesse de raisonnement qui vous laissaient sans voix.

3 Cité par Charlot, *op. cit.*

4 Un centre d'aide par le travail est une sorte d'entreprise, où des personnes handicapées reçoivent un salaire en échange d'un travail. On n'y soigne pas les handicapés, mais on tente de leur permettre d'acquérir le mode de reconnaissance sociale le plus répandu, celui de l'activité salariée. Il est étonnant pour un néophyte de voir à quel point certains handicapés, dits "LÉGERS", peuvent atteindre un degré de maîtrise d'une tâche, même complexe, mais qui ne s'acquiert que très difficilement, souvent au prix d'un entraînement intensif qui s'apparente souvent à du conditionnement. Il est un travailleur que j'ai pris pour un encadrant plusieurs mois durant tant il m'avait bluffé par ses aptitudes professionnelles et le bagout avec lequel il parlait de son métier. Je dois aussi avouer que l'inverse s'est produit aussi.

Pour attirer votre attention, son plaisir était de se déclencher des crises d'épilepsie juste pour que vous vous occupiez d'elle.

Le Roitelet était décomposé en quatre sous-ensembles de production (la menuiserie, l'imprimerie, l'électronique et l'échantillonnage), encadrés par des moniteurs, tous professionnels dans un domaine technique. Mais au fin fond de l'atelier se trouvait le "groupe profonds", qui lorsque j'arrive regroupait les handicapés les plus lourds, ceux pour qui le travail n'a aucun sens et qui sont les *exclus de ce mode d'exclus*, rejetés autant par les autres travailleurs, qualifiés de "moyen" ou "LÉGER" sur cette échelle de Richter d'un genre particulier, et surtout par la majorité des autres encadrants.

De mes collègues de travail, je ne pus presque rien dire durant quelques semaines. Je suis arrivé en juillet, période de vacances pour beaucoup. D'autres étaient absents pour maladie ; j'ai mesuré à la rentrée de septembre l'état d'usure d'une équipe éducative essoufflée et en déliquescence. Largué presque seul avec mes travailleurs, j'ai dû improviser des activités pour passer le temps, imaginant des répétitions de gestes simples (enfiler des perles par exemple) pour tenter de préfigurer un geste professionnel de base. J'ai souhaité aussi rendre le cadre plus agréable en peignant avec eux des fresques sur les murs, ce dont je pense qu'ils se moquaient éperdument ; cela n'a d'ailleurs pas été du goût de tout le monde : dans cet univers où le travail et l'entreprise sont mis en exergue, tout ce qui touche au ludique et à l'artistique est proscrit. Le travail donne ici l'illusion de la normalité pour oublier le handicap, les crises d'épilepsie, les accès de folie, la démence. C'est un monde où l'on peut très vite tomber soi-même dans la névrose. Du point de vue de l'autonomie, hormis le fait que ces personnes peuvent se déplacer seules (sauf Guy et quelques autres), manger et boire, on a presque atteint le niveau zéro.

Mais aussi curieux que cela puisse paraître, j'étais heureux d'être là, et pas seulement parce que j'avais décroché un travail après quelques années d'errance universitaire et que je réalisais ma propre autonomie financière, mais parce que j'avais choisi d'être avec ces personnes. Pourquoi ? Je ne saurais le dire précisément. Peut-être parce que la folie me fascinait ou que j'étais attiré par l'anormalité, pour des raisons

philanthropiques et humanistes. Peut-être aussi parce que j'en avais assez du monde normal que l'on m'a présenté lorsque j'étais enfant. La vie n'était pas ce que l'on m'a fait croire et je me délectais de m'enfoncer au plus profond de l'humanité.

OU L'ON COMMENCE À PARLER FORMATION

Embauché comme pré-stagiaire, avec le projet de passer le concours d'éducateur, je suis resté huit ans au CAT. Le baccalauréat était denrée suffisamment rare dans ce milieu pour me permettre une titularisation, dans un premier temps comme moniteur, puis comme animateur de formation. Que serais-je devenu s'il n'y avait pas eu cette opportunité ? Serais-je néanmoins devenu formateur (plus tard) ou éducateur ? Les bifurcations de carrière semblent parfois le prix du hasard et pourtant...

Ma période avec les "profonds" dura deux années, durant lesquelles je ne me lassais pas de tenter des expériences diverses et variées de prise d'autonomie, que je définissais alors comme "*la capacité à exprimer des choix personnels*". Je les emmenais au restaurant une fois par mois, et il fallait choisir son repas ; j'animais des ateliers de peinture, d'expression corporelle, de musique ; je tentais de leur faire découvrir les plaisirs de la douche, de la propreté, de la marche dans la nature. Mon ambition était de réinsérer les meilleurs d'entre eux dans les ateliers de productions normaux et je n'eus qu'une ou deux réussites de ce point de vue, tant la stigmatisation et le rejet étaient grands.

C'est alors que je fus happé par le service formation du CAT. Légalement en effet, les centres d'aide par le travail se doivent d'offrir à toute personne deux types de soutien : l'un concerne la mise au travail, l'autre les activités extra-professionnelles (loisirs, ouverture vers l'extérieur, initiation à la vie quotidienne), qui doivent représenter au minimum quatre heures par semaine.

Laissant à d'autres la charge de mes chers profonds (Nadine ne s'en remet jamais tout à fait), je rejoins le service formation du Roitelet, qui proposait ces deux catégories d'action pour l'ensemble de la population du CAT, plus hétérogène en terme de QI et d'aptitude

au travail. J'appris sur le tas les modalités de décomposition extrême des tâches professionnelles, pour aboutir à des "micro-tâches" à faible degré d'initiative et à marge d'erreur limitée. Chaque opération complexe était décomposée en sept ou huit opérations élémentaires réalisées chacune par un travailleur (poser un point de colle par exemple). Taylor n'avait qu'à bien se tenir ! Il fallait parfois aussi suppléer à l'absence d'un geste technique par la pose d'un substitut matériel ou d'un "gabarit".

Considéré comme intellectuel par la plupart de mes collègues, j'ai plus d'une fois souffert de mes inaptitudes manuelles, notamment dans des métiers comme la menuiserie. Dans ce milieu manuel, je me sentais parfois exclu ; je trouvais donc plus sage de me cantonner prudemment à l'atelier d'imprimerie, plus conforme à mes aptitudes, d'autant que l'arrivée de l'informatique venait bouleverser le monde traditionnel de l'imprimerie au plomb.

Mais je m'investis aussi et surtout dans l'acquisition des connaissances scolaires, et notamment de la lecture/écriture et du calcul. Là encore, il fallait décomposer chaque apprentissage en micro-objectif, revenant sans cesse sur les mêmes notions, les mêmes mots. Basé sur la méthode globale, le système informatique ELMO 0 vint à point nommé nous donner la latitude de créer des textes adaptés à notre public, textes issus de la vie courante (les menus, les affiches, les notes de service, la fiche de paie) ou professionnelle. Tandis qu'ailleurs on apprenait que "*Fatima ne lave plus la salade*"⁵ nous apprenions quant à nous "*qu'on ne doit jamais taper sur le bois avec un marteau*".

Je me rendais bien compte toutefois que je manquais moi-même de formation, et je cherchais ce qui aurait pu m'aider dans l'accomplissement de ces nouvelles tâches. La première formation sollicitée et acceptée fut un stage de quatre jours animé par M. Camusat, auteur de la "méthode Camusat". Avec le recul, je dirais que c'était l'ancêtre des outils de remédiation cognitive. Inspiré de l'entraînement sportif, il s'agissait d'un ensemble d'une vingtaine d'exercices de dextérité manuelle et "intellectuelle" qu'il fallait faire et refaire chaque jour, afin d'améliorer sa perfor-

mance. Le premier exercice, par exemple, consistait à tenir un lacet de chaussures dans chaque main, et à réaliser en un temps limité le plus grand nombre de nœuds possible sur chaque lacet. Les performances étaient soigneusement mesurées et consignées, et au fur et à mesure de l'avancée du stage, vous constatiez, médusé, que votre-aptitude-à-réaliser-des-nœuds augmentait considérablement. Ainsi, même les personnes les plus éloignées de l'apprentissage ou les plus dévalorisées à leurs propres yeux pouvaient retrouver un semblant d'estime pour elles-mêmes, tout en augmentant leurs aptitudes.

Ce qui faisait défaut à la méthode était bien sûr la question du transfert : à quoi pouvait bien me servir cette nouvelle capacité, hormis à briller lors de soirées entre amis, si je ne pouvais la transférer à d'autres situations professionnelles ? Comme beaucoup d'outils de remédiation qui suivront, ce point sera la pierre d'achoppement qui en limitera les effets, l'absence de liens entre les exercices de structuration et les situations réelles et concrètes. Ce que l'on évalue, c'est l'augmentation de la capacité des apprenants à réaliser des exercices similaires à ceux sur lesquels ils ont travaillé en séances et non l'augmentation de leurs compétences à traiter d'autres situations.

Certains exercices toutefois attirèrent mon attention, sur le fait d'utiliser à bon escient ses cinq sens ; des jeux en aveugle, notamment où il fallait trier des fils électriques de taille différente, permettaient de mettre l'accent sur le sens du toucher, ce qui pouvait s'avérer utile notamment dans l'atelier d'échantillonnage.

De retour au CAT après ces quatre jours, je conviais donc les travailleurs en formation à réitérer à l'envi l'exercice des nœuds, ce qui fut parfois complexe, vu que certains ne savaient même pas lacer normalement leurs chaussures. Mais je fus surpris de voir qu'ils adhéraient à la démarche et que l'esprit de compétition et de dépassement pouvait être un moteur. Je préfère par contre passer sous silence les réactions de mes collègues moniteurs...

Cette première formation avait toutefois aiguisé mon appétit et je profitais de l'opportunité qui se

5 Titre d'un ouvrage du CUEEP sur la remédiation à l'illettrisme.

présenta peu après. Afin de qualifier leurs personnels, les CAT de la région avaient fait appel au Centre Pédagogique et Technique d'Appui (CPTA) de l'AFPA afin de leur donner un socle pédagogique de base, au cours d'une formation en alternance de quatre mois. Je me suis donc inscrit à cette formation où je découvris, entre autres choses, le concept de l'entraînement mental.

ÉNUMÉRER, DÉCRIRE, COMPARER...

Distinguer, classer, définir ; elles y sont toutes, ces six opérations mentales, véritables check-lists du résolveur d'énigmes, de dépatouilleur de situations complexes, de débrouilleur d'écheveaux sociaux. Six opérations que je découvris lors des premières séances de formation à l'AFPA où l'on nous donnait à résoudre des problèmes comme *"la femme d'Hector"*, *"les anges et les diables"*, *"les œillets"* ou *"les mots à classer selon leur caractère de généralité."*

Nous nous définirons plus tard nous-même avec humour comme des formateurs "fra-méto", capables tout au plus d'empêcher la rouille de s'installer dans les cerveaux de nos apprenants ; mais, pour l'instant, c'est nous qui avons besoin d'un bon décrassage. Certains d'entre nous étaient en CAT depuis plus de dix ans, souvent employés à contre-emploi (tel cet électricien qui se retrouve en mécanique), fatigués et usés par le contact avec ce public aux progrès aléatoires. Avant de reconstruire de nouveaux concepts, d'imaginer de nouvelles dynamiques d'action, de se remettre en situation de projet, il était indispensable de nous (re)donner les outils intellectuels propres à décoder la réalité.

La méthode de l'Entraînement Mental était à même de remplir cet office. Apparue lors de la Seconde Guerre mondiale, dans l'école des cadres d'Uriage et dans les maquis, lorsqu'il s'agissait de former des combattants de la Résistance, mais aussi les citoyens de l'après-guerre, aptes à reconstruire la société sur de nouvelles bases, son objectif est, selon son créateur

Joffre Dumazedier, de simplifier le travail intellectuel et de *"réduire l'inégalité entre le mode de pensée des travailleurs manuels et celui des travailleurs intellectuels"*⁶.

Comme pour la méthode Camusat, un parallèle est fait ici aussi avec la pratique sportive, l'entraînement régulier devant permettre la croissance et l'augmentation des compétences. Mais plus que la performance en elle-même, on privilégie ici l'alternance entre le jeu et l'entraînement systématique, les exercices globaux et analytiques, l'imitation et la création. Les six opérations de base citées sont les points de passages obligés pour traiter les informations du problème ; elles accompagnent un processus de pensée en quatre étapes, inspiré de la démarche scientifique, qui doit conduire des faits aux actions en passant par les idées. Plus tard⁷, lorsque l'on tentera de repérer les différents courants de "l'autoformation", Joffre Dumazedier deviendra tout naturellement la figure emblématique du courant "socio-pédagogique", dans lequel l'autoformation est considérée comme *"la gestion autonome des objectifs, des méthodes et des moyens, dans l'acquisition de savoirs définis."*

Durant le premier mois, chaque journée de travail débutait par une heure d'exercice systématique. Comme nos formateurs avaient bien perçu que l'enjeu d'une telle démarche était de dépasser les exercices systématiques pour l'utiliser au quotidien, ils nous aidaient à en faire une grille de lecture et de compréhension des autres temps de la journée, plus directement orientés vers la pédagogie générale, l'étude des postes de travail et l'étude du handicap.

Je plongeais avec délectation dans ce cheminement intellectuel d'un genre nouveau. J'ose dire que c'est avec ces formateurs-là que je compris, pour la première fois, ce qu'était une démarche scientifique construite, bien mieux qu'avec les enseignants rencontrés lors de mon premier cycle universitaire, pourtant "scientifique". Mais ceux-ci l'avaient-ils seulement tentée ? Je retrouvais le goût des énigmes intellectuelles, des résolutions collectives de problème ; je découvrais de nouveaux outils d'organisa-

6 J. Dumazedier, *La méthode d'entraînement mental*, Lyon, Voies Livres, 1994 et M. Giry, *Apprendre à raisonner, apprendre à penser*, Paris, Hachette éducation, 1994.

7 Voir en particulier P. Galvani, *Autoformation et fonctions de formateurs : le cas des APP*, Lyon, Chroniques sociales, 1991, qui propose une typologie de l'autoformation en trois courants : "bio-épistémologique", "socio-pédagogique" et "technico-pédagogique".

tion pour redistribuer les données d'un problème : le tableau à double entrée, l'arborescence, l'algorithme. Je mettais des noms derrière des processus intellectuels : le raisonnement inductif, déductif, hypothético-déductif, et apprenait à les manier avec dextérité. J'y réappris aussi à m'exprimer en public, à défendre mes idées et convictions en les argumentant⁸. Plus tard, lorsque je commencerai à réfléchir au concept d'aide méthodologique et d'aide au travail personnel, les outils de l'entraînement mental feront toujours partie de mon outillage de base.

Lors des séances sur la pédagogie, je découvris Mager⁹ et la pédagogie par objectifs. Accessoirement, j'y appris à faire un nœud de cravate, à l'occasion d'un exercice époustouflant où notre formateur décomposa devant nous toutes les étapes nécessaires à la réalisation d'un nœud de cravate, pour les traduire ensuite en séquences d'apprentissage. Je découvris les ficelles d'un métier de bateleur, à mi-chemin entre la mise en scène stricte et l'improvisation. Je visitai les coulisses de ce métier de formateur : les préparations des cours, la construction des progressions, les techniques d'animation, les modes d'évaluation des résultats. Je pris plaisir à voir qu'il existait d'autres manières d'apprendre que la transmission des connaissances.

Délaissant le billard, qui était la distraction favorite de mes collègues, je passais mes temps libres au centre de documentation, m'attirant une fois de plus la réputation d'intello. Ouvert en permanence, ce centre de documentation était animé par une personne très compétente qui savait orienter mes lectures en tenant compte de l'avancée du travail du groupe. Je repris goût à lire, moi qui ne lisais plus beaucoup, tant j'avais soif d'apprendre. Je passais des heures à tenter de comprendre le béhaviorisme, la Gelstat, et Piaget, déjà. Je m'émerveillais des ouvrages si pragmatiques de la collection "Éditions d'organisation", reliés par des réglottes plastiques et imprimés dans les deux sens : d'un côté la théorie, de

l'autre les exercices pratiques, à alterner au fur et à mesure de la lecture.

Enfin, c'est à l'occasion de cette formation que je produisis mon premier écrit. M'étant procuré une machine à écrire d'occasion, je m'autoformais le soir à la dactylographie, avec deux doigts. Déjà, à cette époque, j'étais fasciné par la forme de l'écrit autant que par le fond et la magie du texte imprimé. J'aboutis à un rapport de vingt-six pages (interligne double), conçues dans un mélange de douleur et de plaisir : "Formateur, encadrant, un même projet pour l'handicapé". Cette première production "intellectuelle", à des lieues des dissertations scolaires vides de sens et des quelques poèmes commis à l'adolescence m'a réconcilié pour toujours avec l'acte d'écrire et m'a fait découvrir une source de plaisir inégalée.

Au-delà des nombreux acquis, théoriques et pratiques qui ont étayé mes premiers pas de formateur d'adultes, cette formation a été le déclencheur d'un "mouvement épistémique" qui ne s'est plus arrêté jusqu'à présent. Ce long passage dans un lieu d'apprentissage m'a donné le sentiment de renouer ainsi avec un amour perdu, après une longue, longue dispute et m'a donné à voir sous un jour nouveau mes capacités à apprendre, à me former et à me qualifier. Il m'a en quelque sorte réconcilié avec moi-même. Mon expérience de l'enseignement "traditionnel" avait en effet été jusqu'à présent marquée par une relation douloureuse et ambiguë dont il me faut bien parler à présent.

PARCE QUE PAPA NE L'ÉTAIT PAS

Je suis le frère du plus jeune agrégé de France. Du moins je l'ai cru longtemps, jusqu'à ce qu'un jour, lors d'un cours d'histoire en licence des sciences de l'éducation, j'appris avec un réel plaisir que "le plus jeune ceci ou cela" était un mythe bien français, issu de l'obsession d'être à l'heure (ou en avance) qui marque notre système éducatif. Chaque élève doit faire les

8 Ce n'est que plus tard que je ferai le parallèle avec le "Voir-Juger-Agir" des séances de révision de vie de la JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne) dont j'avais été un membre très actif, et où là aussi il fallait comprendre le monde pour être en mesure d'agir pour le changer, le tout à la lumière de la parole du Christ. Le parallèle tient dans ce que l'engagement dans l'action nécessite de comprendre tous les éléments du problème, y compris la diversité des opinions en présence, et qu'il est nécessaire de réfléchir avant d'agir, plus que l'idéologie chrétienne.

9 Robert F. Mager, *Comment définir les objectifs pédagogiques*, 2^e éd. revue et augm. Paris, Dunod, 1994.

mêmes exercices, réaliser les mêmes apprentissages en même temps que tous les autres, faute de quoi il est rapidement exclu. On sait par exemple qu'un élève qui redouble son CP n'a que très peu de chances d'arriver un jour en terminale. Ce système nie la notion de rythme individuel et impose à chacun une vitesse d'apprentissage qui est absurde pour la majorité d'entre eux. Il ne tient évidemment aucun compte de la motivation d'apprendre, dont on sait pourtant qu'elle est la clé de tout apprentissage réussi.

Toujours est-il que j'ai vécu avec cette idée d'être "le frère de..." parce que je l'ai entendu dire un nombre incalculable de fois par mes parents, très fiers de cette réussite et bien entendu beaucoup moins fiers de la mienne, qui de toute évidence ne serait jamais le plus jeune quoi-que-ce-soit de France. C'est très dur d'être le cadet d'un génie des mathématiques (ou de toute autre chose d'ailleurs) quand soi-même on a bien du mal à savoir dans quoi on excelle. J'ai donc "fait des maths" parce que mon frère en avait fait, et je fus un élève moyen car c'est la place que l'on m'avait allouée dans la famille. Je me traînais ainsi jusqu'au bac, sans qu'à aucun moment quelque enseignant que ce soit ne remette en cause ce choix que je n'avais fait que par conformisme à un modèle familial. Jamais mon désir et mon envie intimes n'ont été sollicités par l'institution scolaire, ce dont je lui garde le grief. Jamais non plus, il faut dire, mon milieu familial n'a porté grand intérêt à ce que je pouvais vivre en dehors de l'école. Hors des résultats scolaires (et dans les temps, s'il vous plaît !), point de salut. Le modèle et les valeurs scolaires avaient totalement imprégné l'ambiance familiale, au point que les souvenirs les plus saillants de mon enfance ne sont pas ceux des jours heureux mais les relations difficiles avec mon père du point de vue des études. Cette situation perdure d'ailleurs encore aujourd'hui, même après l'obtention d'un DEA, mais il est vrai en tant qu'adulte et donc trop tard au regard de la tyrannie de l'horloge scolaire. Je ne guérirai peut-être jamais de ce sentiment d'avoir déçu les espoirs et les ambitions d'un père qui s'est peu préoccupé de mes propres désirs et aspirations. J'ai été l'objet du désir d'un autre et ai passé un temps et une

énergie considérables à redevenir sujet de mes propres désirs et de ma propre vie.

C'est dans cette difficile histoire et dans le travail sur moi-même que j'entrepris au cours de ma reprise d'études, (dont l'AFPA ne fut que la première étape) que s'est renforcé mon intérêt pour l'autoformation, que ce soit cette fois-ci aussi bien dans le sens "bio-épistémologique" que dans le sens de "l'autoformation éducative"¹⁰. La première acception du terme autoformation (*se former, se créer, se donner une forme*) prend sens pour moi dans la mesure où elle permet l'émancipation du sujet par la prise de conscience et la rétroaction sur les éléments hétéroformatifs qui l'ont conduit à être ce qu'il est aujourd'hui.

"l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir sujet"¹¹,

nous dit Vincent de Gaulejac. Cette définition impose à l'homme de sortir de son ethnocentrisme et de se considérer comme un des éléments d'un processus commencé avant lui et qui continuera après lui. Cela l'oblige à faire un travail sur lui-même, à être capable d'historicité, c'est-à-dire de mettre en jeu sa capacité à analyser et maîtriser les éléments qui le constituent comme sujet historique, de comprendre en quoi son histoire personnelle n'est pas une entité en soi mais s'inscrit dans une histoire familiale, qui elle-même s'inscrit dans une histoire sociale. Ayant ainsi reconnu la façon dont l'histoire agit sur lui, il sera plus à même de mettre en place des stratégies sociales pertinentes afin de s'adapter au changement de société.

Quant à la dernière acception (*augmentation du degré de maîtrise par l'apprenant des ressources pédagogiques mises à sa disposition*), il s'agit de redonner au sujet épistémique la place centrale dans le processus éducatif, celle de l'acteur principal de la construction des savoirs. On découvre (ou redécouvre) enfin que les savoirs se construisent (et ne se transmettent pas) et qu'apprendre est un processus de transformation de ses représentations antérieures des objets de savoir. Mais il ne s'agit en aucun cas d'apprendre seul, mais d'apprendre avec les autres (co-formation), à l'aide des ressources du milieu social et culturel

10 Nous nous référons ici encore à la typologie de l'autoformation proposée par P. Galvani, *op. cit.*

11 V. de Gaulejac, *La névrose de classe*, Paris, H et G éditeurs, 1987.

(éco-formation) et surtout à l'aide de "médiations éducatives" plus ou moins organisées. Enfin, le fait qu'il s'agisse ici de prendre en compte "*l'homme dans sa globalité de citoyen, de travailleur, de consommateur, d'acteur impliqué dans une société*"¹² enrichit les possibilités de l'acte éducatif en sortant du cadre limité de la classe et en prenant en compte tous les aspects de la vie sociale. Cela rejoint tout à fait ce que disait quelques années auparavant Joffre Dumazedier à propos de l'entraînement mental :

*"l'homme cultivé doit savoir analyser les différents milieux où il vit (professionnel, familial, social) pour mieux se situer"*¹³.

On aura compris ici tout l'intérêt que je porte à cette notion d'autoformation, dont, de mon point de vue, les trois aspects s'enrichissent plutôt que de s'exclure, comme le montre encore une fois le parallélisme des deux citations précédentes. Mais ceci est déjà anticipé sur les étapes à venir de mon propre parcours, sur lequel je reviens maintenant. A l'issue de cette formation à l'AFPA, la première conclusion fut que je pouvais apprendre, que j'aimais cela, et que je pouvais briser la chaîne de l'échec ; la deuxième fut la prise de conscience que je pouvais m'adresser à un autre type de public que celui du handicap, et que mes connaissances en mathématiques, liées à une aptitude pédagogique certaine, révélée au cours du stage, pouvaient faire de moi un formateur de mathématiques fort convenable.

J'ai donc entrepris une double démarche parallèle : d'une part de postuler au CUEEP¹⁴ pour un poste de formateur vacataire, et d'autre part de retourner à l'Université pour le DUFA "Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes". On comprendra bien sûr qu'il y avait dans cette double démarche l'esprit de revanche et aussi celui de me réhabiliter aux yeux de mon père et aux miens. Le sujet et le titre de mon mémoire de fin de cycle "*Comptes à rendre - l'analyse*

des blocages socio-affectifs dans l'apprentissage des mathématiques" en dit long sur ce point.

RAPPORT AUX MATHS, RAPPORTS À L'ÉCRIT

La période professionnelle qui suivra (1987-1990) sera une période charnière durant laquelle je peaufinerai ma qualification de formateurs d'adultes, dans une alternance auto-déterminée entre la réalisation d'une nouvelle activité professionnelle (l'animation de groupe de maths en soirée) et une reprise d'études universitaires (le DUFA), tout en poursuivant mon emploi principal au CAT.

Je fis mes premiers pas de formateur en mathématiques en observant la totalité d'un cycle de soixante heures animé par Jean-Michel Dechaume. Enseignant de collègue et vacataire au CUEEP, Jean-Michel m'apprit comment alterner, au sein d'une séance, les travaux individuels et les travaux collectifs. Je découvrais comment passer avec chacun le temps nécessaire, tout en permettant une progression commune au groupe ; plus tard, cela me convainca de l'idée que l'individualisation ne passe pas forcément par une architecture de formation complètement modifiée, mais que l'on peut aussi individualiser dans le style d'animation, dans le cadre pourtant contraignant d'une séquence collective.

L'une des premières difficultés que je rencontrais était de me mettre à la portée des stagiaires et de respecter leur niveau de connaissance. En effet, habitué (ou conditionné ?) à résoudre les problèmes en utilisant l'algèbre, je peinais à imaginer des résolutions basées sur d'autres stratégies ; il fallait donc bien laisser les apprenants se débrouiller, et c'est d'eux que j'appris de nouvelles stratégies de résolution, plus intuitives ou pragmatiques, mais tout aussi efficaces.

12 D. Poisson, "Ingénierie et autoformation éducative", in Carré, P., Moisan, A., Poisson, D., *L'autoformation, psychologie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF, 1997, p. 103-169.

13 J. Dumazedier, *op. cit.*

14 Le CUEEP (Centre Université-Économie d'Éducation Permanente) est un institut de l'université de Lille 1, qui intervient simultanément sur trois niveaux : la formation pour adultes (de l'illettrisme à bac+5), la formation de formateurs et la recherche en sciences de l'Éducation.

Comment résoudre par exemple sans algèbre le problème suivant :

“soit un rectangle ayant un périmètre égal à 42 mètres ; sachant que la longueur dépasse la largeur de 9 mètres, calculez les deux dimensions de ce rectangle”.

Sans algèbre, voici la stratégie de Didier, apprenant de mon groupe de maths 2 :

“il suffit de retirer 9 mètres à chaque longueur, et on obtient un carré de périmètre égal à $42 - 18$, c'est-à-dire 24 mètres. En divisant 24 par 4, on trouve la largeur, c'est-à-dire 6 mètres, et en rajoutant 9 mètres on obtient la longueur, c'est-à-dire 15 mètres.”

Tout aussi efficace qu'un système de deux équations à deux inconnues, qui aurait eu ici la même efficacité qu'un bulldozer pour écraser une mouche ! Cela conforte l'idée, développée dans la méthode de l'entraînement mental, de l'existence d'une intelligence intuitive, issue de la pratique, qui peut conduire à de nouveaux rapports à la connaissance.

Il est probable que mes premières séances de formation réalisées seul furent très transmissives, bien que je m'en défende. C'est tellement rassurant de préparer un cours et de ne pas s'en laisser distraire ! Je préparais d'ailleurs dix fois plus qu'il n'était nécessaire, de peur d'être pris de court. Mais assez rapidement, la parole fut partagée et l'ambiance de travail devint plus participative ; la pédagogie proposée par le département maths du CUEEP, basée sur la réalisation de fiches d'activités, ne se prêtait guère à un mode transmissif, mais suggérait plutôt un travail individuel ou en petits groupes¹⁵. Je pris rapidement conscience de l'hétérogénéité d'un groupe d'adultes en formation, tant dans les objectifs que dans les profils d'apprentissage, et de la nécessité de considérer chaque cas individuellement, tout en gardant le groupe comme élément de socialisation du savoir.

Très vite, je pris le risque de me mettre en danger, en situation de ne pas savoir répondre immédiatement aux questions. Ce fut pour moi une avancée fondamentale.

“un bon professeur apportera ses brouillons en classe

pour partager avec ses élèves le processus d'essais infructueux qui l'a conduit à la solution”,

nous dit Stéphane Tobias¹⁶. Je mis en application ce précepte, en lançant aux stagiaires des défis, et en recherchant avec eux toutes les façons possibles d'arriver à un résultat correct, en refusant d'être “celui qui sait” face à “ceux qui ne savent pas”. En quelque sorte, je tuais, avec délectation, le mythe de l'enseignant tout-puissant qui m'avait fait souffrir au cours de ma propre scolarité. En donnant la parole aux apprenants, en leur donnant toute la liberté pour apprendre, en leur faisant part de mes doutes et de ma propre expérience, c'est de mes enseignants passés dont je me libérais. Peut-être ne suis-je devenu formateur que pour tuer le maître...

Mais l'algèbre étant, encore et toujours, la méthode reine en mathématiques, il fallait bien aider les apprenants à passer de la méthode empirique à la méthode algébrique et je m'attachais à repérer les blocages “sociologiques et psychologiques” qui rendent insurmontable pour beaucoup ce passage.

Je fus évidemment aidé en cela par les enseignements des Sciences de l'Éducation, qui m'apportèrent différentes grilles de lectures de la réalité. Dans mon mémoire de DUFA, je tentais tout d'abord de démontrer les mécanismes sociaux ayant conduit les mathématiques à tenir le rôle d'outil de sélection sociale. Puis, je montrais l'inégalité des chances face aux mathématiques en fonction de la position sociale occupée dans la société. Je fis (déjà) un petit tour du côté des histoires de vie en repérant les influences de l'histoire familiale sur les résultats en mathématiques. En passant, je savourais la lecture des travaux de Lysiane Weyl-Kailey, de Jacques Minier¹⁷, qui étudient l'importance des phénomènes affectifs dans l'apprentissage des maths et surtout de Stella Baruk, qui montre à l'envi la prédestination inéluctable (sauf à en prendre conscience, ce qui peut être du rôle de l'enseignant) de bon nombre de “nuls en maths” désignés d'office, de

15 L'autre idée géniale de ce département étant par ailleurs de proposer des formations de formateurs basées sur le même modèle pédagogique qu'il souhaitait préconiser, selon ce que Bertrand Schwartz appelait la “double piste” – voir également *intra* note 23.

16 S. Tobias, *Le mythe des mathématiques*, Paris, Études vivantes, 1980.

17 L. Weyl-Kailey, *Victoire sur les maths*, Paris, Laffond, 1963 et J. Nimier, *Les modes de relations aux mathématiques*, Paris, Méridiens Klincksiek, 1988.

*“tous ceux, qui, arbre généalogique à l’appui, surenché-
rissent “vous inquiétez pas, c’est de famille”. Il suffit
pour cela de dénicher un cousin, un oncle, une tante, qui
n’ont jamais rien pigé. Quand c’est papa ou maman, ce
n’est même pas la peine d’insister, puisque c’est
héréditaire”¹⁸.*

Ce premier travail de recherche lourd, alternant pra-
tique et retour réflexif et théorique sur cette pratique,
trouvera son aboutissement dans la production d’un
rapport d’une soixantaine de pages, dont la rédaction
me coûta bon nombre d’heures prises sur le sommeil,
généralement de deux heures à cinq heures du matin.
Gaston Pineau parle à ce propos du régime nocturne
de l’autoformation en opposition au régime diurne de
l’hétéroformation, et propose de :

*“considérer le régime nocturne comme régime bio-cogni-
tif autonome à part entière (...) se confronter à ce régime
nocturne est donc essentiel pour approcher les conditions
de naissance de l’exercice de l’autoformation”¹⁹.*

Je fus largement récompensé de mes efforts et de mes
nuits blanches, puisque outre l’obtention du DUFA, je
reçus la gratification de voir ce mémoire publié en
grand nombre et proposé à titre d’exemple aux futures
promotions de Dufistes. Être lu par d’autres était pour
moi la meilleure des récompenses. C’est ainsi qu’en tra-
vaillant sur le rapport aux mathématiques, je nouais des
rapports encore un peu plus intimes avec l’écriture.

L’obtention du DUFA marquera enfin le début d’une
autre étape, puisque deux mois après la soutenance,
je décrochais un poste de coordinateur dans un Ate-
lier de Pédagogie Personnalisée.

UN SI JOLI BÉBÉ...

En septembre 1990, me fut en effet confiée la respon-
sabilité d’un tout jeune bébé de quelques mois à
peine, l’Atelier de Pédagogie Personnalisée²⁰ de Mar-
quette lez Lille, porté par un organisme de formation
para-municipal. Les APP en étaient encore à leur

début, et celui-ci venait d’être créé. Je m’aperçus très
vite qu’il devait être né avant terme, car tout n’était
pas encore opérationnel, loin s’en faut, alors que les
premiers stagiaires, quoique rares, étaient déjà à
l’ouvrage. Dans une grande salle, coquette et
agréable, quelques DAFA (dossiers d’autoformation)
empruntés au grand frère de l’APP de Lille, quelques
ouvrages, pas encore d’ordinateurs (ils n’arriveront
que plus tard) et une équipe pédagogique réduite à
une secrétaire à mi-temps, un formateur en français
quelques heures par semaine et moi-même pour
prendre en charge les mathématiques et coordonner
l’ensemble.

L’ambiance y était calme et studieuse, et invitait à
l’étude. Toutes les personnes qui fréquentaient alors
l’APP étaient motivées pour apprendre, chacune
pour des raisons différentes. La configuration des
lieux et sa taille modeste (le maximum de personnes
accueillies sur une semaine ne dépassait pas la tren-
taine) permettait à chacun de se connaître, ce qui
incitait à l’entraide. Des amitiés se créaient, des liens
se nouaient, entre les apprenants et avec les forma-
teurs. Je dois bien reconnaître que mes lieux d’exer-
cice professionnel s’étendirent plus d’une fois au
restaurant du coin.

Mais au-delà du côté volontariste de leurs reprises
d’études, tantôt à des âges où l’on entre dans la vie
active, tantôt à des âges où l’on commence habituel-
lement à envisager sa retraite, certains apprenants
étaient aussi porteurs d’une histoire singulière, sou-
vent difficile, et confrontés à de réelles difficultés
d’insertion socioprofessionnelle, qu’ils venaient me
confier, simplement pour se soulager et poser un peu
leurs valises. Fardeau lourd à porter pour qui le
reçoit, et qui requiert de solides épaules, d’autant que
les outils dont il dispose pour changer la situation
semblent inadaptés et peu efficaces. J’ai le souvenir
de rencontres riches, passionnantes, qui me marquè-
rent, et aussi le souvenir d’entretiens pénibles et dou-
loureux, du fait de la détresse lâchée tout à trac, qui

18 S. Baruk, *Échec et Maths*, Paris, Points, 1973.

19 G. Pineau, Recherches sur l’autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences, in *L’autoformation en chantiers, Éducation Permanente*, n° 122, 1995, p. 165-178.

20 Les APP sont des dispositifs de formation pour adultes, proposant des remises à niveau en formation générale ; leur pédagogie est basée sur l’individualisation et l’autoformation accompagnée.

me donnait le sentiment d'être face à "la misère du monde". On fait souvent jouer à la formation le rôle de dernier rempart contre l'exclusion sociale, sans que les acteurs ne soient réellement préparés et formés à tenir ce rôle. Drôle de drame, en vérité...

Le premier chantier que j'ouvris fut artisanal, et je ne mets aucune connotation péjorative à ce terme. Il consista à mettre en place les outils mathématiques pour compléter la banque de données pré-existante. Je me souviens d'avoir passé des heures à peaufiner de nouveaux dossiers d'autoformation, autant sur la forme que sur le contenu, ravi de voir mon fonds documentaire augmenter des fruits de mon labeur. Le découpage des notions en thèmes génériques, leurs classements dans une progression pédagogique cohérente, l'architecture de chaque dossier, le mode de présentation de chaque élément, l'invention de mathématisation de situation de la vie courante, tout cela exigeait que je me mette chaque fois à la place de l'apprenant, afin d'anticiper ses réactions et permettre ainsi l'usage autonome des documents produits. Ce qui caractérise en effet les systèmes basés sur l'autoformation assistée, c'est ce décalage temporel entre le travail du formateur et de celui de l'apprenant. L'une des premières critiques opposées aux APP sera d'ailleurs d'être des lieux où l'apprenant travaille seul "dans un système pré-organisé par le formateur", mais qui reste fortement hétéro-directif. Cette critique peut parfois être fondée, mais en dépit d'un même cahier des charges, le degré d'autonomie et d'autodirection laissé aux apprenants diffère en fonction du contexte et de la finalité de chaque APP. Pour constituer ces dossiers, je devais bien souvent me replonger moi-même dans les ouvrages scolaires pour revisiter des chapitres oubliés depuis longtemps ; c'est en réalisant ces exercices que je compris réellement certaines notions mathématiques et que je renouai entre eux bon nombre d'éléments épars, appris ailleurs sans que j'en aie perçu le sens.

La mise en place d'un centre de ressources doit évidemment être un préalable à la mise en place d'une pédagogie basée sur l'autoformation. C'est, selon Philippe Carré²¹, l'un des sept piliers, ou "circonstances facilitatrices" de l'autoformation. Ici, par contre,

il fallait construire en avançant et devancer la demande du public. Ce n'était toutefois pas toujours possible et je devais souvent faire face à des questionnements qui m'obligeaient à jouer à l'équilibriste, afin de rechercher en temps réel, avec les personnes, la ressource nécessaire à la résolution du problème posé. Je me souviens en particulier d'avoir compris les arcanes de la TVA aidant de longues heures durant une stagiaire particulièrement tenace, avec qui j'eus de forts jolis "conflits socio-cognitifs". C'est d'ailleurs juste après cet échange fructueux, que je conçus le dossier sur la TVA, en reprenant étape par étape notre cheminement commun.

C'est une chose en effet de contractualiser avec les apprenants des objectifs déterminés et choisis au sein d'un corpus clos, c'en est une autre de leur donner la possibilité d'apporter eux-mêmes leurs propres documents et de les aider à les appréhender. C'est autrement déstabilisateur pour l'enseignant, mais incontestablement plus riche et plus formateur pour l'apprenant. L'autre versant de mon travail consistait en effet à aider les personnes dans leur apprentissage, autant en maths qu'en français, et à la demande. Cela me conduisait à passer du temps avec chacun. L'aide apportée pouvait être parfois l'explication d'une notion, par un exposé didactique, une sorte de mini-cours particulier, parfois la mise en place de petits groupes de travail, style atelier de production. Mais mon aide consistait le plus souvent simplement à écouter, attentivement, en posant quelques questions lorsque je ne comprenais pas, ce qui attestait de mon intérêt. J'invitais ainsi l'apprenant à reprendre ses explications, à les simplifier ou à les formaliser encore davantage, et la plupart du temps, ce dialogue était suffisant pour que l'apprenant vienne à bout lui-même du problème posé. Beaucoup d'entre eux m'ont remercié après coup de les avoir bien aidés alors que je n'avais apporté directement aucune réponse.

Au fur et à mesure de cette expérience, j'apprenais la manière de poser les bonnes questions pour faire avancer la réflexion. Il ne faut pas toutefois se méprendre, en assimilant cette manière de faire à la maïeutique socratique, quoi que puisse suggérer le titre de ce chapitre. Socrate, en effet, connaît toujours

21 P. Carré, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation Française, 1992.

la réponse au problème posé et c'est d'ailleurs lui qui le pose et non l'élève. Ses questions n'ont pas pour objectif d'aider le maître à comprendre son élève, mais de conduire l'élève à accoucher de la bonne réponse. On est loin de l'émancipation de l'élève, mais au contraire, comme le dit très bien Jacques Rancière dans "*Le maître ignorant*"²² :

"le socratisme est une forme perfectionnée de l'abrutissement (...) Socrate doit prendre l'esclave par la main pour que celui-ci puisse trouver ce qui est en lui-même. La démonstration de son savoir est tout autant celui de son impuissance : il ne marchera jamais seul. Socrate, en lui, interroge un esclave qui est destiné à le rester."

Pour être réellement autonomisant, le questionnement ne doit donc pas être entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, mais être un vrai dialogue entre deux intelligences égales et déterminées à s'enrichir mutuellement. Les questions que je pose à l'apprenant me sont nécessaires pour comprendre ce que l'on m'explique. Autrement, le jeu est faussé et l'apprenant, de toute façon, n'est pas dupe très longtemps. Rancière pousse même son raisonnement jusqu'à affirmer qu'on ne peut enseigner que ce qu'on ignore, ce qui revient à questionner, non pas en savant mais en homme, sur tout ce qu'on ignore. De cette manière,

"les questions de l'ignorant sont, pour le voyageur au pays des signes, de vraies questions contraignant l'exercice autonome de son intelligence."

Vous aurez deviné qu'en cette période précise de mon existence professionnelle, cet auteur fut un agréable compagnon de voyage qui me conforta dans la conception émancipatrice de mon métier de formateur.

L'autre chantier auquel je dus très vite m'atteler dès mon arrivée fut celui du raisonnement logique ; nous étions alors à la glorieuse époque des outils de remédiation cognitive durant laquelle tout organisme de formation digne de ce nom devait proposer un service orienté vers cette problématique.

Pour être reconnu apte à proposer un tel service, je me formais aux Ateliers de Raisonnements Logique (ARL) afin d'être homologué en tant que

praticien, ajoutant ainsi une corde à mon arc. Dans les premiers temps, j'appliquais à la lettre le modèle proposé, mais cela ne me satisfaisait qu'à moitié, car les apprenants considéraient les ARL comme une matière en plus, à côté des maths et du français, et non en *articulation* avec ces autres domaines de connaissance, ce qui est le principal défaut de ce type de méthode "clé en main". Loin de moi l'idée de remettre en cause l'intérêt de ces outils, pour peu qu'ils soient bien utilisés ; je constate simplement que, dans bon nombre de cas, la démarche intellectuelle et théorique qui a prévalu à la mise en œuvre de telle ou telle méthode s'efface derrière les exercices eux-mêmes, qui ne sont que des supports d'activité et non une fin en soi. Il n'était pas rare que les jeunes stagiaires, notamment, considèrent "le prof de logique" au même titre que "le prof de maths" et que l'on n'évalue, comme avec les nœuds sur les lacets de chaussure, que l'augmentation de la compétence à faire les exercices, et non le transfert des capacités développées dans les autres domaines. Pour pallier cette question du transfert, je me détachais donc des exercices en eux-mêmes pour me baser davantage sur les principes théoriques, en proposant une forme d'atelier, toujours basée sur les concepts de base des ARL, mais davantage axée sur l'utilisation ultérieure des capacités mises en œuvre. Fort de mes expériences précédentes, j'y ajoutais en outre un travail sur les outils d'organisation (tableau double entrée, diagramme, etc.) et sur les opérations mentales. J'allais même, comble de la vanité, à nommer cette méthode d'un nom inédit, ajoutant à la liste déjà longue des outils de remédiation cognitive celui d'ORLEM "Organisation, Raisonnement Logique et Entraînement Mental" (excusez du peu !), mais dont la renommée, fort heureusement, ne dépassa pas les frontières de Marquette.

Et puisque je parle des frontières, je ne tardai pas moi-même à les franchir, pour passer dans un autre univers, celui de l'université. Après lui avoir fait des yeux doux durant quelques années, le CUEEP me proposait en effet de rejoindre le rang de ses permanents, ce que je vécus alors comme l'ascension suprême.

22 J. Rancière, *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.

ENSEIGNER CE QUE L'ON IGNORE ...

En arrivant au CUEEP, je ne quittai toutefois pas les APP, puisque je fus affecté, pour un mi-temps, sur un poste de formateur de mathématiques à l'APP de Villeneuve-d'Ascq. Cela ne me causa pas trop de difficultés car le mode de fonctionnement était proche de celui d'où je venais. La nouveauté venait en revanche de mon autre mi-temps, que je devais accomplir au Centre Universitaire de Ressources Éducatives (CURE) de Villeneuve-d'Ascq. Les CURES ont été créés en 1987, à l'époque où le CUEEP cherchait à enrichir et à ouvrir son offre de formation présente, pour faire face à l'hétérogénéité des publics et au caractère morcelé des parcours de formation. Implantés dans chaque centre CUEEP, ils sont l'un des éléments du dispositif, et jouent le rôle de complément ou de substitution aux autres modes de formation (le présentiel classique, l'enseignement à distance, la formation matière individualisée).

Les concepteurs avaient prévu que ces centres de ressources soient animés par un intervenant d'un type nouveau, dont le rôle, au moment où je pris mes fonctions, était loin d'être défini avec précision. Tout au plus savait-on qu'il comprenait la mise en œuvre globale du centre de ressources (choisir les documents, les disposer de façon à les rendre accessibles, veiller à l'ambiance de travail...), l'accueil du public (écouter les demandes, mettre à l'aise, présenter les ressources...) et enfin l'assistance aux apprenants dans leur apprentissage, sur le plan méthodologique.

Ce projet m'intéressait car il me permettait de pousser plus avant l'hypothèse qu'un autre mode de relation aux savoirs était possible, en dehors de la présence du formateur disciplinaire, mais avec l'appui d'un médiateur, d'un facilitateur, qui ne se préoccuperait que de la méthode de travail. Ce qui revenait pour celui-ci, en quelque sorte, à enseigner sans connaître lui-même l'objet du savoir. On mesure à quel point la lecture de Jacques Rancière

m'avait influencé et combien mon désir était grand de tester de nouvelles méthodes pédagogiques, éloignées de l'enseignement traditionnel.

Je devins donc l'un de ces "tuteurs méthodologues", terme barbare inventé par Daniel Poisson (merci Daniel !) et relativement difficile à porter. La prochaine fois que l'on vous demande ce que vous faites dans la vie, essayez donc de répondre "tuteur méthodologue", pour voir ... Bref, mon identité professionnelle était en bonne voie !

Au-delà de la lourdeur du titre, le flou qui régnait sur la définition des rôles et fonctions exactes qui leur étaient assignés conduisent les quatre tuteurs en titre, dont trois venaient d'être embauchés, à émettre l'impérieux besoin de travailler ensemble pour mettre un peu de clarté dans leur mission. Nous avons donc, logiquement, fait remonter nos besoins de formation à la direction, qui nous les a renvoyés illico, avec la mission de trouver en nous-même, mais avec le recours aux experts si besoin, les réponses à nos questions. C'est un peu plus tard que nous avons soupçonné Daniel et quelques autres de ne pas être dupes de la difficulté de cette tâche, mais de nous avoir consciemment mis en face de ces difficultés, espérant bien qu'en sortirait de la réflexion. Notre situation s'apparentait trop bien au principe de la double piste²³, qui consiste à

"placer le formateur en situation réelle de formé en utilisant les moyens pédagogiques que l'on souhaite analyser (...) si la formation vise à comprendre ce que sont la personnalisation, l'autoformation, l'apport des différents supports, il faut que la formation de formateurs intègre toutes ces dimensions."

Nous avons alors mis en place une forme inédite d'autoformation collective, inspirée de la "recherche action de type stratégique" proposée par Paul Demunter et Marie-Renée Verspieren²⁴. Ce mode d'intervention nous paraissait en effet particulièrement adéquat à notre mode de travail, car il dialectise recherche et action, théorie et pratique, et propose aux praticiens d'adopter une démarche de

23 C. D'Halluin et D. Poisson, Formations de formateurs et nouvelles technologies éducatives, in Actes du colloque : "Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités", *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° spécial, USTL, Lille, juin 1990, p. 279-282.

24 M.-R. Verspieren, *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*, Bruxelles ; Paris, Contradictions/L'Harmattan, 1990.

chercheur pour répondre à leur problème d'action. Selon Jacques Hédoux, la recherche action offre la meilleure chance d'utilisation et d'appropriation réelle des résultats des sciences humaines, car elle se situe "dans une logique collective, appropriative et critique, soit dans le rapport le plus satisfaisant, mais aussi le plus rare, entre praticiens et sciences humaines."²⁵

Je dois reconnaître que deux faits ont guidé notre choix : tout d'abord mon inscription en licence-maîtrise des sciences de l'éducation, où Marie-Renée Verspieren enseignait, et le fait que Paul Demunter ait longtemps été directeur et chercheur au CUEEP de Sallaumines, où l'un des CURES était implanté.

Initialement composé de quatre personnes, ce collectif s'est étendu à neuf au fil du temps et s'est donné pour objet de préciser les contours de la mission de tuteur, et d'en outiller les différentes facettes, sur le plan des outils et sur le plan théorique ; l'adage de Philippe Meirieu, qui veut que "tout apport théorique doit être une réponse à une question que l'on se pose" a pris ici tout son sens. L'un après l'autre, nous avons exploré tous les aspects de ce métier en émergence, allant rechercher de l'information autant dans les livres et publications qu'auprès des experts de tel ou tel domaine. D'une séance à l'autre, nous émettions des hypothèses d'actions, que nous testions durant le mois suivant, consignait par écrit nos avancées.

En trois années, nous avons produit suffisamment de réflexions et d'écrits pour affirmer qu'il existe une vraie place pour l'aide méthodologique au cours des apprentissages, et que cette aide peut être apportée par un intervenant dédié à cette tâche. Nous étions en mesure, non seulement de décrire le rôle exact du tuteur méthodologue en CURE, mais également de caractériser les différents types d'aides à apporter en fonction de la

nature de la demande, du contexte, et du profil de l'apprenant, et de préciser les interactions à mettre en place entre l'apprenant, le tuteur et le formateur disciplinaire.

Au-delà de la compétence individuelle, notons au passage que c'est une réelle compétence collective que nous avons acquise, qui nous a conduit, entre autres, à communiquer ensemble sur la notion "d'aide méthodologique" lors du 2^e colloque sur l'autoformation.²⁶

Il est évident que ce travail de réflexion sur les CURES influençait aussi mon travail en parallèle à l'APP. Là aussi, je plaçais pour la mise en place d'un véritable tutorat méthodologique, et mon mémoire de maîtrise portera sur la mise en place d'une autre recherche action, portant sur le thème "autonomie de l'apprentissage ou apprentissage de l'autonomie ?". Plus tard, j'aurais également l'occasion de participer, avec Elisabeth Milot, à la rédaction d'un cahier du CUEEP sur les APP²⁷, dans lequel nous reprendrons une bonne partie de ces réflexions.

Mon activité professionnelle était alors très diversifiée, comme vous pouvez le constater, d'autant que j'allais participer à d'autres chantiers. En particulier, Daniel m'entraîna dans une autre "aventure professionnelle", la formation de formateurs. C'est ainsi que je fus amené à travailler avec le réseau de centres de ressources AGRIMEDIA, avec la tâche de transférer auprès des nouveaux animateurs de centres de ressources ce qui nous avions mis en place dans les CURES. De nouvelles rencontres, d'autres façons d'aborder les connaissances, et pour moi une autre facette de mon identité professionnelle dont je m'emparais avec appétit. Mais en formation de formateurs comme ailleurs, je ne renierai pas pour autant mes principes pédagogiques, restant toujours plus un "accompagnateur" qu'un transmetteur de savoirs.

25 J. Hédoux, Sciences humaines, pratiques de formation et praticiens, in Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation - tome 1, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 25, Lille, USTL, juin 1994.

26 F. Haeuw, D. Réhouma, L. Thierry, Centres de ressources et tutorat, le cas des CURES, in Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation ; deuxième colloque européen sur l'autoformation, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 32-33, Lille, USTL, fév. 1996.

27 F. Haeuw et E. Milot (ed.), Ateliers de Pédagogie Personnalisée : un exemple en région Nord-Pas de Calais, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 31, Lille, USTL, sept. 1995.

D'AUTRES CHANTIERS ENCORE... POUR UNE CONSTRUCTION INACHEVÉE

Au gré des évènements et de la vie du CUEEP, je fus impliqué dans d'autres chantiers : l'organisation d'une université d'été sur le thème des "formations ouvertes multiressources"²⁸, puis du "deuxième colloque européen sur l'autoformation en France"²⁹, qui seront deux occasions de rencontrer des grands noms de la pédagogie et de l'autoformation : Georges Lerbet, Philippe Carré, Gaston Pineau, Joffre Dumazedier, Bertrand Schwartz ; un atelier d'écriture pratique, qui aboutira, après deux années d'un travail d'accompagnement en compagnie de Gérard Mlékuz, à la publication un ouvrage collectif, qui reste l'une des réalisations dont je suis le plus fier³⁰ ; la rédaction, solitaire cette fois, de plusieurs articles publiés ici ou là ; un DEA de Sciences de l'Éducation, enfin, qui viendra compléter ma panoplie de diplômes et m'ouvrir les portes du laboratoire de recherche TRIGONE.

Puis, en janvier 1996, je pris la responsabilité des APP du CUEEP, tout en gardant par ailleurs une part d'activité en formation de formateur et en ingénierie de formation. La fonction de coordinateur donnant la possibilité d'influer fortement sur l'organisation pédagogique du dispositif, j'en profitai pour pousser un peu plus loin les limites de l'autodirection et renforcer le pouvoir de l'apprenant, au grand dam de quelques formateurs. Depuis 1998, les équipes pédagogiques que je dirige contribuent au développement du réseau régional des APP, notamment en participant activement à l'animation qui réunit l'ensemble des acteurs de ce réseau. Soutenues par un effort de formalisation, les actions que nous menons sur le terrain alimentent plusieurs pistes de développement : l'ouverture de la formation en direction du monde culturel ; l'analyse et la reconnaissance des compétences transversales développées en autoformation ; l'outillage pédago-

gique et technologique du formateur ; l'analyse de ses nouveaux rôles, en formation ouverte et à distance ; l'usage pédagogique des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication.

On peut bien sûr considérer que ce poste s'inscrivait dans la logique de mon parcours professionnel ; le travail spécifique de coordinateur requiert toutefois d'autres savoirs et savoir-faire auxquels il n'étais pas encore préparé, et pour lesquels il n'existe, à ma connaissance, aucune formation "formelle". Je poursuis donc mon chemin d'autoformation, en retrouvant les réflexes qui m'ont si bien servi jusqu'à présent : l'entraînement mental, le compagnonnage, l'alternance entre théorie et pratique, le recours aux ouvrages et aux experts et enfin l'écriture, qui reste, pour moi, le moyen de formation par excellence.

En définitive, me voilà donc aujourd'hui :

- ingénieur d'études (sur ma fiche de paie) ;
- coordinateur d'APP (sur ma carte de visite) ou directeur, ou responsable (c'est selon) ;
- chef de l'APP (sur les fiches que remplit ma petite fille à l'école - je n'ose imaginer ce que comprennent les instit.) ;
- formateur d'adultes (pour simplifier) voire formateur de maths (pour ceux qui n'ont pas tout suivi) ;
- formateur de formateur, voire même formateur de formateur de formateur (ou cela va-t-il s'arrêter ?) ;
- animateur (au sein du réseau) ;
- doctorant (un peu trop longtemps à mon goût ...) ;
- écrivain (terme barbare là aussi, mais qui reste plus modeste qu'écrivain, ce que je ne suis pas).

Cela montre bien à quel point les identités professionnelles, dans le milieu de la formation continue, restent difficiles à définir avec précision, en dépit des mots savants dont on tente de les parer.

Dans les moments de pessimisme, je m'interroge encore sur la valeur des savoirs acquis au fil de mon parcours, ainsi que sur la légitimité et la pérennisation de mes compétences. Dans ce milieu profession-

28 F. Haeuw et C. D'Halluin (ed.), Formations ouvertes multiressources, Actes de l'université d'été de Lille, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 28, Lille, USTL, fév. 1995.

29 *op. cit.* note 26.

30 F. Haeuw et G. Mlékuz (ed.), Agrimédia Nord-Pas de Calais, un réseau de centres de ressources pour la formation agricole, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 35-36, Lille, USTL, oct. 1998.

nel, en évolution permanente, la somme de travail qui me reste à accomplir pour entretenir mon savoir et acquérir les compétences nouvelles dont j'aurais besoin pour progresser (voire même seulement pour me maintenir à niveau), me semble infinie.

Dans les moments d'optimisme, qui sont heureusement plus nombreux, je suis content d'avoir progressé dans ce métier en ne reniant pas les valeurs fondamentales qui m'ont conduit à m'y engager : un

regard humaniste sur la société ; la conviction que chaque membre de cette société est unique et mérite un profond respect ; la confiance en la perfectibilité de chaque individu ; la certitude, enfin, que l'engagement dans l'action, individuel et collectif, peut conduire à une société meilleure.

Frédéric HAEUW
CUEEP de Lille

ENTRE LE RÊVE ET LA RÉALITÉ : TROUVER LE CHEMIN

MARIE-CHRISTINE PRESSE

Reconstruire sa trajectoire professionnelle, le chemin emprunté n'est pas chose aisée, lorsqu'il n'y a pas eu de projet préalable, mais une constante, celle d'avancer, d'aller toujours un peu plus loin au rythme d'un coureur de fond ou même plutôt celui d'un coureur de cross, avec des embûches, des sauts de biches, du soleil et de la boue.

Ce chemin m'a conduite de la maternelle à l'université, cette écriture me fait emprunter le chemin inverse. Comment en suis-je arrivée-là ? A quels événements vais-je donner de l'importance pour m'expliquer à moi-même et simultanément aux autres, sans narcissisme ni fausse modestie, comment de 34^e sur 34 à la fin du CP, je suis devenue docteur en sciences de l'éducation, qualifiée pour être chercheur, comment ai-je effectué tout un parcours, toujours partagée entre la formation des enfants et celle des adultes ? Une clé me semble ouvrir toutes les portes : mon rapport aux livres et à la lecture.

MES DÉBUTS DANS LA BANLIEUE : SARTROUVILLE 1960

Des éclats de rires fusent dans la cour de récré, on partage les jeux ; les maisons vides autour de l'école se sont remplies et je découvre simultanément le henné et les vertus du classement : dernière. Premières embûches, premier défi : je ne sais pas lire à la fin du Cours préparatoire.

Première rencontre essentielle sans doute, l'ensei-

gnante du CE1 m'accueille malgré mes résultats : effets Pygmalion, effets d'attentes, attributions, relations de confiance ? Les résultats sont là et la roue tourne dans le bon sens.

La ville s'agrandit. Patrice Chéreau fait ses débuts, je découvre Shakespeare, la bibliothèque vient enorgueillir la ville. "Il faut lire pour réussir" est devenu le leitmotiv familial, je récite l'histoire des peintres à ma mère qui vérifie ma compréhension des textes. Les droits du lecteur, dont celui de ne rien dire de ses lectures, de Daniel Pennac n'avaient pas encore été écrits, mais "la bonne volonté culturelle" de mes parents, se cultiver en lisant, est bien là, P. Bourdieu le disait déjà, moi, je le vis.

Heureusement, le soir au fond de mon lit, je découvre tout le plaisir de la lecture, je rigole, je pleure, j'apprends le braille, et me révolte contre les histoires injustes. Toute une partie de ma vie s'écoule avec la complicité des auteurs qui me parlent. Parce que c'est certain, c'est à moi qu'ils parlent, ces auteurs ou ces personnages qui arrivent à me transporter si vite dans un autre monde.

Plaisir insatiable ...décalage avec la réalité... Des bidonvilles se construisent tout autour de la ville, mes copains y habitent ; j'entre en seconde au lycée professionnel avec eux, section économique et j'apprends Marx, la politique, l'exploitation de l'homme par l'homme et le droit de grève. Je crois comprendre dans quelle ornière je suis engagée.

Le socle est construit. La révolte gronde en sourdine et il suffira de quelques gouttes d'eau pour que les premiers germes de l'action naissent.

Je fais mes débuts professionnels dans la vie associative : alphabétisation et aide aux devoirs le soir après le lycée. J'enchaîne avec le concours à l'École normale, sans bien savoir ce que ça représente si ce n'est, à ce moment-là, un intérêt financier réel mais aussi un premier choix professionnel par la négative : je ne veux pas être secrétaire.

DE MANTES-LA-JOLIE À CHANTELOUP-LES-VIGNES : BANLIEUE CHOISIE

Après quelques années en université et une formation à l'École normale, je fais mes premiers vœux d'institutrice. Terme étrange pour nommer "l'école choisie" parmi celles que nous ont laissées les plus anciens, c'est-à-dire parmi celles dont ils ne veulent pas.

Je choisis la ZUP de Mantes-la-Jolie, grande banlieue de Paris, "c'est ce qui reste" me dit-on mais je l'aurais choisie, de toutes façons, parce qu'il y a banlieue et banlieue et que la mienne c'est celle-là. Je vais y vivre : 11ème étage d'une immense tour.

Les dimanches sont envahis de sonorités vrombissantes : motos et perceuses se sont donné le mot pour faire un concert. C'est mon premier poste. Des idées, des envies, des rêves sur l'école, sur le métier j'en ai plein la tête, j'ai lu Neill, Illich, Freinet, Oury et Vasquez, Baudelot-Estabet, Paolo Freire et Montessori. Tous parlent de l'école, ce qu'elle pourrait être, ce qu'elle est, ce qu'elle ne devrait pas être, et tous se situent par rapport à "l'échec scolaire" : aucun ne parle du terrain au quotidien. J'affronte de plein fouet les pratiques enseignantes versus "handicap socioculturel".

La rencontre avec le terrain fut brutale. Faire mettre en rang, obtenir le silence, faire lever la main : "Vous avez besoin d'aide, quand l'inspecteur viendra je les ferai mettre en rang" "... C'était donc cela la pratique ?" "Faire obéir, être vigilant, c'est un milieu difficile."

La théorie de la reproduction et celle du handicap socioculturel ont fait leur place. Tout semble déjà joué dans le discours des enseignantes, il fallait surveiller la démarche, le vocabulaire de ces enfants-là. Donner envie de venir à l'école, pour apprendre, est-il compatible avec le silence dans les rangs par deux, les mains sur la tête, les tours de cour, et la position assise

tout au long de la journée ? Comment au milieu de ces contraintes leur donner envie de savoir ? J'ai très vite besoin de prendre du recul par rapport à une pratique quotidienne dont je découvre les rituels, le code de bonne conduite pour les élèves mais aussi pour les enseignants. L'image de l'inspecteur plane, imprègne faits et gestes, inspecteur réel ou inspecteur fictif, refuge pour justifier ses propres pratiques ? Les échanges entre collègues ne permettent pas de s'interroger sur ce que l'on fait.

Une étrange impression de ne pas être à la bonne place m'oblige à prendre de la distance. Qu'est-ce qui nous oblige à rendre l'école désagréable ? L'échec serait-il, en partie, produit par les professionnels au quotidien ? Avec qui peut-on en parler ?

J'ai la conviction qu'on peut faire l'école autrement et particulièrement pour ces publics qui sont les plus éloignés du monde scolaire. Tout est-il à inventer ? Est-ce que je rêve debout ?

Comprendre le rapport entre l'échec scolaire, qui touche massivement les publics avec qui je veux travailler et les pratiques professionnelles, comprendre les inégalités d'accès au savoir constituent dès lors le fil directeur de mes préoccupations professionnelles, comprendre pour m'expliquer mais comprendre pour agir.

Après deux pas en avant dans l'exercice de la fonction, je fais trois pas sur le côté et me plonge dans les lectures : que sait-on de cet échec qui semble fatal dans la pratique ? Je cherche et je trouve : Hélène Romian, "*Le Plan de rénovation du français*", "*Le Plan Langevin-Wallon*", "*Le Handicap socioculturel en question*," "*La Dyslexie en question*," "*L'Échec scolaire n'est pas une fatalité*". Les recherches du CRESAS sont devenues depuis lors une référence. Pourquoi alors, puisque des recherches l'expliquent, ne tient-on pas compte de ces résultats sur le terrain ? Pourquoi en rester à la théorie du handicap qui accompagne celle du don ? Quelle est notre fonction : celle de confirmer une fatalité contre laquelle on ne peut rien ? Certes il y a les pratiques Freinet, leur publication et leur réseau, lueur d'espoir, où sont ces écoles ? Celles que j'ai rencontrées sont à la campagne. Y en a-t-il dans les banlieues "difficiles" ? C'est à ce moment-là que je découvre les *Cahiers pédagogiques*, dont je ne ferai pas l'éloge puisque je suis maintenant correspondante académique. Je

rencontre Pierre Boutan, spécialisé dans la langue que nous avons apprise à l'école, "la langue des Messieurs", comme il dit. Il enseigne à l'École Normale, on discute, on échange, en toile de fond... la démocratisation du savoir pour tous et pas seulement pour ceux qui savent déjà. Le dialogue verbal est actuellement rompu ... distance géographique oblige mais le contact est resté par les livres. Ses écrits m'ont accompagnée jusqu'à ma thèse.

Augusto Boal, deuxième rencontre pendant ces quelques pas que je crois de côté, me fait découvrir le théâtre sans spectateurs passifs, ou plutôt le théâtre sans spectacle achevé : la parole est aux spectateurs, part de pouvoir qui leur est accordée, interrompre le spectacle, remplacer un acteur pour que la scène se déroule autrement. Une règle : on ne remplace pas les oppresseurs, c'est le théâtre de l'opprimé. En une soirée on crée le spectacle que l'on produit, je "m'engage, je me forme, deviens formatrice, écris des spectacles, fais de la mise en scène, échanges nationaux et internationaux, donner la parole à ceux qui ne vont jamais au théâtre, tout un programme...".

La tête tourne mais le doute s'installe : on donne la parole et après que se passe-t-il dans la réalité de ces publics ? Certes ma réalité change, les réseaux se construisent, je voyage, je fais des rencontres, je forme des adultes aux pratiques théâtrales.

Passionnant, je suis toujours institutrice en titre mais par compagnonnage, j'apprends et exerce les fonctions liées à la documentation, et j'anime en formation initiale et continue des stages de théâtre.

On fait appel à moi dans la cité de transit voisine pour "travailler" sur les problèmes de communication inter-ethnique. Je retrouve les associations de travailleurs migrants. C'est la naissance des ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire), innovation nationale, rêve d'équité, je m'engage tête baissée et par cooptation, nouvelle forme de recrutement sur profil, pour une nouvelle manière d'enseigner qui prône la discrimination positive. Je plonge dans le projet, forte de mes compétences acquises récemment en matière de théâtre et de création et animation de bibliothèque. Je crois avoir trouvé ce que je cherche : une autre organisation du travail qui interroge simultanément ce qu'on fait, pourquoi on le fait et comment on le fait. On est en 1981.

CHANTELOUP-LES-VIGNES : LES LIMITES DE L'INNOVATION

Cité de transit accrochée à un petit village maraîcher, belle réalisation... vue d'avion. Au sol, la réalité est tout autre : transit définitif ? Il n'y a pas de flèche pour la sortie. Les appartements s'enfoncent dans le sol, le meuble, le chauffage n'est pas installé partout, les parpaings viennent murer les appartements à risque, l'école Ronsard s'est installée dans un bâtiment en préfabriqué initialement destiné à être un gymnase. Comment travailler autrement avec ces enfants-là ? Tous les ingrédients sont là : une équipe volontaire, un directeur, Jean-Claude, qui a l'énergie pour porter le projet, stimuler, dynamiser le groupe, un projet ZEP, un investissement de tous les partenaires : ceux de l'école mais également les associations locales, l'inspecteur, version Freinet. On s'appuie sur les écrits de B. Charlot.

La vie de l'école se mélange à la vie de quartier. Certes il y a le problème de la langue et de la culture, tellement différentes de celles de l'école, mais aussi tellement différentes entre elles. Quinze nationalités sont présentes, bien que la cité soit sectorisée : on accueille l'Afrique Noire et l'Asie.

La lecture est l'axe central de notre réflexion et de nos pratiques. Tout tourne autour de la Bibliothèque Centre Documentaire que j'anime avec une autre collègue. Les élèves viennent quand ils veulent tout au long de la journée : lecture entre enfants, entre parents et enfants, lecture aux adultes dans le quartier, dans les associations, réflexion avec l'Association Française pour la Lecture (AFL), lecture descendante/ascendante. Au fait comment ai-je appris à lire ?

On se fait prendre au piège du tout fonctionnel. Tout est sur étiquettes, on en oublie de parler. Pour aller à la bibliothèque : prendre l'étiquette, pour aller aux jeux : prendre l'étiquette, pour aller aux toilettes : prendre l'étiquette jusqu'au jour où un élève fait pipi sur l'étiquette toilettes. On était tombé dans l'excès. Et l'oral alors, comment ne pas s'être aperçu que la langue orale était au moins aussi importante que la lecture. Je reviens ainsi à mes préoccupations premières : la parole. Impossible, pourtant, d'avancer sur le plan des pratiques.

La réalité institutionnelle et politique nous fait remettre trop rapidement les pieds "sur terre". La

municipalité change d'orientation politique. On s'accordait avec la précédente, mais les projets de cette municipalité de droite se superposent mal avec les nôtres faits pour ces populations qui ne peuvent pas voter. Assainir la cité, ne garder que les personnes solvables, en finir avec la cité de transit. Alors bien que très local, notre projet, sans ambition démesurée, circonscrit à une extrémité de la cité, dérange. De l'innovation ! "dans les banlieues difficiles" ! N'est-ce pas contradictoire ? Il faut des repères, des structures bien établies, un cadre rigoureux.

Les ZEP n'étaient-elles pas engagées dans la logique de la discrimination positive ? Fallait-il donner du plus, toujours le même ?

L'école dérange. Le problème s'est déplacé, ce n'est plus une personne dans un groupe qui n'est pas à sa place, c'est une école dans une cité. Dans cette école on joue, ce n'est pas sérieux, il n'y a pas de devoirs le soir, personne ne redouble. Notre inspecteur est parti à la retraite, plus de soutien institutionnel. Le nouvel inspecteur demande des comptes : expliquez-nous vos cycles, comment évaluez-vous les élèves, car si les résultats, au collège, des élèves issus de notre école sont comparables à ceux des autres écoles, et que, de plus, tous les élèves sont à l'heure à leur entrée en sixième cela ne suffit pas il faut des notes, des évaluations/contrôles. C'est toute notre façon de penser l'école qui est mise en cause l'école va fermer ... le maire reprend les locaux ... initialement c'était prévu pour un gymnase. J'ai l'impression d'avoir fait un tour. Situation renouvelée à une autre échelle, la première fois je me sentais seule dans l'école, cette fois c'est l'école qui est toute seule au milieu des autres écoles. Prendre de la distance et du recul. Je rencontre Jacques Hédoux, maître de conférences à l'université de Lille III en sciences de l'éducation, dans le cadre des études que j'entreprends. Il m'ouvre des pistes de réflexion à travers les lectures qu'il me propose : "*Suffit-il d'innover ?*" (G. Langouët) et "*Fuir ou construire l'école populaire*" de Tripier et Léger me permettent de franchir le cap de cette fermeture à travers deux questions essentielles qui interrogent ma pratique d'enseignante-militante. C'est dans ce contexte que la vie me fait découvrir le Nord-Pas-de-Calais, région historiquement militante. "Si vous partez là-bas, vous ne pourrez jamais en revenir". "D'accord" ai-je dit et maintenant que j'y suis, j'y reste.

J'arrive dans le Nord, terre d'accueil, dit-on de l'intérieur, et je découvre la réalité professionnelle, un bond en arrière. Ida Berger le disait bien "nous sommes persuadés que les comportements et les attitudes des habitants de Paris et de sa banlieue ont un caractère précurseur". Cela ne fait que six années que je suis institutrice titulaire et pourtant je n'imagine pas tout recommencer. J'entreprends un parcours découverte, sous le statut de remplaçante, et découvre ce plat pays, et les langues locales. Simultanément, je suis engagée dans le cursus universitaire en sciences de l'éducation, entrée par validation d'acquis professionnels. Et autour de Jacques Hédoux, je fais connaissance avec d'autres enseignants, une autre manière d'enseigner à l'université, des enseignements qui interrogent les conditions professionnelles d'exercice et d'autres enseignements, ceux que je n'ai pas eus quand j'étais en formation à l'École Normale, dont la sociologie de l'éducation et de la formation. Comprendre, analyser les enjeux ... enfin une formation qui parle vrai... et me conforte dans l'idée que c'est l'équipe tout entière d'un établissement qui peut conduire à un effet établissement positif ou négatif, dans des limites socio-historiques déterminées, effet établissement qui commence à faire son apparition dans le champ de la recherche, ou plutôt dans le champ de mes lectures.

J'apprends, alors, l'existence des Actions Collectives de Formation : des formations organisées, structurées par l'université, dispensées par des enseignants chercheurs, pour des publics les plus éloignés, a priori, de la formation. C'était donc possible ! Tous les enseignants qui en parlent travaillent ou sont proches du CUEEP (Centre Universitaire Economie Education Permanente), étrange sigle dont je ne connais pas la signification à cette époque-là. J'apprends qu'il existe le Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes. J'apprends que je ne sais rien. La formation pour les adultes est engagée, militante. Je découvre Bertrand Schwartz, Claude Dubar et les autres. Concilier vie professionnelle et valeurs, n'est-ce pas ce que je cherche depuis le début ? Ne pas m'affronter quotidiennement aux limites de l'individualisme pédagogique ? Pourquoi n'ai-je pas découvert cela avant, mais ce n'est pas trop tard. Jacques m'accompagne dans ma

démarche de formation, me soutient, pourquoi moi ? Tout va très vite à ce moment-là : Loi d'orientation de 1989, travailler autrement en équipe, par cycles, ne pas faire redoubler : institutionnalisation d'une pratique qui nous a valu à Chanteloup la fermeture de l'école. Situation paradoxale que je n'ai pas envie de vivre. La loi d'orientation bouscule, c'est la tempête dans les pratiques bien installées : autre organisation du travail "ma classe, mes élèves, mes crayons, vont devenir une classe, les élèves, nos crayons". C'est un signe, signe que je ne veux pas revenir en arrière, signe qu'il faut que je parte, que mes activités avec les adultes doivent devenir la dominante, qu'il faut que je me professionnalise dans le domaine. La région est appropriée, les structures existent.

Je rencontre l'inspecteur local : il me propose d'accompagner l'entrée, en France, d'enfants de migrants placés à la Maison de l'Enfance. Situation professionnelle difficile vécue par les autres comme un privilège qui m'est accordé... soupçon, méfiance à mon égard. Qui suis-je ? se demandent-ils. L'inspecteur me propose de travailler dans une école pour reconstruire l'équipe, impulser une dynamique, travailler autrement avec des enseignants qui ne sont pas demandeurs. Sur la même période je suis recrutée, par l'intermédiaire de Jacques Hédoux, comme vacataire à l'université de Lille.

Simultanément, le CAPES Sciences et techniques documentaires est né. Autre innovation institutionnelle, c'est peut-être la saison. Je franchis ce pas qui relie, dans mes représentations, plusieurs aspects de mes intérêts professionnels : associer le livre à l'enseigné, le livre à l'enseignant, travailler autrement, en équipe. C'est encore Jacques qui me donne des noms, des contacts à prendre : Christiane Étévé que je rencontre plus tard et à qui j'ai promis cet article depuis longtemps déjà.

Mais c'est aussi le moment du DEA, j'explore une grande question, celle de l'oral, de la prise de parole. Je n'échappe pas à l'effet de mode. Toutes les difficultés du monde ne sont-elles pas des problèmes de communication ? Suffit-il de donner la parole pour pouvoir la prendre ? Pourquoi ceux qui ont le plus de difficultés à prendre la parole en public sont-ils toujours les

mêmes : ceux de Sartrouville, d'Argenteuil, de Mantes et de Chanteloup, de Sallaumines et de Lille Sud ?

Toutes ces questions seront le point de départ de mes recherches pour écrire une thèse, soutenue en 1999¹. C'est Paul Demunter, professeur en sciences de l'éducation à Lille 1, qui m'accompagne : l'échange lors de notre première rencontre sur le sujet est déstabilisant. "Dire que les situations d'échec scolaire et peut-être social entretiennent des liens directs avec la maîtrise de la langue, et son évaluation" frise la tautologie. Tout ce parcours pour en arriver là ! Je m'étais mal fait comprendre. Depuis nous sommes amis.

Depuis lors, je travaille au CUEEP, attachée de recherche dans un premier temps, au centre de documentation dans un second, y enseigne la sociologie du travail et de la formation à des publics qui ont connu des difficultés de parcours scolaire et viennent se qualifier pour être formateur d'adultes. Mes fonctions, à la documentation, commencent à ressembler à ce que j'imaginai : travailler sur la méthodologie du travail intellectuel avec les étudiants.

Lors de la parution du numéro des *Cahiers pédagogiques* sur la communication et, inquiète de la disparition de cette publication des rayons, j'ai fait plus amplement connaissance avec le mouvement et me suis fait propulser volontairement sur la marche des correspondants académiques.

De livres en revues, des dialogues intérieurs à la rencontre d'auteurs-chercheurs, j'ai franchi un autre cap, celui des rencontres, des réseaux, des échanges, des réflexions collectives, de l'écriture sur ses pratiques, chemin ô combien difficile. Suis-je capable d'écrire seule, moi qui suis sortie de ma petite banlieue ?

Passionnée, passionnant, écriture de la thèse et confiance en soi se développent simultanément. Les degrés de légitimité gagnés par cette démarche ont donné une place à ma parole : je participe aux colloques. Place acquise, volée, reconnue, donnée en tous les cas par ceux que j'ai rencontrés sur ma route. Alors maintenant trouver le chemin pour la donner aux autres, à tous ceux qui, comme moi, cherchent leur chemin, un nouveau pas à franchir qui me conduira peut-être à écrire mon itinéraire de lecture indissociable de mon parcours.

1 Presse, Marie-Christine. *Non verbal et communication : pédagogie différenciée ou différenciation sociale*. Thèse de doctorat : Université de Lille 1 : janvier 1999.

Car, des auteurs, je les ai cités, pas tous, ceux qui m'ont marquée me sont peut-être revenus à la mémoire, des ouvrages, il y en a eu des quantités. Faire une bibliographie est tentant, mais l'exhaustivité s'imposerait, car si des titres reviennent plus facilement que d'autres c'est peut-être parce qu'ils ont été ou sont source d'échanges avec d'autres lecteurs. Des auteurs qui m'ont marquée, dont je lis tout ce qu'ils écrivent, il y en a. Il m'ont fait découvrir d'autres auteurs. Parmi tous ceux-là, lesquels m'ont le plus imprégnée, je ne sais pas. La liste qui va suivre n'a donc rien d'exhaustif, de rationnel, ni même peut-être de significatif. On pourrait préférer citer ceux avec lesquels la communication semble plus facile, par proximité de parcours ou proximité de pensée mais les autres sont importants pour ébranler les convictions, trouver les arguments pour défendre ses valeurs. J'aurais également pu classer par thème : innovations pédagogiques, sociologie, etc. Dilemme réglé par le nombre de pages et l'objectif de l'article, je ne vais citer que quelques-uns de ceux que j'ai lus avec beaucoup de plaisir.

Marie-Christine PRESSE
Professeur certifié en documentation
Docteur en sciences de l'éducation
 CUEEP/ Université de LILLE 1

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAKHTINE, M. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Éditions de Minuit, 1977.

BERGER, I. *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : PUF, 1979.

BOUTAN, P. *La langue des Messieurs : histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Paris : Armand Colin, 1996.

CHARLOT, B. De "La mystification pédagogique" à "Le rapport au savoir en milieu populaire". Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1976. (Traces ; 385) ; Paris : Anthropos, 1999.

C.R.E.S.A.S. *L'échec scolaire n'est pas une fatalité : le handicap socioculturel en question et les autres*. Paris : ESF, 1984. (Sciences de l'éducation).

DUBET, F. et LAPEYRONNIE, D. *Quartiers d'exil*. Paris : Seuil, 1992.

ERNAUX, A. *La place*. Paris : Gallimard, 1984.

HALL, Edouard. T. *La dimension cachée*. Paris : Seuil, 1971.

ISAMBERT-JAMATI, V. *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire : variations selon la composition du public scolaire*. Paris : PUF, 1984.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'implicite*. Paris : Armand Colin, 1986.

LABOV, W. *Le parler ordinaire : la langue des ghettos*. Paris : Éditions de Minuit, 1978.

LENTIN, L. *Ces enfants qui veulent apprendre : l'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*. Paris : Quart Monde, 1995.

MARC, P. *Autour de la notion pédagogique d'attente*. Berne : Peter Lang, 1984.

MARC, P. *Quand juge le maître : attentes du maître et origines socioprofessionnelles des élèves*. Cousset (Suisse) : Éditions Delval, 1984.

PERRENOUD, P. et al. *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1991.

PLAISANCE, E. dir. *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris : CNRS, 1985.

PUJADE-RENAUD, C. et ZIMMERMANN, D. *Les voies non-verbales de la relation pédagogique*. Paris : ESF, 1976.

ZIMMERMANN, D. *La sélection non-verbale à l'école*. Paris : ESF, 1982. (Science de l'éducation).

Et tous les autres.....

CHEMINS
DE DOCTORANTS

LES CONTRADICTIONS DE L'HISTOIRE : L'EXPÉRIENCE DES PIONNIERS DE LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE ET L'“ENFANCE INADAPTÉE”

NATHALIE BÉLANGER

Cet article traite du secteur de l'enseignement spécialisé destiné aux élèves identifiés comme étant, selon les catégories utilisées au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, “inadaptés” et du rôle des psychologues scolaires au sein de ce secteur. Au début de mes études doctorales, je souhaitais identifier les événements ayant permis à cette forme d'enseignement d'apparaître, afin d'éviter de prendre pour acquis que cet enseignement spécialisé ait été pensé et mis en place suite à la découverte d'enfants “irréguliers” ou “anormaux”, pour reprendre les termes du début du siècle. Mon but, ambitieux au départ, était d'examiner les composantes sociales, professionnelles et structurelles ayant permis l'émergence de cet enseignement spécialisé. La seule analyse de ces filières spécialisées, changeantes au regard des époques et des milieux, ne permettait pas en soi une approche très précise de ce phénomène. En examinant plutôt le développement de la psychologie scolaire, un accès plus précis au secteur de l'enseignement spécialisé et de “l'enfance inadaptée” m'était offert pour comprendre, du moins en partie, les conditions d'émergence de ce secteur. À la fin des années 1950 et au début des années 1960, des psychologues scolaires, ayant été formés à partir de la Seconde Guerre mondiale, ont été associés à ce secteur d'activité très florissant à cette époque qu'était “l'enfance inadaptée”. Le but poursuivi par les psychologues scolaires était alors de

venir en aide aux enfants éprouvés par la guerre et ayant accusé un retard scolaire. Or, la psychologie scolaire avait plutôt pour tâche, du moins à l'origine, tel qu'il est précisé théoriquement dans le plan Langevin-Wallon, de favoriser l'adaptation de l'élève à l'école et de veiller à la meilleure appropriation de l'école par l'enfant et non d'intervenir uniquement auprès des élèves “inadaptés”. Il faut toutefois préciser que la préoccupation de certains psychologues scolaires concernant les enfants “en retard” ou ayant des problèmes n'était pas, à cette époque, tout à fait nouvelle. Le “cadeau de la Direction de l'enfance inadaptée”, comme le rappelle R. Zazzo, un des fondateurs de la psychologie scolaire, qui permit de “mettre officiellement, chaque année, une vingtaine de postes à la disposition de la psychologie scolaire [et qui] devait se révéler par la suite un cadeau empoisonné” (1987, p. 7), marque en fait l'aboutissement d'un processus déjà commencé depuis un bon moment.

La volonté de déterminer les “aptitudes réelles” des enfants afin d'éviter de les exclure sur la base de déterminismes sociaux était déjà, pour A. Binet, ce “psychologue scolaire avant la lettre” (Ducoing, 1990, p. 2), de première importance. Dans cette optique, il se proposait d'inventer une échelle de mesure de l'intelligence destinée à mettre en évidence les “aptitudes réelles” des enfants (Binet, 1973, p. 225). Cette conception était sous-tendue par une

volonté d'adapter l'homme à sa tâche précise, d'évaluer "le rendement de l'individu, son utilité sociale, sa valeur marchande" (p. 104). A. Binet a donc inauguré une pratique de détection des aptitudes des enfants, selon une conception qui sera reprise, en partie, par H. Wallon, autre personnalité centrale dans l'histoire de la psychologie scolaire. Ce dernier préconisait une réforme de l'enseignement passant par une démocratisation. L'objectif était que les enfants "ne trouvent d'autre limitation que celle de leurs aptitudes" (plan Langevin-Wallon, 1964, p. 181). Il semble donc que le projet de la psychologie scolaire puisse être compris à travers cet idéal d'"identification des aptitudes réelles des sujets" que chérissaient H. Wallon et, avant lui, A. Binet. Bien entendu, ce "mot d'ordre égalitaire", la sélection par les aptitudes, a montré ses faiblesses puisqu'on "en a dégagé les composantes sociales" (V. Isambert-Jamati, 1985, p. 157). L'héritage théorique de Binet et de ses successeurs a sans doute contribué à induire cette image d'un psychologue scolaire qui ressemble à cet "homme à la valise [de tests] qui continue de nous coller à la peau malgré les tentatives faites pour nous en débarrasser" (Guille-mard, 1995, p. 19). Par ailleurs, il semble que dès la mise en place de la psychologie scolaire en 1945, les psychologues scolaires auraient eu pour tâche d'assurer le recrutement des classes de perfectionnement. En 1948, aux journées de l'UNESCO, les psychologues scolaires ont été officiellement invités à "dépister les arriérés et les mieux doués"¹. Une enquête de J. Piacère (1988) auprès des premiers psychologues scolaires en exercice révèle la représentation qu'avaient ceux-là au sujet de leurs fonctions : sur une trentaine de réponses recueillies en ce qui concerne la motivation au choix de carrière, 12 d'entre elles révèlent une motivation centrée sur les élèves afin d'aboutir à une meilleure connaissance de ces derniers et "assurer un recrutement plus judicieux des classes spéciales" (p. 60). En outre, en 1952, un commentaire de L. Lefèvre dans la revue des psy-

chologues scolaires précisait qu'"isolée, la psychologie scolaire est réduite à piétiner", c'est pourquoi, il faut qu'elle "entre dans le milieu scolaire par ses recherches sur le retard"² (p. 62). En fait, dès que "l'amicale des psychologues scolaires" est créée, une préoccupation ayant trait à la question des retards scolaires et de l'adaptation commence à se former³. Cette préoccupation rejoignait celle du ministère de l'Instruction publique qui se souciait, à la même époque, de mettre en place des structures publiques pour "l'enfance inadaptée". R. Zazzo attribue la confusion entre le secteur de l'"enfance inadaptée" et la psychologie scolaire à une "certaine facilité" qui tient à : 1) "des raisons d'opportunités incitant le psychologue scolaire, pour mieux se faire accepter, à aller au "plus urgent", là où sa justification d'exister est la plus claire" et 2) une "illusion générale", c'est-à-dire cette idée qui "tend à réduire les problèmes pratiques de psychologie à ceux qui sont formulables en termes de pathologie ou de défectologie" (1968, p. 258). Cette confusion a retenu mon attention car elle permet de saisir comment le secteur de l'enseignement spécialisé s'est en partie constitué et institutionnalisé au travers d'une organisation singulière comme la psychologie scolaire. Le thème de mes recherches doctorales s'est donc peu à peu précisé et a donné lieu à la constitution d'une problématique de recherche. Les différents contours que prit ma problématique de recherche, avant de prendre sa forme définitive - mais toujours provisoire - seront abordés. Il faut préciser ici que dans la chronologie de la recherche, la définition de la problématique et la délimitation des contours d'un objet subissent, en cours de route, de nombreux remaniements et des rectifications successives. Ainsi, il est difficile, voire artificiel, de présenter de façon linéaire le processus ayant conduit à l'élaboration définitive d'une problématique. La construction d'un objet sociologique ou historique procède d'un va-et-vient continu et de retours fréquents aux sources documentaires. Les étapes de cette construc-

1 Archives n° 10-43 du collectif "Histoire de la psychologie scolaire".

2 *Bulletin de l'Association des Psychologues Scolaires (BAPS)*, juin 1952, #5.

3 Voir à ce sujet le premier bulletin public publié par l'amicale des psychologues scolaires en 1953-54, #1. D'autres se destineront à des recherches portant sur la fatigue intellectuelle ou les didactiques des matières.

tion et les différents auteurs qui m'ont inspirée seront résumés et les résultats les plus significatifs seront rapportés. Enfin, en guise de conclusion, les difficultés auxquelles j'ai dû faire face au cours de la recherche seront abordées.

LES CONTOURS D'UNE PROBLÉMATIQUE

Les travaux de F. Muel-Dreyfus (1975, 1983) et de P. Pinell et de M. Zafiropoulos (1983) se rapportant à la question de l'émergence de l'enseignement spécialisé ont nourri mes premières réflexions. Ces travaux renvoient aux théories de la reproduction. Ceux-ci permettent de critiquer les approches médicales et psychologiques en vigueur à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. Ces approches prenaient pour acquis que l'individu est "porteur" de ses lacunes, de ses difficultés. À l'opposé, les auteurs cités plus haut proposent une approche sociohistorique et soutiennent que l'émergence de l'enseignement spécialisé correspond aux vœux d'une bourgeoisie qui cherche à "normaliser" ou "moraliser" des classes sociales considérées comme déviantes. Leurs analyses ayant certes contribué à l'approfondissement de problèmes peu questionnés jusqu'aux années 1960, se révèlent néanmoins limitées quand on tente de comprendre certains événements précis ou points de vue d'acteurs qui ne se laissent pas enfermer dans les schémas de la moralisation ou de la normalisation de classes sociales (E. Plaisance, 1988). Les travaux du CRESAS, notamment ceux de M. Stambak et de M. Vial, publiés dès le début des années 1970, et en particulier ceux de M. Vial dont on trouve une synthèse dans une publication datée de 1990, redonnent aux acteurs sociaux la place qui leur revient dans le processus de création des filières de l'enseignement spécialisé. En m'inspirant de ces travaux ainsi que de ceux de la sociologie de la médecine (E. Freidson, 1984 ; P. Adam et C. Herzlich, 1994) et de la sociologie de la construction sociale (P. Berger et T. Luck-

mann, 1989), j'ai tenté de comprendre les fondements et les significations théoriques d'un schéma courant voulant que la psychologie scolaire soit une réponse à une école "en transformation" où l'accès de tous se généralise et où "le nombre d'inadaptés allant en s'accroissant, avec la loi de l'instruction publique, exigerait du psychologue scolaire une détection scientifique" (B. Andrey, J. Le Men, 1968, p. 22).

À l'instar du travail de M. Vial cité précédemment, des contradictions ont retenu mon attention : dans un cas, on présente ce schéma qui veut donc que la psychologie scolaire soit une réponse à une demande provenant en quelque sorte de l'école et, dans l'autre, on trouve parmi des témoignages de psychologues et d'instituteurs, des révélations montrant que l'exercice de la psychologie scolaire n'allait pas de soi et était même, quelques fois, difficilement accepté durant les années 1940 et 1950, du moins dans certains établissements où l'on trouvait des psychologues scolaires en exercice. Il semble donc que la collaboration entre les divers partenaires de l'école, c'est-à-dire les maîtres, les parents et les élèves, ne va pas de soi à la lumière de témoignages de psychologues scolaires (le plus souvent d'anciens instituteurs) qui affirment avoir beaucoup de difficulté à se faire accepter dans un premier temps :

"En approchant de cette école où j'avais enseigné pendant tant d'années, j'éprouvai soudain une certaine inquiétude. Comment aborder avec un nouveau visage toutes celles avec lesquelles j'avais travaillé si longtemps en équipe sur les seuls problèmes pédagogiques ? Peut-être penseraient-elles que j'avais déserté mon poste par intérêt personnel, ou par désir d'indépendance ? Ne craindraient-elles pas un certain contrôle de leurs méthodes ou de leurs résultats ? Il fallait donc ménager des susceptibilités légitimes ; vaincre des réticences justifiées, en leur prouvant que je venais dans l'unique but de les aider par une meilleure connaissance de leurs élèves, par des méthodes d'investigation approfondie, leur permettant de mieux comprendre les causes de certains échecs scolaires"⁴.

4 Selon un témoignage de Marguerite Bourdier publié dans la revue *Psychologie scolaire*, 1988, "Accueil d'un psychologue scolaire en 1947 dans un établissement parisien", #65, p. 72-73.

En outre, J.L. Ducoing se surprend du manque de collaboration entre les protagonistes :

“Mais alors, si les psychologues et les rééducateurs à l'école répondaient bien à une véritable attente, ils devraient toujours fonctionner en harmonie avec tous leurs partenaires, or, d'évidence, ce n'est malheureusement pas vrai dans tous les cas, tant s'en faut et nous constatons surtout qu'un consensus n'a jamais été totalement trouvé (1990, p. 2)”.

Cette idée d'une psychologie demandée ou réclamée par l'institution scolaire est quelque peu remise en cause par les extraits précédents. Soulignons par ailleurs que cette idée renvoie à la thèse de M. Vial au sujet de l'obligation scolaire et de la découverte de ces prétendus “nouveaux anormaux de l'école”. Selon cet auteur, les classes de perfectionnement créées en 1909 pour l'enfance “anormale” ne sont pas un aboutissement allant de soi mais bien le produit d'une importation à l'école d'un savoir médico-psychologique dans lequel figurent, entre autres, les recherches en psychométrie d'Alfred Binet. Ce discours savant n'émanerait pas de l'Instruction Publique ; il aurait été tenu en dehors de la Ligue de l'Enseignement (ligue à tendance républicaine qui avait à cœur la cause de “l'école pour tous”) par des aliénistes et des scientifiques.

Par là, cet auteur prend le contre-pied des thèses jusqu'alors admises en ce qui concerne l'émergence et le développement de l'enseignement spécialisé (F. Muel-Dreyfus, 1975 ; P. Pinell et M. Zafiropoulos, 1978, 1983). Avec celles-là, on considère que le système scolaire pris dans son ensemble et vu comme un organe de l'État qui divise, pratique une élimination systématique et délibérée des enfants de la classe défavorisée auxquels on attribue d'emblée la caractéristique d'“arriéré mental” ou d'“anormal d'école”, notion forgée afin de permettre la création des classes spécialisées. La loi de l'instruction obligatoire permettrait ainsi la reconnaissance de nouveaux “anormaux de l'école”. Or, cette idée selon laquelle la loi de l'instruction obligatoire prélude aux premières classes spécialisées destinées aux élèves “anormaux” des classes modestes est sérieusement mise en cause si

l'on rappelle, grâce à V. Isambert-Jamati (1985), que “ce réseau spécialisé n'a jamais coïncidé avec la population scolaire issue des couches populaires” (p. 156).

En se présentant comme une réponse à un “besoin” face au nombre d'“inadaptés” allant en s'accroissant dans l'école, la psychologie scolaire porte le flanc à la critique de la même façon que les thèses décrites au paragraphe précédent. De façon similaire à la thèse de M. Vial qui ébranle ces certitudes voulant que la présence d'un nombre plus important d'enfants à l'école - argument d'ailleurs plus ou moins fondé puisque A. Prost a montré que la loi de 1882 entérine une pratique déjà adoptée en partie - ait suscité une “demande” d'enseignement spécialisé, l'analyse des archives consultées dans le cadre de ce programme de recherche et des entretiens conduits auprès des psychologues en exercice dans les années 40 et 50 nuance le fait que la psychologie scolaire ait répondu à la demande d'instituteurs soucieux d'adapter l'école aux nouveaux “inadaptés” grâce à l'introduction à l'école de la psychologie scolaire. Selon ce schéma qui veut que l'organisation de la psychologie scolaire en France ait correspondu à un besoin face à l'accroissement des “inadaptés” dans les classes des établissements scolaires, on se trouve à définir cette dernière par les termes mêmes qu'elle tend à récuser. R. Zazzo, le maître d'œuvre de l'expérience française de la psychologie scolaire, n'a-t-il pas répété maintes fois l'importance de “connaître l'écolier normal avec ses problèmes normaux” et non pas uniquement l'écolier “inadapté”⁵ (1983) ? Même s'il est vrai que cette référence à l'écolier “normal” pose problème, n'en demeure pas moins le fait que le psychologue scolaire tel que le décrivaient les pionniers de l'après-guerre devait se consacrer à tous les écoliers et non aux seuls “inadaptés”.

Le travail de recherche a permis d'approfondir cette contradiction et d'identifier les composantes sociales et structurelles ayant conduit à ces expériences de psychologie scolaire, à examiner les raisons qui ont motivé sa mise en place, son ancrage théorique, son évolution, voire ses dérives, dans l'espoir, chemin faisant, de saisir certains aspects de ce que l'on nomme le secteur de l'enseignement spécialisé. Il va sans dire

5 *op. cit.* lettre inédite de R. Zazzo.

que je n'ai pas cherché à faire l'histoire de la psychologie scolaire pour elle-même mais accéder ainsi à des données pouvant informer l'histoire de l'enseignement spécialisé. J'ai voulu me défaire et délaissier les explications trop séduisantes, trop commodes qui visent à montrer, par exemple, que la mise en place de la psychologie à l'école correspond à un besoin profondément ressenti par l'ensemble des acteurs scolaires. Bref des explications données après coup. Et puisque la sociologie de la connaissance se préoccupe justement de la construction en tant que telle d'une demande sociale, des processus par lesquels des connaissances en viennent à être admises et reçues ou, pour le dire autrement, selon les termes de P. Berger et T. Luckmann (1989), aux relations entre la pensée humaine et le contexte dans lequel elle surgit, il devenait pertinent de questionner la réception de la psychologie scolaire et ses liens plus ou moins explicites, au début des années 1960, avec la sous-direction de l'enfance inadaptée. J'ai voulu, pour mieux rendre compte de ces liens qui unissent la psychologie scolaire à "l'enfance inadaptée", expression qui variera au cours des années, retrouver, petit à petit, les discours des acteurs sociaux, c'est-à-dire des principaux protagonistes ayant souhaité la mise en place des services de psychologie scolaire, retrouver leurs visions du monde, leurs idéaux, leurs entreprises et expériences plus ou moins assurées de succès, selon les cas. Ces données représentent la matière brute de mon travail. Elles proviennent des entretiens menés auprès de psychologues scolaires ayant pris part à la mise en place de leur profession après la Seconde Guerre mondiale et d'un fonds d'archives du collectif "*Histoire de la psychologie scolaire*", cité précédemment (voir note 1), qui n'avait jamais été exploité auparavant. L'analyse de ces données permet de rendre compte de ces "réalités", de ces "objets sociaux", pour reprendre la terminologie de P. Berger et T. Luckmann, que sont la psychologie scolaire et "l'enfance inadaptée" en utilisant les mots, les notions propres à l'époque, évitant ainsi toute rétroprojection. Grâce à ce travail où, continuellement, les documents, les témoignages sont mis en relation, j'ai pu discerner les personnalités ayant considérablement influencé le devenir de la psychologie scolaire. J'ai compris l'importance des pionniers de la psychologie, au premier rang H. Wallon et R. Zazzo, mais

aussi, pour une période plus éloignée, celles de A. Binet et de A. Gessell. Il est intéressant de noter que ces deux auteurs, bien qu'éloignés l'un de l'autre dans l'espace (contextes français et américain), présentent néanmoins des similitudes dans leurs approches de la psychologie appliquée à l'éducation. Sans verser dans une histoire des idées qui demeure artificielle au regard du contexte respectif des auteurs, je retiendrai ici cinq aspects communs aux auteurs cités précédemment :

1. Ils souhaitent introduire des procédés "scientifiques" en pédagogie. Ils sont motivés par une certaine idée de la modernité ;
2. Ils imaginent des interventions, des solutions qui profiteraient aux enfants, qui les protégeraient tout en leur donnant, en leur offrant leur place dans la société ;
3. La société est souvent posée en dualité par rapport aux individus qui la composent, d'où la pertinence de la notion d'adaptation, notion centrale dans la théorie propre à la psychologie scolaire, même pour H. Wallon qui tenait pourtant à ne pas séparer, théoriquement, l'individu de la société dans laquelle il vit ;
4. D'un point de vue politique, la mise en place et l'accroissement des classes et écoles spécialisées sont considérées comme des mesures sociales et démocratiques dont doivent s'acquitter les États modernes et les instances d'éducation publique. Cependant, comme le précisait Binet, ces mesures ne devaient pas être appliquées sans discernement, car elles risquaient alors de desservir l'enfant ;
5. L'idée de connaître l'enfant est récurrente. Il faut connaître "scientifiquement" les enfants dits "normaux" et, éventuellement, les "anormaux" ou, plus tard, les "inadaptés" qui peuvent, selon eux, renseigner, tel l'envers de quelque chose, au sujet de la normalité ou de l'intelligence.

Les différentes mesures d'enseignement spécialisé envisagées, par exemple par A. Binet ou H. Wallon, comme des filières démocratiques nécessaires à une école pour tous, nouvelle et plus ouverte, se sont avérées, suite à la création de catégories toujours plus pointues, des filières ségréguatives et souvent définitives, même si elles avaient initialement pour but, et toujours d'après ces auteurs, de correspondre à des mesures temporaires pour des enfants "inadaptés" à l'école.

Outre une meilleure compréhension du rôle de ces personnages centraux, les enquêtes menées auprès de psychologues scolaires engagés dès la fin de la guerre, la consultation des archives et l'analyse approfondie de la revue des psychologues scolaires, véritable mémoire de leur organisation, m'ont permis d'identifier les acteurs et porte-parole. Retracer leur rôle au sein de cette histoire revient à considérer les incertitudes, les incompréhensions, les aller et retour, les hasards, bref les différentes interactions entre les acteurs sociaux, comme autant d'éléments informant l'histoire de la psychologie scolaire et de l'enseignement spécialisé. La suppression de la psychologie scolaire en 1954 et le redémarrage au début des années 1960 représentent des moments forts de cette histoire mouvementée.

En 1954, le développement du corps des psychologues scolaires, jusqu'alors en progression, se complique. Passé le climat favorable de la Libération et du plan Langevin-Wallon, les "idées perdent de leur force motrice" (Ducoing, 1990, p. 2). La psychologie scolaire française, pourtant florissante à en juger par les colloques organisés⁶, est donc ébranlée. En effet, cette même année, en raison d'une pénurie de maîtres, le nouveau directeur de l'Enseignement de la Seine, M. Piobetta, met un terme à l'expérience parisienne. Les papiers personnels⁷ du directeur entre 1947 et 1953 montrent bien cette demande de réintégration et de reclassement pour les professeurs "détachés". Pour pouvoir exercer la psychologie scolaire, il fallait, à l'époque, en tant qu'enseignant, obtenir un détachement dont la valeur n'était que provisoire. Piobetta dénoncera "l'alourdissement nocif du système éducatif" et la trop "grande dispersion des responsabilités". Dans un même esprit, A. Boul-

loche, ministre de l'Éducation nationale, s'exprime ainsi :

"Il y aurait plus de 2 000 instituteurs "détachés", certains disent plus de 3 000 détachements officiels ou clandestins. Beaucoup trop de ces détachements sont abusifs, surtout lorsque sur le budget du Premier Degré, on paie des gens qui sont à la disposition d'organismes n'ayant souvent pas grand chose à voir avec l'enseignement. Ne pourrait-on faire la chasse à ces "embusqués" de la pédagogie et les renvoyer dans nos classes qui manquent de maîtres, tandis que là où ils sont, des employés de bureau, des auxiliaires ou des retraités feraient généralement aussi bien l'affaire⁸".

Les anciens instituteurs devenus psychologues scolaires devront, pour la plupart d'entre eux, rejoindre les classes, certains iront vers les centres psychopédagogiques (CPP). Le ministère de l'Éducation nationale supprime la formation de psychologie scolaire. Il semble qu'elle ait été, avec Wallon, trop subversive. Le contexte, à tout le moins la guerre froide et le rejet du communisme, finit d'éclairer cette situation. À ce sujet, J. Simon dira que :

"La brusque disparition de la première équipe en 1954 ne signa pas un constat d'échec. Elle relève des péripéties que peut entraîner une politique qui, par le truchement des institutions et sous le couvert de leurs besoins réels ou prétendus, vise les hommes (1987, p. 776)".

Timidement en 1958 et surtout en 1960 et 1962, la psychologie scolaire refait surface sans la connotation wallonienne grâce à M. Lebette de la direction ministérielle, dont l'épouse est elle-même psychologue scolaire⁹. C'est par l'intermédiaire de M. Lebette qui associe d'emblée la psychologie

6 Deux journées d'études, l'une à Sèvres en 1949 et l'autre à Grenoble en 1950, avaient été pourtant prometteuses pour l'avenir.

7 Voir les papiers personnels de M. Piobetta dans le versement 770526 des archives nationales, en particulier le projet de loi du 6 août 1953, article 16 au sujet des demandes de réintégration et le document au sujet de l'épuration administrative du 2 décembre 1953. Cet administrateur voulait sans conteste revenir à une "ancienne formule plus souple et simple" en ce qui concerne le reclassement des enseignants.

8 Document # 790802 des archives de Fontainebleau. Il s'agit d'un discours intitulé "Crise du recrutement" prononcé au déjeuner de la Presse régionale le 8 avril 1959 par A. Bouloche, ministre de l'Éducation nationale.

9 Selon une information que nous a transmise une psychologue scolaire lors d'un entretien mené le 14 décembre 1994.

scolaire à la cause de l'enfance inadaptée que cette première refait surface¹⁰. On observe donc avec ce directeur, alors en charge de l'Enseignement primaire, une relance de la psychologie scolaire¹¹.

M. Petit, Inspecteur général de l'enfance inadaptée, et M. Venturini, Directeur de l'enfance inadaptée, associeront, en toute bonne foi, la formation de la psychologie scolaire à leur administration, à la suite de la circulaire interne émise par M. Lebettre (Andrey, 1976). C'était pour eux "une décision de circonstance"¹².

"Si les psychologues scolaires ont reçu un jour l'appellation de psychologues de l'enfance inadaptée, il s'agissait d'une décision de circonstance dont il était bien entendu qu'elle ne modifierait en rien les conditions d'exercice de la profession. Si, pour des raisons d'urgence, l'accent a été mis sur le dépistage des inadaptés en vue de l'ouverture de classes spéciales dont la nécessité est évidente, nul n'a eu l'idée de faire de cette activité la fonction essentielle du psychologue. Il faut, au contraire, affirmer que deux tâches complémentaires doivent être menées de front : 1) la prévention des inadaptations qui est essentielle et 2) le placement spécialisé des

inadaptés qui ne peuvent tirer profit de l'enseignement normal".

Il faut noter que le contexte et les leitmotivs de l'époque sont propices à cette relance : 1960, c'est la démocratisation de l'enseignement et l'accès à l'enseignement secondaire, la pression démographique, le souci d'une meilleure "adaptation scolaire" par la prévention des difficultés, et surtout l'aide mieux ajustée à l'enfance "inadaptée"¹³. En pratique, les psychologues sortant de l'Institut vers 1963 seront amenés, malgré eux, à faire de la "défectologie". Considérons ce témoignage écrit de R. Mariel : "M. Valet, l'inspecteur adjoint que je rencontre assez régulièrement à Corbeil, me demande de m'occuper du fichier départemental de l'enfance inadaptée, instrument d'enquête récemment créé par le ministère. Je me rends à Paris dans une annexe du ministère où l'on me remet un lot de fiches roses pour les filles et bleues pour les garçons – c'est original ! –, fiches que l'on doit perforer, suivant chaque cas, avec une pince à tiercé – que je garde en souvenir ! – et que l'on consulte en utilisant des aiguilles à tricoter – c'est beau le progrès –. À temps perdu, je m'attelle à ce travail en utilisant mes propres données. M. Valet paraît

- 10 La circulaire du 22 avril 1958 dit ceci : "La commission (en parlant des CMP) peut s'adjoindre, à titre consultatif, toutes personnes qui, par leurs titres, leur pratique ou leur compétence, sont susceptibles de l'éclairer : médecins spécialistes, maîtres titulaires du certificat d'aptitude à l'enseignement special, psychologues scolaires, conseillers d'orientation professionnelle, etc. (p. 1505-1506). J'ajoute que la circulaire du 8-11-60 communément appelée "circulaire Lebettre", plus spécifique à la psychologie scolaire, reitere la formation des psychologues scolaires et leur donne comme mission temporaire le mandat de l'éducation speciale. Bien que ce renvoi aux classes spécialisées ne soit pas exclusif : "l'observation continue" de tous les élèves y est mentionnée. Celles du 15-12-60 et du 6-09-62 respectivement, précisent leurs fonctions : "Les psychologues scolaires de la Direction des enseignements élémentaires et complémentaires, en particulier, ont à remplir une importante mission où le dépistage et la surveillance de l'enfance inadaptée tiendront une grande place. Mais, dans la mesure où cette mission leur en laissera la possibilité, ils seront associés à l'œuvre générale d'orientation scolaire en collaboration avec les psychologues de la Direction des enseignements classiques et modernes, les conseillers psychologues du B.U.S. et les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle" (p. 53-54). "Les psychologues scolaires assurent en propre le dépistage, et en certains cas, le traitement de l'enfance déficiente" (p. 54). Ces extraits sont tirés de : *Orientation scolaire et professionnelle, Recueil methodologique des lois et reglements*, 1965, Institut Pédagogique National.
- 11 Des 1957, B. Andrey, psychologue scolaire de l'Isere, tente de provoquer un redémarrage. S'étant assuré l'appui de P. Fraisse, le nouveau directeur de l'Institut de Paris, il adresse dès janvier 1957 une lettre à M. Lebettre, alors directeur-adjoint de l'Enseignement du premier degré au Ministère, dans l'espoir d'une reprise de la formation à Paris. Et, en 1958, une tentative de redémarrage est entreprise à Amiens sous l'insistance de René Zazzo, grâce au soutien de Jean Petit (inspecteur d'académie qui deviendra en 1960 inspecteur général).
- 12 Archive #36 du collectif "*Histoire de la Psychologie Scolaire*" (10#42), discussions autour de R. Zazzo. Groupe de travail sur la psychologie scolaire, réunion du 28 oct. 1968. Commission.
- 13 Selon des informations recueillies lors d'un entretien mené avec un psychologue scolaire le 7 mars 1995.

très satisfait de ce début de fichier et me demande de le conserver en attendant des instructions. En définitive, il est toujours resté en ma possession¹⁴”.

Ces données montrent que la psychologie scolaire, loin d'apparaître comme un “besoin” qu’auraient ressenti les instituteurs, s’est progressivement introduite, et non sans heurts, dans les écoles suite à de véritables luttes qu’ont dû mener, notamment, les porte-parole de la profession.

CONCLUSION : LIMITES ET ÉCUEILS

Les théories de la sociologie de la médecine et des professions définies, entre autres, par E. Freidson ont permis d’éclairer l’émergence et le développement de la psychologie scolaire face à la question de l’inadaptation. Cependant, et étant donnée que la psychologie scolaire ne représente pas une profession aussi établie que la médecine, les comparaisons étaient limitées. Les psychologues sont d’abord et avant tout des instituteurs et le statut de psychologue à l’école demeure effectivement précaire contrairement, par exemple, à celui du médecin. C’est pourquoi la théorie de E. Freidson sert davantage ici à éclairer la problématique générale qu’à fournir les outils précis conduisant à l’élaboration d’une véritable grille d’analyse. Par ailleurs, la mise en évidence des liens qui unissent la psychologie scolaire et le secteur de l’enseignement spécialisé et de “l’enfance inadaptée”, ne prétend pas, de toute évidence, à l’exhaustivité. Considérant que ce secteur est multidimensionnel, je n’ai privilégié qu’une perspective, qu’une coupe, sachant fort bien qu’il vaudrait mieux regarder cet objet de recherche avec, pour reprendre l’idée de P. Veyne (1978), un kaléidoscope afin de mieux le comprendre. De toute évidence, d’autres aspects devraient aussi être pris en compte, qu’il s’agisse du

rôle des parents et des associations pour les enfants handicapés, les pratiques pédagogiques et les perceptions des professeurs et des enfants, le rôle des instances gouvernementales, etc. Il serait par ailleurs intéressant de mieux comprendre, grâce à des enquêtes de terrain dans différents milieux, comment sont signalés et désignés, par les spécialistes et les professeurs, les enfants “à problème”, éventuellement “intégrés” aux classes ordinaires. Or, cela représente de nouveaux objets de recherche.

Nathalie BÉLANGER¹⁵

Professeur adjoint
Institut d’Études Pédagogiques de l’Ontario
Université de Toronto

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- ANDREY, B. et LE MEN, J. (1968). *La psychologie à l’école*. Paris : PUF.
- ANDREY, B. (1976). La psychologie a trente ans. *Psychologie scolaire*, 15, 13-72.
- BESLAIS, A. (1964). Hommage à Wallon, in *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l’enseignement*, 253-256. Paris : PUF.
- BINET, A. (1973). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion (1re édition : 1911).
- BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1989). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck. [traduction].
- CAGLAR, H. (1983). *La psychologie scolaire*. Paris : PUF.
- CHAUUVIÈRE, M. (1980). *L’enfance inadaptée, l’héritage de Vichy*. Paris : Éd. Ouvrières.
- DUCOING, J.L. (1990). *Les préventions et les aides spécialisées à l’école. Du groupe d’aide psychopédagogique au réseau d’aides spécialisées*. Communication présentée à l’Association Nationale des Communautés Éducatives, 25 avril 1990.
- FREIDSON, E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot [traduction].
- GILLY, M. (1970). Le conseiller psychologique dans l’enseignement élémentaire, in Reuchlin, M., *Traité de psychologie appliquée*, 65-142, Paris : PUF.

14 Témoignage écrit de R. Mariel, juin 1996.

15 Professeur adjoint à l’Institut d’Études Pédagogiques de l’Ontario de l’Université de Toronto. Adresse : Institut d’Études Pédagogiques de l’Ontario de l’Université de Toronto, Centre de recherche en éducation franco-ontarienne, 252 rue Bloor Ouest, Toronto, Ontario, Canada, M5S 1V6. Courriel : nbelanger@oise.utoronto.ca.

- GUILLEMARD, J.C. (1995). A propos du cinquantième anniversaire de la psychologie scolaire française : passé, présent et perspectives pour le XXI^e siècle. *Psychologie & Éducation*, 22, 17-35.
- GUILLEMARD, J.C. (1976). Le psychologue scolaire peut-il faire autre chose que des QI ? *Petite Enfance*, 23, avril-mai.
- HERVÉ, J. (1995). Re-naissance de la psychologie scolaire ? *Psychologie & Éducation*, 22, 7-15.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français, in Plaisance, E. ed. "L'échec scolaire" : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, 155-163 Paris : Éditions du CNRS.
- JAVEAU, C. (1986). *Leçons de sociologie*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- MUEL-DREYFUS, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 60-74.
- MUEL-DREYFUS, F. (1983). *Le métier d'éducateur*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- PAICHELER, G. (1992). *L'invention de la psychologie moderne*. Paris : L'Harmattan.
- PIACÈRE, J. (1988). L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires. *Psychologie scolaire*, 65, 53-73.
- PINELL, P. et ZAFIROPOULOS, M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- PLAISANCE, E. (1988). Éducation spéciale. *L'Année sociologique*, 38, 449-457.
- PLAISANCE, E. (1993). Échec et réussite à l'école. L'intelligence et l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation. Intervention au congrès "Intelligence, scolarités et réussites", Sorbonne, 1^{er} et 2 octobre 1993. *Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement (Le)*. (1964). Paris : PUF.
- SIMON, J. (1987). René Zazzo et la première expérience de psychologie-scolaire : intérêts scientifiques, intérêts humains. *Bulletin de Psychologie*, XL, 381, 775-783.
- STAMBAK, M. et VIAL, M. (1974). Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle. *La psychiatrie de l'enfant*, XVII(1), 241-336.
- VIAL, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris : Armand Colin.
- VEYNE, P. (1978). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.
- WALLON, H. (1952). Pourquoi des psychologues scolaires ? *Enfance*, 5, 373-376.
- WEBER, M. (1986). *Sociologie du droit*. Paris : PUF. [traduction].
- ZAZZO, R. (1942). *Psychologues et psychologues d'Amérique*. Paris : PUF.
- ZAZZO, R. et REUCHLIN, M. (1966). Dépistage et orientation : deux notions à repenser. *L'Éducation nationale*, 22 (788), 9-11
- ZAZZO, R. (1968). *Conduites et conscience*. tome II. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ZAZZO, R. (1987). Entretien avec René Zazzo. *Psychologie Scolaire*, 61, 5-20.

IDENTITÉS ACADÉMIQUES ET GÉNÉRATION ITINÉRAIRE DE THÈSE

MONIQUE LANDESMANN¹

La thèse constitue une étape fondamentale dans l'initiation d'un chercheur, qui probablement aura des effets sur sa trajectoire intellectuelle et académique. On y confronte des difficultés diverses de toute nature, quelques-unes très sérieuses que même des chercheurs confirmés n'ont pu résoudre. Le désir de mener à bon port cette entreprise est souvent imprégné de l'angoisse de ne pas y parvenir à temps. À tout moment des décisions sont prises dans la recherche, parfois sous le signe de l'urgence, parfois pour s'évader de la paralysie. Une fois la thèse conclue, il est parfois difficile de reconstruire les rationalités et aussi les motifs parfois inconscients qui ont "ordonné" l'itinéraire de la recherche. C'est souvent au cours des nouvelles difficultés que l'on confronte *a posteriori* que l'on reprend conscience des carrefours rencontrés préalablement et des choix que l'on avait opérés. Refaire cet itinéraire est un défi très salutaire, sous bien des points de vue. La différence avec l'itinéraire original c'est qu'il n'y a plus d'Itaca² et que la seule chose qui compte dans ce chemin à rebours c'est le voyage et les richesses du parcours.

J'ai mis presque sept ans à faire ma thèse. Je sais que la

réflexion que je peux faire sur mon travail est très partielle et trop insuffisante ; je la pense à long terme. J'évoquerai dans ce travail surtout les écueils que j'ai rencontrés, dont certains sont mieux délimités aujourd'hui, une fois la thèse conclue. J'espère que ce premier bilan sera de quelque utilité aux lecteurs qui, d'une manière ou d'une autre, se trouvent eux aussi engagés dans un itinéraire de doctorant.

LA DOUBLE APPARTENANCE

Enseignant-chercheur à l'Université Autonome du Mexique (la UNAM), j'ai fait mon DEA en Sciences de l'Éducation à Nanterre et c'est à Mexico que j'ai conduit ma thèse. Elle s'est donc réalisée dans des conditions peut-être différentes de celles qui caractérisent le travail de recherche des étudiants français. D'un côté je crois avoir bénéficié de certains avantages par rapport à la situation bien difficile de certains enseignants qui ont de fortes obligations d'enseignement. Étant enseignant-chercheur, j'ai disposé d'un temps commode de travail pour réaliser la recherche. J'ai même pu avoir un financement pour payer les

1 Le titre de ma thèse est le suivant : *Identités académiques et génération. Le cas des enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM)*. Thèse de doctorat de l'Université de Paris X-Nanterre, (1997). Je remercie Nelly Leselbaum de ses indications précieuses pour la réalisation de cet article.

2 Poème de Constantin Cavafis. *Poemas completos*. México : Juan Pablos ed.

frais de transcription des entretiens que j'avais réalisés, ce qui m'économisa un certain nombre d'heures de travail³.

Par contre, le fait d'élaborer la thèse hors du contexte académique français a présenté bien des désavantages que j'ai dû essayer de pallier plus ou moins bien. La direction de thèse a dû se faire dans des conditions singulières. Le choix du directeur constitue une décision presque aussi importante que le sujet de la thèse. Malheureusement, aucun des enseignants de Nanterre habilités alors à diriger des recherches travaillaient le thème qui m'intéressait alors : l'enseignement supérieur et l'étude des agents universitaires. J'ai donc pensé que deux critères pouvaient entrer en jeu : le rapport personnel déjà établi avec l'un des enseignants de Nanterre d'un côté, et de l'autre une grande ouverture d'esprit de la part de cet enseignant : avoir la certitude que mon travail et mes approches allaient être respectés. Jean-Claude Filloux a largement répondu à mes attentes à ce sujet et je lui en suis reconnaissante. Par ailleurs, j'ai bénéficié aussi du fait qu'il a réalisé deux voyages au Mexique durant mon parcours. Il est évident que cette condition n'est pas idéale et que j'aurais aimé avoir eu des échanges beaucoup plus fréquents. Cependant, le travail avec mon directeur et ses apports ont été très importants. Un des grands obstacles de la thèse est, à mon avis, l'imaginaire que l'on se fait sur les exigences concernant le travail, une situation qui est beaucoup plus complexe lorsque l'on n'appartient pas à la tradition académique de l'université française, - ce qui est le cas de tout étudiant étranger -. L'autorisation du travail devient un facteur fondamental lorsque l'on travaille seul et loin de l'université. J'ai cherché ici au Mexique un interlocuteur qui lui-même avait fait un doctorat en sciences de l'éducation à Paris V et qui

m'accompagna dans mon trajet, jouant à son tour un rôle clé dans mon parcours⁴.

Faisant une thèse en France mais sur un problème qui concerne l'université mexicaine, j'ai senti que je devais conquérir une légitimité dans les deux communautés académiques, ce qui multiplia les exigences sur le travail de thèse, exigences parfois difficiles à rassembler. Comme tous les thésards, j'ai souffert de solitude dans mon travail. Il n'est pas toujours facile de trouver des écoutes disposées à tolérer les inquiétudes, les obsessions et les angoisses d'un étudiant de doctorat. J'ai quand même eu la chance de partager mes incertitudes et réjouissances avec une autre étudiante de doctorat qui travaillait un thème proche du mien. Mais le fameux refrain : "peine partagée moitié peine, joie partagée joie double" ne trouvait pas toujours sa vérification dans la "comptabilité" d'un thésard. Étant sans attache pratique à un programme de doctorat, je ne pus bénéficier d'un séminaire où je pouvais présenter régulièrement les progrès de ma recherche. Ce dernier dispositif me semble essentiel pour la formation du chercheur. Plus que les congrès, ce sont les contacts informels qui m'ont parfois permis des échanges enrichissants⁵. En général, il est rare qu'un chercheur refuse une aide. Il s'agit d'avoir de l'initiative, de créer des groupes de recherche et des espaces pour échanger des points de vue avec des collègues. La solitude du thésard n'est pas à mon avis une fatalité.

Ma situation particulière activa le conflit de ma double appartenance identitaire et linguistique⁶. Dans chacun de mes voyages en France, j'essayais de remettre à jour mes lectures⁷. En même temps, pour me replonger dans ma langue maternelle je décidai, les trois dernières années, de choisir mes livres de chevet dans la littérature française. J'écrivais mon

3 Je suis reconnaissante au "Programa Interinstitucional de Investigación sobre la Enseñanza Superior" de l'Universidad Autónoma de Aguascalientes" de m'avoir donné cet appui financier.

4 Toute ma reconnaissance va à Alfredo Furlán.

5 Je me rappelle par exemple de l'accueil bienveillant que je reçus de la part des chercheurs du Centre de Sociologie de l'Éducation et de la Culture à la Maison des Sciences de l'Homme. De l'assistance de Michel Pinçon et de Marie-Françoise Fave-Bonnet, des conversations informelles avec Jacques Ardoino, entre autres.

6 Je vis au Mexique depuis 33 ans.

7 Dans ce sens-là, j'ai eu aussi la chance de compter sur la solidarité de Français et Mexicains qui faisaient le voyage entre les deux continents et m'apportaient mon matériel de lecture. Je voudrais remercier tout particulièrement à ce sujet Antoinette et Bertrand Schwartz.

texte directement en français. Je dus traduire de l'espagnol une grande partie des entretiens que j'avais enregistrés et je fis réviser la dernière version de mon travail par un professeur de français de Mexico. J'ai conservé avec un tout petit peu d'orgueil l'unique page de toute la thèse (423 p.), sans corrections du français.

DEVENIR CHERCHEUR AUTONOME

Ce sont surtout des raisons personnelles plus que professionnelles qui m'ont amenée à faire des études de doctorat en France. Voulant profiter des avantages de ma première année sabbatique, j'avais décidé d'aller faire un stage de quelques mois pour faire de la recherche en France. Mon motif le plus profond était en fait de reprendre contact avec la France que j'avais quittée de nombreuses années auparavant. J'y étais restée liée d'un point de vue affectif, culturel et professionnel. L'influence française - celle des chercheurs en sciences sociales et humaines, que ce soit dans le domaine de la philosophie, de la sociologie, de l'anthropologie, de la littérature ou de l'éducation - est très forte dans ma formation, comme dans celle de nombreux enseignants mexicains. J'avais donc beaucoup à apprendre d'un retour aux origines. C'est Jean-Claude Filloux, de passage au Mexique, qui donna de la viabilité à mon projet en me suggérant d'aller faire un Doctorat en Sciences de l'Éducation à Nanterre. Je suivis heureusement ses conseils et fis mon DEA. Une fois sur le chemin, il semblait plus que naturel de faire la thèse. J'avais reçu une bourse pour faire le DEA et je ressentais l'obligation morale de terminer mon doctorat⁸. Ayant eu auparavant une

expérience collective de recherche, j'étais devenue désireuse de mener seule, dès lors, un projet sur un thème qui m'intéressait.

LA GENÈSE DU SUJET

Discontinuités et ruptures caractérisent bien des trajectoires académiques des universitaires mexicains. Comment les expliquer ? Existait-il une "logique" occulte qui puisse rendre compte d'un "ordre" apparemment arbitraire des parcours des enseignants mexicains ? Quelle était l'influence des trajectoires sociofamiliales et scolaires sur ces trajectoires académiques ? Celles-ci furent les premières questions qui déclenchèrent le début de la recherche épistémologique. Elles ont eu plusieurs "lieux de naissance". En premier, ma propre trajectoire. Il serait trop long d'en décrire ici les cheminements hasardeux, mais à titre d'exemple je pourrais signaler que j'ai suivi à la Sorbonne une licence en sciences puis un 3^e cycle en génétique. Au Mexique, je suis devenue enseignante de biochimie à la Faculté de Médecine. Puis je donnai des cours de planification éducative dans les sciences de la santé⁹. Par la suite, je fis une maîtrise de Médecine sociale¹⁰ et je commençai à m'intéresser à la pédagogie. Après une courte expérience de recherche en éducation, j'abordai mon doctorat en sciences de l'éducation à Nanterre.

Mes interrogations trouvèrent leurs origines aussi au cours de mes pratiques de formation auprès des enseignants de la UNAM. Je m'étais rendu compte, avec des collègues, que ces ruptures étaient le lot de bien des enseignants mexicains, surtout à partir des années 70, date où l'enseignement supérieur mexicain connut la plus grande croissance de ses effectifs

8 La question n'est peut-être pas autant pourquoi on commence une thèse, mais comment fait-on pour la terminer. J'ai souvent eu envie de l'abandonner. Cependant les exigences chaque fois plus pressantes du diplôme au Mexique ne m'ont pas permis de me laisser séduire par cette idée.

9 Dans les années 70, il y a eu au Mexique d'importants mouvements de réforme éducative, tout particulièrement dans les facultés des sciences de la santé. Ces réformes ont demandé le développement de nouvelles stratégies dans la planification éducative (au niveau du curriculum, de l'élaboration des programmes scolaires et de matériaux didactiques) et dans la formation des enseignants.

10 Il s'agissait d'un programme d'orientation marxiste engagé dans une nouvelle représentation de l'origine sociale de la maladie, l'épidémiologie sociale et aussi à la recherche de nouveaux modèles d'attention médicale davantage concernés par les problèmes de santé des majorités les plus défavorisées socialement.

et lorsque les universités souffrirent de profondes transformations éducatives, politiques et administratives. Cette situation se trouva confirmée par une recherche sur les identités des enseignants de la UNAM que nous fîmes en équipe à partir d'entretiens approfondis avec des professeurs. Divers facteurs semblaient alors être mis en cause : l'histoire de l'institution, les caractéristiques de la discipline et l'histoire de la personne du professeur. Je décidai donc de prendre comme thème de thèse ce phénomène. J'entrevois la nécessité de reconstruire les trajectoires d'enseignants chercheurs, dans le domaine de la biochimie, en élaborant un ensemble de dispositifs orientés à la connaissance des transformations institutionnelles, de la discipline et des trajectoires sociofamiliales, scolaires et professionnelles des enseignants.

LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

LE TRAVAIL EMPIRIQUE

Homo Academicus fut mon principal ouvrage de référence pour commencer la recherche. C'est celui qui m'a permis de commencer à structurer le guide d'entretien. Je démarrai assez vite le travail empirique. Trop vite il me semble maintenant. J'avais décidé de faire des histoires de vie sans faire une recherche approfondie sur la méthode et avec un état de la question trop peu élaboré. J'aurais aussi dû commencer mon travail d'entretiens après avoir mieux pris connaissance du terrain, faire une revue de la littérature et une recherche documentaire préalables. Ceci est une des recommandations de Pierre Bourdieu qui me semble des plus justes. Cela m'aurait évité des maladresses dans les entretiens et m'aurait permis une compréhension plus rapide de mes interviewés. C'est en fait tout au long d'un travail empirique que j'ai progressivement construit mes outils méthodologiques et conceptuels¹¹. Je pus ainsi adapter ces outils aux découvertes faites sur le terrain, au lieu d'imposer des concepts rigides et des techniques peu sensibles à la réalité que je me proposais d'étudier. Le travail en fut plus riche, mais plus chaotique aussi et

certainement plus long. Je travaillais sur un champ de recherche – l'étude des universitaires – peu développé à cette époque, en particulier pour le Mexique. Un travail de terrain poussé était donc nécessaire. J'acquis aussi la conviction que c'est dans le travail empirique que la pulsion de savoir est la plus vigoureuse et qu'elle est susceptible de produire des étincelles. Cela exige un engagement total, psychique, intellectuel, éthique, épistémologique. À ce jeu, le chercheur se donne tout entier. C'est, à mon avis, la phase la plus passionnante de la recherche.

Peu à peu j'ai construit mes propres critères de travail pour la réalisation des entretiens approfondis : faire un journal de bord ; ne pas faire simultanément des entretiens à différentes personnes, étudier, avant l'entretien, la plus grande documentation possible sur la personne que l'on va interviewer, faire des observations ethnographiques sur le lieu de l'entretien, se donner du temps entre les différentes sessions pour réfléchir et assimiler le travail des sessions précédentes et analyser sa propre implication, adapter le guide d'entretien à chaque personne, assurer une conduite flexible de l'entretien, etc. Ceux-ci sont quelques-uns des conseils que je pourrais donner à ceux qui se lancent dans l'aventure des entretiens approfondis. Il va sans dire que de nombreuses difficultés ont été rencontrées en cours de route. Je signalerai deux problèmes fondamentaux que je pense n'avoir pas bien résolus, dus peut-être à mon manque de préparation, mais aussi parce qu'ils sont insuffisamment traités dans la littérature :

Une ambiguïté de postures

Le premier problème a à voir avec la place qui est occupée par l'autre dans l'entretien : comme objet ou comme sujet. Sur ce thème, il y a au moins deux positions selon les disciplines de recherche. Dans certaines approches, la tendance dominante est de considérer l'autre comme une source d'informations qui enrichit la connaissance d'un problème particulier. Dans l'approche clinique, il s'agit plutôt de favoriser un travail sur soi chez la personne interviewée. Dès le début, ma demande fut ambiguë : je désirais à la fois reconstruire l'histoire institutionnelle et les itinéraires bio-

11 À ce sujet, je suivis plusieurs séminaires. Particulièrement un séminaire sur l'histoire orale et un autre avec Vincent de Gaulejac sur "Histoire de vie et roman familial".

graphiques. Il me fut parfois très difficile d'obtenir chez certains des enseignants une posture plus autonome et un engagement de leur soi dans la recherche. J'attendais d'eux qu'ils s'approprient la recherche et qu'ils en assument le sujet et ne le vivent pas comme objet extérieur à eux. Je me suis rendu compte *a posteriori* que l'ambiguïté de ma demande tenait en partie au fait que je travaillais dans une perspective ethnosociologique, c'est-à-dire à cheval sur deux traditions épistémologiques différentes¹².

Un problème d'ordre éthique

Probablement plus grave et délicat que le précédent, mais sans lui être étranger, c'est le problème de nature éthique qui traverse ce type de recherche. Une des difficultés du traitement de ce problème, c'est qu'il est intimement lié au problème épistémologique et qu'il se pose de manière spécifique dans chacune des étapes et des moments de la recherche. Je ne reprendrai pour le moment que ce qui concerne l'établissement du contrat de recherche avec les interviewés. Dès le début des entretiens un double contrat, à la fois formel et informel, s'est établi pour leur réalisation. Le premier est explicite et verbal. Il s'est donné principalement en rapport à l'anonymat et les conditions de publications, sur lequel je reviendrai plus tard. Un des buts de ce contrat formel est de convaincre l'autre, d'être partie prenante de la recherche et de créer ainsi un climat de confiance. Je pense que ce contrat, dans mes recherches, a été insuffisamment explicité en raison de mon inexpérience et de mon manque de prévision. Quant au "contrat" informel implicite, il est en partie le résultat des attentes inavouées et souvent inconscientes chez chacun des acteurs¹³ (Geertz, 1968). Bourdieu (1993) signale à ce sujet : "*Mais jamais contrat n'est aussi chargé d'exigences tacites qu'un contrat de confiance*". Une recherche continue sur les attentes qui étaient en jeu aurait dû être poursuivie tout au long des entretiens.

L'INTERPRÉTATION

J'avais reconstruit l'histoire de vie de dix enseignants de biochimie ; cela représentait un corpus d'environ 1 000 pages à analyser. De même, j'avais fait des recherches sur le contexte institutionnel et disciplinaire des trajectoires académiques des biochimistes. Je dus confronter alors le plus grand problème de la thèse : celui de l'analyse et de l'interprétation des données empiriques. En fait, comme le signale bien Daniel Bertaux (1997), l'interprétation commence dès le début des entretiens et j'ajouterai, dans mon cas, dès l'élaboration du guide d'entretien, dans la mesure où j'étais partie de certaines "hypothèses" et catégories issues de l'œuvre *Homo Academicus*. Comme le signale aussi Bertaux (1997) : "*Les récits de vie ne livrent pas d'emblée tous leurs secrets*" et un travail d'interprétation est nécessaire. Par ailleurs, les récits de vie recueillis révélaient un nœud complexe de phénomènes que je n'avais pas envisagés dans mes hypothèses au départ. Je ne savais pas non plus comment rendre compte de dix récits singuliers. Je m'interrogeais aussi sur le type de connaissance auquel je pouvais prétendre : une connaissance de caractère général, la production de nouvelles hypothèses et éventuellement de nouveaux concepts. Ou était-ce une description profonde tel que Geertz le propose. Malheureusement je n'ai pas eu conscience, alors, que certaines de mes difficultés pour l'interprétation provenaient d'une inscription de ma recherche dans deux traditions épistémologiques différentes, l'ethnographie et la sociologie, comme je l'ai déjà signalé.

Solutions au problème de l'interprétation

Intuitivement j'adoptais une combinaison d'éclairages pour produire une nouvelle intelligibilité de la réalité étudiée et sortir de l'ombre certains phénomènes qui avaient été peu abordés jusqu'alors par les recherches sur les universités.

D'un point de vue éthique, cette diversité d'éclairages

12 Maintenant que la thèse est terminée, j'ai pu lire le livre *Les récits de vie* de Daniel Bertaux (1997) et constater que, comme lui, mon travail se situait dans une perspective ethnosociologique, ou plus exactement ethnosociohistorique. Par perspective ethnosociologique, Daniel Bertaux désigne une recherche dont le travail empirique s'inspire de la tradition ethnographique mais qui construit ses objets par référence à des problématiques sociologiques.

13 A ce sujet, Clifford Geertz (1968) signale : "Le rapport entre un anthropologue et son informateur repose sur un ensemble de fictions partielles qui ne sont qu'à moitié reconnues".

prétendait éviter un détournement du sens des propos des biochimistes et, comme le propose Bourdieu (1993) dans *La Misère du monde*, atteindre la “conversion du regard”, la compréhension de l’autre “dans sa raison d’être, dans sa nécessité”.

■ Une première source d’intelligibilité est l’horizon théorique employé. Je dus élargir celui-ci, car les concepts de Bourdieu ne rendaient pas à mon avis suffisamment compte, entre autres, de l’importance des processus relationnels dans la constitution des trajectoires et des identités académiques. Les concepts de Claude Dubar (1991), processus biographiques et relationnels, ont complété ma grille de lecture théorique¹⁴.

■ J’utilisais un des principes méthodologiques de la sociologie : l’usage de la comparaison et la recherche de récurrences pour identifier des phénomènes sociaux communs aux différentes trajectoires. J’accédais à une typologie des parcours et j’établissais des comparaisons entre ces parcours. Ceci me permit de comprendre que l’unité première d’analyse n’était pas les trajectoires ou parcours individuels, mais renvoyait à la notion de génération.

■ En m’inspirant de l’ethnographie et pour rendre compte “du social en train de se faire”, j’ai pu aussi reconstruire, à l’intérieur de chaque génération, les itinéraires singuliers, ce qui m’a permis d’expliquer les différences de parcours entre générations et aussi les différences d’itinéraires entre les membres d’une même génération.

■ Ce travail ethnographique avait pour principe de me conduire à la reconstruction de la dimension diachronique des narrations. Cette dimension historique se voyait aussi réalisée en contextualisant les itinéraires par rapport aux principales conjonctures universitaires vécues par les individus.

POUR QUI ÉCRIT-ON UNE THÈSE ?

L’ouvrage que je me proposais d’écrire était une thèse, qui, pensais-je, allait trouver refuge dans une

bibliothèque en France. Mon travail semblait être à l’abri de certaines lectures que je craignais : celles de mes collègues les plus critiques du Mexique. Mais aussi de l’éventuelle “susceptibilité” de la communauté des biochimistes. Pourtant, le travail semblait avoir suivi scrupuleusement la déontologie établie traditionnellement. J’avais, au moment de l’interprétation, soigneusement éliminé les données et les confessions qui auraient pu être mal interprétées par les lecteurs. J’avais aussi évidemment respecté l’anonymat de mes biochimistes.

Pourtant, aujourd’hui, lorsque je relis ce travail, je commence à avoir des doutes sur ce qui pourrait faire l’objet d’une publication. Et, par là, je remets en cause mon propre regard et de nouveau j’en reviens au problème de l’éthique. Comment savoir ce qui peut gêner l’autre ou non ? Ce qui fait partie de son intimité et ce qui n’en fait pas partie ? Ce qui peut être public et ce qui ne peut l’être ? Dans quelle mesure n’ai-je pas projeté moi-même ma propre vision du monde et mes valeurs, lorsque j’ai éliminé certains matériaux et délibérément choisi d’autres ?

Par ailleurs, le respect de l’anonymat ne résout qu’en partie ces problèmes. En effet je peux supposer, qu’au-delà de l’identité individuelle, ce qui est aussi en jeu c’est l’identité de toute une communauté, celle des biochimistes de la Faculté de Médecine, voire celle des biochimistes universitaires.

En me rassurant par le fait que la thèse ne serait pas lue par “les membres de la tribu” sur laquelle j’avais travaillé, j’ai fait malheureusement l’économie d’un travail éthique plus profond qui, à mon avis, devrait faire partie de tout travail de thèse. Il me semble que lorsqu’on écrit une thèse, comme lorsqu’on écrit un livre, on doit se poser et répondre à la question : pour qui et pourquoi écrit-on ? Aujourd’hui, je suis confrontée au défi de la publication, car je ne peux pas penser que cinq ou six ans de ma vie, au-delà de la certification que j’ai obtenue, dorment dans un coin commode d’une bibliothèque française.

Il existe un engagement de ma part de communiquer

14 Les processus biographiques, selon Dubar, ont à voir avec la construction, dans le temps, des identités sociales et professionnelles à partir des catégories offertes par les institutions. Il s’agit d’un processus actif d’identités pour soi, appelées identités sociales réelles qui trouvent sens dans les trajectoires sociales des individus. Les processus relationnels mettent l’accent sur le mécanisme de constitution des identités, à partir du phénomène d’attribution d’identités par les institutions ou bien des agents qui sont en rapport avec l’individu produisant des identités sociales virtuelles.

aux biochimistes les résultats de la recherche. Cela me demande une révision de la thèse afin d'orienter la communication vers les conclusions qui peuvent avoir un sens pour l'ensemble de cette communauté. Ceci m'obligera à repenser et à préciser les termes de la publication et à rétablir, dans la mesure du possible, un nouveau contrat avec les professeurs.

LA SOUTENANCE

J'ai eu la chance d'avoir un Jury exceptionnel grâce à la participation de Jean-Claude Filloux, Paul Durning, Jacques Ardoino et Vincent de Gaulejac¹⁵. Il ne me semble pas inutile d'insister sur l'importance qu'a eue pour moi la soutenance. Il est vrai que c'est un rituel. Mais cela peut être vécu comme un acte qui a un sens et une valeur pour le thésard. Il représente la possibilité de discuter et d'analyser le travail avec des interlocuteurs de choix. Il fut pour moi une expérience de grande richesse qui, de plus, a servi de pont

au travail postérieur de recherche. Il constitue, à mon avis, une étape fondamentale de la thèse.

Monique LANDESMANN

Enseignant-chercheur
Université Nationale Autonome du Mexique
(UNAM)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERTAUX, D. *Les récits de vie*. Paris : Nathan, 1997.
BOURDIEU, P. *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993.
DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, 1991.
GEERTZ, C. Thinking as a moral act. *Antioch Review*, 28, 1968.
KAUFMANN, J.-C. *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan, 1996. ("128").

15 Qu'ils reçoivent ici le témoignage de ma reconnaissance.



DU SUJET OPÉRATOIRE AU SUJET EXISTENTIEL : FAIRE UNE THÈSE, SE DÉGAGER DES SCHEMAS DE PENSÉE PRÉ-ÉTABLIS OU APPRENDRE À CONSTRUIRE LA LIBERTÉ DE POSER LES QUESTIONS

BRIGITTE LEMIUS

ITINÉRAIRE DE FORMATION

C'est peut-être ce qui a dérangé ma vie d'institutrice spécialisée pour enfants déficients physiques, m'obligeant à l'évolution d'une pratique professionnelle trop bien établie¹, qui est à l'origine de mon travail universitaire, avec aussi ce qui, en amont d'une profession, constituait les ancrages d'une formation : une enfance, une éducation, la découverte du monde, des autres, de soi.

L'entrée en licence de Sciences de l'Éducation, en septembre 1992, a constitué pour moi une véritable ouverture, un souffle nouveau entraînant vers la recherche. À ce moment, j'étouffais sans recul intellectuel dans un conflit institutionnel², alors que l'implacable processus de suppression de poste d'ins-

tituteur spécialisé cachait mal la crise d'identité professionnelle révélée par l'évolution des politiques d'éducation à destination des élèves malades ou handicapés. Refusant le changement imposé par la hiérarchie, je choisisais alors d'occuper, pour trois années, un poste d'instituteur-éducateur en internat dans un EREA³ pour handicapés moteurs⁴. Après vingt années de travail au "rythme scolaire" avec en parallèle mon "régime nocturne de l'autoformation", pour reprendre les termes de Gaston PINEAU⁵, j'effectuais pour trois ans, à l'inverse, une tâche officielle le soir, la nuit ou le week-end. Ce nouveau rythme me permettait à la fois de dégager des heures libres de jour pour fréquenter l'université et de découvrir les élèves dans leurs activités, leur vie, en dehors des cours.

- 1 J'ai exercé pendant quatorze années la profession d'institutrice spécialisée, dans une école pour enfants et adolescents hospitalisés, dans des services de cancérologie puis de chirurgie orthopédique et de brûlés.
- 2 Cette expérience universitaire surgit dans ma vie d'institutrice spécialisée au moment où je subis brutalement les restructurations imposées par une hiérarchie qui ne procède à l'évaluation d'une école que pour justifier une suppression de poste préalablement programmée, tout en se garantissant de rapports de spécialistes éloignés des pratiques de terrain.
- 3 EREA : Établissement Régional d'Enseignement Adapté.
- 4 Si le modèle de savoir professionnel hiérarchisé imposant ses cadres théoriques et ignorant ce qui se joue au quotidien m'insupporte au point de renoncer à pratiquer mon métier, si je me réfugie à la fois hors des heures scolaires et à l'université c'est aussi parce que je comprends, dans cet affrontement hiérarchique en forme de dialogue de sourds, que ce sont les mots, les outils d'analyse, qui me manquent le plus.
- 5 PINEAU [83].

À partir de cette entrée providentielle dans des univers auxquels je n'imaginai pas pouvoir accéder (l'université, la vie personnelle des élèves en amont et en aval des cours), tout s'enchaîne dans la reconstitution d'une globalité, avec le travail sur le terrain scolaire relayé par le travail d'étudiante. Au fil de toutes ces années de formation et de recherche, une permanence se dégage par delà les ruptures qui m'ont permis de progresser⁶. La reprise d'études tardive m'a entraînée à la fois vers le CAPES de Documentation et la thèse de Sciences de l'Éducation : je deviens professeur- documentaliste l'année de mon DEA.

RECOURS À L'ÉCRITURE ET L'HYPERTEXTE

Je peux penser à ce petit texte écrit sur mon carnet de bord à ce moment initial de mon itinéraire universitaire et le donner à lire ici.

Bouffée d'air

"...Le jour où je reçois mon certificat d'admission pédagogique pour la licence "Sciences de l'Éducation". Trois mois d'incertitudes ; ouf ! ma bouée de sauvetage intellectuelle est accrochée à un remorqueur !

Patience, (Absurdité ?)

Faire la queue trente minutes pour obtenir un rendez-vous d'inscription administrative, ...donnant droit d'attendre quarante-cinq minutes ...sur rendez-vous.

Petit plaisir

Déambuler d'un bâtiment à un autre, fouler aux pieds l'herbe humide du campus, me mêler à la foule des

étudiants ; plaisir nouveau que d'être "étudiante d'une université en dur", moi qui n'ai goûté qu'aux cours par correspondance... Personne ne semble étonné de la présence d'une quadragénaire dans les bureaux et couloirs en quête d'inscription.

Je passe inaperçue, anonymat confortable, me laissant la totalité de mon "petit bonheur", l'augmentant même en autorisant un excès de vanité : après tout, je ne fais peut-être pas mon âge !"

Je maintiens mes petits textes intermédiaires (extraits de journal de bord de chercheur, analyses théoriques référencées, descriptions de pratiques de terrain,...) toujours disponibles pour alimenter ma démarche intellectuelle : c'est le concept d'hypertexte que j'utilise ainsi. Il s'inscrit également comme un des éléments de mon objet de recherche (atelier d'écriture hypertexte au CDI⁷), mais je l'utilise dans les écrits que je pratique pour soutenir ma démarche intellectuelle et la restituer. Si le mot "hypertexte" est récent⁸ (l'hypertexte est une technique informatique), sa réalité intellectuelle est ancienne⁹ (association d'idées, métaphore de la pensée ou forme non linéaire d'écriture).

J'écris le quotidien¹⁰. L'écriture apparemment banale est centrale dans ma recherche et ce de plusieurs manières : dans l'objet lui-même, puisque ma méthodologie se développe à partir d'un atelier d'écriture avec des élèves handicapés moteurs de faible niveau scolaire, dans l'évolution de mon travail intellectuel (histoire de ruptures et de leur dépassement) et dans la restitution écrite du rapport de thèse.

Jeanne FAVRET-SAADA nous avertit¹¹ : "L'ethnologue s'engage et doit savoir qu'il s'engage dans l'énonciation". Les notes de terrain, le carnet de bord de recherche constituent le premier recueil de cet engagement, d'autant plus que le terrain est spécifique. Pierre SANSOT accredité l'écriture du détail (il

6 Il n'y a pas d'initiation sans rupture. C'est également le cas pour mon travail de thèse, apprentissage du travail de chercheur.

7 L'élément central de la méthodologie développée sur le terrain est un dispositif particulier d'atelier d'écriture : une dizaine de séances, proposées à partir du CDI à des classes d'élèves (CPPN dans un premier temps puis seconde BEP secrétariat et seconde BEP comptabilité) pendant certaines heures de cours (petits groupes d'élèves issus des cours de français ou modules).

8 Il a été créé en 1965 par Ted Nelson.

9 Glose, note de bas de page, index, sommaires,...

10 Je pense ici à l'article de Mireille CIFALI [95]. Écrire le quotidien, l'anodin peut ainsi soutenir la pensée en action. Mais je pense déjà à certains textes d'élèves dans lesquels apparemment rien ne se passe...

11 Dans un enregistrement vidéo : "Profession chercheur".

dit un tout), les métaphores, la description, le récit comme formes éprouvées dans l'écriture des sciences sociales aujourd'hui. "Il nous paraît judicieux de multiplier les images pour qu'elles ouvrent un espace : celui de la vie sociale et de l'imaginaire"¹², nous dit-il, et j'utilise cette liberté d'agir, constitutive de l'écriture, aussi bien pour restituer ce qui advient du terrain que pour réfléchir sur mon propre travail.

J'avais écrit ce texte dans mon carnet de bord de DEA, au moment du travail de délimitation de l'objet.

"Qu'en est-il de ce pro-jet ? De cet objet que je pro-jette devant moi ? Il me faut le définir, réaliser l'énoncé de ses caractéristiques, le préciser, le fixer sans le figer. Il détermine la recherche. Qu'est-ce qui est présupposé perdu et donc existant ?

Attendre l'objet : je l'entrevois, il est là, les éclairages que je commence à installer me permettent progressivement sa perception plus fine ; il sort de l'ombre, le flou s'atténue, les facettes se dessinent. J'avance pour le cerner, mais alors il se délite, disparaissant pour me perdre ! Objet mirage, effet d'optique... Je poursuis, je le suis pour qui, pour quoi ? Pour quelle suite ? Il m'oblige au voyage initiatique sur le chemin de la connaissance. Il cristallise mon rapport au savoir qui se construit en cours de route ; Voyage sans retour, voyage à risques, à transformations réciproques objet-sujet : je le modèle et il me révèle ses ancrages dans l'histoire de mon identité. L'éclairage que je lui applique m'éclabousse.

L'objet est-il mythique ? La quête est-elle sans fin ? Mes doutes sont ceux de l'incertitude de sa pertinence, du sentiment de l'ingérabilité de la chose, de son manque de consistance ou de sa trop grande rigidité...

La formalisation m'oblige à l'exposer aux yeux des habitants de l'institution : aux cruels (mais nécessaire) porteurs de miroirs à réfléchir les défauts, aux virtuoses des rhétoriques attestées (écrasante élocution) dans les

affrontements des savoirs supérieurs, aux gardiens des forteresses théoriques validées par l'histoire, résistantes aux changements, et aussi aux maîtres qui acceptent de disposer des balises, jalonnements indispensables, utiles appuis impulsant la liberté des interrogations du novice et leurs évolutions... Formaliser c'est alors prendre le risque de décevoir, mais c'est aussi penser, condition nécessaire de la progression vers la création de savoirs nouveaux."

TERRAIN DE RECHERCHE

Le terrain de ma recherche-action¹³, l'établissement scolaire d'exercice, est EREA accueillant des élèves handicapés moteurs de niveau collège, SEGPA¹⁴, lycée professionnel (avec des filières électrotechnique, comptabilité et secrétariat) et lycée classique (avec des filières L, ES, S).

Le visiteur qui franchit la porte est mal à l'aise, pris dans le tourbillon d'une hallucinante cour des miracles où la population des corps déformés n'est pourtant qu'adolescente, arborant comme ailleurs les tee-shirts et maquillages à la mode du moment. Les gestes y sont pour beaucoup maladroits ou approximatifs jusque dans l'articulation des mots les plus simples pour se faire comprendre. Mais derrière cette image saisissante d'une concentration de ce qui est considéré, dans notre société, comme le malheur s'abattant sur des familles, existent et se construisent des échecs et des réussites scolaires dans des histoires de vie où le rapport au monde, les sensibilités, les intelligences variées, ont à nous apprendre. Qui sont-ils pour nous sembler si différents ? Je pense déjà à Jean BAUDRILLARD¹⁵ définissant "les handicapés, figures de mutants parce que mutilés, et donc plus proches de la commutation, plus proches de cet

12 SANSOT [94] p. 64.

13 Le terme "recherche-action", dont Rémi HESS [83] attribue la paternité au psychologue Kurt LÉWIN lorsque, dans les années 1930, il quitte son laboratoire pour intervenir auprès des hommes sur le terrain, se réfère le plus souvent à des collectifs de recherche, groupes hiérarchisés de chercheurs et de praticiens qui collaborent dans un but d'action (éducative, politique, économique, militante,...). En ce sens, il n'est pas approprié à mon travail ici (on aurait peut-être pu utiliser plus justement le terme "recherche-formation"). Mais "Recherche-action" indique aussi, avec le tiret qui sépare les deux mots, la question en tension entre théorie et pratique. En ce sens, il est approprié au travail de l'implication et de l'émergence des savoirs cachés dans la pratique de terrain, travail qui est le nôtre.

14 SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

15 BAUDRILLARD [92] p. 47.

univers télépathique, télécommunicationnel, que nous autres, humains trop humains, condamnés par notre absence d'anomalie à des formes de travail conventionnelles”.

Les handicapés m'apparaissent alors comme analyseurs et avant-garde de déréalisation. Le handicapé est “autre” mais l’“élément autre introduit dans l'ensemble déjà là les chances - et les risques ! - d'une lisibilité et d'une transformation des articulations signifiantes”¹⁶. Il devient de ce fait “analyseur”, c'est-à-dire qu'il “libère un aspect inattendu de la réalité, ouvre la brèche dans la trame serrée du sens et des captations imaginaires.”¹⁷

ÉMERGENCE DE L'OBJET

Depuis le début de mon travail en licence, les contours de l'objet se révèlent et se précisent progressivement.¹⁸ Il y a une continuité et une cohérence interne, personnelle et professionnelle, liée à cette recherche. La chance, avec la pédagogie des Sciences de l'Éducation développée par les enseignants de l'Université Nancy II¹⁹, c'est de pouvoir travailler un objet choisi, mûri, reconnu en lien avec l'expérience d'une pratique de terrain. C'est une difficulté aussi car elle oblige à clarifier l'implication forte, à démêler le narcissisme de la construction théorique, à reconnaître la genèse de l'objet dans l'itinéraire personnel où surgissent aussi les ruptures constitutives de l'évolution d'une recherche.

En effet, la double position, professeur-documentaliste et thésarde²⁰, présente certainement le risque de difficultés particulières liées à la charge de travail ou

au regard des autres²¹, mais offre aussi, avec le travail théorique, l'opportunité d'un dynamisme, voire une forme de solidité et de souplesse intellectuelle, un recul devant l'emprise des situations trop fortes qui, en l'absence de toute analyse, fragilisent. L'implication²² n'est pas une faiblesse lorsqu'elle sert à la construction théorique et si, définie comme un travail, elle s'insère comme mode de construction de la connaissance, se constituant en l'une des classes de données que l'explication de la complexité se doit de dé-lier des autres classes de données. Elle permet au final une analyse des possibilités professionnelles de la documentaliste. À défaut d'une telle démarche, la réalité que la recherche tente de restituer perdrait en “sens”, à vouloir gagner en “cohérence”. Il s'agit dans cette perspective d'assumer les effets en retour de certaines situations de travail, ce qui a pour conséquence, et nous l'avons éprouvé, de faire évoluer l'objet de recherche. Ainsi, faire une recherche-impliquée sur le terrain de l'action, c'est saisir la possibilité d'agir dans le mouvement d'une pratique, reconnue dans ce cas comme jamais achevée, c'est contribuer à l'avancée de la connaissance toujours remise en chantier, c'est faire de l'incertitude, créée par la recherche, un moteur de la pensée et de l'action.

Les différentes postures que je suis amenée à occuper (chercheur, professeur-documentaliste) se constituent en “lieux” de travail de la recherche, essai de formalisation, de théorisation de la pratique. C'est donc à partir de la réalité impliquée, “site de l'action, de la praxis (du sens)” où l'objet complexe de la recherche existe et se transforme, selon les termes de Michel BATAILLE, que vont se

16 IMBERT [86] p. 57.

17 IMBERT [86] p. 59.

18 Le choix de mon sujet de travail en module d'initiation à la recherche était déjà centré sur l'informatique et les pratiques des enseignants : difficultés à utiliser le traitement de texte et compétences nouvelles développées.

19 Je pense en particulier à Monsieur le Professeur Gérard FATH. Dans les ateliers d'écriture (module “Analyse de pratique et énonciation”, de licence) j'ai appris à écrire pour comprendre ce qui se joue dans l'instant d'une pratique professionnelle.

20 En fait, la position est triple : professeur, documentaliste, chercheur, l'ensemble nécessitant une circulation entre les postures dans une démarche d'Analyse de Pratique.

21 “*Ça te mène à quoi?*” est une question qui revient souvent de la part des collègues. “*Faire une thèse ne vous donne aucune prérogative*” est le mot de l'Inspecteur de la vie scolaire au moment de mes premiers vœux de maintien dans l'établissement...

22 Sur la question de l'implication, cf. la revue *Pour*, n° 88, mars-avril 1983.

dégager les deux autres sites d'observation de la complexité : celui de la recherche proprement dite qualifié de site de la cohérence, où va se réaliser l'explication de cet objet complexe et celui de la "circulation entre recherche et action", où il devient possible de saisir "comment la connaissance produit de l'action et l'action produit de la connaissance"²³.

COMPLEXITÉ, OBJET PARLÉ, OBJET PARLANT

La situation impliquée préserve de la séduction des approches classiques issues des sciences dures et du positivisme qui attribuent à la recherche une puissance démesurée, s'illusionnant du pouvoir de résoudre les problèmes de l'humanité tout en cherchant à dénier les relations entre le chercheur (sujet) et son objet.

La complexité du terrain, si elle n'est pas niée, bouscule les hypothèses de départ et modifie, dans le mouvement du travail théorique, la construction initiale de l'objet. Suzanne MOLLO explicite ce processus : la délimitation d'un sujet de recherche est le résultat d'un "itinéraire réflexif"²⁴ dans lequel l'auteur réintroduit, dans la construction de ses hypothèses initiales, les pratiques de terrain, l'imprévisible, refusant de se limiter à l'application de mécanismes préétablis.

L'imbrication du sujet chercheur comporte cependant le risque d'un double malentendu avec le risque de perte du côté de la théorie universalisante ou à l'inverse celui de la perte de l'objet. La proposition théorique de Marília AMORIM permet de dépasser cette difficulté en introduisant la manière dont "la question du sens suppose celles de l'altérité

et de l'énonciation"²⁵. Au moment du passage de la situation de terrain (situation de dialogue avec les acteurs et des rapports *je/tu*) à la situation d'écriture (dialogisme du texte²⁶), une "double inversion" se réalise : une première "par rapport au dialogue et au discours" dans laquelle l'énoncé scientifique s'adresse à un "il" (le destinataire devenu absent et le surdestinataire représenté par l'ensemble des exigences du monde intellectuel) et une deuxième par rapport à l'objet qui n'est pas seulement "*objet parlé* (par d'autres auteurs que par lui-même)" mais aussi "*objet parlant*". L'altérité est à l'œuvre quand "à la place de l'objet, celui dont on parle, il y a un *tu*."²⁷ L'objet qui nous intéresse ici est alors résolument polyphonique, selon la définition de Marília AMORIM, il est "la question de l'objet de connaissances traitée du point de vue du dialogisme et de la théorie de l'énonciation."²⁸

LES ANNÉES THÈSE OU L'HISTOIRE D'UN BASCULEMENT DE PENSÉE

APPROCHE TECHNICISTE

Ma maîtrise des Sciences de l'Information et de la Documentation ambitionnait la construction d'une base de données documentaire, "HYPERDOCS 1", logiciel dans lequel les écrits des acteurs de la communauté éducative pouvaient s'organiser en liens évolutifs sur les pages où les images numériques, les références des textes, et des commentaires à usage collectif ou personnel prenaient place au fur et à mesure des apports des élèves. Le produit informatique²⁹ dans sa structure et les usages prévus avec une

23 BATAILLE [83] p. 36.

24 MOLLO [87] p. 65.

25 AMORIM [96] p. 36.

26 Le concept de dialogisme (ou polyphonie) habituellement appliqué aux textes est issu du travail de Mikhaïl BAKHTINE qui a montré comment "un même "mot" se révèle être porté par plusieurs "voix", venir au croisement de plusieurs cultures." (cf. DUCROT-TODOROV [79] p. 443).

27 AMORIM [96] p. 37.

28 AMORIM [96] p. 33.

29 Les logiciels construits pour les besoins de ma recherche ont été réalisés de 1994 à 1997, au C.F.I.A.P. (Centre de Formation à l'Informatique et à ses Applications Pédagogiques), dont le responsable, Monsieur Jean-Louis CHARPILLE, avait accepté d'offrir aux idées que j'avancais, les moyens humains et matériels nécessaires. L'écriture informatique d'HYPERDOCS (versions 1 et 2) est celle de Monsieur Bernard SIRANTOINE, ingénieur au C.F.I.A.P.

vision "a priori" de l'utilisateur écrivant, constituait l'objet en soi. Il s'agissait de concevoir un logiciel, de le tester auprès d'utilisateurs en vue de prouver son intérêt et son efficacité. Mais derrière la technique trop puissante, l'évidence de l'acteur aux prises avec l'écriture commençait déjà à émerger. Cet acteur hésitant, maladroit, déconcertant par rapport à l'outil et ce qu'on attendait, apparaissait progressivement de plus en plus intéressant à étudier et ce d'autant plus qu'il est "handicapé".

DE L'OUTIL MOBILISATEUR À L'OUTIL ANALYSEUR

Mon DEA se proposait, dans cette suite directe, une recherche "... qui porte sur le rapport à l'écrit..." en tentant d'observer comment l'outil hypertexte créé pour intégrer les textes construits dans une logique scolaire classique mais aussi les textes plus personnels, "anodins", pouvait permettre la mobilisation sur l'écriture et le changement des rapports à l'écriture. La perspective est donc radicalement différente : si, avec la maîtrise, l'objet était directement lié à l'outil informatique (le logiciel HYPERDOCS 1 à tester), avec le DEA l'objet est d'abord lié à l'acteur, l'élève aux prises avec l'écriture et le logiciel informatique qui est reconstruit, simplifié ("HYPERDOCS 2³⁰"), devient analyseur des rapports à l'écrit et non plus thème d'étude en soi. Je postule aussi que l'outil va révéler les modes de pensée et transformer les rapports à l'écrit et je me propose de démontrer les difficultés et l'intérêt de l'hypertexte dans une approche formative.

DU SUJET OPÉRATOIRE AU SUJET EXISTENTIEL

Ma thèse aujourd'hui, sans abandonner les technologies informatiques, accepte de prendre en compte également les possibilités d'un simple stylo pour créer des écrits capables d'en engendrer d'autres, dans une perspective de formation. C'est l'élève ado-

lescent aux prises avec l'écriture dans le rapport à l'outil et au monde qui devient central.

L'outil reste présent, il est constitutif de l'acte d'écriture sur lequel il agit aussi, mais il prend place désormais en arrière-plan de ce qui constitue l'essentiel de l'atelier d'écriture : la manière dont les élèves vont s'emparer (ou refuser de s'emparer) de l'offre d'écriture, l'investissement qui se réalise, l'inscription d'eux-mêmes surgissant dans leurs productions. Un passage s'est opéré pour libérer le sujet existentiel du sujet opératoire et introduire la question de l'écriture, qui n'est pas réductible à une circulation sur écran. Ce sont les textes obtenus, apparemment maladroits, simples, faibles mais dans lesquels les auteurs-élèves se ménagent pourtant une place que l'énonciation nous permet d'observer, qui m'ont conduite, avec la question de leur analyse possible (ou impossible), au basculement de la place de l'outil informatique dans la recherche. En effet, le choc du corpus obtenu dans les ateliers d'écriture réactive les questions méthodologiques. Les outils linguistiques (GREIMAS, les approches sémantiques,...) s'avèrent trop puissants pour être appliqués tels quels aux productions des élèves faibles alors même que si les matériaux semblent "pauvres", l'analyse ne les épuiserait pas. Avec l'étude de l'agir professionnel (ce que je demande et organise, ce qui prend forme, comment je le comprends,...), c'est la question de la formation qui prend forme.

Au final, l'histoire de l'approche théorique est peut-être celle d'une modestie qui, au-delà de l'euphorie narcissique du chercheur projetant son objet, appartient à l'accommodation du réel : passage d'une ambition démesurée dans la vision transparente de l'outil efficace à une prise en compte de la réalité complexe³¹ des acteurs aux prises avec leur vie biologique, affective, scolaire,... dans la constante fragilité des équilibres humains, toujours précaires, toujours en (trans)formation que l'écriture révèle. Il ne s'agit donc pas d'une quelconque disparition de

30 HYPERDOCS2 est en fait un traitement de texte simplifié, dans lequel une fonction hypertexte est introduite. La création d'une "macro" (programmation d'une nouvelle fonction) permet à l'utilisateur néophyte de générer facilement des liens entre des mots d'un texte (hypermot) et de nouveaux textes (liens hypertextes entre fichiers).

31 Cette réalité, l'épreuve du terrain, a déplacé l'objet de recherche me poussant en dehors de l'outil informatique trop puissant et trop fermé à la fois. La démultiplication de certains effets, la prise en compte des élèves comme partie prenante de la reconstruction de l'objet ont alors pour effet enrichissant d'éviter le risque d'émiettement de cet objet.

l'exigence de recherche mais, bien au contraire, d'une ambition intellectuelle.

RAPPORT AUX THÉORIES

Un basculement s'effectue, celui de la place de l'outil informatique face à l'homme, et c'est le basculement théorique qui s'opère. Il dénoue mon rapport aux théories. En effet, j'ai encore aujourd'hui le sentiment d'avoir tout tenté pour maintenir l'outil informatique au centre de la recherche, au centre des espoirs qu'il laissait à penser. Et je me vois encore prisonnière intellectuelle du "cercle vicieux" décrit par Donald A. SCHÖN, dans lequel la réflexion du praticien "s'autolimite en se mettant au service du cadre qu'il se donne pour jouer son rôle, au service également de sa théorie en usage personnelle ou du système d'apprentissage organisationnel au sein duquel il travaille"³². Qu'il s'agisse ici du praticien documentaliste, pris dans la mouvance d'une profession qui se cherche et dans la vague déferlante et béate des TICE³³, ou du praticien chercheur, avide de méthodes efficaces pour surmonter les angoisses de la confrontation à la complexité (DEVEREUX [80]) du terrain toujours subversif, la voie est toute tracée par le désir de faire progresser les élèves et trouver les preuves de l'efficacité de l'outil. L'envie de comprendre la pensée cognitive trop vite assimilée à un mécanisme s'épanouit dans les incantations du discours officiel qui pèse avec le déferlement des TICE, dans la profession trop nouvelle. Mais lorsque je comprends que cette voie royale n'était en fait qu'un chemin d'application sans issue, s'opère alors la rupture épistémologique dans laquelle je peux exister, en tant que chercheur, avec ma capacité éprouvée à me dégager des schémas de pensée préétablis, dominant les discours

ambiants. Ainsi se présente une possibilité nouvelle : celle de construire la liberté de poser les questions différemment.

Mon travail de recherche m'a amenée à circuler entre un terrain riche en informations cachées et les possibilités théoriques de leur émergence, de leur prise en compte. Il se situe dans le courant actuel d'Analyse de Pratique (SCHÖN, PERRENOUD) qui reconnaît les savoirs cachés dans la pratique. Le concept de "pratique interagie" (POURTOIS, DESMET, LAHAYE [93]), comme activité de production d'information dans un projet partagé ouvre une piste pour dépasser les antagonismes classiques entre praticien et chercheur³⁴.

LA NÉCESSAIRE ENVIE D'ABANDONNER

Si je relate ainsi mon itinéraire de thèse il peut paraître relativement linéaire, au sens où il s'inscrit dans une progression, même si elle se déploie de rupture en rupture. Au final que puis-je indiquer de plus ? Peut-être une dernière chose que j'ai apprise aussi.

Les passages d'état en état, d'étapes en étapes successives se constituent en autant de moments propices à la tentation d'abandonner. L'envie d'abandonner surgit brutalement ou s'infiltré insidieusement. Elle s'épanouit dans de multiples faux prétextes : le manque de temps, les amis, la vie familiale... Je pourrais citer beaucoup d'extraits de mon carnet de bord à ce sujet.

Septembre 98 :

Cet été, j'ai cru que j'abandonnais... je me suis trouvée sans me reconnaître dans un état d'arrêt, sans possibilité de me mettre à lire ni écrire. De jour en jour, d'heure en heure, je me suis vue abandonnée au temps fuyant, occupée à cuisiner trop longuement des salades ordinaires,

32 SCHÖN [94] p. 336.

33 TICE : Technologies de l'Information Communication à l'École.

34 L'histoire du lien praticien/chercheur est celle des critères de validité d'une recherche. Elle est déterminée par les philosophies (*positivisme/phenomenologie*) qui produisent des théories et les questions de leurs dominations (*approches expérimentales/approches qualitatives*). La recherche-action, constitutive de l'histoire des Sciences de l'Éducation, propose des articulations entre praticiens et chercheurs. En fait elle éclaire le conflit théorie/pratique, sans pouvoir le réduire maintenant à une hiérarchie implicite (inopérante) entre chercheurs et praticiens.

à arroser de pauvres légumes déjà condamnés par la sécheresse, dormir... Cette thèse en gestation qui me passionne habituellement semble devenue indifférente... J'avais organisé confortablement mon bureau d'été...

mai 1999 :

...**Ne pas avoir le temps de faire.** Avec la chaleur du mois de mai et l'effervescence de mon grand jardin, les amis perdus de vue depuis trop longtemps s'offrent volontiers comme échappatoires nécessaires. Mais dès lors que je me surprends au petit plaisir de faire trop longuement la vaisselle, je deviens suspecte à mes propres yeux : à ce stade de difficulté tout peut être prétexte ou excuse pour retarder le moment d'affronter l'épreuve de rédaction du plan !... et là, je me dis que l'étudiante en thèse que je suis ne sait pas encore qu'elle est peut-être en train de s'inscrire pour une année supplémentaire...

On peut penser d'abord à du découragement (je l'ai cru), mais il s'agit en fait d'une forme de "passibilité" (LYOTARD³⁵), possibilité d'éprouver sans calcul ce qui se donne à vivre. L'enjeu consiste moins à trouver des explications ou des excuses que de comprendre.

Lorsque le travail de compréhension de ce qui se joue (sur le terrain ou dans la démarche de chercheur) s'accompagne d'un moment de flottement intellectuel (apparent), c'est parce que ce que je mets en œuvre ne fonctionne pas comme prévu. Il se produit une déstabilisation. Il me faut lâcher prise et reconstruire autrement. La compréhension nouvelle n'est pas immédiatement disponible aux mots. Il devient nécessaire de poser autrement les questions et leurs cadres théoriques au lieu de rechercher trop directement l'explication supposée efficace pour produire des solutions immédiatement conformes à l'attente pré-établie.

Mon rapport à la recherche se construit ainsi dans le dépassement des difficultés. J'ai progressivement appris, dans le travail avec mon directeur de thèse, à reconnaître ces résistances de la recherche (l'incident sur le terrain, l'inattendu, les déstabilisations,...) comme des aubaines pour penser autrement. Aujourd'hui, je sais que l'envie d'abandonner est un

indicateur : celui d'une impasse de pensée qu'il faut dépasser, après l'avoir identifiée et acceptée.

Brigitte LEMIUS

Professeur-documentaliste
Membre de l'ERAEF³⁶

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AMORIM [96]

AMORIM, Marilia .- La construction de l'objet en éducation et dans la recherche. Une approche polyphonique .- In BERTHIER, Philippe, DUFOUR, Dany-Robert (coord.) .- *Philosophie du langage esthétique et éducation* .- Paris : L'Harmattan, 1996 .- (sémantiques) .- p. 33-40.

BATAILLE [83]

BATAILLE, Michel .- *Méthodologie de la complexité* .- Pour, n° 90, juin-juillet 1983, p. 32-36.

BAUDRILLARD [92]

BAUDRILLARD, Jean .- *L'autre par lui-même. Habilitation*.- Paris : Galilée, 1992 .- 89 p.- (Débats).

CIFALI [95]

CIFALI, Mireille .- "J'écris le quotidien" .- *Cahiers pédagogiques*, n° 331, février 1995, p. 56-58.

DEVEREUX [80]

DEVEREUX, Georges .- *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* .- Paris : Flammarion, 1980 .- 474 p.- (Nouvelle bibliothèque scientifique).

DUCROT-TODOROV [79]

DUCROT, Oswald, TODOROV, Tzvetan .- *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*.- Paris : Seuil, 1979. - 450 p.- (Points/Antropologie Sciences humaines ; 110).

FATH [92]

FATH, Gérard .- *L'implication dans le métier enseignant*.- Chaumont : CDDP, 1992 .- 36 p.- (Espace de formation).

FAVRET-SAADA [82]

FAVRET-SAADA, Jeanne, CONTRERAS, Josée .- *Corps pour corps. Enquête sur la sorcellerie dans le bocage*.- (réimpr.).- Paris : Gallimard, 1982 .- 368 p.- (Témoins).

GOODY [93]

GOODY, Jack .- *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*.- Paris : Ed. de Minuit, 1993 .- 274 p.- (Le sens commun).

GREIMAS, COURTÉS [79]

GREIMAS, A.J., COURTÉS, J .- *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage* .- Paris : Hachette-Université, 1979.

35 LYOTARD [93] p. 84.

36 ERAEF : Équipe de Recherche sur les Acteurs de l'Éducation et de la Formation (Université de Nancy 2).

- GROUPE D'ENTREVERNES [88]
 Groupe d'Entrevernes .- *Analyse sémiotique des textes. Introduction. Théorie-Pratique* .- 6^e ed. - Lyon : PUL, 1988. - 207 p.- (linguistique et sémiologie).
- HESS [83]
 HESS, Rémi .- Histoire et typologie de la recherche-action. - *Pour*, n° 90, juin-juillet 1983, p. 9-16.
- HOUSSAYE [92]
 HOUSSAYE, Jean .- *Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation* .- Paris : PUF, 1992 .- 339 p.- (Pédagogie d'aujourd'hui).
- IMBERT [86]
 IMBERT, Francis - Innovation et temporalité .- *Revue française de pédagogie* n° 75, avril-mai-juin 1986 - p. 53-59.
- LYOTARD [93]
 LYOTARD, Jean-François .- *L'inhumain. Causeries sur le temps* .- (réédition) .- Paris : Galilée, 1993 .- 217 p.- (Débats).
- MOLLO [87]
 MOLLO-BOUVIER, Suzanne .- De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation ou la délimitation d'un sujet de recherche .- *Revue française de pédagogie*, n° 78, janvier-février-mars 1987, p. 65-71.
- PERRENOUD [94]
 PERRENOUD, Philippe .- *La formation des enseignants entre théorie et pratique* .- Paris : L'harmattan, 1994 . - 254 p.- (Savoir et Formation).
- PINEAU [83]
 PINEAU, Gaston, Marie-Michèle .- *Produire sa vie : auto-formation et autobiographie* .- Paris : Edilig ; Montréal : Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1983.
- POURTOIS, DESMET, LAHAYE [93]
 POURTOIS, Jean-Pierre, DESMET, Huguette, LAHAYE, Willy .- La pratique interagie de la recherche et de l'action en sciences humaines .- *Revue française de pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre 1993, p. 71-81.
- RICCEUR [98]
 RICCEUR, Paul .- *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II* .- Paris : Seuil, 1998 .- 245 p.- (Points ; 377).
- SANSOT [94]
 SANSOT, Pierre .- Le goût de l'écriture .- In *L'écriture des sciences de l'homme* .- *Communications*, n° 58, mai 1994, p. 61-67.
- SCHÖN [94]
 SCHÖN, Donald A. .- *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* .- Montréal : Les Éditions Logiques, 1994 .- 418 p.- (Formation des maîtres).

LA QUESTION DU FONDEMENT DE LA MORALE LAÏQUE SOUS LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE : UNE QUÊTE DES ORIGINES À LA FRONTIÈRE DES GENRES

LAURENCE LOEFFEL

Lorsque je me suis inscrite en thèse de Sciences de l'éducation à la fin de l'année 1992, je crois que je faisais partie de ces personnes dont le cheminement paraissait, dès le départ, fortement compromis. Divorcée, mère de deux enfants, vivant à Paris, exerçant à plein temps le métier de professeur de philosophie au centre IUFM de Beauvais, tout dans ma vie personnelle et professionnelle semblait contrarier mon projet. J'ai réussi à le mener à son terme, pourtant, et près de deux ans plus tard, je ne peux pas dire que ce fut au prix d'une grande souffrance, ni d'un sacrifice. Il est vrai que mon sujet de thèse ("La question du fondement de la morale laïque sous la Troisième République"), me situant aux origines de l'école primaire, était en cohérence avec l'enseignement que je dispensais aux professeurs des écoles ; ma recherche personnelle nourrissait mes enseignements. Je me rendais compte, et de plus en plus au fil du temps, de la pertinence de l'approche de l'histoire de l'éducation pour comprendre l'école primaire d'aujourd'hui. J'avais aussi la chance de travailler avec le professeur Claude Lelièvre. La confiance qu'il me témoignait ainsi que sa disponibilité ont indéniablement été le moteur qui m'a permis d'achever ce Doctorat.

Rien, pourtant, dans ma formation, ne me prédisposait à m'engager dans une recherche en Sciences de l'éducation.

LES RAISONS D'UN CHOIX

Après une formation on ne peut plus classique (classes préparatoires, université, concours), j'ai enseigné quelques années la philosophie dans le secondaire. En 1990, j'ai été, sans l'avoir demandé, affectée sur un poste de professeur de philosophie et de psycho-pédagogie à l'École normale de Beauvais. Je ne savais rien de la formation des enseignants du primaire. Un bref stage en École normale, pendant mon année de CPR, avait été plutôt dissuasif quant à mon engagement potentiel dans ce type de formation. C'est pourtant ma prise de fonction à l'École normale qui a motivé presque aussitôt un désir de m'engager dans une recherche en rapport avec l'éducation et l'école primaire. Est-ce parce que je suis fille d'institutrice ? Est-ce le souvenir de ces petites écoles de campagne du Val-d'Oise où j'ai vécu ? Ou est-ce un intérêt prononcé pour l'enfance et l'éducation ? Je ne

sais. En tout état de cause, c'est bien l'entrée à l'École normale qui a profondément modifié mon identité intellectuelle et professionnelle transformant mon intérêt en un engagement personnel. Un mois après la rentrée, j'avais choisi mon domaine de recherche, la laïcité, et quasiment délimité mon sujet de DEA¹. Un professeur de l'Université de Picardie Jules Verne, Jean-William Wallet, m'a conseillé de le proposer à Claude Lelièvre, professeur à l'Université de Paris V. Mon sujet lui a plu et c'est ainsi que notre collaboration a commencé. À ce moment-là, j'étais complètement ignorante de ce qui se faisait dans les départements de Sciences de l'éducation. J'ai découvert tout un champ du savoir qui m'était, je dois bien l'avouer, tout à fait étranger.

J'ai achevé le DEA en deux ans puis je me suis inscrite en thèse. Le sujet que j'avais choisi, en accord avec Claude Lelièvre, était original et motivant : personne n'avait jamais approfondi la question. C'était un sujet neuf, dont mon Directeur de thèse, clairvoyant, me prédisait qu'il redeviendrait, sous peu, une préoccupation de première importance pour l'École. C'était aussi une investigation qui me situait au plus près de l'école primaire, de son histoire, de sa vocation originelle à moraliser et socialiser les jeunes enfants.

Le caractère inédit de ma recherche, toutefois, a été aussi à l'origine de mes premières inquiétudes.

L'ÈRE DU SOUPÇON

Mon objet de recherche mêlait des perspectives philosophiques et historiques. Philosophe de formation, la question du fondement de la morale était pour moi presque une question d'école. La question du fondement de la morale laïque, toutefois, avait cette particularité qu'elle semblait indissociable de celle de l'enseignement moral, de l'éducation morale, bref, de toute une partie de l'histoire de l'éducation et de l'enseignement. Fortement liée à la construction de la laïcité scolaire sous la Troisième République, elle concernait aussi, de manière essentielle, l'histoire

politique. Mon directeur de thèse, historien de l'éducation, attendait de moi que je porte mes recherches systématiquement sur les aspects purement spéculatifs du problème, et non sur ses aspects pédagogiques, mieux connus. D'où, un certain nombre de difficultés et d'incertitudes la première année : comment, en effet, au plan méthodologique, faire la part de la spéculation pure, au sein d'une question tissée de perspectives aussi diverses qu'inextricables. Plus précisément, je me demandais s'il était possible de mener une investigation proprement philosophique sur des auteurs, des textes, des discours qui tous, ou presque, étaient *pris dans l'histoire*. Comment apprécier la teneur philosophique des écrits que je m'apprêtais à exhumers ? N'étais-je pas condamnée à ne rencontrer, au mieux que des témoignages historiques, au pire, que des écrits idéologiques ? Mon inquiétude était confortée par le fait qu'au cours de ma formation de "philosophe de métier", la philosophie française de la deuxième moitié du XIX^e siècle n'avait jamais été abordée. Dans l'histoire de la philosophie telle qu'on me l'avait enseignée, il y avait un vide entre Maine de Biran et Bergson. Paul Janet, Henri Marion, Jean-Marie Guyau, Alfred Fouillée, Dominique Parodi, Gustave Belot, Alphonse Darlu, tous étaient tombés aux oubliettes de l'histoire de la philosophie institutionnelle, à l'exception notable d'Auguste Comte, mais pas de Victor Cousin qui est pourtant le père fondateur de l'enseignement de la philosophie. L'épaisseur du silence fait sur la période laissait supposer que l'activité spéculative avait été suspendue au profit d'un engagement politique et pédagogique, donc idéologique. Comment, dès lors, traiter philosophiquement la question que je m'apprêtais à explorer ? À quelle légitimité pouvait-elle prétendre ?

Cette difficulté constituait une véritable impasse. Il fallait ou abandonner ou en sortir car je ne pouvais entrer dans cette recherche ayant à l'esprit toujours un soupçon sur le bien-fondé de mon entreprise. J'ai trouvé une issue principalement dans la lecture des travaux des historiens et des sociologues et ce n'est pas un hasard : les philosophes ayant dédaigné

1 Les fonctions de professeur de psycho-pédagogie en École normale donnaient, à ce moment-là, l'équivalence d'une maîtrise de Sciences de l'éducation. J'ai donc pu m'inscrire directement en DEA.

la période², c'est dans les travaux des spécialistes de la République, de la laïcité ou de l'école que j'ai découvert les premières approches de la question qui me concernait. Claude Nicolet, Pierre Ognier, Jean-Marie Mayeur, Jean Baubérot illustraient cette capacité à prendre en compte la densité philosophique des textes, sans pour autant perdre de vue le point de vue de l'histoire, c'est-à-dire tout en se situant dans le cadre scientifique qui était le leur. Ces lectures, auxquelles se sont ajoutées celles de Jean-Louis Fabiani ou Marcel Gauchet m'ont amenée à un constat : la période de la Troisième République était, au plan intellectuel, un moment tout à fait spécifique, comme une parenthèse philosophique, mais une parenthèse paradoxalement fondatrice. Songeant à ce que Bergson décrit comme une illusion de la pensée, le *mouvement rétrospectif du vrai*, j'ai pensé que ce n'était finalement que par un jugement "d'après-coup" que l'histoire de la philosophie avait invalidé la période. L'*Histoire de la philosophie* d'Émile Bréhier me semblait, à cet égard, tout à fait emblématique. Afin de rendre compte de la nature philosophique de la question du fondement de la morale laïque dans les termes où elle s'est posée à ce moment-là, j'ai donc décidé de *m'enfermer* dans la période. En quête de postures rationnelles plutôt que de systèmes, j'ai dû moi-même adopter une posture de lecture très empathique ; elle m'a permis de suivre sans arrière-pensée et sans préjugé les linéaments sinueux de l'*élan* philosophique qui caractérise la deuxième moitié du XIX^e siècle. Sortie de l'impasse initiale, je n'en étais pas quitte pour autant avec les difficultés méthodologiques.

HISTOIRE, PHILOSOPHIE, ARCHÉOLOGIE

Ayant pris acte de la spécificité philosophique de la période, je ne pouvais pas mener une exégèse des auteurs et des textes à la manière de l'histoire de la philosophie traditionnelle. Mon projet n'était de

toute façon pas un projet d'histoire de la philosophie, encore moins d'histoire des idées. J'avais à rendre compte de l'enjeu philosophique d'une question à un moment donné de l'histoire. Cet enjeu était donc aussi et nécessairement historico-politique. L'architecture de la thèse ainsi que le corpus devaient éclairer cette ambiguïté intime. Mais plus encore, je sentais que cette ambiguïté devait être prise dans mon discours lui-même, dans mon langage, en un mot dans mon style. Mon entreprise n'étant ni purement philosophique, ni purement historique, mais plutôt archéologique ou généalogique, je pensais que mon travail se situait nécessairement à la *frontière des genres* et que mon style devait rendre compte d'une démarche intellectuelle et d'un objet de recherche qui se situaient à la *marge*.

Cette difficulté a été à l'origine d'un inconfort très grand, d'un doute que j'ai conservé, de manière récurrente, jusqu'à la soutenance. À maintes reprises, j'ai remis en question la qualité scientifique de mon travail. Mon seul repère dans ces incertitudes était Claude Lelièvre. Je lui soumettais régulièrement ce que j'écrivais ; comme il était satisfait, je poursuivais mes recherches. Je ne saurais d'ailleurs que trop conseiller aux futurs impétrants, non seulement de commencer à écrire le plus rapidement possible, mais aussi de rester en relation régulière avec leur Directeur de recherche. J'ai regretté aussi, après coup, de ne pas être allée plus souvent aux séminaires de thèse organisés par Claude Lelièvre. J'aurais sans doute pu y évoquer mes difficultés, ou en tout cas avoir des échanges avec des Doctorants et j'aurais gagné du temps.

Car, il faut bien le dire, j'ai manqué de temps et ce n'est pas seulement ma vie personnelle et professionnelle qui en est la cause. Je travaillais seule, et je pense que c'était une erreur. D'autant que la "littérature" que je sortais de l'ombre était paradoxalement difficile d'accès. Il y aurait beaucoup à dire sur cette question qui laisse perplexe. La période de la Troisième République est une période récente de notre histoire. On pourrait s'attendre, notamment à la bibliothèque

2 Depuis, des recherches de plus en plus nombreuses tendent à faire sortir la période de son purgatoire : outre les travaux de Patrice Vermeren sur Victor Cousin (L'Harmattan, 1995), citons également la thèse du philosophe espagnol Jordi Riba sur Jean-Marie Guyau (L'Harmattan, 1999), celle de Laurent Fédi sur la théorie de la connaissance de Renouvier (L'Harmattan, 1998) et celle de Marie-Claude Figeat-Blais sur *Renouvier philosophe de la République* (E.H.E.S.S., 1998, à paraître aux éditions Gallimard).

de l'INRP, à trouver facilement les ouvrages des philosophes, pédagogues, doctrinaires, hommes politiques de la fin du XIX^e siècle. Or, il n'en est rien. J'ai connu des déconvenues dans toutes les bibliothèques parisiennes où j'étais inscrite, et la Bibliothèque nationale ne fait pas exception. Entre les ouvrages attribués à tort, ceux qui, bien que figurant dans le fichier, sont pilonnés depuis quarante ans, ou encore, ceux qui ont probablement été tellement lus (ou pas assez !) qu'ils ne sont consultables que sur microfiches ou micro-films, je ne pouvais m'empêcher de penser que c'est aussi l'histoire de la République qui se fait et se défait à travers ces difficultés à en conserver la mémoire. Ma démarche s'apparentait à celle d'un archéologue : je faisais des fouilles, je remontais aux origines. Cette dynamique m'a rapprochée de l'école primaire et m'a indéniablement beaucoup apporté dans mon activité professionnelle. L'école primaire, en effet, me semble par excellence un lieu que l'on peut approcher à la manière d'un archéologue. La mémoire et l'histoire y ont laissé des traces qui se superposent, loin de s'effacer. Pour la connaître et surtout la comprendre, il convient d'être sensible à l'épaisseur du temps.

Cette remontée aux origines et cette immersion dans un champ philosophique en grande partie méconnu ont bouleversé mon identité de philosophe. Loin de prendre appui sur ce que je savais, j'avais plutôt le sentiment que j'avais à me défaire de ce que je croyais savoir, que je ne pouvais avancer qu'au prix d'une catharsis intellectuelle qui faisait vaciller peu à peu toutes les certitudes que j'avais acquises dans ma formation. J'avais été formée dans une sorte de "kantisme orthodoxe" dont je retrouvais les traces dans le Kant soigneusement "débarbouillé"³ par les philosophes de la Troisième République. Autant dire que je m'apercevais que j'avais été formée dans l'esprit même de cette philosophie républicaine dont l'institution philosophique n'avait rien voulu conserver. Je devais beaucoup, toutefois, à mon passage en Khâgne : méthode, rigueur, culture mais aussi capacité de travail.

C'est en partie à cela que je dois d'avoir pu terminer ce Doctorat. L'achèvement matériel, toutefois, ne

m'a pas apporté la satisfaction, ni même le soulagement espéré. J'avais un sentiment profond d'insatisfaction : je ne parvenais pas à considérer la clôture matérielle de ma thèse comme un aboutissement. Ce fut le rôle de la soutenance que de me pousser à l'achèvement intellectuel de mon travail.

LA SOUTENANCE COMME ANAMNÈSE

Après le dépôt de mon Doctorat, je vivais dans l'attente anxieuse des pré-rapports. Dans mon entourage, personne ne comprenait cette inquiétude. Il est d'usage, en effet, de ne considérer la soutenance que comme une "formalité". C'est ce que me disaient ceux à qui je faisais part de mes appréhensions ; que la soutenance se passe bien ou mal, prétendaient-ils, cela n'a pas d'importance, ma thèse était bonne, le résultat était attendu. Mais je ne voyais pas les choses de cette manière. J'appréhendais la soutenance comme une véritable épreuve, au sens physique et intellectuel du terme. Je pense, en effet, que la soutenance fait partie intégrante de la thèse et qu'il faut la préparer. C'est pourquoi, j'ai pris extrêmement au sérieux les rapports des deux membres de mon jury, Jean Baubérot et Jean-Claude Forquin : l'un voyait une cohérence dans l'architecture de ma thèse, le second la mettait en question ; l'un me reprochait d'avoir trop restreint le champ de mon investigation, le second mettait en cause la pertinence même de mon corpus. Les deux appréciations critiques se combinaient pour faire craquer les fragiles coutures de mon travail. Le rapport de Jean-Claude Forquin, en particulier, m'a procuré un véritable choc. Il avait lu mon Doctorat avec un scalpel et avait minutieusement défait les sutures, là où elles étaient les moins solides. C'était un rapport qui me poussait dans mes derniers retranchements, qui m'obligeait à retravailler en profondeur les raisons de mes choix. Je lisais dans ce rapport une difficulté majeure de ma thèse : elle semblait manquer d'une clef de voûte et ne tenait pas vraiment debout.

J'ai donc cherché cette clef et, chemin faisant, j'ai tout déconstruit. J'avais à peine quinze jours pour recons-

3 L'expression est de Victor Cousin.

truire. Je me suis donc immergée, à nouveau, dans ma recherche, nuit et jour, jusqu'au jour de la soutenance ; j'ai vécu les pires moments intellectuels de toute mon existence. Jamais je n'ai atteint ce point de fatigue, de saturation, de surmenage. J'ai retravaillé, relu, repris, remué cinq ans de travail en deux semaines. À la recherche d'une cohérence ultime, c'est au plus profond de moi-même que j'ai dû puiser et trouver les réponses aux questions que je me posais. Cet énorme effort intellectuel a été comme l'expérience d'une anamnèse. C'est un peu comme si j'avais "accouché" d'une vérité qui était en moi à mon insu. Ce fut un moment douloureux mais qui m'a bel et bien poussée à l'achèvement intellectuel de ma thèse. Dans le même temps, je me consacrais à l'élaboration du discours de soutenance. Cela m'a pris beaucoup de temps. J'ai dû recommencer plusieurs fois. Soucieuse de tenir les vingt-cinq minutes requises, je me suis minutée à l'aide d'un dictaphone. Le jour même de la soutenance, je craignais par-dessus tout les effets de la fatigue. Mais dans ces moments-là, le corps est comme entre parenthèses. Et tout s'est passé comme je l'espérais : les deux semaines de préparation et de réflexion intense ont trouvé là leur justification : j'étais prête. Cela ne signifie pas que j'étais prête à défendre mon travail en dépit de tout ; cela signifie que j'étais capable de

l'assumer en tenant compte de toutes les remarques critiques qui m'avaient été faites. J'ai pu nouer ainsi avec les membres du jury un véritable dialogue et ma soutenance a été ce qu'à mon avis devrait être toute soutenance de Doctorat, non pas une "cérémonie d'adoubement", comme on me l'avait dit, mais un moment intellectuel privilégié, intense et riche.

Je ne peux pas conseiller aux futurs candidats d'aller, comme je l'ai fait, jusqu'à la limite de leurs forces. Mais je les encourage vivement à prendre très au sérieux la soutenance de leur thèse. Être à même d'assumer les limites de son travail fait partie intégrante de toute démarche de recherche.

Toute recherche en Doctorat est une aventure intellectuelle ; c'est aussi une expérience intime. Aucun itinéraire n'est exemplaire ou tous le sont. Moins d'un an après la soutenance, j'ai eu la chance d'être recrutée comme Maître de conférences. Et je dois avouer que c'est seulement maintenant que j'éprouve une satisfaction et un soulagement profonds en pensant que le temps de la thèse est derrière moi.

Laurence LOEFFEL
Maître de Conférences
Université de Picardie Jules Verne

COMMUNICATION
DOCUMENTAIRE

LES DÉTERMINANTS DES DIVERSES PRATIQUES DE LECTURE EN ÉDUCATION DES ENSEIGNANTS

JEAN-MICHEL DROUET

Cette étude empirique a pour idée de départ la question de l'opportunité de la création d'une nouvelle revue en Sciences de l'Éducation, dont l'objectif serait de permettre aux enseignants de suivre l'actualité de la recherche en éducation.

Pour évoluer dans le champ de la recherche en éducation¹ et dans celui de l'enseignement, l'auteur de ces lignes n'a pu constater que très peu de lien entre les deux.

Pourtant, au cours d'entretiens effectués auprès de chercheurs comme auprès d'enseignants, s'est dégagé un consensus sur la légitimité de cette idée.

De plus, une telle revue est préconisée par ceux qui ont réfléchi sur cette discipline que constituent les Sciences de l'Éducation. Pour ne citer que le rapport CORESE (Comité de Réflexion sur les Sciences de l'Éducation, 93), Charlot y propose de favoriser la création d'un "bulletin permettant de diffuser les résultats de la recherche". Et l'on se souvient de l'enquête de Bourdoncle et Lumbroso (86) sur la formation continue des enseignants du secondaire, concluant sur le fait que "la lecture est le moyen le plus souvent déclaré par les enseignants qui se sont donné eux-mêmes une formation continue".

On ne peut donc qu'établir le constat des bonnes volontés concernant un tel projet. Est-il viable pour autant, si l'on considère les caractéristiques de la revue rêvée ? Outre qu'elle fasse le lien entre la Recherche et l'École, on souhaiterait qu'elle suive

l'actualité de la recherche en éducation tout en étant généraliste (tous les courants et tous les thèmes devront y être abordés).

On ne peut tenter de répondre à cette question sans avoir pris connaissance des études précédentes autour de la diffusion des savoirs en éducation.

1. QUELLES LECTURES POUR QUEL MÉTIER ?

L'ILLETTRISME PÉDAGOGIQUE

Il est difficile de ne pas parler des travaux de l'INRP concernant les pratiques de lectures en éducation des professionnels de l'enseignement. À partir de 1982, c'est dans *Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation* que vont être relatées plusieurs recherches. Celles-ci ont abouti la plupart du temps à la double conclusion suivante : la circulation des informations dans les établissements scolaires se fait plutôt oralement, et l'utilisation des informations écrites se limite à celle des manuels (HASSENFORDER, 83, OUZOULIAS, 85, ALAVA, 91, ÉTÉVÉ *et al.*, 92, et GAMBART, 88).

Et c'est GAMBART qui, dès 1985, emploie pour la première fois l'expression "illettrisme pédagogique" pour décrire les pratiques documentaires des enseignants du secondaire. Cette expression symbolique-

1 Ce travail se situe dans le cadre du DEA "Évaluation et comparaison internationale en éducation" - IREIDU - Université de Bourgogne.

ment forte sera souvent réutilisée par plusieurs chercheurs de l'INRP (CHESNOT-LAMBERT, ÉTÉVÉ, HASSENFORDER, 85 ; ALAVA, 89), ce qui aura pour effet de la diffuser largement. Dans sa thèse, GAMBART (88) illustrera cette expression par l'absence quasi générale de référence pédagogique, la faible utilisation de l'information écrite, la prééminence du didactique au détriment du pédagogique, et l'utilisation souvent unique du manuel.

Cependant, lui aussi constate le "vecteur d'autoformation" que constitue la lecture, moyen plébiscité par les enseignants qui se projettent dans l'avenir ou sont à la recherche d'une promotion.

L'EXISTENCE D'UNE MINORITÉ ACTIVE D'ENSEIGNANTS-LECTEURS

L'existence d'une minorité d'enseignants-lecteurs a été cependant révélée par ÉTÉVÉ (92 et 93).

Dans la thèse qu'elle leur consacre, elle remarque que ces enseignants-lecteurs ont certaines caractéristiques qui les distinguent, mais surtout que toujours "le rôle de l'information est lié à un projet, d'innovation, de formation, de changement ou de recherche ; et celui-ci s'élabore et se développe grâce à des formes variées de socialisation professionnelle".

En se référant aux travaux en psychologie-sociale de KATZ et LAZARFELD (55), sur la communication de masse, ÉTÉVÉ note également l'existence de **leaders d'opinion** parmi les enseignants-lecteurs, c'est-à-dire d'enseignants qui jouent un rôle important dans la diffusion des informations pédagogiques auprès de leurs collègues. Elle propose que cette activité documentaire pourrait être utilisée pour créer des réseaux de liaisons au sein desquels les leaders d'opinion seraient les "portiers" du savoir pédagogique, en équipe avec les documentalistes.

Cette étude a aussi mis en évidence l'émergence d'une "nouvelle culture pédagogique" à l'œuvre chez ces enseignants-lecteurs, culture qui semble passer par certaines références d'auteurs cités. Avec VASSEUR, ÉTÉVÉ (92) s'est plus spécialement attardée sur les lecteurs de la revue les *Cahiers pédagogiques*. Elle y confirme ses propositions quand elle note que les enseignants déclarent qu'ils liraient sans doute davantage si ils pouvaient s'appuyer sur des personnes ressources et bénéficier de lieux de concertation.

En dépit de cette possibilité de voir se diffuser une

nouvelle culture pédagogique en s'appuyant sur cette minorité active d'enseignants-lecteurs, les chercheurs n'ont fait que constater, depuis 15 ans, la faible propension de l'enseignant moyen à lire des publications sur l'éducation.

UN MODÈLE POUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL BASÉ SUR LES RESSOURCES

Travailler sur la question de la formation des enseignants a conduit certains chercheurs de l'Université de Genève à réfléchir sur celle de la diffusion des savoirs en éducation.

Dès 1983, puis en 1986, HUBERMAN a proposé un "nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants". Ce modèle repose sur les "ressources" et sur leur utilisation. Il met schématiquement en scène un utilisateur et un diffuseur de ces ressources, entre lesquels s'opère un transfert de connaissances. Un modèle de la sorte serait institutionnellement applicable, peu coûteux, par une réorganisation des champs de l'enseignement, de la formation des enseignants, et de la production des connaissances (Universités plus particulièrement). De plus, serait instauré un système de formation continue "au choix" au sein duquel le caractère prescriptif, piège dans lequel les Sciences de l'Éducation s'efforcent de ne pas tomber, serait réduit. Cela faciliterait, toujours selon HUBERMAN, "l'essentiel du développement professionnel : l'utilisation régulière des ressources intellectuelles de qualité et que l'on incorpore quasi automatiquement dans son répertoire pédagogique".

Comme ne manque pas de le noter ÉTÉVÉ dans sa thèse (93), force est de constater que le modèle théorique de HUBERMAN n'a pas été suivi.

Un autre auteur, PERRENOUD, a plus particulièrement centré ses réflexions sur la nature même de la pratique pédagogique. Le fruit de ses recherches peut nous éclairer sur le fait paradoxal, de la part des enseignants, de ne pas lire tout en plébiscitant la lecture comme moyen de s'autoformer.

LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE N'EST PAS UNE PRATIQUE RATIONNELLE POUVANT ÊTRE PRESCRITE

Déjà en 83, PERRENOUD répondait à ceux qui s'étonnaient du manque de lecture des enseignants qu'"à

considérer la pratique comme expression de l'habitus plus que comme mise en pratique de recettes, on est conduit à s'interroger sur les conditions de transformation de l'habitus, sur le rôle des contraintes et possibilités structurelles par opposition à la diffusion d'idées".

Pour lui, on ne peut prendre conscience des incidences de la recherche en éducation sur les pratiques des enseignants qu'en comprenant ces pratiques.

PERRENOUD considère que le modèle d'HUBERMAN ne pêche que parce qu'il fait fi de la tendance des enseignants à n'appliquer que ce qu'ils ont eux-mêmes inventé, et non ce qui leur a été prescrit. "L'improvisation" dont fait preuve l'enseignant dans sa classe est réglée par son habitus qui fonctionne en mettant en relation les données particulières et variables de la situation en classe avec ses propres représentations. Quant à la part de "bricolage", elle ne doit pas être comprise comme une mise en pratique de théories ou de recettes qui seraient immuables d'une situation à l'autre.

LES CONDITIONS DU CHANGEMENT DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Dans un texte plus récent (96), PERRENOUD étudie les conditions de changement de pratiques des enseignants grâce à l'analyse de leurs propres pratiques : seuls peuvent changer ceux qui sont assez lucides pour reconnaître ce qui est le plus difficilement reconnaissable. Quand il appelle les enseignants à faire le deuil de ce qui fait le "confort" de la profession, il insiste sur la difficulté à le faire tant ces satisfactions sont liées à la nature du métier d'enseignant, et l'on pourrait même dire à leur habitus professionnel.

Enfin, et précision d'importance, PERRENOUD atteste qu'il est plus facile de changer quand on le fait à plusieurs que seul, car l'abandon de pratiques anciennes peut entraîner l'isolement au sein d'un établissement. Seulement, cela peut aussi et surtout ouvrir un "espace de paroles et de changement".

S'il laisse la question suivante en suspens : "*Quels sont les agencements institutionnels qui, en dehors des bonnes résolutions et des exhortations, modifieraient les pratiques de communication des chercheurs ?*" (83), l'apport des thèses d'un auteur tel que PERRENOUD nous oblige à tenir compte de la nature de ce "métier impossible" qu'est l'enseignement. Plus précisément,

il faudra nous attacher à discerner plus précisément les conditions structurelles dans lesquelles les pratiques enseignantes se déroulent, et aussi à réfléchir sur la question de savoir comment la recherche peut aider le terrain de la manière la plus efficace.

Et les questions qui orienteront notre recherche, et qui vont maintenant être posées, ont la prétention de respecter cela, car elles cherchent à rendre compte de pratiques en apportant des éléments de connaissances sur la sociologie des enseignants, et, par les réponses qu'on leur donnera, cherchent à motiver des propositions.

CERTAINES REPRÉSENTATIONS SONT-ELLES UN PRÉALABLE NÉCESSAIRE À LA LECTURE DE PUBLICATIONS CONCERNANT L'ÉDUCATION ?

Un des objectifs de cette étude sera de déceler les représentations communes à tous les enseignants-lecteurs (ce qu'on pourra considérer comme la base de la "nouvelle culture pédagogique" décrite par ÉTÉVÉ), et celles spécifiques aux différents types. Précisons que cet objectif risque d'être difficile à atteindre, tant ces enseignants-lecteurs paraissent différents les uns des autres. Ainsi, quand ÉTÉVÉ tente une typologie de ceux-ci à partir de 33 entretiens, elle en souligne l'hétérogénéité en distinguant 6 catégories.

De plus, effectuer un tel travail conduira forcément à une description, certes partielle, du métier d'enseignant, et devra se référer à un certain nombre de connaissances sur cette profession déjà mises en valeur (LÉGER, 83, DEMAILLY, 91, DUTERCQ, 91, PÉRIER, 94, MARESCA, 95).

DANS QUELLE MESURE LES ENSEIGNANTS QUI LISENT DES PUBLICATIONS CONCERNANT L'ÉDUCATION LE FONT-ILS EN LIAISON AVEC UN PROJET ?

GAMBART (92) a estimé que près de 70 % des enseignants qu'il a interrogés et qui ont réalisé une expérience ou une innovation n'ont "*entrepris aucune lecture en liaison avec cette expérience*", même s'il distingue "*une minorité ayant lu au moins un livre en liaison avec l'expérience réalisée*".

Dans son étude sur le fonctionnement des collèges, DUTERCQ (91) constate qu'il n'est pas rare que projets

et autres innovations collectifs ne soit jamais réalisés, et voit dans ces *“travaux en commun (...) que prétexte à former groupe et à se rassembler pour se rassembler”*. Rappelons ici que pour ÉTÉVÉ (91), les enseignants cherchent à s’informer quand ils ont un projet, et que celui-ci est soutenu par une socialisation entre pairs. Si l’on suit PERRENOUD, on peut faire l’hypothèse selon laquelle les enseignants non seulement ne liraient pas dans le but de chercher des recettes à appliquer, mais aussi que la création de leurs propres pratiques se passe de toute recherche documentaire préalable. En d’autres termes, ils n’auraient que peu de raisons dans l’état actuel de leurs pratiques et des savoirs produits par la recherche en éducation pour lire des publications sur l’éducation. **La lecture en éducation ne serait donc pas forcément liée à un projet.**

L'APPARTENANCE À UN RÉSEAU EST-ELLE LE PRINCIPAL DÉTERMINANT DE LA LECTURE DE PUBLICATIONS CONCERNANT L'ÉDUCATION ?

DUTERCQ (91) désigne par **réseau** *“un ensemble de cercles sociaux dans lequel les individus ont des relations nombreuses et diversifiées attestées par la richesse des ressources requises et activées”*. Sa constitution paraît liée au besoin des enseignants de *“faire groupe”* face à la hiérarchisation due à l’organisation de l’établissement. En outre, ce qui rend attractif ces réseaux est plus leur *“vitalité que la nature de leurs ressources”*. DEMAILLY (91) note *“la création de réseaux à l’intérieur même du système scolaire”*, situés autour de la formation continue, et au sein desquels les enseignants peuvent s’exprimer en dehors de toute contrainte, notamment hiérarchique.

Il faut citer BOURDIEU (82) quand il énonce *“on lit quand on a un marché sur lequel on peut placer des discours concernant la lecture”*. Si l’on définit les réseaux décrits par DUTERCQ d’une part, et par DEMAILLY d’autre part, comme étant des *“marchés”* dont les usagers ont certaines représentations en commun, on peut faire l’hypothèse suivante : **les enseignants qui lisent des publications concernant l’éducation le font dès lors qu’ils font partie d’un réseau.**

L’exploration de ces réseaux sera nécessaire pour le vérifier.

LE POIDS VÉRITABLE DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DES ENSEIGNANTS SUR LEUR PROBABILITÉ DE LIRE DES PUBLICATIONS SUR L'ÉDUCATION

Si l’on en croit ÉTÉVÉ (92), les caractéristiques personnelles des enseignants ne semblent que très peu jouer sur les pratiques de lecture des enseignants, si ce n’est que faiblement par leur statut, leur insertion sociale, leur engagement professionnel ou la discipline enseignée.

Pourtant, il est permis de penser avec PERRENOUD que *“les contraintes et les conditions objectives de l’enseignant”* influent significativement sur les pratiques des enseignants, bref, que celles-ci portent la marque de leur habitus. Et, si l’on reprend très schématiquement les théories de BOURDIEU, l’habitus, le *“social incorporé”*, dépend essentiellement des caractéristiques personnelles des individus, comme le milieu social d’origine ou le sexe. Rappelons encore que l’habitus peut se transformer, mais toujours compte tenu des contraintes structurelles. Ainsi, celui d’un enseignant peut se transformer selon le type d’établissement où il exerce, les stages de formation continue qu’il a suivis ou son ancienneté et promotions éventuelles.

Avant toute chose, ce travail vérifiera si le poids des caractéristiques individuelles des personnels éducatifs joue aussi peu que cela a été montré par les études précédentes.

On peut formuler à présent l’hypothèse générale de ce travail : **les enseignants qui lisent des publications concernant l’éducation le font moins parce qu’ils ont un projet que parce qu’ils font partie d’un réseau.**

En d’autres termes, ce qui détermine le plus la lecture de publications sur l’éducation n’est pas la recherche de **recettes** directement applicables en classe, mais le besoin de **faire groupe**, de faire partie d’un réseau au sein duquel les enseignants partagent les mêmes représentations, base d’une **nouvelle culture pédagogique**.

Cela paraît d’ailleurs être une des conditions principales du **changement des pratiques éducatives, le “faire collectivement”**.

Mais outre cette problématique particulière de la diffusion des différents types de savoirs auprès des praticiens, ce travail s’est découvert une ambition plus large. Au cours du cheminement théorique qui vient d’être présenté, on a vu que l’on se référerait à un cer-

tain nombre de connaissances établies sur la profession enseignante. Cette recherche aura donc cet intérêt supplémentaire de mettre un peu plus à jour ce qui constitue ce "métier impossible".

MÉTHODOLOGIE

Le questionnaire

L'enquête a été menée entre les mois de mai et juin 1998.

Le choix arbitraire des établissements où il a été diffusé a été fait en fonction du critère principal de la diversité (éloignement de Dijon, classement en ZEP, taille, etc.).

Le taux de réponse général est de 20,6 %².

Dans le questionnaire, 14 thèmes de lecture étaient proposés aux enseignants, pour chacun desquels ils devaient déclarer s'ils lisaient ou non des publications y ayant trait. Ces thèmes ont été classés en 3 catégories : **lectures pédagogiques** d'abord, **lectures spécialisées** ensuite, et **lectures innovantes**, les plus éloignées du champ de l'enseignement, enfin.

Le traitement des données³

Les données ont été traitées avec le logiciel SAS, logiciel qui permet d'effectuer des analyses de régression (ou modélisation multivariée).

L'intérêt majeur de la modélisation multivariée, estimation statistique de l'effet de plusieurs variables sur une variable à expliquer, est qu'elle permet de séparer l'effet net de chaque variable explicative. Ainsi, on espère pouvoir mesurer le poids d'une variable dans la probabilité de lire des publications sur l'éducation, alors que l'effet de toutes les autres sur cette même probabilité est neutralisé. Ce raisonnement "toutes choses égales par ailleurs" pourra être tenu pour chacune des variables, et l'on quantifiera ainsi l'importance relative de leur poids.

Il faut insister sur le fait que les observations qui vont être maintenant effectuées ne valent évidemment que pour les enseignants qui ont bien voulu répondre à notre enquête. Les descriptions et autres commentaires qui vont suivre n'ambitionnent pas de viser à l'universalité, cela d'autant plus que l'on n'a aucun moyen de savoir si les enseignants qui n'ont pas répondu lisent davantage ou moins que ceux qui ont répondu, ou de vérifier un éventuel lien de causalité entre le fait de répondre à une telle enquête et celui de lire des publications sur l'éducation.

2. LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

77,9 % des répondants déclarent avoir lu entre septembre 1997 et mai 1998 au moins un ouvrage ou un article d'une revue consacré à l'éducation.

Mais on ne peut que relativiser ce résultat tant les enseignants qui se déclarent être de grands lecteurs sont rares (on peut en effet penser que ceux qui n'ont pas répondu ici ne sont pas les plus grands lecteurs) : sur les 103 enseignants ayant répondu à cette question, 41,7 % déclarent avoir lu au moins 5 publications sur l'éducation, et 25,2 % au moins 10 (soit 11,2 % sur les 231 questionnaires exploités).

Les raisons de lire (ou de ne pas lire)

108 questionnaires (sur 180 lecteurs déclarés) expliquent leur pratique de lecture : 7,4 % d'entre eux considèrent que cela fait partie de leur travail, 35,2 % évoquent l'amélioration de leur pratique, l'autoformation, et 57,4 % n'y voit qu'une source d'informations pouvant nourrir leur intérêt pour les phénomènes éducatifs.

Quant aux 23 questionnaires (sur 51 non-lecteurs) donnant des raisons au fait qu'ils ne lisent pas, 21,7 % expriment des critiques vis-à-vis de la recherche en éducation ("jargon", "idéologie", "éloignement du terrain", ou "non stabilisation des savoirs"), 52,2 % invoquent le "manque de temps", et 26,1 % donnent diverses autres raisons.

- 2 On sait que la population enseignante est généralement peu encline à dévoiler ses pratiques (c'est ce que PERRENOUD (95) entend, parmi les "dix non-dits" du métier d'enseignant, par "la liberté sans la responsabilité").
- 3 Pour plus de précisions sur la méthode employée pour analyser nos données, se reporter à l'ouvrage de DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A., 1993, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.

LES THÈMES DE LECTURE

		Parmi l'ensemble des interrogés	Parmi les lecteurs
LECTURES PÉDAGOGIQUES	Méthodes d'enseignement et d'évaluation	34,6 %	44,4 %
	Moyens d'enseignement et technologies éducatives	16 %	20,6 %
	L'enseignement des disciplines	30,7 %	39,4 %
LECTURES SPÉCIALISÉES	Psychologie, psychosociologie et éducation	24,2 %	31,1 %
	Philosophie, Histoire et éducation	17,3 %	22,2 %
	Sémiologie, communication, linguistique et éducation	8,2 %	10,6 %
	Biologie, corps humain, santé et sexualité	11,7 %	15 %
	Sociologie, économie, politique et éducation	16,9 %	21,7 %
	Éducation spéciale	6,5 %	8,3 %
LECTURES INNOVANTES	Vie et milieu scolaires	29 %	37,2 %
	Personnel de l'enseignement	22,1 %	28,3 %
	Politique, structure et niveaux de l'enseignement	15,6 %	20 %
	Orientation et emploi	17,7 %	22,8 %
	Éducation extra-scolaire	7,4 %	9,4 %

Tableau 1 : Pourcentages de lectures des publications selon les différents thèmes, parmi tous les répondants et parmi les seuls lecteurs.

Les moyens utilisés de s'informer des publications sur l'éducation

À la question leur demandant comment ils ont été informés de l'existence des publications qu'ils ont lues, les 180 enseignants-lecteurs répondent à 40,6 % "par mes collègues" et également à 40,6 % "par la fréquentation de centres documentaires (CRDP, bibliothèques...)". "La lecture de revues spécialisées" est ensuite citée par 32,8 %, suivie par "la lecture de la presse non-spécialisée", par 23 %.

Les autres canaux d'information restent très minoritaires.

Les échanges des lecteurs à propos de leurs lectures

Les échanges oraux les plus courants des lecteurs à pro-

pos de leurs lectures se font de manière occasionnelle avec leurs collègues, soit de leur établissement (69,4 % des 180 lecteurs) soit d'autres établissements (31,1 %). Ils existent également, mais dans une moindre mesure, au cours de réunions de travail entre collègues du même établissement (17,2 %), mais presque jamais avec des collègues d'autres établissements (4,4 %). Quant aux échanges dans leur vie privée, cela ne concerne que 10,6 % des lecteurs, et ceux dans le cadre de la formation professionnelle continue ou dans celui d'autres activités extérieures à l'Éducation nationale, respectivement que 5,6 % et 1,7 %.

LES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES

Le poids des caractéristiques individuelles des enseignants parmi les déterminants de leurs pratiques de lectures en éducation sont tout à fait notables.

Par exemple, on s'aperçoit qu'il existe certaines

lectures qui ont un public plus masculin, et dont les thèmes sont liés à l'organisation et l'encadrement de l'institution école (une "affaire d'homme", ou seulement les conséquences du fait que les fonctions d'organisation et d'encadrement soient plus souvent occupées par des hommes, ce qui pourrait expliquer leur attrait pour ces problématiques, ayant plus de chances d'y être confronté au cours de leur carrière). Ces thèmes sont la politique, les structures et les niveaux d'enseignement, les personnels de l'enseignement, l'orientation et l'emploi.

L'origine sociale semble jouer selon un phénomène de proximité culturelle par rapport au champ scolaire. Quand l'enseignant est originaire d'un milieu proche culturellement de l'institution "école", il paraît rejeter certaines publications ; ainsi, celles portant sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation pour les enseignants enfants d'enseignants ou, dans une moindre mesure, de cadres - estimerait-ils n'en avoir pas besoin, "baignant" depuis toujours dans ce milieu ? - ou celles les plus éloignées des questions pédagogiques telles que l'éducation extrascolaire - cette fois trop étrangère à leur habitus social. En revanche, les enseignants enfants d'ouvriers-employés, et surtout ceux d'agriculteurs, se comportent comme si, ressentant leur éloignement culturel et désirant le combler, ils étaient plus demandeurs de publications et innovantes (comme l'éducation extrascolaire) et pédagogiques (comme les méthodes d'enseignement et d'évaluation).

Toutes choses égales par ailleurs, la probabilité de lire des publications sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation peut être de 79,4 % pour les enfants d'agriculteurs, 62,9 % pour les enfants d'ouvriers-employés, 52,9 % pour les enfants de cadres, 38,5 % pour les enfants des professions intermédiaires, 33,8 % pour les enfants d'artisans-commerçants, et 28,9 % pour les enfants d'enseignants.

Celle de lire des publications sur l'éducation extrascolaire peut varier de, toutes choses égales par ailleurs, 24,6 % pour les enfants d'agriculteurs à 0,8 % pour les enfants d'enseignants, en passant par 10,4 % pour les enfants de cadres, 10,1 % pour les enfants d'artisans-commerçants, 6,7 % pour les enfants d'ouvriers-employés, et 2,6 % pour les enfants des professions intermédiaires.

Les enseignants enfants d'agriculteurs sont en outre

ceux qui sont le moins informés de leurs lectures par leurs collègues, et, avec les enseignants enfants d'ouvriers-employés, ceux qui discutent le moins de leurs lectures au cours de réunions de travail dans leur établissement. Cet éloignement culturel qui les inciterait à lire contribuerait-il paradoxalement à les isoler au sein de l'établissement ?

Il faut encore souligner les résultats portant sur la formation et initiale, et continue. Ils montrent que les enseignants qui déclarent s'être "formés sur le tas" sont ceux qui lisent significativement davantage. De plus, quand on détaille thème par thème chaque type de publication, on ne constate que très peu de variation dans la probabilité de les lire en fonction de sa formation initiale. La lecture en éducation est-elle à ce point si peu valorisée au sein d'institutions telles que l'IUFM ou anciennement l'école normale ? Une telle question mérite d'autant plus d'être posée lorsque l'on constate que les enseignants qui ont le plus de chances de lire des revues spécialisées en éducation sont ceux qui ont suivi d'autres "formations" (de professeur d'EPS, spécialisée, etc.).

En revanche, le fait de suivre une formation professionnelle continue plus ou moins soutenue peut faire significativement varier les chances de lire des publications, si ce n'est pour tous les thèmes proposés dans le questionnaire, pour huit thèmes de publications sur les quatorze proposés (tous les thèmes les plus éloignés de l'enseignement).

Peut-on alors légitimement penser qu'il serait possible de valoriser davantage la lecture en éducation par le biais d'une formation initiale différente de ce quelle est actuellement, plus proche de la formation professionnelle continue ?

LES REPRÉSENTATIONS

La "nouvelle culture pédagogique" décrite par ÉTÉVÉ n'apparaît pas ici plus particulièrement parmi les lecteurs ou parmi les non-lecteurs. Au contraire, et contre toute attente, le seul résultat notable qu'on puisse rappeler est que le fait de citer plus souvent comme cause de l'échec scolaire des causes individuelles ("manque de motivation", "manque de travail" ou "problèmes intellectuels, de compréhension") augmente la probabilité de lire des publications parmi les plus éloignées des préoccupations disciplinaires et pédagogiques.

L'impression d'ensemble que l'on ressent à la lecture de ces résultats est le constat d'une culture enseignante unique tant les réponses obtenues convergent, notamment sur les thèmes dont il est le plus souvent question dans le champ enseignant (ainsi, 96,1% des répondants sont d'accord pour saluer les vertus du travail en équipe).

Cela pose le problème purement méthodologique de rendre compte de représentations à partir de réponses à un questionnaire écrit. En effet, il n'est dans ce cas question que d'opinions déclarées par les sujets de l'enquête. Ainsi pouvait-on s'attendre à ce que les plus grands lecteurs des publications portant sur l'enseignement des disciplines citent plus souvent des objectifs disciplinaires comme objectifs correspondant le mieux à la définition de la fonction enseignante. Or, ce n'est pas ce que l'on observe.

Ce travail ne peut dans ces conditions en aucun cas se permettre de décrire plus en avant les opinions des enseignants sur l'éducation, mais peut saisir l'occasion de poser, après d'autres, la question des limites de ce mode d'enquête.

LES PROJETS

Projets et lectures en éducation ne semblent pas faire l'objet de lien particulier, sauf peut-être en ce qui concerne les enseignants ayant participé à un projet d'action innovante et qui lisent plus que les autres certaines publications. Cela paraît induire des échanges quant à ces lectures au cours de réunions de travail : c'est surtout vrai en ce qui concerne les publications sur l'éducation spéciale.

On peut aussi remarquer que les enseignants qui ont un projet de changement de leur situation professionnelle sont moins clients de publications pédagogiques et semblent leur préférer celles qui sont les plus éloignées de l'enseignement (sur la vie et le milieu scolaires, et sur le personnel de l'enseignement).

Quant à ceux qui ont un projet de formation professionnelle continue, il semblerait qu'ils s'informent davantage par le canal des revues spécialisées en éducation. Mais est-ce la lecture de ces revues qui les incite à se former ou cette volonté de se former qui les fait lire ?

LES RÉSEAUX

Force est de constater que les enseignants citant dans leur entourage un ou plusieurs leaders d'opinion sont

très nettement minoritaires. En outre, si ceux qui citent comme leader d'opinion un collègue enseignant ont plus de chances de lire des publications sur l'enseignement tous thèmes confondus, on constate également que les thèmes de lectures peuvent être sensiblement différents selon la fonction du leader d'opinion cité : si le fait d'en citer un parmi les enseignants syndiqués a pour effet d'augmenter la probabilité de lire des publications sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation, cela réduit celle de lire des publications sur la vie et le milieu scolaires, mais augmente celle d'être informé de ses lectures par publicité ou par des collègues. En revanche, et concernant le thème de la vie et du milieu scolaires, les enseignants lisent plus de publications qui y ont trait quand ils citent un leader d'opinion parmi les documentalistes, ce qui est aussi le cas pour les publications sur l'orientation et l'emploi (deux thèmes éloignés de l'enseignement et de la pédagogie), et sont plus souvent informés de leurs lectures par des revues spécialisées.

On peut constater un phénomène identique si l'on regarde la vie sociale des enseignants. Ceux qui côtoient des professionnels de l'éducation ne travaillant pas pour l'Éducation nationale ont une plus grande probabilité de lire des publications dont le thème est éloigné de la pédagogie ou spécialisé, et discutent davantage de leurs lectures en privé ou occasionnellement avec des collègues d'autres établissements. Ceux qui côtoient des personnes travaillant pour l'Éducation nationale sans être enseignantes, qui lisent globalement davantage toutes les publications sur l'éducation, ont une probabilité cette fois plus faible de lire des publications éloignées des préoccupations pédagogiques, mais discutent également davantage de leurs lectures en privé.

Occuper une fonction supplémentaire ou avoir une activité autre que celle d'enseignant n'a en revanche que peu d'effet sur les pratiques de lectures en éducation, sauf en ce qui concerne les activités associatives qui paraissent faire augmenter les chances de lire toutes publications confondues.

De même, les enseignants n'ont pas de pratiques différentes de lectures selon la profession de leur conjoint, si ce n'est qu'ils lisent globalement moins quand celui-ci travaille au sein de l'Éducation nationale.

Tout se passe comme si ceux qui, dans leur vie

sociale, côtoient des personnes liées à l'institution Éducation nationale lisent moins de publications éloignées des thèmes disciplinaires et pédagogiques (voire lisent globalement moins, comme c'est le cas pour les enseignants dont le conjoint travaille pour l'Éducation nationale), mais que ceux qui ont une vie sociale au sein de laquelle les questions d'éducation en dehors de l'institution Éducation nationale sont présentes (activités associatives notamment) en lisent davantage.

Le fait que les enseignants-formateurs lisent moins de publications sur la vie et le milieu scolaires ne peut que confirmer notre avis sur le point suivant : plus on est intégré au sein de l'institution Éducation nationale, moins on a de chances de lire des publications qui s'éloignent des thèmes pédagogiques.

Il faudrait peut-être alors explorer plus spécifiquement ce réseau associant enseignants et éducateurs hors Éducation nationale pour voir émerger une "nouvelle culture pédagogique", selon les termes d'ÉTÉVÉ, culture qui s'exprimerait pleinement dès lors qu'elle se situe en marge de l'Éducation nationale.

3. PROLONGEMENTS ET CONCLUSIONS

QUELLES INCITATIONS POSSIBLES POUR QUE LES ENSEIGNANTS LISENT DES PUBLICATIONS SUR L'ÉDUCATION ?

On peut poursuivre la simulation de probabilité de lire certaines publications, cette fois en fonction de la formation initiale reçue. Toutes choses égales par ailleurs, la probabilité de lire des publications sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation peut varier de 69,8 % pour ceux qui se sont formés "sur le tas" à 33,4 % pour ceux qui ont suivi d'"autres formations", en passant par 62,9 %, 62 %, et 51 %, pour, respectivement, les sortants de l'IUFM, les sortants de l'école normale, et ceux qui déclarent n'avoir fait que passer le concours d'entrée à l'Éducation nationale.

La probabilité de lire des publications sur l'éducation extrascolaire est de 48,5 % pour les sortants de l'école normale quand elle est de 9,4 % pour ceux n'ayant fait que passer le concours, 6,7 % pour les sortants de l'IUFM, 2,8 % pour ceux ayant suivi d'"autres formations", et 2,4 % pour ceux s'étant formés "sur le tas".

Ces exemples ont été choisis car la probabilité de lire de ces types de publication varie significativement. On pouvait légitimement penser qu'une telle variété allait être constatée pour un grand nombre de thèmes de lectures, et au profit de ceux qui ont suivi les formations les plus courantes (IUFM, école normale). Or, cela n'est significatif que pour deux thèmes sur les quatorze proposés par le questionnaire. La probabilité générale de lire des publications sur l'éducation, tous thèmes confondus, ne varie pratiquement pas en fonction de la formation initiale. On trouve même une plus grande proportion de lecteurs parmi les enseignants déclarant s'être formés "sur le tas" (et pour tous les thèmes confondus, et spécifiquement pour les méthodes d'enseignement et d'évaluation). Qu'en est-il de la formation professionnelle continue ? On pourrait ici donner de plus nombreux exemples pour montrer que, plus les enseignants sont en formation continue, plus ils lisent, sinon globalement, certains types de publications, notamment les plus éloignés des questions pédagogiques. Donnons seulement la possible probabilité de lire des publications sur la vie et le milieu scolaires, toutes choses égales par ailleurs quand on n'est jamais en formation professionnelle continue, occasionnellement, assez et enfin très souvent : 48,5 %, 62 %, 64,8 % et 92,2 %.

Formation initiale et formation professionnelle continue semblent avoir des effets différents sinon opposés sur les chances d'être lecteur, et cela encore différemment selon les thèmes des publications. ÉTÉVÉ a constaté l'émergence d'une nouvelle culture pédagogique parmi certains enseignants lecteurs. De notre côté, nous n'avons seulement pu qu'évoquer la piste d'un réseau qui associerait des enseignants et des professionnels de l'éducation travaillant hors Éducation nationale qui, par son existence en marge de l'institution scolaire, pourrait favoriser une nouvelle culture pédagogique de la sorte. En effet, l'idée que celle-ci ne puisse se développer qu'en refusant son intégration à la culture pédagogique "traditionnelle", celle du plus grand nombre (et on serait tenté de dire de celle de ceux qui n'ont pas répondu au questionnaire), paraît attestée par la plupart des résultats présentés ici. Les formations dispensées par l'IUFM ou par l'école normale intègrent le futur enseignant dans l'institution, mais les formations de la MAFPEN permettent d'en sortir

le temps qu'elle dure, et favorisent ainsi les idées et courants innovants. Les enseignants lisent globalement moins quand leur conjoint fait également partie de l'Éducation nationale. En revanche, les enseignants ayant des activités bénévoles associatives, davantage confrontés à différents points de vue, sont de plus grands lecteurs. Concernant la vie sociale, rappelons le fait également très parlant que ceux qui déclarent côtoyer des personnes non enseignantes mais travaillant, et donc intégrées, au sein de l'Éducation nationale lisent moins de lectures innovantes, au contraire de ceux déclarant côtoyer des professionnels de l'éducation qui ne travaillent pas pour l'Éducation nationale. On a aussi constaté que ceux qui désignaient comme leaders d'opinion des enseignants syndiqués et intégrés lisaient davantage de publications pédagogiques et moins de lectures innovantes, mais que la nouvelle culture pédagogique semble davantage tenter ceux qui désignent comme leaders d'opinion des documentalistes.

Les enseignants les plus susceptibles de se tourner vers une nouvelle culture pédagogique le feront d'autant plus si elle se développe en marge de l'institution scolaire. Et inciter les enseignants à lire des publications sur l'éducation ne peut-il se faire qu'en dehors de l'Éducation nationale ?

UNE NOUVELLE REVUE EN ÉDUCATION TROUVERAIT-ELLE DES LECTEURS ?

Avant même de débiter cette étude, nous avions conscience qu'il serait difficile de répondre à cette question.

Et si nous restons d'accord avec l'intuition de BOURDIEU, "*on lit quand on a un marché sur lequel on peut placer des discours concernant la lecture*", il ne nous est pas permis d'affirmer simplement qu'il suffirait de créer un marché pour rencontrer des lecteurs. Nous avons vu que les mécanismes qui font qu'un enseignant est ou non lecteur de certains types de publications et non d'autres sont aussi multiples que variés, où rentrent en compte ses caractéristiques personnelles, certains de ses projets, certaines de ses représentations, ainsi que son appartenance à des réseaux dont la qualité qui paraît jouer de façon prépondérante est son degré d'intégration dans l'institution scolaire.

On a constaté que les stages MAFPEN rencontrent

un certain succès auprès des enseignants, et peuvent servir de base à la diffusion d'une "nouvelle culture pédagogique". Or, la MAFPEN fait partie de l'institution de l'Éducation nationale. Son exemple nous amène à songer qu'il serait alors possible d'inciter les enseignants à lire en restant au sein de l'institution sans en ayant l'air...

Les propositions apportées par les études précédentes sur les lectures pédagogiques des enseignants sont des pistes intéressantes, à condition toutefois de ne pas paraître intégré dans l'institution. Les travaux du groupe de recherche de l'IUFM du Nord-Pas de Calais parlent d'une transformation de l'image du documentaliste, et ÉTÉVÉ plaide pour la formation autour de ce dernier d'une équipe d'enseignants innovants (de leaders d'opinion) équipe qui serait responsable de l'information pédagogique et de sa diffusion dans l'établissement. Non explicitement dictée par le ministère de l'Éducation nationale, la création de telles équipes pourrait "élargir le cercle des initiés", selon les termes d'ÉTÉVÉ, à condition qu'elle garde un caractère spontané et innovant. En revanche, on ne peut que douter de l'efficacité des propositions faisant la part belle à la modification de la formation des enseignants, à moins de la changer radicalement.

Au regard de la multiplication des études universitaires ou de groupes de recherche d'IUFM portant sur le lien entre la recherche et la pratique de terrain, des travaux de l'INRP sur des problématiques autour de la diffusion des savoirs en éducation, parions sur des développements à venir.

Cependant, nul doute qu'une nouvelle revue en éducation aurait beaucoup de mal à trouver des lecteurs parmi les enseignants : les demandes actuelles sont trop diversifiées pour qu'une publication généraliste en éducation soit viable.

Mais la mobilisation des enseignants-lecteurs avec le soutien des documentalistes pour créer des équipes-relais responsables de l'information pédagogique, et l'aval du Ministère de l'Éducation nationale sans mainmise de sa part constitueraient de bonnes conditions pour la diffusion d'une véritable nouvelle culture pédagogique.

Jean-Michel DROUET

IREDU

Université de Bourgogne

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- A.E.C.S.E. (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'éducation), 1993. *Les sciences de l'éducation : enjeux et finalités d'une discipline*. Paris : INRP.
- ALAVA, S., 1997. Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionnalisation : lire pour enseigner. *Spirale*, n° 19, p. 89-99.
- ALAVA, S., 1994. *Information et autoformation : place des informations écrites dans la formation professionnelle des enseignants débutants*. Thèse sous la direction de Robert BOURE et Marc BRU, Toulouse II, III, Laboratoire d'Études et de Recherche Appliquées en Sciences Sociales.
- ALAVA, S., 1992. "Je lirai plus tard si ce n'est pas trop tard..." *Perspectives documentaires en éducation*, n° 25, p. 87-100.
- ALAVA, S., 1991. Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. *Perspectives documentaires en l'éducation*, n° 22, p. 93-101.
- BOURDIEU, P., 1982. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BOURDIEU, P., 1980. *Le sens pratique*. Paris : Ed. de Minuit.
- BOURDONCLE, R. et LUMBROSO, M., 1986. *La formation continue des enseignants du second degré*. Paris : INRP.
- CHARLOT, B., GAUTHERIN, J., HÉDOUX, J., TUIJNMAN, A. et CORESE, 1995. *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- CHESNOT-LAMBERT, O., ÉTÉVÉ, C. et HASSENFORDER, J., 1985. La circulation de l'information en éducation dans les écoles normales. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 7, p. 63-92.
- DEMAILLY, L., 1991. *Le collège : crise, mythes et métiers*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- DUQUESNOY, S., 1997. Les lectures professionnelles des enseignants en exercice et en formation : note de synthèse et repères bibliographiques. *Spirale*, n° 19, p. 73-88.
- DUTERCQ, Y., 1991. Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, n° 95, p. 81-97.
- ÉTÉVÉ, C. et GAMBART, C., 1992. *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP.
- ÉTÉVÉ, C. et VASSEUR, A., 1992. Les lecteurs des *Cahiers Pédagogiques*. Une minorité active. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 26, p. 95-118.
- ÉTÉVÉ, C., 1993. *L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite : le cas des minorités lectrices dans les lycées et les collèges*. Thèse sous la direction de Jean HASSENFORDER, Paris X-Nanterre, UFR Sciences Psychologiques et Sciences de l'éducation.
- GAMBART, C., 1995. Que lisent les enseignants ? *Éducatons*, n° 3, p. 9-11.
- GAMBART, C., 1987. *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges*. Thèse sous la direction de R. LALLEZ, Paris XIII.
- HASSENFORDER, J., 1983. La diffusion des revues en Sciences de l'Éducation en France. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 2, p. 9-18.
- HUBERMAN, M., 1983. Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. *Éducation et Recherche*, n° 2, p. 157-177.
- HUBERMAN, M., 1986. Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, p. 5-15.
- HUBERMAN, M. et al., 1988. *La vie des enseignants*. Paris ; Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- KATZ, E. et LAZARSFELD, P.F., 1955. *Personal influence. the part played by people in the flow of mass communications*. New York : Free Press, Collier - Mac Millan.
- LÉGER, A., 1983. *Enseignants du secondaire*. Paris : PUF.
- MARESCA, B., 1995. Enseigner dans les écoles : enquête sur le métier d'enseignant. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 51.
- OUZOULIAS, R., 1985. Les instituteurs et les canaux d'information pédagogique. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 6, p. 77-94.
- PÉRIER, P., 1994. Enseigner dans les collèges et les lycées. Enquête sur le métier d'enseignant. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 48.
- PERRENOUD, Ph., 1983. La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation et Recherche*, n° 2, (repris dans PERRENOUD, Ph., 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan (Savoir et formation), p. 21-41).
- PERRENOUD, Ph., 1996. Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ? *Cahiers Pédagogiques*, n° 346, p. 14-16.
- PERRENOUD, Ph., 1996. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- PINTO, L., 1994. Les autres activités des professeurs du second degré. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 37.
- POISSENOT, C. et SINGLY, F. de, 1996. Les enseignants en couple. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 46.

“SOUVENIRS DU FUTUR”

Cette nouvelle rubrique est destinée à valoriser le fonds patrimonial de l'ensemble Bibliothèque-CDR de l'INRP, pour découvrir ou redécouvrir certains classiques de la pensée pédagogique. Les courants contemporains en éducation sont inscrits dans une filiation théorique qu'il est utile de rappeler, en même temps que de situer leurs sources documentaires.

On se propose, ici, de commenter un extrait du Dictionnaire BUISSON, “lieu de mémoire” de la réflexion éducative.

Jean-François GARCIA s'est prêté à cette expérience pour l'article “JACOTOT” de Bernard Perez dans le Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire que Ferdinand BUISSON publia chez Hachette en 1911.

Nous n'avons pu reproduire in extenso l'article ici commenté. En effet, le Dictionnaire BUISSON n'est pas encore tombé dans le domaine public. Nous nous sommes limités au fac-similé du début d'article pour vous inciter à vous y reporter. Pour Jacotot, l'enseignement n'est pas la transmission d'un savoir mais le soutien et le développement d'une volonté disposée à apprendre.

Pour apprendre le français aux élèves hollandais, Jacotot les enferme dans le cercle d'un livre unique, Télémaque, édition franco-hollandaise, pour qu'ils trouvent, par leur intelligence, les moyens d'en sortir. Ils apprennent d'abord la traduction française et la répétèrent pour communiquer ce qu'ils avaient appris puis lurent le reste pour apprendre à le raconter et écrire, ensuite, ce qu'ils pensaient de ce qu'ils avaient lu.

Ainsi le livre est “l'égalité des intelligences” comme le dit Rancière.

Il accomplit le lien entre le déchiffrement et l'affranchissement.

PUBLIÉ SOUS LA DIRECTION DE

F. BUISSON

Directeur honoraire de l'Enseignement primaire
Professeur honoraire à la Sorbonne
Député de Paris.



NOUVEAU DICTIONNAIRE

DE

PÉDAGOGIE

ET

D'INSTRUCTION PRIMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE HACHETTE ET C^{ie}

79, BULLEVARDE SAINT-GERMAIN, 79

—
1911

Droits de traduction et de reproduction réservés.

JACOTOT. — Joseph Jacotot, né à Dijon en 1770, fit ses études au collège de sa ville natale, et à dix-neuf ans il y fut nommé professeur d'humanités. Il avait une aptitude singulière pour tous les genres d'études, et il n'était pas moins propre aux mathématiques qu'aux lettres. Une fois professeur, il suivit des cours de droit et se fit recevoir avocat. Ayant embrassé avec ardeur les principes de la Révolution, il s'engagea en 1792 comme volontaire dans un bataillon de la Côte d'Or, où ses talents le firent élire par ses camarades capitaine d'artillerie. Il fit avec distinction les campagnes de 1792 et 1793. L'année suivante il fut placé dans l'administration de la guerre; et lorsque fut créée l'École polytechnique, sous le nom d'École centrale des travaux publics, il y fut appelé aux fonctions de substitut du directeur des études : il n'avait encore que vingt quatre ans. En 1795, il devint professeur de logique et d'analyse des sensations et des idées à l'école centrale de Dijon; l'année suivante, il échangea sa chaire pour celle des langues anciennes. Lorsque l'école centrale fut transformée en un lycée, il y devint professeur de mathématiques transcendantes (1803); en 1806, il fut nommé professeur suppléant à l'école de droit de Dijon, et en 1809 professeur de mathématiques pures à la faculté des sciences de cette ville. Pendant les Cent-Jours, il fut élu député à la Chambre des représentants, et y exprima des idées libérales; aussi lors de la seconde Restauration fut-il obligé de quitter la France. Il se retira à Bruxelles, et en 1818 obtint la chaire de litté-

rature française à l'université de Louvain. C'est là que les circonstances particulières dans lesquelles il se trouvait placé l'amenerent à la découverte de son fameux système d'enseignement. Nous emprunterons ici le récit de M. Dezob de la Roquette dans la Biographie Michaud : « Il ne savait pas le hollandais, et les trois quarts de son auditoire ne savaient pas le français; comme il réfléchissait aux moyens de vaincre cette difficulté, le hasard mit sous ses yeux une traduction hollandaise du *Télémaque* de Fénelon. Il mit ce livre entre les mains de ses élèves, en leur faisant dire, par un de leurs camarades qui lui servait d'interprète, d'apprendre par cœur le français de ce livre et de s'aider, pour le comprendre, de la traduction hollandaise en regard. Il les invita ensuite à répéter sans cesse ce qu'ils auraient appris pour ne pas l'oublier, à lire le reste pour le raconter, en ayant soin de le rapporter au petit nombre de pages qu'ils savaient imperturbablement; puis il les engagea à écrire ce qu'ils pensaient de tout cela. Quelle ne fut pas sa surprise, raconte-t-il lui-même, quand il vit que, sans qu'il leur eût rien expliqué, les élèves mettaient l'orthographe et suivaient les règles de la grammaire à mesure que le livre leur devenait familier par la répétition, et enfin qu'en très peu de temps ces étrangers écrivaient purement le français! Jacotot en conclut que les maîtres explicateurs ne sont pas indispensables; et quand il eut appliqué la même méthode à l'écriture, au dessin, à la peinture, aux mathématiques, à l'hébreu, à l'arabe, etc., et que ses experien-

JOSEPH JACOTOT EXTRAIT DU “NOUVEAU DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE ET D’INSTRUCTION PRIMAIRE” DE FERDINAND BUISSON

JEAN-FRANÇOIS GARCIA

La postérité a surtout retenu de Joseph Jacotot les fameux axiomes qui fondaient sa pédagogie, le principe de l'égalité des intelligences et celui de l'analogie universelle : “Tout est dans tout”. Dans sa méthode d'apprentissage de la lecture qui accorde une priorité à la compréhension, on ne peut cependant pas le considérer comme un novateur. D'autres l'ont précédé ou accompagné dans cette voie aux XVIII^e et XIX^e siècles¹.

Dans notre commentaire, nous avons donc choisi de privilégier la lecture qu'a faite Bernard Perez des axiomes de Jacotot.

LE PRINCIPE DE L'ÉGALITÉ DES INTELLIGENCES

C'est sans doute l'axiome jacotien qui fut et qui reste le plus controversé. Un contemporain de Jacotot, le

duc de Lévis, engagea avec lui une retentissante polémique publique à ce sujet. En date du 22 avril 1829, le duc écrivit² à Jacotot pour lui dire à quel point cette thèse lui semblait, non seulement erronée, mais mal-faisante. Selon M. de Lévis, la “doctrine” de Jacotot est démentie par des faits évidents et à la portée des observations les plus courantes. Ainsi chacun peut-il aisément constater que les facultés intellectuelles diffèrent autant entre les individus que les forces physiques : “De l'idiot au génie transcendant, l'espace est grand, et dans cette immense échelle, l'échelon qu'il ne dépassera pas est réglé pour chacun dès le premier moment de son organisation”. Aux yeux du duc, ce dogme de l'égalité pourrait avoir des conséquences graves sur toute l'organisation de la société.

De plus, si le principe de l'égalité des intelligences était vrai, il devrait s'étendre à toutes les races de l'espèce humaine. Or quel esprit de bon sens pourrait

1 Cf. à ce sujet la remarquable étude de Christiane Juanéda-Albarede, “Cent ans de méthodes de lecture”, Bibliothèque Richardeau/Albin Michel Education, Paris, 1998.

2 Lévis Gaston Pierre, “Lettres sur la méthode Jacotot dite Enseignement universel”, Froment, Paris, 1830.

assimiler "l'Anglais judicieux", "le Français avisé", "l'Italien spirituel", aux "Esquimaux au front déprimé", "aux sauvages qui ne comptent que jusqu'à trois", "aux stupides anthropophages de l'Australasie" ou à toutes ces "hordes de nègres dont les passions sont aussi vives que leur intelligence est bornée" ?

Enfin, et c'est ce qui semble indigner le plus M. de Lévis, membre de l'Académie française, comment admettre l'égalité des intelligences entre les sexes ? Un mari ne peut espérer une soumission de quelque durée d'une épouse qui serait "imbuë dès l'enfance de la doctrine de l'égalité intellectuelle".

Remise en cause de l'ordre social, du dogme des races supérieures, et de ce qu'il appelle lui-même "la paix des ménages" : c'en est trop pour le duc de Lévis. Il adjure Jacotot de laisser au rebut cette "doctrine fautive et dangereuse" dont, affirme-t-il, "l'enseignement universel peut très bien se passer".

Si nous avons choisi de rappeler ici les critiques de M. de Lévis, c'est parce qu'elles nous semblent bien représenter le point de vue des adversaires contemporains de Jacotot. Affirmer, ainsi que le fait celui qui veut apporter l'"Émancipation intellectuelle" aux hommes, qu'en vertu même du principe de l'égalité des intelligences, des maîtres explicateurs ne leur sont pas nécessaires, voilà qui est proprement irrecevable.

Ces thèses seraient-elles mieux reçues par un lecteur d'aujourd'hui, à travers le prisme de l'entrée "JACOTOT" sous la signature de Bernard Perez, dans le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* publié en 1911 sous la direction de Ferdinand Buisson chez Hachette ?

Avant d'essayer de répondre à cette question, il est nécessaire d'analyser la façon dont Bernard Perez présente les théories de Jacotot dans le contexte de son époque et dans le cadre du *Dictionnaire de Pédagogie*. La première édition de ce dictionnaire se composait de deux parties en deux volumes chacune, sa parution s'est échelonnée de 1882 à 1887, elle comportait cinq mille cinq cents pages. La première partie était réservée aux doctrines pédagogiques, à la législation scolaire et à l'histoire de l'enseignement primaire³. C'est dans le tome 2 de cette première partie, achevée

en 1887, que paraît pour la première fois l'article de Bernard Perez.

Vingt-quatre ans plus tard, une deuxième édition remaniée et réduite à 2 070 pages est publiée avec le titre de *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*.

En 1911, lorsque cette édition paraît, les travaux d'Alfred Binet⁴ sont largement connus et ont acquis une audience internationale. Les théories de Binet ont évolué d'un associationnisme classique (*Psychologie du raisonnement*, 1886) à une conception fonctionnaliste de l'intelligence (*Étude expérimentale de l'intelligence*, 1903). Dans son credo pédagogique, *Les idées modernes sur les enfants*, paru en 1909, deux ans avant sa mort, Binet rappelle avec force que : "...tout ce qu'il y a de pensée et de fonction en nous est susceptible de développement".

Bernard Perez, qui n'est plus guère connu aujourd'hui que par les historiens de l'Éducation, est à l'époque un auteur prolifique. Il a publié, entre autres, chez Alcan, *L'enfant de trois à sept ans* en 1886 puis, en 1893, une *Éducation intellectuelle dès le berceau*, et l'ensemble de son œuvre concerne le développement cognitif et moral de l'enfant. Nous pouvons donc considérer que nous avons affaire, avec lui, à un connaisseur averti des travaux de son époque concernant l'intelligence.

La présentation que Perez fait de l'axiome jacotien relève ainsi d'un fonctionnalisme tempéré, Perez s'y montre prudent vis-à-vis de la notion d'éducabilité de l'intelligence et reste en retrait par rapport aux théories de Binet.

En fait, Perez, dans son commentaire, introduit d'abord l'idée d'un sujet naturel dont les fonctions sont soumises à ce qu'il appelle "les influences prépondérantes de la constitution originelle et du tempérament héréditaire". Cette opinion de pédagogue naturaliste est de peu d'intérêt pour nous aujourd'hui, sinon d'un point de vue généalogique : on aurait là un maillon de la longue chaîne qui conduit jusqu'aux partisans contemporains d'une conception biologique de l'intelligence. Au début du siècle, ces théories étaient contraintes à une expression modeste. Perez reconnaît en effet que "quelle

3 Nous nous référons ici au chapitre que Pierre Nora a consacré au *Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson dans le tome 1 des *Lieux de Mémoire* "la République", Gallimard, Paris, 1984.

4 Ferdinand Buisson est président de la Société Alfred Binet-Théodore Simon fondée en 1899 par eux-mêmes.

que soit la mesure encore inconnue dans laquelle l'éducation peut développer une intelligence donnée, on ne peut pas, en l'état actuel de la psychologie et de la physiologie, comme de la pédagogie, déterminer *a priori* le développement possible de cette intelligence". Aujourd'hui, ces théories biologiques de l'intelligence peuvent se prévaloir des fausses vérités établies notamment par le psychologue américain A.R. Jensen dans son célèbre article de 1969 : "De combien pouvons-nous accroître le Q.I. et la performance scolaire ?"⁵. Jensen y estimait la part d'héritabilité du Q.I. à 81 %. Nous ne pouvons que renvoyer ici pour ce débat à la lecture de l'ouvrage de Michel Schiff (1982) *L'intelligence gaspillée : inégalité sociale, injustice scolaire*. Cet auteur, en conclusion d'une étude sans précédent et très convaincante sur les enfants d'ouvriers adoptés par des cadres, répondait ainsi à la question de Jensen : "Assez pour faire disparaître le gros des échecs scolaires, et en particulier les plus graves".

Jacotot considérait le principe de l'égalité des intelligences, non comme une thèse démontrable, mais comme le postulat de départ de son projet d'Émancipation intellectuelle. Comme l'a si bien montré Jacques Rancière dans *Le maître ignorant*, c'est un projet porté par la passion de l'Égalité. Sa finalité ne consiste pas à faire de l'Instruction publique l'instrument de correction des inégalités mais bien à détourner les hommes des maîtres explicateurs, c'est-à-dire des "serruriers" gardiens du temple du savoir. Or, quand l'article de Perez sur Jacotot paraît, l'Enseignement primaire vient à peine d'être organisé par la loi René Goblet de 1886, à la suite des initiatives de Paul Bert en 1881 et de Jules Ferry l'année suivante. Le *Nouveau Dictionnaire* fut une œuvre éditoriale semi-officielle sans précédent et d'une ampleur sans postérité à ce jour. Elle accompagnait l'œuvre législative des fondateurs de l'École publique. On peut comprendre que Perez, qui participe à cette entreprise, assigne au postulat de Jacotot des fins moins libertaires que celles qui aboutiraient à la disparition des enseignants ! Dans son commentaire, Perez ne s'est pas attardé sur le terrain d'une explication naturaliste de l'égalité ou

de l'inégalité des intelligences. Il passe, dans son texte, par un glissement sémantique rapide, d'un sujet biologique à un sujet de droit : "Tous les hommes ont les mêmes facultés, les mêmes moyens d'apprendre : tous peuvent et doivent atteindre aux bienfaits de l'instruction". A une distribution égalitaire du droit (et donc du devoir faire des sujets) se superpose ainsi une distribution non différenciée des pouvoirs faire. Perez fait du postulat jacotien revisité la justification de l'instruction publique nationale : "L'égalité ainsi comprise est la base de l'éducation moderne et l'égalité politique serait un non-sens s'il en était autrement".

Perez pose un problème qui est resté inscrit jusqu'à nos jours dans le débat sur les finalités de l'école et les formes que l'action publique doit lui donner. Dans une société non démocratique, un paradigme inégalitaire, celui de la hiérarchie sociale, se fonde sur le paradigme des différences naturelles pour en tirer sa légitimation. Au contraire dans une société démocratique, l'égalité politique replace les hommes dans un ordre où ces différences se compensent. Dans ce dernier type de société, deux logiques de distribution se superposent, la première est celle de la classe des citoyens égaux, elle est coextensive à l'univers des sujets, la seconde répartit plusieurs classes à l'intérieur de la première. Dans son *Homo hierarchicus* (1978)⁶, Louis Dumont fait remarquer qu'il s'établit ainsi deux niveaux : le supérieur, caractérisé par l'unité, et l'inférieur, qui est celui de la distinction.

Comment traduire concrètement la volonté politique égalitaire ? Faut-il organiser le système éducatif en l'adaptant à la diversité sociale et tenter de dépasser l'aporie des deux logiques de distribution ? Ou bien faut-il organiser une "École unique" qui apporterait, à tous les enfants de la nation, la même instruction, sur les bancs de la même école ? Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, c'est la première solution qui a prévalu. Au début du XX^e siècle, la nécessité d'une unification du système va s'imposer aux bâtisseurs de l'école publique, par souci de justice sociale et d'union nationale républicaine. Ferdinand Buisson, au congrès du Parti Radical en 1909, puis dans un projet

5 Jensen A.R., "How much can we boost I.Q. and scholastic achievement ?", *Harvard Educational Review*, 39, 1969, p. 1-123.

6 Dumont Louis, "*Homo Hierarchicus*", Paris, Gallimard, 1966.

de loi en 1910, fut l'un des premiers à réclamer cette école unique, dont la mise en place progressive et conflictuelle trouvera son terme en 1975 avec la réalisation du "Collège unique" de René Haby.

En 1887, Bernard Perez tient un discours qui préfigure celui des partisans de l'École unique : "Cet axiome de l'égalité, sous la réserve des restrictions qu'il comporte, aplanit les barrières entre les esprits, supprime l'orgueil de caste, l'esprit de corps et l'inégalité de sexe ; il consacre l'universelle aptitude de tous à toute instruction...".

Cette lecture de l'axiome jacotien par Perez interroge le lecteur contemporain. Qu'en est-il aujourd'hui en 2000, alors que le principe politique d'unification de l'école se trouve confronté depuis 25 ans à l'hétérogénéité des populations scolaires (le paradigme de la distinction dont nous avons parlé plus haut) ?

Cette confrontation est généralement présentée comme un échec. Dans un ouvrage récent, Louis Legrand en a analysé les raisons. La conclusion de celui qui a été, en France, l'un des principaux acteurs de l'École unique et le promoteur opiniâtre de la pédagogie différenciée, est quelque peu désenchantée : "A la limite, on pourrait soutenir que l'École unique est en train de mourir en même temps que l'idéologie républicaine et laïque qui en était le principal moteur"⁷.

Le lecteur contemporain chercherait pourtant en vain une remise en cause officielle de l'École unique, la forme politique du projet républicain de l'égalité devant l'éducation pendant près d'un siècle. Depuis la réforme dite du "Collège unique" de René Haby et les efforts déployés par Alain Savary et Louis Legrand pour la viabiliser, le débat a constamment été esquivé. La droite, revenue au pouvoir à l'occasion des alternances politiques, s'en est tenue à un attentisme prudent, malgré des déclarations tonitruantes. La gauche, tout en prenant paradoxalement le risque, auprès des acteurs du terrain, de mesures palliatives et impopulaires, fait preuve de la même pusillanimité. L'agonie de l'École unique fait ainsi l'objet d'un consensus tacite, alors qu'il est grand temps d'interrompre la vacance du débat idéologique à son sujet. La défense de l'École unique républicaine

implique une redéfinition de ses fonctions et des conditions de sa nécessaire viabilité. Il faut souhaiter que la lecture de l'entrée "JACOTOT" par B. Perez dans le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* y contribue.

"TOUT EST DANS TOUT"

Les contemporains de Jacotot ne se sont pas privés de brocarder cet axiome que lui-même attribuait à Aristote et qui nous vient en fait d'Anaxagore. Ce philosophe présocratique enseignait qu'il n'existe qu'un monde en perpétuel développement et non une succession de mondes disparaissant et renaissant. Tout est emboîté dans tout, à l'infini. Les objets du monde ne sont point coupés comme avec une hache, disait Anaxagore, jamais par conséquent on ne peut complètement séparer une chose des autres. La valeur heuristique de ce principe n'a pas échappé à Bernard Perez qui en fait un commentaire favorable. Jacotot a compris que l'intelligence humaine avait ainsi à sa disposition un puissant "moteur de recherche" pour explorer et apprendre le monde.

Pour Jacotot, la méthode didactique la plus comode et la plus simple, pour appliquer ce principe, consiste à apprendre un livre d'une certaine ampleur et à y rapporter tout le reste. Il ne faut pas y voir un simple "parcœurisme" abrutissant les élèves, même si Jacotot dans la X^e leçon de *Langue maternelle* déclare que "Tout est dans tout est la mnémotechnique de l'Enseignement universel". Pour Jacotot, se servir de sa mémoire, ce n'est pas la faire fonctionner comme un muscle qui, à force d'exercice, s'hypertrophie et finit par s'asphyxier. Jacotot, avant les théoriciens modernes des modèles de mémoire sémantique, faisait fonctionner la mémoire comme un organisateur. Ces modèles présentent des analogies formelles évidentes avec les processus de stockage de la "mémoire" informatique. Or, ce qui permet à une machine de "retrouver" l'information, ce sont des systèmes de "adresses". Les éléments constituant le matériel mémorisé seraient situés aux points de connexion d'un réseau qui assurerait leur liaison. La nature de ce lien varie selon l'hypothèse retenue pour expliquer les liaisons existant entre les éléments.

7 Barreau Jean-Michel, Garcia Jean-François, Legrand Louis, *L'école unique (de 1914 à nos jours)*, collection "Pédagogues et pédagogies", Presses Universitaires de France, Paris, 1998.

C'est avec beaucoup de pertinence que Bernard Perez cite le passage où Jacotot développe la superbe métaphore du "cercle immense de la pensée". "Il se forme ainsi des liaisons intimes entre vos idées", "quoiqu'elles se touchent par tous les points, elles ne se mêlent pas", "tout se retrouve quand on le veut". Ce sont là autant de formules qui nous montrent que l'application didactique de ce principe du "tout est dans tout" était, chez Jacotot, informée et justifiée. Ce n'était pas l'expression d'une incantation sectaire qu'un maître adresserait à ses disciples, comme certains critiques contemporains ont pu l'en accuser. Certains laudateurs commerciaux d'Internet à l'école trouveraient sans doute aussi, chez Jacotot, de quoi renouveler leur argumentaire en faveur de l'usage pédagogique de la Toile, bien souvent réduit à "ça stimule l'intérêt de l'enfant..."

Un précurseur de l'Éducation nouvelle, le Pasteur Oberlin, inspiré par les pédagogues des Lumières, constituait des collections avec les échantillons naturels récoltés par ses élèves au cours des promenades qu'il organisait pour eux. Ce contemporain de Linné avait ainsi la volonté de transposer "l'Ordre divin du monde" en une systématique scolaire sous la forme de métonymies diverses englobées comme éléments dans des classes, elles-mêmes incluses dans des ensembles plus grands. La Création, au-delà de son apparent désordre, devenait ainsi lisible dans un ordre didactique.

Cette solution que le Pasteur du Ban-de-la-Roche avait trouvée pour résoudre le problème de l'unité de l'enseignement - collectionner et ordonner des métonymies du monde - Jacotot l'appliquait dans le même but aux objets mentaux. Ces objets présupposent des objets du monde ; dès lors, si dans un cercle étroit, contingent, didactique, celui d'un livre par exemple, on dispose d'une bonne sélection de ces objets anthropologiquement seconds, on pourra déborder ce territoire par le jeu des libres associations. Le hasard avait bien servi Jacotot à Louvain, quand il lui avait mis entre les mains une édition bilingue du *Télémaque* de Fénelon.

Pédagogues d'aujourd'hui, faites surfer vos élèves sur Internet si vous voulez, mais glissez-leur sous les pieds une bonne planche, c'est-à-dire un bon livre. "Ayez un livre commun entre vos élèves et vous" répétait Jacotot dans ses ouvrages, et Bernard Perez le rappelle à propos : un bon livre contient un grand

nombre d'idées-mères. A ce noyau primordial, on peut, grâce aux modalités de la connexion, telles que Hume les avait analysées dans son *Enquête sur l'entendement humain* (1748), "agréger toutes les autres". Ressemblance, contiguïté, causalité, ce sont ces modalités qui permettent, selon Jacotot, de "rapporter les choses que l'on ignore à celles que l'on sait". "Savoir une chose et y rapporter tout le reste" se révèle ainsi le corollaire opérant du "Tout est dans tout". Jacotot, comme Rousseau et plus tard Dewey, cherchait à établir une continuité entre l'expérience de l'enfant et l'apprentissage du monde. L'incompatibilité entre la structuration de la vie mentale de l'enfant et les découpages scolaires du monde sera ainsi dépassée. L'instrument favori de Jacotot, pour réaliser cette continuité, c'est l'analogie : que ce soit "le poète qui regarde l'aurore ou l'anatomiste qui dissèque un cadavre, c'est la même intelligence qui fait les mêmes rapports". Là où "Monsieur du Public" ne voit que la vigne vierge tapissant la grotte de Calypso que lui décrit Fénelon, Jacotot, lui, apprend à voir un réseau anatomique plaqué sur des organes. Le pédagogue de Louvain invite à connaître le monde par les vieux chemins de l'analogie universelle. Au XX^e siècle, André Breton célébrera à son tour le "déclat analogique". "C'est seulement par lui - écrit-il dans *La Clef du Temps* (1953) - que nous pouvons agir sur le *moteur du monde*". L'ordre du monde sera ainsi unifié par les rapports que l'intellection y découvre. Jacotot avait compris que l'enseignement ne saurait restituer à l'élève une vision totalisante, encyclopédique du monde, irréprésentable pour l'homme. L'enseignement doit au contraire offrir à l'enfant les conditions d'une représentation possible du monde, grâce à l'articulation des différentes branches de la connaissance. A l'heure où les réseaux mondiaux du savoir informatisé font reculer les limites de l'image du monde à l'infini, les leçons de la pédagogie de Jacotot restent précieuses pour une bonne transposition didactique des objets de ce monde.

Jean-François GARCIA

*Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation
Docteur d'État
Université de Nice*

*Auteur de Jacotot,
Collection "Pédagogues et Pédagogies"
PUF, 1997*

INNOVATIONS ET RECHERCHES A L'ÉTRANGER

**IL S'AGIT DE PRÉSENTER DANS CETTE RUBRIQUE
DES COMPTES-RENDUS D'ARTICLES ÉTRANGERS
JUGÉS SIGNIFICATIFS**

- Enseignement spécial : une nécessaire synergie entre l'organisation structurelle et la pratique individuelle
- Le risque d'abandon scolaire : facteurs discriminants
- Approche critique ou approche consensuelle de la science
- Réflexion critique et réflexion constructive
- Formation des maîtres : l'inspection est-elle fiable ?
- La "professionnalisation" du collégien débutant

ENSEIGNEMENT SPÉCIAL : UNE NÉCESSAIRE SYNERGIE ENTRE L'ORGANISATION STRUCTURELLE ET LA PRATIQUE INDIVIDUELLE

Dans cet article, trois chercheurs en sciences de l'éducation de l'Université de Louvain étudient les relations entre les politiques innovantes initiées au niveau de l'établissement scolaire et les innovations pratiquées par les professeurs au niveau de la classe, soulignant qu'une communauté de pratiques à l'intérieur d'une école a une influence (stimulante ou au contraire inhibitrice) sur l'aptitude des enseignants à transformer leurs conceptions et leur savoir-faire au quotidien.

Jusqu'à présent les innovations organisationnelles – telles que le partage du pouvoir de décision, la gestion scolaire à partir de la base – n'ont pas eu un impact évident sur l'expertise professionnelle des enseignants ou sur les performances scolaires des élèves. La formation individuelle, le perfectionnement professionnel indispensables doivent s'appuyer sur des structures qui favorisent les relations en tête à tête, non bureaucratiques, les interactions régulières sur des problèmes de pratique éducative, des organisations qui donnent du temps et des ressources particulières aux enseignants supposés changer leurs comportements avec les élèves et les collègues.

La relation entre les changements au niveau de l'établissement et les applications en classe est étudiée selon deux perspectives. Dans la première perspective – structurelle et fonctionnelle – les éléments structurels de l'organisation sont mis en relief et leurs effets examinés, afin de montrer l'importance d'une systématisation de l'innovation inspirée par le "paradigme de l'efficacité de l'école". L'instrumentation de ces mécanismes étant fort complexe, il faut étudier comment ces variables "marchent" dans une seconde

perspective - culturelle - liée aux procédures individuelles des professeurs, à leurs expériences, à l'évolution subjective de leurs théories sur l'éducation, à leur perception du perfectionnement professionnel. Le partage de ces expériences, leur mise en discussion permettant de vérifier si oui ou non les organisations au niveau de l'école - réunions régulières de professeurs, constitution d'équipes multidisciplinaires, renfort d'un professeur spécialisé - influent sur la classe en reflétant une certaine culture professionnelle.

Au cours des dix dernières années, les gouvernements belges et néerlandais ont pris conscience du taux croissant de redoublement et de placement en classes spéciales dans l'enseignement primaire et secondaire et, en conséquence, ont voulu développer la capacité d'aide spécialisée et de dépistage des handicaps dans les écoles ordinaires. Cet article relate une étude qualitative réalisée en 1997 dans quatre écoles primaires belges de langue flamande, sur les services d'aide spécialisée offerts aux élèves en difficulté. On a choisi quatre écoles de niveau inégal (d'après un classement fondé sur les réponses à un questionnaire comportant 123 énoncés, évaluées selon une échelle de Likert à six degrés). Deux écoles étaient classées peu performantes, une avait des résultats moyens, une était très performante en matière d'aide spécialisée. Dans ces quatre écoles (participantes volontaires) le directeur, l'enseignant spécialisé, d'une part, et un professeur de 1^{re}, de 4^e, de 5^e et de 6^e année, d'autre part, ont été interrogés : deux versions de l'interview avaient été élaborées pour ces deux groupes, et les professeurs "ordinaire"

res” étaient interrogés au niveau de l’école et au niveau de leur classe tandis que le directeur et le professeur spécialisé n’étaient interrogés qu’au niveau de l’école.

Les données recueillies ont été regroupées selon neuf thèmes concernant le niveau de l’école (par exemple l’action du directeur dans le domaine des enseignements spéciaux, la coopération avec le centre d’aide psychosociale et médicale, les modes de groupement des élèves) en relation avec les diverses grilles de questions. Au niveau de la classe, les données étaient regroupées selon quatre thèmes. Des schémas d’analyse des informations pertinentes par thème ont ainsi pu être tracés et la recherche s’est focalisée non sur les prestations individuelles des interviewés (“unités d’observation”), mais sur la capacité de l’école (“unité d’analyse”) à diagnostiquer et à satisfaire les besoins éducatifs spéciaux.

Ces informations ont été analysées dans le cadre d’un site - chaque école - considéré comme une entité : les réponses, groupées par thèmes, ont abouti à une image cohérente de chaque école, décrivant des actions concrètes en matière d’éducation spéciale. Puis une analyse comparative “multisite” a été élaborée.

Dans l’école A, on a constaté qu’il n’y a pas de consensus véritable sur les objectifs de l’aide compensatoire, chaque classe gérant les problèmes tant bien que mal. La continuité des stratégies et de la progression des contenus était minimale. Le directeur ne semblait pas très expérimenté en pédagogie et centrait ses efforts sur le maintien des effectifs et la réduction du pourcentage d’élèves d’origine étrangère. Les rencontres avec les parents se limitaient à quatre réunions annuelles peu fréquentées par les parents des enfants les plus en difficulté. De plus, les parents n’étaient pas toujours informés du placement de leur enfant en classe spéciale. Les efforts du professeur spécialisé restaient isolés. La coopération avec le centre médico-pédagogique était faible. Les professeurs, faute de moyens de diagnostic ou de remédiation, se contentaient de suivre plus attentivement les enfants en difficulté. Il ne bénéficiaient pas de stages de perfectionnement pour enseigner aux enfants d’immigrés. L’isolement professionnel des enseignants ne permettait pas une extension de l’offre d’aide spécialisée, qui exigerait un partage des responsabilités.

Dans l’école B, des efforts sont entrepris pour traiter les problèmes scolaires spéciaux : un système de “monitoring” des élèves vient d’être inauguré, des réunions multidisciplinaires se tiennent, une collaboration avec le centre médico-pédagogique existe, mais seulement pour les classes de première année. Les enseignants se sentent peu soutenus, l’absence de continuité est signalée. Les réunions de délibération et les réunions multidisciplinaires sont d’une régularité et d’une fonctionnalité incertaines et, bien que des classes parallèles existent, il n’y a pas d’activités inter-classe. Malgré une prise de conscience des besoins croissants d’enseignement spécial et une initiative au niveau de la première année, les structures existantes ne permettent pas un vrai partage d’une culture professionnelle de l’école.

Dans l’école C, le directeur - très concerné par les problèmes d’éducation spéciale - rencontre les parents, des réunions multidisciplinaires se tiennent régulièrement pour harmoniser les méthodes et les programmes d’enseignement, coopérer avec les centres d’orientation et d’aide sociale. Un professeur spécialisé compétent dépiste les problèmes scolaires des enfants à l’aide de tests et s’efforce d’y remédier. Néanmoins, au niveau de la classe, les professeurs comptent sur l’apport extérieur pour l’aide spécialisée. Et au niveau de l’école, il n’y a pas encore de système de monitoring ni de rapport d’activités standardisé de chaque élève. Les groupes d’aptitude inter-classe ne sont pas encore organisés. La coopération avec le centre médico-pédagogique reste sommaire. Des progrès s’imposent au niveau de la classe pour la concrétisation des aides particulières. La complémentarité entre le niveau de l’école très soucieux de l’enseignement spécial et le niveau de la classe est encore trop unilatérale structurellement et trop limitée culturellement. Les diverses initiatives de soutien et d’harmonisation ont un impact insuffisant sur les pratiques individuelles des professeurs.

Dans l’école D, le directeur est un leader en matière d’enseignement spécial, bien soutenu par toute l’équipe enseignante : depuis longtemps, cet aspect est prioritaire. L’information, l’administration de tests, la progression dans les programmes, la collaboration entre les enseignants et avec le centre médico-pédagogique, avec les parents, sont continues. La vision de l’école en matière d’éducation et

d'apprentissage est une et cohérente. Ainsi, le professeur spécialisé intervient dans n'importe quelle classe pour améliorer ponctuellement la pratique pédagogique régulière et les élèves en difficulté restent dans leur classe. Tous les enseignants ont bénéficié de stages de formation à l'enseignement différencié. L'ouverture d'esprit de l'équipe enseignante permet de tester et de répercuter les innovations. Les problèmes sensibles tels que la violence, les brimades, sont franchement reconnus et discutés. Cette école est un bon exemple de cohérence au plan structurel/fonctionnel et au plan individuel/culturel. La prise en charge des enfants en difficulté est réellement intégrée dans la culture de l'école. Le directeur soutient et incite les collègues, qui eux-mêmes le soutiennent. Le travail au niveau de la classe est aidé efficacement par les actions au niveau de l'école. Les collègues analysent et partagent leurs expériences. L'enseignement spécial est un élément du consensus sur les objectifs éducatifs. Le perfectionnement professionnel, dans les domaines choisis comme

prioritaires, est accessible régulièrement dans cet établissement, contrairement aux trois autres écoles.

Pour que la capacité des écoles belges à dépister et réduire les difficultés scolaires spéciales soit à la hauteur des ambitions de la politique éducative du gouvernement, il faut atteindre une complémentarité et une simultanéité des opérations au niveau de l'établissement et au niveau de la classe. Les conditions de travail créées par l'école doivent permettre de réaliser les innovations en classe. Inversement, une approche culturelle (une reconnaissance des perceptions des praticiens) est également nécessaire pour comprendre les processus instrumentaux des innovations et leurs effets sur l'apprentissage.

D'après : MAES, Frederik, VANDENBERGHE, Roland and GHESQUIERE, Paul. The imperative of complementarity between the school level and the classroom level in educational innovation. *Journal of Curriculum Studies*, Nov.-Dec. 1999, vol. 31, n° 6, p. 661- 677.

LE RISQUE D'ABANDON SCOLAIRE : FACTEURS DISCRIMINANTS

L'article de L. Fortin et Y. Picard traite du problème, jugé alarmant, de l'abandon de la scolarité au Québec (taux de 27,4 %), plus fréquent que dans la plupart des provinces canadiennes. Cet abandon peut être associé à la consommation de drogue et à la non-insertion dans le monde du travail ; il se produit souvent l'année de la préparation du diplôme d'études secondaires.

De précédentes études ont permis de tracer un profil des élèves risquant d'abandonner l'école : le manque de concentration, de participation aux exercices en classe et à la maison, l'absentéisme entraînent des difficultés d'apprentissage ; s'y ajoutent des problèmes de conduite - insolence, agressivité qui peuvent entraîner (plus souvent chez les garçons), le renvoi de l'école. Au Québec, 60,5 % des jeunes quittent l'école entre 16 et 17 ans et l'année précédente (vers 14-15 ans) est la plus cruciale pour le devenir éducatif de ces élèves.

Le fait que l'apprentissage est fortement dépendant des troubles du comportement est illustré par des études de Fortin (1992, 1996) : sur 102 élèves au comportement perturbé, 78 % éprouvaient des difficultés d'apprentissage ; 32 élèves à problèmes sont comparés à 30 élèves ordinaires de 12 à 16 ans : les relations entre leurs performances scolaires et des variables personnelles ainsi que des variables familiales indique que les variables "troubles du comportement" expliquent 60 % de la variance. Une étude de Waldice et Rutter (1993) sur la relation entre difficultés scolaires et personnalité chez 65 jeunes délinquants montre l'influence dominante de deux traits de caractère - non-maîtrise des pulsions et manque de jugement - dans la dérive délinquante. D'autres études confirment la concomitance de l'abandon de l'école et des conduites perturbatrices.

La plupart des recherches sont rétrospectives et ont porté sur un nombre réduit de sujets. Cette étude de

L. Fortin et Y. Picard se veut plus large et prospective. Elle concerne 225 élèves inscrits de 1993 à 1996 en première année d'un programme scolaire d'insertion sociale et professionnelle ("ISPMT") en établissement secondaire et vise à bien cerner les élèves à risque et à comprendre les facteurs qui motivent l'abandon ou la poursuite des études. Ces élèves sont, selon les critères du ministère de l'Éducation québécois, en "difficultés graves d'apprentissage". Le programme d'une durée de trois ans a pour objectif de consolider les connaissances de base, d'enseigner les méthodes de recherche d'emploi et de développer les aptitudes à l'intégration sociale.

Ces élèves sont répartis en trois cohortes : - la cohorte 1 (1993-94) comprend 84 élèves avec 34,9% d'abandon d'études ; - la cohorte 2 (1994-95) comprend 60 élèves avec 58,3 % d'abandon ; - la cohorte 3 (1996-97) comprend 81 élèves avec 35,8 % d'abandons. Le taux moyen d'abandon des filles était de 37,8 %, celui des garçons de 43,2 %. On a utilisé trois tests d'évaluation. Un premier questionnaire portait sur les désordres comportementaux en milieu scolaire, les réponses étant évaluées selon une échelle de type Likert en trois points. La validité du test a été vérifiée auprès d'un groupe témoin de 566 élèves et d'un groupe clinique de 99 élèves : des différences significatives ont été relevées entre les deux groupes et entre les garçons et les filles. L'investigation portait sur six éléments : les désordres comportementaux, la délinquance, l'inattention, l'anxiété, les comportements psychotiques, l'activité motrice. Le second questionnaire portait sur les aptitudes à la socialisation. Les réponses classées également sur une échelle de Likert en trois points informent sur les capacités de coopération des élèves, leur affirmation de soi, leur maîtrise de soi. Les aptitudes scolaires sont également évaluées par une série de questions. Un troisième test, passé par les élèves en groupe et en temps limité,

évalue le QI verbal, non verbal et total. La fiabilité de ce test avait été expérimentée sur un échantillonnage de garçons et filles de 10 à 18 ans. Chaque professeur responsable de groupes d'élèves avait eu des entretiens avec les chercheurs, puis avait évalué ses élèves en début d'année. Le nombre d'abandons a été décompté pour chaque cohorte (élèves absents et non réinscrits pour la deuxième année du programme). Une analyse de variance entre les cohortes et entre les types d'élèves ("décrocheurs" et "persévérants") a été faite du point de vue des troubles du comportement et du quotient intellectuel. Au niveau de la délinquance, une différence significative entre les élèves décrocheurs et persévérants existe pour les cohortes 2 et 3 : cette délinquance y est plus importante parmi les décrocheurs. Il n'y a pas de différence significative dans la cohorte 1. Les élèves des cohortes 2 et 3 ont plus de difficultés d'attention que dans la cohorte 1. Les élèves des cohortes 2 et 3 ont également un moins bon contrôle de soi que ceux de la cohorte 1 tandis qu'ils ont plus d'assurance. On constate donc un effet cohorte significatif au niveau des comportements. Au niveau des compétences scolaires, l'effet cohorte est également significatif mais la distribution est différente : les élèves de la cohorte 3 ont de meilleurs résultats que ceux des cohortes 1 et 2. La moyenne des QI des élèves des cohortes 1 et 3 est supérieure à celle de la cohorte 2. Au niveau individuel, il existe de très grandes variations de QI entre les élèves. Globalement, la capacité intellectuelle des élèves est faible. Le deuxième volet de la comparaison portait sur l'"effet décrocheur" au niveau des caractéristiques individuelles : à l'échelle globale du questionnaire, cet effet est significatif. Les élèves qui abandonnent en fin d'année avaient au début de la première année une plus mauvaise conduite et un plus fort degré de délinquance. Par contre, les élèves persévérants souffrent plus d'anxiété, de manque de confiance en soi et sur le plan des aptitudes sociales, bien qu'ils soient légèrement plus coopératifs en classe, ils ont moins d'aptitude à demander des informations, à s'intégrer dans un groupe, à réagir aux pressions. Enfin, une analyse des facteurs les plus discriminants pour l'abandon ou la poursuite des études a montré que les variables les plus pertinentes sont la

délinquance, l'affirmation de soi et l'inconduite, qui permettent un classement exact de 65,58 % des élèves (dans le groupe des décrocheurs ou des persévérants).

Cette étude montre que des comportements intérieurs, qui ne gênent pas la vie de la classe, peuvent avoir des effets négatifs pour l'enfant lui-même : l'anxiété, le comportement de retrait aboutissent à de moins bonnes performances scolaires malgré une meilleure coopération avec le milieu scolaire et plus de persévérance dans le travail.

Par contre, les auteurs constatent un fait positif non signalé dans les précédentes recherches : les élèves plus perturbateurs, qui abandonnent plus souvent l'école, font preuve de certaines compétences, grâce à leur assurance : ils peuvent initier des interactions sociales adéquates, participer à des débats, aider leurs pairs, intervenir en cas d'injustice ; ils peuvent également trouver des opportunités, se présenter sous un jour favorable ; d'ailleurs, une partie des élèves qui avaient abandonné le programme avaient en fait trouvé un emploi. Mais on peut craindre que, faute de compétences techniques, ces emplois soient précaires ou de très bas niveau.

Les auteurs constatent que le programme ISPMT, malgré son effort d'adaptation aux besoins d'élèves peu réceptifs à l'apprentissage classique, arrive trop tard, quand les jeunes sont dégoûtés de l'école. Ils préconisent le système proposé par Bullis et Walker (1995) d'un "continuum de services pour les élèves fortement à risque". Dès l'apparition des problèmes, au début du primaire, une aide préventive est appliquée, puis cette aide est adaptée au stade de développement du jeune. Enfin, à l'adolescence, des programmes orientés vers la "survie scolaire" et des savoir-faire professionnels préparant à la vie active sont offerts. Un tel système pourrait limiter le phénomène de désengagement scolaire.

D'après : FORTIN, LAURIER and PICARD, Yvon. Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 1999, vol. XXV, n° 2, p. 359-374.

APPROCHE CRITIQUE OU APPROCHE CONSENSUELLE DE LA SCIENCE

R.J. Hand, Professeur de physique à l'université de Sheffield, rappelle qu'habituellement l'enseignement supérieur se caractérise par une formation à la pensée et au débat critiques. Mais en ce qui concerne les sciences dures, la critique n'est guère de mise et l'auteur a lui-même expérimenté, lors de ses études scientifiques de second cycle et en tant qu'assistant à l'université, que les contenus des programmes scientifiques ne comportaient pas de discours critique bien que les étudiants soient exhortés à ne pas recevoir passivement un savoir. L'auteur tente d'expliquer cette apparente contradiction.

Selon lui, la réponse tient en partie à la philosophie de la science, généralement pratiquée par les scientifiques sur le mode implicite tout en dégageant certaines idées "méta-physiques" qui affectent profondément l'approche universitaire de l'enseignement des sciences.

La plupart des scientifiques sont, d'après R.J. Hand, persuadés que le monde est ordonné, rationnellement analysable et donc prévisible. Le but de la science est donc de rendre compte systématiquement des phénomènes pour tirer des expériences passées une prévision de circonstances nouvelles. Ainsi notre vision/observation du monde est tenue pour vraie. Même si les scientifiques reconnaissent que des théories peuvent être réfutées ou des résultats "arrangés", ils ont tendance à croire qu'en avançant dans la recherche on atteindra une description exacte du monde. Ainsi, bien que l'âge de l'univers soit matière à controverse, tous admettent qu'il est de plusieurs milliards d'années (les rares "dissidents" sont discrédités) ; pourtant il ne s'agit pas là d'une observation scientifique indubitable mais d'une *interprétation d'observations* à la lumière de diverses théories. On ne s'attend pas non plus à ce que la recherche scientifique

aboutisse à des théories incompatibles mais également valides (une seule de ces théories triomphe au final).

Un consensus existe pour un très large corpus de savoirs scientifiques, qui comprend les éléments fondamentaux d'un domaine (par exemple, la notion de matière composée d'atomes). Ce sont les secteurs où le consensus n'est pas atteint qui constituent le fonds des programmes de recherche scientifique. Et la résistance aux idées qui contredisent les vérités acquises est illustrée par la violente attaque de la théorie de la mémoire de l'eau du chercheur Benveniste (1988) qui justifie l'homéopathie. Cependant les idées combattues deviennent, une fois acceptées, aussi incontestables que celles qu'elles ont remplacées : ainsi la théorie de la dérive des continents, d'abord ridiculisée, est aujourd'hui universelle.

L'utilisation majoritaire d'une approche pragmatique explique le peu de cas fait du discours critique : ce qui importe pour les scientifiques c'est que leurs théories et modèles "marchent" en application pratique. Un tel succès leur donne l'illusion de contrôler le monde, bien que les problèmes actuels d'environnement prouvent le contraire.

Cette approche pragmatique n'encourage pas non plus la prise en considération des problèmes éthiques qui sont généralement soulevés a posteriori et par des non-spécialistes de la science mise en cause.

S'il en est ainsi, dans quelle mesure les enseignants en sciences peuvent-ils inciter leurs étudiants à une réflexion critique ? Les théories et les modèles établis étant donnés pour vrais, si un étudiant fournit des données nouvelles qui n'entrent pas dans le cadre de ces théories, c'est leur propre méthode expérimentale qui est supposée erronée et l'analyse critique sera limitée à la recherche des raisons pour lesquelles leur

expérience n'a pas abouti aux résultats attendus. En fait les sciences expérimentales n'obtiennent pas que des résultats parfaitement satisfaisants, mais dans les milieux scientifiques une tendance à exclure les données déconcertantes dans les publications conduit à sélectionner les résultats désirés. Et cette habitude est inculquée dès les études pratiques en licence.

Au niveau des projets de recherche de troisième cycle, les étudiants sont supposés adopter une approche critique en concevant leur expérimentation, mais si des problèmes de recherche se posent, leur résolution s'appuie sur des théories non discutées (par exemple dans une recherche sur la résistance d'un matériau, une cassure induit l'hypothèse d'un défaut que l'on cherche à éliminer : ce point de départ n'est pas discuté). Le rayon d'action de la pensée critique est donc limité. Ainsi, bien que l'université soit orientée vers la recherche donc vers la discussion, les interprétations nouvelles, une frange infime des données est mise en question, car les

futurs employeurs des étudiants attendent des ingénieurs qu'ils résolvent des problèmes ciblés, non qu'ils remettent en cause les fondements scientifiques.

Dans le cadre de cette faible opportunité d'approche critique, les étudiants ne mettent pas en question le rôle de la science, notamment ses implications éthiques. Seuls quelques programmes optionnels (et peu prestigieux) au niveau du second cycle abordent la dimension morale des sciences ; peu d'étudiants y consacrent du temps.

Selon R.J. Hand, il est temps de valoriser à l'université une approche critique de la nature du savoir scientifique, des méthodologies et des aspects humains de la science qui ne peut être traitée comme moralement neutre.

D'après : HAND, Russel J. Science education : consensus versus critique. *Teaching in Higher Education*, oct. 1999, vol. 4, n° 8, p. 501-510.

RÉFLEXION CRITIQUE ET RÉFLEXION CONSTRUCTIVE

Dans la même revue, une seconde mise en perspective de l'activité critique dans les études scientifiques est proposée par R. Lundquist, spécialiste de l'enseignement des statistiques. L'auteur y développe l'idée que les pratiques pédagogiques courantes dans l'enseignement supérieur, censées stimuler la réflexion critique et la construction de compétences, ont souvent l'effet inverse. Il décrit une expérience d'enseignement des statistiques qui semble favoriser chez les étudiants une approche critique et constructive.

Le processus de passage d'un stade de connaissance à un nouveau stade n'est pas une simple addition d'expériences. Il comporte nécessairement une réflexion, une construction mentale. Mais les performances des étudiants sont mesurées d'après un ensemble de critères déterminés qui ont pour conséquence l'attribution d'un grade, et la Faculté s'intéresse plus aux résultats qu'à la façon dont les élèves ont obtenu ces résultats. Le thème débattu dans cet article est celui de l'apprentissage en tant que processus dans un dispositif éducatif centré sur les résultats. Beaucoup de professeurs d'université se plaignent d'une certaine superficialité de leurs étudiants qui cherchent simplement à satisfaire aux critères permettant de passer au cours suivant. Ces étudiants essaient d'équilibrer l'investissement (en travail et en temps) et les biens intellectuellement obtenus. Pour le spécialiste d'un secteur donné, cette attitude est frustrante mais on doit comprendre la logique de l'étudiant pour qui les ressources, notamment en temps, sont limitées et qui répond rationnellement aux exigences du système. Plutôt que blâmer les étudiants, mieux vaudrait revoir le système lui-même car la situation actuelle n'encourage pas ceux-ci à tenter des approches hasardeuses, à tirer des leçons "d'erreurs salutaires" qui seraient trop risquées en termes de diplômes.

Si la pensée critique permet de discerner les incohérences dans le raisonnement personnel ou dans des raisonnements exposés par d'autres, cette forme de "déconstruction" n'est qu'un élément de la construction du savoir : l'aptitude à établir des connexions entre divers éléments est également une dimension importante. Dans le cours de statistiques de base (destiné aux étudiants en sciences sociales et commerce), décrit par Lundquist, on a cherché à développer l'expérience des étudiants à partir de leurs difficultés. Les cours magistraux ont été réduits au profit de tâches initiées par les élèves. Les étudiants travaillent en groupe de quatre sur des notes de cours et des exercices donnés pour préparer la session suivante, avec l'aide ponctuelle du professeur. Des comptes rendus d'expériences et des devoirs d'élèves sont passés en revue et analysés par les pairs. Durant les activités, les professeurs observent quelles sont les difficultés les plus couramment rencontrées par les étudiants. Dans les salles d'informatique, les élèves travaillent à deux sur une série de questions, élaborent une solution écrite. Leur solution est discutée dès la session suivante par un autre groupe, et réciproquement. Lors de séminaires, des tâches plus complexes, aboutissant par exemple à l'élaboration d'un questionnaire sur un thème, sont élaborées en groupe de quatre étudiants, les propositions sont affichées sur des feuilles murales que les étudiants commentent en circulant d'un tableau à l'autre, avec l'aide du professeur. Ce travail n'étant pas officiellement évalué, les étudiants sont encouragés à tenter des approches différentes même si les solutions ne sont pas parfaitement satisfaisantes. Plusieurs niveaux d'apprentissage sont ainsi sollicités :

- au premier niveau, les étudiants s'efforcent de proposer une solution ;
- au deuxième niveau, les pairs discutent la solution proposée, apportant ainsi un feedback à l'étudiant

responsable de la tâche et améliorant du même coup leur propre perception du problème ;

■ au troisième niveau, les étudiants comparent leurs solutions à celle du professeur.

La discussion avec l'ensemble des étudiants permet d'aborder des points d'ordre plus général comme l'identification des stratégies les mieux adaptées et l'enseignement à tirer de ces confrontations.

Les étudiants d'abord déconcertés par la pluralité des solutions proposées et plutôt "critiques" deviennent ensuite plus "constructifs". Ils ont plus d'occasions d'apprentissage que lors d'un cours magistral : les explications du professeur arrivent après leur propre travail de résolution de problème.

Tous les étudiants ne tirent pas parti de cette stratégie : ils n'ont pas choisi ce cours de statistiques qui est un sujet obligatoire et ils sont habitués à centrer leur effort sur l'obtention de bonnes notes. Or le type d'activité collective présenté ici ne peut être noté individuellement. Ces sessions d'analyse critique sont cependant obligatoires et font partie

de l'ensemble des travaux pratiques donnant lieu à des crédits qui complètent l'examen écrit final.

En conclusion, l'auteur reconnaît que la réflexion critique est le fondement d'une capacité à établir des jugements sains. Mais il pense que c'est l'appréciation de l'élève d'après ses résultats plutôt que d'après ses processus de recherche qui incite les étudiants à éviter l'attitude critique. D'autre part, la dimension "déconstructive" de la critique doit être compensée par des éléments qui stimulent une pensée constructive. Dans l'exemple de cours décrit ici, les étudiants, libérés de la crainte d'une mauvaise note, ont pu apprendre à partir de leurs erreurs et de celles de leurs pairs, dans un climat constructif de collaboration. Bien que cette approche présente des difficultés de gestion du travail des participants, elle a permis d'améliorer sensiblement leur apprentissage des statistiques.

D'après : LUNDQUIST, Robert. Critical thinking and the art of making "good mistakes". *Teaching in Higher Education*, 1999, vol. 4, n° 4, p. 523-530.

FORMATION DES MAÎTRES : L'INSPECTION EST-ELLE FIABLE ?

A partir des années 90, caractérisées par une “culture de l'évaluation”, le gouvernement britannique a renforcé son contrôle de la qualité des services publics en inspectant plus fréquemment ces services et en publiant les résultats de ces inspections. Ces systèmes de contrôle externes ou pratiquement indépendants s'appuient sur des indicateurs de performances pour évaluer la gestion des Autorités locales, dans le but d'éclairer les décisions d'allocation de fonds et d'améliorer le service public. Ce contrôle externe constitue, en plus d'un acte de mesure de performance, un mécanisme par lequel l'État peut influencer sur la nature et le contenu des services rendus.

Les auteurs de l'article rappellent que, dans les écoles britanniques, les inspections sont plus fréquentes et plus approfondies que dans la plupart des autres pays. Cette évaluation de la qualité de l'enseignement a été étendue au niveau universitaire et complétée par un plan quinquennal d'évaluation de la recherche.

Dans ce cadre, la formation des futurs enseignants a également été soumise à des périodes d'inspection par l'OFSTED (*Office of Standards in Education*). Ces procédures soulèvent d'importants problèmes de fiabilité des techniques de mesure qualitative parce qu'elles conditionnent les répartitions de subsides ultérieures et la réputation des établissements inspectés. J. Campbell et C. Husbands examinent donc dans cet article le travail de l'OFSTED au niveau de l'inspection de la formation initiale des enseignants dans le cadre de l'Institut d'Éducation de l'Université de Warwick.

Contrairement aux inspections des écoles par le HMI (*Her Majesty's Inspectorate*), celles des Instituts de formation des maîtres ont une influence directe sur le financement et même sur le droit d'exercer de ces établissements (en accordant ou en refusant l'accréditation). Leur fiabilité peut être définie comme la

capacité de “retrouver les mêmes résultats lorsque les mêmes choses sont mesurées par d'autres personnes au moyen d'une autre instrumentation”.

Trois points sont associés à la notion de fiabilité des résultats : la convergence de vue de plusieurs observateurs, la représentativité des échantillonnages de comportement de classes et l'influence des observateurs sur ce qu'ils observent. Or l'OFSTED n'a pas rendu publiques ses stratégies en la matière.

Actuellement l'inspection de la formation initiale des enseignants s'effectue dans le cadre d'une série de normes d'évaluation contenant 160 éléments d'appréciation. Le principal indicateur de qualité de cette formation est la qualité de l'enseignement que le stagiaire délivre à la fin de son programme de formation. Mais les critères manquent souvent de précision : par exemple, les inspecteurs doivent vérifier si l'élève-maître “a compris combien l'apprentissage de l'enfant dépend de son développement physique, mental, social”. Et même des critères plus objectifs, comme celui de la connaissance d'un sujet précis, mettent en valeur certains aspects subjectivement valorisés dans la perspective d'un modèle d'enseignant “traditionaliste et expert”.

Une première enquête longitudinale de deux années sur la fiabilité des méthodologies de l'inspection a été lancée auprès d'élèves-maîtres de l'Université de Warwick en ce qui concerne la formation à l'enseignement du calcul et du langage de base. La modélisation statistique a permis d'estimer à 25 % la probabilité qu'un bon cours soit classé mauvais lors des inspections, dans le cas de cette étude de deux ans, qui n'est pas forcément généralisable. L'étude était centrée sur deux aspects très significatifs : les critères de jugement de la frontière entre passage et échec et l'interprétation des critères d'inspection par les différents inspecteurs. Le premier aspect est décisif puisqu'un service de formation des maîtres serait

jugé non conforme à la réglementation s'il accordait le certificat d'aptitude à des élèves-maîtres ne satisfaisant pas aux conditions exigées par le Ministère de l'éducation.

Les élèves-maîtres ont donc été classés par leur établissement pour diverses performances, selon quatre catégories :

- grade 1 : très bon ;
- grade 2 : bon ;
- grade 3 : passable ;
- grade 3 (sous-catégorie) : parmi les plus faibles, mais encore passable ;
- grade 4 : mauvais, échec probable.

Si un inspecteur donnait à un élève-professeur le grade 4 dans le cadre d'un cours et le formateur un grade supérieur, le grade 4, marque d'échec, était retenu pour ce cours. Lors de la deuxième année de l'enquête (1997-98), la définition de la catégorie 3 a été modulée, on a distingué les étudiants "capables de passer sans intervention particulière" et les élèves "en situation limite" qu'il était préférable, en cas de doute, de reclasser en catégorie 4. La conséquence de ces nuances d'interprétation fut que, durant la première année, un élève sur 56 (soit environ 2 % des élèves), a été classé en catégorie 4 et l'année suivante 13 élèves sur 50, soit environ 26 % l'ont été : une telle différence montre que les évaluations ne sont pas stables puisque les critères d'admission des étudiants dans ce programme de formation pédagogique étaient les mêmes pour la première et la deuxième année.

Par ailleurs, deux éléments amoindrissent la fiabilité des inspections. Le premier élément est l'époque de l'évaluation des performances de l'élève-maître : elle est faite par les inspecteurs six semaines avant la fin des cours, ce qui prive les stagiaires en situation limite d'une chance d'amélioration reconnue, d'autant plus que les jugements de l'OFSTED ne sont pas soumis à une pondération comme ceux des formateurs et des examinateurs. Le second inconvénient est la prise en compte incomplète du contexte scolaire dans lequel travaillent les élèves-maîtres : dans certaines classes et non dans d'autres, les enfants doivent passer des tests nationaux qui perturbent l'emploi du temps et parfois le comportement de ces élèves.

Les inspecteurs pensent pouvoir établir la compé-

tence des étudiants en jugeant ces perturbations, ce qui n'est pas assuré. L'inspectorat objecte qu'il utilise deux méthodes de régulation : des assemblées nationales de discussion après les inspections et l'illustration des critères d'évaluation, lors de la formation des inspecteurs ; mais ces méthodes de travail ne peuvent être examinées car elles ne sont pas publiées. De plus l'attribution de grades, de notes, à l'établissement formateur et à l'étudiant individuel ne correspond pas à des descriptions de niveau détaillées mais à des formules vagues. La durée et la nature de la formation spéciale des inspecteurs n'est pas précisée et, durant cette enquête de deux ans, de nombreux inspecteurs supplémentaires ont dû être recrutés et formés de façon hâtive. Cette pratique n'est pas un gage de fiabilité des inspections.

Dans la culture d'évaluation envisagée ici, du point de vue de l'État, l'inspection joue le rôle d'agent de gestion du marché (en l'occurrence, celui des fournisseurs de formation d'enseignants). Pour être efficace, cette gestion doit s'appuyer sur une instrumentation aussi rationnelle que possible et inspirant confiance aux diverses parties impliquées. Le cas de l'Institut d'Éducation de l'Université de Warwick étudié ici fait partie d'une minorité non négligeable d'établissements de formation dont la réputation et l'avenir professionnel ont été compromis par des évaluations discutables. L'employabilité des élèves-maîtres a également été mise en danger.

Il semble que l'on soit passé, au cours des années 90, d'un modèle d'inspection caractérisé par une "connaissance éclairée" permettant d'aider à la décision et d'améliorer la qualité de la formation à un modèle "techniciste" orienté vers le contrôle des prestataires de formation pédagogique et vers l'application de décisions sans dialogue critique. Les tensions entre une aspiration à l'amélioration du service grâce à l'évaluation et la réalité d'une inspection contraignante, imposant des normes, ne sont pas résolues.

D'après : CAMPBELL, Jill and HUSBANDS, Chris. On the reliability of OFSTED inspection of initial training : a case study. *British Education Research Journal*, Jan. 2000, vol. 26, n° 1, p. 39-48.

LA "PROFESSIONNALISATION" DU COLLÉGIEN DÉBUTANT

Cet article d'universitaires finlandais, fondé sur les données ethnographiques d'une étude intitulée "*Citizenship, difference and marginalization in school: with special reference to gender*", étudie particulièrement la façon dont les jeunes, entrant au collège (7^e année), sont mis en situation et se positionnent eux-mêmes en tant qu'"élèves professionnels", capables d'adopter la conduite adéquate, d'éviter d'être pris dans un conflit (à moins qu'ils ne s'y engagent volontairement). Les auteurs explorent le processus, à la fois banal et complexe, qui aboutit à un ordre social de l'école, généralement considéré comme allant de soi.

Les attentes de la société vis-à-vis de l'école sont contradictoires : d'une part celle-ci est censée éduquer les citoyens conformément à des règles établies, donc elle doit contrôler les élèves, d'autre part elle doit aussi être un lieu de changement social et d'émancipation des individus. Bien que l'autonomie et l'initiative des élèves soient un objectif déclaré, une routine scolaire se met en place dès le début de la scolarité. Les auteurs analysent ici les micro-pratiques de la vie quotidienne à l'école au cours des deux premières semaines de scolarité secondaire, correspondant à la 7^e année (âge 12-13 ans), dans deux écoles secondaires d'Helsinki.

L'une de ces écoles, au centre ville, a une population scolaire issue des classes moyennes, l'autre en banlieue très urbanisée, a une population de milieu ouvrier. Les observations et les interviews ont été menées pendant les leçons, les pauses, les événements particuliers. Cent leçons ont été observées, dont 30 premiers contacts entre un professeur et ses nouveaux élèves. Parfois, plusieurs chercheurs suivaient la même leçon, pouvant ainsi confronter leur vision de la vie d'une classe, à partir d'une approche féministe, constructionniste, post-structuraliste ou matérialiste. L'attribution et l'appropriation d'une

place dans l'école, qui met en cause l'enseignement/apprentissage, la discipline, les cultures des jeunes, les dimensions spatiale et physique ont été examinées. Les multiples facettes de la professionnalisation sont développées dans trois contextes : le contexte formel (les programmes, la hiérarchie, la discipline), le contexte informel (l'interprétation des règlements, le développement d'une hiérarchie non officielle, les interactions sociales), le contexte physique (le mouvement, l'incarnation de l'élève "professionnel").

Au niveau de l'école officielle, les règlements de l'établissement sont communiqués aux élèves, dès le premier jour. Les professeurs insistent plus sur la mise en place d'une organisation, d'un ordre que sur les processus pédagogiques. La façon d'évaluer la conduite et les performances est clarifiée car elle influe sur l'émotivité des élèves. Les règles sont justifiées rationnellement par les professeurs (par exemple en laboratoire, l'interdiction de courir, de jeter quelque chose, l'obligation de porter des blouses pour des raisons de sécurité ; l'obligation de lever la main pour répondre afin de laisser à chacun l'occasion de s'exprimer...). Les interdits sont nuancés pour ne pas créer de tension, au premier abord. Des instructions très précises sont données sur la présentation du travail. L'autorité, le savoir sont du côté du maître et du manuel scolaire (ce dernier revêt une grande importance en Finlande). Le principe de la répétition est appliqué aux conseils banals. Il reste peu de place pour l'initiative des élèves en ce qui concerne les contenus et les méthodes d'apprentissage, malgré l'objectif officiel de "donner un rôle actif à l'élève". Ce deuxième objectif est remis à plus tard, "après l'installation du quotidien scolaire" explique un professeur en manière d'excuse.

L'établissement d'un ordre hiérarchique est également une priorité pour le professeur qui ne doit pas

laisser s'instaurer une autre loi que la sienne. Le processus, non explicite, est interactif. Les professeurs appliquent souvent "une fausse démocratie" pour contrôler la parole. Bien qu'il n'y ait pas de différence systématique entre les femmes et les hommes professeurs, ces derniers ont plus tendance à établir leur autorité en faisant montre de leur force, ce qui suscite l'admiration des élèves masculins. Les enseignantes sont moins facilement admirées, sauf si elles sont brillantes en informatique.

Si, durant les deux premières semaines, les différences de milieu social ou d'origine ethnique ne sont pas soulignées, les professeurs insistent sur la différence entre les écoles et la leur, entre les classes, entre les groupes à l'intérieur des classes et entre les performances scolaires (lors des tests d'entrée qui, bien que purement informatifs et n'influant pas sur la notation ultérieure, classent l'élève dans une hiérarchie de capacité scolaire). Une différenciation par le sexe s'instaure discrètement.

Au niveau informel (culture de l'école, cultures des élèves, interactions, discussions spontanées...) des rapprochements et des différences se construisent également. Au moment de la formation des classes, les élèves sont préoccupés d'être placés dans la même classe que d'anciens camarades de leur école primaire d'origine et constituent des groupes de même sexe : des relations sociales, d'appartenance et d'exclusion se construisent. Les échanges entre les deux sexes s'établissent ensuite, non sans risque de moqueries. A ce moment les élèves "vedettes" de la classe se distinguent, plus ou moins consciemment, par leur style vestimentaire, leur prise de parole, voire leur insolence. Parfois, cette domination a un fondement de supériorité socio-économique. Dans l'école de milieu ouvrier, un élève de style un peu voyou est considéré par ses pairs plutôt comme un boute-en-train que comme un "anti-scolaire", ce qui rend sa conduite également plus acceptable pour les professeurs. Ces négociations concernant le positionnement des élèves sont parfois âpres, certains garçons tentent de dominer, en gagnant le soutien du professeur par de nombreuses interventions en classe, en intimidant les autres élèves par la raillerie. Les filles sont beaucoup plus rarement admises parmi les "fortes personnalités" de la classe. Les élèves solitaires se discernent dès les premières semaines :

privés de l'aide du groupe aux moments de tension, ils sont vulnérables ; "invisibles", s'ils se glissent à la marge d'un groupe, ils risquent d'être la cible de moqueries. Les filles sont plus souvent dans ce cas, ce qui explique leurs grands efforts pour se faire des amies. Lorsque les schémas sociaux se déstabilisent (en raison d'incidents divers), les élèves dominants parviennent en général à maintenir leur position, les élèves solitaires risquent de devenir encore plus isolés. L'âge est aussi un élément de différenciation : les bizuts, pour être admis comme membres de l'école, passent par un certain rituel d'humiliation.

Dans cette culture informelle, les professeurs conscients des tensions entre élèves *nouveaux* et *anciens* accentuent leur surveillance et font un effort de médiation. Les élèves brimés évitent cette médiation, pour ne pas être exclus de la culture étudiante. Tandis que dans l'école officielle, les professeurs se différencient hiérarchiquement des élèves, au niveau informel, ils tentent de se rapprocher des élèves, par exemple en créant une certaine connivence avec les élèves de leur sexe (par de menus passe-droits, par des plaisanteries spécifiques...). La part laissée aux schémas informels est variable selon les écoles. Le bizutage, les brimades sont plus ou moins fortement réprimés. Tandis que l'école officielle différencie les élèves en termes de grades, de performances, dans la sphère informelle, ceux-ci doivent marquer leur position grâce à des dons verbaux ou physiques, à des aptitudes sociales, des soutiens amicaux.

L'école, en tant que lieu physique, façonne d'autre part l'usage du temps et de l'espace. Les élèves nouvellement arrivés dans l'école sont canalisés vers les lieux appropriés au moment approprié. L'entrée dans la salle de classe, dans le bureau des professeurs ou du directeur est codifiée, ainsi que le placement des élèves dans la salle de classe. En début d'année, professeurs ou élèves peuvent se tromper de classe, les élèves peuvent tester la capacité du professeur à reconnaître et situer "ses" élèves, "sa" classe. Les jeunes timides comptent sur les plus assurés pour se diriger "au bon endroit".

Dans les cours de récréation, les enfants solitaires longent les murs, les plus assurés se placent au milieu et en groupes ; les garçons accaparent l'espace, au détriment des filles et des garçons placés bas dans la

hiérarchie masculine : la différenciation sexuelle est visible. L'influence de la classe sociale sur l'appropriation de l'espace, plus subtile, n'est pas observable au cours des deux premières semaines. L'utilisation de l'espace est à la fois contrôlée et objet d'initiative individuelle de la part des jeunes.

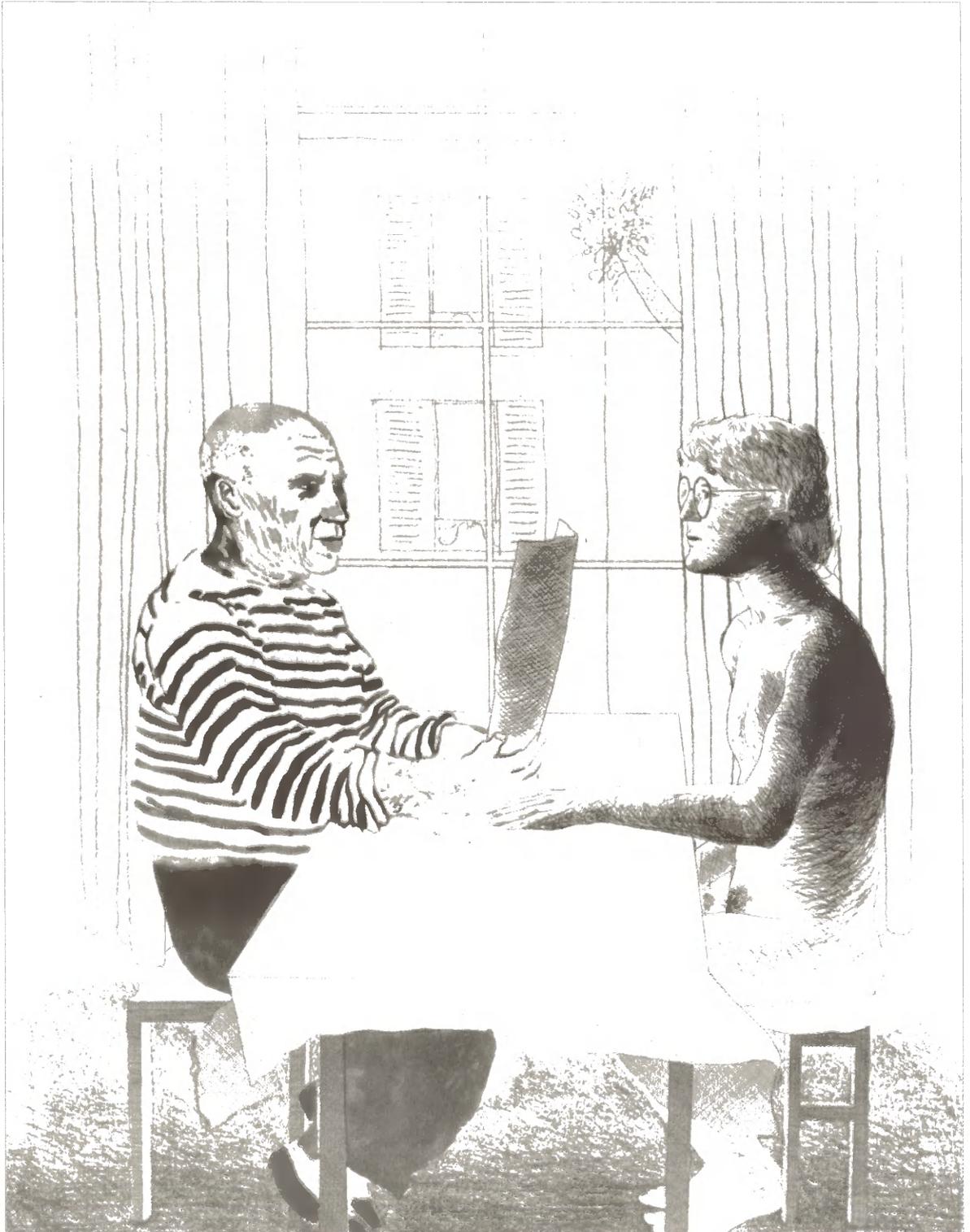
La planification de l'emploi du temps – durée des cours, moments de pause, ponctualité – fait également partie de l'intégration dans la culture de l'école. L'objectif de continuité des activités est en contradiction avec le système d'interruption brutale, par une sonnerie. La notion de durée d'une leçon est subjective (il reste "encore" cinq minutes ou "seulement" cinq minutes). Les élèves peuvent tenter de contrôler ce temps, de trouver des prétextes pour sortir, mais on n'observe pas de résistance durant ces deux premières semaines. La différenciation par le sexe est visible dans les initiatives individuelles pour gérer le temps : davantage de garçons négocient un délai pour terminer une tâche et, parmi eux, les élèves "vedettes" se mettent en valeur lors de ces négociations.

Le contrôle du mouvement et de la voix, du bruit des élèves, fait également partie de la dimension physique de l'école. Le professeur limite les déplacements des élèves dans les classes, la quasi-immobilité est imposée durant certains moments. La sonnerie signale la rupture d'un certain ordre social (la récréa-

tion). Certains élèves restent près de l'entrée du bâtiment, sous la protection de l'école officielle (les professeurs). La voix, le bruit sont également un élément permettant aux élèves d'exercer leur action individuelle. Le silence (la non-réponse) et le bruit (la réponse criée, le bruit répétitif) sont une action ou une réaction en relation avec l'école officielle. Certains élèves masculins caricaturent la voix des professeurs féminins. Le comportement du corps, le style vestimentaire (par exemple, le retrait des casquettes) sont également symboliques du passage du milieu informel au milieu officiel scolaires.

La première rentrée à l'école secondaire est une période sensible, génératrice d'anxiété et d'incertitude pour certains élèves qui doivent trouver leur place, s'adapter aux professeurs. C'est une période où les hiérarchies informelles, les liens amicaux se font, se défont ou se renforcent, où les pratiques éducatives sont centrées sur le contrôle préalable aux politiques favorisant l'autonomie, l'initiative de l'élève, futur citoyen.

D'après : GORDON, Tuula, LAHELMA, Elina, HYNINEN, Pirkko, METSO, Tuija, PALMU, Tarja and TOLO-NEN, Tarja. Learning the routines : "professionalization" of newcomers in secondary school. *Qualitative Studies in Education*, Nov.-Dec. 1999, vol. 12, n° 6, p. 689-705.



David Hockney "The artist and Model" 1973-74. Etching in black, 29 1/2 x 22 1/2". © David Hockney.

OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Nous poursuivons l'effort de valorisation des thèses, commencé en 1988. Comme dans les numéros précédents (14, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43 et 48), nous faisons apparaître celles dont l'apport est le plus notable dans le domaine de l'éducation. Nous remercions vivement tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.

M.-F. CAPLOT

Titres communiqués par

Véronique Leclercq

Professeur à l'Université de Lille I (CUEEP)

LAISNE, Michel. *L'informatique dans la formation initiale des enseignants : cas de la formation des professeurs d'école stagiaires à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais.*

458 pages (3 tomes)+ annexes.

Thèse de doctorat : Lille I : juillet 1999.

Dirigée par Daniel Poisson.

Avec la banalisation du multimédia et des réseaux, le développement de l'informatique à l'école, au collège et au lycée connaît un nouvel essor. Parallèlement on s'interroge sur la formation des maîtres : comment former les enseignants pour qu'ils intègrent mieux les Technologies d'Information et de Communication dans leur pratique professionnelle ?

Notre recherche considère la formation des professeurs d'école stagiaires à l'IUFM Nord/Pas-de-Calais

qui prévoit spécifiquement un module pédagogique pour préparer les étudiants à mettre en œuvre en classe les textes officiels relatifs à l'informatique à l'école. Elle est empirique et centrée sur les acteurs.

L'analyse des données obtenues par questionnaires et entretiens auprès des professeurs d'école stagiaires en formation au Centre de Douai amène à caractériser et à articuler : attentes et équipement à l'entrée de la formation, rapport à l'informatique, conceptions de la formation et du métier, modèles de l'activité scolaire et de l'informatique à l'école, aspirations pour une formation continue accompagnant la prise de fonction.

Des entretiens ont également été réalisés avec des formateurs du module "informatique pédagogique" (EMF, PRCE, MCF) intervenant dans différents Centres de l'IUFM. L'étude des données ainsi recueillies permet de préciser les contenus et les modalités de la formation selon les Centres, les difficultés que les formateurs rencontrent et les satisfactions qu'ils éprouvent, les évolutions qu'ils préconisent. Elle conduit à spécifier l'image que les formateurs se font des étu-

* Quand la discipline n'est pas mentionnée, les thèses sont, par défaut, en sciences de l'éducation.

dians et leurs souhaits sur l'informatique à l'école. Elle renseigne sur l'origine des formateurs en informatique pédagogique.

Les différentes sources apportent aussi des informations sur la place de l'informatique dans la formation, et sa situation à l'école dans la région (équipement et usages).

Prolongeant ce travail d'enquête, nous envisageons une recherche coopérative avec les formateurs impliqués visant à concevoir, réaliser et observer des dispositifs permettant une formation des étudiants professeurs d'école et des professeurs d'école stagiaires mieux adaptée, et/ou incitant les étudiants à intégrer les TIC dans leur pratique enseignante future.

NZEMO, Olga. *Enseignement et apprentissage de la lecture dans le système scolaire public au Gabon.*

355 pages.

Thèse de doctorat : Lille I : novembre 1998.

Dirigée par Véronique Leclercq.

En abordant l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en CP au Gabon, l'objectif a été de mettre en évidence l'efficacité des instituteurs des écoles publiques qui utilisent le manuel *"Je vais à l'école"*. Une enquête s'est déroulée auprès des élèves des cours préparatoires 1^{re} et 2^e année de la commune de Libreville, soit 8 classes pour 459 élèves. Elle a été menée en trois périodes réparties comme suit : de 1994-1995 ; de 1995-1996 et de 1996-1997. Pour des raisons conjoncturelles, seules les données de la deuxième période ont été retenues. Cela a réduit l'étendue de l'échantillon. En dépit de ces difficultés, l'observation d'un même instituteur, pendant une période d'une semaine, a montré des variations dans les pratiques pédagogiques. Mais, ces variations se développent à partir d'un même schéma de leçon axé sur les rapports graphie/son à étudier. Nous invoquons, ici, le modèle ascendant caractérisé par le décodage. Quatre types d'enseignement ont été repérés et rappelés comme suit : le type *Présentation-Répétition-Systématique (PRS)* ; le type *Présentation-Sollicitation-Systématique (PSS)* ; le type *Présentation-Sollicitation-Moyennement Systématique (PSMS)* et le type *Présentation-Brève-Non Systématique (PBNS)*. Les élèves ont été évalués sur la base des performances aux pré et post-tests de lecture. Les résultats ainsi

obtenus ont été mis en relation avec les conduites d'enseignement. De cette relation, il est ressorti deux "effets surprises". Le premier a concerné l'enseignement de type PSMS. En effet, qui s'attendrait à ce que le mode de présentation PSMS où les élèves sont moins sollicités et où la présentation de la leçon a été inachevée, soit performant en termes de progression individuelle par rapport à une organisation systématique du type PSS où les sollicitations sont régulières et où la présentation de la leçon a été intégrale ? Le deuxième "effet surprise" a concerné le type PBNS. En effet, qui s'attendrait à ce que la progression existe aussi pour certains élèves enseignés avec le type PBNS, marqué par la brièveté des présentations et un certain désordre ? Ces "deux effets surprises" étant mentionnés, il reste que l'enseignement de type PSS reste globalement efficace en termes d'écart moyen post/pré-test.

LOUDART, Anne-Catherine. *Formation "sur et par" la situation de travail et professionnalisation. Le cas d'une formation-action accompagnant un service clientèle dans la transformation qualitative d'une "écriture fonctionnelle"*.

432 pages.

Thèse de doctorat : Lille I : décembre 1999.

Dirigée par Daniel Poisson.

Comment aider un professionnel à "améliorer" ses compétences communicationnelles ? C'est à cette question très pragmatique que les Organismes de Formation, sollicités de plus en plus par des demandes de professionnalisation des objectifs de formation, sont amenés à réfléchir.

En effet, les entreprises privilégient, depuis ces dernières décennies, le critère qualité et subordonnent à cet impératif l'ensemble de leurs stratégies, et notamment leurs stratégies éducatives : la référence au professionnalisme et au professionnel tend à prendre le devant de la scène.

Les Services de Relation Clientèle sont directement concernés par ces objectifs d'amélioration qualitative. On demande aux personnes, confrontées à la relation de service, de faire preuve, tant à l'oral qu'à l'écrit, de plus de compétences communicationnelles et d'efficacité commerciale. Ce sont donc des compé-

tences communicatives professionnelles qu'il est demandé de développer.

C'est dans le champ des *Sciences de l'Éducation* et plus particulièrement dans celui de la *Formation d'adultes* que notre travail de recherche s'inscrit.

Par une approche *constructiviste*, nous analysons le cas d'une Formation-Action effectuée pendant six années, en partenariat avec le Service Clientèle d'une importante Entreprise de Vente par Correspondance, chargé de répondre aux lettres de réclamation des clients.

Nous montrons pourquoi nous pensons que le développement des compétences communicatives professionnelles exige la *connaissance précise de la situation de travail et du rapport que les acteurs entretiennent avec leur activité professionnelle*. Ces savoirs de référence sont à la source de l'approche didactique.

Former à la professionnalisation, c'est comprendre et faire émerger ce qui participe de l'activité professionnelle et ce qui lui donne sens. À l'origine de cette hypothèse, notre conviction que le lien *formation-analyse* du travail est la condition de l'accompagnement : *ce lien ne prend sens que "sur et par" la situation de travail*.

Notre travail de recherche nous amènera à proposer les *grands axes didactiques* d'une formation à une "écriture fonctionnelle" et une *modélisation* du concept d'accompagnement dans ce type de formation visant la transformation individuelle et collective de pratiques rédactionnelles.

Titres communiqués par

Yves Reuter

Professeur à l'Université Charles de Gaulle-Lille III

DAUNAY, Bertrand. *La Paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires (étude didactique)*.

537 pages+328 pages d'annexes.

Thèse de doctorat : Lille 3 : octobre 1999.

Dirigée par Yves Reuter.

L'interdit de la paraphrase dans l'explication de texte littéraire repose sur des principes théoriquement fragiles et une définition instable de la paraphrase : il ne porte pas sur un discours métatextuel identifiable mais sur un effet discursif. Telle est la thèse de ce tra-

vail qui aborde le phénomène de la paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires en diachronie comme en synchronie. Une telle approche aboutit à une réhabilitation de la paraphrase, qui passe notamment par une réévaluation de son rôle effectif dans l'apprentissage de l'écriture comme de la lecture.

Une première partie envisage historiquement la pratique de la paraphrase dans le rapport (scolaire ou non) au texte littéraire de l'Antiquité à nos jours. Une deuxième partie décrit les conditions et les formes de la disqualification de la paraphrase dans l'explication de texte depuis le XIXe siècle, pour faire ressortir l'impossibilité d'une définition objective de la paraphrase dans ce contexte. D'où la nécessité d'établir, dans une troisième partie, ce qui amène un évaluateur à considérer qu'un énoncé est ou non paraphrastique, autrement dit à émettre un jugement métatextuel d'identification – qui n'est en fait qu'un jugement d'acceptabilité de la paraphrase ; les conditions de ce jugement se ramènent essentiellement à la présence dans le métatexte de marques discursives d'une distance avec le texte-source. La paraphrase est ensuite (quatrième partie) définie comme formulation de la compréhension – donc comme activité à la fois cognitive et discursive inhérente à tout discours métatextuel : c'est sur ces bases que peuvent être proposées (dans une cinquième partie) des démarches d'apprentissage visant au développement métatextuel des élèves par l'évaluation et la discussion des frontières entre diverses réalisations discursives et des effets de réception de leurs propres productions métatextuelles.

RUELLAN, Francis. *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*.

892 pages+619 pages d'annexes.

Thèse de doctorat : Lille 3 : janvier 2000.

Dirigée par Yves Reuter.

L'axe central de cette recherche consiste à formaliser une organisation pédagogico-didactique susceptible d'accompagner la construction de compétences scripturales au cycle trois de l'école primaire. Fondé sur des situations alternées de production et d'analyse dans le cadre du travail en projet, le mode de travail didactique vise à favoriser une autorégulation

métacognitive de l'action grâce, notamment, à la co-élaboration d'outils critériés.

La première partie empirique présente l'analyse d'un recueil de données s'appuyant sur l'étude comparative de cinq types d'organisations contrastées, en CM1. Il s'agit d'éprouver les intérêts et limites du mode de travail didactique (dispositif de la classe A) qui s'appuie sur toutes les composantes de l'hypothèse globale construite.

Une deuxième partie empirique permet d'éclairer les aspects du fonctionnement du mode de travail didactique par une description précise du contexte de production et d'apprentissage vécu par les élèves durant huit semaines d'un module de travail en projet. L'analyse des parcours de réécriture permet d'appréhender comment, en fonction des interactions et des outils construits, se sont constituées progressivement les conduites autorégulées pour la prise en charge du contrôle de l'activité scripturale.

Titre communiqué par

Dominique Guy Brassart

Professeur à l'Université Charles de Gaulle-Lille 3

CHATELAIN-CRUNELLE, Dominique. *Langage, lecture et prématurité. Prévention des troubles d'apprentissages chez les enfants de faible poids de naissance.*

302 pages dont 76 pages d'annexes.

Thèse de doctorat : Lille 3 : septembre 1999.

Dirigée par : Dominique Guy Brassart.

Notre étude longitudinale auprès de 50 enfants prématurés indemnes de séquelles majeures visait à comparer le développement de leur langage de 2 ans à 6 ans à celui d'enfants nés à terme, et à analyser les liaisons existant entre le langage oral et l'apprentissage de la lecture à 7 ans 1/2.

Ces enfants avaient un niveau intellectuel normal et aucun trouble sensoriel.

Nos résultats indiquent que 28 % d'entre eux ont un retard en vocabulaire à 5 ans et sur le plan morphosyntaxique à tout âge étudié. La compréhension orale et la conscience métaphonologique sont dans les normes. A 7 ans 1/2, 17 enfants ont des difficultés en lecture, tant sur le plan des capacités de décodage que de

la compréhension d'énoncés. Les résultats en lecture sont très liés aux différents indices langagiers.

Nous avons cherché à repérer les variables qui, associées à la prématurité, en accentuent le facteur de risques. Ni les variables physiologiques analysées (âge gestationnel, poids de naissance, retard de croissance intra-utérin) ni le niveau neuro-moteur ne sont liés significativement aux performances langagières et lexiques des enfants prématurés. Par contre, les variables environnementales (niveau socioculturel, qualité des stimulations familiales) le sont fortement. De même, l'âge de scolarisation est lié avec le niveau socioculturel et certaines performances langagières, et les enfants de milieu défavorisé scolarisés précocement ont de meilleures performances que ceux de même milieu scolarisés après 3 ans.

Ce constat permet d'avancer que les enfants prématurés appartenant à un milieu défavorisé et scolarisés après 3 ans, sont les plus à risque de troubles d'apprentissages. Cependant, les enfants prématurés comparés aux enfants nés à terme de même milieu ont des performances morphosyntaxiques inférieures de 2 à 5 ans. L'interaction prématurité/niveau socioculturel constitue donc un facteur de risques important pour les enfants prématurés.

Titre communiqué par

Raymond Bourdoncle

Professeur à l'Université Charles de Gaulle-Lille 3

LEGRAND, Denise. *Instituteurs et Professeurs d'école aujourd'hui : continuités et discontinuités dans les représentations et les images d'un métier.*

333 pages.

Thèse de doctorat : Lille 3, 1999.

Dirigée par : Raymond Bourdoncle.

Depuis 1990, la création des IUFM et par là même la transformation de la formation des enseignants du premier degré sont à l'origine d'une redéfinition du métier d'enseignant. Ce processus de transformation de l'activité par l'amélioration de son statut et de sa formation a conduit à une fonction renouvelée allant dans le sens d'une professionnalisation. De cette réforme résulte la coexistence de deux corps : celui

des instituteurs et celui des professeurs des écoles. Cette profession à "tête double" nous a paru être à l'origine d'un problème identitaire aigu.

A travers les images et plus précisément les représentations que chacun des groupes construit, nous avons pu mettre en évidence certains points communs, mais également certains points de divergence. Ainsi, si l'identité est bien un réseau d'éléments des représentations professionnelles, alors on peut dire que cette identité n'est pas homogène. Notre recherche permet de montrer combien cette nouvelle réforme est à l'origine d'une revalorisation certaine de la profession mais en même temps d'un éclatement du noyau identitaire. De cet état de fait nous avons pu dégager, pour l'enseignement du premier degré, plusieurs modèles d'identité professionnelle. *Si l'identité est bien un réseau d'éléments des représentations professionnelles activé pour répondre à une visée d'identification-différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels, alors on peut dire que cette identité n'est pas homogène.* Si on constate une hétérogénéité entre identité professionnelle des instituteurs et celle des professeurs des écoles, on constate également une identité différente intra-groupe. En effet, sont présentes au sein du groupe instituteurs à la fois une identité que nous avons appelée stable et également une identité menacée. On retrouve cette hétérogénéité pour le groupe PE. Nous avons vu que l'image du métier et la revalorisation, effets directs de la nouvelle réforme, étaient parmi les principaux facteurs de discordance. Notre recherche montre l'émergence d'identités professionnelles composites.

Titres communiqués par

Michel Develay

Professeur à l'Université Lumière-Lyon 2

BERGER, Dominique. *Pour une réévaluation du concept de déficience intellectuelle : essai de typologie pédagogique et psychologique.*

Thèse de doctorat : Lyon 2 : janvier 1999.

Dirigée par Charles Gardou.

Le flou nosographique du concept de déficience intellectuelle légère a entraîné, depuis 1909, une

absence de définition notionnelle dans la prise en compte institutionnelle, tant sur le plan du contenu des textes officiels que de l'organisation du système scolaire. Les pratiques pédagogiques qui en découlent ne réduisent que peu les difficultés des enfants, les amplifient parfois, voire en créent de nouvelles. D'un côté, nous trouvons la psychométrie et la psychopathologie non analytique qui balisent le champ de la déficience avec les bornes statistiquement définies de l'intelligence et de la normalité ; de l'autre, la pédagogie spécialisée, la psychanalyse nous en libèrent pour mettre en avant la part d'histoire du sujet. Une nouvelle approche de ce concept est donc susceptible de permettre une meilleure compréhension et un traitement éducatif plus adapté. L'étude du développement du concept de déficience intellectuelle légère dans les textes officiels, celle du dispositif de sa prise en charge en Haute-Loire et la description du fonctionnement de la Commission de circonscription du second degré nous permettent d'en esquisser les contours. L'analyse de contenu des dossiers pédagogiques et psychologiques des enfants orientés en SES affine cette représentation en dégageant les principales lignes de force que nous vérifions à l'aide de trois études de cas. Elles rendent compte du développement d'une structuration déficitaire et mettent l'accent sur un fonctionnement psychologique qui s'inscrit fortement dans une relation de dépendance. Le modèle de la communication nous autorise à dépasser la dialectique du normal et du pathologique. La déficience intellectuelle légère devient alors différence et l'approche de l'autre ne peut plus être l'objectivation d'une catégorie ou d'une pathologie simple, mais se situe maintenant au niveau de l'investigation des significations des altérités et de leur retentissement global et interrelationnel.

BISKRI, Messaouda. *Une justice éducative : la délinquance des mineurs à Villefranche/Saône.*

Thèse doctorat : Lyon 2 : novembre 1999.

Dirigée par Guy Avanzini.

Le problème de la délinquance juvénile n'est pas actuel seulement par son importance numérique ou par la récurrence de ses délits. Il l'est aussi par la nature des questions qu'il soulève et des réponses qui lui sont proposées. La préoccupation des hommes de

loi face au traitement des comportements des délinquants mineurs est ancienne. Avant 1945, l'Éducation Surveillée avait une double fonction très claire : surveiller et punir les délinquants mineurs. Il faudra attendre l'Ordonnance de 1945 pour que soit érigée en principe la priorité de l'éducatif sur le répressif.

L'Éducation Surveillée deviendra la Protection Judiciaire de la Jeunesse qui symbolisera la volonté d'un changement politique et éducatif dans le cadre judiciaire. Pourtant, cette Ordonnance, toujours en vigueur, liste les mesures éducatives applicables sans préciser les moyens de les exercer. Aussi, comment, aujourd'hui, une justice-éducative tente-t-elle de s'exercer ? Dans le cadre de stages effectués dans divers services sociaux, j'ai été confronté à une réalité souvent douloureuse de situations de prise en charge des jeunes en difficultés. De quelles manières et avec quels moyens les institutions judiciaires et éducatives ont-elles essayé de remédier à chaque situation ? Et comment les mineurs ont-ils perçu ces interventions ? Ce sont quelques-unes des questions auxquelles ce travail espère apporter des éléments de réponses.

FONDRAS épouse DOLY, Anne-Marie. *Métacognition et pédagogie. Enjeux et propositions pour l'introduction de la métacognition à l'école.*

Thèse de doctorat : Lyon 2 : novembre 1998.

Dirigée par Michel Develay.

Il s'agit d'élucider le concept de métacognition pour en explorer les usages pédagogiques et montrer que :

■ ce concept psychologique prend tout son sens dans la pédagogie en devenant une finalité éducative et un outil d'appropriation de savoirs par les élèves avec la médiation du maître qui, en organisant les apprentissages (situation, tutelle) et les savoirs en disciplines scolaires, leur apprend des savoirs et leurs modes de construction, des stratégies d'"autonomie d'apprentissage" dont l'autorégulation, et une motivation à apprendre ;

■ qu'une telle recherche doit s'inscrire dans une rationalité capable de comprendre les pratiques pédagogiques dans leur réalité complexe et pluridimensionnelle. Ce concept est alors étudié dans différents champs conceptuels, en relation avec des notions qui en composent et en enrichissent le sens :

Dans la pédagogie d'éveil, qui en révèle un rôle pédagogique ;

Dans la psychologie des fondateurs (Flavell & co) qui le définit avec les notions de contrôle et de métaconnaissances et de prise de conscience et de régulation (Piaget) qui en construit le rôle dans les apprentissages stratégiques, en relation avec les questions de motivation, d'attribution, de concept de soi et le problème des élèves en échec ; et dans la psychologie de Vygotsky et Bruner qui permet de le comprendre en relation avec l'idée de médiation sociale et culturelle ; Dans la philosophie et l'épistémologie qui permettent de le comprendre en rapport avec ce qui définit une culture du côté de ce qui rend les hommes constructeurs, et non consommateurs, de savoirs, en particulier la conscience de soi et le langage, mais aussi la loi, et autres finalités éducatives humanisantes.

Il peut ainsi devenir, avec la médiation sociale et culturelle, épistémologique et pédagogique des maîtres, le moyen d'identifier les élèves dans leur culture, c'est ce qu'illustrent des exemples de mise en pratiques dans des classes.

PAVIET-SALOMON, Odile et BERNET-BIENAIME, Dominique. *Enjeux et extensions possibles des formations d'insertion pour les chômeurs de longue durée.*

Thèse de doctorat : Lyon 2 : octobre 1998.

Dirigée par Michel Develay.

Le développement du nombre de demandeurs d'emploi et l'accroissement de la durée du chômage sont des indicateurs de la mutation que subissent actuellement l'emploi et le travail. Ceux-ci ont toujours une place centrale dans la société et sont devenus un enjeu tant politique qu'économique. Les besoins de visibilité sociale ont donné lieu à la mise en place de mesures qui visent, non pas à l'intégration des personnes, mais à une insertion incertaine. Ainsi assiste-t-on à la mise en œuvre de mesures inadaptées tant aux mutations économiques qu'à la (non) demande des formés. Formation pansement, garantissant une certaine paix sociale auprès de publics dont les politiques craignent les éclats. Or, les demandeurs d'emploi ne sont pas à proprement parler un groupe socialement construit. Ils veulent retrouver un emploi, souvent sans passer par une formation. La mise en œuvre d'actions nécessite donc

un dispositif adapté reposant sur quatre éléments clés : le groupe, les pratiques langagières, la prise en compte de la dimension temporelle et une aide à la diversification des représentations, notamment des représentations de soi en situation professionnelle. L'optimisation de ces formations passe par une orchestration autour de quatre phases : l'expertise, la conception, la mise en actes, l'évaluation et le suivi, dans le souci de répondre non plus à une logique d'insertion mais à une logique d'intégration où le demandeur d'emploi recherche, par le travail, un moyen de se réaliser.

VALENTIN, Christiane. *Formation continue et professionnalité des enseignants. La mise en place de la formation continue des enseignants du second degré au début des années 80. (Le cas de la MAFPEN de Lyon)*. Thèse de doctorat : Lyon 2 : janvier 1999. Dirigée par Philippe Meirieu.

À partir de 1982, les MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) nouvellement créées, ont eu à mettre en place la formation continue des enseignants du second degré, notamment dans le cadre de l'accompagnement de la rénovation des collèges. L'étude de dispositifs ayant alors fonctionné à la MAFPEN de Lyon révèle une diversification des conceptions de la formation des enseignants. Cette évolution a contribué à faire émerger une nouvelle définition de la professionnalité des enseignants du second degré. Celle-ci a été institutionnalisée par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989.

Titre communiqué par

Gérard Fath

Professeur à l'Université de Nancy 2

LEMIUS, Brigitte. *Écrire au CDI. Analyse d'une pratique en EREA. Enjeux identitaires et pédagogiques*. 299 pages+200 pages d'annexes. Thèse de doctorat : Nancy 2 : janvier 2000. Dirigée par Gérard Fath.

Les TICE (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication à l'École) et en particulier l'hypertexte, offrent, selon le discours officiel, un

espoir de réussite pour les élèves en difficulté. La méthodologie développée ici repose sur un dispositif d'atelier d'écriture au CDI (Centre de Documentation et d'Information) d'un EREA (Établissement Régional d'Enseignement Adapté) pour handicapés moteurs (élèves de CPPN, seconde BEP secrétariat et comptabilité). Le lieu CDI, le public handicapé et l'hypertexte sont des analyseurs. Un logiciel est créé, sa mise en œuvre produit des effets retours qui modifient la recherche. Elle se centre moins sur l'outil que sur l'homme aux prises avec l'écriture, libérant le sujet existentiel du sujet opératoire. La démarche, qui prend en compte la complexité du terrain où se déploie l'acte éducatif, s'insère dans une approche plurielle. Le regard porté sur les textes produits par les élèves de faible niveau est structuré par l'Analyse de Pratique de documentaliste. Celle-ci est constitutive du cadre théorique qui reconnaît les savoirs cachés dans l'agir professionnel, autorisant le dépassement des antagonismes chercheur/praticien.

La dimension hypertexte, qu'elle soit issue d'une utilisation de l'ordinateur ou du stylo, est une piste qui, développant l'écriture de l'expérience de vie, devient une offre de passage possible de l'hétéroformation à l'autoformation. Le texte faible n'apparaît plus dans ses seules caractéristiques immédiates, disqualifiantes. Il appelle une théorie qui reste à établir mais s'avère valide du point de vue de la formation. L'hypermot est un marquage qui ouvre vers d'autres espaces et s'inscrit, pour chacun des élèves, dans un univers personnel qu'il révèle aussi. Le rôle des documentalistes peut se trouver redéfini, dans une forme de médiation à dimension heuristique, entre les métiers d'élève et d'adolescent, proche de l'aléatoire, disponible à la découverte.

Titre communiqué par

Michel Soëtard

Professeur à l'Université catholique de l'Ouest

SERADIN, Jean-Yves. *La politique de lecturisation au collège : de l'habitus lectoral à la culture du désir de lire*. 420 pages+annexes. Thèse de doctorat : Lyon 2 : juin 1999. Dirigée par Michel Soëtard.

M. Seradin présente un texte de 420 pages et un volume d'annexes. Il s'agit d'un travail pédagogique qui interroge une expérience de "lecturisation" au collège, dans le souci d'évaluer sa pertinence et son efficacité et surtout d'en tirer des orientations pour un renouvellement de la pédagogie du français visant la constitution d'un "habitus lectoral" chez les élèves les moins socio-culturellement favorisés.

Dans une première partie (3 chapitres), M. Seradin questionne les idées reçues concernant la "crise de la lecture". Il tente d'abord l'élucidation de notre rapport au lire, rapport historiquement situé et marqué par plusieurs révolutions fondamentales : de l'oralisation à la lecture visuelle, de la lecture intensive à l'extensive, de la lecture "pieuse" au rapport réflexif et critique aux œuvres. La thèse de M. Seradin est que l'école n'a pas pris la mesure de ces changements, qu'elle en reste à un "ancien régime" de la lecture. Cette analyse historique occupe une place fondamentale dans le travail de M. Seradin, car elle sert de cadre à toute sa réflexion critique. Elle permet en particulier de mettre en perspective les enquêtes sur la lecture, de cerner les concepts avancés (illettrisme, analphabétisme), de discerner des niveaux de compétences (déchiffrage, lecture, liseur et lecteur) et de discuter la réalité et les causes supposées d'une soi-disant dévalorisation du livre. Pour l'auteur, si crise de la lecture il y a, il s'agit d'une crise de croissance obligeant le pédagogue à une déscolarisation de la lecture qui - par delà même toute solution technique - puisse redonner du sens à l'acte de lire.

La deuxième partie (2 chapitres) interroge les modèles sous-jacents de la pédagogie de la lecture au collège dans les cours de français : pratiques pédagogiques figées et ignorantes des outils modernes d'apprentissage de la lecture, prégnance d'un corpus de textes classiques, rétroaction des exigences du lycée sur le collège, pratiques de lecture et d'écriture trop scolaires. Bref, la pédagogie du collège est définie en fonction des "héritiers". On veut faire mieux lire alors que beaucoup d'élèves ne savent pas encore lire. Le professeur de français n'est pas un professeur de lecture. L'auteur s'attache ensuite à définir ce que pourrait être une politique de "lecturisation" (literacy) comportant les deux dimensions d'acquisition de techniques et de capitalisation culturelle et jouant sur le processus d'identification (dynamique du plaisir de lire) tout en visant un élargissement du "pacte de lecture" des adolescents.

Dans une troisième partie, M. Seradin conduit une enquête visant à comparer deux populations d'élèves de lycée selon qu'ils ont ou non bénéficié d'une politique de lecturisation au collège. Le concept clé est ici celui d'habitus, repris de la sociologie de BOURDIEU, spécifié en "habitus lectoral". Après avoir décrit l'expérience de lecturisation menée dans son collège (expérience dont il a été lui-même un acteur), M. Seradin effectue une série de comparaisons sur ses populations (E1= 14 élèves ; E2= 14 élèves). La question est de savoir si la politique de lecturisation a pu contribuer à mettre en place chez les élèves concernés un véritable "habitus lectoral". L'auteur utilise trois instruments : un récit des pratiques lectorales, un questionnaire, un test de lecture. L'analyse qualitative des résultats amène à des conclusions en demi-teintes. Si la politique de lecturisation menée paraît insuffisante, des différences intéressantes sont, semble-t-il, repérées entre les deux populations et posent question. C'est à une réflexion sur la politique menée, à la lumière de l'évaluation de ses effets, qu'est consacré le dernier chapitre. Comment faudrait-il concevoir une véritable politique de lecturisation qui puisse constituer une réelle praxis pédagogique et non pas simplement une "fabrication du lecteur" ? Comment le professeur de français pourrait-il devenir un véritable professeur de lecture ? Comment - au-delà de toute visée techniciste - l'apprentissage de la lecture pourrait-il devenir un authentique moyen d'autonomie ? (...)



Titres communiqués par

Jean-Louis Derouet

INRP – Département "Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation"

PITZALIS, Marco. *La Révolution Copernicienne de l'Université. Une étude sociologique sur les formes de la vie de l'organisation et du travail universitaire en Italie*. 624 pages (2 volumes).

Thèse de doctorat : Sociologie : EHESS : décembre 1999.

Dirigée par Jean-Claude Combessie.

Cette recherche a pour objet les transformations qui ont affecté l'université italienne contemporaine. Une démarche comparative internationale (surtout entre

la France et les États-Unis) nous a permis d'élaborer le cadre théorique général d'une critique du changement universitaire.

Néanmoins, le choix fondamental est celui d'une dimension locale de l'enquête, centrée sur les interactions entre les individus et entre les groupes, sur leurs systèmes de valeurs et sur leurs univers de discours. Le changement institutionnel est donc analysé dans une perspective "microsociologique" attentive au contexte et à son histoire ainsi qu'à la trajectoire et au vécu de plusieurs groupes d'universitaires.

La démarche qualitative est fondée sur l'exploitation et la confrontation de différentes sources de données (entretiens, observation, analyse documentaire, archives) et l'usage d'une méthode comparative continue. La population concernée est formée de personnels administratifs et de plusieurs groupes d'enseignants appartenant à deux universités italiennes et à deux domaines disciplinaires : l'histoire et la physique.

Ainsi, notre démarche se différencie de celle, plus fréquente, des sociologues qui adoptent un point de vue externe (de l'administration de l'État, des réformateurs, des acteurs économiques) et produisent une analyse du changement fondée sur l'interprétation de "faits institutionnels".

Dans notre travail, les problèmes institutionnels et organisationnels sont pris en compte, mais ils constituent le cadre général des interactions. Ce cadre est celui où s'exercent les pressions extérieures (gouvernement, institutions nationales et internationales de financement de la recherche) qui poussent au passage d'une dimension foncièrement auto-référentielle de la vie, de l'enseignement et de la recherche universitaire, à une dimension hétéro-référentielle, dans laquelle non seulement les finalités de l'enseignement et de la recherche sont élaborées à l'extérieur, mais aussi les normes et les critères d'évaluation. Nous avons défini ce processus comme la révolution copernicienne de l'université.

Dans ce cadre, une place centrale est tenue par l'analyse des phénomènes de "résistance au changement" qui se réfèrent à des intérêts, à des positions et à des conceptions particulières et qui sont l'expression de la continuité des formes de vie, de travail, de reproduction et de production, spécifiques à chaque segment du monde universitaire.

SANSELME, Franck. *La construction sociale d'une identité institutionnelle ou l'ordre symbolique d'un collectif scolaire. Le cas d'un enseignement agricole : les Maisons Familiales Rurales.*

371 pages.

Thèse de doctorat : Sociologie : Rennes 2 : juin 1999.

Dirigée par Jean-Manuel De Queiroz.

Au-delà de leur affiliation à l'appellation générique et administrative d'"enseignement agricole", les Maisons familiales rurales peuvent théoriquement s'appréhender comme une institution scolaire parmi d'autres, voire comme une institution tout court. Une institution qui travaille à la construction de son identité et à la légitimation de son ordre interne en intégrant, et ceci de manière réfléchie, des altérités ou des univers sociaux objectifs qui ne sont pas exclusivement agricoles. Il s'agit dès lors de saisir les différents mécanismes et principes de légitimation qui président à cette construction identitaire : *comment une institution scolaire réussit-elle à élaborer son identité, à la fois à destination interne et externe, dans un rapport dialectique et empreint de tensions multiples avec ses différentes altérités ?*

Pour ce faire, les Maisons familiales ont d'abord su mettre en place un véritable système conceptuel tout entier contenu dans leur appellation complète de "Maison familiale rurale d'éducation et d'orientation". Par la propriété de discrimination inhérente à tout concept, les éléments de ce système sont à même d'intégrer symboliquement - dans un rapport de sens - et sociologiquement - dans un rapport de différenciation et de hiérarchisation sociales - l'"altérité éducative" (élèves et parents) des Maisons familiales à une division institutionnelle légitimée des rôles et des pouvoirs en matière d'éducation (Partie I). Mais c'est avant tout de leur substrat idéologique - catholicisme social, ruralisme, familialisme et pédagogie de l'École nouvelle - que ces concepts tirent leur pouvoir de légitimation d'un ordre éducatif. Le monde des idéologies se présente ainsi comme un second univers objectif dialectiquement constitutif de l'identité Maison familiale saisie à travers ces "catégories doctrinales de l'entendement institutionnel" (Partie II). Des idéologies qui participent également et historiquement à cette médiation symbolique entre l'institution scolaire et ses concurrents public et catholique pris comme une altérité négative. Des idéologies qui orientent les Maisons familiales

vers la critique de leurs adversaires dont la liquidation symbolique est au principe même d'une légitimation [par la négative] d'un ordre institutionnel (Partie III). Enfin, le marché scolaire et ses impératifs notamment financiers, dernier univers ayant partie liée avec les Maisons familiales, induit pour celles-ci ce passage relativement problématique du "communautaire" au "sociétaire". Face à ce qui pourrait être une infirmation du premier par le second, les Maisons familiales ont à effectuer un certain travail de compensation qui vise à restaurer une réalité subjective primaire communautaire tout en jouant, stratégiquement, le jeu incontournable du marché (Partie IV).

Telle qu'élaborée symboliquement dans la confrontation renouvelée avec différentes altérités ou différents ordres de contraintes intégrées, cette problématique de l'identité institutionnelle se veut donc explicitement transversale. Sa portée théorique est générale tant elle dépasse le seul cas des Maisons familiales rurales. Elle peut, nous semble-t-il, intégrer tout questionnement qui cherche à explorer les mécanismes de construction identitaire d'un groupe social institutionnalisé. Elle doit, par ailleurs et selon son attention portée à la dimension symbolique du social, rappeler son affiliation à une (très classique) théorie sociologique du signe et de la symbolisation inaugurée par le dernier Durkheim des *Formes élémentaires*... C'est dire, au total, qu'il y a bien moins ici une ethnographie ou une monographie des Maisons familiales, qu'une thèse constructiviste qui se situe au carrefour d'une sociologie qualitative de l'école, de l'identité institutionnelle et de la connaissance ordinaire qu'ont les acteurs sociaux de leur institution.

SÉNORE, Dominique. *L'inspecteur, le maître et les élèves. Du pacte à l'alliance : pour une construction identitaire et une éthique de l'acte d'inspection.*

325 pages.

Thèse de doctorat : Lyon 2 : juin 1999.

Dirigée par Philippe Meirieu.

Enseigner n'est pas une profession libérale. L'école n'est pas une entreprise. Les parents et les élèves sont en droit d'attendre que l'État exerce sur les enseignants un contrôle minimal qui garantisse la qualité du service public d'éducation et le mette à l'abri des pressions de toutes sortes.

Pourtant l'inspection n'a pas très bonne presse et son sens est souvent mal compris. Certains, dans l'enseignement, la considèrent comme un couperet insupportable, d'autres comme une formule complètement artificielle et inefficace. Que peut-elle donc être aujourd'hui ? Comment peut-elle accompagner l'évolution du système éducatif pour garantir une meilleure démocratisation de l'accès aux savoirs ? Comment peut-elle contribuer à redonner confiance aux parents dans l'École de la République sans inquiéter les enseignants ni apparaître, à leurs yeux, comme une forme de sujétion ?

Dominique Sénore traite de ces questions de manière particulièrement vivante et sans esquiver les problèmes difficiles qui sont posés. Il s'interroge d'abord sur les modèles qui ont dominé dans cette profession, depuis sa création par Guizot en 1835. Il identifie alors une évolution d'un modèle qu'il qualifie de "*charismatique*" où l'inspecteur apparaît comme le porte-parole de l'intérêt général, où il s'agit avant tout de *contrôler* et *surveiller* et de *conseiller et diriger*, vers un modèle "*techniciste*", où l'inspection, s'appuyant sur la nécessité de mesurer l'efficacité de l'enseignement et la compétence des maîtres, se dote d'outils de contrôle de toutes sortes, de grilles et de "référentiels".

Mais cette évolution n'a pas véritablement changé les choses : à travers plusieurs enquêtes de terrain, l'auteur montre qu'il existe bel et bien encore, entre les enseignants et leurs inspecteurs, une barrière invisible et que, alors que les inspecteurs croient, par exemple, faciliter le travail de l'enseignant, un enseignant sur deux le conteste. Cela, de toute évidence, invite à repenser les principes mêmes de la fonction d'inspection.

Pour cela, l'auteur plaide pour une véritable "éthique de l'inspection", qui pourrait et devrait se traduire par un code de déontologie spécifique à la profession d'inspecteur et à sa formation. Ce code de déontologie devrait s'appuyer sur des principes philosophiques, éducatifs et politiques, tout à la fois, sa mise en œuvre n'étant pas une "réforme" supplémentaire ni un ensemble de nouvelles techniques. Il s'agit en fait de se doter d'un véritable référent qui garantisse que les procédures de contrôles au sein du service public d'éducation sont conformes aux finalités de celui-ci : promouvoir une confrontation exigeante et solidaire, un accompagnement sans complaisance, une évaluation qui soit réellement une aide à la progression de tous.

TRÉMEL, Laurent. *Les faiseurs de mondes. Essai socio-anthropologique sur la pratique des jeux de simulation.*

379 pages.

Thèse de doctorat : Sociologie : EHESS : mai 1999.

Dirigée par Jean-Louis Derouet.

A l'intersection de la sociologie de l'éducation, de la sociologie de la jeunesse et de la sociologie des loisirs, le propos de cette thèse est d'étudier le sens que peut avoir la pratique des jeux de simulation (jeux de plateau, jeux de rôles, "wargames") en France dans les années quatre-vingt-dix, en s'intéressant plus particulièrement aux jeux de rôles et à leurs pratiquants. Nous montrons comment il s'avère nécessaire d'étudier cette activité ludique en la replaçant dans son contexte social. Restant tributaire des clivages sociaux, elle révèle en fait les problèmes que se posent aujourd'hui des jeunes des classes moyennes scolarisés, notamment face à leur devenir. Plongeant leurs pratiquants dans un imaginaire accueillant, qui ouvre l'espace des possibles, ces jeux permettent de développer des savoirs, de construire des scénarios et des mondes où une "critique sociale ordinaire" peut prendre place, voire de réaliser virtuellement ses aspirations profondes. A partir d'études ethnographiques menées dans des clubs de jeu, nous étudions également les formes de socialisation spécifiques développées dans les communautés de rôlistes, donnant lieu à la constitution de micro-sociétés juvéniles où des sortes de "carrières de joueur" se déroulent, en parallèle à l'existence quotidienne.

Titres communiqués par

Gabriel Langouët

Professeur à l'Université Rene Descartes-Paris V

COMBAZ-POGGI, Marie-Paule. *Quelles pratiques corporelles au collège ? L'EPS sous l'angle de la sociologie des parcours scolaires.*

594 pages dont 175 d'annexes.

Thèse de doctorat : Paris 5 : janvier 2000.

Dirigée par P. Parlebas et co-dirigée par G. Langouët.

L'ensemble du travail part du constat de disparités importantes dans la façon de concevoir et mettre en œuvre les contenus d'enseignement en éducation

physique et sportive (EPS) au collège. Nous faisons l'hypothèse que ces différences s'expliquent par les variations liées aux caractéristiques sociales des enseignants et des publics scolaires. La façon dont les enseignants définissent les contenus de ce qu'il est légitime d'enseigner ainsi que les types de justifications qu'ils avancent dépendent étroitement des types de publics scolaires auxquels ils s'adressent. Ces choix, socialement différenciés, conduisent à une distribution inégale des savoirs et des compétences en EPS entre les différents types d'établissements scolaires et alimentent donc un processus d'inégalité entre les élèves. Alors qu'en établissements favorisés on vise l'acquisition d'une culture corporelle plurielle et diversifiée, en établissements défavorisés le choix se restreint à une éducation physique à dominante sportive. Les résultats de la recherche nous invitent à nous interroger sur les fondements de cette distribution qui, selon le type d'établissement, sépare pratiques corporelles diversifiées, plurielles et pratiques à dominante essentiellement sportive, qui sépare apprentissage lié au développement individuel des élèves et apprentissage de valeurs sociales, qui sépare pratique d'activités physiques et sportives (APS) en milieu incertain et pratique d'APS en milieu standardisé, et par conséquent, finalement, qui tend à élargir, voire à enrichir, ou au contraire à restreindre, voire à appauvrir, le champ des pratiques corporelles proposées.

Cette réflexion autour des critères de sélection des contenus de la culture scolaire est directement inspirée des travaux entrepris dans le champ de la sociologie des curricula qui a servi de cadre théorique à cette recherche. En définissant le savoir véhiculé par l'enseignement non plus comme une entité absolue et douée d'une valeur intrinsèque mais comme une construction sociale, les sociologues de ce courant nous ont permis d'interroger, sous un angle nouveau, les pratiques corporelles proposées en cours d'EPS.

JABOIN, Yveline. *Enseignants des secondaires privé et public : une même conception des fonctions professorales ? Analyse sociologique des déterminants de l'accès au professorat et des caractéristiques professionnelles des enseignants des secondaires privé et public.*

1 248 pages.

Thèse de doctorat : Paris 5 : janvier 2000.

Dirigée par Gabriel Langouët.

En France, les mêmes règles régissent le professorat dans les secondaires privé et public. La loi DEBRÉ du 31 décembre 1959 a instauré la parité des titres requis pour enseigner, la loi GUERMEUR du 25 novembre 1977 celle des carrières entre les professeurs du privé et du public. Depuis les accords LANG-CLOUPET du 13 juin 1992 et du 11 janvier 1993, les enseignants du secondaire privé sont formés au sein des IUFM comme leurs homologues du public. Cependant, les professeurs du privé et du public n'ont ni la même histoire, ni le même statut par rapport à l'État. Les établissements privés ne sont associés à la mission de service public que depuis la loi DEBRÉ du 31 décembre 1959. Les enseignants du privé sont contractuels, ceux du public fonctionnaires. L'organisation de leur travail dépend de l'autorité privée dans le secteur privé, de l'État dans le secteur public.

Dans les années quatre-vingt-dix, les enseignants des deux secteurs partagent-ils une même conception des fonctions professorales ? Pour répondre à cette question, les trajectoires socioculturelles et les positions sociales, les dispositions et les prédispositions pour s'orienter vers le professorat, les parcours professionnels depuis l'entrée dans le métier, l'étendue des fonctions professorales et l'intériorisation des "normes d'emploi" ont été cernés à partir d'une enquête par questionnaire auprès de 2 479 enseignants des secondaires général, professionnel ou technologique exerçant pour moitié dans le privé et dans le public. Les trois départements d'exercice des professeurs ont en commun une implantation significative du privé par rapport au public. De l'analyse des déterminants de l'accès au métier et des caractéristiques professionnelles des enseignants, il ressort une conception des fonctions professorales dans laquelle la compétence professionnelle se définit d'abord à partir de sa dimension pédagogique dans le privé, de sa composante disciplinaire dans le public.

Titre communiqué par

Bernard Charlot

Professeur à l'Université de Paris 8-Saint-Denis

GAUTHIER, Catherine. *L'utilitarisme et l'enseignement spécialisé (approche analytique des institutions)*.

424 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : novembre 1999.

Dirigée par Bernard Charlot.

La recherche est organisée en deux parties :

1- L'utilitarisme et l'enseignement spécialisé.

2- L'ordre gestionnaire et l'enseignement spécialisé.

L'objet de cette recherche est le fonctionnement utilitariste de l'enseignement spécialisé, qu'il s'agit d'analyser à travers des exemples précis. La thèse met en évidence l'influence de la pensée utilitaire sur les pratiques d'enseignement qui sont liées à l'éducation ou au soin. Elle montre que cette pensée utilitaire organise le travail des institutions étudiées.

Cette recherche démontre que les pratiques institutionnelles de l'enseignement spécialisé sont organisées à partir de la notion "d'utile". Les sujets (praticiens ou enfants) sont pris dans l'organisation utilitaire, de telle sorte que leur travail est rendu impossible, tant dans le domaine de l'enseignement que de l'éducation ou du soin.

Du fait d'une pensée utilitaire profondément enracinée dans la culture qui soutient et organise ces institutions spécialisées, l'enseignement ne se définit pas comme une transmission des savoirs mais une "gestion" des populations dites en échec scolaire. L'institution spécialisée répète ainsi les mêmes difficultés que les institutions non spécialisées et manque ses objectifs. Des conséquences apparaissent liées à cette hégémonie du paradigme utilitaire : les pratiques et les savoirs qui sont en œuvre dans l'institution spécialisée sont maintenus dans la méconnaissance de leurs spécificités, l'organisation gestionnaire détourne les disciplines et les pratiques, les sujets (praticiens ou enfants) sont objectivés et confrontés au non-sens des espaces, des temps et des actions de l'institution. La recherche met en évidence le lien entre le paradigme utilitaire et la notion d'"ordre" gestionnaire. Elle évoque le glissement actuel de l'idée de "gestion", et des pratiques dérivées des méthodes gestionnaires qui apparaissent tant dans les institutions que dans la vie quotidienne. La thèse fait apparaître les conséquences de l'organisation gestionnaire du travail institutionnel, en particulier le détournement que la gestion fait subir aux autres pratiques, comme la médecine par exemple.

Le paradigme utilitaire apparaît de sa forme contem-

poraine et institutionnelle : la mise en évidence de son importance permet de lire les termes d' "insertion", de "spécialisation", de "rescolarisation" ou de "gestion" à partir de la pluralité de sens que prennent ces notions sur le terrain. Les effets de l'organisation utilitaire s'entendent comme autant d'avatars : enseignement et apprentissage difficiles ou impossibles, répétition de l'échec scolaire, illettrisme, éducation judiciaire illusoire, logique institutionnelle non-dite, détournement et captation des savoirs, déni de la subjectivité des sujets (praticiens ou enfants). Il s'agit à partir de cette analyse de mettre à jour les possibilités de travail qui s'organisent malgré tout sur le terrain institutionnel : résistance des praticiens, différences importantes entre le projet politique et le travail de terrain, cheminements des enfants dans le travail intellectuel ou les projets de vie, cheminements des praticiens dans l'analyse des fonctionnements de l'institution, dévoilement des paradigmes à l'œuvre dans l'organisation gestionnaire.

Titres communiqué par

Geneviève Jacquinot

Professeuse à l'Université de Paris 8

CARDOSO-DALLA COSTA, Rosa Maria. *Le rôle des journaux télévisés : étude de la réception chez les ouvriers de la ville de Curitiba, au Brésil.*

Thèse de doctorat : Paris 8 : décembre 1999.

Dirigée par Geneviève Jacquinot.

Ce travail de thèse est une étude de réception du journal télévisé brésilien auprès d'habitants du quartier Fazendinha, à la périphérie de la ville de Curitiba, dans la région Sud du Brésil, réalisée d'août 1997 à février 1998. On y analyse le rôle des moyens de communication de masse dans une société économiquement et culturellement déterminée, afin de prouver le statut de la télévision en tant que "terminal cognitif" et ses modalités en tant qu'outil de transmission de connaissances.

Pour ce faire, nous insérons le sujet réception dans l'analyse de la complexité des moyens de communication de masse en cette fin du XX^e siècle. Une complexité qui comprend avant tout la façon dont la

société est organisée, comment elle produit et partage ses richesses et comment elle reproduit ses formes de communication et ses expressions culturelles. Ensuite, elle comprend la façon dont les moyens de communication sont structurés dans ce système et comment y sont structurés les messages qu'ils transmettent. Enfin, cette analyse cherche à expliquer le rôle du récepteur dans ce contexte macro social et les déterminants subjectifs qui interfèrent dans sa façon de recevoir, d'interpréter et de réélaborer ces messages.

En accord avec cette orientation théorico-méthodologique, cette thèse a été structurée en trois parties, en considérant trois aspects fondamentaux de la réception : le contexte social dans lequel elle se produit, la structure du message transmis et le contexte micro social d'un public déterminé. (...)

MORDUCHOWICZ, Roxana. *L'éducation aux médias en milieu défavorisé en Argentine. Vers la prise en compte de l'identité culturelle.*

Thèse de doctorat : Paris 8 : octobre 1999.

Dirigée par Geneviève Jacquinot.

Cette thèse envisage ce que pourrait être l'éducation aux médias dans des écoles de secteurs populaires. Elle s'attache à définir tout d'abord quelle est notre conception de l'éducation aux médias, pour analyser ensuite le développement de cette proposition dans un milieu particulier : les écoles des secteurs défavorisés, notamment dans la ville de Buenos Aires.

L'école, qui prétend être uniforme et homogène, finit par dépouiller de sens toute l'expérience et le contexte de la vie de l'enfant des secteurs sociaux démunis. Cet élève est obligé de s'orienter vers un contexte scolaire où prédomine une structure de signification différente, qu'il s'agisse des livres, des savoirs, de l'espace physique, de l'ordre, des relations sociales, du langage, de l'emploi de son corps... L'école établit ainsi une grande distance entre l'enfant comme membre d'une famille et d'un groupe social et l'enfant comme élève, comme sujet de l'apprentissage scolaire.

La perspective de cette recherche s'inscrit dans la volonté d'explorer dans quelle mesure un programme d'éducation aux médias pourrait "resignifier" les expériences quotidiennes de ces élèves (où les médias occupent une place importante) et, en

conséquence, à ce qu'ils apprennent à l'école par rapport à ce qu'ils vivent dans leur quotidienneté.

Notre étude cherche à définir *une formation aux médias pour ces élèves* qui puisse prendre en compte et *revaloriser l'identité culturelle de ces enfants*. Il s'agit de contribuer (à partir d'un programme d'éducation aux médias) à "resignifier" le savoir scolaire, à générer des transformations dans la relation de ces enfants avec l'école, avec la connaissance et avec les médias.

Nous avons tenté de mettre en œuvre une formation aux médias destinée aux enseignants qui travaillent dans des écoles de secteurs populaires, pour qu'ils acceptent de légitimer les médias comme objet d'étude dans la classe, intègrent et "resignifient" la quotidienneté de ces enfants, reconnaissent ce qui les enthousiasme et les préoccupe afin qu'ils redécouvrent en eux, leur motivation et leur capacité à apprendre.

La partie empirique de cette recherche porte sur le cas concret de huit classes dans quatre écoles primaires publiques de la ville de Buenos Aires, situées dans deux quartiers différents, qui partagent des caractéristiques similaires par rapport à la population qu'ils reçoivent. Les écoles ont été qualifiées comme "à grave risque pédagogique". La caractérisation de "grave risque pédagogique" se rapporte à l'échec scolaire et à certaines conditions qui, d'après les auteurs de ce recensement, accompagnent cet échec (absentéisme, "surâge", redoublement, profession des parents, composition des familles et genre de logement). (...)

SARMIENTO, Sergio. *Les conceptions de l'éducation et des médias sous-jacentes aux actions d'éducation aux médias : les "Classes Image et médias" de l'Académie de Paris.*

Thèse de doctorat : Paris 8 : mai 1999.

Dirigée par Geneviève Jacquinet.

Cette thèse porte sur les fondements théoriques de l'éducation aux médias. Elle s'attache tout particulièrement à cerner quelles sont les conceptions de l'éducation et des médias sous-jacentes aux pratiques qui se font dans ce champ. Éducation aux médias est entendue ici comme les pratiques éducatives dans lesquelles les médias sont considérés en tant qu'objet d'étude et non en tant que support mis au service des disciplines traditionnelles. Elle nous intéresse dans la mesure où elle s'inscrit dans un projet pédagogique, voire politique, d'éducation à la citoyenneté.

Nous portons une attention particulière à la télévision, car en tant qu'objet d'étude, elle demeure l'un des médias les plus controversés quant à son intégration dans le système éducatif. Sa consommation massive - d'où sa fonction de lien social - et l'influence qu'elle peut avoir sur le public, notamment auprès des jeunes, l'impliquent directement dans la formation du futur citoyen.

Toute action dans le champ de l'éducation aux médias est le résultat d'une conception particulière de l'éducation et d'une conception particulière des médias, même si ces conceptions sont implicites, partielles ou inconscientes. Pour l'éducation aux médias, la situation semble encore plus compliquée que pour le reste des pratiques éducatives : personne (ou presque) n'ayant de théorie claire, les acteurs de terrain ne peuvent s'appuyer sur un cadre "théorique" de référence. S'interroger sur les conceptions sous-jacentes conduit à s'interroger sur la question du sens de ces actions. Cette problématique est issue de l'expérience que nous avons cumulée dans le champ de l'éducation aux médias, aussi bien en Argentine qu'en France. Elle a engendré l'intuition que, par le biais de la mise en évidence des conceptions implicites des enseignants, on pouvait mieux cerner la question du sens des pratiques.

La perspective de cette recherche s'inscrit dans la volonté d'explorer les présupposés théoriques à partir de l'analyse des pratiques concrètes d'enseignement dans le cadre d'une opération d'éducation aux médias. La partie empirique porte sur un cas concret : l'expérimentation *Classes Image et médias* de l'Académie de Paris. Dans cette opération, 15 collèves, 49 enseignants et 25 classes de 6^e et de 5^e ont été impliqués. Elle s'est déroulée pendant deux années, et nous y avons été associé pour observer les classes pendant la deuxième année de cette innovation (1996-1997).

Il s'agit d'une recherche praxéologique - dans la mesure où l'objectif est d'avoir un impact sur les pratiques - et d'inspiration herméneutique, puisque son but est d'approfondir le sens des situations privilégiant l'intentionnalité. Il s'agit bien ici d'une recherche pédagogique (pour l'éducation), dont l'approche théorique et méthodologique est la multi-référentialité. Même si cette recherche reste avant tout une recherche pédagogique, elle se trouve au

carrefour des sciences de l'éducation et des sciences de l'information et de la communication.

Quant à la position du chercheur, méthodologiquement celle-ci se situe dans une zone de tension entre deux démarches : l'une à visée objectivante et l'autre à référence implicite. En effet, le projet de départ a été conçu comme une démarche d'observation extérieure. Progressivement nous nous sommes situés davantage dans un processus d'observation participante, sans pour autant l'avoir érigé comme un principe de notre action de recherche. (...)

Titre communiqué par

Gilles Brougère

Professeur à l'Université de Paris 13

MUNIZ, Cristiano Alberto. *Jeux de société et activité mathématique chez l'enfant.*

Thèse de doctorat : Paris 13 : juillet 1999.

Dirigée par Gilles Brougère.

Notre recherche est centrée sur l'analyse de la nature de l'activité mathématique mise en œuvre par l'enfant dans le jeu de société. L'objectif essentiel est de mieux connaître les possibilités et les limites de ces jeux pour favoriser des activités mathématiques chez l'enfant sans une participation directe de l'adulte. Ainsi, cette recherche se place à un carrefour théorique entre la psychologie cognitive, les sciences de l'éducation et les didactiques des mathématiques.

Le travail sur le terrain s'est déroulé dans une ludothèque avec 21 enfants de 6 à 12 ans. L'analyse des données nous conduit à une vision plus critique sur les rapports entre jeux et activités mathématiques. L'activité mathématique subordonnée à une culture ludique et réalisée spontanément par l'enfant englobe des questions comme la véracité et la validation du savoir mathématique dans le jeu.

L'étude ethnologique des jeux de société montre la grande richesse des activités mathématiques des enfants et les résultats remettent en cause la possibilité d'avoir un apprentissage mathématique dans des situations de jeu développé par l'enfant à partir d'une structure ludique offerte par le monde adulte. Et plus, la subordination de l'activité mathématique

à une culture peut poser des problèmes à l'introduction du jeu dans l'éducation mathématique en raison de la distance observée entre l'activité mathématique que les sujets réalisent dans le jeu et celle attendue dans le contexte de l'enseignement scolaire des mathématiques.

Titre communiqué par

Paul Durning

Professeur à l'Université de Paris X-Nanterre

BOUTANQUOI, Michel. *Travail social, relation d'aide et représentations sociales dans le champ de la protection de l'enfance.*

346 pages + 63 pages d'annexes.

Thèse de doctorat : Paris 10 : juin 1999.

Dirigée par Paul Durning.

En se fondant sur une analyse critique du regard sociologique sur le travail social puis un essai de définition de ce dernier en tant qu'institution de nomination et de prise en charge de la déviance ; en prenant appui sur la théorie des représentations sociales, il fut question d'appréhender au niveau des acteurs que sont les travailleurs sociaux, la manière dont se construit une représentation d'autrui dans le cadre d'une relation d'aide. Les résultats permettent de montrer combien cette représentation apparaît marquée par la question du possible, en particulier le possible de l'exercice du métier, et comment le sens donné à l'action par les travailleurs sociaux participe du sens de l'institution qui les précède et les contraint.

Se situant dans une perspective comparative, la recherche a porté sur le secteur de la protection de l'enfance et concerné deux professions (assistante sociale et éducateur spécialisé) et cinq terrains d'exercice professionnel, dont trois terrains spécifiques à l'une ou l'autre des professions et deux autres communs. Dans un premier temps, par le recours à la technique des associations de mots et un traitement par analyse factorielle, les différents niveaux de représentation concourant à l'élaboration de la représentation d'autrui (représentation du métier, du contexte, de l'objet de l'action - la déviance -, de l'objet de l'inter-

vention – ici l'adolescence –, ont été repérés. Ce repérage a ensuite servi de guide pour effectuer une analyse de récits d'accompagnements d'adolescents recueillis au cours d'entretiens non-directifs, chaque professionnel rencontré étant amené à évoquer deux situations, l'une ayant évolué favorablement, l'autre de manière problématique. Si l'ensemble des entretiens ont été soumis à une analyse thématique et un traitement factoriel, cinq d'entre eux ont fait l'objet d'une approche plus clinique.

Titres communiqués par

Michel Bataille

Professeur à l'Université de Toulouse-Le Mirail

BONANGE, Jean-Bernard. *Le clown, intervenant social. Le miroir du clown dans les réunions institutionnelles. Contribution à une praxéologie de l'intervention par condensation symbolique.*

353 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : février 1999.

Dirigée par Jean Ferrasse.

A partir des années quatre-vingt, une pratique d'intervention sociale par le clown s'est développée en France et en Europe francophone sous l'appellation "clownanalyse". Elle consiste à donner le point de vue des clowns sur ce qui se passe et se dit dans les réunions de travail d'organisations professionnelles, économiques, associatives, syndicales ou de formation. La thèse propose un modèle d'intelligibilité de "l'intervention clown" définie comme l'introduction d'un dispositif théâtral impromptu et comique au sein d'une réunion sérieuse. Dans la lignée des "clowns sacrés" et des "fous du roi", le clown devient un intervenant institutionnel proposant un détour par le jeu symbolique et la représentation.

L'étude des processus mis en jeu s'appuie sur une analyse des représentations des "utilisateurs" (enquêtes) et des improvisations produites par les clowns (observations). Menée dans une perspective dialectique, elle met en valeur que toute réunion est confrontée à une contradiction interne de type *intégration/différenciation*. L'intervention du clown ouvre alors un espace de mobilité susceptible de

répondre au déséquilibre ou au manque énergétique et symbolique du micro-système par un "réaménagement du jeu interactif global" (Ferrasse). *Le clown, par sa contribution spécifique en tant que perturbateur, passeur et médiateur/révélateur, fait fonction de miroir condensateur symbolique* en renvoyant à l'assemblée un condensé d'images de la réalité et du mythe de son identité dont le sens est interprété par les participants.

La thèse confirme sa visée praxéologique en étudiant les opérations menées en amont et au cours du jeu improvisé et en proposant un modèle praxique de l'intervention des clowns dans les micro-systèmes sociaux laquelle exige des compétences institutionnelles et artistiques. Elle prolonge sa portée heuristique en examinant les ouvertures que la connaissance de l'intervention clown peut apporter aux autres praxis de l'intervention et de la formation.

CHARRAT, Françoise. *Un dispositif innovant de formation continue. Une expérience d'un groupe d'enseignantes : le premier degré.*

501 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : juillet 1999.

Dirigée par Jacques Fijalkow.

Malgré le foisonnement de connaissances scientifiques produites par les chercheurs et les dispositifs de formation continue offerts par l'institution, la transformation des pratiques enseignantes demeure lente. La problématique de cette recherche est celle de la formation continue de l'enseignant basée sur une transformation continue et contextualisée de la pratique quotidienne.

La question posée est de savoir si un dispositif de recherche-action-formation, dans lequel une équipe de chercheurs propose à un groupe d'enseignants une démarche innovante d'enseignement, conduit à une transformation des pratiques individuelles. Il s'agit de savoir dans ce dispositif dit "zone proximale de transformation", quels facteurs favorisent une transformation de la pratique individuelle. Les résultats de l'expérience, mise en place durant trois ans, montrent que la grande majorité des enseignantes concernées s'engagent dans une démarche innovante et s'autorisent une transformation de leur pratique personnelle. Le dispositif, en tant que système res-

source, offre un étayage cognitif et affectif au sein d'un espace de parole, de conflits et prise de décision consensuelle. Il favorise l'analyse des pratiques individuelles, en contribuant au développement de méta-compétences nécessaires à la formation continue ; il permet un contrôle régulateur de la mise en œuvre de l'innovation. L'existence du groupe limite le risque de rupture sociale qu'appréhende un enseignant s'engageant dans une innovation. Ce groupe a été un contexte de co-formation et de co-évaluation au fil d'une démarche d'essais et erreurs dynamisée par une co-analyse. Dans un tel contexte, l'enseignant a été auteur réfléchi de sa pratique.

DUPRAT, Christel. *L'influence de la littérature de jeunesse sur l'imaginaire de l'enfant*.

274 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : décembre 1999.

Dirigée par Claude Bernard.

Les deux premiers volets de cette thèse sont d'ordre théorique. De l'ébauche à l'élaboration de l'hypothèse de départ, le premier nous permet de parcourir les domaines propres à chacune des notions, et d'établir leur mise en relation. Ainsi, de leur source à leur spécificité, la littérature de jeunesse et l'imaginaire de l'enfant sont envisagés dans une perspective psychopédagogique commune. Nous explorerons l'univers esthétique de l'écriture et le langage propre à la psyché. Cet itinéraire de la psychanalyse appliquée nous conduira à l'hypothèse proprement dite relative à la littérature de jeunesse et à l'imaginaire de l'enfant. Le deuxième volet développe plus précisément l'hypothèse de recherche au regard de son contexte psychopédagogique. Nous apporterons des informations sur la fonction psychologique des livres pour enfants (organisation et structuration psychiques), et sur leur fonction pédagogique (stimulation et motivation cognitives).

Les deux derniers volets, d'ordre empirique, constituent la vérification de l'hypothèse théorique. Dans le troisième, nous ferons une large évaluation de l'album, genre littéraire choisi pour ce travail de terrain. L'historique de celui-ci nous amènera à considérer son intérêt psychologique et son intérêt pédagogique. Pour terminer, nous présenterons, dans le quatrième volet, les résultats statistiques et les inter-

prétations qualitatives des deux enquêtes complémentaires, qui nous permettront de confirmer l'influence du livre de jeunesse sur l'imaginaire de l'enfant, sur les plans clinique et scolaire.

PIASER, Alain. *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur*.

589 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : janvier 1999.
Dirigée par Michel Bataille.

Ce travail soumet à validation la notion de Représentations Professionnelles.

Dans le cadre plus général de la théorie des Représentations Sociales, les Représentations Professionnelles sont spécifiques à un groupe professionnel délimité : elles circulent auprès des membres de la profession et concernent les objets professionnels habituels.

L'opérationnalisation de la notion s'effectue ici sur le terrain de l'enseignement élémentaire public. Des enseignants de l'école élémentaire et des inspecteurs de l'éducation nationale sont interrogés sur un ensemble d'objets professionnels : leur profession, l'école primaire, les élèves accueillis, l'évaluation, la formation continue, l'information professionnelle. L'analyse des éléments de ces corpus permet de vérifier trois hypothèses :

- Le statut professionnel est le premier critère différenciateur des représentations professionnelles.

- En cas d'objets communs aux deux professions, chacune d'entre elles structure de façon spécifique ses prises de position.

- Il est possible de montrer l'existence de liaisons entre les diverses représentations professionnelles de chacune des professions.

C'est à la suite de la vérification de ces trois hypothèses que nous proposons de parler de *système de représentations professionnelles*.

RAGANO, Serge. *L'apprentissage de la lecture : étude de quelques stratégies*.

708 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : janvier 1999.
Dirigée par Jacques Fijalkow.

L'objet de cette recherche est d'étudier comment les enfants de Cours Préparatoire apprennent à lire. Les

deux premières études se proposent, à travers un protocole d'observation des erreurs en lecture orale, de tester la validité des hypothèses développementales de l'apprentissage de la lecture dans des situations de lecture de phrases. Les résultats montrent des stratégies d'identification reposant d'abord sur des voies grapho-sémantique puis grapho-phonétique, mais la relative concomitance des deux phénomènes invalide une conception en stade. De plus, l'importance des réponses impliquant le contexte suggèrent une conceptualisation de l'acquisition à la fois plus souple et plus large. La troisième recherche, longitudinale, étudie la co-évolution et l'interaction des sources d'indices formels, phonétiques et syntactico-sémantiques dans des tâches de signalement, d'identification de mots et de pseudo-mots dans des contextes linguistiques contrastés (absent, neutre, prédictif). Les résultats tendent à tracer une reconstruction de l'acte lexique plurielle dans le sens où elle intègre des phases de co-évolution, d'exclusion, de dominance et d'interaction des sources d'indices, en fonction du niveau de maîtrise de la langue des enfants et de la nature du matériau linguistique. Mais, en l'absence de schéma développemental directeur, la quatrième expérience explore, dans une vision socio-constructiviste, l'influence de facteurs didactiques contrastés (emphasis sur le code, le sens ou les deux) sur l'évolution des stratégies en lecture orale des enfants. Les résultats, modestes mais évocateurs, suggèrent la nécessité d'un modèle de l'acquisition de la langue qui puisse prendre en compte la variabilité du matériau linguistique, de l'enfant dans sa manière de découvrir la langue, et des pratiques didactiques qui structurent (positivement ou négativement) cette découverte.

RIVANO, Pierre. *L'enseignant et son rapport aux conduites motivationnelles des élèves. Le cas des enseignants de collège.*

657 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : juin 1999.

Dirigée par Marc Bru.

Il s'agit de mieux connaître un aspect de l'action enseignante dans son rapport avec les conduites motivationnelles des élèves. Nous avons élaboré un référentiel du concept de conduites motivationnelles

des élèves qui permet d'en étudier les différentes dimensions.

C'est en rapport avec ces dimensions que nous avons étudié les déclarations des enseignants à qui nous avons posé la question : "comment faites-vous pour motiver vos élèves ?". L'analyse des discours recueillis nous a conduit à définir des profils d'enseignants qui, par leur action, recherchent à faire émerger des conduites motivationnelles chez les élèves. L'examen de l'influence de variables de contexte sur ces profils montre l'existence de différentes relations ou effets (établissement, matière,...) dans l'action didactique. L'analyse des discours des enseignants nous a également permis de construire une grille d'observation des séquences d'enseignement, afin de mieux connaître les profils de l'action enseignante en rapport avec l'émergence de conduites motivationnelles chez les élèves. Comme pour les actions déclarées, nous avons pu mettre en évidence différentes relations ou effets (matière, âge,...) dans les profils décrits.

La mise en regard des analyses des discours et des observations réalisées en situation de classe nous conduit à deux conclusions :

- Les enseignants qui, dans leur action, recherchent l'émergence de conduites motivationnelles, développent des profils différents en fonction des dimensions considérées de ces conduites ;

- Ces profils de l'action didactique entretiennent des relations avec des variables de contexte.

Nous avons enfin constaté que les enseignants avaient une vision plus négative du point de vue que pouvaient avoir les élèves sur l'école que les résultats de notre étude auprès des collégiens ne le laissent paraître. Cet écart peut constituer un obstacle à l'action des enseignants qui recherchent l'émergence de conduites motivationnelles.

SAALITI, El Mostapha. *Représentations de l'avenir et projets de lycéens issus de l'immigration maghrébine en France (niveau terminale).*

270 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : mars 1999.

Dirigée par Michel Bataille.

Cette recherche porte sur l'étude des représentations d'avenir et des projets de lycéens d'origine maghrébine en France scolarisés au niveau terminale. Pour

dépasser certaines lacunes inhérentes aux modèles théoriques qui ont traité la question de l'avenir professionnel (sa genèse, les facteurs déterminants...), notamment la théorie du développement vocationnel qui met l'accent sur les lois et les mécanismes psychologiques généraux tout en occultant les différences individuelles, et la théorie de l'habitus qui définit les individus comme des agents agis, condamnés, par l'intériorisation des stratégies inconscientes, à reproduire le passé et le réactualiser dans l'avenir, nous avons adopté un regard psycho-social qui considère les lycéens d'origine maghrébine comme des acteurs insérés dans un système scolaire hiérarchisé. C'est bien le lien significatif entre les insertions scolaires et les représentations d'avenir qui constituait l'hypothèse générale de cette recherche. Pour vérifier notre hypothèse, nous avons interrogé les lycéens sur les études qu'ils veulent poursuivre après le baccalauréat, les métiers qu'ils veulent exercer plus tard et les motifs de leurs choix. Les résultats des analyses bidimensionnelles et multidimensionnelles montrent que les réponses des sujets de notre échantillon sont divergentes. La mise en relation entre ces réponses et les variables indépendantes montre que la "section scolaire" est la variable la plus déterminante des projets et des représentations d'avenir. Ceci témoigne de l'influence de l'orientation scolaire sur la manière dont les jeunes lycéens se représentent leur avenir. L'orientation n'est pas strictement scolaire et les baccalauréats préparés ne procurent pas le même bonheur selon qu'on se prépare à devenir employé ou ingénieur.

Titre communiqué par

Gaston Pineau

Professeur à l'Université François Rabelais de Tours

FRADET-THIBAUT, Marie-Christine. *Professionalisation et formation expérientielle des métiers de la formation : contribution à la construction d'un modèle alternant, au croisement des savoirs formels, expérientiels et existentiels.*

* Formation

724 pages.

Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation et de la formation : Tours : janvier 2000.

Dirigée par Gaston Pineau.

Depuis la loi de 1971, et pour répondre aux besoins en évolution de la société, la formation continue a connu un accroissement lui conférant, en France, le statut de secteur économique. Ses agents ont développé des compétences diversifiées, leur professionnalisme est reconnu mais ils évoluent toujours aux frontières de la profession. S'ils ont acquis une part des attributs de la profession type, ils ne peuvent toutefois démontrer la possession d'un savoir préalablement délimité. Le processus ainsi défini adopte une perspective exclusive d'accès au savoir selon le modèle de la science appliquée quand les métiers de la formation comme toute néo-profession ont produit, diffusé et utilisé leurs propres savoirs.

Il convenait ainsi d'observer la production du savoir (science et compétence) de formateur, en posant l'hypothèse d'un mouvement de "professionnalisation expérientielle" se caractérisant par une dynamique entre expérimentation et conceptualisation, selon le modèle nord-américain de la formation expérientielle. Cette problématique a conduit à postuler la mise en interactions de savoirs formels, expérientiels et existentiels, en s'ouvrant alors au courant germanique de la *Bildung*. Afin de vérifier la possession des attributs de la profession et d'explorer les voies de constitution du savoir à soumettre nécessairement à la validation sociale, cette recherche a questionné, selon deux méthodologies, une population représentative des métiers de la formation : les stagiaires ou titulaires d'un DESS.

Une enquête établit l'état de possession des attributs types en examinant systématiquement les facteurs influençant la réussite au diplôme, passeport pour l'accès au statut de profession. L'analyse anthropoformative de récits de vie démontre les liens entre les trois dimensions du savoir de formateur et particulièrement les fondements expérientiels et existentiels du savoir formel.

2

BIBLIOGRAPHIE 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. Orientation, emploi
- O. Environnement éducatif
- P. Méthodes d'enseignement et évaluation
- R. Moyens d'enseignement et technologie éducative
- S. Enseignement des disciplines (1)
Langues et littérature, Sciences humaines et sociales, Education artistique, Education physique et sportive, etc.
- T. Enseignement des disciplines (2)
Sciences et techniques
- U. Éducation spéciale
- X. Éducation extra-scolaire
- Z. Instruments généraux d'information

TYPOLOGIE DE CONTENU

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

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES, SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Recherche scientifique

Méthodologie de la recherche

FOX, William.

Statistiques sociales.

Buxelles : De Boeck Université, 1999. 374 p., bibliogr. p. 368-374. (Méthodes en Sciences Humaines.) * 31

Ce livre, qui n'exige aucune connaissance mathématique particulière, si ce n'est les opérations arithmétiques de base, et quelques données concernant les racines, les équations, les exposants, s'adresse à tous les étudiants de 1^{er} et 2^e cycle en sciences sociales. C'est la troisième édition de ce manuel dans lequel l'auteur, William Fox, a incorporé les remarques et suggestions faites par professeurs et étudiants sur les deux précédentes éditions. Trois parties composent cet ouvrage : les analyses univariées, les analyses binaires et les analyses multivariées. Ces méthodes quantitatives, l'auteur les présente de manière didactique, en insistant sur la signification des concepts, et en donnant les notions importantes du raisonnement statistique dans son application à la recherche en sciences sociales. (Prix : 190,00 FF).

JONES, Russel A.

Méthodes de recherche en Sciences humaines.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 332 p., ill., notes bibliogr. (Méthodes en Sciences Humaines.) * 31

Cet ouvrage, traduction du livre de Russel A. Jones, psychologue anglo-saxon, nous présente les méthodes de recherche originales, différentes, en sciences humaines. S'appuyant sur des exemples concrets de recherches menées aux États-Unis, il nous permet également d'apprécier l'état de la littérature en sciences sociales outre-Atlantique. N'ayant connu lui-même pendant ces études que « l'expérimentation en laboratoire », il entend montrer que la diversité des perspectives et des appro-

ches méthodologiques peut être utilisée dans l'étude des comportements sociaux. Ce livre a pour but de nous introduire dans cette diversité en cherchant quelle réponse donner en fonction des hypothèses et des questions inhérentes à la recherche poursuivie. Le chapitre 1 est fondamental, car il présente les déterminants culturels, situationnels et personnels du comportement. L'objectif de ce chapitre est de montrer que les méthodes et les processus peuvent être combinés pour expliquer des phénomènes et confirmer ou infirmer certaines hypothèses. La série de chapitres qui constitue le cœur de l'ouvrage est consacrée à différentes méthodes dont il fait une présentation, suivie d'une application, puis, de nombreux exemples pris dans la recherche américaine. Ces propos permettent d'évaluer les avantages et les inconvénients de chacune de ces méthodes. Les chapitres individuels sont donc consacrés aux méthodes suivantes : l'observation non-participante, l'analyse de contenu et la recherche sur documents d'archives, l'entretien, la quasi-expérimentation, l'expérimentation, la recherche d'évaluation et la simulation. (Prix : 160,00 FF).

Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation

BASSEY, Michael.

Case study research in educational settings.

Buckingham : Open university press, 1999. XII-178 p., ill., bibliogr. p. 174-176. Index. (Doing qualitative research in educational settings.) * 31

Michael Bassey tente de montrer, dans cet ouvrage, comment faire des études de cas des outils de recherche performants en matière d'éducation, susceptibles d'inspirer des stratégies efficaces et d'améliorer la pratique. Pour ce faire, il identifie différents types d'études de cas qu'il nomme successivement « études heuristiques », « tests », « narrations », « illustrations », « évaluations » et donne des exemples précis pour chacun d'eux. Cette collection de données et les méthodes d'analyse de celles-ci permettent à l'auteur de dénoncer les excès liés aux généralisations abusives. L'ouvrage, qui pose par ailleurs la question de la valeur des audits, se veut didactique, aussi bien pour les étudiants de troisième cycle que pour les professeurs menant des recherches à petite échelle. (Prix : 40 £).

VERMA, Gajendra K. ; MALLICK, Kanka.
Researching education : perspectives and techniques.
London : Falmer press, 1999. X-214 p., ill. € 33

Pour la plupart des étudiants, la recherche dans le domaine de l'éducation soulève deux problèmes corrélés. En effet, une compréhension suffisante des concepts et méthodes employés est nécessaire pour, d'une part, être capable de lire un article de recherche, un texte spécialisé ou un rapport et, d'autre part, pouvoir définir et exécuter un plan de recherche approprié pour une dissertation, une thèse ou un projet préparatoire. L'ouvrage a donc pour but de familiariser le lecteur, qu'il soit étudiant, chercheur ou professeur, avec les concepts, perspectives et méthodes les plus fréquemment utilisés dans le champ multidisciplinaire de la recherche pédagogique. Il contient un important glossaire offrant une explication sommaire des termes et concepts récurrents. (Prix : 43,00 €).

B – PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

HONG, Sung-Min.
Habitus, corps, domination : sur certains présupposés de la sociologie de Pierre Bourdieu.

Paris : L'Harmattan, 1999. 262 p., notes bibliogr. (Logiques sociales ; 1999.) € 12

Cet ouvrage porte un éclairage critique sur l'œuvre de Pierre Bourdieu, dépassant le champ de la sociologie, vers le politique et ses fondements philosophiques. Du concept aristotélicien d'habitus, Pierre Bourdieu tire celui d'habitus social, impliquant un déterminisme tant individuel que collectif. Sur les pas de Bergson, Sartre, Merleau-Ponty et Foucault, la réflexion sur le corps comme instrument de domination le conduit, au-delà de la sociologie, à travers l'étude du « sujet », de la subjectivité dans le champ social. Toutefois, à la différence du concept marxiste d'aliénation, si l'idée d'habitus chez Bourdieu recèle une source d'exploitation via la violence symbolique, elle n'offre guère d'échappatoire. Face à ce constat pessimiste, on s'attachera plutôt à ce qui structure son raisonnement démystificateur et critique de l'actualité, et aux courants philosophiques qui le sous-tendent. Le statut de l'intellectuel est finalement remis en cause par le refus d'une vérité transcendante et universelle : ambivalent, il oscille entre engagement et autonomie, bien que cette dernière chancelle aujourd'hui sous la menace de la médiatisation du débat et ses dérivés. A la fois « dans » et « contre » l'institution sociale, l'intellectuel ne saurait préserver cette nécessaire autonomie et déjouer les rapports de pouvoir entre intellectuels dominants et

dominés, sans une véritable mobilisation, pour l'avènement d'un « intellectuel collectif », un collège interdisciplinaire et international permettant des critiques croisées de la production intellectuelle. (Prix : 130,00 FF).

Disciplines philosophiques

Philosophie de l'éducation

BARTHELMÉ, Bruno.
Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui.
Paris : L'Harmattan, 1999. 152 p., bibliogr. p. 143-146. (Education et philosophie.) € 5

A-t-on besoin aujourd'hui d'une philosophie de l'éducation ? Cette dernière a-t-elle un rôle à jouer dans la formation des enseignants ? Bruno Barthelmé met la philosophie de l'éducation à l'épreuve des critiques qui lui sont adressées, puis interroge les discours tenus jusqu'ici par les sciences de l'éducation à son propos, la cantonnant dans une interrogation sur les fins et les valeurs de l'éducation. Enfin et surtout, il expose les défis auxquels une philosophie de l'éducation doit répondre selon lui. Il dessine les contours d'une philosophie en prise avec le réel, qui s'intéresse à ce qui se passe dans les classes, qui cherche à élucider, éclairer les pratiques des enseignants, faire surgir des questionnements qui soient philosophiques. Loin de se réfugier dans les « idéaux et les généralités », cette philosophie-là a pour point de départ la pratique des maîtres ; elle provoque, interpelle, analyse les significations, les intentions implicites, les partis pris éducatifs. Cette conception de la philosophie de l'éducation s'adresse aux enseignants, éducateurs, formateurs, philosophes qui, confrontés à la riche mais difficile réalité de l'enseignement dans l'école d'aujourd'hui, cherchent à construire le sens de leur métier en toute indépendance. (Prix : 85,00 FF).

Philosophie morale

DESCOULEURS, Bernard ; COQ, Guy. collab.
Repères pour vivre : le livre-ressources des 17-25 ans.
Paris : Desclée de Brouwer, 1999. Index. € 9

« Repères pour vivre » a pour but d'aider les 17-25 ans qui cherchent à réfléchir sur la question du sens de leur existence et à élaborer leurs propres repères. L'ouvrage, qui se situe dans la perspective de l'humanisme chrétien, comporte de nombreuses références aux textes bibliques. Il est organisé autour de cinq grands thèmes : amour ; mal et souffrance ; violence, guerre et paix ; solidarité, société ; spiritualité, Dieu, religion. Pour chaque thème, un dossier est proposé, composé : – d'un texte courant posant les problématiques ; – d'un ensemble d'écrits émanant de philosophes, de poètes, de théologiens qui enrichit le débat en apportant des éclairages issus de cul-

tures différentes et d'autres époques ; - de rappels bibliques qui soulignent certains apports spécifiques de la pensée biblique dans les faits de culture ; - d'un tour d'horizon du point de vue de chacune des six religions principales présentes en France. L'auteur s'adresse d'abord aux jeunes, il apporte des éléments de réponse à leur questionnement. Les dossiers peuvent être utiles également à ceux qui les accompagnent pour la préparation de débats de groupe. (Prix : 148,00 FF).

Histoire

Études historiques

MAURY, Liliane.

L'enseignement de la morale.

Paris : PUF, 1999. 127 p. (Que sais-je ? ; 3497.) * 4

L'enseignement de la morale donne à l'école primaire une grande vitalité. Quelles en sont les causes ? L'ouvrage commence par interroger la philosophie à ce sujet, celle qui régna en France entre 1848 et 1870. Ensuite, l'étude de divers documents montre comment l'école enseigne cette morale ; elle se termine par son approche dans la République qui prend sa source dans la philosophie du 18^e siècle et amène avec elle un thème loin d'être épuisé, celui de « l'égalité de l'éducation ». (Prix : 42,00 FF).

VIGARELLO, Georges.

Histoire des pratiques de santé : le sain et le malsain depuis le Moyen Âge.

Paris : Editions du Seuil, 1999. 2^e ed. 390 p., bibliogr. p. 333-382. Index. (Points : Histoire ; 259.) * 13

Cette histoire du sain et du malsain met en scène l'histoire des habitudes de soin dans le monde occidental. Elle retrace chronologiquement la succession des représentations du corps qui montre l'ascendance progressive de l'autonomie corporelle : d'abord la très lente indépendance par rapport aux mouvements cosmiques, puis le recours à des ressources toutes individuelles jusqu'à la démarche très actuelle recourant au capital génétique pour individualiser la santé. L'ouvrage porte également sur les changements du sens donné au projet d'entretien : de la vision traditionnelle de la santé qui conduit à conserver un bien que le mal menace jusqu'à une vision moderne qui incite à perfectionner un bien dont les limites sont plus ouvertes. Enfin, la vision très contemporaine d'un corps transformable à l'infini. Aujourd'hui, la multiplicité des domaines afférents à la santé rend difficile une appréhension cohérente de l'éducation à la santé, comme en témoigne la diversité des thèmes d'actions abordés dans les établissements scolaires. Cette histoire, ancrée dans la vie quotidienne des hommes du Moyen Âge à nos jours, s'adresse à tous. (Prix : 48,00 FF).

Histoire de l'éducation

CANAC, Roger.

Ces demoiselles au tableau noir : souvenirs d'institutrices en Oisans, 1921-1961.

Saint-Martin-d'Hères (Isère) : PUG, 1999. 286 p., ill. (L'Empreinte du Temps.) * 61

Cet ouvrage est une collection de souvenirs d'institutrices de l'Oisans. Il est divisé chronologiquement : 1921-1931, de la guerre à 1947, l'année 50 et de 1951 à 1961. De grands thèmes traversent ces récits, qui en forment la trame et l'unité : la montagne, la lutte contre le froid, l'isolement « maîtresses du bout du monde », les voisins et la confraternité et bien sûr l'école, la pédagogie qui est au cœur de l'existence de la maîtresse, enfin les destins individuels. (Prix : 110,00 FF).

CHERVEL, André.

La composition française au XIX^e siècle : dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat.

Paris : Vuibert ; INRP, 1999. 592 p., bibliogr. p. 565-570. Index. * 13

La composition française est un exercice de type scolaire où, sur un thème déterminé par le maître ou par le jury d'examen, l'élève ou le candidat est invité à rédiger un texte français avec une liberté relative dans l'invention, dans la disposition et dans l'élocution. C'est essentiellement grâce aux examens et aux concours que nous connaissons dans ses formes concrètes la composition française du 19^e siècle ; aussi André Chervel s'attache-t-il à présenter un catalogue représentatif de plus de six mille sept cents sujets permettant d'élaborer des périodisations. On trouvera successivement : les sujets proposés dans les concours de recrutement des maîtres, des différentes agrégations, de la licence ès lettres et des certificats d'aptitude ; les épreuves de composition française des concours d'admission aux grandes écoles, écoles normales supérieures ou grandes écoles militaires ; les épreuves littéraires des concours généraux et des concours académiques ; et, pour terminer, les sujets des baccalauréats et examens de fin d'études secondaires. Chaque groupement est précédé d'une analyse de la nature de l'épreuve et de son évolution. (Prix : 249,00 FF).

FIOUX, Paule.

L'école à l'île de La Réunion entre les deux guerres.

Paris : Karthala, 1999. 364 p., bibliogr. p. 359-361. (Ecole, éducation et formations.) * 11

Ce livre est le résultat d'une enquête orale, auprès de 129 personnes, sur leurs souvenirs sur l'école primaire entre les deux guerres. La mémoire vivante des expériences de l'école provenant de milieux divers n'est pas évoquée de façon négative, même si la grande pauvreté des équipements scolaires, des classes surchargées, l'absentéisme

important des élèves en milieu rural, et surtout le fait que tous les enfants ne soient pas scolarisés, caractérisent l'enseignement élémentaire à la Réunion. « L'école-long-temps », c'est-à-dire autrefois dans la langue créole, a eu la spécificité d'ouvrir un autre espace social, interne à l'île, d'utilisation du français, intermédiaire entre le monde des nantis et celui des déshérités. (Prix : 160,00 FF).

GAGNON, Serge.

De l'oralité à l'écriture : le manuel de français à l'école primaire (1830-1900).

Sainte-Foy (Québec, Canada) : Presses de l'Université Laval, 1999. 236 p., ill., bibliogr. p. 208-221.  13

La vaste entreprise de scolarisation entreprise au Québec au 19^e siècle et la place prépondérante de l'enseignement du français dans les programmes autorisent à voir dans les manuels de français (abécédaires, syllabaires et livres de lecture) des documents représentatifs des contenus culturels offerts au peuple québécois. Au-delà de l'objectif de formation morale ou religieuse habituellement reconnu à la littérature scolaire, cette étude vise, par l'analyse d'un corpus de manuels approuvés, à partir de 1860 par l'organisme public d'agrément québécois, à mettre en évidence d'autres fonctions comme la formation littéraire et scientifique, l'éducation du savoir-vivre, et à repérer les contenus historico-géographiques destinés à l'éducation nationale. Peu à peu également, les métamorphoses de ces outils permettent de reconnaître, outre l'évolution économique, sociale et culturelle, la prise en compte grandissante d'une psychologie spécifique de l'enfance. (Prix : 150,00 FF).

GILLI, Patrick. ed.

Former, enseigner, éduquer dans l'Occident médiéval (1100-1450). Tome 1 et tome 2.

Paris : Sedes, 1999. 287 p., ill., notes bibliogr. (Regards sur l'histoire : Histoire médiévale ; 132.)  33

Les huit contributeurs de cet ouvrage ont voulu donner aux étudiants un accès facile aux sources. Les très nombreux textes ont été traduits en français et comportent une introduction ou un commentaire pour en rendre la portée plus sensible. Une rapide bibliographie est donnée à la fin de chaque texte. Dans le tome 1, treize chapitres rendent compte de cette éducation de 1100 à 1450, avec une surreprésentation de l'éducation des litterati : nouveaux savoirs, nouvelles structures éducatives, créations universitaires du XIII^e siècle, apprendre à exprimer ses sentiments et ses idées, former le jeune aristocrate (XII-XIII^e siècles), une pédagogie entre prescriptions normatives et conseils parentaux (XIII-XIV^e siècles), apprendre à apprendre, l'Église et la culture : normes et pratiques, la vie universitaire, médecine savante et médecine populaire, formation et culture du marchand, vers une ci-

vilisation des mœurs, savoirs extra-universitaires et savoirs illicites. Dans le tome 2, douze chapitres rendent compte de cette éducation de 1100 à 1450, avec une surreprésentation de l'éducation des litterati : l'éducation élémentaire (XIII-XV^e siècles) ; livres et bibliothèques (XIV-XV^e siècles) ; langues vivantes et traductions ; naissance et développement des collèges universitaires (XIII-XV^e siècles) ; l'Université aux XIV-XV^e siècles ; nouvelles figures du savoir (XIV-XV^e siècles) ; l'éducation humaniste ; rituels et éducations civiques (XIII-XV^e siècles) ; la culture nobiliaire à la fin du Moyen Age ; éduquer les filles ; acculturation chrétienne et encadrement religieux des laïcs ; former les dirigeants. (Prix : 130,00 FF + 130,00 FF).

LELIÈVRE, Claude.

Jules Ferry : la République éducatrice.

Paris : Hachette Education, 1999. 120 p., bibliogr. p. 119-120. (Portraits d'éducateurs.)  4

Suite à une très courte biographie, l'auteur, dans une première partie, s'attache au rôle socio-politique de Jules Ferry. Deux idées essentielles sont dégagées : l'éducation scolaire est mise au cœur même d'un projet politique du lien social et l'école ne doit pas être matière d'industrie mais matière d'État. Pour Jules Ferry, cette maîtrise des questions sociales ne peut être envisagée qu'au travers du positivisme comme méthode de pensée. Il faut, pense-t-il, mettre à jour la nécessité économique et sociale, faire prévaloir l'intérêt de l'ensemble sur les revendications individualistes et faire accepter à chacun sa fonction sociale et, du coup, sa dignité et ses devoirs. C'est pourquoi l'égalité d'éducation est requise en tant qu'égalité de dignité, l'essentiel étant de mettre de l'ordre dans les esprits. La deuxième partie de l'ouvrage est composée de textes choisis qui sont des extraits des principaux discours de Jules Ferry et qui illustrent toute sa pensée : « positivisme et franc-maçonnerie, l'État éducateur, l'éducation contre la guerre des classes ». (Prix : 64,00 FF).

LOEFFEL, Laurence.

Ferdinand Buisson : apôtre de l'école laïque.

Paris : Hachette Education, 1999. 142 p., bibliogr. p. 141-142. (Portraits d'éducateurs.)  4

Ferdinand Buisson, protestant libéral, se veut, en tant que directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896, l'apôtre de la laïcité. C'est désormais l'État qui fixe les principes et les objectifs de l'enseignement primaire par des lois, des règlements. Cette rénovation met également l'accent sur la formation et le rôle des maîtres dans l'enseignement. C'est à cette tâche que Ferdinand Buisson consacre tout son talent de philosophe. De même, il souhaite une éducation libérale. A la différence de Jules Ferry positiviste et athée, F. Buisson est animé d'un idéal moral et religieux, très articulé à l'exigence de liberté et son souci est d'engager l'enfant dans une dynamique d'appropriation de soi, rendue possible par une pédagogie fa-

vorisant l'éveil et le développement de ses facultés. Associer la République française et l'élaboration d'une nouvelle culture humaniste, tel a été le projet de F. Buisson à partir des années 1870. L'élaboration du « Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire » entrepris à partir de 1876 en constitue le témoignage. F. Buisson considère l'idéal laïc libre penseur comme l'expression de la seule vraie religion : la religion du bien. L'évolution de cet idéal laïc vers la libre pensée accompagne son itinéraire politique car, pour lui, l'éducation laïque est le moyen d'éduquer à la démocratie. L'exigence de liberté est donc associée à celle de l'égalité. Les textes cités dans la deuxième partie mettent l'accent sur les notions de liberté, de rénovation de l'enseignement et resituent l'action de F. Buisson en tant que fondateur de la laïcité scolaire. (Prix : 64,00 FF).

MULLER, Philippe. ed.

Vive l'école républicaine ! : textes et discours fondateurs.

Paris : E.J.L., 1999. 123 p. (Librio ; n° 310.) ■■ 4

Le document présente un choix de textes sur l'instruction publique en France, issus de discours et de rapports dus aux concepteurs des principes de laïcité, de gratuité et d'obligation, qui ont présidé à la mise en place de l'école républicaine. Ces textes mettent en perspective le lien de ces principes fondateurs avec les principes républicains de liberté, égalité, fraternité et laissent une large place au débat sur la place de l'Église dans l'école. Les extraits de discours, tous prononcés devant les assemblées du pays, de Talleyrand, Condorcet, Michel Le Peletier, Antoine de Fourcroy, François Guizot, Frédéric de Falloux, Victor Duruy, Jules Ferry et Paul Bert sont présentés chronologiquement de 1791 à 1880 et sont accompagnés de notices biographiques. Une chronologie récapitule les dates marquantes de cette fondation du système éducatif entre 1789 et 1885. (Prix : 10,00 FF).

TERRAL, Hervé. ed.

L'école de la République : une anthologie, 1878-1940.

Paris : Centre national de documentation pédagogique, 1999. 229 p. (Documents, actes et rapports pour l'éducation ; 1999.) ■■ 4

Cette anthologie, centrée sur le thème de l'école de la République, rassemble une sélection de textes fondateurs de la doctrine scolaire. Le travail mené sur le terrain par les « hussards noirs » nous permet de resituer avec justesse certains concepts évoqués aujourd'hui dans le système éducatif, tels que la laïcité, les savoirs de références, le métier d'enseignant. On y trouvera entre autres des lettres et circulaires de Guizot, Ferry, Jaurès, ainsi que des écrits sur la pédagogie de l'enseignement primaire, les différents types d'écoles, les valeurs républicaines, l'exercice du métier, la carrière, etc. Les textes sont précédés d'un développement biographique sur l'auteur et d'une présentation du contexte scolaire, social et politique dans lequel ils s'inscrivent. (Prix : 120,00 FF).

THERMES, Julie ; KASPI, André.

Essor et déclin de l'affirmative action : les étudiants noirs à Harvard, Yale et Princeton.

Paris : CNRS Editions, 1999. 426 p., bibliogr. p. 395-409. Index. (CNRS-Histoire.) ■■ 13

Cette thèse a pour sujet « l'affirmative action » qui a fait partie de l'arsenal pour mettre fin à la discrimination raciale aux États-Unis dans les années soixante. Pour que les Noirs jouissent eux aussi de l'égalité des chances, ils bénéficieront d'un traitement préférentiel dans l'enseignement, dans l'embauche, dans l'accès au logement. Cette histoire est donc capitale pour les États-Unis. L'auteur a limité son investigation à un seul domaine, l'enseignement supérieur. Elle analyse l'attitude des universités les plus prestigieuses, comme Harvard, Yale et Princeton, dans lesquelles l'élite est formée. Cette thèse éclaire le fonctionnement du système universitaire, les métamorphoses de la société, l'influence des décisions politiques. Surtout elle met en lumière que, plus que « l'affirmative action », c'est l'évolution de la société qui a guidé la politique d'admission, tout comme elle l'avait fait dans les époques antérieures. (Prix : 160,00 FF).

VASSEUR, Paul.

Protection de l'enfance et cohésion sociale du IV^e au XX^e siècle.

Paris : L'Harmattan, 1999. 318 p., bibliogr. p. 308-318. (Technologie de l'action sociale.) ■■ 13

De l'Antiquité tardive jusqu'à notre république, en passant par la christianisation de notre société, l'enfant a toujours été un enjeu. De l'héritage de Rome jusqu'à nous, il s'agit de comprendre comment a été organisée la protection des enfants abandonnés, cette expression étant prise dans l'acception la plus large. En quoi les dispositifs mis en place assuraient-ils la cohésion sociale ? Car cette cohésion dépend en grande partie de la place qui lui est accordée, jusqu'à ce 20^e siècle où l'enfant devient une personne. Cet enfant permet de légitimer l'action « sociale » d'un régime politique quel qu'il soit, et à cette dimension sociale vient s'ajouter aujourd'hui une dimension culturelle. (Prix : 160,00 FF).

Perspectives de l'éducation

ARDOINO, Jacques.

Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir.

Paris : PUF, 2000. 270 p. Index. (Education et formation : Pédagogie théorique et critique.) ■■ 23

Constitué d'un ensemble d'articles, dont certains ont déjà été publiés dans le « Dictionnaire de la Philosophie », cet ouvrage propose un panorama de la philosophie de l'édu-

cation sous forme de notions originaires des sciences humaines. Ces textes s'articulent autour du thème de l'éducation en tant que problématique, envisagée dans une perspective de « multiréférentialité » recouvrant de nombreux champs tels que les sciences de l'éducation, l'ethnologie, la philosophie, etc., dans leurs aspects théoriques et pratiques. L'auteur s'attache à montrer comment le langage est emblématique, par sa diversité lexicale, d'une multiplicité de sens inhérente aux situations, aux pratiques, aux phénomènes éducatifs, nécessitant par là même une lecture plurielle convoquant des systèmes de références distincts. La première partie traite de la gestion des organisations et de la formation continue. Dans la deuxième partie sont développés une trentaine de concepts relatifs à l'éducation tels que : le contrat pédagogique, les pédagogies, le projet. (Prix : 149,00 FF).

COQ, Guy.

La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?

Paris : Parole et Silence, 1999. 208 p. € 5

Pour l'auteur, il n'y a pas de transmission de savoir sans autorité. Comment concilier cette exigence avec l'exigence démocratique ? L'ouvrage analyse les causes de la crise actuelle, dénonçant l'abus du mot « réforme », et souligne l'accumulation des carences éducatives de toutes sortes depuis plusieurs décennies, que celles-ci aient trait à la morale ou à l'éducation du citoyen. C'est principalement du côté des exigences culturelles que pourra être revitalisée la laïcité, et que se réalisera la construction d'une humanité possible en relégitimant l'éducation en démocratie. (Prix : 120,00 FF).

Réflexions critiques sur l'éducation

COUDEL, Charles.

Que vive l'école républicaine !

Paris : Textuel, 1999. 117 p., bibliogr. p. 115-117. (Conversations pour demain Textuel ; 14.) € 5

Dans ce livre polémique, les auteurs, tenants des valeurs de l'école républicaine, les « archaïques », s'opposent aux nouveaux pédagogues qui veulent réformer l'école dans une optique anglo-saxonne. Ils lancent un appel à la « résistance », conscients de réfléchir à contre-courant. Ils se refusent à prendre les effets pour les causes et à confondre l'observation sociologique avec la mission de l'école. Ils parlent de l'immigration, de la violence dans les lycées, de la sélection scolaire, des inégalités culturelles. Ils proposent une nouvelle méthode pour préserver et améliorer l'école républicaine, afin de sortir de la crise de l'école. (Prix : 79,00 FF).

DESJARDINS, Thierry.

Le scandale de l'Éducation nationale ou pourquoi (et comment) l'école est devenue une usine à chômeurs et à illettrés.

Paris : R. Laffont, 1999. 254 p., bibliogr. p. 253-254. € 5

A partir de l'enquête de l'OCDE qui affirme que 40 % des Français sont illettrés, l'auteur tient des propos virulents et pessimistes contre l'école, qu'il tient pour responsable de tous les maux : illettrisme, chômage, violence, délinquance, drogue, racisme. Derrière l'école, il faut entendre l'Éducation nationale, c'est-à-dire les politiques scolaires menées des années durant et l'auteur va même jusqu'à se demander si l'Éducation nationale d'aujourd'hui n'a pas pour objectif d'éliminer sans pitié les enfants des classes défavorisées. L'auteur s'oppose radicalement aux « pédagogistes » et au « pédagogisme », sans oublier les syndicats qui ont, selon lui, « cassé » l'école française. (Prix : 109,00 FF).

DUBET, François ; PETIT, Philippe.

Pourquoi changer l'école ? : entretien avec Philippe Petit.

Paris : Textuel, 1999. 140 p., bibliogr. p. 139-140. (Conversations pour demain : textuel ; 15.) € 5

L'école de masse aujourd'hui ne remplit plus sa fonction émancipatrice, elle doit changer pour rester fidèle aux principes de la République. Que ce soit la formation des professeurs, les nouveaux programmes, les problèmes avec les parents, la violence... L'auteur explore les terrains possibles d'une vraie réforme pour une école plus juste. Cette problématique est au centre de cet ouvrage qui rend compte du dialogue entre un sociologue de l'expérience scolaire, plutôt que du système et de ses rouages, et un journaliste. (Prix : 79,00 FF).

JOHSUA, Samuel.

L'école, entre crise et refondation.

Paris : La Dispute, 1999. 217 p., bibliogr. p. 207-214. € 5

Quelle est la véritable nature de la crise scolaire ? L'auteur prend parti : l'École ne crée ni les inégalités sociales, ni le chômage, causes de violence. Elle est bien plus malade de l'état dans lequel le libéralisme a conduit la société. Elle se trouve confrontée à des défis colossaux, notamment celui de la poursuite de la massification de l'enseignement. Samuel Johsua pose les bases d'une réflexion originale pour bâtir l'école de demain au-delà des oppositions convenues (éducation-instruction, ouverture sur la cité-sanctuarisation, national-local) : définir un socle de culture commune, renforcer des aspects collectifs des apprentissages et des évaluations, affirmer le recours à des conditions de l'étude reposant sur la mise à distance des pratiques sociales telles qu'elles se manifestent dans leur contexte propre, cerner les conditions de construction du sens de leur activité par les élèves. Cette analyse des coordonnées principales de la crise scolaire, suivie d'une présentation des pistes pour y faire face, s'adresse aux enseignants, aux parents d'élèves, aux citoyens qui

s'interrogent sur les changements fondamentaux à opérer pour parvenir à réaliser le projet séculaire et ambitieux d'une École pour tous. (Prix : 110,00 FF).

LE GOFF, Jean-Pierre.

La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école.

Paris : La Découverte ; Syros, 1999. 125 p., notes bibliogr. (Sur le vif.) ** 5

L'auteur a divisé son ouvrage en deux parties : la première démonte les outils et les mécanismes « moderniser à tout prix », la deuxième est un rappel historique « comment en est-on arrivé-là ? ». La « barbarie douce » est une forme d'oppression inconnue dans le passé. Jusqu'à présent la barbarie signifiait violence et cruauté, utilisées par les régimes totalitaires et dictatoriaux. La « barbarie douce » n'agit pas par la contrainte externe et la domination, ses thèmes de prédilection sont l'« autonomie », la « transparence » et la « convivialité ». Elle s'adresse à chacun en n'ayant de cesse de rechercher sa participation et ceux qui la pratiquent affichent souvent une bonne volonté et un sourire désarmants. La barbarie douce procède de l'insignifiance et de la manipulation. Ce sont dans les entreprises et dans l'école qu'elle se pratique le plus. L'auteur ne croit pas suffisante l'explication néolibérale et pense qu'elle est symptomatique de la décomposition des repères qui structuraient avant le vivre-ensemble. (Prix : 42,00 FF).

LEMIÈRE, Vincent.

La conception sartrienne de l'enfant ou « L'idiot de la famille ».

Paris : L'Harmattan, 1999. 110 p., notes bibliogr. (Education et sociétés.) ** 5

La famille choisit le destin de l'enfant, comment pourrait-il y échapper ? Est-on l'idiot de la famille parce que celle-ci l'a décidé ? Sartre, pour qui l'homme est éduicable à l'infini, a tenté de répondre. Il n'accepte aucun déterminisme et refuse la théorie freudienne parce qu'elle réifie l'homme. L'auteur, à travers l'étude de plusieurs ouvrages sartriens, pose la question des choix éducatifs en regard de la liberté que la société laisse à l'enfance, et se demande comment concilier les différents actes éducatifs et la liberté de choisir qui doit lui être laissée car c'est l'enfance, pour une part certaine, qui détermine notre vécu. (Prix : 70,00 FF).

MOLINIER, Gilbert.

La gestion des stocks lycéens : idéologies, pratiques scolaires et interdit de penser.

Paris : L'Harmattan, 1999. 227 p., bibliogr. p. 225-226. ** 5

Pourquoi, ce qui était possible, il y a quarante ans, apprendre à rester assis, apprendre à écouter, apprendre à lire et à écrire à un enfant de pauvre, apprendre à voir, commencer lentement à apprendre à penser par les détours de l'étude de la grammaire, semble aujourd'hui re-

lever de l'exploit impossible ? Pourquoi ? C'est « avec la rage au ventre » que l'auteur a écrit ce livre. Il appelle idéologie scolaire, l'ensemble des fausses questions posées, faux problèmes traités, fausses réponses apportées aux problèmes réels et actuels de l'éducation qui met l'enseignement en péril. Il appelle pratiques scolaires, l'ensemble désarticulé des enseignements dispensés aux élèves, par des modes de gestion managériales. Il appelle interdit de penser, l'ensemble des mesures mises en place par les technocrates de la rénovation pédagogique. Si les élèves emploient toutes leurs forces pour ne pas apprendre, est-ce leur faute ? (Prix : 120,00 FF).

PENA-RUIZ, Henri.

L'école : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir.

Paris : Flammarion, 1999. (Dominos ; 195.) ** 5

Notre société est caractérisée par une crise qui touche les fondements mêmes de l'intégration républicaine. L'école publique est directement touchée par cette crise et la question est de savoir comment elle peut y faire face tout en maintenant sa fonction de promotion sociale et d'émancipation intellectuelle. Dans le but d'éclairer les débats qui ne cessent de renaître sur les orientations de la politique scolaire, l'auteur se place d'abord du point de vue des fondements de l'école ; il explore le sens et la raison d'être de l'institution. Il prolonge ensuite cet exposé par un essai sur les controverses les plus courantes et sur les tendances qui peuvent contrarier la réalisation de l'idéal fondateur de l'école. (Prix : 41,00 FF).

WILLIAMS, Jenny, ed.

Negotiating access to higher education : the discourse of selectivity and equity.

Buckingham ; Bristol : Open university press, 1997. XIX-194 p., bibliogr. p. 174-186. Index. ** 11

Cet ouvrage choisit une approche discursive pour donner sens aux changements récents qui ont modifié les modes d'accès à l'éducation supérieure. A travers ses huit chapitres (« Accès à l'éducation supérieure en cette fin de siècle : politique, pouvoir et discours », « La Sélection comme forme de discours légitimant la restriction de cet accès », « Quand les chiffres écrasent les étudiants : le discours des statisticiens », « Les étudiants hors-norme : conceptualiser leurs différences », « Le discours institutionnel confronté à la réalité », « Contrôle d'accès : les discours qui intègrent et ceux qui excluent », « Ce qu'en pensent les étudiants : voies et identités hors du courant dominant », etc.), il analyse ces changements et les débats qui les entourent en donnant la parole aux différents protagonistes : l'État, les institutions d'enseignement supérieur et de recherche, les personnels chargés du recrutement et les étudiants eux-mêmes. Leurs discours, en opposition, font valoir des éléments tels que les titres requis, la sélection et une certaine forme d'équité pour déterminer finalement qui peut être admis parmi les étu-

dians. Des visions aussi différentes aboutissent à des politiques et des pratiques de recrutement qui ont plus ou moins de rapport avec les besoins des étudiants. (Prix : 45 £).

Prospectives en matière d'éducation

MORIN, Edgar, coord.

Relier les connaissances : le défi du 21^e siècle. Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin. Paris, du 16 mars au 24 mars 1998.

Paris : Editions du Seuil, 1999. 471 p., bibliogr. p. 461-471.  5

Ces journées thématiques ont été organisées afin de fournir des éléments d'information et de réflexion pour répondre aux grands défis que la connaissance devra affronter au troisième millénaire. Enseigner la condition humaine : elle est totalement absente de l'enseignement qui la désintègre en fragments disjoints. Or, les développements récents des sciences de la nature et la tradition majeure de la culture humaniste permettraient de dispenser un enseignement faisant converger toutes les disciplines pour faire prendre conscience à chaque jeune esprit de ce que signifie l'humain. Apprendre à vivre, signifie préparer les esprits à affronter les incertitudes et les problèmes de l'existence humaine. Relier les connaissances se situe dans la finalité de la « tête bien faite », c'est-à-dire organiser sa pensée, relier et distinguer à la fois, pour favoriser l'aptitude naturelle de l'esprit humain à contextualiser et à globaliser. (Prix : 145,00 FF).

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

Réflexions sur le monde contemporain, prospective

GÉNISSEON, Catherine.

Femmes-hommes, quelle égalité professionnelle ? : la mixité professionnelle pour plus d'égalité entre femmes et hommes.

Paris : la Documentation française, 1999. 94 p. (Collection des rapports officiels ; 1999.)  4

Ce livre est un rapport fait au Premier ministre, Lionel Jospin, sur sa demande. L'auteur l'a divisé en deux parties : Diagnostic et propositions. Dans la première partie, Catherine Génisson montre que les progrès liés notamment à la « loi Roudy » de 1983 n'ont pas suffi à vaincre l'inégalité professionnelle. Dans la deuxième partie, l'auteur fait des propositions par thèmes : améliorer la situation des femmes au travail, élargir les choix professionnels

des femmes par une évolution de l'orientation scolaire, favoriser une meilleure conciliation entre vie familiale et vie professionnelle. (Prix : 78,00 FF : 12 EUR).

Sociologie de l'éducation

BALUTEAU, François.

Les savoirs au collège : discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire.

Paris : Presses universitaires de France, 1999. XI-317 p., bibliogr. p. 303-317. (Éducation et formation : Pédagogie théorique et critique.)  13

Cet ouvrage, consacré aux savoirs et aux pratiques de l'enseignement secondaire, confronte les dispositions officielles (instructions, programmes, horaires) au contexte intellectuel et politique du vingtième siècle. A la lecture des ordonnances qui se succèdent, c'est bien la défaite de l'humanisme dans sa version républicaine qui est en jeu et qu'il faut dépasser. Mais comment introduire la modernité, la pluralité, sans renoncer à l'universalité ? Comment répondre à l'évolution économique marquée par la science et la technologie sans renoncer à l'humanisme ? L'ordonnance culturelle d'aujourd'hui n'est plus celle d'hier quand les exigences de l'économie bousculent les principes humanistes sur lesquels se fonde notre culture. (Prix : 168,00 FF).

ROBERT, André D.

Actions et décisions dans l'Éducation nationale : un itinéraire de recherche.

Paris ; Montréal : L'Harmattan, 1999. 173 p., bibliogr. p. 157-173. (Éducation & formation.)  12

Présenté pour l'habilitation à diriger les recherches, ce texte présente le parcours de recherche de l'auteur et la synthèse de ses travaux de sociologie de l'éducation. Abordé essentiellement, mais non exclusivement, par l'analyse de contenu des actes de langage, c'est le changement dans l'éducation qui a retenu l'attention du chercheur. Deux grands axes structurent son parcours. Interrogeant le changement dans l'éducation nationale comme un aspect du changement social, c'est l'analyse des politiques éducatives, illustrée dans le présent texte par l'exemple de l'évolution des cartes scolaires, qui le retient. Cet axe est amené à s'enrichir de nouveaux développements sur le concept de décision dans les politiques scolaires. Le second axe se concentre sur les interactions à l'œuvre dans le changement à travers l'analyse des rapports entre pouvoirs publics et syndicats, notamment sur le rôle du syndicalisme dans la professionnalisation du métier d'enseignant. Un projet de recherche en cours déploiera ces questions dans la dimension européenne. (Prix : 110,00 FF).

Inégalités d'éducation et structure sociale

Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire : actes de la journée d'études du 11 janvier 1999.

Paris : Hachette éducation, 1999. 119 p. ■■ 4

Ces journées d'études sur le thème « Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire » auxquelles ont participé des représentants des associations de parents, le Ministre de la ville, la Ligue de l'enseignement, le sociologue François Dubet, ont pour objectif de nous éclairer et de nous interroger sur le rôle de l'école dans le processus de ségrégation sociale. Comment l'école peut-elle, dans le respect des principes républicains, être le lieu de construction d'une culture commune à tous, en restant le lieu où s'expriment les individualités ? Comment réaliser l'objectif de l'égalité des chances ? L'école participe-t-elle au développement de l'exclusion et de la ségrégation ? Trois pistes de réflexion ont guidé les échanges de ces journées : Crise territoriale ou crise sociale ? Cette problématique s'inscrit dans l'analyse de la crise sociale que traverse notre pays dont les effets sur certains territoires tendent à générer des politiques contradictoires. Accident social ou volonté politique ? Les forces ségrégatives qui travaillent le corps social ont-elles été renforcées par les politiques publiques, et en particulier scolaires ? L'école : victime, acteur et auteur des ségrégations ? L'école ne produit-elle pas « l'ethnicité » comme l'inspire la sociologie anglo-saxonne ? (Prix : 59,00 FF).

DUBREUIL, Bertrand.

Collèges en milieux populaires : « ces mots qui veulent nous changer ».

Amiens ; Paris : Licorne ; L'Harmattan, 1999. 223 p., bibliogr. p. 217-219. (Villes plurielles.) ■■ 11

Cet ouvrage a été réalisé dans le cadre d'un rapport de recherche sur le thème de la motivation scolaire en milieu défavorisé et en zone ZEP à partir d'une enquête conduite dans deux collèges de Creil. L'objectif était d'analyser quel est le rapport entre le sens que l'élève donne à sa scolarité et son origine sociale à travers un certain nombre de déterminants comme le sexe, le projet migratoire, l'histoire parentale, le projet personnel, le désir de promotion sociale et professionnelle, l'intérêt des parents pour la scolarité de leurs enfants, l'aide apportée à la maison. Il en ressort que ce n'est pas la condition sociale des élèves qui est à l'origine de l'échec, mais la relation entre cette condition et les procédures d'accès au savoir en vigueur à l'école. Il convient alors de s'interroger sur les pratiques pédagogiques et de ne pas considérer qu'il n'y a qu'un seul mode d'accès au savoir afin de ne pas justifier la thèse du handicap socioculturel. (Prix : 110,00 FF).

Éducation, socialisation et cultures

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine.

L'éducation interculturelle.

Paris : PUF, 1999. 126 p., bibliogr. p. 123-126. (Que sais-je ? ; 3487.) ■■ 21

La diversité culturelle est omniprésente dans l'école et s'impose dans les faits. Or, il n'a pas été jusqu'ici envisagé une véritable politique éducative à l'interculturalité en France. Les problèmes qui ponctuellement surgissent dans l'école, du fait de la confrontation de cultures différentes, sont traités dans l'urgence et localisés à certains secteurs. Il existe encore « un silence lourd et coupable » sur la question de la pluralité culturelle. Elle se définit entre deux attitudes : être niée au nom de l'universalité et être valorisée au nom de la différence. L'école ne peut toutefois pas rester neutre et une réflexion sur la question devient indispensable pour sa mission éducative des citoyens de demain. L'auteur analyse les concepts liés à la problématique interculturelle et fait le point sur les différentes théories en cours. Une étude comparative entre les différentes expériences menées dans les pays anglo-saxons et des pays européens montre que le phénomène pluriculturel ne peut être éludé, quelles que soient les orientations prises dans chaque pays. (Prix : 42,00 FF).

Sociologie des programmes et processus d'enseignement

BOURGEOIS, Etienne ; DUKE, Chris ; GUYOT, Jean-Luc et al.

The adult university.

Buckingham : Open university press, 1999. 194 p., bibliogr. p. 178-185. Index. ■■ 4

Dans la plupart des universités, il y a maintenant plus d'étudiants adultes que de jeunes gens directement issus du lycée et, pourtant, celles-ci continuent d'agir comme si ce changement n'avait pas eu lieu. Une équipe internationale de professeurs, issus de facultés européennes, pose donc une série de questions susceptibles d'engager une réflexion qui rende compte du phénomène : Quelles sont les stratégies de recrutement des facultés ; Quelle place donnent-elles à l'expérience ; Encouragent-elles ou dissuadent-elles un recrutement plus large ? Comment les adultes vivent-ils l'université ; Dans quelle mesure l'université s'adapte-t-elle aux besoins spécifiques de ceux-ci ? Quelles mesures réalistes les universités peuvent-elles prendre pour améliorer ces points ? Pour répondre à ces questions, les auteurs se placent à la fois dans l'optique des systèmes nationaux et des interactions locales, des politiques élaborées globalement et du point de vue des étudiants eux-mêmes. (Prix : 55 £).

FEINBERG, Walter ; SOLTIS, Jonas F.

School and society.

New York ; London : Teachers college press, 1998.
155 p., bibliogr. p. 151-155. € 22

Ce livre expose les courants de pensée marquants qui permettent d'interpréter la relation école-société dans les sociétés post-modernes. L'analyse marxiste et l'approche fonctionnaliste sont plus particulièrement développées. Les enseignants transmettent-ils toujours les valeurs culturelles dominantes ? Quelles sont les missions de l'école ? Dans quelle mesure l'école reproduit-elle les inégalités raciales et sociales ? L'intégration fonctionnelle-t-elle pour toutes les minorités ? Plusieurs études de cas traitant de ces questions sont envisagées, adoptant tour à tour les approches marxistes et fonctionnalistes, dans un langage délibérément simple et précis. En effet, l'objet de cet ouvrage est de jeter un pont entre théorie et pratique, de fournir au futur enseignant comme à l'enseignant expérimenté, les bases théoriques qui rendront possible une démarche de questionnement par rapport au contenu de l'enseignement, aux missions de l'école et au rôle effectivement joué par l'école dans la société. (Prix : 16 \$).

Sociologie du milieu scolaire

YONEYAMA, Shoko.

The Japanese high school : silence and resistance.

London ; New York : Routledge, 1999. XX-287 p., bibliogr. p. 264-276. Index. (The Nissan institute – Routledge Japanese studies series.) € 11

Le système éducatif japonais, tout comme son économie, a longtemps été perçu comme un modèle d'efficacité et de discipline bénéficiant d'un niveau élevé. Ces dernières années, pourtant, de nouveaux phénomènes sont apparus : des « ijime », violentes bandes qui sèment la terreur, ont transformé l'école, déjà naturellement perçue comme extrêmement contraignante, en champ de bataille et créé une phobie de l'école (« tokokyohi »). Le livre décrit le lycée japonais tel que les lycéens eux-mêmes le vivent ; utilisant des données comparatives issues du Japon et de l'Australie, il étudie plus particulièrement les relations étudiants/professeurs, la discipline et les punitions, les règles qui régissent l'école et les études. Plus globalement, il replace la crise de l'éducation dans le contexte plus large du système politique japonais et de son économie troublée. (Prix : 50 £).

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

Sociologie de l'enfance et de la jeunesse

MANIER, Bénédicte.

Le travail des enfants dans le monde.

Paris : La Découverte, 1999. 120 p., bibliogr. p. 113-116. (Repères ; 265.) € 4

Bénédicte Manier, journaliste à l'Agence France Presse, dresse un état des lieux très détaillé d'une situation qui n'est pas récente, puisque de tout temps l'enfant a participé à l'économie, qu'elle soit familiale ou hors du cercle familial (domestiques, apprentis...), et qui s'est amplifiée au XIX^e siècle, puisque l'industrie naissante a eu recours très tôt à cette main-d'œuvre toute trouvée. C'est un phénomène planétaire, particulièrement important dans les pays les plus pauvres (en Afrique, en Asie, au Brésil, en Amérique latine, en Chine auprès d'enfants privés d'existence légale...) et qui est également présent dans les pays industrialisés (Europe, États-Unis...). Les statistiques officielles avancées ne cadrent jamais avec la réalité du terrain. L'activité des enfants est importante dans les secteurs à forte activité de main-d'œuvre : – l'agriculture, l'élevage, la pêche et la subsistance familiale ; – les industries manufacturières et les services et la liste en est exhaustive : mines, fabrique de tapis, chantiers, petits métiers, domestiques... Le travail des enfants joue donc un rôle considérable dans l'économie de certains pays. Récemment, le développement de la prostitution et du tourisme sexuel ont pris des proportions alarmantes. Que faire face à cette situation dont l'impact psychologique à court et long terme auprès des enfants qui en sont les victimes ainsi que les conséquences sur leur santé n'ont pas encore pu être évalués ? L'auteur mentionne le rôle de l'ONU, du Code de travail international, des ONG, des lois nationales, de la mobilisation récente de l'opinion publique, de l'ouverture d'un débat sur ce qui est « tolérable » et « intolérable ». (Prix : 49,00 FF).

VUILLE, Michel ; GROS, Dominique.

Violence ordinaire.

Genève : Service de la recherche en éducation de l'Etat de Genève, 1999. 227 p., notes bibliogr. (N° spécial : Cahier ; 5.) € 4

Cet ouvrage est la version remaniée de la 2^e partie du rapport sur « La violence des jeunes en milieu urbain », rendu au Conseil d'Etat de Genève par un Collège d'experts. Après un rappel de l'historique de la violence depuis la naissance de la société industrielle jusqu'à nos jours, ils étudient particulièrement la manière dont se met en place le contexte dans lequel opèrent enseignants et établissements scolaires. De la situation sociale des jeunes à la violence des images, en passant par le déroulement des manifestations de rue et leurs débordements

ainsi que le développement des incivilités, ils tentent de comprendre cette métamorphose de la violence. L'ouvrage contient quelques pistes de réflexion sur les rapports entre jeunes, violences et société des adultes, dans une perspective de prévention. (Prix : 25,00 FFS).

Sociologie de l'action sociale

DONATI, P. ; NOLLO, S. ; NORVEZ, A. et al.

Les centres maternels : réalités et enjeux éducatifs.

Paris : L'Harmattan, 1999. 314 p., bibliogr.
p. 309-314. (Logiques sociales.) ✱ 14

100 ans après la création des centres maternels, 50 ans après l'octroi de leur statut obligatoire, une équipe de chercheurs s'est interrogée sur la place de ces établissements dans le système d'aide sociale à l'enfance et ses enjeux éducatifs. Trois problématiques sont développées : le problème des savoirs autour de la maternité, la sociologie des populations concernées et les réponses données en matière de formation et de réinsertion, la question de la finalité des actions menées. Deux approches, macro-sociologique et micro-sociologique, permettent de comprendre, premièrement, la part prise par ce dispositif à travers la lecture des textes officiels, deuxièmement, les processus éducatifs mis en œuvre à travers la réalisation d'une enquête de terrain. Travaillant sur un échantillon de centres en région parisienne, les modes d'analyse choisis ont fait apparaître l'organisation humaine et spatiale des centres maternels, les enjeux éducatifs à travers le discours des professionnels, le point de vue des femmes à travers quelques rencontres. L'accent mis sur les concepts d'éducation dans cette recherche s'est élargi aux problèmes des processus de socialisation et d'apprentissage du comportement maternel.

Sociologie du travail

KOUAMÉ, Aka.

Education et emploi des femmes à Abidjan.

Paris : L'Harmattan, 1999. 287 p., bibliogr.
p. 259-273. (Sociétés africaines et diaspora.) ✱ 11

Il existe des inégalités entre les hommes et les femmes sur le marché du travail dans les Pays en développement. Du point de vue de la croissance économique, l'existence de ces inégalités représente une perte de potentiel de développement pour ces pays, en raison de la part importante de femmes dans la main-d'œuvre possible, le travail étant considéré comme le facteur de production dont les pays africains disposeraient le plus en abondance. Dans une première partie, l'auteur passe en revue les différentes théories explicatives de la position des femmes sur le marché du travail. En vue de déterminer si la ville d'Abidjan se prête effectivement à l'application des théories relatives au sujet, il a été procédé à des analyses préliminaires

visant à décrire le contexte général de l'emploi des femmes. Cette deuxième partie comporte quatre chapitres qui traitent de la politique de l'emploi, de la politique de promotion de la femme, des pratiques des employeurs à l'égard des femmes sur le marché du travail et des inégalités entre hommes et femmes en matière d'éducation. La troisième partie présente les résultats de toutes ces analyses sur la position des femmes sur le marché du travail de la ville d'Abidjan, et les mécanismes qui y conduisent. Ce travail devra être poursuivi par des études ultérieures, prenant en compte d'autres données telles que celles relatives aux employeurs, et des tailles d'échantillon plus grandes. (Prix : 150,00 FF).

Anthropologie, ethnologie

Anthropologie, ethnologie et éducation

LANGÉ, Marie-France.

L'école et les filles en Afrique : scolarisation sous conditions.

Paris : Karthala, 1998. 254 p., notes bibliogr. (Ecole, éducation, formation.) ✱ 11

Cet ouvrage rassemble huit études de cas portant sur les conditions de scolarisation des filles en Afrique, les réalités de leurs scolarités et les transformations sociales qui en découlent en fonction des milieux sociaux, culturels, ruraux et urbains. L'ordre scolaire illustre l'idéologie sexiste basée sur un rapport de domination masculine transparaissant dans les contenus des manuels et dans les pratiques scolaires. Il est aussi le reflet d'un ordre économique utilitaire où le choix de la scolarisation des filles s'effectue à partir des besoins éducatifs des garçons de la fratrie et de la nécessité d'une main-d'œuvre féminine enfantine. Dans cette perspective, la scolarisation des filles met en danger le modèle sociétal dominant et si, toutefois, une prise de conscience sur la nécessité de l'éducation se fait jour, le rôle émancipateur de l'école apparaît limité. (Prix : 140,00 FF).

MOKADDEM, Hamid.

L'échec scolaire calédonien.

Paris : L'Harmattan, 1999. 136 p., bibliogr.
p. 157-161. (Mondes océaniens.) ✱ 12

Quelles sont les causes de l'échec scolaire calédonien, quelle est la part imputable à la multiplicité des langues, à la diversité de la culture, aux conditions matérielles, à la coutume ? Peut-on y voir le résultat de la dépendance économique, favorisant la reproduction inégalitaire du savoir à travers les structures sociales entre Kanaks, migrants polynésiens et Européens ? Quel rôle joue le politique à la suite des Accords de Nouméa ? L'une des réponses proposées par l'auteur serait de reconstituer un lien social identitaire afin de lutter contre l'échec scolaire,

inégal selon les différentes communautés. Cet essai, réalisé à partir d'enquêtes, d'entretiens et d'observations, s'inscrit dans le cadre d'une thèse d'anthropologie culturelle sur le lien sociétal en Nouvelle-Calédonie. Il présente en annexe les entretiens les plus représentatifs. (Prix : 90,00 FF).

SINGLETON, John. ed.

Learning in likely places : varieties of apprenticeship in Japan.

Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 376 p., notes bibliogr. Index. (Learning in doing : social, cognitive, and computational perspectives.) € 11

A partir de la similarité de modèles d'apprentissage observés dans des métiers manuels, artistiques et intellectuels, les auteurs des différentes contributions étudient le rôle du contexte sociétal spécifique à la tradition japonaise, lors de l'apprentissage de savoir-faire et l'acquisition de connaissances. La première partie qui traite de l'apprentissage des arts traditionnels dans le domaine artistique révèle l'importance de la pratique de l'art jusqu'à la parfaite maîtrise par la répétition continue d'exercices précis. La deuxième partie décrit l'apprentissage chez les potiers, tisserands, mécaniciens, docteurs et violonistes. On y découvre l'allégeance au maître et l'adhésion aux valeurs de la communauté professionnelle reflétant l'engagement et la motivation pour le métier. La troisième partie présente la diversité des procédures d'apprentissage situationnel, auto-didactique et par les pairs. La dernière partie analyse l'adaptation des pratiques d'apprentissage japonaises transposée à d'autres domaines (sport, management) au Japon et aux États-Unis. (Prix : 480,00 FF : 64.85 \$).

WULF, Christoph.

Anthropologie de l'éducation.

Paris : L'Harmattan, 1999. 239 p., bibliogr. p. 223-238. (Savoir et formation.) € 12

L'anthropologie de l'éducation constitue un domaine capital du savoir pédagogique aujourd'hui, caractérisé par le pluralisme et la diversité. Le savoir anthropologique joue un rôle important, aussi bien dans le savoir des sciences de l'éducation que dans le savoir de la pédagogie pratique. Ce savoir fonctionne dans une double contextualité historique et culturelle. Dans cet ouvrage, l'auteur ouvre les champs de la perfectibilité et de la non-perfectibilité dans l'éducation, la mimesis sociale, l'éducation interculturelle. (Prix : 130,00 FF).

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Politique

Sciences politiques en éducation

Projets éducatifs des partis politiques et des syndicats

HODESON, Ann ; SPOURS, Ken.

New labour's educational agenda : issues and policies for education and training from 14+.

London : Kogan page, 1999. VII-165 p., bibliogr. p. 149-159. Index. (The future of education from 14+.) € 4

Tony Blair avait fait de l'éducation son cheval de bataille pour les élections générales de 1997 ; deux ans plus tard, qu'en est-il de ses objectifs ? A partir d'interviews avec des ministres, des conseillers et des employés de l'Etat, les auteurs, chercheurs de l'Institut Pédagogique de Londres (Institute of Education's Lifelong Learning Group) posent la question de la « troisième voie » et de la formation continue ; ils montrent comment le New Labour a dû gérer les conséquences de la politique menée préalablement par les Conservateurs, ce qui a grandement orienté ses propres priorités dans le domaine de l'éducation. Le livre élabore alors des recommandations précises pour une politique future réussie, en particulier au sujet de la formation des « quatorze ans et plus ». (Prix : 35 £).

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychologie

Méthodes de la psychologie

Psychométrie, tests

HUTEAU, Michel ; LAUTREY, Jacques.

Évaluer l'intelligence : psychométrie cognitive.

Paris : Presses universitaires de France, 1999. 310 p., graph., bibliogr. p. 295-306. (Psychologie et sciences de la pensée ; 1999.) € 31

La mesure de l'intelligence est une opération technique dont cet ouvrage examine les fondements. La première partie présente un historique des tests avec, pour chacune des quatre périodes identifiées, le champ d'application

des tests, les concepts et méthodes qui ont présidé à leur construction et les débats qu'ils ont suscités. La seconde partie est méthodologique. Elle traite des problèmes posés par la mesure. La troisième partie présente, à partir d'exemples prototypiques, les trois principales catégories de tests d'intelligence : les échelles d'intelligence, les tests factoriels et les tests piagétiens. L'auteur évoque, pour terminer, les perspectives de renouvellement des tests à la lueur des développements de la psychologie cognitive puis de la démarche qui consiste à caractériser les sujets par leur capacité à apprendre plutôt que par leur performance. L'ouvrage s'adresse aux étudiants, enseignants et chercheurs dans le domaine des sciences cognitives mais aussi aux praticiens. (Prix : 168,00 FF).

Psychologie du développement

VAYER, Pierre ; RONCIN, Charles.

La face cachée de la classe : et si nous écoutions les enfants ?

Sherbrooke (Québec) ; Paris : GGC ; Buchet-Chastel, 1999. 163 p., ill., bibliogr. p. 161-163. (Pratiques nouvelles en éducation.) * 11

Derrière l'image apparente de la classe, un ensemble d'enfants alignés face à un adulte, se cache une réalité plus complexe. C'est d'abord une structure sociale composée d'individus différents par leur statut, leur personnalité, leurs désirs, en relations et interrelations. Les auteurs, en se référant à la psychologie du développement, ont voulu observer les comportements des élèves dans la classe et ce qu'ils révélaient sur les besoins fondamentaux de tout enfant. On part du constat qu'il existe trois niveaux de représentation chez les interlocuteurs en présence dans la classe : ce qui est visible et qui englobe les comportements conformes et non conformes des élèves ; ce que l'on ne voit pas et qui sont les besoins de communiquer, de s'affirmer, d'être reconnu, de s'opposer ; ce qu'on ne veut pas voir regroupe les stratégies utilisées pour éviter l'ennui, la saturation, l'absence d'autonomie. Ces phénomènes non perçus ou non reconnus sont l'expression de la vie profonde de la classe, et les reconnaître aiderait à une meilleure organisation et à une meilleure intégration dans la vie scolaire et ainsi à rendre efficace le travail des élèves (écoute, attention, concentration). Le rôle joué par l'inconscient dans la classe est fondamental, celui de l'adulte qui conditionne les attitudes des enfants et celui des enfants, qui entre alors en résonance et on peut ainsi expliquer l'atmosphère positive ou négative d'une classe. Les auteurs ont réalisé cette étude à partir d'observations de classe de l'enseignement primaire et secondaire (collège) au Québec, et dans trois pays européens (France, Italie, Portugal) et de questionnaires sur la perception de l'enseignant par les élèves. Ils plaident pour une école qui prendrait de plus en plus en compte les relations humaines dans la situation-classe et le développement personnel de l'enfant-élève. (Prix : 148,00 FF).

Psychologie de l'enfant

CARTRON, Annick ; WINNYKAMEN, Fayda.

Les relations sociales chez l'enfant : genèse, développement, fonctions.

Paris : Armand Colin, 1999. 192 p., bibliogr. p. 185-188. (Cursus : Psychologie.) * 22

Cet ouvrage étudie les modes de relations qui se mettent en place entre l'enfant et sa famille, ainsi que les modes relationnels, les communications que celui-ci entretient avec ses pairs, et analyse les savoirs et savoir-faire qu'il doit acquérir et développer. C'est l'approche sociorelationnelle qui a été privilégiée, sans négliger les appels à d'autres sous-disciplines de la psychologie différentielle par exemple. Les positions de Piaget, Wallon, Vygotski et Bruner sont données. Le livre se termine par une étude intitulée « Adolescents et Adolescence ». La bibliographie est importante et complétée par de très nombreux encadrés et documents. (Prix : 73,00 FF).

WILDE ASTINGTON, Janet.

Comment les enfants découvrent la pensée : la théorie de l'esprit chez l'enfant.

Paris : Retz, 1999. 192 p., bibliogr. p. 191. (Psychologie.) * 22

Janet Wilde Astington nous présente dans cet ouvrage le développement de la découverte de l'esprit chez l'enfant. Tout au long de ce livre, elle montre les différentes étapes qui permettent à l'enfant de connaître progressivement ses propres états mentaux puis ceux des autres, et de l'usage qu'ils en font pour expliquer et prédire le comportement des gens. Trois thèmes ont guidé l'organisation de ce livre : le premier concerne les sujets et les domaines ayant un rapport avec la théorie de l'esprit chez l'enfant, leur compréhension (faire semblant, désirer, l'intention, etc.) qui constitue le sujet des différents chapitres traités grâce au vocabulaire de la psychologie. Le deuxième thème a un caractère chronologique et étudie pour la tranche d'âge située, dix-huit mois et cinq ans, les changements développementaux de capacité et de compréhension des enfants. Le troisième thème est de nature théorique. Il présente l'état actuel des débats et de la recherche sur la « théorie de l'esprit » chez l'enfant et met en jeu des interprétations parfois contradictoires. (Prix : 139,00 FF).

Processus d'acquisition, activités cognitives

Activités cognitives

DORTIER, Jean-François.

Le cerveau et la pensée : la révolution des sciences cognitives.
Auxerre : Ed. Sciences humaines, 1999. 384 p., ill.,
bibliogr. p. 367-375. Index. € 22

Au fur et à mesure qu'elles agrègent de nouvelles disciplines, les sciences de la pensée se sont diversifiées. Elles ne forment pas aujourd'hui un bloc monolithique mais plutôt un univers de recherches foisonnant. De nombreux spécialistes français et étrangers font ici le point sur les principales découvertes issues de la psychologie cognitive, de l'intelligence artificielle, des neurosciences et de la réflexion philosophique sur l'esprit. Les théories et les modèles présentés renouvellent la façon de concevoir la perception, la mémoire, l'intelligence, le raisonnement, le langage, la conscience et contribuent à réintroduire la pensée dans le vivant. Les diverses contributions apportent des réponses aux nombreuses questions que nous nous posons sur les opérations mentales. (Prix : 145,00 FF).

Compréhension, activités intellectuelles

FOURNIER, Jean-Yves.

A l'école de l'intelligence : comprendre pour apprendre.
Paris : ESF, 1999. 231 p., bibliogr. p. 223-225.
(Pédagogies outils.) € 22

L'intelligence n'est pas une « chose » que l'on possède une bonne fois pour toutes. C'est un ensemble d'activités mentales qui se forment, s'exercent, se déploient dans des conditions bien précises. Après avoir fait le tour des multiples définitions qu'on a cherché à donner de l'intelligence, l'auteur décrit les processus opératoires en jeu lors d'une intellection. Il distingue quatre opérations intellectuelles qui se succèdent toujours dans le même ordre : analyse, synthèse, généralisation et application. L'objectif de l'ouvrage est aussi de mesurer les implications pédagogiques de ce mécanisme, aussi formule-t-il des propositions directement opérationnelles qui permettent aux enseignants de mettre en route et de stimuler l'intelligence des élèves. (Prix : 148,00 FF).

Personnalité, affectivité

Motivation

GLASSER, William.

Choisir d'apprendre : la psychologie du choix en classe.
Outremont (Quebec) : Logiques, 1999. 160 p.
(Réalisation.) € 5

Ce livre préconise de changer radicalement notre façon d'enseigner et définit le rôle de l'enseignant au sein de la nouvelle structure proposée. Ce changement, qui se traduit par la mise sur pied d'équipes d'apprentissage, devrait permettre d'amener davantage d'élèves à travailler à l'école. William Glasser, consultant auprès des enseignants, suggère de recourir à la psychologie des choix et au travail en équipe. La psychologie des choix repose sur l'idée que notre comportement traduit notre quête constante de satisfaire un ou plusieurs des cinq besoins fondamentaux inscrits dans notre patrimoine génétique : besoin de survie et de reproduction, besoin d'appartenance et d'amour, de pouvoir, de liberté et de plaisir. Elle permet à l'enseignant d'interroger son comportement et celui de ses élèves et favorise l'adoption par les jeunes de nouvelles attitudes envers leurs responsabilités. La mise en place d'un apprentissage en équipe basé sur la coopération entre les élèves complète utilement le dispositif. (Prix : 125,00 FF).

Psychologie appliquée

Psychologie scolaire

COLPIN, Marie Thérèse. ed.

Les psy et l'école.

Paris : L'Harmattan, 1999. 268 p., notes bibliogr. € 22

Ces contributions rassemblées par l'Association des Psychologues Scolaires de l'Isère (APSI) explorent les domaines de la recherche, notamment en neuropsychiatrie cognitive et en psychologie sociale. Elles tentent, dans un premier temps, de cerner le rôle et les apports de la psychologie à l'école. Dans un deuxième temps, des psychologues scolaires et des psychologues extérieurs présentent des interventions auprès des élèves puis exposent leur niveau de réflexion, permettant ainsi au lecteur de préciser et de confronter ses propres pratiques. Enfin, l'ouvrage traite de la place des enfants en grande difficulté psychique au sein de l'école : CLIS, hôpital de jour ou solution alternative ? Des équipes du secteur de psychiatrie infanto-juvénile débattent des fondements théoriques qui président à leurs choix. L'ensemble, qui témoigne du travail commun des professionnels appartenant à deux institutions : l'Éducation nationale pour les psychologues et la Santé pour les thérapeutes, est conçu comme outil de travail et base de réflexion pour tous les psychologues qui travaillent avec des enfants. (Prix : 140,00 FF).

Psychopathologie et thérapeutique

DUMAS, Jean E.

Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.

Bruxelles : De Boeck Université, 1999. 519 p., ill., bibliogr. p. 461-500. Index. (Ouvertures psychologiques.) ** 22

Sur le thème de la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, le présent ouvrage a pour mission de servir d'outil de références à tous ceux qui s'intéressent aux troubles psychologiques de l'enfance et de l'adolescence. A partir d'un travail qui a pour mission la découverte de l'enfant, le contexte dans lequel il vit, les conflits théoriques et méthodologiques au cœur des débats sur l'enfant, les considérations sociales, politiques et philosophiques qui l'environnent, le premier chapitre définit les orientations de cette étude. Dans les chapitres suivants, sont analysés les troubles chez l'enfant selon leurs différents aspects : en premier lieu, le retard mental, puis l'autisme, la schizophrénie infantile, les troubles de l'apprentissage, les troubles de l'attention et de l'hyperactivité (hyperkinétique), les troubles du comportement, ceux de l'humeur (dépression et trouble dysthymique), les troubles anxieux, les troubles de l'alimentation, ceux du contrôle sphinctérien (l'énurésie), enfin les tics. Pour chaque trouble, est posé d'abord un diagnostic accompagné d'une étude sur ses origines, puis sont présentées les manifestations, des pronostics sont proposés ainsi que des trajectoires développementales. Une bibliographie complète et un glossaire comportant les définitions des mots-clés et des concepts fondamentaux clôturent cet ouvrage. (Prix : 260,00 FF).

Psychanalyse

CHÉBAUX, Françoise. ed.

Françoise Dolto et l'éducation.

Paris : L'Harmattan, 1999. 139 p., notes bibliogr. (Éducatifs et sociétés.) ** 21

Ce livre est né d'un colloque, organisé par le CERSE, l'Université de Caen. Cinq chapitres correspondant aux principaux intervenants ont été retranscrits avec les débats dans la salle. F. Chébaux part de la théorisation de la clinique de F. Dolto : l'image inconsciente du corps. Puis, J. Challemel du Rozier, attire l'attention sur la reconnaissance du Sujet déjà-là, la reconnaissance et le respect du nourrisson, la fonction symbolique de la castration. B. This, lui, prend un cas clinique d'un enfant qui sera adopté et que F. Dolto avait suivi à Trousseau. M. Angelino, parle de son expérience du toucher : sentir et ressentir dans une séance de psychanalytique. M. Plon, raconte une expérience pédagogique de F. Dolto : l'École de la Neuville. (Prix : 80,00 FF).

HÉTIER, Renaud.

Contes et violence : enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes du conte.

Paris : Presses Universitaires de France, 1999. 223 p., tabl., bibliogr. p. 199-200. (Education et Formation : L'Éducateur.) ** 12

La thèse de l'auteur est qu'il serait possible d'intégrer la présence de la violence, en la sublimant pour en faire quelque chose de positif. Le problème qui se pose est de savoir comment bâtir une éducation visant à son dépassement, et sur quelle culture se fonder. Le conte ne pourrait-il pas être justement cet objet culturel approprié pour l'intégration symbolique à la violence dans un contexte éducatif ? L'auteur va développer dans une première partie l'approche historique des contes et démontrer ce qu'une lecture psychanalytique peut apporter dans la compréhension de la portée symbolique des contes. Ensuite, à partir d'une approche axiologique, seront étudiées les relations entre les valeurs morales du conte et de la violence, traduites sous forme d'un outil d'analyse élaboré à partir du conte « Jean le Fidèle » des frères Grimm et testé auprès d'enfants et d'adultes. (Prix : 168,00 FF).

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

Psychologie sociale

Comportement, attitude

OLWEUS, Dan.

Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions.

Paris : ESF, 1999. 108 p. (Pédagogies ; 1999.) ** 4

Vaste recherche qui s'étend à tout ce qui a trait aux problèmes de violence dans et hors de l'Institution scolaire. Elle commence par l'étude des problèmes agresseur/victime en apportant différentes solutions, que ce soit au niveau de la classe, de l'établissement, ou au niveau individuel. L'ouvrage, riche de conseils pratiques, contient un « guide de l'identification de victimes ou agresseurs potentiels ». Sa démarche implique parents et enseignants, agresseurs et victimes, dont les relations sont étudiées à partir de débats et d'un questionnaire. (Prix : 119,00 FF).

Psychosociologie de la famille, relations parents-enfants

ETCHEGOYEN, Alain ; GOLDMAN, Jean-Jacques.
*Les pères ont des enfants : dialogue entre deux pères sur
l'éducation.*

Paris : Seuil, 1999. 287 p. € 5

Quelle place occupe la paternité dans la famille contemporaine ? Quelles valeurs transmettre aux enfants qu'on élève ? Comment aider le jeune à trouver des repères dans une structure familiale instable ? Alain Etchegoyen et Jean-Jacques Goldman livrent leurs réflexions sur l'éducation et la société mêlant philosophie, politique, morale. Les thèmes abordés sont ceux du choix, de la liberté, de l'autorité, du pouvoir, de l'amour, de la légitimité, de la relation parents-enfant et parent-enfant pour les familles monoparentales. Les auteurs s'appuient sur leur expérience de musicien pour l'un, de professeur de philosophie pour l'autre, et sur leur vécu de pères de famille pour dégager des priorités éducatives ; ils s'attachent en particulier à mettre en lumière l'importance de la notion de responsabilisation pour les jeunes comme pour ceux qui éduquent. Ce tour d'horizon qui précise ce que peut être une paternité constructive dans le contexte de la société d'aujourd'hui s'adresse aux parents, aux professeurs, aux éducateurs. (Prix : 89,00 FF).

Psychosociologie et éducation

Relation maître-élève

GAUTHIER, Clermont. dir. ; JEFFREY, Denis. dir.
Enseigner et séduire.

Sainte-Foy (Québec, Canada) : Presses de
l'Université Laval, 1999. 223 p., notes bibliogr.
(Formation et profession.) € 14

La séduction en pédagogie ? L'expression scandalise, car la séduction a mauvaise réputation. Elle est associée aux séducteurs pervers qui utilisent la tromperie, le mensonge, la manipulation pour mystifier une innocente victime. Comment peut-on croire que, dans les classes, les enseignants puissent user d'un jeu aussi pervers ? Il y a de la séduction dans la classe, car la séduction est un phénomène humain et elle fait partie des relations humaines. Quatorze auteurs examinent diverses facettes de la séduction dans la relation pédagogique selon leur discipline : linguistique, philosophique, poétique, psychologique. Les auteurs veulent montrer qu'il est possible de penser la séduction de manière positive, comme un espace de jeu dans la classe, que le fait de plaire aux élèves et aux enseignants est un moyen de bien faire. Si certains dérapages peuvent exister, ils sont minoritaires. Dans une perspective futuriste, un auteur essaie d'imaginer la disparition du corps dans la relation pédagogique avec l'enseignement par l'internet. (Prix : 140,00 FF).

Relation parents-école

GAYET, Daniel.

C'est la faute aux parents : les familles et l'école.

Paris : Syros, 1999. 214 p. (École et société.) € 4

L'ouvrage analyse les relations entre l'école et les familles et fait le point sur les querelles qui les opposent. Le partenariat école-famille mis en place par les instructions officielles depuis une dizaine d'années, n'existe pas en réalité. L'immixtion des familles dans l'école est vécue avec méfiance par l'institution scolaire. Les parents ont une attitude ouvertement consumériste face à l'école et veulent de plus en plus un droit de regard sur l'éducation donnée à leurs enfants. L'école, institutionnellement bien installée, n'admet pas d'être jugée par les parents et se retourne contre eux, en les désignant comme les véritables coupables de l'échec éducatif de leurs enfants. L'auteur tente de prouver que dans cette lutte entre l'école et les parents, la partie est inégale. La relative unité du corps enseignant facilite l'analyse de ses croyances et de ses conduites. La très grande diversité des familles n'a pas permis de tirer des conclusions de portée générale. Les deux partenaires ont pourtant un objectif commun qui est de lutter contre l'échec scolaire et de favoriser l'insertion sociale des enfants. Cependant, les perspectives élitistes de chacun dominent le débat et leur collaboration, laissant de côté les enfants socialement défavorisés dont les parents n'osent pas mettre le pied dans l'école. Une véritable réflexion sur la délégation de pouvoir que famille et enseignant peuvent s'accorder l'un à l'autre reste à mener, ainsi que sur les modalités d'un véritable contrat éducatif pour le bien général des élèves. (Prix : 95,00 FF).

G - SÉMILOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

Théories de l'information et de la communication

**GIBBONS, Michael ; LIMOGES, Camille ;
NOWOTNY, Helga et al.**

*The new production of knowledge : the dynamics of
science and research in contemporary societies.*

London ; Thousand Oaks ; New Delhi : Sage
Publications, 1997. 179 p., notes bibliogr. Index. € 23

Cette étude internationale explore les changements majeurs qui ont bouleversé les modes de production des savoirs dans la société contemporaine. Elle concerne

essentiellement les sciences pures, la technologie, dans une moindre mesure les sciences sociales. L'observation d'un ensemble de pratiques sociales et cognitives constitue le point de départ de cette recherche. La méthode envisagée consiste à comparer les modes traditionnels de production des savoirs et les modes récents, de façon à identifier un certain nombre de caractéristiques propres aux modes de production récents (transdisciplinarité, hétérogénéité, réflexivité). Les contextes économiques et sociaux dans lesquels ces transformations interviennent, leurs incidences sur le plan de la diffusion des savoirs, en particulier dans les domaines de l'enseignement et de la recherche, l'organisation du travail entre les acteurs participant à la production de savoirs, le contrôle et la validation des savoirs produits sont envisagés. Ce texte commun, élaboré à partir de différentes contributions, questionne la place et le rôle dans le futur d'institutions traditionnellement vouées à la production de connaissances (universités, organismes de recherche officiels) du fait de l'évolution des modes de production des savoirs et partant de la nature des savoirs. (Prix : 22,95 \$).

Psycholinguistique et pathologie du langage

Production et perception de la parole

Comprendre l'oral n'est pas si facile ! : représentations de l'oral et compréhension de quelques genres publics oraux en sixième.

Neuchâtel ; Lausanne : IRDP ; LEP, 1998. 233 p., ill., bibliogr. p. 199-201. ✱ 11

L'enseignement repose en grande partie sur la transmission orale des savoirs et sur l'idée que les élèves comprennent tout ce qui leur est dit à l'oral, aussi bien ce qu'on leur enseigne que les consignes qui leur sont données. Le discours de l'enseignant ne tient pas toujours compte des différences de compréhension des élèves. Or, comprendre les messages oraux est indispensable pour la communication entre l'élève et l'enseignant. Si de nombreux travaux de recherche se sont intéressés à la compréhension de l'écrit, on en trouve relativement peu qui ont étudié les compétences spécifiques et complexes mises en œuvre pour la compréhension à l'oral. Cette recherche de l'IRDP de Suisse sur l'évaluation de la compréhension de l'oral cherche à faire un état de la situation des compétences des élèves de 11-12 ans observés face à certains genres publics oraux, une émission télévisée et un memento radiophonique. On a pu constater que l'oral pouvait jouer un rôle de sélection et de discrimination et contribuait aussi à la construction des savoirs chez l'apprenant. Un enseignement de la compréhension de l'oral pourrait être nécessaire. Une réflexion sur le développement d'une didactique de l'oral est amorcée en conclusion de l'ouvrage.

Processus de production et de compréhension des textes

ARTAUX, Marie-Florence.

Entre l'enfant et l'élève : l'écriture de soi. Produire, cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture.

Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1999. 198 p., bibliogr. p. 186-194. (Questions d'éducation et de formation.) ✱ 11

L'auteur anime un atelier d'écriture pour adolescents à l'I.M.E.R. (Institut Médico-Educatif et de Rééducation). Sa recherche s'articule autour de l'idée que l'activité d'écriture se situe entre deux pôles, création et formation de la personne : comment l'écriture, en produisant du sens pour ces jeunes en souffrance et en échec dans l'institution scolaire, peut les aider à s'inscrire dans un espace identitaire propre, et par là, à donner du sens à leur métier d'élève. Le cadre d'étude théorique proposé est une approche phénoménologique, psychanalytique et socio-anthropologique du processus d'écriture. Le travail de création et de production d'écrit est analysé en détail pour mieux reproduire les tâtonnements, les ratages, les doutes, l'échec ou la réussite de ces enfants en proie à leur histoire personnelle et saisis par le processus de créativité du « chercheur d'écriture ». En filigrane, il y a aussi le questionnement de l'animateur sur le bien-fondé d'un atelier d'écriture dans l'institution scolaire, sur sa redéfinition par rapport au rôle qu'il peut jouer dans la formation individuelle des adolescents. (Prix : 130,00 FF).

Institut Pédagogique d'Enseignement Rééducatif Spécialisé (IPERS).

L'échec en écriture : comment y répondre. Alliance d'une technique et d'une pédagogie rationnelle : méthode Chassagny.

Paris ; Montréal : L'Harmattan, 1999. 280 p., ill., bibliogr. p. 279-280. ✱ 15

Cette série de contributions, écrites par des éducateurs issus de l'école Chassagny, s'attache à montrer combien les troubles du langage écrit sont liés à la sphère de la communication, au travers des échanges, de la rencontre et de l'accès au symbolique qu'ils dégagent. Comment rééduquer le sujet, enfant, adolescent ou adulte, atteint de troubles de l'écriture ? Puisant dans les champs de la psychothérapie et de la pédagogie relationnelle du langage, l'accompagnement, l'attention portée à l'autre, les interactions entre sujets et rééducateurs sont autant de pistes qui tendent à prouver que rééduquer n'est pas réparer, mais vise bien à « faire naître un désir d'échange ». Michel Audouard présente en guise d'introduction « la technique des associations : son passé et son présent » pour brosser l'historique de cette technique des séries. Dans « Corps et graphie », Christine Comin envisage l'enfant dans son entier en considérant son corps et ses interactions aux autres. Simone Rignault et Christine Dubois se penchent dans « Le Blanc dans la technique des as-

sociations » sur la construction de l'arrière-plan du sujet qui s'exprime, tout comme Cécile Kerouanton qui décrit « Le Discours parallèle » comme un discours de nature différente s'élaborant en même temps que le discours visible : révélateurs, ils peuvent servir de point d'appui à la rééducation. Michel Seron montre dans « L'Autocorrection » qu'écrire est un acte de création, dans toutes ses dimensions et même celles de l'erreur. Il souligne ensuite dans « Et la grammaire ? » le lien fort qui existe entre grammaire et appropriation du langage, puis explore les moyens mis en œuvre par les séries associative et d'investigation. Marie-Thérèse Douteau-Peteul présente « La Série éclatée », qui se fonde sur l'imaginaire pour devenir libératrice de blocages. Lorsque les mots sont associés à un vécu angoissant qui les empêche d'être formulés, « La Série de construction » (Marie-Yvonne Pouliquen) permet de les réinvestir par l'écrit grâce au cheminement patient avec un éducateur. Renée-Marie Giner expose dans « L'Enfant, le langage, le rééducateur » la convergence des démarches de la technique des associations et de la pédagogie relationnelle du langage. Jacques Dupressy donne dans « L'Acte d'écrire » une analyse détaillée des tenants et aboutissants de la technique des associations pour l'ancrer dans la pédagogie. (Prix : 140,00 FF).

LECARME, Philippe ; MAS, Marie ; SWIATLY, Fabienne.

Écrire au collège : l'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques.

Lyon : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP), 1999. 121 p., notes bibliogr. (Champ de réflexion, champ d'actions.) 22 4

Les instructions officielles de 1996 entérinent la pratique de l'écriture au collège, en soulignant le rôle important du décroisement en la matière. Comment les enseignants peuvent-ils aborder efficacement le rapport à l'écriture dans leurs cours, faciliter l'accès à une écriture littéraire personnelle et élaborer des consignes d'écriture ? L'ouvrage propose d'axer cette réflexion sur la mise en place d'ateliers d'écriture, propres à constituer la colonne vertébrale d'une rénovation de l'écriture littéraire au collège. Les auteurs dressent le panorama des richesses et des écueils inhérents aux ateliers d'écriture, en insistant sur les rapports instaurés au sein du groupe, sur l'objectif de socialisation poursuivi par la pratique d'écriture et sur le fait que « la contrainte peut être libératrice et la technique aide à progresser ». Ils listent la panoplie de moyens qui peuvent être mis en place par le biais des ateliers, que ce soit par les professeurs eux-mêmes ou par des intervenants extérieurs, pour que ces nouvelles approches et pratiques contribuent à placer l'écriture au centre du cours. (Prix : 90,00 FF).

Lecture

COHEN, Rachel. ; SÖDERBERGH, Ragnhild.

Apprendre à lire avant de savoir parler : une nouvelle conception de l'apprentissage de la lecture.

s. 1 ; [Paris] : Richaudeau-Concept ; Albin Michel éducation, 1999. 199 p., ill., bibliogr. p. 192-199. (Bibliothèque Richaudeau.) 22

À partir de quel âge un enfant peut-il apprendre à lire, et pour quelles raisons ? L'ouvrage, destiné aux théoriciens, praticiens et prescripteurs de la lecture propose de reconsidérer l'âge classique admis par les institutions pour initier cet apprentissage. Considérant qu'il existe une corrélation étroite entre le langage écrit et le langage oral, et qu'ils procèdent tous deux d'une démarche naturelle, les auteurs prennent le contre-pied du courant cognitiviste en préconisant de ne pas attendre la maturation de l'enfant pour lui apprendre à lire. Partant de l'assertion selon laquelle la lecture consiste en « une pratique d'un langage autonome essentiellement visuel », les auteurs défendent la pratique précoce de la lecture, antérieure ou simultanée à l'acquisition du langage oral, en éliminant les méthodes de lecture pour retenir les processus d'apprentissage naturels du très jeune enfant. Leur propos s'appuie sur des comptes rendus d'expériences menées en France et en Suède ainsi que sur des arguments issus d'analyses linguistiques et neurologiques, notamment pour ces dernières sur la base d'un entretien avec H.P. Epstein. L'objectif de la démarche exposée vise à développer les potentialités de tous les enfants, afin de prévenir l'échec scolaire en particulier.

JORRO, Anne.

Le lecteur interprète.

Paris : PUF, 1999. 136 p., bibliogr. p. 127-133. Index. (Éducation et formation : L'Éducateur.) 23

Il existe un écart entre la façon subjective dont le lecteur rencontre le texte à travers le filtre de ses expériences et connaissances et la méthode didactique de compréhension du texte imposée par l'école pour maîtriser l'écrit et acquérir un savoir. La thèse de l'auteur est de démontrer que le lecteur est impliqué dans une lecture intentionnelle interprétative. Pour ce faire, elle propose un modèle d'apprentissage de la compréhension du texte documentaire. Elle sollicite la reconnaissance d'une approche interprétative et dialogique des textes documentaires, comme cela se fait pour les textes littéraires. Elle plaide pour la prise en compte de la singularité du lecteur et de son imaginaire, en complément du seul modèle didactique basé sur la logique discursive. (Prix : 128,00 FF).

H – BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Sexualité, éducation sexuelle

Sexualité

BENGHOZI, Pierre.

Adolescence et sexualité, liens et maillage-réseau.

Paris : L'Harmattan, 1999. 262 p., notes bibliogr. (Sexualité humaine.) ** 23

De nombreux spécialistes, particulièrement des cliniciens de spécialités différentes, parlent de l'adolescence. Leur activité quotidienne permet de livrer ces études et réflexions sur le passage d'une sexualité infantile à une sexualité adulte, que les adolescents vivent parfois très mal. L'ensemble des acteurs relationnels est concerné et une place centrale est réservée à ceux qui exercent une activité clinique en relation avec les problèmes de toxicomanie, de violence et d'agressivité qui concernent certains adolescents. L'interrogation centrale de cet ouvrage est celle-ci : comment accueillir, entendre et penser une pédagogie clinique de la sexualité ? (Prix : 140,00 FF).

K – ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale.

Paris : la Documentation française, 1999. 494 p. ** 4

Cette neuvième livraison du rapport public de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale aborde les thèmes les plus divers : Les modules au lycée, à propos desquels les inspecteurs insistent à nouveau sur l'écart entre la réalité des pratiques et les objectifs fixés par les textes ; les manuels scolaires, à l'occasion des conclusions d'un groupe de pilotage ayant travaillé sur leur usage et leur qualité ; la contribution (nature, niveau, volume) des entreprises et des administrations à la formation professionnelle dans les sections de techniciens supérieurs ; la formation initiale et continue des personnels de direction ; le cycle d'adaptation au collège : réalité de la souplesse horaire, analyse des dispositifs de consolidation et des études dirigées en sixième, liaison CM2/collège et articulation avec le cycle central ; une évaluation de la mise en œuvre de l'alternance en lycée professionnel ; l'analyse des outils (cahiers, classeurs, affichages, ordinateur et logiciels, ardoise, tableau) utilisés en classe à l'école primaire et des stratégies pédagogiques qu'ils induisent ; la place et l'utilisation des problématiques actuelles et/ou locales dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique dans l'enseignement secondaire ;

l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes : quelle est la réalité des pratiques, comment assurer une meilleure diffusion de l'outil ? ; le sort de l'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques ; l'état des lieux de l'enseignement des nouveaux programmes de physique et de chimie en classe de terminale S ; la proposition d'un « Plan qualité pour l'enseignement professionnel » mobilisant tous les acteurs du système (régions, administration scolaire à tous les niveaux, parents) ; les sciences de la vie et de la terre et leur place dans les parcours pédagogiques diversifiés. La dernière partie de ce rapport est consacrée aux missions à l'étranger. (Prix : 196,00 FF).

Description des systèmes éducatifs

Système français

VASCONCELLOS, Maria.

Le système éducatif.

Paris : La Découverte, 1999. n^{elle} ed. 121 p., bibliogr. p. 113-114. (Repères ; 131.) ** 4

Ce panorama répond à un double objectif : d'une part donner une description précise et complète du système éducatif, d'autre part analyser le fonctionnement de ce système pour chacun des trois niveaux d'études. Les questions essentielles suivantes, au cœur du débat sur l'école, sont abordées : - l'échec scolaire ; - l'orientation ; - la relation école-monde du travail ; - les politiques éducatives locales et, de façon plus générale, les capacités dont l'école fait preuve pour s'ajuster aux nouvelles demandes de la société et de l'économie. En s'appuyant sur les derniers enseignements des bilans statistiques et des recherches sociologiques, cette analyse descriptive contribue à la remise en cause d'un certain nombre d'idées reçues sur l'école. Elle s'adresse à ceux qui veulent avoir une vue d'ensemble du système éducatif d'aujourd'hui, saisir les enjeux des interrogations qui le traversent et comprendre les réponses apportées par l'Institution. (Prix : 49,00 FF).

Systèmes étrangers

MESSICK, Samuel J. ed.

Assessment in higher education : issues of access, quality, student development and public policy.

London : Lawrence Erlbaum, 1998. 261 p., ill., bibliogr. p. XV-XXIV. Index. ** 23

Cet ouvrage contient l'ensemble des interventions de la Conférence de l'« Educational Testing Service » sur les grandes questions qui ont fait débat dans l'éducation supérieure au cours des cinquante dernières années. Six sections abordent des thèmes aussi variés que l'amélioration de l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur et l'augmentation de leurs taux de réussite ; la transforma-

tion des formes d'examens d'entrée dans l'optique de mieux mettre en évidence les potentiels du candidat et de mieux répondre aux besoins croissants en matière de formation ; l'évaluation de la qualité des services offerts par la faculté ; les stratégies et la politique publique : promesses et réalité, corrélation entre les politiques menées et l'accès des étudiants à l'université ; question de l'équité et de l'impartialité des modes de recrutement face à la diversité des candidats ; perspectives futures : exploitation de l'informatique et des techniques audiovisuelles pour préparer les étudiants à un avenir dominé par la technologie. (Prix : 47.95 £).

PADILLA, Raymond V. ; MONTIEL, Miguel.
Debatable diversity: critical dialogues on change in American universities.

London ; Oxford : Rowman ; Littlefield, 1998. 276 p., bibliogr. p. 259-264. Index. (Critical perspectives.) 45 11

Trente ans après le mouvement des droits civiques des années 70, les universités américaines sont-elles parvenues à intégrer les minorités ethniques ou peut-on au contraire parler d'exclusion institutionnelle ? Raymond Padilla et Miguel Montiel, universitaires américains, tous deux issus de l'immigration sud-américaine, analysent le fonctionnement de l'enseignement supérieur par rapport aux problèmes d'intégration. Ils tentent d'expliquer sur les plans sociologique et idéologique pourquoi les transformations annoncées ont rarement donné lieu à de véritables modifications des politiques universitaires envers les minorités ethniques, malgré des changements démographiques importants et une diversité culturelle accrue au sein de la nation. Au-delà du débat sur les difficultés rencontrées par la communauté de langue espagnole à l'université, les auteurs posent le problème de la reconnaissance et de la réussite de toute minorité. Ils remettent en question les finalités de l'enseignement supérieur dans un environnement post-moderne et proposent de nouvelles approches à l'égard des questions d'intégration. Cet ouvrage s'adresse aux acteurs de la communauté universitaire : étudiants, professeurs et administrateurs. (Prix : 55 \$).

RYAN, Yoni. ed. ; ZUBER-SKERRITT, Ortrun. ed.
Supervising postgraduates from non-English speaking backgrounds.

Buckingham : Open university press, 1999. VI-193 p., ill., bibliogr. p. 175-184. Index. 45 61

De nombreuses universités britanniques, américaines, canadiennes, australiennes et néo-zélandaises comptent grandement sur les droits d'inscription payés par des étudiants issus de milieux non anglophones. Or ceux-ci doivent faire d'importants efforts d'adaptation envers des normes culturelles nouvelles pour eux et leurs études peuvent en souffrir. Si les universités veulent garder ces étudiants, elles doivent donc comprendre en premier lieu les difficultés qu'ils rencontrent puis concevoir des programmes susceptibles d'y remédier. Cet ouvrage, en donnant la parole aux étudiants concernés et à leur directeur

de thèse, propose des stratégies aussi bien pour les institutions (bureaux internationaux, centres de recherche, ministères) que pour les professeurs. (Prix : 55 £).

Politique de l'enseignement

BOURDON, Jean. ed. ; THÉLOT, Claude. ed.

Éducation et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives.

Paris : CNRS éd., 1999. 318 p. 45 4

Cet ouvrage est le résultat du séminaire DEP-IREDU (Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation) qui a rassemblé en 1995-1996 des didacticiens, des administrateurs de l'éducation, des chercheurs en sociologie et sciences de l'éducation autour de thèmes reliant recherche et politique éducative, dans une visée d'analyse prospective. De cette réflexion interdisciplinaire ayant pour objet la formation, vecteur d'intégration sociale, mais aussi de transmissions disciplinaires et d'efficacité économique, sont issus des textes organisés autour de quatre axes. 1) L'école et la société : le rapport au savoir (B. Charlot), le processus de démocratisation du système éducatif, l'intégration et la citoyenneté (F. Dubet), la politique des ZEP, le recrutement de l'élite scolaire. 2) Le maître, la classe et leurs évaluations : les carrières enseignantes dans les collèges difficiles, la formation en IUFM, la validation des diplômes, l'effet maître, l'effet classe. 3) Le financement et le rendement : formation et accumulation du capital humain, éducation et développement. 4) L'enseignement supérieur : le financement de l'enseignement supérieur en Europe, caractéristiques et financement public de l'enseignement de masse. (Prix : 195,00 FF).

DUFOURG, Bernard.

La compétitivité éducative internationale de la France : rapport.

Paris : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, 1999. 89 p. 45 4

A l'heure où l'attractivité éducative d'un pays joue de plus en plus fortement sur son rayonnement culturel et sa compétitivité économique, ce document, rédigé pour la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, « milite » pour une politique volontariste visant à faire de la France un des principaux acteurs du marché international de l'enseignement supérieur. Analysant l'éducation dans le monde en termes d'offre (chiffres sur les dépenses d'éducation dans le monde, sur le nombre de diplômés, les frais d'études...) et de demande d'éducation (nombre d'étudiants, proportion par rapport à la population totale...), il préconise deux axes d'action : d'une part, chercher à accueillir les bons étudiants étrangers, notamment issus des pays pour lesquels la France souhaite entretenir des relations économiques fortes (Union Européenne, Europe de l'Est, Amérique latine, Asie) et, d'autre part, encourager l'expatriation des jeunes Français. De nombreuses com-

paraisons internationales (Australie, États-Unis, Royaume-Uni, Allemagne, Asie) viennent en illustrer le propos. (Prix : gratuit).

Administration et gestion de l'enseignement

BOSSARD, Thierry ; MALAN, Thierry.

Rapport général 1999.

Paris : La Documentation française, 1999. 239 p. ✱ 4

Quelle est l'ampleur du phénomène de la violence à l'école ? Comment est assuré le remplacement des professeurs momentanément absents ? Pourquoi le troisième trimestre de l'année scolaire est à ce point raccourci ? Comment est appliquée la récente réforme des études universitaires ? Comment les universités s'organisent-elles pour améliorer l'orientation et l'insertion des étudiants ? La formation professionnelle et la formation continue dans l'enseignement supérieur sont des domaines insuffisamment connus. Quelle est leur place réelle dans les universités et comment les développer ? Comment mieux assurer l'imbrication de la recherche universitaire et de la recherche dans les grands organismes ? Le quatorzième rapport de l'IGAEN propose des réponses utiles à tous ceux qui s'intéressent au fonctionnement et à l'adaptation du système éducatif. (texte figurant sur la 4^e de couverture). (Prix : 104,00 FF).

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Élémentaire et préscolaire

FERRIER, Jean.

Améliorer l'efficacité de l'école primaire.

Paris : Hachette éducation, 1999. 255 p. (Questions d'éducation.) ✱ 4

Ce rapport, commandé par Ségolène Royal en novembre 1997, insiste dans un premier temps sur la nécessité d'une évaluation fiable (notamment en matière de résultats scolaires) de l'enseignement primaire, élémentaire et maternel. Dans la perspective de promouvoir le cadre de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, replacer l'élève au centre du système éducatif, l'auteur fait un certain nombre de propositions centrées sur le cœur de l'action pédagogique (le travail scolaire, ses outils, les sorties scolaires, mais aussi l'aménagement des rythmes de l'enfant, une meilleure prise en compte de l'échec et du retard scolaire, etc.). Soucieux de s'appuyer sur les réalisations existantes, l'auteur exprime également la nécessité de ne pas

multiplier les instructions officielles au risque de provoquer l'indifférence par l'absence d'objectifs prioritaires clairement affichés. C'est dans ce sens que vont également les propositions d'amélioration des processus de pilotage à tous les niveaux de l'enseignement primaire, de l'école à la circonscription, du département à l'État. (Prix : 135,00 FF).

École maternelle

SPODEK, Bernard. ed. ; SARACHO, Olivia N. ed. ; PELLEGRINI, Anthony D. ed.

Issues in early childhood educational research : yearbook in early childhood education.

New York ; London : Teachers college press, 1998.

198 p., notes bibliogr. Index. (Yearbook in early childhood education ; 8.) ✱ 31

Cet ouvrage traite de la recherche dans l'enseignement de la petite enfance. Un rapide historique des méthodes de recherches pratiquées dans les années 1960-1970 permet de comprendre que ce domaine est fort récent. Plusieurs contributions exposent les apports des méthodes de recherche qualitative qui se sont imposées par rapport à d'autres méthodes de recherche qui ne tiennent pas compte des différents rythmes d'apprentissage ni des différentes étapes du développement de l'enfant. Les méthodes de recherche qualitatives, nécessitant un grand nombre d'observations sur une période de temps longue, semblent désigner le praticien comme le partenaire idéal pour le chercheur. La relation chercheur-praticien, en particulier la complémentarité des fonctions de chacun, est analysée. Une réflexion est menée sur la nécessité d'inclure dans la formation initiale des enseignants une initiation à la méthodologie de la recherche afin d'enrichir la pratique au quotidien, de nourrir un questionnement permanent et de contribuer ainsi à la recherche pédagogique. (Prix : 45 \$).

Enseignement secondaire

Premier cycle

PRING, Richard ; WALFORD, Geoffrey.

Affirming the comprehensive ideal.

London : Falmer Press, 1997. VIII-620 p., notes bibliogr. Index. ✱ 22

Publié à l'initiative de deux professeurs en sciences de l'éducation d'Oxford, cet ouvrage contient quatorze conférences tenues par des pédagogues qui, en réponse aux nombreuses attaques lancées contre le système des écoles secondaires polyvalentes, passent en revue ses fondements historiques et sociaux, ses bases philosophiques et éthiques (en opposition avec l'actuelle acceptation de la loi de marché) et, ce faisant, mettent en lumière les

atouts de l'éducation intégrée pour la démocratisation de la formation des jeunes de 14 à 19 ans. Par ailleurs, les derniers résultats de la recherche dans ce domaine sont examinés, une comparaison avec les établissements classiques d'enseignement est effectuée et les nouveaux types de pédagogie sont passés en revue. (Prix : 15,95 £).

Enseignement technique et agricole

Enseignement technique long

FORESTIER, Christian.

Propositions pour une rénovation de la voie technologique au lycée.

Versailles : Académie de Versailles, 1999. 64 p. € 23

Après avoir analysé la place de l'enseignement technologique au lycée, notamment à travers l'examen de la montée en puissance des lycées polyvalents au détriment des lycées technologiques, et de l'histoire de l'enseignement des sciences de l'ingénieur dans le secondaire en France, l'auteur en étudie l'organisation, y compris dans son articulation avec l'enseignement supérieur. Ses analyses le conduisent à 16 propositions tournant autour de quatre thèmes majeurs : la réaffirmation de l'ancrage scientifique des baccalauréats technologiques et la nécessité de freiner le développement des formations tertiaires, préserver et renforcer le palier d'orientation de fin de seconde, réorganiser les diplômes pour aboutir à un nombre limité de baccalauréats technologiques ouvrant réellement la porte à des formations supérieures et basculer vers la voie professionnelle les spécialités professionnalisantes. Enfin, l'auteur insiste sur la nécessité d'une démarche pédagogique originale fondée sur la pédagogie inductive et la pédagogie de projet. (Prix : h. c.).

Enseignement supérieur

BARNETT, Ronald.

Higher education : a critical business.

Buckingham : Open university press, 1997.

XII-191 p., ill., bibliogr. p. 179-185. Index. € 5

Ronald Barnett, professeur d'université et doyen du département chargé du Développement Professionnel de l'Institut Pédagogique de Londres (Professional Development, Institute of Education, University of London), fait ici le constat, tout à fait polémique, du fait qu'en dépit de leur formation, les jeunes diplômés ne sont absolument pas préparés aux mutations imprévisibles du monde moderne. Il propose donc de remplacer le concept de « pensée critique », dispensé traditionnellement par les universités occidentales, par celui, beaucoup plus large, de « comportement critique » : les étudiants ne doivent pas se contenter d'avoir une approche critique de l'ensei-

gnement qui leur est dispensé, ils doivent également avoir une pensée et des actions auto-critiques. Une telle approche exige nécessairement une remise en question de l'enseignement supérieur concernant l'organisation et la direction des universités, mais aussi leurs relations avec le monde du travail, des professions et de la vie intellectuelle. (Prix : 55 £).

ZETLAOUI, Jodelle.

L'universitaire et ses métiers : contribution à l'analyse des espaces de travail.

Paris ; Montréal (Québec) : L'Harmattan, 1999. 336 p., ill., bibliogr. p. 303-309, glossaire. (Villes et entreprises ; 1999.) € 11

Faisant suite à une thèse intitulée « Le métier d'enseignant du supérieur : spatialisations et spatialités. Le cas d'une université de la banlieue parisienne », cet ouvrage s'appuie sur une enquête menée auprès d'enseignants de Paris XII-Val-de-Marne pour tenter une approche de l'exercice du ou plutôt des métiers d'universitaire en donnant toute sa place à une démarche spatiale et géographique au sein de l'université. Les grandes étapes de l'histoire du système universitaire français viennent étayer cette démarche ; une typologie des enseignants du supérieur est tentée sur la base de leur système de représentations socio-spatiales ; enfin est abordée la question de l'appropriation des espaces de travail et de la cohabitation dans l'université. (Prix : 190,00 FF).

Éducation des adultes, formation continue

FOLEY, Griff.

Learning in social action : a contribution to understanding informal education.

Bonn ; Leicester ; London ; New York : IIZ-DVV ; Niace ; Zed books, 1999. X-163 p., bibliogr. p. 145-158. Index. (Global perspectives on adult education and training ; 1999.) € 4

A la lumière d'études de cas variant les types d'activités et les lieux, voici une analyse des modes d'apprentissage chez des adultes en contexte d'action sociale. Hors institution de formation, l'apprentissage semble en effet favorisé lorsque l'enjeu est de comprendre et résoudre un problème concret, lors d'incidents modifiant le cours de la vie quotidienne, ou de luttes d'émancipation. Des écologistes australiens aux guérilleros zimbabwéens, en passant par divers groupes de femmes, Brésiliennes, Américaines et Australiennes, l'éducation non formelle des adultes via l'expérience vécue, sur le lieu de travail, en famille, ou par le biais de l'activisme, ne saurait être ignorée. Certes ce principe éducatif recouvre une réalité parfois ambiguë, puisqu'il s'exerce d'abord dans le cadre même de l'oppression que l'on cherche à dépasser, et né-

cessite au préalable un « désapprentissage » des postures et des actes aliénants. L'analyse prendra donc en compte toute la complexité du phénomène, d'autant plus que cette dernière produit elle-même de la valeur : la décomposition d'un processus à l'origine implicite démontre l'intérêt et la profondeur du travail effectué par les apprenants. Au-delà du descriptif, l'étude de cas suggère en outre des pistes de stratégie pour éducateurs et activistes. Dans son prolongement, des ateliers ont permis de partager des expériences, de les analyser, afin d'en tirer des éléments de théorie. Une conception plus large de l'éducation des adultes est ainsi proposée, s'appuyant à travers le contexte social, économique et politique, sur le matérialisme historique. (Prix : 36,95 £).

LEES, John. ed. ; VASPE, Alison. ed.

Clinical counselling in further and higher education.

London ; New York : Routledge, 1999. XIV-159 p., notes bibliogr. Index. ✱ 23

Dans le cadre de l'éducation supérieure et de la formation continue, toute tâche thérapeutique est secondaire en comparaison de ce qui reste la vocation première : l'enseignement ; une assistance psychologique aurait, dans ce contexte, plutôt pour but d'aider l'institution dans sa formation des élèves que de promouvoir la seule bonne santé physique et morale des patients qu'elle aurait en charge. Cependant les conflits potentiels entre ces objectifs peuvent être utilisés d'une manière avantageuse du point de vue thérapeutique : en tenant compte des exigences de l'institution, soumettant l'étudiant à un stress particulier (rythme des examens, durée limitée des enseignements et nécessité de s'adapter à de nouvelles matières) et en proposant plusieurs types d'intervention (Modèle d'Egan, techniques cognitivo-comportementales, psychothérapies de groupe), le psychothérapeute peut répondre avec une plus grande efficacité aux problèmes spécifiques de ses patients. Deux autres séries d'articles s'attachent par ailleurs à montrer en quoi l'élargissement du recrutement à des étudiants issus de nouveaux groupes culturels et sociaux pose de nouveaux problèmes et dans quelle mesure il est possible d'évaluer le travail de ces thérapeutes à la lumière de toutes ces données. (Prix : 40 £).

SMITH, Jim. ; SPURLING, Andrea.

Lifelong learning : riding the tiger.

London ; New York : Cassell, 1999. X-242p., ill., bibliogr. p. 229-235. Index. ✱ 23

Souhaiter que la formation continue devienne accessible à tous est un but louable, mais qui suppose des changements d'attitude très importants. Les auteurs, se basant sur les recherches récentes effectuées par la Fondation Pour la Formation Continue (« Lifelong Learning foundation ») étudient en trois sections les problèmes spécifiques posés par la formation continue, les aménagements qu'elle implique (du point de vue du temps, de l'espace, du financement, de l'enseignement), et les changements de comportement qu'elle nécessite (souplesse des straté-

gies, développement d'infrastructures adaptées). Ils offrent une évaluation qui se veut pertinente et des conseils effectivement applicables pour les vingt-cinq ans à venir. (Prix : 18.99 £).

STEELE, Tom.

The emergence of cultural studies : adult education, cultural politics and the « English » question.

London : Lawrence & Wishart, 1997. 217p., bibliogr. p. 211-217. Index. ✱ 13

L'auteur recherche les racines des études culturelles en Grande-Bretagne, dans le développement de la formation des adultes entre 1930 et 1960 (cf. les travaux de R. Williams, E.P. Thompson et R. Hoggart). Steele pense que c'est à partir de ces recherches que le terme de culture est devenu central, en particulier dans le sens de sentiment d'appartenance à une nation, et que le « Centre de Birmingham pour les Etudes Culturelles Contemporaines » fut fondé. L'ouvrage fonde ses arguments sur d'importantes recherches d'archives, des articles pédagogiques et politiques, des publications d'associations institutionnelles et professionnelles et des interviews de professeurs et d'étudiants adultes ayant bénéficié d'une formation continue durant cette époque. (Prix : 11.31 £).

Structure de la formation continue

LINDEPERG, Gérard. ed.

Les acteurs de la formation professionnelle : pour une nouvelle donne. Rapport au Premier Ministre.

[s. l.] : [s. n.], 1999. 230 p. ✱ 23

Après avoir dressé un état des lieux circonstancié de la formation professionnelle en France, le rapport présente trente-cinq propositions tendant à en améliorer l'organisation. Ses conclusions le poussent notamment à insister sur la nécessité de la clarification des compétences respectives de l'État, des régions et des partenaires sociaux par le renforcement de la politique contractuelle et la rénovation des instances nationales et régionales de certification. Il propose également la construction d'un véritable service de proximité d'information et d'orientation professionnelle ouvert aussi bien aux entreprises qu'aux personnes. (Prix : h. c.).

Towards lifelong learning in Hungary.

Paris : OECD, 1999. 89 p., bibliogr. p. 87-89. ✱ 4

Ces actes du congrès qui a réuni plusieurs ministres et experts européens, dans le cadre du programme PHARE de la Commission européenne, et qui portent sur le développement de la formation continue en Hongrie témoignent de la volonté des responsables européens de voir émerger une politique cohérente en matière de formation. Ils analysent les obstacles qui ont freiné ces dix dernières années la mise en place d'une telle politique et dessinent les contours de réformes de grande envergure qui tiennent

compte des acquis en matière de formation continue et des contraintes budgétaires du pays, tout en répondant aux besoins en formation d'un pays en pleine mutation structurelle tant sur les plans industriels qu'économiques. Des recommandations, plans de travail, propositions de mise en place de dispositifs spécifiques sont présentés, en particulier pour les aspects suivants de la question : le développement régional (trop grande disparité entre les régions), l'enseignement à distance et l'utilisation des nouvelles technologies, la liaison formation pour adulte/marché de l'emploi, les populations défavorisées, l'ouverture de l'université sur le monde du travail, les sources de financement. (Prix : 23£).

TROGER, Vincent ; TANGUY, Lucie ; BRUCY, Guy et al.

Les Chantiers de la formation permanente (1945-1971).

Paris : L'Harmattan, 1999. 166 p., notes bibliogr. (Sociétés contemporaines ; 35.) ¹³ 22

Toutes les contributions de ce numéro thématique de la revue « Sociétés contemporaines » prennent comme point de référence la production de la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue. Les différents auteurs examinent les conditions économiques et politiques et tentent de brosser un tableau des forces sociales en jeu. Vincent Troger s'intéresse à l'action du mouvement d'éducation populaire « Peuple et Culture » et cherche à montrer le rôle de ce mouvement dans la formation des adultes en tant qu'activité sociale majeure et consensuelle dans la France contemporaine. Dans le deuxième article, Lucie Tanguy présente une expérience de reconversion industrielle menée en Lorraine à l'occasion de la fermeture des mines de fer. Cette expérience sociale a servi de creuset à l'élaboration d'une doctrine de l'éducation permanente soucieuse de faire de tout individu « un agent de changement conscient de sa qualité d'acteur social » et à ce titre est devenue une référence commune au monde de la formation. Guy Brucy a, lui, axé sa contribution sur une organisation syndicale de salariés, la CFTC de la Chimie (CFDT à partir de 1964) et son article cherche à identifier les différentes conceptions de la formation qui se sont affirmées au sein de cette fédération entre la fin de la deuxième guerre mondiale et le milieu des années 1960. Quant à Philippe Casella, il s'intéresse au développement de la formation des adultes dans l'administration publique au cours des années soixante. Ce retour de la formation permet donc de comprendre comment ce domaine d'activité sociale s'est constitué et comment la formation est devenue ce lieu d'entente sociale qu'il est aujourd'hui. (Prix : 90,00 FF).

Pédagogie de la formation continue

La logique de la compétence : première partie.

Paris : La Documentation française, 1999. 161 p., notes bibliogr. (Education permanente ; 140.) ¹³ 14

Ce numéro d'*Éducation permanente* traite de la compétence dans une approche critique pluridisciplinaire. L'intérêt pour la compétence marqué par de nombreux acteurs du marché du travail, mais aussi par les chercheurs (sociologues, psychologues, etc.) montre combien cette notion et les pratiques qu'elles inspirent modifient le rapport des sujets à leur travail, et les relations sociales au travail. En constante évolution, une réflexion s'impose pour préciser les concepts, percevoir les changements et les réalités concrètes de l'activité et de la gestion du personnel. Huit contributions composent ce numéro. Elisabeth Dugué rappelle les principaux effets de la substitution du terme de qualification par celui de compétence, sur l'entreprise et la société en terme de pratique de formation et de gestion des ressources humaines. Anne Dietrich rappelle l'importance et l'effet de langue dans l'entreprise en s'intéressant à l'émergence des concepts de compétence et de performances. Janine Roche passe en revue les différentes acceptions du mot professionnalisation et éclaire la définition en opérant un rapprochement entre volume du travail et concept de compétence. Emmanuel Sulzer s'interroge sur la notion de savoir-être, notion qui apparaît comme justiciable d'une critique scientifique et d'une critique sociale. Pierre Koch étudie les concepts et les théories sous-jacentes à la notion de compétences dans les entreprises qualifiantes et les entreprises apprenantes. François Beaujolin développe le thème des formations ouvertes en situation de travail et définit un certain nombre de règles propres à « former et transformer ». Nicole Roelens nous présente l'analyse d'une pratique d'intervention avec la création de cercles de qualité. Elle étudie les rôles, les places, les espaces de parole de chacun et les situations de travail. Philippe Perrenoud analyse les problèmes liés à la gestion de l'imprévu et aux compétences mises en œuvre pour y répondre. (Prix : 110,00 FF).

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Enseignants

Profession enseignante

CAGLAR, Huguette. dir.

Être enseignant un métier impossible ? : hommage à Ada Abraham.

Paris ; Montréal (Qc) : L'Harmattan, 1999. 397 p., bibliogr. p. 387-393. (Défi-formation.) ¹³ 14

Ada Abraham a consacré une partie de sa carrière à défendre la cause de l'enseignant. En lui rendant hommage, chercheurs et praticiens issus de disciplines différentes se

penchent sur le malaise enseignant. Cette profession est aujourd'hui particulièrement exposée aux « chocs » d'une société, non seulement en crise, mais également en pleine mutation. Les faits de société n'y sont pas sans répercussions et il semble que le conflit est irrémédiable à la condition enseignante. Un monde est toujours à découvrir : la recherche sur la personnalité de l'enseignant. L'ouvrage contient de nombreuses interventions ainsi que la présentation de recherches-action qui visent à améliorer le déroulement quotidien de la classe et il contient une importante bibliographie. (Prix : 220,00 FF).

PERRENOUD, Philippe.

Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.

Paris : ESF, 1999. 198 p., bibliogr. p. 185-198. (Pédagogies.) ✱ 22

Une partie des enseignants ont des compétences qui leur permettent d'agir sans savoir, sans tout raisonner et calculer et pourtant avec une certaine efficacité dans la gestion des situations complexes. Quelles sont ces compétences qui traduisent la réalité du métier ? Quelles sont les représentations qui se jouent dans la construction et dans la mise en œuvre des compétences ? Les premiers chapitres mettent l'accent sur des pratiques pédagogiques : analyse de la complexité à laquelle l'enseignant doit faire face, réflexion sur les non-dits du métier, approche de la capacité du praticien à réinventer au jour le jour des stratégies et à travailler en équipe. Les derniers chapitres tentent une étude plus théorique des rapports entre habits, savoirs et compétences et proposent des axes de travail pour la formation des maîtres. (Prix : 142,00 FF).

RICHARDS, Colin. ed. ; SIMCO, Neil. ed. ; TWISELTON, Sam. ed.

Primary teacher education : high status ? high standards ?

London : Falmer press, 1998. VIII-232 p., notes bibliogr. Index. ✱ 5

Ce livre polémique aborde la question des changements récents, liés à la parution des circulaires du 10/97 et du 4/98, par lesquels les professeurs des écoles sont maintenant préparés à aborder leur premier poste et à développer leur pratique lorsqu'ils sont déjà en activité. Contestant le contenu des circulaires, Colin Richards, Professeur des Écoles, Inspecteur d'Académie en Grande-Bretagne, puis Professeur des Universités, analyse les évolutions récentes, identifie les problèmes qui s'en dégagent et tente d'y apporter des solutions. En cinq chapitres, il traite ainsi des nouvelles données de l'éducation primaire et de la formation des Professeurs des Ecoles ; il élabore une critique du projet national de formation initiale et examine les caractéristiques propres de la pédagogie appliquée à cette formation ; enfin, il pose

la question des liens existant entre la formation des professeurs, leur installation et la formation professionnelle continue. (Prix : 16.95 £).

Formation des enseignants et des formateurs

MEIRIEU, Philippe.

Des enfants et des hommes : littérature et pédagogie.

Paris : ESF, 1999. 133 p., notes bibliogr. (Pédagogies.) ✱ 5

Les métiers de l'éducation ne sont pas réductibles à l'ensemble des compétences qui permettent de les exercer. Eduquer suppose, en effet, des connaissances théoriques mais également une conscience des enjeux de l'acte éducatif et l'exercice du discernement. La littérature, comme le cinéma ou le théâtre, nous offre à cet égard des « objets à penser » où s'articulent, en des histoires singulières, les interrogations fondatrices de l'éducation. De « Perceval » de Chrétien de Troyes à « 1984 » d'Orwell, de Giraudoux ou Montherlant à Primo Levi ou Russell Banks, Philippe Meirieu explore dix œuvres où l'enjeu éducatif est suffisamment fort pour structurer la réflexion de chacun autour d'un thème : grandir. Cet ouvrage peut guider utilement les enseignants dans le choix de textes littéraires susceptibles de constituer des outils de formation pour les élèves et de leur donner le goût et l'envie de grandir. L'étude pédagogique des textes littéraires apparaît ici comme un exercice essentiel dans la formation des éducateurs. (Prix : 134,00 FF).

Formation initiale des enseignants et des formateurs

CAMPBELL, Anne ; KANE, Ian.

School-based teacher education : telling tales from a fictional primary school.

London : David Fulton, 1998. 154 p., bibliogr. p. 143-149. Index. (The Manchester metropolitan university education series.) ✱ 4

Se basant sur la recherche actuelle, l'ouvrage utilise le cadre d'une école de fiction et de personnages inventés, pour illustrer quelques-uns des problèmes qui se posent dans la prise en charge quotidienne des élèves-maîtres. Il raconte l'histoire des principaux protagonistes impliqués (étudiants, tuteurs, mentors et autres professeurs) et leurs succès et échecs personnels. Les problèmes soulevés sont commentés par les auteurs dont le but est de fournir au lecteur des solutions pratiques et de le guider dans ses futures lectures professionnelles. Le livre a pour ambition de permettre l'élaboration et la gestion des stages effectués par les élèves-professeurs à l'école. (Prix : 13.99 £).

GRENFELL, Michael.

Training teachers in practice.

London : Multilingual matters, 1998. 187 p., ill., bibliogr. p. 181-185. Index. (Modern languages in practice ; 9.) € 11

Cet ouvrage traite des problèmes afférents aux questions théoriques et pratiques posées par la formation des professeurs de langue moderne. Ses sept chapitres sont divisés en trois sections. La première étudie la théorie et la pratique, le choix des programmes et le processus de formation initiale. La deuxième partie rend compte de l'expérience vécue par cinq stagiaires : la façon dont ils s'organisent pour faire leurs premières leçons, ce qu'ils ressentent à ce moment-là et ce qu'il advint d'eux par la suite est raconté, souvent par les stagiaires eux-mêmes. Enfin la troisième partie examine les points communs de ces expériences, ce qui permet de mettre en évidence une problématique générale de la formation des professeurs : la professionnalisation initiale est décrite comme le moment où de vraies relations se nouent entre élèves, tuteurs et stagiaires, mais le stage précédant l'entrée en fonction est perçu comme déroutant et épuisant. Le livre montre que ces caractéristiques concourent à la transformation par laquelle un stagiaire devient professeur. Les implications d'une telle conclusion sont alors reprises pour évaluer la formation initiale et continue des professeurs de langues modernes dans un monde moderne de plus en plus axé sur la communication. (Prix : 75£).

JAWORSKI, Barbara ; WOOD, Terry ; DAWSON, Sandy.

Mathematics teacher education : critical international perspectives.

London : Falmer press, 1999. X-220 p., ill., notes bibliogr. Index. (Studies in mathematics education ; 12.) € 14

L'enseignement des mathématiques est un sujet d'étude majeur dans le monde entier : des disciplines aussi variées que la psychologie, la philosophie, la logique, la sociologie, etc., s'y intéressent et cette effervescence de théories aide à comprendre et à changer les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et de formation des professeurs de mathématiques, pose et résout des problèmes et stimule le débat. L'augmentation du nombre de recherches portant sur ces questions, ces dix dernières années, suggère qu'il est temps de faire l'inventaire des progrès effectués jusqu'à présent. L'ouvrage s'y emploie en trois temps : d'abord en offrant un panorama international de ce qui se fait en matière de formation continue des professeurs ; ensuite, en suggérant des clés permettant de comprendre les positions théoriques qui guident la recherche en ce moment ; enfin, en proposant une évaluation critique de la recherche dans le champ des mathématiques qui montre comment la formation des professeurs est intimement liée à leur pratique future. (Prix : 45 £).

NICHOLLS, Gill.

Learning to teach : a handbook for primary and secondary school teachers.

London : Kogan page, 1999. VI-224 p., ill, notes bibliogr. Index. € 9

Ce livre s'adresse aux élèves-professeurs qui préparent l'examen pour devenir professeur qualifié (Qualified Teacher Status). Basé sur les recommandations et qualifications exigées par la TTA (Teacher Training Agency), il présente successivement : une introduction aux bonnes méthodes d'enseignement ; les conditions requises pour obtenir le QTS ; le Programme National, son rôle et les problèmes qu'il pose ; la nature de tout apprentissage ; l'information et la communication dans l'enseignement ; comment préparer et planifier ses cours, gérer sa classe ; l'élaboration des contrôles, dissertations et bulletins scolaires ; la liaison avec les parents ; l'évolution professionnelle et le développement de sa future carrière. (Prix : 17.99 £).

SUGGATE, Jennifer ; DAVIS, Andrew ; GOULDING, Maria.

Mathematical knowledge for primary teachers.

London : David Fulton publishers, 1998. XII-277 p., ill., bibliogr. p. 224. Index. € 4

Le livre présente les concepts-clés et les techniques standard des mathématiques modernes (analyse, algèbre, géométrie et calcul des probabilités) dans de nouvelles perspectives et des contextes variés susceptibles d'élargir les connaissances du lecteur. Il présente, par ailleurs, des techniques non traditionnelles, des exemples et des exercices destinés aux élèves, dans le cadre du programme de formation pédagogique (« National Curriculum for Initial Training »), pour aider les futurs professeurs (et, corollairement, les professeurs en exercice) à acquérir un savoir aux bases solides leur permettant de moduler leur enseignement en fonction des besoins de leurs élèves. (Prix : 14.99 £).

Formation continue des enseignants et des formateurs

CAUTERMAN, Marie-Michèle ; DEMAILLY, Line ; SUFFYS, Séverine et al.

La formation continue des enseignants est-elle utile ?

Paris : Presses universitaires de France, 1999. 224 p., bibliogr. p. 217-219. (Éducation et formation : Recherches scientifiques.) € 23

A quoi sert la formation continue des enseignants du secondaire, née il y a quinze ans et censée favoriser les mutations du système éducatif ? Quelles sont les conditions, les types d'action, les dispositifs (stages individuels, stages d'établissement) et les méthodes contribuant à l'efficacité ? Quels sont les effets des stages sur les enseignants et sur les établissements ? La formation continue pro-

voque-t-elle des changements de conduites et de postures professionnelles vers une plus grande implication dans le travail et une plus grande reconnaissance de l'éducabilité de l'apprenant ? Quels outils d'investigation permettraient aux formateurs d'évaluer leurs actions ? C'est à ces questionnements qu'a tenté de répondre cette recherche, réalisée à partir d'entretiens et d'observations de stages, et menée par une équipe réunissant un sociologue et des enseignants formateurs MAFPEN, IUFM. (Prix : 148,00 FF).

DAY, Christopher.

Developing teachers : the challenges of lifelong learning.

London : Falmer press, 1999. XII-240 p., ill., bibliogr. p. 210-230. Index. (Educational change and development series.) ** 6

Se basant sur une expérience couvrant une vingtaine d'années et lui ayant permis de collecter des informations sur les histoires de vie des professeurs et la façon dont ils exercent leur métier au quotidien, l'auteur se demande de quelle façon et dans quelles conditions les professeurs sont formés. Il montre que leur motivation chancelle, que les défections se multiplient et que le recrutement devient difficile. Celle-ci est en effet constamment remise en question par les conditions d'exercice : nécessité de suivre une formation continue pour s'adapter à des programmes de plus en plus pointus, manque d'accompagnement dans cette remise à niveau, méthodes d'enseignement imposées par des administratifs. Pour lutter contre cette « déprofessionnalisation », l'auteur suggère de renforcer la responsabilité des enseignants en créant des groupes de travail impliquant tous les protagonistes concernés. (Prix : 43.00 £).

DEBEAUQUESNE, Martine. coord. ; GAUVAIN, Patrice. coord.

Contribution de la formation continue au développement des technologies de l'information et de la communication : année scolaire 1998-1999.

Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1999. 45 p., graphiques, tableaux, annexes. ** 4

Ce rapport reprend les principaux résultats d'une enquête commandée par le Ministère pour l'année scolaire 1998/99 et adressée aux recteurs d'académie. A partir des 88 questionnaires reçus, représentant 86,5 % de la population de référence, ce rapport dégage les tendances qui structurent et caractérisent la formation des enseignants du 1^{er} et 2^e degré dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Il est complété par une étude relative aux formations d'initiative nationale (plan national de formation et université d'été).

GLUNK, Geneviève.

Contribution au fonctionnement des classes relais en collège : formation des intervenants. Extrait du mémoire de DESS Cadres Pédagogiques de Formation d'Adultes.

Nanterre : Université Paris X-Nanterre, 1999. 44 p., tabl., bibliogr. p. 41-43. ** 23

Cette étude, extraite d'un mémoire de DESS en sciences de l'éducation, pose le problème du dispositif de formation à mettre en place pour l'équipe d'encadrement des classes-relais de collège, constituées d'un public à resocialiser. L'analyse des besoins exprimés par le biais d'entretiens et questionnaires auprès d'équipes éducatives et d'élèves de quatre sites (banlieue et province), fait apparaître la spécificité de cette structure : enseignement individualisé, recours aux nouvelles technologies, concertation entre enseignants, contact avec les familles, mise en place et respect des repères, etc. De ce contexte se dégagent des orientations pour la formation socio-cognitive et psychosociale des intervenants et pour leur recrutement sur la base d'un profil à double compétence.

Méthodes de formation des enseignants et des formateurs

LOUGHRAN, Jeffrey John.

Researching teaching : methodologies and practices for understanding pedagogy.

London ; Philadelphia : Falmer press, 1999. VII-256 p., ill., notes bibliogr. Index. ** 22

Il existe une tension constante entre le peu de temps attribué au professeur pour dispenser ses cours et le temps, la compétence nécessaires pour transformer sa pratique à travers la recherche, de sorte que l'enseignant est souvent tenté de considérer que ce dernier domaine ne lui est pas accessible, qu'il est réservé à des universitaires peu familiers des salles de cours. A contrario, il est peu tenté de communiquer ses travaux à des théoriciens. Or, c'est bien aux enseignants eux-mêmes que la recherche devrait être destinée et ils devraient y participer. Les auteurs s'attachent donc à montrer la richesse d'une théorie étroitement liée à la pratique ; en trois sections, ils exposent successivement l'intérêt de tenir compte du point de vue des étudiants (« Apprendre à enseigner à travers la pédagogie »), celui de travailler en groupe (« Apprendre à enseigner à travers une active collaboration »), et celui de tenir compte de la matière enseignée (« Apprendre à enseigner selon le contexte »), que ce soit la technologie, l'éducation physique ou l'enseignement général, dont chacune pose des questions spécifiques. (Prix : 45 £).

Personnels non-enseignants

BLANCHET, René. coord. ; WIENER, Céline. coord. ; ISAMBERT, Jean-Pol. coord.

La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire : rapport.

Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999. 67 p. ^{FR} 23

Prenant acte du malaise d'une partie des chefs d'établissement et de la crise de recrutement que connaît ce corps, Claude Allègre et Ségolène Royal ont, en octobre 1998, demandé une mission de concertation et de réflexion. Ponctuant l'analyse de la situation, les trente-neuf propositions de la mission sont ensuite reprises et organisées autour de cinq priorités : faciliter l'accomplissement des tâches (notamment dans les relations avec la hiérarchie - rectorat, inspection académique - et les collectivités locales) ; moderniser le pilotage (déconcentration, regroupements volontaires d'établissements, réorganisation des instances de l'établissement) ; affermir le rôle et la considération du chef d'établissement ; favoriser l'accès à la fonction ; accompagner les carrières. (Prix : Gratuit).

Personnels de l'éducation et de la formation

PERRET, Jacques-Adrien.

Trente-cinq ans chez le Mammouth : paroles de proviseur.

Paris : Créations du possible, 1999. 179 p. ^{FR} 61

L'auteur dresse le bilan de trente-cinq ans passés au sein de l'Éducation nationale comme professeur de CET, formateur d'adultes et puis proviseur de lycée professionnel. Vivant plaider pour une reconnaissance de l'enseignement technique, cet ouvrage est prétexte à de nombreuses réflexions issues de ces diverses expériences. On y découvre l'enseignement technique au quotidien à travers ses méthodes pédagogiques basées sur la remotivation de l'élève, les problèmes liés à la diversité culturelle, la mise en place des stages en entreprise, la création des bacs pro, etc. La conception de la fonction de chef d'établissement y est exposée de façon très concrète, illustrée d'exemples comme l'élaboration du projet d'établissement, du règlement intérieur. Et si l'auteur déplore parfois les insuffisances, contradictions et lourdeurs du fonctionnement de l'Éducation nationale, il offre en conclusion des propositions pour l'amélioration du système éducatif.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

Relations enseignement / milieu socioprofessionnel

DEGENNE, Alain. ed. ; STOEFLER-KERN, Françoise. ed. ; WERQUIN, Patrick. ed.

Cheminements de formation dans l'enseignement supérieur et parcours d'insertion professionnelle.

Marseille : CEREQ, 1999. 343 p., notes bibliogr. (Documents : séminaire ; 141.) ^{FR} 4

Au-delà des constatations globales affirmant sèchement que les diplômés protègent du chômage, ces journées d'études ont cherché à éclairer l'articulation réelle entre parcours de formation - y compris la reprise d'études - dans l'enseignement supérieur (longueur du cursus, réorientations, etc.), et insertion professionnelle. La confrontation des travaux des universités (encore trop rares) sur le devenir professionnel de leurs étudiants aux enquêtes nationales du CEREQ donne une grande variété d'approches de la question en fonction du niveau de diplôme, du DEUG à la thèse ; des filières d'études (sciences humaines, IUT, sciences pour l'ingénieur), des parcours d'insertion professionnelle, mais aussi des différentes régions françaises et de leur situation au regard de l'emploi. (Prix : 150,00 FF).

Emploi

Travail - activité - emploi : une comparaison France-Allemagne.

Paris : Ministère de l'emploi et de la solidarité, 1999. 302 p. (Cahier travail et emploi.) ^{FR} 21

Les 9 et 10 octobre 1997 s'est tenu à Paris, sous l'égide de la Mission animation de la recherche du Ministère de l'emploi et de la solidarité (Dares) et du groupement « Relations professionnelles, négociations et conflits » (GDR) un colloque, qui réunissait chercheurs français et allemands sur le thème des mutations du travail et de l'emploi dans les deux pays. La première partie de cet ouvrage est consacrée à une définition du travail et de sa crise : nouvelles orientations du travail, attitude de la jeunesse face au travail et à la crise de l'emploi, transformation de l'emploi, précarité de la société salariale. Puis, dans une deuxième partie, sont analysés les changements fondamentaux du travail : transformation des modes de production et d'organisation du travail, crise de la société et de la relation au travail, situation en Allemagne, et crise du système français. La troisième partie porte sur le temps de travail et le temps social : réduction du temps de

travail et emploi, expériences allemandes et françaises, politique du travail et de l'emploi, conditions de travail et modes de vie, temps de travail et organisation sociale. Enfin, dans une quatrième et dernière partie, sont redéfinies, au regard du piège du progrès, les notions de « travail, emploi, activité ». Ces deux journées ont été placées sous l'angle d'une étude comparative entre les deux pays. (Prix : 210,00 FF).

HEINZ, Walter R. ed.

From education to work : cross-national perspectives.

Cambridge : Cambridge university press, 1999.

X-352 p., ill., bibliogr. p. 319-343. Index. ■■ 11

Les transformations structurales de l'économie internationale et du travail ont rendu de plus en plus problématique la transition de la période de formation à l'obtention d'un emploi, que ce soit pour les jeunes formés par la faculté ou pour ceux qui ont bénéficié d'une formation professionnelle. Leur vie a de fortes probabilités d'être une succession de sous-emplois, d'emplois, de formations continues et de retours à la maison. Cet ouvrage, contenant des études empiriques, est basé sur des recherches longitudinales fournissant des données biographiques et des enquêtes issues de plusieurs protagonistes de poids dans l'économie internationale : les États-Unis, la Grande-Bretagne, le Canada et l'Allemagne. Il permet d'étudier le devenir des cohortes qui ont quitté l'école durant le dernier quart de ce siècle d'un point de vue national, institutionnel et individuel, mettant en évidence des inégalités sexuelles et sociales persistantes dès qu'il s'agit de bénéficier d'opportunités de formation et d'options de carrière. Finalement, seul un choix institutionnel fait à un haut niveau semble susceptible de répartir plus justement ces opportunités. (Prix : 35 £).

Emploi et formation

AINLEY, Patrick. ed. ; RAINBIRD, Helen. ed.

Apprenticeship : towards a new paradigm of learning.

London : Kogan page, 1999. XII-211p., notes bibliogr.

Index. (The future of education from 14+.) ■■ 12

Il y a encore peu, l'apprentissage était perçu comme un type de formation dépassé ; cependant, à la lumière des changements venus modifier les divisions traditionnelles concernant savoir et travail, il semble opportun de réapprécier la valeur des connaissances acquises dans un cadre professionnel au point, peut-être, de considérer toute forme d'instruction comme un apprentissage. Ancré dans une perspective historique et internationale, l'ouvrage aborde de nombreuses disciplines comme l'anthropologie, la philosophie ou la sociologie pour mieux mettre en évidence les forces de l'apprentissage ; ce faisant, il pose les bases d'une théorie sociale de la production du savoir et propose d'en tirer les conséquences pour faire de l'apprentissage une forme moderne d'instruction pour tous. (Prix : 59.95£).

Preparing youth for the 21st century : the transition from education to the labour market. Proceedings of the Washington D.C. conference, 23-24 february 1999.

Paris : OCDE, 1999. 458p., ill., notes bibliogr. ■■ 23

Cet ouvrage regroupe l'ensemble des interventions effectuées à l'occasion de la Conférence organisée conjointement par le Ministère du Travail et de l'Éducation américain et l'OCDE en février 1999 à Washington. Lors de la conférence précédente (1977), les experts avaient prévu que le problème du chômage chez les jeunes serait résolu par la croissance économique, l'évolution démographique et des politiques de marché entrepreneuriales. Or, vingt ans plus tard, il paraît opportun de s'interroger sur les raisons du chômage persistant en se plaçant dans une perspective sociale et économique qui intègre les données de l'éducation. La quinzaine d'articles rassemblés ici tire les leçons des expériences passées en mettant l'accent sur l'importance d'aider continuellement les plus désavantagés en leur proposant une éducation et des carrières adaptées et d'impliquer davantage les employés dans la conception et l'exécution des programmes, ce qui suppose de bien connaître le marché local et de mettre continuellement les données à jour pour les évaluer rigoureusement. (Prix : 350,00 FF).

Insertion, activité et mobilité professionnelles

Les emplois-jeunes, d'octobre 1997 à octobre 1998.

Paris : la Documentation française ; Ministère de l'emploi et de la solidarité, 1999. 151 p., ill. ■■ 4

Cet ouvrage présente une analyse du programme « Nouveaux services, emplois jeunes » applicable dès octobre 1997 et visant à favoriser l'emploi des jeunes et l'émergence des nouvelles activités dans les collectivités territoriales, les associations, les établissements publics, l'Éducation nationale et la Police nationale. Il fournit des données quantitatives et qualitatives. Alimenté par des enquêtes auprès des jeunes, des employeurs et des acteurs locaux, il donne des éclairages sur la mise en œuvre du dispositif et sur l'émergence de nouvelles activités. Il décrit les caractéristiques des jeunes embauchés et les profils des employeurs et rend compte de leurs opinions. Cet ouvrage a été annexé au rapport remis par le gouvernement au parlement début 1999. (Prix : 140,00 FF : 21,34 EUR).

O – ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

Environnement pédagogique

Alternance école-entreprise

BERTHET, Thierry.

Les régions et la formation professionnelle.

Paris : Librairie Générale de Droits et de Jurisprudence L.G.D.J. ; E.J.A., 1999. XII-231 p., notes bibliogr. (Décentralisation et développement local.) ¹³ 4

Un bilan peut aujourd'hui être dressé de l'exercice par les Régions de leur compétence en matière de formation professionnelle. Regroupant des chercheurs issus de plusieurs disciplines (sciences politiques, économie, sociologie, sciences de l'éducation et géographie), cette synthèse collective décrit le fonctionnement du cadre régional de la politique de formation professionnelle, et caractérise les « déterminants de l'action publique régionale ». Des perspectives sont ouvertes : la place de la formation professionnelle des personnes handicapées, la théorisation des pratiques locales de formation, et une comparaison avec le Québec. (Prix : 190,00 FF).

Vie de l'étudiant

GRUEL, Louis ; GRIGNON, Claude.

La vie étudiante.

Paris : PUF, 1999. 195 p., ill., bibliogr. p. 193-195. (Politique d'aujourd'hui.) ¹³ 11

Cette large enquête déjà menée en 1994, et qui sera renouvelée en 2000, permet d'appréhender toutes les facettes de la vie étudiante : financement des études, logement, transport, alimentation, santé, conditions et habitudes de travail, loisirs, etc. Cette enquête a été réalisée à partir de questionnaires envoyés par l'intermédiaire des universités et des lycées et ayant recueilli au total 28 141 réponses. Son but est d'observer et de comprendre de l'intérieur les effets de la « mécanique » scolaire, de voir par quels processus les mécanismes de sélection commandent l'accès aux études supérieures et à la réussite. Les résultats de cette large étude ont été regroupés en trois chapitres : 1) l'accès à l'enseignement supérieur, les coûts d'entrée, le financement des études et les niveaux de vie des familles ; 2) l'évolution de la vie de l'étudiant, la prise en charge de son avenir personnel et professionnel ; 3) la relation entre les exigences liées au type d'études suivies et les conditions de vie et de réussite. (Prix : 139,00 FF).

Partenaire de l'éducation

Parents

GAYET, Daniel. 1943.

L'école contre les parents.

Paris : INRP, 1999. 124 p. (Enseignants et chercheurs : synthèse et mise en débat.) ¹³ 22

Entre l'école et les familles, le temps béni de la communion harmonieuse semble révolu. Aujourd'hui, les parents dénoncent le système scolaire et son inefficacité et les enseignants condamnent l'éducation familiale et son irresponsabilité. Une analyse des courants d'études portant sur les relations école-familles et sur leur efficacité invite à explorer les solutions qui permettraient aux adultes de collaborer ensemble à la réussite des enfants. Les enseignants pourraient définir les conditions que requiert un travail continu avec les parents et l'instauration d'un vrai dialogue. Quant aux parents, au lieu de « consommer de l'école », ils pourraient, en qualité de citoyens, aider à sa transformation et à son adaptation au monde moderne. Cette analyse et ces propositions sont soumises à divers praticiens qui réagissent en fonction de l'exercice quotidien de leur métier. L'auteur leur répond, s'explique sur des points de désaccord et prolonge la réflexion sur les aspects dominants des différents commentaires qu'ils ont émis. (Prix : 80,00 FF).

P – MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

Théories pédagogiques

Théoriciens et pédagogues

CHALMEL, Loïc.

Le pasteur Oberlin.

Paris : Presses universitaires de France, 1999. 124 p., bibliogr. p. 124. (Pédagogues et pédagogies ; 23.) ¹³ 4

Cet ouvrage présente la pensée et l'œuvre du pasteur Oberlin à partir de textes extraits de ses écrits. Il vécut au dix-huitième siècle, dans les Vosges. Son nom reste attaché à un projet pédagogique novateur et progressiste reposant sur un certain nombre d'idées nouvelles comme l'éducation collective précoce à l'instar de Comenius, la pédagogie de l'éveil, la prise en compte du rythme biologique de l'enfant, l'importance du travail manuel, etc. Son projet économique et social a été à l'origine des « poètes à

tricoter », maisons d'écoles placées sous la responsabilité de « conductrices » qui jouaient le rôle d'éducatrices effectuant des tâches de service public, auprès des jeunes enfants. Au centre d'un réseau d'influences allant de l'Aufklärung aux Lumières, le pasteur Oberlin visait, à partir d'une formation morale et religieuse, la construction d'une société plus juste et plus fraternelle relevant d'un christianisme social, sans contradiction avec les idéaux républicains. (Prix : 52,00 FF).

Courants pédagogiques contemporains

FONVIEILLE, Raymond.

Face à la violence : participation et créativité.

Paris : Presses universitaires de France, 1999. 178 p., Index. (Éducation et formation : L'Éducateur.) ■■ 6

Raymond Fonvieuille, disciple de Freinet, présente une pédagogie centrée sur l'institution éducative qu'il s'agit, non de rejeter, mais de rééduquer. Cette pédagogie institutionnelle se situe dans la zone d'interférence entre le pédagogique et le politique, comme en témoigne la référence au concept politique d'autogestion. Pour l'auteur, la pédagogie institutionnelle ne se limite pas à la transformation des relations humaines, mais concerne également la transformation des contenus du savoir considérés comme indispensables. Elle laisse une large place aux aspirations et à l'expression du vécu des jeunes. La description et l'analyse de séquences pédagogiques, menées de 1962 à 1972 auprès de jeunes de 14 et 15 ans en échec scolaire, permet au lecteur de saisir comment telle ou telle démarche et dispositif peuvent amener à ce qui est désigné comme l'essentiel : la conquête d'une plus grande autonomie et la conscience que la liberté implique des responsabilités. Cet ouvrage dégage les lignes de force qui apparaissent majeures pour mener à bien une véritable éducation à la citoyenneté et une socialisation qui exclut le recours à la violence. (Prix : 132,00 FF).

STEINER, Rudolf.

L'éducation de l'enfant : un choix de conférences et d'écrits.

Paris : Triades, 1999. 163 p., bibliogr. p. 165. (Triades-poche ; 1.) ■■ 5

Ce petit recueil sur « L'éducation de l'enfant » regroupe deux textes : l'un écrit en 1907, « L'éducation de l'enfant à la lumière de la science de l'esprit », l'autre écrit en 1919 : « Pour une école libre » et trois conférences : « Pourquoi une pédagogie anthroposophique » (1923), « Propos sur l'éducation » (1924) et « Les problèmes de l'adolescence » (1922). Pour le lecteur qui souhaite s'initier à la science de l'esprit, l'auteur conseille la lecture de « Comment acquérir des connaissances sur les mondes supérieurs » qui lui permettra de s'ouvrir à la perception d'un autre monde, un monde suprasensible qui dépasse largement le monde physique et qui, loin de l'éloigner du réel, lui permettra de connaître et de comprendre les éléments de la nature humaine. L'anthroposophie, c'est le nom qu'il a donné à

cette science spirituelle, adaptée aux temps modernes et accessible à tous. Mais l'observateur du suprasensible ne s'adresse pas uniquement à ceux qui s'intéressent au monde spirituel. Il s'adresse à tout le monde, comme en témoigne ce recueil. Ses propos sur l'éducation s'avèrent être très actuels, et parfois même inattendus. Pour lui, trois périodes marquent l'éducation de l'enfant : la première de la naissance à la septième année, la deuxième jusqu'à la quatorzième année et la troisième de la puberté à la vingtième année environ. Pour chacune de ces étapes, l'auteur, véritable pédagogue, donne des conseils précieux qui permettront à l'éducateur (parents, enseignants....) de mieux connaître les besoins de l'enfant pour que son éducation soit réussie. La pédagogie qui émane de l'anthroposophie n'a donc rien de théorique ni d'utopique. Est évoquée également la création de l'école Waldorf. (Prix : 60,00 FF).

Didactique

ALUBEKIFIO, Malundama.

Préparer et évaluer une leçon.

Paris : L'Harmattan, 1999. 237 p., bibliogr. p. 229-234. ■■ 11

Deux préoccupations sont au centre de cet ouvrage : la préparation d'une leçon et l'évaluation ou la critique de celle-ci. La première partie traite de la mise en place de la fiche de préparation en tant que plan général de la leçon. Sont abordées les différentes étapes de la préparation (introduction, développement, synthèse, application, évaluation et réflexions sur la leçon). Dans la deuxième partie, sont examinées les connaissances susceptibles d'influer positivement dans cette réflexion sur la leçon tant pour l'enseignement que pour celui qui a la tâche d'encadrer les enseignants. La réflexion sur une leçon doit aborder les niveaux suivants du processus enseignement - apprentissage : niveau culturel, niveau conceptuel au sens où le mode de pensée des apprenants peut être différent du mode de pensée spécifique à la culture scientifique, niveau comportemental dans la mesure où la personnalité de l'apprenant peut gêner son progrès, niveau constitué par la nature des fautes régulièrement commises, niveau de la perception du processus enseignement-apprentissage, niveau constitué par la formation initiale reçue par l'enseignement. Chacun de ces six niveaux, étant susceptible de poser problème quand la leçon n'a pas été une réussite, sera examiné ou fera l'objet d'un chapitre particulier. (Prix : 130,00 FF).

RAVESTEIN, Jean.

Autonomie de l'élève et régulation du système didactique.

Paris ; Bruxelles : De Boeck Université, 1999. 138 p., bibliogr. p. 111-119. (Perspectives en éducation.) ■■ 14

Dans les sciences de l'éducation, la question de l'autonomie est souvent articulée avec celle de la régulation des apprentissages, via l'évaluation. Une première partie de

l'ouvrage aborde donc le cadre du questionnement institutionnel, c'est-à-dire l'école élémentaire française et tente de montrer comment l'enfant est arrivé au centre du système éducatif. De cet examen sera dégagée l'idée centrale de l'ouvrage : la régulation des procédures d'apprentissage des élèves. Une deuxième partie étudiera comment autonomie et régulation sont travaillées dans trois champs de recherche différenciés : sociologique, psychologique et didactique. A partir de ces différentes approches, des hypothèses seront énoncées sous forme de propositions : autonomie et homéostasie, autonomie et « objets à penser », autonomie et épistémologie des objets de savoir. Ces trois hypothèses, éprouvées dans la classe, montrent que l'autonomie de l'élève ne se décrète pas, mais qu'elle est liée à l'organisation du système didactique tout entier. En annexes, quelques exemples de pratiques sont proposés. (Prix : 130,00 FF).

Organisation pédagogique

Pédagogie différenciée et groupes de niveau

GILLIG, Jean-Marie.

Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives.

Paris ; Bruxelles : De Boeck Université, 1999. 252 p., bibliogr. p. 245-248. Index. (Portefeuille : pédagogie.)
☛ 4

Que recouvre exactement le terme « Pédagogie différenciée » ? Que différencie-t-on ? Les contenus ? Le temps imparti à chaque élève ? Les méthodes pédagogiques ? Le niveau des objectifs ? La pédagogie différenciée est-elle la solution aux problèmes de l'échec scolaire et de l'inégalité des chances devant l'école et la culture ? Dans la première partie de l'ouvrage, l'auteur retrace l'évolution des grands courants pédagogiques qui ont donné naissance à la notion de différenciation en pédagogie, puis il remet en question et critique certains comportements sociaux et pédagogiques ; il souligne notamment le dilemme qui taraude plus d'un enseignant : s'agit-il d'amener le plus d'élèves possible à un niveau minimum moyen ou s'agit-il de donner le maximum de chances de réussite à chacun, auquel cas l'écart entre les élèves les moins bons et les meilleurs s'accroîtra ? L'auteur dissipe des confusions et explique les enjeux de ses choix. La deuxième partie propose des textes fondateurs qui permettent de contextualiser et de mettre en perspective différents aspects de la pédagogie différenciée ; les extraits sont accompagnés d'une réflexion théorique. Enfin, dans la troisième partie, des séquences de travail en pédagogie différenciée sont décrites et analysées. Ces éclairages multiples sur les plans théoriques et pratiques intéresseront particulièrement les enseignants en formation initiale, les formateurs, les enseignants confirmés. (Prix : 190,00 FF).

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

HUBER, Michel.

Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves.

Lyon : Chronique sociale, 1999. 192 p. (Pédagogie Formation : l'essentiel.) ☛ 4

Face à l'utilisation inflationniste du terme « projet », Michel Huber tente de lever toute ambiguïté. Après avoir rappelé la genèse et les fondements théoriques de la pédagogie du projet, il précise les différentes étapes de cette pratique ainsi que les exigences méthodologiques indispensables à la conduite d'authentiques projets. A qui appartient le projet ? Qui est l'initiateur du projet ? Comment ne pas déposséder les élèves du projet, comment redynamiser, recadrer le projet ? Enfin, quels projets pour quels effets ? Certains exemples de conduites de projets ont été choisis au sein de l'établissement scolaire, d'autres hors de l'école : projets menés auprès d'adolescents dans des banlieues, des centres de loisirs, des ONG. De nombreux outils (tableaux, schémas) sont proposés. Ce guide explicatif s'adresse aux éducateurs, aux enseignants ou aux formateurs désireux de mettre en œuvre une pédagogie du projet efficace ou souhaitant approfondir leur réflexion. (Prix : 98,00 FF).

MARSHALL, Lorraine ; ROWLAND, Frances.

A guide to learning independently.

Buckingham : Open university press, 1998. 293 p., notes bibliogr. Index. ☛ 9

Ce guide pratique et méthodologique, destiné à tous ceux qui apprennent seuls, vise à la compréhension des mécanismes de l'apprentissage et du travail intellectuel. On y découvrira comment planifier son programme de travail, développer des stratégies efficaces de mémorisation, effectuer des recherches documentaires, utiliser les nouvelles technologies de recherche d'information, argumenter à l'oral, maîtriser et réussir à l'écrit, etc. Illustré de nombreux exemples, et très concret, cet ouvrage s'adresse utilement aux lycéens, étudiants et adultes en formation initiale ou continue. (Prix : 10.99 £).

Tutorat, conseils méthodologiques, aide au travail de l'élève

AUGER, Marie-Thérèse ; BOUCHARLAT, Christiane.

Elèves difficiles, profs en difficulté.

Lyon ; Namur (Belgique) : Chronique sociale ; Erasme, 1999. 129 p., bibliogr. p. 127-129. (Pédagogie, formation : l'essentiel.) ☛ 4

Le malaise des enseignants est devenu une réalité sociale. Les auteurs de l'ouvrage, une enseignante et une formatrice, s'appuient sur leur expérience pour proposer diffé-

rentes approches des élèves et classes « difficiles ». Trop souvent ces élèves vivent une absence de contraintes hors de l'école, et ont donc beaucoup de mal pour vivre les exigences des enseignants. C'est par une relation où ils sont pris en compte en tant que personne, dans une relation plus « égalitaire », et où la négociation remplace les rapports de force et l'usage du pouvoir qu'ils peuvent, comme l'ensemble des classes « difficiles », être amenés à des résultats positifs qui redonnent confiance aux professeurs comme aux élèves. En fin d'ouvrage, plusieurs méthodes sont proposées. (Prix : 88,00 FF).

Curriculum et programmes d'enseignement

Construction des curricula

O'REILLY, Dave. ed. ; CUNNINGHAM, Lynne. ed. ; LESTER, Stan. ed.

Developing the capable practitioner: professional capability through higher education.

London : Kogan page, 1998. 244 p., notes bibliogr. Index. ✎ 4

Quelles formations l'Enseignement supérieur peut-il dispenser pour garantir le développement de compétences permettant d'acquérir une très grande souplesse d'adaptation et un haut degré d'autonomie ? Les contributions sont regroupées autour de quatre axes : 1) Elles précisent les caractéristiques de ces compétences (adaptabilité, transférabilité, capacité à s'autoformer, aptitude à travailler en équipe et à changer d'équipe) ; 2) Elles explorent les modes d'évaluation qui permettent de repérer et de mesurer ces types de compétences ; 3) Elles s'intéressent au décalage qui existe entre les formations dispensées jusqu'ici par la plupart des universités et les attentes des entreprises. Dans cette perspective, des formations innovantes sont décrites (UK, USA, Australie) ; 4) Enfin, elles s'attachent à cerner les valeurs et concepts qui sous-tendent ces formations. Cet ouvrage peut intéresser des professeurs de l'Enseignement supérieur, des formateurs, des décideurs et plus particulièrement des responsables chargés d'élaborer des curricula. (Prix : 239,00 FF : 32.50 £).

TOOHAY, Susan.

Designing courses for higher education.

Buckingham : Open university press, 1999. VI-216 p., ill., bibliogr. p. 205-210. Index. ✎ 22

Ce livre explique, non pas les techniques d'enseignement, mais les décisions stratégiques qui sont prises avant même que le cours ne commence : il met en évidence les richesses et les difficultés liées à un travail réalisé en équipe, censé satisfaire à la fois le personnel enseignant et les responsables à l'origine des stratégies de gestion de l'institution enseignante. Il examine le rôle fondamental

joué par les croyances et valeurs des universitaires lors de l'élaboration des cours et des UV et le confronte à l'expérience des étudiants, ce qui lui permet de montrer au lecteur les enjeux liés à la réalisation d'un cours ainsi qu'un modèle de pensée clarifiant ses propres buts pédagogiques. (Prix : 50 £).

Évaluation

Méthodes d'évaluation

CHARDENET, Patrick.

De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation: approche théorique et pratique.

Paris ; Montréal (Québec) ; Torino : L'Harmattan, 1999. 159 p., bibliogr. p. 147-158. (Savoir et formation.) ✎ 5

Cet ouvrage sur l'évaluation associe une perspective anthropologique et une analyse fine des procédures évaluatives. L'auteur propose de considérer le sujet évalué comme producteur authentique des informations sur sa propre compétence. Cette conception de l'acte d'évaluation, prenant en compte interaction (au niveau de la relation) et autonomie (au niveau du système), se distingue de celle qui conçoit l'acte d'évaluation comme simple instrumentation sous forme de techniques qui efface les individus sous prétexte d'objectivation. L'approche théorique se fonde sur l'activité langagière. Les actes d'évaluation s'organisent à partir de l'activité évaluative structurée par le langage, la possibilité d'évacuer le discours au profit d'une objectivation est ici questionnée. La mise en rapport de l'activité évaluative et de l'acte d'évaluation formel permet d'envisager un processus qualifiant dans lequel ni subjectivité ni objectivité ne sont convoqués, mais qui relève de l'interaction, impliquant une relation communicationnelle jamais définitive. Le point de vue développé dans ce livre peut intéresser toute personne chargée d'évaluer ou de concevoir des systèmes d'évaluation (formation, professeur, recruteur, chercheur). (Prix : 90,00 FF).

MASTERS, Geoffrey N. ; KEEVES, John P.

Advances in measurement in educational research and assessment.

Oxford : Pergamon, 1999. VIII-292 p., ill., notes bibliogr. Index. ✎ 31

Depuis les années 60, de grands progrès ont été faits dans les procédures d'évaluation dans le champ de l'éducation et de la psychologie, notamment grâce au perfectionnement de la programmation. Ce livre présente ces progrès et les met en perspective, expliquant avec concision les idées théoriques qui les sous-tendent (il est fait mention des ouvrages auxquels se référer pour plus de détails). Il montre pourquoi il est important de continuer à améliorer ces techniques d'évaluation, aussi bien pour la re-

cherche que pour l'estimation correcte des performances des étudiants et des méthodes de formation. Destiné aussi bien au chercheur qu'au praticien, il souligne le fait que les progrès ne peuvent être réalisés que sur le terrain, d'où l'importance d'une mise à jour continue. (Prix : 43.50 £).

Réussite et échec scolaires

PIOT, Thierry.

L'accompagnement scolaire dans la ZEP de Cherbourg-Octeville : groupe de travail en Sciences de l'éducation. L'évaluation des dispositifs scolaires et de formation : observer une ZEP.

Caen : Université de Caen Basse-Normandie, 1999. 91 p., tabl., annexes, bibliogr. p. 88-89. € 23

Recherche commanditée par l'Observatoire de la réussite scolaire afin d'aider au pilotage et à l'évaluation de la ZEP de Cherbourg-Octeville et réalisée à partir de plus de deux mille questionnaires, de 1997 à 1999. L'axe de la recherche portait sur la place et le rôle de l'accompagnement scolaire, sur le lien entre l'école et son environnement social et de leurs effets sur les résultats scolaires et sur la socialisation des enfants et des adolescents. Après la présentation des caractéristiques sociologiques de la ZEP, l'étude expose les activités périscolaires et de loisirs pratiquées en fin d'après-midi. Succèdent ensuite les modalités du travail scolaire à domicile et dans le cadre de structures d'accompagnement scolaire. La dernière partie retrace l'histoire et le descriptif de quelques sites d'accompagnement scolaire associatifs (projets pédagogiques, animateurs, etc.).

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

Centres de documentation, bibliothèques

LAVERDIÈRE, Richard. dir. ; FEDRIGO, Claudio. collab.

La formation documentaire : actes du colloque de l'ABCDEF, Université Laval, Québec, 23-25 octobre 1995. Laval (Québec) : ABCDEF, 1998. 255 p., ill. (Prospectives francophones.) € 21

L'Université Laval a tenu en 1995 à Québec le troisième colloque de l'Association des responsables des Bibliothèques et des Centres de Documentation universitaires et de recherche d'Expression Française (ABCDEF). La forma-

tion documentaire fut le thème principal de ces journées dont les conférences ont essentiellement porté sur la valeur et l'importance de celle-ci, l'apprentissage et les modes d'appropriation du savoir, la communication pédagogique, le rôle de formateur chez le bibliothécaire, ainsi que la méthodologie documentaire à l'université. Les travaux ont également porté sur un tour d'horizon dans divers pays francophones, de la formation documentaire vue sous divers contextes à l'intégration de celle-ci au sein de la formation universitaire : ont été analysées les situations dans plusieurs pays européens (Suisse romande, France, Belgique), en Amérique du Nord (Québec) et en Afrique francophone. La mission fondamentale des bibliothèques et des centres de documentation étant de soutenir et d'aider dans leurs travaux les étudiants, les enseignants et les chercheurs, la maîtrise de l'information doit passer par le développement des inforoutes, le développement des réseaux, celui de la formation continue aux métiers et techniques de l'information et de la documentation et en particulier le développement de la coopération francophone entre bibliothèques et centres de documentation en matière de réseaux d'information. (Prix : 180,00 FF).

Enseignement à distance

PETERS, Otto.

Learning and teaching in distance education : analyses and interpretations from an international perspective.

London ; Sterling : Kogan page, 1998. VIII-248 p., bibliogr. p. 227-236. Index. (Open and distance learning series.) € 22

Le livre, bâti sur l'expérience de son auteur dans les domaines de l'enseignement et de la recherche, est un panorama qui intègre des aspects historiques, contemporains et futurs de l'enseignement à distance. Se basant sur des études de cas européens, américains et asiatiques, il explore de nombreux paradigmes et examine l'impact de la numérisation sur ce mode de formation. Sont étudiés en détail les méthodes d'inventaire, les notions de distance et de proximité, trois concepts dits « constitutifs » (dialogue, structure, autonomie) appliqués à la pratique, la façon dont ces concepts modifient l'apprentissage, l'information communiquée sous forme numérique (l'université « virtuelle »), l'analyse des perspectives prochaines, la littérature. (Prix : 40 £).

TAIT, Alan. ed. ; MILLS, Roger. ed.

The convergence of distance and conventional education : patterns of flexibility for the individual learner.

London : Routledge, 1999. XI-192 p., ill., notes bibliogr. Index. (Routledge studies in distance education.) € 4

Ce recueil d'articles écrits par des auteurs anglais, nord-américains et australiens pose le problème des rapports entre la formation à distance et l'enseignement tra-

ditionnel. De nombreux facteurs ont contribué à les rapprocher : développement de nouvelles technologies d'apprentissage, impact de la formation continue, nombre croissant d'adultes « étudiant à temps partiel », demande accrue des employeurs pour une formation plus adaptée à la vie professionnelle. Les quatorze chapitres de l'ouvrage examinent donc successivement l'impact de l'enseignement à distance sur les institutions conventionnelles, qui continuent à le percevoir comme un mode secondaire d'accès au savoir ; ils se demandent dans quelle mesure ce nouveau mode de savoir permettra d'atteindre plus d'étudiants ; s'il sera capable de répondre aux attentes des étudiants concernés (notamment en terme de flexibilité) ; Comment gérer en parallèle ces deux modes de formation. (Prix : 91\$).

S – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

PETITJEAN, André. dir. ; PRIVAT, Jean-Marie. dir.
Histoire de l'enseignement du français et textes officiels : actes du colloque de Metz.

Metz : Centre d'Etudes Linguistiques des textes et des discours ; Centre de recherche de didactique du français, 1999. 368 p., notes bibliogr. (Didactique des textes ; 9.) ** 13

Ces communications (Actes du colloque de Metz) interrogent la discipline « français » à partir des textes officiels publiés depuis 1885. Elles sont réunies autour de quatre axes : – une réflexion discursive et une analyse institutionnelle des textes officiels ; – l'observation et l'interprétation du « français » depuis 1885 : les évolutions de la discipline (finalités, objectifs, matières, contenus) ; – cette étude historique est spécifiée par l'étude des contraintes géographiques : les « modes d'arrangements » entre la langue nationale et les idiomes régionaux d'une part, les modes d'imposition et de transposition de la langue nationale aux pays colonisés et administrés par la France d'autre part ; – une analyse qui tente de dégager les logiques qui justifient l'évolution du « professeur de Lettres » à l'« Enseignant de français ». L'objectif de cet ouvrage est de contribuer à l'édification de l'histoire culturelle de la France, de permettre au lecteur de capitaliser des savoirs sur l'évolution de la discipline « français » depuis 1885 et d'en dériver une compréhension des réussites et des difficultés, enfin de répondre aux propos nostalgiques sur l'école en les confrontant à la connaissance des réalités passées. (Prix : 130,00 FF).

Enseignement de la langue maternelle

Apprentissage de la communication orale

FIOUX, Paule. dir. ; MARIMOUTOU, Joëlle A. coord.

Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à La Réunion. Travaux du dispositif de recherche-action de l'Académie de La Réunion.

Saint-Denis Messag : Académie de la Réunion ; Université de La Réunion ; Région Réunion, 1999. 238 p. Index, glossaire. ** 22

Cet ouvrage est le résultat du travail d'enseignants de classe maternelle à La Réunion et de formateurs et universitaires. Il se présente comme un outil pédagogique à l'usage des enseignants de petite section de maternelle, en proposant des stratégies qui permettent aux élèves non francophones de mieux maîtriser le français.

Enseignement des langues étrangères

Réussir en langues : un savoir à construire.

Lyon : Chronique sociale, 1999. 300 p., bibliogr. p. 291-296. (Pédagogie, formation.) ** 23

Les auteurs de ce livre, enseignants de langue du primaire à l'université et membres d'un groupe de recherche (le Secteur Langues du GFEN : Groupe Français d'Éducation Nouvelle) ont pour objet la mise en œuvre de pratiques nouvelles à partir d'un processus de réflexion collective sur la situation d'apprentissage de la langue étrangère. La problématique de la recherche vise à organiser l'enseignement de la langue vivante dans une approche fonctionnelle alliant une perspective pragmatique à une dimension linguistique facilitant ainsi la communication et la découverte d'autres cultures. L'ouvrage propose des pistes de réflexion et des stratégies concrètes (expériences, ateliers, projets culturels, jumelages, situations d'apprentissage, etc.) dans différentes langues et à différents niveaux. (Prix : 108,00 FF).

Méthodes d'enseignement des langues étrangères

HERRENBERGER, Annie. dir.

Vers une pédagogie inter-langues : anglais, allemand, espagnol, portugais.

Strasbourg : CRDP d'Alsace, 1999. 178 p. ** 22

On connaît l'existence des sections dites trilingues (créées en 1986) donnant aux élèves la possibilité d'apprendre deux langues dès la 6^e et des sections européennes (mises en place en 1992) fonctionnant à partir de la 6^e, de la 4^e ou de la 2nd avec horaire renforcé dans la langue choisie et enseignement d'une discipline dans cette même langue

étrangère. Un groupe de recherche-formation de l'académie de Strasbourg, constitué de professeurs de langues vivantes et dirigé par Annie Herrenberger, professeur d'anglais, tente d'aller plus loin dans la réflexion sur la transmission des langues vivantes, en s'investissant dans la pédagogie inter-langues, autour de quatre langues : anglais, allemand, espagnol, portugais. De ce fait, les projets inter-langues menés dans les établissements impliquent une approche différente de la manière de travailler : la connaissance de la pédagogie de l'autre, la préparation en commun, le rapprochement des points de vue, l'harmonisation des pratiques pédagogiques. Ce recueil, véritable outil de travail pour l'enseignant, se compose de trois parties : transferts inter-langues où sont passés en revue les parallélismes possibles et les interférences-pièges ; méthodologie inter-langues et travail par thèmes inter-langues suivies d'activités ludiques. (Prix : 90,00 FF).

Alphabétisation

Discours sur l'illettrisme : séminaire de recherche du GPLI, mercredi 27 mai 1998, Lycée Buffon-Paris.

Paris : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 1999. 70 p. 5

Quatre interventions très variées sur le « Discours sur l'illettrisme » émaillent cette nouvelle publication du GPLI. Les discours sur l'illettrisme avant l'illettrisme : – « Dyslexie et méthode globale » par Jacques Fijalkow, illustre les points de vue différents sur les contenus de ces deux notions génératrices de débats sans fin. – « Rhétorique de l'"illettrisme" » par Bernard Lahire, évoque la montée en puissance de ce problème, qui constitue quasiment une atteinte à l'ordre public. – « Paroles d'apprenants » par Hugues Lenoir, pour appréhender et comprendre l'autre, la diversité des situations, la place et le rôle du formateur. – « Politique et illettrisme, quels mots pour une démocratie ? » Par Jean-Yves Boulet, où est évoquée l'action publique locale dans la région Midi-Pyrénées. Les débats qui succèdent aux exposés peuvent être regroupés en deux types d'intervention : – des demandes de précision et des remarques sur certains points particuliers des exposés et des témoignages ; – des affirmations de positions ou de revendications.

BERNARDO, Allan B. I.

L'alphabétisation et la pensée : contextes et effets cognitifs de l'alphabétisme.

Paris : Montréal ; Hambourg : L'Harmattan ; Institut de l'Unesco pour l'Education, 1999. 175 p., bibliogr. p. 171-176. 11

Cette étude présente les résultats d'une recherche destinée à étudier les effets, directs et médiats, de l'alphabétisation sur cinq processus de pensée : l'intelligence et l'organisation conceptuelle, la comparaison des concepts, le raisonnement et la formation d'explication, en tentant de distinguer les effets de l'alphabétisation de

ceux de la scolarisation. Elle a été menée dans cinq communautés des Philippines où l'alphabétisation est une activité marginale mais tout de même intégrée à différents degrés dans d'autres pratiques. Trois variables ont été pris en compte : le mode d'alphabétisation, l'ampleur de l'intégration dans la vie collective des pratiques faisant appel à l'alphabétisme et le type de pensée ou d'aptitude cognitive. Si elle ne permet pas de confirmer l'hypothèse développementale des répercussions directes de l'alphabétisation sur le plan cognitif, elle met tout de même en valeur quelques effets médiats, sur certaines fonctions de la pensée, de l'intégration des capacités de lecture et d'écriture aux activités et pratiques collectives. Les résultats de cette étude permettent donc à l'auteur de préconiser certaines inflexions des programmes d'alphabétisation en les adaptant aux aspirations des apprenants et aux contextes socioculturels, afin d'en assurer l'efficacité à court et moyen terme. (Prix : 95,00 FF).

Enseignement des sciences humaines et sociales

FAVRE, Pierre. dir. ; LEGAVRE, Jean-Baptiste. dir.
Enseigner la science politique.

Paris : L'Harmattan, 1998. 430 p., bibliogr. p. 373-421. (Logiques politiques.) 4

Il n'est pas habituel de traiter de problèmes pédagogiques à l'Université. Mais l'Université n'est plus celle des années 50. Trois types de questions se sont posés. Quel est le contenu effectif des cours et des manuels de sociologie politique ou d'initiation à la sociologie politique aujourd'hui en France ? Ce livre y répond dans sa première et troisième parties. Quels rapports entretiennent la science politique et le droit constitutionnel ? Faut-il donner la priorité à un cours plus théorique de sociologie politique ou à un cours plus informatif de « vie politique » ? Quelle place faut-il accorder à l'histoire dans l'approche politologique ? Faut-il introduire très tôt la dimension internationale ou peut-on se centrer sur la France seule ? Ces débats sont repris dans la seconde partie du livre. Qu'essaie-t-on de faire lorsqu'on enseigne la science politique ? Que veut-on faire comprendre ? A quels modes d'approche des phénomènes politiques veut-on faire accéder les étudiants ? Toutes ces questions sont au cœur des contributions réunies dans ce livre. La quatrième partie est constituée de documents dont la diffusion est habituellement restreinte, alors qu'ils constituent des références à plusieurs titres. (Prix : 210,00 FF).

Philosophie

POUCET, Bruno.

De l'enseignement de la philosophie : Charles Bénéard philosophe et pédagogue.

Paris : Hatier, 1999. 155 p., bibliogr. p. 147-154. (Hatier formation : Le temps des savoirs.) * 13

L'objectif de cet ouvrage est de retracer les méandres de la naissance de l'enseignement de la philosophie en tant que discipline scolaire, à travers le parcours d'un professeur peu connu, Charles Bénéard, dont l'une des principales contributions fut de faire introduire l'épreuve de dissertation au baccalauréat. En effet, en juin 1863, Victor Duruy, nommé ministre de l'Instruction publique, rétablit la classe de philosophie dans les collèges et les lycées. Cet enseignement avait été supprimé en 1852 et remplacé par un enseignement de la logique. Le premier chapitre définit cette situation, explique le sens de la décision ministérielle et rappelle le contenu de la réforme de 1863. Afin de mieux comprendre la place de Charles Bénéard dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France, le deuxième chapitre relate la place de ce philosophe en tant que professeur, auteur et pédagogue. L'objet du troisième chapitre est de faire connaître ses conceptions dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement de la philosophie. Les chapitres quatre et cinq permettent d'approcher sa pratique pédagogique et de comprendre ce qu'est la dissertation, la rénovation apportée par Charles Bénéard. En conclusion, cet ouvrage pose le problème de la liberté et de la marge d'innovation des enseignants de philosophie dans un enseignement de masse dépendant de l'État. (Prix : 85,00 FF).

POUCET, Bruno.

Enseigner la philosophie : histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990.

Paris : CNRS éd., 1999. 438 p. * 13

Ce livre est tiré d'une thèse de doctorat, soutenue en 1996, en histoire de l'éducation à l'université de Paris V. L'ouvrage est divisé en quatre parties chronologiquement bien distinctes, 1863-1879, 1880-1901, 1902-1939, 1940-1990, qui éclairent bien la logique des transformations successives qui ont conduit de la conception disciplinaire d'une philosophie considérée en tant que science souveraine à celle d'une culture de la pensée. Bruno Poucet replace cette histoire dans l'évolution de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire le baccalauréat et les autres disciplines. L'auteur pose la question de la fonction d'une discipline d'enseignement au sein des structures institutionnelles et pédagogiques qui se transforment profondément. Enfin, au cours du XX^e siècle, l'enseignement perd progressivement de son importance jusqu'à la disparition, en 1965, du terme classe de philosophie, pour devenir une discipline parmi d'autres. (Prix : 195,00 FF).

Histoire et géographie

MARTINEAU, Robert.

L'histoire à l'école, matière à penser.

Paris ; Montréal (Québec) : L'Harmattan, 1999. 399 p., ill. * 11

Ce qui anime l'auteur, depuis plus de trente ans, c'est l'apprentissage de la « pensée historique » dans l'enseignement de l'histoire à l'école. De 1988 à 1994, l'auteur a fait une recherche sur les enseignants d'histoire et il s'est aperçu que, pour amener les élèves à apprendre la pensée historique, il fallait déjà que les enseignants aient les idées claires à propos de leur discipline, à propos de l'acte d'apprendre et à propos de celui d'enseigner afin de pouvoir conduire sa pratique en conséquence. Ce livre est le résultat de cette recherche, à la fois sur le terrain et de la réflexion qui l'a accompagnée. (Prix : 210,00 FF).

PEYROT, Jean. coord.

L'enseignement de l'histoire en Europe.

Paris : Hachette Education, 1999. 158 p., notes bibliogr. (Pédagogies pour demain : Didactiques - 2^e degré.) * 22

L'ouvrage dresse un état des lieux établi vers 1993. Il n'a pas l'ambition de dresser un tableau exhaustif de l'enseignement de l'histoire en Europe. Ses auteurs ont une autre intention : quelques coups de projecteur sur les conceptions et les modalités actuelles et passées dans quelques pays exemplaires. Le livre est divisé en quatre parties : l'histoire dans la société, l'histoire dans l'enseignement ; mémoire vive, mémoire oubliée : histoire de soi, histoire des autres ; l'histoire dans la salle de cours ; histoire de l'Europe, Europe de l'histoire : les utopies réalisables. (Prix : 110,00 FF).

VERLHAC, Martine. coord.

Histoire et mémoire.

Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, 1998. 99 p., bibliogr. p. 97-99. (Documents actes et rapports pour l'éducation.) * 4

C'est pour répondre à une demande des professeurs de philosophie qu'un colloque public a été organisé à l'IUTM de Grenoble. Philosophes et historiens proposent leur réflexion sur la place de la mémoire dans l'histoire et comment transmettre la mémoire de l'histoire aux « nouveaux venus » du monde selon l'expression d'Hannah Arendt. Paul Ricœur, limitant son propos à la mémoire, traite des trois apories qui affectent et constituent la problématique de la mémoire. Jeffrey A. Barash, nous dit que rapporter les mémoires individuelle et collective l'une à l'autre pose problème. Olivier Abel, se demande si l'on peut oublier l'irréparable et il propose quatre variations sur ce thème. Henri Rouso, remarque que l'émergence de la notion de mémoire dans l'historiographie est la marque d'une nouvelle préoccupation dans le débat public français contemporain. François Bédarida, montre que s'est constitué, depuis le milieu

des années 70, un véritable culte mémoriel. Les excès, l'abus de cette mémoire font que l'historien se demande comment historiser la mémoire. (Prix : 80,00 FF).

Économie et droit

ENGWALL, Lars ; ZAMAGNI, Vera.

Management education in historical perspective.

Manchester ; New York : Manchester university press, 1998. XIII-177 p., ill., bibliogr. p. 157-171. Index. ₣ 22

Ce livre retrace les principaux événements historiques qui ont donné sa forme actuelle à l'enseignement du management en prenant des exemples représentatifs européens et japonais. Si, à la fin du 19^e siècle, les méthodes locales d'enseignement étaient déjà confrontées au paradigme américain, ce n'est qu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale que le modèle américain fut massivement exporté : les auteurs analysent donc les différentes réactions de chaque pays face au défi américain en se basant sur une quadruple typologie dont les termes sont discutés en introduction (enseignement, pratique, consulting, recherche) ; ils font par ailleurs une évaluation critique de l'efficacité du paradigme américain en conclusion. Comme le management est de plus en plus représenté dans l'enseignement supérieur, cette approche comparative se veut représentative des modes actuels de diffusion des modèles et des idées. (Prix : 35 £).

Éducation artistique

Arts plastiques

ROUX, Claude.

L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline.

Nîmes : J. Chambon, 1999. 262 p., bibliogr. p. 243-25. Index. (Rayon art.) ₣ 13

L'auteur, après avoir reçu une formation d'architecte, est actuellement enseignant en arts plastiques et formateur auprès d'enseignants en formation continue. Il présente ici un historique de cet enseignement apparu comme tel en 1972, en retraçant la généalogie et l'évolution des rapports entre l'Art et l'École à partir du 15^e siècle. Il s'interroge ensuite sur la construction des contenus de l'enseignement des arts plastiques aujourd'hui, en examinant les textes institutionnels et en les accompagnant d'exemples et d'observations empruntés à son expérience personnelle. Il propose ensuite une didactique des arts plastiques qui reposerait davantage sur un éclairage des contenus par l'enseignant, des modes d'appropriation et d'élaboration des savoirs par les élèves et des situations les plus propices à l'apprentissage. Cet ouvrage, très bien documenté, propose en annexe les textes réglementaires, des références bibliographiques, un index des noms propres et un index des questions abordées. (Prix : 160,00 FF).

Éducation physique et sportive

SENNERS, Patrick.

L'EPS, son histoire, sa genèse : de Jules Ferry... à aujourd'hui, de la gymnastique... aux groupements d'APSA, des manuels... aux programmes..., du « maître de gymnastique »... au « professeur agrégé d'EPS ».

Paris : Vigot, 1999. 276 p., bibliogr. p. 275-276. (Repères en éducation physique et sportive.) ₣ 13

Une présentation historique du sport en France au XX^e siècle permet de dégager quatre grandes périodes : 1870-1918, une période militaire, avec une transition des militaires aux médecins, 1925-1958, une période médicale, en passant des médecins aux pédagogues, 1961-1967, une période pédagogique, de la pédagogie on passe à la didactique, enfin 1981-1990, une période didactique, qui aboutit à l'EPS. Un deuxième chapitre porte sur les courants et les méthodes, les concepteurs et les acteurs de l'EPS. Puis sont présentés les textes officiels concernant l'enseignement de l'EPS, avec, entre autres, les programmes et les examens scolaires. La formation des enseignants est abordée ainsi que les facteurs extérieurs, tels que le contexte politique, le contexte social, le contexte culturel, les sciences d'appui et l'évolution du système éducatif. Des questions-tests complètent chaque partie et donne à cet ouvrage les caractéristiques d'un excellent outil de travail. (Prix : 98,00 FF).

Éducation civique, politique, morale et familiale

AUDIGIER, François. dir.

L'éducation à la citoyenneté.

Paris : INRP, 1999. 127 p. (Enseignants et chercheurs : synthèse et mise en débat.) ₣ 23

La citoyenneté se définit-elle comme l'appartenance à une communauté politique ou est-elle envisagée de façon plus large à la fois dans son contenu et dans les appartenances auxquelles elle fait référence ? L'éducation à la citoyenneté doit-elle concerner l'ensemble de la collectivité enseignante et éducative ou doit-elle être prise en charge par une discipline scolaire ? Pour explorer le champ de l'éducation à la citoyenneté, l'auteur trace les principaux aspects théoriques et pratiques qu'elle revêt en s'efforçant d'en respecter la diversité et d'en marquer les convergences. Six enseignants réagissent à ces propos et font part de leur réflexion autour de quatre thèmes : - citoyenneté à l'école, citoyenneté hors de l'école ; - effets interculturels, citoyenneté, nationalité ; - éducation à la citoyenneté et enseignements disciplinaires ; - éducation à la citoyenneté et construction de l'identité personnelle. L'auteur répond aux questions qui lui sont posées et rappelle que l'éducation à la citoyenneté n'est en rien un remède mi-

racle pour pacifier les relations mais plutôt une perspective éducative qui donne du sens à nos institutions et à nos enseignements. (Prix : 80,00 FF).

HICKS, David ; SLAUGHTER, Richard.

World yearbook of education 1998 : futures education.

London : Kogan Page, 1998. 292 p., bibliogr.
p. 284-286. Index. ✱ 22

Est-il possible d'assurer un enseignement qui intègre le futur – ou plus exactement les futurs possibles – dans sa démarche et ses contenus ? Le premier groupe de contributions pose les bases épistémologiques d'un tel enseignement, qui traverse plusieurs disciplines : l'économie, la technologie, la philosophie, les sciences de la vie et de la terre. Deux courants sont présents : l'un, centré autour de la connaissance des systèmes économiques et des récents développements technologiques, ayant pour objectif de planifier, de prévoir, sans envisager de changement structurel de l'appareil économique ; l'autre, mettant en évidence les modifications apportées par l'homme sur son milieu naturel et les conséquences qui en découlent, encourageant des changements politiques, sociaux, économiques. Le deuxième ensemble de contributions propose des analyses descriptives de cours centrés autour de la notion de développement durable, pour chaque niveau d'étude (de la maternelle à l'université). Les effets positifs de ces démarches sur la vision du monde qu'adoptent les jeunes et sur l'implication des participants sont mises en valeur. (Prix : 94 \$).

T – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

Enseignement des mathématiques

Didactique des mathématiques

LAHANIER-REUTER, Dominique.

Conceptions du hasard et enseignement des probabilités et statistiques.

Paris : Presses universitaires de France, 1999. 236 p., bibliogr. p. 229-236. (Éducation et formation : Recherches scientifiques.) ✱ 11

Quand il est question de hasard dans l'enseignement scientifique, nous observons que très souvent les élèves utilisent « le raisonnement naturel » alors que le professeur souhaiterait entendre la logique mathématique. L'objet de cet ouvrage est d'étudier les différentes conceptions du hasard établies sur des modes de connaissance différents, scientifiques ou de sens commun. Dans la classe de mathématiques, ces conceptions peuvent s'aff-

fronter, parfois de façon conflictuelle, aussi la recherche entreprise ici a pour finalité l'élaboration de situations didactiques destinées à apporter une régulation. Le premier chapitre traite des conceptions mathématiques du hasard, le deuxième s'intéresse quant à lui aux conceptions du hasard dans l'enseignement au lycée et à l'université, en sciences humaines. Le troisième chapitre permet d'étudier les lieux de construction et de transmission du sens commun du hasard : presse, romans, dictionnaire... Dans le quatrième chapitre, vous trouverez une analyse de productions d'élèves de CM2, terminales et étudiants de licence en sciences de l'éducation. La méthodologie utilisée pour interpréter les résultats fait appel aux instruments statistiques que sont l'analyse implicite et l'analyse de similarité. Elles permettent d'identifier des conceptions cohérentes collectives. Le dernier chapitre est centré sur la compréhension et l'analyse du phénomène didactique à travers le déroulement de situations didactiques élaborées. (Prix : 138,00 FF).

Enseignement des techniques

Technologie

RAK, Ignace. dir.

Pour enseigner la technologie en SEGPA et EREA.

Paris : Delagrave, 1999. 319 p. ✱ 22

Depuis 1999 et les mesures pour le collège de l'an 2000, la technologie fait partie des disciplines enseignées dans les SEGPA et les EREA. Cet ouvrage a pour but de répondre aux besoins de formation des professeurs qui sont chargés de mettre en œuvre cet enseignement, quelle que soit la formation. Travailler avec ces jeunes en grande difficulté exige une professionnalité spécifique. Aussi les auteurs, ayant travaillé dans ces sections particulières, font état, à partir de la réalité et d'une lecture des textes, des adaptations psychopédagogiques et didactiques réalisables. Ils ont donc choisi de scinder leur ouvrage en trois parties. La première partie est destinée à connaître et à situer ces sections. Elle retrace leur évolution historique, leur situation dans le système de l'Adaptation Intégration Scolaire (AIS), leurs structures, les personnels et leur formation, les caractéristiques de la population accueillie et les pratiques pédagogiques. La deuxième partie, reprenant les textes officiels, montre par une série d'exemples concrets, l'organisation, la didactique spécifique à envisager pour cet enseignement adapté, les plans de formation à enseigner et les planifications à établir. Enfin la troisième partie propose une réflexion sur l'apprentissage à l'information. En effet, les élèves doivent posséder des outils méthodologiques préalables à toute recherche d'information, cela afin de pouvoir, à partir de situations-problèmes technologiques, analyser le problème, l'évaluer, rechercher les informations, les trier et proposer des solutions. (Prix : 119,00 FF).

Informatique et enseignement

SÉRUSCLAT, Franck.

L'école républicaine et numérique ?

Paris : Belin, 1999. 127 p. (Débats.) 23

Quels sont les enjeux de l'introduction des outils numériques à l'école ? Quels sont les obstacles à surmonter pour que chaque élève ait accès aux nouvelles technologies, quel que soit son niveau d'enseignement ? Dans un premier temps, Franck Sérusclat livre les conclusions de deux rapports rédigés à la demande de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, basés sur une longue enquête menée auprès d'enseignants ayant introduit les outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques. Ces conclusions soulignent les bouleversements induits par l'usage des nouvelles technologies tant dans les apprentissages scolaires que dans le rapport au savoir, à la culture, à l'enseignant. Dans un deuxième temps, l'auteur nous fait part de ses réflexions : le développement d'une « école numérique » apparaît comme étant une condition nécessaire pour éviter une fracture dramatique entre ceux qui possèdent l'usage facile des nouveaux outils de communication et les autres. Deux obstacles à ce développement sont identifiés : le sous-équipement des établissements, en particulier des écoles élémentaires et préélémentaires, ainsi que le manque de politique efficace en matière de formation des enseignants. Cet ouvrage s'adresse aux pédagogues, aux responsables des équipements, aux décideurs. (Prix : 80,00 FF).

U – ÉDUCATION SPÉCIALE

NÈGRE, Pierre.

La quête du sens en éducation spécialisée : de l'observation à l'accompagnement.

Paris : L'Harmattan, 1999. 138 p., ill., bibliogr. p. 133-136. (Le travail du social.) 22

Un aperçu rétrospectif sur l'éducation spécialisée de ces cinquante dernières années témoigne de l'évolution de cette spécialité. Si l'on pose la question de l'identité de l'éducateur spécialisé dans les années soixante, il était le médiateur d'une relation thérapeutique. Aujourd'hui, il est devenu celui d'un accompagnateur social. Dans la société actuelle, se pose inévitablement la crise du « sens » qui se définit en fonction du critère « temps » et de trois « modes » différents : la signification, la sensibilité et l'orientation. Le mode 1 est celui de l'observation ou sens de la raison, le mode 2, celui de la relation d'aide ou la raison des sens, enfin le mode 3, l'accompagnement ou le sens de l'orientation. Pour chacun des modes, sont analysés le contexte, les préceptes et les tensions. L'identité de l'éducateur se définit dans la reconnaissance de son aptitude et de ses capacités dans la réalisation de son sens. A

travers le temps, les modes et les stratégies ont évolué. L'étude de la pratique du quotidien permet de définir le sens de son professionnalisme. (Prix : 80,00 FF).

Handicaps et inadaptation

AMSTRONG, Felicity. ed. ; ARMSTRONG, Derrick. ed. ; BARTON, Len. ed.

Inclusive education : policy, contexts and comparative perspectives.

London : David Fulton publishers, 1999. 169 p., bibliogr. p. 147-164. Index. 4

Qu'entendons-nous par éducation intégrative ? Quels sont les obstacles à sa réalisation et les moyens employés pour les surmonter ? L'enjeu fondamental d'une éducation intégrative réside dans le fait que l'école, lieu d'intégration et de socialisation par excellence, est destinée à tous les membres d'une communauté. Elle a pour devoir de répondre aux besoins spécifiques des enfants dans la mesure où elle concerne leur bien-être. Or, il semblerait qu'en adoptant la rhétorique « d'école pour tous », la politique officielle en vigueur n'inclurait pas une réévaluation du système éducatif, ce qui nécessiterait des transformations à effectuer afin que l'école accueille des enfants sur des bases égales. En effet, l'histoire des enfants ayant des problèmes spécifiques ne relève pas de leur incapacité à s'intégrer au système éducatif, mais indique plutôt l'incompétence de ce dernier à s'adapter à leurs différences. Le livre propose une approche interculturelle de l'intégration et de l'exclusion au sein du système éducatif. Pour ce faire, il présente le compte rendu de diverses recherches concernant les politiques et pratiques éducatives menées dans des écoles de différents pays. L'objectif est d'identifier, dans ces résultats, les problèmes communs et divergents de différentes cultures dans la mesure où aucun pays ne conceptualise la notion d'intégration éducative de la même façon. (Prix : 17 £).

PEYRARD, Jean-Pierre.

L'enseignement en milieu hospitalier : la leucémie ou le complément d'objet direct.

Paris : L'Harmattan, 1999. 235 p. 5

L'auteur, enseignant de lettres classiques, est en poste depuis 1988 à la cité scolaire Élie Vignal qui accueille, parmi sa population, une centaine d'élèves souffrant de handicaps moteurs, de maladies graves ou de troubles psychologiques. Il assure également une partie de son enseignement dans les services pédiatriques des hôpitaux lyonnais. C'est à partir de cette expérience en milieu hospitalier qu'il nous propose une réflexion sur la collaboration existante ou possible entre l'Éducation nationale et l'institution hospitalière. Il s'interroge également sur les relations maître-élève, école-hôpital, enfant malade-élève, malade-personnel hospitalier. Il plaide en faveur d'une pratique pédagogique menée par l'école à l'hôpital par rapport au télé-enseignement à domicile. Cet

essai intéressera tous ceux qui réfléchissent au sens de l'acte d'apprentissage, au sens de la vie et du vivant, au sens de la maladie. (Prix : 130,00 FF).

Handicaps

GARDOU, Charles. dir.

Connaître le handicap, reconnaître la personne.

Ramonville Saint-Agne (31520) : Erès, 1999. 256 p., bibliogr. p. 237-245. (Connaissances de l'Education.)
•• 5

L'ensemble de ces articles, élaborés dans le cadre du Collectif de recherches sur le handicap et l'éducation spécialisée, s'attache à provoquer le passage de la connaissance du handicap à la reconnaissance de la personne qui vit une situation de handicap. La première partie de l'ouvrage, « La personne handicapée : d'objet à sujet » est constituée de réflexions sur le droit à l'autodétermination et au degré maximum d'autonomie possible pour les personnes handicapées. La deuxième partie, « Des intentions aux actes », mesure le chemin parcouru comme celui qui reste à parcourir dans les domaines de la vie familiale, affective et sexuelle, civique, dans les domaines de l'intégration professionnelle et scolaire. Comment mieux intégrer les jeunes handicapés dans le système scolaire, plus précisément comment enseignants d'accueil et professionnels spécialisés peuvent-ils coordonner leurs efforts de façon efficace ? Témoignages d'enseignants, paroles de personnes handicapées, récits d'expériences de praticiens sociaux apportent des éléments de réponse. Cet ouvrage s'adresse aux acteurs sociaux, aux médecins, aux chercheurs, ainsi qu'aux personnes handicapées et à leurs proches, à ceux qui veulent accompagner et non pas assister. (Prix : 150,00 FF).

Éducation spécialisée, prévention et rééducation

THOMAS, Laurent.

Handicapés ou non, ils jouent ensemble : pratiques d'intégration en centres de loisirs.

Levallois-Perret : éditions Yves Michel, 1999. 139 p. (Acteurs sociaux.) •• 61

Cet ouvrage retrace le parcours militant de Laurent Thomas qui a créé l'association Loisirs Pluriel, destinée à favoriser l'accueil et l'intégration des enfants handicapés au sein des activités de loisirs telles que séjours de vacances et centres de loisirs. Ce livre est en trois parties. Il retrace dans un premier temps le parcours personnel de l'auteur qui, à travers des rencontres et des expériences, a construit son engagement dans le combat pour une meilleure intégration des handicapés. La deuxième partie présente l'expérience de l'association qu'il a créée, Loisirs Pluriel, les problèmes posés par les pratiques mises en place, et

l'analyse des difficultés rencontrées. Enfin la troisième partie est davantage consacrée à un bilan de toute cette action et à un questionnement sur les problèmes sociologiques engendrés par ces problèmes d'intégration des personnes handicapées. (Prix : 85,00 FF).

Surdoués

GOSELIN, Brigitte ; GOSELIN, Michel.

Surdoué et échec scolaire.

Paris : Le Sémaphore, 1999. 126 p. •• 6

Pourquoi des enfants doués, même reconnus comme surdoués, se trouvent-ils mis en échec dans le système scolaire ? Comment leur intelligence particulière devient-elle un handicap alors qu'ils devraient se retrouver parmi les meilleurs élèves ? Ce sont les principales questions que les auteurs, qui sont parents d'enfants intellectuellement précoces, ont soulevées dans ce livre. Ils relatent les difficultés d'adaptation des enfants à un système qui ne les reconnaît pas, qui tente de les normaliser, et qui en fin de compte est discriminatoire à leur égard. Un état des lieux de l'école actuelle ainsi que le point sur les pédagogies différentes (Freinet, Decroly, Montessori, etc.) montrent que l'école se révèle en inadéquation avec les besoins spécifiques de ces enfants. Les auteurs parlent des solutions qu'ils ont trouvées pour aider leurs enfants et pensent qu'une remise en cause du fonctionnement de l'institution scolaire ouvrirait d'autres perspectives dont pourraient profiter les enfants en général. (Prix : 118,00 FF).

TERRASSIER, Jean-Charles.

Les enfants surdoués ou La précocité embarrassante.

Paris : ESF, 1999. 128 p., graph. (Collection Références ; 1999.) •• 23

Cette 4^e édition ajoute une présentation de la nouvelle méthode du QI compensé que l'auteur utilise pour évaluer la précocité ou le retard d'un enfant et lui proposer en conséquence le bon apprentissage au bon moment. La 2^e édition de 1989 a fait l'objet d'un résumé dans la banque de données Emile1. (Prix : 129,00 FF).

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Politique et actions culturelles

BAUDELLOT, Olga. coord. ; RAYNA, Sylvie. coord.

Les bébés et la culture : éveil culturel et lutte contre les exclusions.

Paris : INRP ; L'Harmattan, 1999. 310 p., bibliogr. p. 309. (Collection Cresas ; 14.) •• 22

Les actions d'éveil culturel qui ont été conduites dans le domaine de la petite enfance constituent-elles une forme de prévention précoce de l'inadaptation scolaire et de lutte contre les exclusions ? Telle était la problématique du colloque que l'INRP a organisé en décembre 1996 avec le soutien du Ministère des affaires sociales et de l'Institut de l'enfant et de la famille autour de la présentation d'une recherche conduite par son unité du Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire. L'ouvrage présente d'abord la politique actuelle d'éveil culturel de la petite enfance et sa mise en œuvre à travers les exposés de représentants ministériels et de personnalités impliquées sur le terrain dans le cadre d'organismes nationaux ou d'associations (Enfance et musique, ACCES, le FAS, ATD Quart Monde). Une seconde partie analyse l'orientation prise par ces actions et les stratégies de partenariat qu'elles ont suscitées. Les analyses psychanalytiques, sociologiques et anthropologiques à propos du jeune enfant et de la culture exposées dans la troisième partie enrichissent la réflexion. (Prix : 150,00 FF).

Loisirs

Lecture

Littérature enfantine

MERCIER-FAIVRE, Anne-Marie.

Enseigner la littérature de jeunesse ?

Lyon : IUFM de l'Académie de Lyon ; Presses Universitaires de Lyon, 1999. 147 p. (Collection IUFM.) € 21

Pour former de futurs lecteurs, il semble que la littérature de jeunesse doit avoir sa place auprès des jeunes, et en particulier dans le cadre scolaire. Dans cette optique, il faut, en premier lieu, se demander quels lecteurs former (âge et stade d'apprentissage de la lecture souhaitable) ? Ensuite, il faut s'attacher à donner une définition valable de ce que l'on entend par littérature de jeunesse. Pour répondre à ces questions, une équipe d'instituteurs-maîtres-formateurs et des formateurs de quatre centres de l'IUFM de Lyon a organisé des journées de réflexion avec des auteurs, des chercheurs et des praticiens. Ces travaux ont permis de faire le point sur ce qui se lit, ce qui se fait, et ce qui s'écrit. De plus les chercheurs ont tenté de cerner ce qui, dans la littérature de jeunesse, permet de former chez l'être humain un goût durable pour la lecture. Tour à tour ont été analysés les divers thèmes abordés dans la littérature de jeunesse d'aujourd'hui, tels que la fiction, le chagrin, la poésie, le roman, le théâtre, le mythe. Les collections pour adolescents sont traitées à part, considérées comme littérature spécifique. (Prix : 100,00 FF).

PERROT, Jean.

Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse.

Paris : Éd. du Cercle de la librairie, 1999. 414 p. (Bibliothèques ; 1999.) € 4

A l'heure où les nouvelles technologies de l'information et de la communication créent des jeux de toutes sortes, la littérature pour l'enfance et la jeunesse développe une gamme incroyable d'objets nouveaux : livres-jeux, livres animés où l'image intervient sous différentes formes, – sans négliger le plaisir du texte – rivalisant avec les produits multimédia. Aussi, cette enquête, basée sur une synthèse de diverses recherches sur la lecture du texte et de l'image, et sur une culture d'enfance dominée par l'esthétique baroque, ancre son approche de la littérature d'enfance et de jeunesse sur la notion du jeu. C'est à une exploration progressive des théories utilisant le jeu qu'il sera procédé dans cette étude à travers la représentation d'un certain nombre d'ouvrages représentatifs de notre époque, allant de l'album au roman. Dans cette optique, un jeu de lecture-écriture, auquel le lecteur participe dans le deuxième chapitre, vise à l'impliquer dans l'exploration des spécificités de l'imaginaire contemporain, tel qu'il se manifeste dans la culture et l'édition pour la jeunesse. Enfin, cet ouvrage examinera les problèmes de l'accueil du public aux divers genres et à la panoplie des nouveaux médiateurs de la lecture. Le problème de l'équilibre entre culte du plaisir, consommation et création artistique de qualité est posé. (Prix : 250,00 FF).

Z – INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

Dictionnaires

JARVIS, Peter.

International dictionary of adult and continuing education.

London : Kogan page, 1999. 202 p. € 9

Ce dictionnaire, composé de trois mille cinq cents entrées, veut apporter les connaissances de base dans le domaine de la formation continue des adultes. On y trouvera les définitions de notions, concepts, organismes traitant de la formation continue. Y figurent aussi quelques théoriciens et praticiens d'hier et d'aujourd'hui. Un système de renvois d'un article à l'autre permet de relier les notions abordées. Cet ouvrage présente la seule vision de l'auteur, professeur en formation continue dans une université anglaise (ce qui explique des manques certains, notamment au niveau français). (Prix : 35 £).

ADRESSES D'ÉDITEURS

Académie de Versailles

3 bd de Lesseps
78000 VERSAILLES

Bibliothèque Publique d'Information (BPI)

19 rue Beaubourg
75004 PARIS

CEREQ

Centre d'études et de recherches
sur les qualifications
10 place de la Joliette
BP 176
13474 MARSEILLE Cedex 02

Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris

2 rue Viarmes
75001 PARIS

Chronique sociale

7 rue du Plat
69002 LYON

CNDP

Librairie
13 rue du Four
75006 PARIS

CNRS Éditions

151bis rue Saint-Jacques
75005 PARIS

CRDP d'Alsace

27 rue du Maréchal Juin
67000 STRASBOURG

CRDP de Grenoble

118 rue du Général Champon
38000 GRENOBLE

CRDP de Lyon

49 rue Philippe de Lassalle
69316 LYON Cedex 04

De Boeck

Diffusion Belin
8 rue Férou 75006 PARIS

Éditions du Cercle de la Librairie

35 rue Grégoire-de-Tours
75006 PARIS

Éditions Sciences humaines

38bis rue Rantheaume
89000 AUXERRE

Éditions Yves Michel

70 rue Anatole-France
92300 LEVALLOIS-PERRET

Èrès

11 rue des Alouettes
31250 RAMONVILLE SAINT-AGNE

- First**
70 rue d'Assas
75006 PARIS
- IRD**
Institut de recherche et
de documentation pédagogiques
43 Fbg de l'Hôpital
C.P. 54
CH-2007 NEUCHÂTEL 7
- IUFM de l'Académie de Lyon**
5 rue Anselme
69004 LYON
- Jacqueline Chambon**
3 place d'Assas
30900 NIMES
- Karthala**
22-24 boulevard Arago
75013 PARIS
- L'Harmattan**
5-7 rue de l'École Polytechnique
75005 PARIS
- La Découverte**
9bis rue Abel-Hovelacque
75013 PARIS
- La Dispute**
109 rue Orfila
75020 PARIS
- La Documentation française**
29-31 quai Voltaire
75344 PARIS Cedex 07
- Le sémaphore**
128 rue de Belleville
75020 PARIS
- Librairie Générale du Droit et de la Jurisprudence**
LGDJ/Montchrestien
20 rue Soufflot
75005 PARIS
- Licorne**
35 rue Alphonse Paillat
80000 AMIENS
- Ministère de l'Éducation nationale
de la Recherche et de la Technologie**
DEP2 A2 - Service Vente
58 boulevard du Lycée
92170 VANVES
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité**
55 rue St-Dominique
75007 PARIS
- Parole et Silence**
5 rue Belzunce
75010 PARIS
- Presses universitaires de Grenoble**
BP 47
38040 GRENOBLE Cedex 9
- Presses universitaires de Nancy**
25 rue Baron-Louis - BP 454
54001 NANCY Cedex
- Sedes**
21 rue Montparnasse
75006 PARIS
- Service de la recherche en éducation
de l'État de Genève**
20bis rue du Stand
CP 119 - CH 1211 - GENÈVE 11
- Syros-Alternative**
9 rue Abel-Havelacque
75013 PARIS
- Textuel**
Diffusion Le Seuil
PARIS
- Éditions Triades**
36 rue Gassendi
75014 PARIS

Université de Caen-Basse Normandie
Esplanade Paix
14000 CAEN

Université de La Réunion
Campus universitaire du Moufia
15 avenue René Cassin
97715 ST DENIS MESSAGE Cedex 9

Université Paris X-Nanterre
200 avenue de la République
92000 NANTERRE

Vigot
23 rue de l'École-de-Médecine
75006 PARIS

*Les ouvrages canadiens
peuvent être commandés à la*
Librairie du Québec
38, rue Gay-Lussac 75005 PARIS

SUMMARIES

Educational research contribution to the training of adults with a low schooling level

by Véronique Leclercq

This article describes the intellectual and professional development occurring in education of adults with little or no previous schooling. At first, the author was oriented towards practice and she progressively turned to educational research and didactics of French as a second language. This evolution is analysed. Besides, reflexive thinking about objects, methodologies, various approaches and research contexts provide an opportunity for the author to question complex relations between educational sciences and a specific field of education, that is basic adult training. More generally, it gives the possibility of questioning conditions and functions of research devoted to adult education.

Being a girl, a woman, a female teacher : on the way to equality

by Michèle Babillot

Being fully aware of inequalities, especially gender inequalities at school, encouraged me to think about my personal life, my career path, to find the various aspects of this concern. My gender, my education, my schooling, my orientation, my enrollment in co-educational or single sex schools training led to start research on the problematics of gendered/social relationships, reading, visits to several European countries : all these elements took part in the construction of an ideal of equality between man and woman in the society, between boys and girls at school. My job as an educational counsellor lets

me hope that school will have an important role to play in the construction of equality and will prepare men and women of the future.

From the child of Republic to the hussar of Republic *by Franck Chigné-Riboulon*

In neighbourhoods where social and economic situations become worse, teaching is more and more difficult, and a certain number of teachers get discouraged. Firstly, the pupils attitude towards teachers (and other school personnel) can explain this situation. Nevertheless, teaching them the rules of conduct with other people is not an impossible aim, even if it is often difficult. Each teacher can improve, or change this situation with perseverance, thoroughness and respect towards the pupils. Teaching citizenship is, may be, the beginning of education success through the mutual respect between teacher and pupil.

A new vision of school failure

by Chantal Costa

For the author, individual and professional paths are closely linked. As a teacher in a secondary vocational school (real estate business section), she soon became aware of the problem of school failure and its disturbing consequences for youths, which led her on to practice a kind of institutional pedagogy supported by counselling, official recommendations, project work, cooperative work to help student adjustment to the Institution and acquisition of basic knowledges necessary for an actual integration in society.

Identity construct and relation to knowledge

by Frédéric Haeuw

Professional and personal identity is directly linked to relation to knowledge which actually means relation to oneself, to others, to the whole world. Each person grasps knowledge in one's own way, structuring one's identity which, in return, influences one's reality grasp, through continual backwards and forwards motion strengthening structures.

From this assumption, the author outlines his professional career, remembering the events, encounters, influences which he had been aware or unaware of, which were decisive moments for his practician path and which may explain his commitment to training especially in the field of self-education and his eagerness to promote learning styles based on learners' autonomy and accountability.

Finding a way between dream and reality

by Marie-Christine Presse

Dormitory town... shanty town... halfway houses... university. Along suburbs, a path has been marked out, on the occasion of encounters, readings. This path led me to writing a thesis and presenting it, which is, as B. Charlot says it, "one of the most beautiful moment in life", a moment when dream and reality meet. Born in a trouble area, which left its lasting mark on me, I chose the side of audiences - adults and children - that were particularly withdrawn from training opportunities. It was neither the result of chance or of necessity, I was merely faithful to the values that determined my professional and individual choices. If I had to do it again I would choose the same path, which combines the pleasure of researching, of teaching and of reading.

History contradictions : pioneers' experience of school psychology and "maladjusted children"

by Nathalie Bélanger

This article presents the origin of the problematics underlying the author's doctoral thesis, dealing with the experience of earliest school psychologists in France (as soon as 1945) and their role in the field of "maladjusted youth". According to the initial Wallon project, school psychology was aiming at furthering child adjustment to school and conversely. In fact,

school psychology was soon associated with youth maladjustment and education of children with special needs. Through a sociological approach of school psychology emergence and development, we can try to understand whether school psychology developing during the 40's and 50's is the result of social request expressed by school or a claim created by school psychologists themselves.

Academic identities and generation : a thesis path

by Monique Landesmann

When describing the steps of her professional development leading to the presentation of a thesis, the author mentions benchmarks and obstacles she had to overcome.

She particularly stresses her dual identity and linguistic belonging : she is both a teacher/researcher at Mexico Autonomous University ("UNAM") and, for personal reasons, a postgraduate student at Nanterre University (Paris X) writing her thesis in France but about a problem concerning Mexican university : viz identity problems of university teachers in biochemistry at UNAM - a subject that was related to her personal concerns. The aim of her thesis is to reconstruct the social path and the process of creation of academic identity of those teachers.

From operating subject to existential subject : writing a thesis, going beyond pre-established thought frameworks or learning how to construct the liberty to ask questions

by Brigitte Lemius

Doctoral student path is punctuated with obstacles (professional, intellectual...) that are surpassed. Intermediate pieces of work (professional diary, reference-based theoretical analyses descriptions of classroom practice...) compose a kind of hypertext sustaining thought processes. Researcher position linked to the position of teacher/librarian in a school for handicapped children - in that case, children with motor handicaps - lead to reflection on hypertext writing by low level pupils who, because of their handicap, represent an exemplary case. Interventions feed back questions premises and modify the initial construct of the object, which does not constitute a failure but, on the contrary, an opportunity fo thinking differently.

In search of the multiple roots of non-religious ethic during the Third Republic

by Laurence Loeffel

When I was enrolled for the preparation of a thesis in educational sciences at the end of the year 1991, I had to face several difficulties to realize my project.

Living in Paris, and being a full time teacher of philosophy at the IUFM (Teacher Training Institute) in Beauvais, I had little time to conduct research. This research concerned an ignored field of knowledge : the foundation of non-religious ethic during the Third Republic. Many historians explored, long ago, the theme of secularization, especially secular control of school, but the issue of philosophical foundations of secular ethic at school was neglected by scholars. It's why I conducted this survey on the borders of philosophy, history and archeology. I could achieve this project thanks to my supervisor, Pr. Lelièvre, who was always ready to help me during the five years of research leading to my Ph D.

Factors determining educational readings of teachers

by Jean-Michel Drouet

Teachers have been accused of “educational illite-

racy”, though an active minority of them read intensely. Trying to go beyond these statements, this article takes into account actual educational practices and presents the most relevant results of an inquiry on teachers reading in education. Based on the assumption that belonging to a network would be the strongest factor determining reading practices, it shows that these practices significantly differ according to the type of network concerned. They also seem to vary in relation to some of individual teacher characteristics more than in relation to his representations and projects.

Memories for the Future

by Jean-François Garcia

a new column, written under the heading “Memories for the future”, aiming at enhancing the richness of the entire collections of INRP library and resource center, is in this issue, giving a commentary on an excerpt from the Buisson Dictionary published in 1911, which introduces a nineteenth century educationalist – Joseph Jocotot, who is not well-known – and his educational philosophy contained in the famous axiom “all is in all”.

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

A retourner à
INRP - PUBLICATIONS
29, RUE D'ULM 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement _____
Adresse _____
Localité _____ Code postal _____
Date _____ Signature ou cachet _____

Demande d'attestation de paiement oui non

Montant de l'abonnement (3 numéros)	Tarif valable du 01-08-2000 au 31-07-2001	
France (TVA 5,5 %)	153,00 F TTC	23,32 €
Corse, DOM	148,07 F	22,57 €
Guyane, TOM	145,02 F	22,11 €
Étranger	193,00 F	29,42 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	60,00 F	9,15 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
Perspectives documentaires en éducation			

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

VÉRONIQUE LECLERCQ / Les sciences de l'Éducation "au service" de la formation des adultes de faible niveau de scolarisation

Chemins de praticiens

MICHÈLE BABILLOT / Fille, femme, enseignante : sur les chemins de l'égalité

FRANCK CHIGNIER-RIBOULON / De l'enfant de la République au hussard de la République

CHANTAL COSTA / Un nouveau regard sur l'échec scolaire

FREDÉRIC HAEUW / Construction identitaire et rapport aux savoirs

MARIE-CHRISTINE PRESSE / Entre le rêve et la réalité : trouver le chemin

Chemins de doctorants

NATHALIE BÉLANGER / Les contradictions de l'histoire : l'expérience des pionniers de la psychologie scolaire et l'"enfance inadaptée"

MONIQUE LANDESMANN / Identités académiques et génération : itinéraire de thèse

BRIGITTE LEMIUS / Du sujet opératoire au sujet existentiel : faire une thèse, se dégager des schémas de pensée pré-établis ou apprendre à construire la liberté de poser les questions

LAURENCE LOEFFEL / La question du fondement de la morale laïque sous la Troisième République : une quête des origines à la frontière des genres

Communication documentaire

JEAN-MICHEL DROUET / Les déterminants des diverses pratiques de lecture en Éducation des enseignants

"Souvenirs du futur"

JEAN-FRANÇOIS GARCIA / Joseph Jacotot. Extrait du *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* de Ferdinand Buisson

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROME

Observatoire des thèses concernant l'éducation

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports
Adresses d'éditeurs
Summaries

