

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 52 - 2001



SUR LE CHEMIN DE L'ÉCOLE

I. N. R. P.
BIBLIOTHÈQUE
29, Rue d'Ulm
75230 PARIS CEDEX 05

PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an
par l'unité Communication-Documentation-Synthèse de la mission
« Transfert et Valorisation » de l'institut national de recherche pédagogique
Fondé en 1983 par Jean Hassenforder*

CONSEILLERS À LA RÉDACTION

*JEAN-MARIE BARBIER, professeur au Conservatoire national des arts et métiers
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
MARIE DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne
JEAN-CLAUDE FORQUIN, professeur en sciences de l'éducation
JEAN GUGLIELMI, professeur en sciences de l'éducation
JEAN HASSENFORDER, professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V
ANDRÉE TIBERGHIEU, maître de recherche au CNRS de Lyon
AGNÈS VAN ZANTEN, chargée de recherche CNRS/OSC Paris
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-SYNTHÈSE »
Rédaction : 0146349136 – email : eteve@inrp.fr*

Directeur de 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 1* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque
Photo de couverture : Sur le chemin de l'école – Musée de l'Éducation – Rouen

*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

CHRISTIAN ALIN / Chemin de vie : itinéraire de Formation et de Recherche	9
--	---

Perspectives de recherche

ÉRAD – JEAN-MARIE LABELLE / Une recherche collégiale en équipe sur les manières d'apprendre des adultes	23
RICHARD ÉTIENNE / L'auto et la co-formation, une chimère viable ?.....	33

Chemins de praticiens

ANNE-MARIE ANGIBAUD-LAIDET / Communication, culture et interdisciplinarité	39
CLAIRE HÉBER-SUFFRIN / Chemin faisant, chemin tissant... ..	43

Communications documentaires

STÉPHANIE AURICOMBE / Recherches et usages de l'information documentaire : analyse des pratiques des chercheurs et enseignants-chercheurs sur la formation du CNAM.....	61
JACQUES BÉZIAT / Étude prospective des sites ressources sur l'internet pour les enseignants de l'école primaire. Naissance d'un système culturel	71
YOLLA POLITY / Le comportement des chercheurs dans leur activité (Y compris face à la documentation).....	81

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROME /	89
--------------------	----

Observatoire des thèses concernant l'éducation

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT /	105
--------------------------------	-----

RESSOURCES

Bibliographie courante.....	121
Adresses d'éditeurs	153
Summaries	155

1

ÉTUDES

ITINÉRAIRE DE RECHERCHE

CHEMIN DE VIE : ITINÉRAIRE DE FORMATION ET DE RECHERCHE

CHRISTIAN ALIN

Luis et Marylin, deux cyclones aux jolis noms inoffensifs, viennent de nous accueillir. Arrivés des côtes lointaines de l'Afrique de l'ouest, ils ont balayé la Guadeloupe de leur souffle rageur, puis ils sont partis au nord vers les États-Unis, laissant encore une fois l'île à son renouveau. Hugo, à lui seul, avait été plus méchant. J'étais venu un an après cette catastrophe, en 1991, pour animer une préparation à l'agrégation interne d'EPS. L'île se relevait à peine de ses plaies. Ici, on suit sa destinée au rythme des morts et des naissances de la nature. Soleil et pluie, rires et larmes, lascivité et révolte, passivité et violence se succèdent comme un cycle naturel. Ne vous heurtez jamais du visage fermé d'un Guadeloupéen. Un mot d'humour, de chaleur et il vous offrira un de ses beaux rires remplis de vie et de bonheur qui font le charme des Antilles. On dit que lorsque la Guadeloupe vous reçoit avec du mauvais temps c'est qu'elle va vous aimer. Je verrai bien... Le 3 septembre 1995, j'ai touché le sol des Antilles pour venir prendre possession de mon premier poste universitaire de Maître de Conférences à l'UFR STAPS de l'Université des Antilles et de la Guyane. J'ai 47 ans...

Là devant moi, un fauteuil, un fauteuil de dentiste ! Un fauteuil rouge, au cuir las de tous les dos qu'il a pu accueillir, un de ces fauteuils de mon enfance quand mon

père m'emmenait chez un coiffeur. Je suis rentré dans la boutique d'un coiffeur. J'ai les cheveux longs. Pourquoi celui-ci ? Caroline me l'avait montré. Elle avait remarqué l'insolite de cette case qui ne montre au passant, dans la lumière qui filtre l'ombre, qu'un fauteuil rouge. – *Il y a quelqu'un ?* – J'entends une espèce de gargouillis, et d'un seul coup, venu de je ne sais où, il est là devant moi, tenant à peine sur ses jambes comme s'il sortait d'un autre monde. Il est vieux, d'un autre âge. Il bave. Il veut me parler et c'est un dentier gluant qui sort de sa bouche. – *Vous coiffez ? Vous coupez les cheveux ?* – Sur ma droite il y a une grande glace, au-dessous des étagères et çà et là des ustensiles qui, à leurs formes, doivent effectivement servir à couper des cheveux. Il opine de la tête. [On comprend très vite que la fluidité verbale de la conversation ne va pas atteindre le concours d'entrée de l'ENA] – *Je ne les voudrais pas trop courts, une simple coupe, un rafraîchissement.* – Il fait 30°. Dans ce visage las et ridé, les yeux sont précis. Ils montrent le fauteuil rouge. Autour de mon cou il passe un linge blanc, propre. On peut dire propre. Ses mains tremblent, les doigts de sa main gauche semblent rigides. Il prend de sa main droite une paire de ciseaux. Il doit être droitier. Pourquoi ne suis-je pas parti ? Pourquoi suis-je là dans ce fauteuil d'un autre temps, avec un vieux bonhomme d'un autre

temps, prêt à confier mes cheveux à un homme qui bave, qui ne parle pas et qui tremble, au moins de la main gauche ? Mon corps est bien, sans aucune résistance. Le peigne pénètre dans ma tignasse, les ciseaux claquent. Très vite le bruit s'atténue et une main fine et précise vagabonde tout autour de ma tête qui n'en revient pas. Le vieux bonhomme est un « pro ». Les ciseaux étaient précis, le rasoir aussi. La coupe est finie, le vieux bonhomme me regarde. – *C'est parfait. La technique ! La technique, Elle est là, elle est toujours là, elle ne vous quitte pas* – Le corps, le buste, la tête, d'un seul coup, d'un seul se sont redressés. – *J'ai coiffé aux Champs-Élysées, à Paris* – La phrase est sortie, distincte, claire, malgré le dentier qui continue à chevaucher entre ses dents. Ses yeux pétillent...

J'ai écrit cet événement de vie, le 15 septembre 1995, peu de temps après mon arrivée. À le relire, il a une double symbolique : celle d'une culture technique, d'une pratique professionnelle qui perdure au delà des âges, des instants et des lieux et qui intéresse mes recherches actuelles et puis surtout, l'avènement à ma mémoire de toute cette enfance antillaise masquée de la Garonne que j'avais mise de côté depuis si longtemps.

Je suis né d'un père d'origine martiniquaise, de couleur noire, et d'une mère d'origine normande, de couleur blanche. La différence, l'hétérogène font partie de ma vie. Ils ont dès l'enfance constitué les difficultés et les ressorts positifs de ma présence au monde. Ils ont médié ma vie et ils me servent à la médier. Tant et si bien que je ne me sens aucun mérite à me vêtir si facilement de ces habits de médiateur si importants dans le domaine de la recherche-action ou de la recherche-intervention.

DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS À L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Il pleut sur Paris. Devant mes 20 ans se dressent les grandes bâtisses de brique rouge de l'Institut National des Sports à gauche, de l'École Normale Supérieure d'Éducation Physique à droite. J'ai froid. Sur les recommandations de ma mère j'ai bien fait attention aux pickpockets du métro. Dieu que ces murs étaient laids et gris ! Il est vrai qu'en ce matin du mois de novembre

68 la nuit était là. Les événements de Mai avaient repoussé le concours d'entrée à l'ENSEPS en octobre. Je me doute mais je ne sais pas... Je me doute que ces premiers pas augurent d'un changement profond dans ma jeune vie mais je ne sais pas... Je ne sais pas à quel point ils vont m'ouvrir les chemins possibles de la connaissance : premiers pas, premières rencontres, Robert Mérand et Jacky Marsenach, la passion d'un métier, celui de professeur d'EPS, la passion de l'innovation pédagogique et de la recherche.

J'ai appris ma réussite au CAPEPS, sous le beau soleil de Sète, sur les lieux du stage Maurice Baquet que j'avais rejoint dès les épreuves terminées de la session de 1971. Pendant sept ans je participerai aux Stages Maurice Baquet, seuls lieux à l'époque d'innovation pédagogique et de recherche sur l'enseignement de l'EPS et des activités physiques et sportives. À la fin de ma première année, je suis coopté par Alain Buono au Conseil Pédagogique et Scientifique (CPS) de la FSGT¹ dans le groupe Football. Le CPS est le groupe de réflexion théorique et de recherche dont l'ambition est de comprendre l'enfant et le sport et d'innover pour un sport de l'enfant non inféodé à celui de la compétition adulte et/ou de haut niveau. Le stage Maurice Baquet est un lieu de rencontre où des enseignants observent des enfants d'une colonie de vacances pour laquelle le sport fait partie intégrante de son projet pédagogique. Il inaugure, bien avant les MAPPEN, une formation des enseignants par la recherche et à la recherche-action. Je participerai à l'écriture d'un premier ouvrage collectif publié en 1976 qui présentait l'état de nos propositions théoriques sur le sport de l'enfant et le football de haut niveau et des propositions pédagogiques concrètes destinées à l'enseignement du football pour de jeunes enfants. – *L'enfant et l'activité physique et sportive – Mémento Football*, CPS FSGT, 1976. J'y ferai la découverte vraiment approfondie de Piaget, Wallon, Tran Tong avec, à la fois toute leur richesse et toutes les réductions abusives que nous avons pu tirer de leurs travaux, à trop vouloir trouver des solutions pédagogiques d'applications scientifiquement justifiées. À cause de ces dernières raisons, des travaux de Pierre Parlebas et parce que ma pratique quotidienne de l'EPS m'orientait irrésistiblement vers les questions de l'interdisciplinarité, je quitte en 1978 le CPS. La recherche,

1 FSGT : Fédération Sportive et Gymnique du Travail.

pour l'EPS centrée principalement sur la simple transmission pédagogique d'une APS, ne me semble plus heuristique. L'EPS ne peut circonscrire son enseignement dans un vase clos. C'est l'enfant qui est important dans le milieu scolaire qui l'accueille et toutes les disciplines doivent collaborer. Je crois qu'à cette époque seul Robert Mérand et mes collègues du groupe football avaient compris mon attitude. Il est toujours difficile de quitter un groupe ou qu'un groupe accepte qu'un de ses membres le quitte. La différence acceptée est une conquête difficile et fragile.

– Il n'est pas possible qu'un professeur d'éducation physique, ayant quatre années de formation, ne soit pas affecté dans un collège ou un lycée devant des enfants – Assis sereinement dans son fauteuil Monsieur Putz, le Directeur Départemental de la Jeunesse et des Sports me laisse râler sur ma première affectation. – *Vous avez quinze jours pour construire votre emploi du temps dans le secteur d'animation qui vous est affecté, la Suisse-Normande.* Je n'ai pas d'emploi du temps planifié, pas de programme ordonné, pas de cadre de travail pré-établi. Pourtant, cela va me donner tout simplement, quelque chose que je n'ai compris que plus tard, *la liberté*, la liberté pédagogique d'entreprendre, d'innover, de créer, certes avec ses contraintes, mais aussi, avec ses passions. Pendant trois ans je ne vais pas me priver. J'essaie de mettre en application toutes les réflexions et les recherches que me fournit le travail du CPS et des stages M. Baquet. Je participe à la création de sections de Gymnastique Volontaire et à mes premières formations de formateur de formateurs. J'y découvre notamment les activités physiques d'expression, la danse, la gymnastique douce, la relaxation que ma formation masculine de l'ENSEPS n'avait pas véritablement abordées.

En 1975, j'obtiens un poste au lycée-collège de Bayeux. J'ai passé dans ce lycée huit années (1975 à 1983) de plaisir et d'innovation pédagogique, grâce à ma rencontre avec tout un ensemble de collègues persuadés que l'on pouvait dans ce vieux lycée classique enseigner autrement, grâce aussi à une rencontre avec un chef d'établissement d'exception, convaincue comme nous du principe d'éducabilité, aussi folle que nous en matière d'innovation, qui fit ensuite une brillante carrière, Raymonde Bail. Elle fut le premier proviseur acceptant de se porter garant pour l'un des cinq lycées expérimentaux qui surgiront du 10 Mai 81, le lycée autogéré expérimental d'Hérouville-St-Clair. Raymonde Bail

nous lança dans l'expérience du Travail Autonome qui me permit de rencontrer la chère Nelly Leselbaum, alors chercheur à l'INRP. Je me souviens de nos rencontres l'été sur la plage de Cabourg où elle m'initiait à l'examen des données d'une recherche. Cela a été mon premier contact avec une recherche-action institutionnelle, faite de travail de terrain, de rencontres avec des collègues et des chercheurs, d'analyse de pratique et de recherche théorique. Il s'agissait de décrire les pratiques de travail autonome dans une classe de seconde pour les élèves et de travail interdisciplinaire pour les enseignants et d'en mesurer les effets face aux exigences classiques des programmes disciplinaires, en comparaison avec des classes recevant un enseignement classique. L'expérience fut passionnante et riche d'enseignement, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique, mais particulièrement sur deux points que je retrouverai par la suite tout au long de mon parcours :

- l'innovation au plus fort de la passion des innovateurs, peut s'avérer terroriste pour les autres acteurs d'une institution et générer de leur part des conduites d'opposition et de résistance qui en retour contribuent à la tuer.
- en matière d'appropriation du savoir, il nous faut toujours poser la question de savoir si les changements et les innovations ne profitent pas plus aux bons élèves qu'à ceux qui se trouvent déjà en échec scolaire. Les clés de lutte contre l'échec scolaire ne résultent pas de la seule volonté et du seul désir pédagogiques, si tenaces et si forts soient-ils.

C'est au cours de cette période, que je découvre une seconde fois, après mon expérience de Jeunesse et Sport, la formation des adultes comme intervenant au GRETA de Bayeux et au CAFOC de Caen. J'y applique un nouvel outil que je construis et valide dans le cadre de la maîtrise de Sciences de l'éducation avec Jean Guglielmi : le photolangage. Il est aujourd'hui l'un de mes outils méthodologiques de recherche, notamment sur la question de l'imaginaire en formation.

À deux pas de l'avenue du Tremblay où se situait l'ENSEPS, la nouvelle université de Vincennes venait de se créer. Mai 68 y était vivace. J'avais assisté, çà et là, à quelques cours de psychologie en auditeur libre. Mais ma formation, le football et l'amour m'empêchèrent, à juste titre, de tout faire. Ayant, après le baccalauréat, effectué la classe préparatoire à l'ENSEPS du lycée Malherbe, c'est donc à la sortie de mon service militaire en 1975 que je pénétrais pour la première fois, en

étudiant régulièrement inscrit et en dehors des événements de Mai, dans les couloirs d'une université. J'obtiens très vite ma licence de Sciences de l'éducation, puis je fais une rupture d'études pour cause de famille avec des enfants en bas âge, de métier et de football (mon épouse dirait surtout de mon football) pour reprendre les études universitaires, après l'arrêt, encore à un niveau de jeu national, de mon sport préféré, à l'âge de 34 ans. Quand même, je réussis, en 84, le concours de l'agrégation d'EPS.

DE LA RECHERCHE EXPÉRIMENTALE À L'ANALYSE DE PRATIQUE(S)

La lumière a du mal à se faufiler dans la pièce d'un des sous-sols de l'université de Caen. La recherche en éducation n'a pas un grand statut à l'université. Et pourtant... Pourtant Gaston Mialaret est là sa calculatrice à la main. Il ne nous lâche pas Gaston ! Il sait que nous sommes rebelles aux chiffres. L'instituteur, le pédagogue extraordinaire et l'homme de science auront raison de nous, de moi. Il m'apprend la rigueur scientifique et la méfiance du rigorisme scientifique. Avec lui je passe une Maîtrise et un DEA, *Problématique de la formation de formateurs de Formateurs*, qui sera publié dans le n° 4 de l'année 1984 de la *Revue des Sciences de l'éducation*. L'objet d'étude était consacré à la mesure de l'effet d'une démarche de formation sur les styles d'enseignement de deux jeunes stagiaires d'EPS au cours d'un mois de stage. Déjà j'y explore :

- l'analyse clinique et les études de cas (deux stagiaires) ;
- des grilles d'analyse du langage utilisé au cours des leçons ;
- des outils d'observation pour la gestion de l'espace pédagogique ;
- des recueils de pratique réflexive sur la pratique effectués au cours de nos entretiens ;
- et surtout je n'évaluais pas une dimension fondamentale, ma propre implication, puisque j'étais le conseiller pédagogique et que je prêtais aux stagiaires mes propres classes.

Je suis alors indéniablement marqué par l'approche de pédagogie expérimentale prônée et défendue par Gaston Mialaret. Point de résultats sans un protocole de recherche précis et rigoureux, sans le recours à une appareillage statistique, seul susceptible d'apporter un

fondement de vérité aux conclusions d'une recherche qui a pour ambition de s'octroyer un label de scientificité. Ces premières recherches attestent de mon intérêt pour l'analyse réflexive sur la pratique enseignante, le langage, l'espace et le temps pédagogique et surtout la mesure d'une intervention, celle de l'action d'un conseiller pédagogique auprès de ses stagiaires. Il s'agissait de savoir si la problématique du stage telle que nous l'avions posée et telle que nous l'avions conduite, avait produit une modification significative de la pratique naturelle et/ou privilégiée du stagiaire. Premiers résultats, premières désillusions et première formation à la vérité scientifique du formateur pressé et Pygmalion que j'étais : « il ne semble pas que le stage ait modifié fondamentalement la manière naturelle et/ou privilégiée d'enseigner des stagiaires. Tout au plus le stage a permis aux stagiaires de mieux connaître leur style d'enseignement et leur personnalité pédagogique ». La grande humilité que j'y ai acquis, réside dans le regard sur le changement des personnes et de leurs représentations. Il ne s'agit pas de mettre en place la meilleure méthode du monde qui est bien sûr la nôtre, pour l'obtenir. Le changement est un processus totalement imprévisible fait de signes déposés, rencontrés, construits qui n'auront un sens que lorsque les acteurs le voudront bien, le ressentiront par eux-mêmes, y poseront une signification. La grande force de cette expérience, c'est la confirmation de ma passion pour la recherche et pour la formation, menées côte à côte.

1984 – Jean Guglielmi m'appelle auprès de lui pour le seconder en tant qu'adjoint de Chef de MAFPEN dans la mise en place de ces nouvelles structures de formation proposées par le rapport De Peretti. Tout est à faire, à innover et à créer. J'aurai la responsabilité de la rénovation des collèges, chère à Louis Legrand, et de la formation des enseignants par la recherche dont je construirai entièrement les bases. Les années 80 c'est l'aventure passionnante de la formation continue des enseignants et des formateurs et le compagnonnage universitaire et professionnel de Jean Guglielmi et de Jacques Ardoino qui me conduiront à la soutenance d'une thèse. De Jean, j'apprendrai à comprendre la complexité d'un système mais aussi la confiance en l'autre ; de Jacques, l'amour de la langue et le je(u) du langage, l'approche de l'écoute et cette curiosité si difficile et jamais atteinte, qui consiste, comme l'écrit si bien M. Foucault à « *se dépendre de soi-même* ».

Les années 80, c'est la rencontre de gens dotés de cette passion militante qui n'asservit jamais l'autre mais au contraire le font exister, capables d'allier avec bonheur éthique et pragmatisme comme Xavier Emmanuel Visseaux et Philippe Duval, tous deux, Inspecteurs généraux. Nous mènerons ensemble, au sein d'une réelle et chaleureuse équipe une formation-action en alternance, d'ampleur nationale à destination des élèves en difficulté et qui donnera lieu à des productions d'outils didactiques construits à l'intérieur de ce que l'on n'appelait pas encore en France des dispositifs d'analyse de pratique.

1985-1989 – C'est la création, en collaboration avec Marguerite Altet, d'un dispositif d'analyse des pratiques avant l'heure de la mode. J'organise et anime un dispositif de formation par la recherche à la disposition des enseignants de l'académie de Caen. L'objectif est d'aboutir à une théorisation de leur pratique qui puisse être transmissible, éventuellement publiable. Le dispositif crée deux types de groupes : des Groupes de Travail Approfondi, appelés GTA, dont l'ambition est d'être un lieu de réflexion et d'échange permettant aux enseignants de clarifier leur pratique et leur identité professionnelle, et des GFR, Groupes de Formation par la Recherche dont les thèmes de travail s'insèrent dans des recherches universitaires ou en liaison avec l'INRP. J'y accomplis un rôle d'animateur et de consultant jusqu'à la publication par le CRDP de l'académie de Caen. Je publie une communication au ministère en 1990 : *Formateurs de Formateurs et GTA/GFR. Étude de cas : Publication, ministère de l'E.N.*

Le milieu des années 80 consacre le virage paradigmatique pris à l'encontre de la pédagogie expérimentale pour s'orienter vers des perspectives plus phénoménologiques et herméneutiques pour lesquelles dans toute recherche la question du Sujet est première, a fortiori quand le Sujet est l'objet même de la recherche. L'approche des faits éducatifs par l'intermédiaire des histoires de vie ou des récits de vie m'ouvrent de nouvelles perspectives. Ceux-ci ont été utilisés depuis le début du siècle en anthropologie, puis en sociologie par l'école de Chicago. Ils se sont trouvés relancés par le superbe travail d'Oscar Lewis, *Les enfants de Sanchez* (1961). En tant qu'outils de cueillette de données personnelles, ils relancent l'approche compréhensive des mécanismes qui relient les individus à des ensembles plus vastes (niveau méso-social et niveau macro-social).

Les récits de vie sont devenus depuis 1976, notamment avec la contribution du sociologue Daniel Bertaux (1976,1980,1986), les impulsions de recherche données par Gaston Pineau (1983, 1986) et Guy Jobert (1986), l'occasion de développer une approche originale d'un grand nombre de phénomènes ethno-psycho-sociaux, autant dans la recherche que celui de la formation des adultes.

En tant que professeur d'éducation physique, mon intérêt s'était naturellement porté sur le langage du corps. J'avais au cours de mon DEA travaillé les notions d'espace, de territoires et de postures pour caractériser un style d'enseignement. Je me suis très vite aperçu que face à la complexité d'un tel langage, il était peut-être plus sage de tenter de saisir d'abord celle de la langue, du langage verbal et de la parole. C'est pourquoi, parallèlement à l'intérêt pour les histoires de vie, j'entreprends une formation en linguistique. L'enjeu est de saisir les arcanes du langage verbal et de la parole, pour mieux approcher le sens et la signification des actes professionnels qu'ils traduisent, pour mieux comprendre les rapports d'implication entre le chercheur et son objet-sujet de recherche que j'avais jusqu'ici superbement ignorés. Je ne regrette pas ce choix. C'était le seul fiable pour aborder avec rigueur les objets d'études qui m'intéressent aujourd'hui, tels que la construction de sens et de significations dans nos actes professionnels ou la construction identitaire. Je n'ai toujours pas véritablement abordé le magnifique champ de recherche en éducation et formation que constitue le langage du corps. Dans les actions de formation, je l'utilise. Je commence tout juste à l'approcher de nouveau dans mes recherches actuelles sur l'Imaginaire.

1989-1991 – Les actions de formations de formateurs, les universités d'été, les stages de préparation à l'agrégation interne d'EPS avec la complicité de Bernard Paris dans la France entière et en outre-mer s'intensifient. Dans le monde de l'EPS Jacqueline Marsenach me sollicite comme « expert » dans une recherche INRP, qu'elle pilote sur « les obstacles didactiques en EPS ». Cette dernière est publiée sous le titre – *Éducation physique et Sportive, Quel enseignement ?* En même temps, je ne peux m'empêcher d'exercer sur ce mouvement interne à notre discipline une réflexion critique. Dans le cadre de l'agrégation interne d'EPS, je commenterai souvent un texte non publié intitulé : « *Ste Didactique, Priez, pour nous* » où je dénonce la croyance

mythique au tout didactique et l'oubli des enjeux de communication et de pouvoir-savoir. Insensiblement je passe de préoccupations pédagogiques et didactiques à des préoccupations de connaissances approfondies des mécanismes de représentation et de discours qui peuvent être en je(ux) dans les actes d'enseignement et de formation.

1989 – Je quitte la MAFPEN pour rejoindre l'UFR STAPS, et prendre plus spécialement en charge la préparation des étudiants au concours du CAPEPS et l'enseignement du Football, passion toujours présente. Je m'en vais, aussi, parce que sa mission se transforme. Elle devient un simple service académique de formation avec une liberté d'action de plus en plus réduite. Caen est, du reste en France, la première académie à changer de sigle de MAFPEN ; elle devient CAFPEN : Centre Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale. Nous sommes revenus 7 ans en arrière, le temps d'avant les MAFPEN. Et le processus s'est poursuivi puisqu'aujourd'hui elles sont supprimées et intégrées dans le dispositif des IUFM. Ce qui ouvre un autre débat sur les rapports entre la formation initiale et la formation continue, les liens entre la formation des enseignants et les moyens d'une recherche au sein des IUFM, au label universitaire, INRP ou CNRS.

5 mai 1990 – La salle est imposante comme toutes les salles du conseil des universités et toutes les salles où l'on soutient une thèse. Je soutiens une thèse de doctorat, nouveau régime, en Sciences de l'Éducation : « *Je, Je(ux) et En-je(ux) d'énonciation* » (*les stratégies de discours*). La thèse et la soutenance de thèse : un écartèlement, un pari impossible, une déchirure, un orgueil ambitieux, naïf et en tous cas non mesuré, celui de vouloir obtenir un consensus paradigmatique entre le monde des tenants du positivisme et de l'approche expérimentale en matière de recherche scientifique dans le champ des sciences humaines et celui des philosophes, des cliniciens, des anthropologues ; celui d'oser vouloir concilier Mialaret et Ardoino dans une synthèse, celle d'une seule personne qui fut, dans des postures diverses, à chacun, l'un de leurs étudiants. L'éminent jury, avec compétence et humanité, ramena l'impétueux impétrant que j'étais à plus d'humilité et de discernement. Il lui montra la nécessité de tenir compte sur les plans épistémologique et méthodologique des différences paradigmatiques et de leurs conséquences sur les outils techniques employés. S'il souligna sans réserve les qualités cliniques

et théoriques de mon travail, il l'orienta vers des directions d'approfondissement qui se sont révélées majeures pour les travaux et les écritures entreprises par la suite. 28 janvier 1992 – La maison est en flamme. La chaleur est intense et la fumée envahit mes poumons. Mes trois chers et tendres sont sains et saufs. Je n'ouvrirai les yeux que deux mois plus tard au sortir d'un coma médical provoqué pour soigner mes poumons et mes brûlures. Je dois pour 50 % ma seconde vie au savoir-faire médical et pour 50 % à ma constitution physique de sportif.

Avril 1992-Juin 1995 – Recommencer à respirer sans l'angoisse de l'absence de la machine. Réapprendre à apprendre. Mesurer la grandeur et la perception d'un pas qui soutient un corps fragile. Accepter que votre corps n'ait plus la beauté d'Adam et sourire à votre image physique restée intacte et que le destin a bien voulu vous laisser. La rééducation a ceci de bien, c'est qu'elle vous donne du temps. Le temps y est long. Le livre, *Être Formateur. Quand dire, c'est écouter*, est véritablement parti de La Roche-Posay, célèbre pour ses pommades et ses eaux bénéfiques aux soins de la peau. L'écriture de mon premier livre s'est dessinée entre deux séances de cure et une partie de golf. La lecture aussi, intense et fructueuse : relire Foucault que j'avais beaucoup travaillé pour ma thèse, redécouvrir Heidegger, Nietzsche, Sartre, comprendre Habermas, Ricoeur, Eco, Barthes, Peirce ; lectures passionnantes qui me rappellent mon prix de philosophie et la déception de mon professeur de ne pas m'orienter vers khâgne et choisir des études de sport. Je reprends mon métier d'enseignant à l'UFR STAPS et la passion du cours à préparer pour éveiller chez mes étudiants l'étincelle du savoir.

Mai 1995 – J'ai 47 ans et je dois me décider. Mon parcours au sein de la discipline de l'éducation physique est complet et diversifié : Jeunesse et Sport, Collège, Lycée, Formation d'enseignants, Formation de Formateurs, Enseignement supérieur, Membre de jury des concours de CAPEPS et d'Agrégation, Docteur en Sciences de l'éducation. Une orientation vers l'inspection jusqu'à son plus haut niveau me tente. Mais la recherche et la formation me passionnent.

Fin août 95 – La rédaction de mon livre est finie. Reste l'aventure de la publication. Il sera publié au dernier trimestre 1996 aux éditions L'Harmattan.

LES ANTILLES : VERS DE NOUVELLES ORIENTATIONS DE RECHERCHE

Novembre 95 – C'est peu de temps après mon arrivée aux Antilles, soi-disant terres lointaines au climat chaud soyeux et caressant mais, aux yeux de beaucoup, perdues pour la recherche, la rencontre avec deux chercheurs passionnés et passionnants, F.V. Tochon et Jacques Coursil. Tochon y présente une conférence : *Possibilités et limites des grammaires cognitives dans l'élucidation des savoirs pratiques des enseignants et des entraîneurs d'EPS*. Celle de Jacques Coursil possède un titre surprenant « *La pragmatique des gestes et des coups* ». Mais que recouvre-t-il ? Derrière le pupitre, plus qu'un conférencier, un personnage, un philosophe, un linguiste de haut vol. L'humour est décapant, décalé, intelligent ; le propos fin et heuristique : « Quel rapport efficient établir entre Langage et Motricité ? Quelle est la pertinence d'un tel rapport pour des théoriciens et praticiens en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives ? En d'autres termes, qu'est-ce qui justifie le discours de l'Analytique du Langage dans les débats portant sur les activités du corps ? Nous sommes à cent lieux de cet aréopage sérieux et coincé des STAPS qui tient absolument à justifier de sa grande valeur positiviste. Je jubile... Jacques Coursil a partagé la même université, Caen, travaillé en linguistique avec Denis Slatka qui fit partie de mon jury de thèse et surtout, il est comme moi, un être d'origine antillaise ayant rejoint tard dans sa vie la Martinique, comme Professeur à la faculté des lettres de l'Université des Antilles et de la Guyane. Jacques Coursil va incontestablement influencer ma décision d'orienter mes recherches sur les rapports entre le langage et la motricité, entre le créole et la motricité.

Aux Antilles, en matière de recherche en éducation, tout est à créer. J'ai l'impression de me retrouver sur les terres vierges du service départemental de la Jeunesse et des sports, 25 ans plus tôt, ou sur celles de la MAFPEN dans les années 80. Je crois qu'Antoine Abou, Maître de conférences chargé à l'UAG du département des Sciences de l'éducation, se trouvait bien seul. Ensemble avec Marie-Josèphe Abou-Giletti et Antoine Delcroix nous allons créer en 1996, au sein de l'UFR, un centre de recherche le CREFAG : Centre de Recherche en Éducation et Formation Antilles Guyane. De par sa situation géopolitique la Guadeloupe se trouve dans une position privilégiée pour rendre compte de la spécificité culturelle de

la Caraïbe au sein des mondes anglo-saxon, hispanique et européen. Le CREFAG a l'ambition de devenir un lieu de synergie des forces de la région Antilles-Guyane en matière de formation et de recherche. Il veut être un lieu où praticiens et chercheurs concourent à la pertinence des actions en matière d'enseignement et de formation, à la création de connaissances et à leur diffusion.

Mai 1996 – Je participe au Colloque de l'AFIRSE, à Québec : « La recherche en éducation, la personne et le changement social ». J'y présente un travail sur : *Analyse de pratique et Identité professionnelle*. J'y fais de nouvelles rencontres, Claudine Beaudoux spécialiste en administration scolaire et aussi Christiane Gohier et Marta Anandón, avec lesquelles je vais commencer un réel travail d'échange sur l'analyse de pratique et l'identité professionnelle des enseignants, puisque, par la suite, je me rendrai physiquement dans leur laboratoire à Chicoutimi et à Montréal et qu'elles se déplaceront aux Antilles.

1997 – Mes activités universitaires s'intensifient. Le directeur de l'UFR STAPS me demande de le seconder comme directeur-adjoint. L'UFR STAPS est jeune et elle manque d'encadrement. Elle a beaucoup de difficultés de fonctionnement techniques et psychologiques. Elle vit mal la crise de croissance universitaire des UFR STAPS où les problèmes d'accueil d'un enseignement de masse et les conflits de statuts sont de plus en plus aigus. Le directeur souhaite obtenir une mutation. Je crois sincèrement que c'est à mes qualités de médiateur que l'on veut faire appel. La tâche est lourde mais je ne veux pas qu'elle se fasse au détriment de la recherche et du réseau de recherche que je suis en train de construire autour des Antilles. Mes activités de recherches et d'échanges continuent.

Mai 1997 – Échanges scientifiques, sur *l'Analyse de pratique*, à l'invitation des départements de Sciences de l'éducation de l'université de Laval, à Chicoutimi et Québec – Animation de séminaires scientifiques et conférences, du 3 au 10 mai 1997 ; projet soutenu et financé par le conseil scientifique de l'université Antilles-Guyane. Promotion et diffusion de mon ouvrage : *Être formateur, Quand dire c'est écouter*. Je travaille dans cette action avec Marta Anandón et Christiane Gohier que je retrouverai quelques jours plus tard au Maroc.

20 juin 1997 – Marc Lévêque, a obtenu sa mutation, je suis élu directeur de l'UFR STAPS des Antilles et de la Guyane. La fonction m'est dévolue plus que je ne l'ai

demandée et me porte à réfléchir une fois encore sur le pouvoir. Ma tâche est difficile mais je ne veux toujours pas abandonner le travail de chercheur au profit des tâches administratives de ma fonction. Je délègue et je dors un peu moins... Mes activités de recherche continuent et même rebondissent.

6 et 7 mai 1998 – Dans les locaux de l'IUFM à Pointe-à-Pitre, je co-organise, dans le cadre du CREFAG, un séminaire international sur *La question identitaire dans les métiers de l'enseignement et de la formation*. Il donnera lieu à un ouvrage collectif publié en décembre 2000 par l'INRP : *Enseignants d'Europe et d'Amérique – Questions d'identité et de formation*. Le séminaire me donne l'occasion de présenter, pour la première fois, l'une de mes directions de recherche produites au cours de mon programme de travail avec les conseillers pédagogiques : *Analyse de pratique et Photolangage : Former ou à « la recherche du Jardin d'Eden » – de la construction de significations dans nos actes professionnels*. Direction de recherche qui s'est précisée, diversifiée et a pris aujourd'hui en 2001 une importance fondamentale dans un programme de recherche consacré à l'Imaginaire en formation.

13 décembre 1999, je soutiens à l'Université des Antilles et de la Guyane une habilitation à diriger des recherches qui précise mes nouvelles orientations de recherche : *Analyse de pratique(s) et formation : une approche ethno-archéologique*. Elle me permet d'ouvrir, au sein du Laboratoire ACTES, Adaptation au Climat Tropical, Exercice et Société de l'UFR STAPS, un département consacré à l'analyse de l'enseignement, l'analyse de pratique des enseignants et des formateurs et l'intervention en EPS.

Mai 2000 – J'organise avec Christiane Gohier à Montréal, au sein du congrès de l'ACFAS, un séminaire qui rassemble un réseau international de chercheurs en éducation sur la question de l'identité professionnelle des enseignants et des formateurs. En décembre 2000, un ouvrage est publié aux éditions L'Harmattan, coordonné par Christiane Gohier et moi-même : *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle – Recherche et Formation*.

Pour les Antillais, le créole est la langue maternelle de l'émotion, de l'expression et du mouvement ; le français, la langue de l'instruction et de la formation. De nombreuses recherches historiques, sociologiques, anthropologiques, linguistiques se sont développées aux Antilles sur les apprentissages de l'écrit, de la lecture et

sur la question globale de l'échec scolaire, peu sur le domaine de la motricité. Des voies de recherches sur les problèmes que posent l'utilisation du créole, du français, voire du langage interlectal (français, créole mélangé) dans les apprentissages moteurs sont donc à ouvrir. Nous posons comme hypothèse que ces deux perspectives, Corps et Langues, ne sont pas sans conséquences sur les gestes professionnels des enseignants antillais. Quels enjeux soulèvent l'éducation et la formation d'un(e) jeune Antillais(e) quand de récents travaux de recherche sociolinguistique (Christian March, 1996) attestent que l'enfant antillais s'élève, aujourd'hui, non au sein d'une seule langue maternelle mais au sein de deux langues maternelles : le créole et le français. Quelles décisions pragmatiques en matière de formation appelle une diglossie qui ne se veut plus conflictuelle entre une langue dominante (le français) et un « parler » dominé (le créole) mais de synthèse entre deux véritables langues : le créole et le français. On parle de plus en plus de l'enseignement du créole en tant que langue écrite et parlée au sein du système éducatif français (on évoque la création d'un CAPES de créole). Si le français est la langue de l'utilitaire, de l'économique et de l'information, le créole est aux Antilles la langue de l'expression, de l'émotion et de la communication.

Comment les enseignants antillais formés au creuset d'une discipline d'enseignement française accommodent-ils leurs gestes professionnels à la réalité culturelle créolophone de leurs élèves ? Comment l'enseignant antillais d'éducation physique « bricole-t-il » (Lévi-Strauss) ses actes pédagogiques quotidiens, soumis à la rencontre de produits didactiques rationalisés, planifiés, issus des instructions officielles françaises, avec la réalité ludique, mouvante, dansante de l'expression et de l'activité motrice caraïbienne ? Comment et sur quoi forge-t-il son identité professionnelle dans le partage que lui propose sa double culture d'éducation et de formation : la culture créole et la culture française ? À quels je(ux) de métissage et d'altération est-il confronté ? Au plan méthodologique, nos recherches privilégient les approches descriptive, phénoménologique, herméneutique et ethnographique. Elles s'appuient principalement sur des dispositifs d'observation vidéo, d'écriture réflexive, de stimulation projective, comme le photolangage, d'analyse de pratique, d'analyse de discours et d'analytique du langage.

VERS UNE « THÉORIE DU SUJET EN ANALYSE DE PRATIQUE(S) »

En complément des théories de l'action ou des actions (Suchman, 1987 ; Durand, 1999 ; Theureau, 2000) telles qu'elles sont actuellement développées dans le cadre épistémologique de ce que Theureau appelle une « *anthropologie de la cognition située* », notre programme vise à contribuer à l'élaboration d'une « *théorie du sujet en analyse de pratique(s)* ». Moins que les actions en tant que telles, c'est donc le statut du sujet et la rencontre de l'Autre qui nous préoccupent ici.

En analyse de pratique(s), le sujet advient dans l'action, ou plutôt dans ses actions, mais aussi dans le dialogue et le langage. En contrepoint de la visibilité des actions (comportements observables) ou de la rationalité apparente des récits (dictum), via le dialogue, c'est la nécessaire opacité de l'accès à l'acte, de l'accès au sujet qui nous intéresse. Si les actions sont visibles, si les dires peuvent être explicites et clairs, le sujet est nécessairement opaque. Nous ne pensons pas que l'observation des actions, l'analyse descriptive aussi minutieuses et rigoureuses soient-elles suffisent à « dé-livrer » le sujet, si l'on ne tient pas compte des contraintes du langage et du dialogue et de l'inévitable logique d'effacement, de deuil de ce dernier. Pour nous, dans une analyse de pratique(s) l'action, les actions, si elles mettent en évidence, si elles énoncent un sujet ou des sujets cognitifs, psychologiques, sociologiques, ne conduisent pas pour autant de manière directe à l'identité professionnelle du sujet. L'opacité première de ce dernier, sa faculté de *négativité*², son imaginaire, la réalité de l'inconscient, mais aussi les conditions mêmes du dialogue et les contraintes du langage nous empêchent d'en rester aux explications fondées sur la seule conscience, surtout quand l'interprétation s'appuie essentiellement sur le contenu propositionnel des actions situées. Nonobstant du fait qu'un récit est toujours une opération de mémoire pouvant se situer en écart avec le réel, beaucoup d'analyses de pratique(s) se réalisent en prenant et interprétant directement les énoncés sans tenir compte de leurs caractéristiques d'énonciation et de dialogue, sans être vigilant quant à leur opacité, et à leur *négativité* possible, sans prendre en compte (pour

cause d'objectivité pensée comme impossible) leur symbolique et leur imaginaire. Ces caractéristiques essentielles de l'environnement énonciatif sont souvent négligées. Pourtant, ces dernières peuvent avoir un rôle déterminant dans la compréhension et l'explication finale des faits et de leurs auteurs.

D'où l'importance d'une approche herméneutique par des dispositifs de formation et/ou de recherche, comme ceux de la formation par l'écriture ou celui de l'histoire de vie. L'enjeu, le pari de l'histoire de vie, comme dispositif de formation et/ou comme dispositif de recherche, réside dans le fait que son écriture, son énonciation crée le tiers. Ce tiers ouvre au formateur et au formé des conditions pour sortir de leur dualité. En posant une écriture, en posant une parole, l'histoire de vie place, positionne, engage. Elle engage les uns et les autres non pas tant à regarder l'autre, écouter l'autre, mais aussi et surtout, à regarder, à s'écouter. L'histoire de vie de l'autre interroge à chaque fois ma propre histoire de vie. L'histoire de vie assigne à résidence l'implication du formateur et/ou du chercheur. Dans quelles conditions, sous quels enjeux méthodologiques et éthiques avons-nous conduit ce travail d'implication dans le cadre d'un dispositif de formation et/ou de Recherche ? Comprendre l'individualité, chercher le sens, approcher l'imaginaire à la source du souvenir, examiner la vérité non pas tant en ce qu'elle a de vrai, mais en ce qu'elle est présente et altérée par une histoire, une historicité, telle est, me semble-t-il, la portée herméneutique de l'histoire de vie. L'histoire de vie pose sur le terrain des sciences humaines et des sciences de l'éducation en particulier la question du *Sens* et de la *Signification*. Elle ne les pose pas sur n'importe quel terrain. En les plaçant sur celui d'une relation clinique, elle engage inévitablement la question du transfert ou plutôt du co-transfert. Elle soulève les jeux d'influence réciproque des désirs et des fantasmes, des attentes de l'auteur et du lecteur. Elle pose la question de la fusion et de la distance qui vont inévitablement surgir de la rencontre entre deux histoires de vies : celle du formé et celle du formateur, celle de l'acteur et celle du chercheur. Elle pose la question des enjeux de pouvoirs entre celui qui donne à lire et celui qui lit. D'où l'importance d'un contrat de partenariat en analyse de pratique(s) qui fixe clairement les termes de l'échange et de son suivi tout au long de sa durée de vie.

2 « *Négativité* » cette capacité négatrice, ce pouvoir de l'esprit de dire non, caractéristique de l'homme, est cette faculté que possède un sujet à déjouer les manipulations dont il se sent l'objet (Ardoino, 1979). Et pourquoi pas celles du formateur et/ou du chercheur !

Le recueil des données, leur transcription sont-ils faits pour témoigner (et devant qui), pour travailler, pour faire connaître, pour diffuser, à des fins de formation, à des fins de recherche ? Quelles sont les attentes et quelle est l'implication, de chacun des participants, à l'analyse de pratique(s) et en particulier celles du formateur et/ou du chercheur, que l'on a tendance à vouloir systématiquement neutraliser. Or, Devereux (1980) l'a bien montré, la neutralisation du chercheur est un leurre. Selon la finalité partagée et par les praticiens et par le formateur, le directeur de mémoire, le chercheur ou l'évaluateur, recueil des données, transcription et interprétation ne se découperont pas, ne s'écriront pas de la même manière. Ce qui est très problématique pour des chercheurs de paradigme positiviste pour lesquels le sujet et l'objet de la recherche doivent fondamentalement être séparés.

Tout l'enjeu scientifique de l'interprétation en sciences humaines est ici posé. L'herméneutique ouvre la question de l'interprétation. L'interprétation (*L'Auslegen*) est la phase langagière de la compréhension (*Verstehen*). Et chacun sait que l'interprétation dans le monde enseignant, au nom du respect des personnes, au nom d'une « sacro-sainte » objectivité qui a souvent bon dos, fait peur, inquiète, en tout cas, se fuit. C'est oublier que pour une compréhension de soi, pour une approche de l'être, l'interprétation est *existentialement* (Heidegger) fondamentale. Ricœur écrit : « *Ce concept d'interprétation est si important dans le "Sein und Zeit" que l'entreprise entière en quoi consiste l'analyse existentielle est elle-même une sorte de "phénoménologie herméneutique"* ». Nous sommes alors à l'intérieur de ce que Ricœur appelle une herméneutique ontologique. Répondre à la peur, faire face à l'inquiétude légitime de l'interprétation, c'est introduire, dans les actes et les conditions d'analyse d'une pratique, non seulement de l'empathie, de l'écoute mais aussi de la rationalité. Les recherches d'Habermas sur l'agir communicationnel, les travaux structuraux de la linguistique et de la psychanalyse reformulent et envisagent en d'autres termes l'approche de la subjectivité et la fameuse opposition entre compréhension et explication. P. Bourdieu, lui-même, que l'on ne peut soupçonner d'herméneute subjectiviste, écrit dans son bel ouvrage sur la *Misère du monde* : « *Contre la vieille distinction Diltheyenne, il faut poser que comprendre et expliquer ne font qu'un* ». À partir

d'une herméneutique ontologique, Ricœur prône une herméneutique méthodique qui s'intéresse aussi à une logique de la preuve. Parce qu'elle fait de la subjectivité sa pierre angulaire, une telle ambition ne peut se passer de médiations objectives. Ricœur s'appuie sur deux conditions fondamentales : d'une part, un outillage théorique et méthodologique constitué par la sémantique et l'analyse structurale d'un texte, d'autre part la présence d'un arbitrage critique intersubjectif fondé sur l'exercice du soupçon et la recherche ontologique. C'est à ce prix que le chercheur peut être à l'écoute de son implication et de celle de ses partenaires de recherche. Nous avons travaillé, de notre côté, à la mise en place d'un cadre théorique et pratique de compréhension des situations de communication professionnelle des enseignants et des formateurs nommé « Pragmatique de la communication discursive »³.

L'axe de recherche se situe dans une approche que je qualifie d'*ethno-archéologique* : « *ethno* » – pour son ancrage indexical dans le terrain de la pratique ; « *archéologique* », au sens foucauldien du terme, dans le fait qu'elle cherche à caractériser les conditions d'émergence d'une pratique. Qu'est-ce qui fait qu'une pratique se fait, s'écrit, se dit d'une certaine façon et pas d'une autre possible, à un moment donné de la vie personnelle et professionnelle de ses auteurs. Un tel axe de travail invite donc à se pencher sur l'œuvre majeure de caractérisation des formations discursives de M. Foucault (1971). Il convoque aussi les sciences du langage pour prendre en compte les modalités énonciatives de l'analyse dans ses liens sociaux et ses visées axiologiques. En ce sens, je suis proche des concepts de « parole incarnée et de position de parole » proposés par Vermersch (1994). Il s'agit bien d'un problème d'importance soulevé par la psychologie cognitive, *celui de la relation subjective à l'expérience*. Pour cela, il sera nécessaire de décrire et d'analyser la relation qui existe entre les indicateurs non-verbaux (postures corporelles, rythme de parole, espace-temps corporel) et les marqueurs linguistiques (actes de discours, positions énonciatives). Mais, et c'est d'importance pour ne pas tomber dans un réductionnisme psychologique ou sociologique, l'analyse de pratique(s) convoque, *l'analytique du langage* (Coursil, 2000) pour tenir compte des contraintes de la langue et aborder toute la liaison entre le langage et l'action, entre le langage, la motricité de l'homme confronté à une pratique. L'analytique du langage est une approche

3 Alin (C.), (1996). *Être formateur – Quand dire c'est écouter*, Paris, L'Harmattan.

méthodologique qui consiste à traquer les usages de la langue et à circonscrire leur validité en faisant apparaître la logique de leur cohérence ou de leur incohérence. Il s'agit de montrer tous les emplois non-consistants avec la pratique proposée. Il s'agit de lister les formes opératoires qui caractérisent les cas d'emplois. Ainsi en analyse de pratique(s) pour un domaine d'étude comme l'*Intervention*, il s'agit de définir le système des emplois du terme intervention dont la pratique qui nous intéresse doit être un cas particulier ; dans le cas contraire, c'est un abus de langage, un trope. Le travail cherche, donc, à dégager à partir des usages du terme intervention le concept qui donnera du sens, de la signification aux pratiques et aux domaines d'action qu'il circonscrit. Il s'agit de montrer en quoi les pratiques, expériences concrètes et sensibles sont liées intrinsèquement à des expériences de langage et sont donc parfaitement conceptualisables. Il s'agit de tenter de rendre sensibles les praticiens et les chercheurs aux contraintes de la langue. Celles-ci ont un caractère impératif. Particulièrement, dans le domaine des STAPS et des Sciences de l'Éducation, nous faisons trop souvent cas des contraintes de la langue que nous utilisons soit comme du langage commun qui va de soi, soit dans un jargon théorique souvent non signifiant et non consistant. C'est donc sous la vigilance de l'ensemble de ces points sensibles que nous venons d'évoquer et soulever que nous essayons de travailler dans notre laboratoire ACTES⁴, département d'analyse de pratique(s) et de l'enseignement à l'UFR STAPS⁵ et au sein du CREFAG⁶ de l'IUFM⁷ à l'Université des Antilles et de la Guyane. J'ai procédé par touches au gré de ma sensibilité, en respectant dans ses grandes lignes l'ordre chronologique de mon itinéraire. Je l'ai commencé par la fin, c'est-à-dire ma présence actuelle aux Antilles pour me replonger dans mon enfance, remonter tranquillement le temps et tenter de retrouver ce que Pierre Bourdieu appelle « la série des positions successivement occupées par un même agent dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations ». Mais en ce domaine, il n'y a pas de stratégie pilote, il n'y a que le surgissement d'une écriture singulière avec ses vérités et ses illusions, ses exigences de logos et ses espérances de *mythos*. Je suis

sur une borne de ma route professionnelle, accompagné de son chemin de vie et bien des aventures, des aventures, j'espère, l'attendent encore.

Christian ALIN

Directeur du Laboratoire ACTES
Directeur de l'UFR STAPS
Université des Antilles et de la Guyane

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALIN, C., (1996). *Être formateur – Quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.
- ALIN, C., (1999). *Analyse de(s) pratique(s) & Formation, une approche ethno-archéologique – Dossier de soutenance HDR*, Université des Antilles et de la Guyane.
- ALTET, M., (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.
- ANADON, M., (1997). Le sujet est de retour, il faut lui donner la parole, in *La Recherche en Éducation, la personne et le changement, les Cahiers de l'ABRAPS*, Université de Laval, vol. 23.
- ARDOINO, J., (1978). *Propos actuels sur l'éducation : contribution à l'éducation des adults*. 6^e ed. Paris : Gauthiers-Villars.
- BERTAUX, D., (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, n° 2, juillet-décembre.
- BERTAUX, D., (1980). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.
- BARBIER, J.-M., CLOT, Y., DUBET, F. et al., (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.
- BARTHES, R., (1985). *L'aventure sémiologique*. Paris : Seuil.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. dir. et FABLET, D. dir., (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BOUCHARD, P. dir., (1996). *La question du sujet en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan.
- CARLIER, G., RENARD, J.-P. et PAQUAY, L., (2000). *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité. Regards multiples sur le stage en éducation physique du CUFOCEP*. Paris ; Bruxelles : De Boeck.
- CIFALI, M., (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

4 ACTES : Adaptation au Climat Tropical, Exercice et Société.

5 UFR STAPS : Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités physiques et Sportives.

6 CREFAG : Centre de Recherche en Éducation et Formation des Antilles et de la Guyane.

7 IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

- CLOT, Y., (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action, in Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F. et al. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, p. 53-69.
- COURSIL, J., (2000). *La fonction muette du langage*. Petit-Bourg : IBIS Rouge Éditions.
- DELEDALLE, G., (1979). *Théorie et pratique du signe : introduction à la sémiotique de Peirce*. Paris : Payot.
- DEVEREUX, G., (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- DOMINICÉ, P., (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E., (1990). *Comprendre des situations de formation : formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck.
- DUBAR, C., (1996). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- DURAND, M., (1998). *L'enseignement comme « action située » : éléments pour un cadre d'analyse*, communication à la 4^e biennale de l'Éducation et de la Formation, Paris, avril 1998.
- DURAND, M., (1999). Teaching action in physical education. A cognitive anthropology approach. *AIESEP Newsletter*, 61, 2-10.
- ECO, U., (1988). *Le signe*. Bruxelles : Labor.
- ECO, U., (1999). *Kant et l'ormithorynque*. Paris : Grasset.
- FLAHAUT, F., (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.
- FOUCAULT, M., (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, M., (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, M., (1984). *L'usage des plaisirs*. Paris : Gallimard.
- GOHIER, C. et al., (1999). *L'enseignant professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GOHIER, C. et ALIN, C., (2000). *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle – Recherche et Formation*. Paris : L'Harmattan.
- JACQUES, F., (1993). *Dialogiques*. Paris : PUF.
- HABERMAS, J., (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 1 : *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* et Tome 2 : *Critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.
- HALL, E.T., (1984). *La danse de la vie, temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil.
- HEIDEGGER, M., (1986). *L'être et temps*. Paris : Gallimard.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1980). *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Paris : A. Colin.
- LACAN, J., (1965). *Écrits 1 et 2*. Paris : Seuil.
- LEPLAT, J., (2000). L'environnement de l'action en situation de travail, in Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F. et al., *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, p. 107-132.
- LEVINAS, E., (1990). *De l'existence à l'existant*. Paris : Vrin.
- MALGLAIVE, G., (1990). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : PUF.
- MEIRIEU, Ph., (1991). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF.
- MEIRIEU, Ph., (1993). *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et al., (1996). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Paris ; Bruxelles : De Boeck.
- PHIRCE, C. S., (1979). *Collected Papers*. Cambridge : Harvard University Press. Trad. fr. partielle *Écrits sur ligne*, Éd. G. Deledalle, Paris : Le Seuil. 1978.
- PLRENOUD, Ph., (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PIETTE, A., (1996). *Ethnographie de l'action*. Paris : Éd. Métailié.
- PINEAU, G. et Marie-Michèle, (1983). *Produire sa vie : autofor- mation et autobiographie*. Montréal : Éd. Saint-Martin/Édilg.
- PINEAU, G. et JOBERT, G., (1989). *Histoires de vie. Actes du colloque « Les histoires en formation »*, Université de Tours, 5-7 juin 1986, vol. I : *Utilisation pour la formation*, vol. II : *Approches multi-pluridisciplinaires*. Paris : L'Harmattan.
- POSTIC, M., (1994). *La relation éducative*. 6^e ed. Paris : PUF.
- POSTIC, M., et MARQUET, B. collab., (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris : PUF.
- RICŒUR, P., (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris : Seuil.
- RICŒUR, P., (1983). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- SAUSSURE, F. de, (1973). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- SCHÖN, D.A., (1983). *The Reflexive Practitioner: how profes- sionals think in action*. Logiques : Montréal.
- SLARLE, J.R., (1972). *Les actes du langage, essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.
- SUCHMAN, L., (1987). *Plans and situated action*. Cambridge : University Press.
- TARDIF, M. dir., LESSARD, C. dir. et CLERMONT, G. dir., (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Paris : PUF.
- TAP, P., (1986). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse : Privat.
- THEUREAU, J., (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences, in Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F. et al., *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, p. 171-212.
- TOCHON, F.V., (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- TOCHON, F.V., (1996). La Rétroaction vidéo, rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XXII, n° 3, p. 467-502.
- VARELA, F., (1989). *Connaitre les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil.
- VERMERSCH, P., (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- WITTGENSTEIN, L., (1989). *Tractatus logico-philosophicus*. Paris : Gallimard.

PERSPECTIVES
DE RECHERCHE

UNE RECHERCHE COLLÉGIALE EN ÉQUIPE SUR LES MANIÈRES D'APPRENDRE DES ADULTES

ÉRAD – JEAN-MARIE LABELLE

Le sigle Érad donné à notre groupe de recherche est lié, par euphonie, à un personnage célèbre en Alsace, *Herrade de Landsberg*, abbesse du Mont Ste Odile, qui écrivit, entre 1175 et 1185, l'*Hortus Deliciarum*. Tenant cet ouvrage pour l'un des premiers livres illustrés destinés à l'apprentissage des adultes, nous avons d'emblée choisi cet éponyme. Nous avons longtemps hésité à propos du A et du D : s'agissait-il d'adulte, d'apprentissage, d'andragogie, de développement ? Les quatre sans doute ? Les deux derniers mots furent retenus lors du 25^e anniversaire de l'Andragogie à Montréal en 1994. Notre groupe, créé deux ans plus tôt, trouva alors son nom : « *Équipe de Recherche en Andragogie Développementale* ». L'apprentissage des adultes, à la lumière de la réciprocité éducatrice (Labelle, 1996), est effectivement envisagé comme levier de leur développement personnel et sociétal.

Cette évocation historique inspire quelques réflexions. L'Érad trouve sa marque et son identité en vivant d'abord et en définissant ensuite son existence. À l'image de l'*Hortus Deliciarum*, bande dessinée qui se déroule

folio par folio, l'équipe n'accède à l'Eden de la connaissance qu'au fil de ses desseins successifs. Sa recherche résulte de l'enroulement heuristique de ses objectifs, de sa démarche, de ses paroles et de ses écrits, réciproquement articulés par ses membres collégialement à l'œuvre. Son identité est devant elle : l'Érad se définit dans le mouvement par lequel elle tend à rejoindre ce par quoi elle se devance. L'Équipe se fait à travers son histoire et son évolution constitue le lieu de sa recherche et le ciment de ses orientations. Son chemin de praticiens est ici présenté dans un texte écrit conjointement à plusieurs voix.

UNE HISTOIRE

D'ÉQUIPE...

Les personnes qui constituent l'équipe depuis sa fondation en juin 1992 sont des titulaires du Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS) intitulé « *Responsable en formation d'adultes* ». Elles donnent à

la recherche, non seulement son impulsion, mais son objet et sa démarche, ainsi que ses couleurs. Cette équipe de personnes, collégalement acteurs et auteurs de leur recherche, est, comme toute structure vivante, en permanente évolution. D'autant plus que l'originalité de cette équipe est à souligner à plus d'un titre. Ses membres ne sont ni des professionnels de la recherche ni soumis à faire de la recherche, à l'exception des cinq doctorants et de son responsable. Ils sont tous engagés professionnellement dans divers secteurs de la formation des adultes où ils occupent des postes de responsabilité. Ils font de la recherche de leur plein gré, pour le plaisir de poursuivre leur réflexion engagée personnellement durant leur année de DESS, sans en attendre d'autre gratification que celle de mettre chaque jour un peu plus d'intelligence dans l'accomplissement de leurs fonctions. Le temps qu'ils consacrent à la recherche est un temps prélevé sur leur temps libre, donc fait de temps morcelés qui nécessitent que le fil conducteur du travail, dans sa thématique et sa force attractive, soit un vecteur, suffisamment puissant pour que chacun s'investisse dans cette tâche qui n'est pas son pain quotidien, et fortement fédérateur pour souder l'équipe et y câbler en retour sa résistance. Autrement dit, l'équipe fait les équipiers-qui-font-l'équipe-qui-fait-la-recherche. Du côté institutionnel, se réalise progressivement l'ancrage de l'équipe dans le Laboratoire des Sciences de l'Éducation : informelle à l'origine, elle s'affirme et s'affermite dans l'environnement universitaire.

QUI DÉFINIT SON OBJET DE RECHERCHE...

Il est important de rappeler que notre objet de recherche s'inscrit à la suite d'une formation d'un type particulier, sanctionnée par le Diplôme de troisième cycle universitaire en sciences de l'éducation. C'est une formation en alternance qui s'adresse à des professionnels du secteur de la formation et qui s'appuie donc autant sur les apprentissages et expériences professionnels antérieurs et en cours que sur les savoirs acquis pendant l'année du DESS. Le mémoire de fin d'études, en particulier, constitue un pont entre ces deux sources de connaissance. Diplômés de différentes promotions, nous nous sommes fixé comme premier travail de trouver un objet d'étude et des modalités de fonctionnement qui permettent de prendre en compte la diversité de nos expériences et de nos pratiques, mais aussi la variété des références et des théories dont nous employons les

termes et les concepts, explicitement ou implicitement. Ainsi, partant du *postulat* que les apprentissages des adultes présentent des caractéristiques particulières, notamment en ce qui concerne les stratégies, nous avons retenu comme objet pertinent pour les identifier avec précision le Mémoire qui permet au candidat, pour l'obtention de son Diplôme, d'élaborer l'analyse critique d'une expérience de formation dans laquelle il est impliqué. Le travail ne porte pas sur le Mémoire en tant que produit, mais sur le processus de production du Mémoire – c'est-à-dire sur l'activité du sujet dans les apprentissages qu'il attribue à cette production liée à son expérience – qui représente ainsi un espace typique d'apprentissage-adulte. Il est donc légitime d'ériger ce processus en objet d'étude et la recherche a pour objet de vérifier qu'il constitue de fait un lieu privilégié de mise en œuvre de stratégies individuelles, en les mettant au jour par une analyse distanciée et critique. Ce faisant, chacun est amené à poursuivre sa formation à travers une activité de méta-apprentissage.

SA DÉMARCHE ET SA MÉTHODE...

Nous sommes donc convenus de partir d'une description des traces qu'avait laissées la production du Mémoire de DESS chez chacun d'entre nous. Cette analyse fut introduite par la question : « *Que reste-t-il de mon Mémoire dans ma mémoire ?* » À partir des traces que la construction du Mémoire a laissées dans sa mémoire, chacun se livre à un repérage des apprentissages qu'il a effectués lors de ce travail. Deux phases principales en interaction constituent l'investigation intensive et en profondeur : le recueil individuel des données et leur traitement réflexif en équipe. Dans ce dessein, la méthode privilégie la parole et l'écriture : le travail s'appuie alternativement sur des écrits et sur des échanges oraux dans le respect des positions de chacun. Les réponses écrites individuellement furent donc discutées collectivement lors de nos réunions mensuelles. Les questions soulevées dans la discussion permettaient à chacun d'explicitier pour les autres et d'élucider pour lui-même les raisons qui lui faisaient retenir tel ou tel aspect de ses apprentissages. À partir de ces échanges, nous avons pu faire apparaître un certain nombre d'éléments, communs ou non. Ainsi, dans une seconde étape, nous avons réécrit un texte portant cette fois sur « *que reste-t-il de nos discussions sur les anamnèses de nos Mémoires ?* ».

Méthodologiquement, nous avons continué à suivre cette même voie d'élaboration de synthèses progressives par paliers successifs, cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous posons l'hypothèse que si nous attribuons (Blais, 1992) à la production du Mémoire de nombreux apprentissages liés au fait que c'est un écrit personnel, il doit en être de même pour la poursuite de notre formation à travers l'équipe de recherche. De plus, nous nous accordons à penser que chacun est porteur de questions qui ne sont pas forcément celles des autres et que chacun entend différemment ce qui est dit au sein du groupe. Pourquoi faudrait-il alors que les conclusions soient tirées en commun, de façon unanime ? Loin de conduire à la dilution des personnes dans un énoncé commun (Jacques, 1986), l'équipe est le lieu de leur développement conjoint. Enfin, nos moyens de produire une réflexion théorique approfondie étant marqués de leur contingence et de la diversité de nos approches, ce qui est à la fois notre richesse et notre limite tant au plan humain qu'au plan scientifique, nous nous en tenons à l'effort d'écrire individuellement les jalons progressifs de nos observations à partir de préoccupations communes quant à l'andragogie.

Ainsi, contrairement à un processus d'acquisition de savoirs constitués, notre démarche de travail privilégie l'échange entre les participants, les temps d'appropriation, de maturation et d'intégration, et non la répétition de connaissances. Cette recherche est heuristique : l'équipe revient constamment sur l'affinement des objets différenciés d'étude qu'elle découvre et propose à sa réflexion, elle définit progressivement ses modalités de travail de façon négociée, enfin, chacun accepte d'assumer ses limites et incertitudes ainsi que celles de l'équipe. Cette manière de continuer à se former dans et par la recherche nous semble correspondre à notre souhait de poursuivre, au-delà d'un cursus universitaire, une réflexion, en forme de métacognition, sur ce qu'apprendre signifie pour nous-mêmes et, sans doute plus généralement, pour les adultes. Ce fonctionnement montre qu'il est bien celui d'une légitime équipe de recherche dont l'appellation n'est pas usurpée. Il marque le caractère à la fois personnel et conjoint de la démarche intellectuelle qui, si elle est singulière, ne saurait être solitaire. L'activité langagière s'inscrit dans une authentique réciprocité interlocutive. C'est ainsi que l'histoire d'Érad continue de s'écrire jusqu'à ce jour.

LA PRODUCTION DU MÉMOIRE

AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

La rédaction d'un Mémoire permet à l'adulte de mettre à distance ses découvertes antérieures en les organisant ou plus encore de s'en délester pour faire de cette production un témoin. Elle est œuvre de création, renvoie, à ce titre, à une démarche d'autonomie, et elle est aussi l'occasion de confrontations avec le savoir constitué, avec l'institution-université, avec les pairs, avec le directeur de mémoire et avec soi-même. Ces confrontations multiples ont diverses incidences.

Dans l'écriture elle-même, se succèdent des moments d'enthousiasme – en raison de l'aspect ludique de la fabrication d'un recueil de données, par exemple –, d'inquiétude ou de pénibilité, de débroussaillage, de découvertes, de doutes puis de certitudes, toujours provisoires. Le « point final » du Mémoire apparaîtra évidemment comme une étape essentielle, par la limite qu'il impose à chacun de se défaire de son objet de travail. Cet accomplissement a été comparé, par plusieurs d'entre nous, à la gestation et à l'enfantement. Sans en tirer pour l'instant plus de conclusions, nous avons souligné la complexité des liens qui existent au plan psychique entre le sujet et l'objet de son travail.

Pour l'adulte, il s'agit d'opérer une synthèse personnelle de ce qui fait son expérience et de mettre celle-ci à distance. La production du mémoire constitue en elle-même une expérience à vivre. Elle se rapproche curieusement de la spirale du développement individuel-personnel (Gilles *et al.*, 1994) avec ses accélérations, ses stagnations, ses retours en arrière, son pouvoir de structure aussi pour accrocher l'existant, installer des filiations et donner du sens. Elle se limite apparemment à un traitement cognitif de l'expérience antérieure. Nos réflexions en groupe ont montré combien le traitement émotionnel, affectif, de l'expérience est aussi présent. Il faut sans doute plus de temps pour le faire émerger : c'est ce qui a été favorisé par nos échanges. On peut formuler l'hypothèse que c'est la totalité de ce traitement des expériences (Gaudet, 1995) qui est la garantie d'une bonne intégration personnelle des apprentissages.

À ce titre, la soutenance du mémoire constitue un moment fort d'intégration de ces expériences et d'acquisition des apprentissages : « pour convaincre mon auditoire je fais miennes mes découvertes, je me les

appropriée pour mieux les restituer ». C'est ce qui intervient à un degré d'implication peut-être supérieur lorsque le mémoire devient occasion de changement professionnel et s'inscrit alors dans le réel, pour être force de proposition par exemple. Ce Mémoire s'appuie donc largement sur un passé professionnel et personnel tout en utilisant les outils de compréhension livrés dans le présent pendant l'année de formation DESS afin de donner un sens à l'avenir, qu'il soit fait d'une modification de trajectoire professionnelle ou d'une progression personnelle.

Sur cette échelle temporelle, ce Mémoire semble intervenir comme moment fort, peut-être comme une sorte d'accélérateur ou plutôt « d'activateur » dans le développement de la personne. Il y a quelques années, Raymonde Bujold, professeur à l'Université Laval à Québec déclarait lors d'une conférence à Strasbourg : « Se développer c'est vivre des expériences, les traiter et les intégrer, autrement dit, c'est vivre intensément et comprendre profondément ». Notre observation au cours de notre travail de et autour du Mémoire de DESS permet d'illustrer en quoi il semble engager la personne dans une véritable démarche de développement personnel et professionnel. En ce sens, l'équipe de recherche a continué à jouer ce rôle de prise de recul car si des capacités de distanciation nous sont demandées dans les activités professionnelles que nous exerçons, il n'existe guère de lieu où nous puissions les améliorer. L'Érad, lieu de recherche, fonctionne donc aussi comme espace-temps de formation continuée de ses membres.

DANS UN CADRE INSTITUTIONNEL

Institutionnellement, le Mémoire doit permettre au candidat « d'élaborer l'analyse critique d'une expérience de formation dans laquelle il est impliqué ». En ce sens, la réalisation du mémoire est un processus dans lequel différentes stratégies individuelles se font jour.

L'importance des contraintes institutionnelles oblige à effectuer une production intellectuelle d'une envergure nettement supérieure à ce qui est demandé en formation initiale ou dans le domaine professionnel. La production d'un écrit long, portant souvent sur un champ dont on est le praticien, implique un effort strictement individuel, du choix de l'objet à la conception et à la réalisation définitive, y compris pratique, du projet de recherche.

Il convient d'abord de préciser que chaque membre du DESS s'est porté volontaire pour entamer cette formation. Ce choix, même s'il a pu être renforcé par des causes externes, est premièrement personnel. Chaque adulte « stagiaire » a un double rapport à l'Institution : un rapport avec l'institution qui l'accueille en formation, ici l'Université, avec laquelle un projet de mémoire doit être validé, réalisé et évalué ; un rapport avec l'institution dont il est issu professionnellement (Éducation nationale, organisme de formation, entreprise, hôpital, Police nationale, Fonction publique territoriale, etc.). Notre recherche nous a permis de mettre au jour les rapports entretenus par les différents membres de l'équipe avec l'institution, dans notre cas universitaire, ainsi que leurs incidences. Les premiers constats sont d'ordre général et prennent, avec les individus, des colorations différentes qui demanderaient encore à faire l'objet d'analyses pertinentes à d'autres niveaux. Deux pôles retiendront notre attention : l'un traitant des représentations de l'institution « Université », l'autre abordant la connaissance et la reconnaissance dans le cadre institutionnel.

Les représentations de l'institution « Université » sont fortement associées à la contrainte, à la consigne, au cadre. Les représentations de l'institution d'accueil de l'adulte en formation DESS prennent deux grandes formes. L'une est formelle : l'institution, c'est la méthodologie avec ce qu'elle génère de respect, de rigueur et d'uniformité. Le calendrier précis et la procédure pour chaque étape de formation sont abordés en début d'année, des cours de méthodologie aidant à l'élaboration du mémoire sont dispensés, etc. La seconde est personnelle : le directeur de mémoire, garant et représentant de l'institution. À l'opposé de l'institution, seulement visible derrière les aspects formels, le directeur de mémoire a une image directement visible et moins rigide. Il rééquilibre la relation Formé-Institution. Selon les cas, il est expert, soit du fond, soit de la forme en raison de l'objet du mémoire ou des antécédents de la personne en formation. Il est choisi par l'adulte en formation et peut être révélateur de ses attentes. Certains mettront en œuvre plus ou moins volontairement des stratégies d'évitement. Pour d'autres au contraire, son rôle sera central et important pour continuer à situer ce mémoire comme participant au développement de la personne. Le rôle du directeur de mémoire est différent selon le cas et résulte d'une combinaison entre la personnalité du directeur, la person-

nalité de l'adulte en formation et la nature de l'objet du mémoire.

Le paradoxe de la reconnaissance et de la connaissance : en situation de production, puis d'évaluation du mémoire, la « valeur » de l'adulte en formation passe-t-elle par la « valeur » que l'institution accorde à son travail, et notamment à son mémoire ? En effet, même si chaque mémoire est différent, le but de chacun des auteurs est commun, à savoir d'être reconnu. L'originalité du travail individuel est donc inscrite dans une forme de conformité psychosociale. La valeur singulière du travail de l'adulte en DESS passe par la reconnaissance institutionnelle et sociale de ceux qui ont obtenu le diplôme. Le mémoire renvoie également à la connaissance de soi-même. La notion de sujet-objet du mémoire a été largement abordée. « Qui suis-je en tant qu'adulte en formation ? » est une interrogation renvoyant à l'identité et fonctionnant comme un indicateur de l'angoisse et du désir de la personne qui se forme. Ainsi, dans le rapport à l'institution « Université », le mémoire apparaît comme le témoin d'une autonomie qui se promeut dans un espace d'équilibre entre l'institution, sa conformité, ses contraintes et l'identité de l'adulte en formation, son originalité, ses libertés.

Travailler une démarche personnelle dans un cadre dont sont fixés temps, lieux, voire contenus, n'est-il pas paradoxal ? Être volontaire pour entreprendre la formation DESS, et particulièrement le Mémoire, c'est se mettre dans la contrainte d'un retour vers l'institution, ou de son propre retour que traduit l'inévitable « évaluation ». Il s'agit bien de développer une stratégie paradoxale, à entendre comme de l'autodidaxie (Tremblay et Balleux, 1995) à l'intérieur d'un cadre institutionnel posé. La recherche andragogique prenant pour objet l'élaboration du Mémoire met en évidence que socialité et autonomie sont indissociables dans le développement personnel.

AVEC DES « TIERS »

Le constat que « quelque chose » fonctionne comme « tiers » est un autre résultat de notre recherche. Il est à noter que la réalité de l'existence du tiers est plus facilement discernable et définissable dans les échanges oraux que dans les écrits. En effet, cette notion n'a quasiment jamais été abordée dans les premiers textes : « *Que reste-t-il de mon mémoire dans ma mémoire ?* » Elle a pourtant été débattue dans pratiquement toutes

les réunions dont l'objet était l'étude des premiers écrits. Ainsi dans la relecture des réflexions d'étape, plusieurs tiers ont été nommés ou identifiés. C'est que le tiers n'a pas la même signification pour chacun. Plusieurs tiers se succèdent ou coexistent dans le processus d'élaboration du mémoire et leur ordre d'importance et d'existence varie selon les auteurs. Les rôles de ces tiers sont déterminés ou déterminants. Leur existence paraît indispensable car elle agit comme un vecteur d'aide à la réalisation de la tâche. Nous avons ainsi construit les distinctions suivantes.

« L'institution » et le « groupe DESS » comme tiers : l'institution joue un rôle de tiers car elle fixe les objectifs et les contraintes, lesquels agissent comme déclencheur de la production. L'écrit, sous couvert du DESS, donne un poids institutionnel au propos. L'institution agit comme caution. Dans certains cas, on a pu observer que le groupe DESS a joué le rôle de tiers, lors de débats relatifs aux choix des sujets de mémoire, avant même que le « Directeur » ne soit sollicité. Nous aborderons plus loin la question de l'équipe comme tiers.

Le « Directeur de mémoire » comme tiers : la méthodologie employée dans un mémoire est souvent à relier au Directeur de mémoire qui agit là en tant que tiers entre l'auteur et son projet. Il est en effet sollicité par l'auteur dans l'identification et le choix des stratégies, utilisées ou à utiliser, pour surmonter des difficultés relatives à l'élaboration du mémoire. Le mémoire est le lien entre l'auteur et le Directeur, lequel devient le médiateur entre un savoir institué et la reconnaissance du savoir que cherche à acquérir et à produire l'adulte en formation et en recherche.

« L'objet de la recherche » comme tiers : couramment nommé « sujet » du mémoire, il peut être considéré comme un prétexte pour le sujet-auteur du mémoire. En effet, comme dans une démarche de thérapie, ce tiers participe de la résolution d'un questionnement. Dans cette synergie, le support de la recherche est le tiers qui me mène vers moi-même. En effet, je « m'attaque » à moi par l'objet de ma recherche. Il est aussi un moyen de donner à voir, aux autres, quelque chose de soi, de ses compétences, de ses capacités.

« Soi-même » comme tiers : dans son processus d'élaboration, le mémoire est l'occasion d'un dialogue intérieur sur ses propres interrogations. L'auteur est à la fois orateur et auditoire, puisqu'il nourrit sa réflexion de questionnements auxquels des réponses personnelles

doivent être apportées. Lorsque j'écris, je prends de la distance et ce faisant, je deviens moi-même mon propre tiers.

Le « mémoire » comme tiers : le mémoire, écrit et soutenu, est un exercice de communication dont on attend une reconnaissance, une validation par autrui, comme il est dit plus haut. Il agit comme outil de communication. Il est le témoin de l'autonomie de son auteur ; lieu essentiel d'apprentissage de l'adulte, il est vecteur de son changement. En tant qu'élément fédérateur de la constitution de l'actuelle Érad, il est l'appui tiers de sa recherche.

Il se dégage de nos discussions qu'il est nécessaire d'avoir recours à un ou des tiers dans toutes les étapes du processus de formation et de recherche. Ces tiers ne sont pas tous au même niveau ni n'accomplissent pareille fonction. En conséquence, leur désignation, pas plus que leur catégorisation ne sauraient être définies une fois pour toutes. Car, ce tiers, un ou pluriel, est mouvant pour chacun, parmi ceux que nous venons de présenter. À chaque instant, l'un ou l'autre tiers est sollicité pour faire avancer la recherche et se voit affecté d'un rôle et d'une importance dont la singularité relève de procédures métacognitives. En effet, l'identification de ces tiers résulte d'une réflexion *a posteriori* sur nos stratégies personnelles d'apprentissage et celles du groupe, ainsi que sur les moyens mis en œuvre et les sollicitations diverses propres à une démarche d'adulte en formation. Cette articulation montre bien que la formation ne s'accomplit vraiment que dans et par la recherche andragogique qui, à l'inverse, y trouve sa matière première.

QUELQUES APPRENTISSAGES LIÉS À LA RÉALISATION D'UN MÉMOIRE

L'expérience commune de la réalisation du mémoire de DESS fournit donc à l'équipe le point d'appui de sa métacognition grâce à quoi des traces singulières d'apprentissage apparaissent. En objectivant cette expérience par la rédaction de textes commentés en groupe, nous nous donnons les moyens de repérer les processus cognitifs, révélés dans nos textes ou nos échanges oraux, qui sont mis en œuvre pour réaliser cet objet d'apprentissage qu'est le mémoire. Notre recherche confirme qu'aucun apprentissage ne peut se développer pleinement sans un facteur essentiel, la motivation. Celle-ci, plus spécifiquement chez l'adulte, est indissociable de la recherche de sens, comme en

témoignent les citations sur lesquelles reposent nos propos. Seule, la motivation mobilise l'énergie nécessaire à l'accomplissement du projet : « augmenter de cette façon le challenge est révélateur de mon rapport au savoir, et de mes difficultés à communiquer avec les personnes qui en sont investies institutionnellement ». Cet acte représente pour l'individu une rupture de son équilibre, donc un stress important, car « le mémoire, comme auto-évaluation, donne à la parole une valeur légitimée ». Elle est aussi un gage de l'autonomie de la personne et facilite l'individualisation puisque « le mémoire est une tribune offerte à mes propres interrogations, où je suis à la fois orateur et auditoire ». Déjà acteur de sa formation, l'apprenant en devient pleinement l'auteur, ainsi que de ses conséquences : « le mémoire semble pouvoir être un levier de changement professionnel ».

L'individu, dans sa démarche de recherche, est confronté à ses propres capacités et limites : « le travail d'élaboration du mémoire comporte des phases ludiques, fastidieuses, voire épuisantes ». Il l'est aussi à ses valeurs, ses croyances, ses attitudes qui vont interagir de façon déterminante dans son apprentissage et dans son propre développement, si bien que l'auteur et sa production ne se quittent plus : « le mémoire et moi, vivons l'un à côté de l'autre et partageons le même bureau ». La cohabitation est tout à la fois physique, affective et cognitive, ouvrant sans cesse sur des fonds encore inconnus : « le mémoire me laisse l'impression d'être comme un iceberg, la partie émergente, ou communiquée, ne représentant que le dixième de ce qu'il m'avait permis de concevoir ». La conception de ce qui est sien appelle à un difficile détachement : « il est banal de comparer la production d'un mémoire à une gestation. Ce qui me trouble c'est le prolongement du parallélisme qui mène à la coupure d'avec l'enfant ».

La démarche d'apprentissage intègre également des savoirs et des capacités antérieures qui s'enrichissent dans cette nouvelle expérience, sans qu'il soit toujours possible de différencier les savoirs réutilisés des savoirs nouveaux, les capacités antérieures des capacités nouvellement développées : « j'utilise mon expérience comme illustration » peut s'entendre comme la traduction de cette combinatoire complexe et risquée. Des savoirs sont reliés à l'acquisition ou la réorganisation de connaissances et renvoient souvent à la connaissance d'un terrain, d'un public, d'une problématique : « dans mes

fonctions, j'ai repéré des comportements qui m'apparaissent être des faits coutumiers ; ces phénomènes observés avec attention se dévoilent comme de réels partenaires didactiques ». Par là, la recherche s'élabore et la science se construit : « le mémoire contribue à donner une architecture à des morceaux de savoirs ».

Deux autres caractéristiques retiennent encore notre attention. Il s'agit, d'une part, du savoir instrumental, défini comme l'acquisition ou l'amélioration d'habiletés diverses. Il en est ainsi de l'utilisation de l'informatique « pour réaliser le dépouillement des enquêtes par ordinateur ». D'autre part, les connaissances procédurales sont sollicitées en permanence et intègrent différentes compétences méthodologiques, soit pour accéder aux ressources documentaires, soit pour conduire des entretiens, soit pour « effectuer des analyses de contenu » et « dresser une typologie », soit, plus globalement, pour prévoir l'enquête appropriée et son traitement.

L'acte d'apprendre, au travers de la production du mémoire, nécessite le passage du dialogue interne à l'explicitation du processus d'apprentissage avec un autre. C'est par l'échange et la communication externe de ce nouveau savoir que l'individualisation se manifeste, que les effets de la réciprocité se vérifient et que se crée une spirale du développement (Labelle, 1998). Ainsi, l'examen de quelques manières d'apprendre et de chercher nous fait découvrir que ces conduites épistémiques s'enracinent dans des attitudes communes, au départ souvent ignorées.

Ce que nous avons en commun, c'est d'avoir chacun un questionnement, qu'il porte sur nos environnements (terrain, institution, etc.) ou sur nous-mêmes (motivations). C'est encore le désir de communiquer, de partager un savoir, de le confronter à d'autres savoirs, et de témoigner d'un pouvoir de proposition. C'est l'enrichissement de notre développement personnel par le dialogue. Plus nous progressons dans nos échanges, plus les interactions avec différents tiers se précisent, plus nous avons conscience de la dimension « recherche » de notre équipe. À la relecture de nos textes, cette démarche semble préexister dans nos attitudes individuelles. En serait-il de même pour tout adulte dont l'entrée en formation manifesterait, avant tout, son désir, encore mystérieux pour lui, de se trouver lui-même à travers sa recherche ?

PROSPECTIVE

L'ÉQUIPE ET SA FONCTION DE TIERS

Le rôle de l'équipe de recherche est plus que jamais de favoriser l'interrogation personnelle, la réflexion du groupe et des formalisations théoriques. La volonté de ses membres est d'en faire un lieu de formation continuée, dans et par la recherche, dont la souplesse et l'adaptabilité à leurs moyens permettent de confronter leurs idées, d'enrichir leurs expériences. Cette équipe prend une forme particulière de recherche et de formation, dans le respect des individualités qui la composent. Nous y trouvons de quoi avancer dans notre besoin constant de développement personnel. D'une séance à l'autre, elle nous permet d'orienter notre recherche et d'alimenter notre réflexion.

L'ancrage institutionnel de l'Érad joue comme tiers : un adulte demande à trouver un « lieu-tiers » dans sa formation. Le Service de Formation Continue de l'université, qui a été pour nous tous notre lieu d'études, est celui où l'équipe de recherche s'est retrouvée. Lors de sa constitution, il nous semblait utile de débiter dans un lieu connu et commun : ce « lieu-tiers » a été déterminant pour le démarrage de l'équipe de recherche et sa cohésion ; il a facilité notre réflexion. Actuellement, l'équipe est suffisamment mûre pour pouvoir exister ailleurs. Mais ce n'est pas n'importe où : elle a élu domicile dans les locaux du Laboratoire pour y inscrire son ancrage dans la recherche proprement universitaire. Suffisamment assurée d'assumer maintenant son rôle de tiers, l'équipe ne se substitue pas au lieu de ses rencontres, mais combine avec lui son existence dans le souci de délimiter son espace, hors duquel sa propre réalité serait compromise. Cette problématique du lieu de la recherche rappelle étrangement, et prolonge, celle du lieu de la formation.

L'équipe se soude donc également elle-même dans son rapport avec ses lieux institutionnels. Ce rapport joue comme tiers entre sa composition organique et sa configuration symbolique. Il est ainsi possible de lire l'importance qu'ont eue pour l'équipe des lieux aussi divers que la salle de réunion de ses commencements, sa communication à Montréal en 95 au congrès de l'Association Canadienne pour l'Étude de l'Éducation des Adultes (Chadeyron *et al.*, 1995), ou le local, équipé, qu'elle occupe maintenant dans le Laboratoire des Sciences de l'éducation comme l'une de ses composantes. L'Uni-

versité ne trouverait-elle pas à son tour en cette équipe un intérêt, celui d'un tiers, toujours à inventer, qui favorise le lien entre les dimensions universitaires et professionnelles de l'éducation des adultes ?

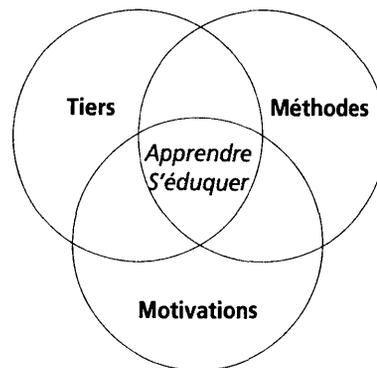
PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE ACTUELLES...

L'équipe s'étant donné les moyens de poursuivre une recherche correspondant à ses attentes a pu établir des constats sur ce que l'apprentissage adulte peut être quand les chercheurs en établissent eux-mêmes les contraintes et les modalités. Ces premiers résultats, mis en articulation convergente, montrent qu'apprendre/s'éduquer/se développer engage une combinatoire, vécue dans la temporalité, des tiers, des méthodes et des motivations et en résulte, comme l'illustre le schéma suivant. Dans la recherche de tout ce qui est présent dans cette combinatoire, chacun est engagé sur un sillon qui lui est propre, mais les sillons mis eux-mêmes en réciprocité rendent compte du lien quotidien entre les apprentissages formels et informels de la vie et le développement du sujet existant (Hrimech, 1996). L'approche est donc existentielle, ou mieux, *expérientielle* (Labelle, 1999). Elle s'inscrit dans la famille des recherches qui, à l'image de celles qui se développent dans la mouvance des « histoires de vie », insistent sur l'importance de ce qui est communément appelé expérience.

La problématique est du coup relancée : ces constats ainsi dégagés ne sont-ils typiques que de l'apprentissage dans ce groupe, ou le sont-ils également de tout apprentissage adulte ? Pour y répondre, il importe que les membres de l'équipe écoutent d'autres adultes qu'eux-mêmes.

Dans ce but, l'équipe travaille à la constitution d'un nouveau corpus et à son traitement. Au premier, composé des écrits répondant à la question de départ sur le mémoire, s'ajoutent des entretiens réalisés, soit dans le cadre de nouveaux mémoires de DESS, soit auprès d'une sélection des diplômés du DESS, plus d'une centaine depuis sa création, qui sont eux-mêmes porteurs des intentions et questions d'adultes de leur entourage professionnel. En effet, comme ces chercheurs œuvrent respectivement dans des secteurs différents et au contact de populations variées, nous avons accès à un échantillon représentatif des adultes qui reprennent ou poursuivent aujourd'hui leurs études. En mettant en perspective les résultats obtenus à partir de notre équipe et à partir d'un public adulte plus large,

nous pouvons proposer une lecture des diverses combinaisons rencontrées dans les situations d'éducation entre les rôles tenus par les autres (Labelle, 2000), les manières d'apprendre de chacun, ses raisons et ses mobiles.



Sous l'éclairage de la réciprocité éducatrice la recherche de l'ERAD a comme problématique de mettre en évidence la combinatoire vécue de trois pôles déterminants et réciproques de l'apprentissage : les autres (ou tiers), les manières d'apprendre (méthodes), et les raisons (motivations).

La méthode de recherche de l'équipe, de type empirico-clinique, dans son recueil des données et leur traitement, est *microspective* et sa prétention scientifique est qualitative. L'enregistrement des propos des adultes parlant de leurs apprentissages et l'analyse de leur contenu procèdent de l'intention des chercheurs de scruter dans le détail la parole et le geste de l'auteur qui révèlent des significations de ses actes d'apprendre et d'exister. Dans les conduites épistémiques des adultes, en effet, se mêlent réciproquement stratégies et méthodes, outils et techniques, mais aussi valeurs et principes, émotions et pensées.

CONCLUSION : RECHERCHE, ÉCRITURE ET RÉCIPROCITÉ

ou la dynamique de la boule de neige et de la spirale

Par les échanges à partir de ce que chacun écrit, la réflexion prend du volume en s'approfondissant sur des

points déjà abordés. L'apport du groupe ré-enrichit l'apport personnel : chacun découvre des choses nouvelles grâce aux réactions de l'équipe, à ses questionnements et suggestions. L'équipe ne cherche pas à se mettre d'accord, mais à ouvrir des prolongements : l'essentiel est que chacun trouve son propre accord avec lui-même. C'est là une caractéristique des adultes et de leur apprentissage. À chacun sa boule de neige, pourtant faite de la neige de tous.

L'équipe est un espace de liberté pour la pensée. N'est-ce pas cela que les adultes recherchent pour leur apprentissage ? Dans l'équipe de recherche, ils retrouvent le lieu et le temps de la formation, hors des lieux de travail et hors du temps mondain. Ainsi l'un des aspects les plus forts de l'équipe comme milieu de recherche est que la parole de chacun y a tout son poids de parole de sujet, quel que soit par ailleurs le statut de la personne. Un double objectif est par là poursuivi : faire de la recherche et continuer de se former.

Par le jeu des rebondissements de la pensée, les éclairages se multiplient et élargissent la réflexion de l'équipe. Même si les conclusions que chacun en tire restent personnelles, le capital de découvertes de l'équipe, en termes de connaissances et de pensée, s'accroît au fur et à mesure des apports et des échanges. Le bonhomme de neige se construit des contributions de tous. L'équipe m'enrichit et je l'enrichis : l'apprentissage adulte apparaît comme une dialectique entre ce que j'ai dit et écrit et ce que j'attribue au groupe qui me permet de prolonger mon écrit, lequel groupe n'avance que d'un semblable mouvement. Apprendre à saisir ainsi les opportunités d'apprendre et de penser est aussi une habileté d'adulte.

Cette recherche en équipe repose sur le jeu de la parole et de l'écriture. Le jeu, c'est bondir d'une idée à l'autre, d'une case à l'autre, de manière rectiligne comme à la marelle, ou en spirale, comme dans le jeu d'oie. Ce qui peut parfois paraître fastidieux, c'est de revenir en arrière, de s'y reprendre à plusieurs fois, d'avoir le sentiment que le but s'éloigne et se dérobe alors qu'on le croyait atteint. Mais en réalité, les questions anciennes sont éclairées d'un jour nouveau qui les transforme progressivement en savoir inédit. Ces retours sont la condition des avancées : le mouvement est alternatif et spiralé. C'est là que s'éprouve la réciprocité au cœur de l'équipe en recherche.

Ainsi, dans la dynamique de la recherche, chacun est payé en retour de ce qu'il a produit avec les autres et tous

peuvent se reconnaître dans des savoirs formulés conjointement. La réciprocité éducative fait de la recherche en équipe un acte de germination collégiale de la pensée et du développement de soi.

ÉRAD

Équipe de Recherche en Andragogie Développementale

Jean-Marie LABELLE

*Professeur de Sciences de l'Éducation
Université Louis Pasteur de Strasbourg
Professeur associé à l'Université de Montréal*

Les auteurs de ce texte sont : Bausinger G., Benoild M., Blaise D., Chadeyron C., Cordier Y., Dutriez C., Eneau J., François M., Montero J.-P., Orthous M., Saulnier-Cazals J., sous la direction de Labelle J.-M., professeur de sciences de l'éducation, responsable de l'ÉRAD au Laboratoire de Sciences de l'éducation de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLAIS, M. (1992). Activités éducatives et leurs attributions. *La Revue Canadienne pour l'Étude et l'Éducation des Adultes*, vol. VI, n° 1, p. 1-16.
- CHADEYRON, C., CORDIER, Y., DUTRIEZ, C., LABELLE, J.-M., ORTHOUS, M., SAULNIER-CAZALS, J. (1995). L'adulte, auteur collégial de sa formation dans et par la recherche, in Danis, C. & Hrimech, M., *L'éducation des adultes : un passé, un présent, un avenir*, Montréal : Université Concordia, p. 246-252.
- GAUDET, C. (1995). La formation pratique : une analyse épistémologique. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, Montréal, vol. 30, n° 3, p. 291-310.
- GILLES, D., SAULNIER-CAZALS, J., VUILLERMET-CORTOT, M.-J. (1994). *Socrate, le retour... Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*. Sainte-Foy (Québec) : Les Éditions Septembre.
- HRIMECH, M. (1996). L'apprentissage informel voie royale de l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 1-2, p. 217-239.
- JACQUES, F. (1986). La réciprocité interpersonnelle. *Connexions*, n° 47, p. 109-136.

LABELLE, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : PUF. (« Pédagogie d'aujourd'hui »). 312 p.

LABELLE, J.-M. (1998). Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne, in Danis, C. et Solar, C., *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal: Éditions Logiques, p. 103-122.

LABELLE, J.-M. (1999). Agir et penser sur le chemin des adultes-écoliers. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 48, p. 7-13.

LABELLE, J.-M. (2000). Quelle place pour l'autre dans l'autoformation ?, in *L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal: Éditions Nouvelles, p. 213-227.

TREMBLAY, N.-A. et BALLEUX, A. (1995). La galaxie « auto » dans l'univers de l'andragogie : une première analogie. *Éducation Permanente*, n° 122, p. 149-163.

L'AUTO- ET LA CO-FORMATION, UNE CHIMÈRE VIABLE ?

RICHARD ÉTIENNE

Depuis Skinner (1979), les responsables d'éducation et de formation rêvent d'une « machine à enseigner » permettant de fantastiques économies d'échelle ! La globalisation et internet rendent disponible en tout point de la planète la plus formidable masse d'information jamais disponible... pour peu que l'internaute dispose d'un ordinateur, d'un câble, d'un modulateur-démodulateur, d'une ligne téléphonique et d'un minimum de savoir-faire.

Pourtant, dans ma communication, je développerai de la manière la plus argumentée possible les réponses suivantes aux questions posées¹ : non, la société de l'information ne permet pas de se former seul en tant que particulier ou dans le cadre de la formation professionnelle ; oui, on assiste et on assistera à une réelle amplification de l'auto- et de la co-formation. Le paradoxe n'est qu'apparent mais il demande à être expliqué. Pressé par le temps, je traiterai d'abord de ce qui me semble être le point de vue discuté sur lequel repose la première question à partir d'un axiome bien connu de tout spécialiste des réseaux (Étienne, 2000a) : *Les tuyaux ne créent pas les flux*. Dans un second

temps, j'aborderai les apports indéniables des outils de communication à distance dans le cadre des nouvelles problématiques de la formation : *Comment faciliter et développer l'auto- et la co-formation, y compris à distance*.

LES TUYAUX NE CRÉENT PAS LES FLUX

1.1. *On n'apprend pas seul* affirmait le CRESAS (1987). La société de l'information ne dit rien sur la personne qui apprend, sur le groupe qui se forme. Les évaluations sur la formation initiale ou continue établissent que la condition première de la formation est l'implication du sujet. Ce point de vue rejoint celui de Jean-Pierre Boutinet (1999) qui souligne, lors d'une conférence sur la personnalisation des parcours de formation des professeurs de lycée et de collège, la nécessaire socialisation de toute action de formation. L'inefficacité des ateliers individualisés selon les préceptes de la pédagogie par objectifs montre que le cerveau humain ne fonctionne pas comme un ordinateur. En revanche, les apports du constructivisme soulignent l'intérêt de la

1 « *La société de l'information permet-elle a priori de se former seul, en tant que particulier ou dans le cadre de la formation professionnelle ? Assiste-t-on à une réelle amplification de la formation autonome ?* », p. 17 du programme des journées organisées par le ministère de l'Éducation nationale et la Ligue de l'enseignement au Salon de l'Éducation en nov. 2000.

confrontation au sein d'un groupe de personnes en formation. Ce n'est pas la société de l'information mais l'éventuelle société de la formation qui peut reproduire, voire développer des conditions propices aux apprentissages, existence d'un groupe et présence d'un formateur, même à distance ou « *virtuel* ».

1.2. Les méthodes hypnopédiques (apprendre en dormant grâce à un magnétophone) n'ont jadis pas trouvé leur public et internet n'est qu'un gros tuyau, plus encombré que les autres à certaines heures. L'impasse sur les acteurs et les situations ne peut plus se prolonger : l'*e-learning* repose sur la pédagogie et l'andragogie tout comme le manuel scolaire suppose la présence du maître.

L'apprentissage ne se décrète pas mais illustre la liberté de celui qui s'y adonne et nécessite de celui qui le met en scène des connaissances d'ordre didactique liées à la discipline enseignée (les savoirs sont-ils stabilisés ?), des compétences d'enseignant de formation (la méthodologie de formation est-elle pertinente par rapport au public visé et aux moyens attribués ?) et des attitudes/aptitudes à la communication avec les personnes et les groupes (suis-je, sommes-nous capables de coopérer avec les personnes en formation ?). Dans l'Éducation nationale française, la question de la formation continue et de son inscription dans le service des enseignants n'est toujours pas réglée, preuve que l'intérêt pour la formation continue n'est pas assez fort pour bousculer les rapports entre l'État et ses fonctionnaires.

1.3. Les jeux et les enjeux des acteurs déjouent les pronostics de ceux qui pensent détenir le pouvoir (et la question posée en était un) : les stratégies des personnes en formation déroutent souvent les commanditaires de l'opération. Philippe Perrenoud (1993) a montré comment s'exerce, se négocie le métier d'élèves et les premiers sociologues se penchant sur la formation à distance menée sans précaution établissent que les *télé-apprenants* s'emparent de cette nouvelle situation pour l'intégrer dans leurs stratégies : Jean-Marie Van der Maren (2000) souligne les « *doutes quant aux effets escomptés et aux stratégies les plus efficaces* ». Il s'appuie sur les études de Marc Durand, responsable de notre équipe de recherche ESTEREL (1996) pour aller voir du côté de l'ergonomie cognitive et examiner les stratégies

des apprenants qui simplifient volontairement l'information, la réduisant au strict minimum pour la conduite de l'action demandée dans les tâches d'évaluation. En d'autres termes, la formation à distance serait parfaitement adaptée dans le cas du télé-travail mais peu pertinente pour toutes les situations de travail posté ou en équipe.

COMMENT FACILITER ET DÉVELOPPER L'AUTO- ET LA CO-FORMATION, NOTAMMENT À DISTANCE

1.4. Les universitaires, les services de formation de grandes entreprises (France Télécom, Renault) développent le recours à des modules de formation disponibles sur leur intranet, ce qui relève d'une attitude plus professionnelle et moins « *naïve* » que le rêve d'un accès indifférencié de tout un chacun à une hypothétique société de l'information. Autrement dit, intégré dans une stratégie d'entreprise ou de service et relié à un projet personnel, le recours à une formation à distance qui respecte les valeurs de l'organisation et celles de la personne s'avère pertinent et économique. Toutefois, il relève d'une analyse d'ensemble et ne peut faire l'impasse sur le *contrat de formation* (Carré, 1992) donc sur des rencontres, une politique de communication de l'entreprise, des négociations avec les représentants du personnel, bref un environnement social lié à notre histoire et à notre culture (Le Boterf, 1997). La réflexion portera donc sur l'intégration de la formation à distance dans un cadre plus global qui précise les enjeux et le rôle de la formation dans la stratégie de l'organisation « *apprenante* » (Bernoux, 1998). La formation à distance n'est qu'un sous-ensemble d'un grand tout et l'auto- et la co-formation ne peuvent être réduites à cet aspect dans la mesure il convient de « *dénoncer les mythes* » repérés par Philippe Carré (1999), à commencer par la confusion entre l'auto- et la soloformation. Philippe Carré (1994 et 1998) détermine même les principaux types de cette autoformation dont les origines se perdent dans la nuit des temps pédagogiques : elle est *intégrale* (version populaire de l'autodidaxie, tout apprendre par soi-même), *existentielle* (marquée par Gaston Pineau, présent à cette tribune), *éducative* (tout ce qui a trait aux diverses formes du travail autonome), *sociale* (l'*auto-socio-construction* du GFEN, Groupe Français d'Édu-

cation Nouvelle et l'on peut alors voir le lien entre auto- et co-formation) ou enfin *cognitive* (dans laquelle la personne s'engage dans un *processus mental dirigé*).

1.5. Subsistent et subsisteront donc des champs entiers dans lesquels l'agir professionnel et les compétences collectives sont hors de portée de la modélisation informatique. Yves Clot (1999) raconte l'anecdote significative d'ergonomes qui ont failli limiter l'étude d'un abattoir aux seules personnes qui œuvraient à l'intérieur du bâtiment alors qu'à l'extérieur un employé guidait les animaux stressés vers un parcours raccourci optimisant ainsi la qualité de la viande et régulant les flux. Dans le domaine de la formation professionnelle, si les compétences de base peuvent être mises en place partiellement par des simulations ou par des tutoriels éventuellement complétés par des dialogues à base de courrier électronique ou de visioconférence, les compétences en actes ne peuvent s'acquérir qu'en situation réelle, d'où la certitude que le chantier d'avenir est l'affinement de l'alternance intégrative (Étienne, 2000b).

1.6. Dans les perspectives qui sont celles de cette table ronde, je situerai donc l'auto et la co-formation à un tout autre niveau que l'enseignement à distance (étant compris comme la non mise en présence physique du formateur ou de l'enseignant et de la ou des personnes en formation). Il faut les inscrire dans une perspective de plus grande complexité dictée par les contraintes économiques (pour chaque programme de formation, choisir les dispositifs les plus *efficaces*, voire les plus *effectifs*). Autrement dit, l'hypothèse qui fonde l'auto-formation selon laquelle c'est la personne qui se forme elle-même à l'aide d'un dispositif et d'autres personnes impose de multiplier les intervenants qui facilitent son éclosion (les bilans ou constats de compétences, les projets de formation), son déroulement (l'accompagnement, Chappaz, 1998) et sa bonne fin (l'évaluation et la certification). Tout allègement de la partie encadrée de la formation se traduit par un alourdissement des dispositifs sans compter la scénarisation et la réalisation puis le renouvellement d'outils de formation qui sont rapidement obsolètes.

En conclusion, si l'on prend au sérieux l'expression de « *société de l'information* », il convient de recourir aux éclairages des sociologues pour y débusquer les stratégies

et enjeux d'acteurs qui brouillent le jeu, à l'instar de la « *transparence* », injonction paradoxale qui a fait long feu. Il n'en demeure pas moins que l'inventivité des acteurs sociaux leur permet de s'emparer individuellement ou collectivement des outils et des technologies pour aller vers une « *société de la formation permanente* » dont mon rôle de militant pédagogique consiste à pointer les risques d'exclusion pour tâcher de les contourner (Langouët, 1985). Se former par l'auto- et/ou la co-formation, passe par la généralisation d'une démarche de projet personnel (Étienne, 1992) qui conditionne l'entrée dans des dispositifs de formation, quels qu'ils soient, cours magistral ou visioconférence, atelier de travaux dirigés ou simulation à distance. Parallèlement, nous pouvons anticiper le développement de deux tendances, l'une qui va dans le sens de la personnalisation de la formation, c'est-à-dire une déstandardisation et une adaptation aux besoins perçus par la personne guidée par un tuteur, et l'autre qui se traduit par la multiplication des métiers et fonctions dans le cadre d'une diversification des situations de formation (du présentiel à l'enseignement à distance, de la transmission de savoir à l'accompagnement) sans parler de l'inflation des fonctions de bilan, d'évaluation et de contrôle. Autrement dit, l'objectif n'est pas de faire des économies mais de s'inscrire dans un cadre économique, ce qui n'est du tout la même chose.

Richard ÉTIENNE

Équipe ESTEREL

Université Paul Valéry de Montpellier
Département des Sciences de l'éducation

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERNOUX, Ph. (1998). *La sociologie des organisations*. Paris : Le Seuil.
- BOUTINET, J.-P. (1999). *Individualisation ou personnalisation : symptômes ou remèdes en matière de professionnalisation ?* Montpellier : IUFM, cassette réalisée à l'occasion de la formation de formateurs du 27 septembre 1999.
- CARRÉ, Ph. (1992). *L'autoformation dans l'entreprise*. Paris : Éditions Entente.

- CARRÉ, Ph. (1999). Les mythes de l'autoformation. *Cahiers pédagogiques*, n° 370, p. 19-21.
- CARRÉ, Ph. (1994/1998). Article autoformation. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, p. 96-97 (1^{re} éd.), p. 108-110 (2^e éd.).
- CHAPPAZ, A. (1998). *Accompagnement et formation*. Aix-en-Provence ; Marseille : Université de Provence ; CRDP.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*. Paris : ESF.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- ÉTIENNE, R., BALDY, A.R. et BENEDETTO, P. (1992). *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette.
- ÉTIENNE, R. (2000a). *Les réseaux d'établissements, enjeux à venir*. Paris : ESF.
- ÉTIENNE, R. (2000b). *Alternance, évaluation et parcours personnalisé des professeurs des écoles, une démarche en cours*. Colloque européen Alternance et complexité en formation : éducation-santé-travail social organisé les 16, 17 et 18 mars 2000 à Bordeaux par l'IUFM d'Aquitaine, l'Institut de Formation des Cadres de Santé Charles Perrens et l'IRTS d'Aquitaine avec le concours du Conseil Régional d'Aquitaine.
- LANGOUËT, G. (1985). *Il ne suffit pas d'innover*. Paris : PUF.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- PFRRENOUD, Ph. (1993). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- SKINNER, B.-F. (1979). *Pour une science du comportement : le behaviorisme*. Neufchâtel ; Paris : Delachaux & Niestlé.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2000). *La conception et l'utilisation d'enseignements universitaires médiatisés analysés dans une perspective de travail scolaire (ergonomie pédagogique)*. Université de Montréal.

CHEMINS DE PRATICIENS

COMMUNICATION, CULTURE ET INTERDISCIPLINARITÉ

ANNE-MARIE ANGIBAUD-LAIDET

Enseigner une langue vivante comme l'anglais peut paraître simple tellement cette langue est devenue incontournable de nos jours. Ceci n'était pourtant pas aussi probant il y a 25 ans. Tout le monde a l'obligation de faire de l'anglais, ce qui veut dire que certains élèves peuvent avoir à apprendre cette langue contre leur volonté. Or l'apprentissage d'une langue met en jeu une affectivité plus grande sans doute que l'étude de n'importe quelle autre matière. D'autre part, une langue correspond à un pays, une civilisation, une culture, elle est par conséquent inscrite dans une réalité autre que le vécu de l'élève. Il est possible de découvrir cette réalité en acceptant de sortir de ses schémas habituels. Cette conviction de départ m'a entraînée dans une dynamique de projets pédagogiques et ces « chemins » se proposent d'exposer comment, à partir d'un postulat de départ, l'expérimentation et l'acquisition de nouveaux savoirs ont encouragé l'innovation dans ma pratique pédagogique. D'autre part, ma formation personnelle et mon expérience de guide/accompagnatrice de groupes de touristes que j'emmène aux quatre coins du monde m'ont facilité la mise en place d'un travail s'articulant autour de voyages étude et découverte.

IN SITU —

En tant que jeune professeur de collège, j'ai rapidement constaté que seule la motivation soutenue par la progression vers un but concret et séduisant pouvait encourager des adolescents à adopter les objectifs de communication d'une langue vivante et à s'aventurer à s'exprimer dans un langage non maîtrisé. Pourquoi dans ce cas se contenter d'égrener les chapitres du manuel ? Celui-ci ne pouvait d'ailleurs que susciter un suspense limité : « allait-on le finir cette année ? » J'ai cherché par conséquent à mettre en place une approche thématique basée sur un projet pédagogique spécifique et un but tangible et collectif, le manuel restant un des nombreux outils permettant d'atteindre le but. À cette époque, c'est-à-dire dans les années soixante-dix, pour mes élèves et moi, l'apprentissage de l'anglais s'organise autour d'un thème annuel qui infailliblement mène à une étude sur le terrain, le but étant de rendre pertinents les différents modes de communication hors du contexte de leur apprentissage, hors de la structure scolaire et hors de la discipline elle-même. Le terrain de l'anglais est vaste, le champ d'investigation sans limites, cela tombe bien. Dès le début de l'année, les élèves sont en attente, c'est-à-dire demandeurs de savoir. Les plus jeunes savent

que le thème porte sur un aspect de la civilisation britannique. Prenons l'exemple de « la légende de Robin des Bois à Nottingham ». On apprend à communiquer en anglais, à écrire une lettre d'introduction, de demande de renseignements, à tenir une conversation au passé/présent/futur en y introduisant la modalité, à monter un exposé, un résumé, sans oublier l'apprentissage de la lecture suivie de la légende et le travail de compréhension sur les différentes versions en vidéo, ce qui n'est déjà pas mal pour une classe de 5^{ème}. La phase préparatoire, le travail sur place, la phase post-opératoire encouragent la participation et la production des élèves. Tous ont un rôle qui leur est propre et une stratégie d'apprentissage et d'implication correspondant à leur personnalité.

En 3^{ème} dans le cadre de l'anglais renforcé, les thèmes ont une dominante littéraire, sociologique, historique ou scientifique.

Sans négliger la formation à la didactique et à la linguistique pour un renouvellement de la méthode d'enseignement de la grammaire, j'ai dû diversifier mes outils pédagogiques. Je me suis particulièrement intéressée à l'audiovisuel, la vidéo et l'informatique au cours de nombreux stages où, à l'époque, nous faisons figure de pionniers. Ces nouveaux supports m'ont permis d'aborder différents modes de communication et d'en faire profiter mes élèves.

Il s'agit pour moi d'aider les élèves comme le dit pertinemment Louis d'Hainaut « à intégrer leurs acquis de manière que ceux-ci soient exploitables dans toutes les situations où ils sont pertinents et en particulier, hors du cadre du cours ou de la discipline. »¹

TRANSFERT INTERDISCIPLINAIRE

Cet objectif m'a permis d'instaurer un travail interdisciplinaire dans le but d'inciter les plus récalcitrants à entrer dans la pratique langagière par le biais de sa matière préférée qui peut être, l'histoire, la géographie, la physique, etc.

L'enthousiasme atteint son comble lorsqu'il s'agit de travailler avec des célébrités qui mettent leurs talents au service de la pédagogie. Je peux citer de mémoire Noël Mamère pour un journal télévisé, refait hors antenne

tout en anglais et filmé par les élèves eux-mêmes. Sophie Becherelle à France Inter et Jean-Louis Étienne pour une réalisation sur son expédition « Transantarctica » en 1989-1990. Les élèves de 3^{ème} ont travaillé sur documents américains authentiques.

Une surenchère se produit à un moment donné : plus les élèves sont motivés, plus l'enseignant devient ambitieux ! Nous avons par conséquent abordé des sujets scientifiques plus pointus et nous avons prospecté de l'autre côté de l'Atlantique. Nous avons commencé par prendre contact avec la ville phare des USA et le projet pédagogique s'articule alors sur le thème « I love New York ». Les parents ont été inclus dans cette aventure en étant invités à venir visiter l'exposition sur nos coups de cœur à New York. Cette année-là, m'en souvient-il, il y a bien eu coup de cœur pour beaucoup et vocations de profs d'anglais pour quelques-uns, vocations vérifiées de nos jours !

Un autre travail interdisciplinaire nous a permis d'étudier un phénomène original : « hydroponics », l'hydroponie. En collaboration avec un professeur de physique et un chercheur de l'INRA, nous avons construit une serre pour l'étude des plantes hydroponiques. Nous nous sommes ensuite rendus en Floride à Epcot Centre pour établir une comparaison. Langue véhiculaire: English of course ! avec une coloration scientifique.

La notion d'interdisciplinarité a été pour moi une occasion rêvée d'élargir le contexte de la langue anglaise tant au niveau de la diversité géographique que des différentes matières scolaires et approches pédagogiques. Quelle ne fut ma surprise de lire en 1992 une liste claire de ce que j'avais cherché à développer chez mes élèves depuis 17 ans ! En effet, Louis d'Hainaut prône le renoncement au cloisonnement des disciplines et repère 20 démarches fondamentales communes aux diverses activités : « communiquer, traduire, prendre et traiter de l'information, trouver des relations dans son environnement, apprendre, s'adapter, abstraire, expliquer, démontrer, prévoir et déduire, mettre en œuvre des modèles, résoudre des problèmes, imaginer, juger et évaluer, choisir, décider, concevoir un plan d'action, agir, transformer, organiser. »²

Du côté pratique, ce genre de travail implique une bonne équipe, un grand investissement de temps et un directeur d'établissement favorable à l'entreprise.

1 Louis d'Hainaut, De la « discipline » à la formation de l'individu, *Cahiers pédagogiques*, n° 298, nov. 1991, p. 19-24.

2 Idem p. 22.

Mes objectifs me semblent alors atteints : motiver les élèves, leur faire prendre conscience des réalités langagières en situations authentiques, les faire entrer dans une dynamique de communication quels qu'en soient l'objet et la distance, leur faire prendre conscience de la diversité des cultures, les initier à leur futur rôle de citoyens du monde, enfin donner au plus grand nombre le goût, voire la passion de la langue. Il me faut donc penser à tenter d'autres expériences dans des domaines différents, au grand dam des parents qui l'année de mon départ ont fait un esclandre car il n'y avait pas de nouveau projet interdisciplinaire en cours !

BUSINESS IS BUSINESS

J'obtiens alors un poste en BTS tourisme et hôtellerie pour lequel je suis très motivée car il correspond à mon activité de guide-accompagnatrice dans le tourisme. Nouveau public, nouveaux défis. Études post-bac courtes et intenses, l'urgence est telle que je dois entièrement revoir ma démarche pédagogique. Le cadre général est plus rigide étant donné la prépondérance des matières techniques, les horaires sont serrés et la marge de manœuvre fort étroite en ce qui concerne les projets pédagogiques non directement liés à l'obtention de l'examen. Les études sont ponctuées de stages en entreprise. Même si l'anglais est en concurrence avec des matières au coefficient très élevé, tout le monde a conscience qu'il s'agit d'une langue incontournable aussi bien en tourisme qu'en hôtellerie.

L'acquisition de nouveaux savoirs est indispensable et je fais une formation sur la didactique en classe post-bac, sur l'enseignement en BTS tertiaires et même une formation au niveau international dans le cadre du projet européen Lingua, sur Internet, il s'agit de la création de pages et du travail sur l'hypertexte. Ceci n'a rien d'extraordinaire à la période où j'écris cet article mais je parle d'Internet en 1996. En 2000, mes étudiants sont plus rapides que moi pour trouver les infos !

L'enseignement de l'anglais en tant que langue de spécialité oblige à lire de nombreuses revues professionnelles en anglais et français et les manuels publiés en Angleterre sont alors des aides précieuses pour se familiariser avec le vocabulaire technique car la démarche consiste à intégrer la spécificité de la formation.

L'apprentissage de la grammaire devient délicat étant donné la disparité des niveaux. Il faut diversifier les approches en proposant des révisions de base tout en respectant le niveau avancé de certains étudiants. À ce propos la différenciation bac général, bac technologique se fait cruellement sentir, les uns étant loin d'avoir les mêmes acquis que les autres en ce qui concerne la réflexion, la culture et la maîtrise d'un fonctionnement correct de la langue. De plus, il faut faire face à l'aberration de classes chargées (35 étudiants) qu'il faut préparer à un oral relativement difficile à raison de deux heures par semaine !

Je décide de suivre un cours de linguistique appliquée (grammaire énonciative) à Charles V pour renouveler ma façon d'enseigner la grammaire. D'autre part, l'oral dans le cadre spécifique de l'examen joue un rôle prépondérant. Avec le British Council, je me forme à l'évaluation de l'expression orale et aux différentes techniques de tests en laboratoire. L'accent mis sur la compréhension et l'expression orale pour les étudiants en tourisme et hôtellerie m'ont amenée à me former auprès de pédagogues anglais qui ont une approche complémentaire de celle des pédagogues français. Ayant affaire à de futurs professionnels de l'hôtellerie habitués à travailler en équipe, j'ai développé une pédagogie de travail de groupe susceptible de donner de l'assurance aux plus faibles. Ma pratique pédagogique se réfère en permanence à trois axes motivants pour mes étudiants : un ancrage dans la réalité immédiate de leur profession autant que faire se peut, le but à court terme : l'examen, le développement d'une réflexion plus large liée à la dimension internationale du métier. En tourisme nous abordons l'art et les cultures du monde anglophone. Mon expérience d'accompagnement dans le secteur touristique me donne une plus grande compréhension du milieu et des techniques utilisées.

Toujours fidèle à ma perspective d'ouverture et de développement des contacts, je deviens coordinatrice du programme Socrates/Erasmus pour les étudiants de mon établissement. Ceux-ci peuvent, en obtenant une bourse, aller poursuivre leurs études en Europe, tout particulièrement en Grande-Bretagne ou en Irlande, ce qui pour eux représente une réelle ouverture sans parler d'un plus pour leur CV.

En plus de cela j'assure des vacances en université où en niveau DEUG et licence nous pouvons faire un travail intéressant sur la presse. Puis on me propose des

vacations à l'École Polytechnique et c'est avec plaisir que j'aborde la civilisation et la littérature des pays de langue anglaise. Ce projet donne l'occasion aux polytechniciens de se laisser surprendre et même questionner par des pratiques culturelles très éloignées des leurs. Je découvre une autre logique : il ne s'agit plus de motiver les étudiants, ils y sont déjà. Il faut trouver le matériau qui est assez dense pour répondre à leur appétit intellectuel. Me voici dans une démarche inversée où ma perpétuelle question se résume à « ai-je prévu assez de travail pour ce cours ? » Pédagogiquement les profs de langue ont remporté une victoire délectable et qui porte ses fruits : pas plus de 12 étudiants par cours et ceux-ci sont répartis en groupes de niveau, l'idéal pour le perfectionnement d'une langue. À quand cela dans l'Éducation Nationale ? Enfin ma recherche sur les Nouvelles Littératures, c'est-à-dire sur les littératures des pays de langue anglaise ou en clair les pays ex-colonisés par la Grande-Bretagne, m'invite à penser que mon cheminement pédagogique n'est pas terminé et comporte de nouvelles orientations et par conséquent de nouvelles aventures.

Anne-Marie ANGIBAUD-LAIDET

Agrégée d'anglais
Docteur en Langue et Culture des Sociétés Anglophones
 IA-IPR
 Académie d'Orléans-Tours

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANZIEU, D. et MARTIN, J.-Y. *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF, 1971. (Le Psychologue ; n° 32).
- BOUSCAREN, J. et CHUQUET, J. *Grammaire et textes anglais, guide pour l'analyse linguistique*. Paris : Ophrys, 1988.
- BRETON, J. et BELMONT-ANDRÉ, B. *On n'apprend pas tout seul : interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF, 1987. (Sciences de l'éducation).
- LA GARANDERIE, A de. *Les profils pédagogiques*. Paris : Le Centurion, 1980.
- D'HAINAULT, L. De la « discipline » à la formation de l'individu. *Cahiers pédagogiques*, n° 298, nov. 1991, p. 19-24.
- L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. Paris : Unesco, Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes, 1986.
- GRELLET, F. *Developing Reading Skills*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'implicite*. Paris : Armand Colin, 1986.
- MOAL, A. *La médiation vue du côté des formateurs*. Colloque Aix-les-Bains, janv. 1990. Lyon : Chronique sociale, 1990. (Pédagogies de la Médiation).
- SANDERSON, P. *Newspapers in the classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999.

CHEMIN FAISANT, CHEMIN TISSANT...

CLAIRE HÉBER-SUFFRIN

DE MES PREMIERS APPRENTISSAGES D'ENSEIGNANTE À L'OUVERTURE DE L'ÉCOLE, DE 1961 À 1971

Mes trois premières années d'enseignement m'ont permis d'expérimenter la grande solitude de la remplaçante débutante dans l'Éducation Nationale. Il arrivait qu'aucun enseignant de l'école où j'effectuais un remplacement ne m'adresse la parole durant tout mon « séjour » dans l'établissement. Pour mon premier poste d'institutrice, j'ai « atterri » à Orly, en 1964, dans une école en préfabriqué. Première découverte de la solidarité, l'enseignante de la classe voisine m'a soutenue, conseillée, aidée. Je n'avais d'autre formation « pédagogique » que mon expérience d'animatrice dans un mouvement d'Éducation Populaire : « Voir, juger, agir » y était proposé comme une règle éthique et méthodologique. Mon premier apprentissage s'est ainsi fait « en situation » et coopérativement : nous avons, ensemble, appris à travailler ensemble. J'avais une volonté liée à mon histoire personnelle : refuser, pour les enfants, les humiliations par l'école et à l'école.

J'avais une intuition, qui peut paraître simpliste : je souhaitais que les enfants aient le désir de venir à l'école : « s'ils aiment y être, ils aimeront y venir, ils auront envie d'apprendre, ils apprendront mieux ».

J'étais consciente de mes manques et j'étais prête à demander autour de moi, aussi bien à d'autres enseignants qu'aux parents ou à mes amis, les connaissances et compétences que je n'avais pas. Je sentais (comment et par où ?) que l'on ne donne peut-être que de son manque. J'ai, depuis, renforcé ce sentiment et expérimenté que reconnaître son manque, c'est laisser à d'autres la possibilité de reconnaître leurs richesses à partager. C'est ouvrir l'espace des possibles pour d'autres ; apprendre à reconnaître l'autre comme une chance, et à se faire chance pour l'autre. C'est apprendre à rendre compatibles les savoirs, les démarches, les parcours et détours, les questionnements, les outils. Le manque est alors constitué comme incomplétude appelant et stimulant la coopération, l'ouverture à autrui. Il est signe à autrui du besoin que l'on a de lui. L'autre peut alors s'ouvrir à ses propres incomplétudes. Les interactions deviennent constructrices de savoirs : en résonances mentales, en co-construction d'apprentissages, en nouvelles¹ prises de conscience de ses savoirs

1 Nouvelles en deux sens : ce qui n'était pas su ; prise de conscience nouvelle : plus nuancée, complexe, clarifiante.

et ignorances, en nouveaux déplacements dans ceux-ci pour une meilleure maîtrise de ses parcours d'apprenant.

Le manque est également une richesse s'il est signe que l'on se fait à soi-même. Pouvoir se dire et dire à d'autres, sereinement et fièrement « ça, je ne le sais pas. Je peux tenter de l'apprendre » transforme la représentation de soi et de ses rapports aux savoirs et à l'apprentissage. Cela fait sortir des sentiments de honte due à l'ignorance stigmatisée, et intériorisée comme infériorité. L'incertitude, en matière cognitive, la conscience de ne pas savoir, la connaissance de la nécessité de déconstruire ses évidences, d'avoir encore besoin d'apprendre, sont des conditions intellectuelles de tout apprentissage. Mais la prise de risque qui en résulte, dans la relation à soi-même et aux autres, pose la question du système social dans laquelle cette incertitude peut s'inscrire. Une pratique pédagogique fondée sur l'entraide et la coopération répond à cette exigence épistémologique (le dialogue), à des choix philosophiques (la parité ontologique entre les humains) et politiques (les conditions cognitives de la démocratie), et à des conditions psychologiques de l'apprentissage (comment apprendre sans suffisamment de sécurité affective et de confiance réciproque ?).

J'habitais dans la cité où j'enseignais, m'y trouvais bien, y rencontrais les élèves, parents, travailleurs sociaux, associations, dans des rapports de voisinage qui nous permettaient, aux uns et aux autres, de ne pas nous prendre pour notre fonction professionnelle (sans pour autant perdre la bonne distance nécessaire au bon exercice de celle-ci quand il le fallait). J'avais de bonnes relations avec les parents : ils étaient comme moi habitants de la cité. J'étais timide et j'avais besoin d'eux. Un inspecteur, par son regard exigeant et constructif, par le retour fait sur ma pratique, (« je ne sais rien si personne ne sait que je sais² »), par le questionnement réciproque que sa relation paritaire avec moi a induit, m'a permis la distanciation nécessaire pour l'analyse, la transformation et la création. Il m'a incitée à me relier au groupe local du Mouvement Freinet. Ma première formation professionnelle fut ainsi une formation réciproque. Nous faisons classe, à tour de rôle, devant les autres enseignants du groupe et cette réciprocité, choisie et construite ensemble, garantissait la critique

constructive ; obligeait chacun à discuter, justifier, voir « l'ailleurs » et métisser ses pratiques ; nous permettait, individuellement et collectivement, après observation du réel, de faire des hypothèses quant à des changements utiles, de tester nos hypothèses, de les confronter, de les réajuster, puis de valider les expériences, de les transposer, enfin de les complexifier grâce à leur appropriation par les autres. Nous avons appris à être des praticiens-chercheurs. La lecture de Célestin Freinet a été, pour moi, importante. Mais le groupe m'a permis la découverte, l'appropriation et l'enrichissement des démarches et outils de la classe coopérative, de l'ouverture de l'école, des dynamiques de tâtonnement expérimental (pour moi comme pour les élèves).

Ce même inspecteur m'a proposé une expérimentation-recherche fondée sur les théories de Piaget qui le passionnaient. Cette expérimentation concernait « la pratique de la mesure ». J'ai commencé ainsi à apprendre à relier les résultats des recherches théoriques et la pratique pédagogique. J'ai aussi appris, confortée par le retour qu'ainsi il me faisait de ma capacité à me questionner, à réinterroger des évidences reçues de la société, de l'institution, de mon histoire. Je me suis aperçu que je les portais moi-même plus que je ne le croyais.

Dans le même temps, je participais, avec un sociologue, des travailleurs sociaux et des habitants de la cité d'urgence à une recherche-action, nous la nommions « recherche participation », que je découvrais (je n'avais alors aucune formation universitaire) et qui me semblait quasi « naturelle » : elle se faisait avec les personnes concernées, on ne cherchait pas « sur » elles, mais avec elles en vue d'une prise en charge commune du changement ; elles me semblaient aussi capables que d'autres de réfléchir à leur situation et nous avions, tous, besoin d'être accompagnés au niveau des méthodes.

Mai 68, par sa mise en mouvement collective plus large, a considérablement élargi mes réseaux sociaux. J'ai rencontré d'autres mouvements pédagogiques, découvert des points de vue (par les rencontres et les lectures) politiques, sociologiques, économiques sur l'école.

Je refusais, de plus en plus consciemment, d'appliquer à mes élèves, à leur famille, à leur cité, à la ville où je vivais, des catégorisations stigmatisantes, non questionnées, non contextualisées, non relativisées :

2 La citation exacte est « J'ai beau savoir, je ne sais rien si un autre ne sait pas que je sais » (Lucilius, poète latin, II^e siècle av. J.-C.).

milieu défavorisés (certes, mais de quel point de vue parle-t-on ?), échecs scolaires, cas sociaux, exclus... Et je percevais deux contraintes réelles à affronter. La première : il y a, là, des souffrances, des difficultés, une telle intériorisation des regards négatifs reçus que beaucoup d'enfants se croient indignes d'apprendre, incapables de réussir ; ils ont intégré leur situation comme une fatalité. Ils reproduisent leurs échecs, et ceux-ci sont le seul lieu de leurs repères. La deuxième contrainte à prendre en compte était celle-ci : ils savent si peu leurs richesses, leurs savoirs, leurs capacités qu'ils ne croient plus que c'est à l'école qu'ils peuvent les manifester, les montrer, les exercer. Ils ne les nomment d'ailleurs jamais « savoirs », de même qu'ils ne repèrent ni ne nomment apprentissage ou formation leurs apprentissages extra-scolaires. Comment leur permettre de réussir si je ne les aide à ancrer les apprentissages scolaires sur ceux qui ont déjà réussi (à l'école et hors de l'école), y compris en les prenant en compte pour les déconstruire s'il le fallait ?

À partir de 1968, je choisis de « suivre » mes élèves : une première classe pendant trois ans, les suivantes, deux ans. Je nous donne du temps.

OUVERTURE DE L'ÉCOLE ET « ALTERNANCE³ »

Un choix construit et multiforme d'ouvrir l'école ; d'appuyer les apprentissages scolaires sur la réalité et sur les savoirs déjà acquis, conscientisés, analysés et reliés ; d'apprendre aux enfants à utiliser les savoirs « scolaires » pour observer la réalité, l'analyser, et agir sur elle, ainsi qu'une volonté forte de leur faciliter les accès aux savoirs que leur milieu social leur donne peu de chances de croiser, vont m'entraîner dans une aventure toujours ouverte et imprévisible à ce jour. Aventure, succession d'événements inattendus, ici conséquents, logiques, qui, rationalisés, parlent de méthodes, chemins du possible ; et entreprise collective porteuse de sens. En voici quelques éléments significatifs.

Lors d'une classe de neige, l'organisation d'apprentissages en alternance (les enfants vont apprendre à connaître la vie des villageois en apprenant avec eux qui à traire les

vaches, qui à construire une maquette de chalet savoyard suivant la technique réelle de construction, qui à connaître l'Histoire du village avec ses vieux...), la réalisation d'une exposition sur toutes leurs découvertes, la présentation du travail fini dans le village pour restituer aux villageois les apprentissages réalisés grâce à eux, les débats engagés à cette occasion, la forte motivation de tous les élèves (j'en avais 36) pour les savoirs scolaires dont ils avaient besoin pour réussir leurs travaux, la coopération que cela a générée tant entre eux qu'avec le village et l'obligation de reformuler et de rationaliser sous-jacente à cette communication, m'ont fait « rêver » à une telle ouverture de l'école à Orly.

Un voyage de huit jours chez des correspondants à Cannes. Pour des raisons de santé, je ne pouvais m'y impliquer autant que lors d'un même type de voyage deux ans auparavant. J'ai invité les enfants à inviter leurs parents pour que nous le préparions ensemble. Bien au-delà d'un réel souci pédagogique, j'avais besoin d'eux pour la réalisation d'un projet collectif qui donnait du sens aux apprentissages de l'école. Dans un type de cités où l'on a très vite tendance à considérer que les parents ne s'intéressent pas à l'école (elle est si souvent le lieu de leur propre échec reproduit, renforcé et dramatisé par celui de leurs enfants), ils sont tous venus. Sentant qu'ils étaient « attendus » pour ce qu'ils pouvaient apporter, ils ont, tous, fait des propositions. Nous avons organisé, entre autres, des ateliers éclatés pendant les horaires scolaires. Ce qui m'a impressionnée, c'est que par la suite, ils sont aussi tous venus aux réunions d'information et de réflexion sur la classe, les programmes et la façon dont ils pouvaient accompagner la réussite scolaire de leurs enfants. J'ai compris que pour coopérer, nous avons intérêt à nous inviter sur nos territoires respectifs pour mieux comprendre les points de vue, les contraintes, les attentes, les démarches différentes des siennes.

Pour réaliser un ouvrage collectif puis une exposition sur la vie en HLM à Orly, nous avons organisé des rencontres avec différents métiers ; des stages dans des magasins, un Institut Médico-Pédagogique, avec des travailleuses familiales ; des enquêtes « sociologiques ». J'ai été impressionnée par la qualité du travail d'analyse des résultats de l'enquête de certains élèves, par leur passion

3 Je n'utilisais pas ce terme. C'est la rencontre avec les Maisons Familiales Rurales, dans les années 95, qui m'a permis de prendre conscience que mes expériences fondatrices de la réciprocité que j'ai par la suite mise en pratique et théorisée étaient d'abord des expériences d'alternance porteuse d'une dynamique sociale et cognitive de réciprocité.

pour ce travail, par leur capacité à intéresser leur milieu social et familial à leur recherche. C'est dans ce cadre, qu'un mois après notre visite de la chaufferie, l'ouvrier chauffagiste est venu, de lui-même, vérifier si nous avions appris, il a « fait la classe » remarquablement. Puis, sur proposition des enfants, il a assisté à un exposé sur les volcans préparé par cinq élèves accompagnés d'une géographe (je « puisais » dans mon réseau de relations⁴ les savoirs dont nous avons besoin). Après la classe, s'en est suivi, devant l'école, un échange de savoirs « passionné » avec la géographe. Et si l'école pouvait être, le soir, le week-end, ce lieu où les adultes, les jeunes, les enfants d'un quartier osent venir partager les savoirs ! Et pas seulement l'école, tous autres lieux redéfinis comme lieux d'apprentissages parce qu'investis comme tels !

Le « déblocage » scolaire de Brigitte m'a également beaucoup interpellée. « Mise » dans ma classe parce qu'avec ma pédagogie, peut-être que... Brigitte manifestait un refus complet et violent de l'école. Lorsqu'un jour elle se révéla douée pour la danse, je lui fis la proposition suivante : « Il faudrait que tu apprennes la danse. Je te trouve un cours (je savais pouvoir le faire) et tu deviens, en classe, notre monitrice en danse pour nous aider à préparer un spectacle de fin d'année ». Dès ce moment, Brigitte a accepté de travailler sur le programme et d'être aidée par les autres. J'ai compris que c'est « insupportable » d'être toujours et seulement celui ou celle que l'on aide. Que l'on ne peut se sentir membre d'un groupe (ici la classe) que si l'on est aussi celui ou celle qui apporte sa contribution positive au bien commun, qui est attendu, qui aide autant qu'il est aidé, qui est considéré comme intéressant et irremplaçable autant et autrement que tout autre.

Durant ces années, j'ai contribué à la création d'un club de prévention dans la cité de transit avec mon mari. J'ai ainsi été très sensibilisée à la question de l'accès à tous et à chacun des informations, des savoirs, des possibilités d'agir.

J'ai créé la section syndicale, pour le primaire, du SGEN-CFDT et avec les enseignants du secondaire et des ensei-

gnants du SNI, nous avons fait un travail d'analyse des établissements scolaires du département, de leurs populations et des filières proposées selon ces populations. Les résultats de ce travail ont été présentés dans la ville et ont engagé une dynamique de prise de conscience que, plus tard, j'analyserai grâce aux travaux de Paulo Freire.

Enfin, ayant « gardé » mes élèves trois ans de suite, je me préoccupais de leur intégration en sixième. Force de certaines évidences : on ne pouvait prendre en compte des enfants comme des êtres en construction si l'on « saucissonnait » leurs temps, leurs trajets, leurs projets. J'ai rencontré l'équipe d'enseignants du collège, ils ont accepté de venir plusieurs fois dans ma classe voir comment nous travaillions et de recevoir plusieurs fois mes élèves pour qu'ils anticipent leur arrivée au collège. L'année suivante, pendant trois mois, ils ont évalué leur adaptation. Les résultats, très positifs et dits par d'autres que moi, m'ont encouragée à poursuivre ma démarche et notre coopération. Ils seront présents pour la création des réseaux.

LES « RÉSEAUX D'ORLY », LE TEMPS DE L'OUVERTURE ET DU MULTIPLE, DE 1971 À 1976

C'était un temps où l'on avait identifié des poches de pauvreté économique et de souffrances sociales. Orly en était une. Nous étions baignés dans « les utopies » de 1968 : pourrions-nous renouveler le métier d'enseignant, changer l'école, changer les rapports maître/élève, créer ensemble une société plus juste, plus libre, modifier les rapports entre l'instituant et l'institué ?

La lecture de Ivan Illich en 1971⁵ nous⁶ a aidés à relire et relier les événements vécus (tels que ceux évoqués ci-dessus) et les processus engagés pour rebondir en terme de projet construit collectivement.

Nous avons rédigé un projet de « réseaux » qui a été accepté par l'inspection. Et une quarantaine de personnes, un soir, se sont retrouvées dans ma classe

4 Un réseau de relations, dans ses dimensions de réseau primaire, secondaire informel et secondaire formel est un réseau de savoirs s'il est investi comme tel. Les plus pauvres ne le savent pas, persuadés qu'ils sont que seule l'école permet d'apprendre, et leurs propres réseaux sont insuffisamment hétérogènes pour qu'ils puissent y puiser des savoirs multiples. L'école pourrait jouer un rôle, non seulement de compensation, mais aussi d'apprentissage à créer et à utiliser ses réseaux comme réseaux de savoirs.

5 Ivan Illich, 1971, *Une société sans école (Deschooling Society)*, Paris, Le Seuil.

6 Marc, mon mari, et moi avons, dans des positions institutionnelles différentes, construit ce chemin ensemble depuis 30 ans. Il est avocat de métier, et il était engagé bénévolement dans le club de prévention.

pour démarrer le réseau : élèves, anciens élèves, parents, habitants du quartier, enseignants du primaire, du secondaire, bibliothécaires, travailleurs sociaux, équipe de prévention, habitants de la ville voisine... Cette hétérogénéité choisie a été l'une des plus grandes richesses de l'expérience. J'en ai gardé la conviction qu'il y a des conditions à remplir et des moyens à trouver pour faire de l'hétérogénéité une source permanente de relations, de formations et de créations.

Il s'agissait, là, d'organiser des réseaux de savoirs que chacun pourrait alimenter, où chacun pourrait puiser les apprentissages souhaités : formation réciproque et échanges de savoirs en classe, entre classes, entre écoles, entre écoles et ville ; école ouverte le soir, le samedi, le dimanche pour « les réseaux ».

Nous avons fait l'apprentissage, à l'école et par l'école, du multiple et du complexe. « Le multiple est le possible même...⁷ »

« Les réseaux » d'Orly ont été multidimensionnels à plusieurs titres. Du point de vue de leurs origines, de leurs dimensions, de leurs animateurs, des lieux et temps qui les ont structurés, de leurs effets, de leurs difficultés et de leurs richesses humaines, matérielles, intellectuelles, institutionnelles.

Quelques exemples de ces multidimensionalités.

Multiplicité des motivations de ces acteurs : aimer l'école, jouer un rôle dans la classe, dans l'école, le quartier, la ville, intéresser les élèves à l'école, leur permettre d'engranger le maximum d'expériences de réussites qui leur permettront de se croire capables d'apprendre et d'entreprendre, leur donner du goût aux programmes, leur faire apprendre la coopération, être reconnus et utiles socialement, dans la ville ou à l'école, reconnaître le milieu social et familial comme valeureux, pouvoir coopérer avec des partenaires associatifs et institutionnels sur des projets communs où chacun retrouve la raison d'être de son métier ou de son engagement, construire de la prévention plutôt que de la seule réparation, décroquer les classes et les générations, les établissements scolaires et les matières, les rôles, les métiers, construire des relations conviviales, ne perdre aucune des ressources en savoirs et savoir-faire utiles des parents, des jeunes, des autres adultes habitant dans les deux quartiers les plus concernés, pouvoir reconnaître

et utiliser les métiers des parents.

Nous utilisons régulièrement des lieux culturels de notre environnement. Systématiquement, un après-midi complet par semaine, nous allions travailler à la bibliothèque. Une semaine pour faire des ateliers de lecture où chacun parlait du livre en cours et construisait un jugement critique, avec l'aide des bibliothécaires, et où l'on apprenait à choisir ; l'autre semaine pour y travailler sur des recherches individuelles ou par petits groupes. Nous avions au préalable donné la liste des thèmes aux bibliothécaires qui avaient préparé des documents adaptés à l'âge des enfants. Nous occupions, pour la danse, la salle aménagée spécialement dans un gymnase de la ville ; nous allions quelquefois ensemble au cinéma ; nous visitions des entreprises, des musées, des quartiers. Multiplicité des lieux, temps et outils qui ont structuré ce premier réseau. Nous savons qu'aucun lieu n'est neutre. C'est leur diversité qui ouvre le système, qui permet de neutraliser les risques d'enfermement dans la logique liée à chaque lieu. Les échanges se déroulaient dans et pendant la classe pour les élèves, dans la classe et l'école en dehors des heures de classe pour les élèves, mais aussi pour tous les autres, y compris le samedi et le dimanche. Échanges dans le collège, la bibliothèque, la maison des jeunes et la maison de quartier, la mairie, les jardins ouvriers, les salles du centre de loisirs, les domiciles de ceux qui voulaient, des salles de la paroisse. Cette multiplicité enseigne qu'une société est une société de l'apprentissage permanent si tous les lieux où évoluent des humains peuvent être « considérés » comme lieux d'apprentissages.

Diversité des temps. Journées et soirées. Semaines et week-ends. Travail et loisirs. Temps contraint, temps choisi. Un échange de dactylo entre deux élèves de ma classe avec des secrétaires de la mairie, pendant le temps scolaire des élèves et le temps de travail des secrétaires (avec l'autorisation de l'employeur). Temps de la jeunesse et temps de la retraite : des apprentissages vraiment réciproques entre des enfants, des jeunes et les résidents de la maison de retraite pour un enrichissement des productions en vue d'expositions-ventes organisées séparément par les uns et les autres. Pari de la confiance, de l'absence de concurrence, butinage réciproque qui évite le pillage.

Diversité des temps donnés pour l'organisation du réseau. Le mien, pendant la classe pour l'organisation

7 Michel Serres, 1981, *Genèse*, Paris, B. Grasset.

des échanges en classe (du type « j'offre le passé composé et je demande la division à deux chiffres »), mais aussi celui des élèves (dans une classe coopérative, un large éventail de rôles tournants permet co-responsabilité et responsabilisation mutuelle des élèves). Celui de tous ceux qui se sont proposés comme porteurs de la démarche, des travailleuses familiales, les éducateurs, des parents, des enseignants, des anciens élèves et des élèves du collège, un médecin.

Diversité des utilisations de ces temps donnés. Mises en relation. Rédactions des affichages publics des offres et demandes. Recherches de réponses aux offres et demandes. Réflexions collectives sur l'évolution du réseau. Présences dans l'école quand s'y déroulent des échanges en dehors des heures de classes. Participations à des créations collectives : par exemple, des expositions publiques, réalisées par plusieurs collectifs, sur « La vie en HLM à Orly », « L'école en différents temps et différents pays ». Marc et moi passions beaucoup de temps à constituer une mémoire écrite de tout ce qui se passait. En fait, à l'époque, ce n'était pas tant le souci de mémoire qui nous portait mais celui que tous aient autant d'informations sur la richesse du réseau, et que celui-ci ne soit pas seulement visible par les plus centraux dans l'organisation. Nous racontions et aidions à raconter ce qui se passait, nous le dactylographions, et nous le diffusions à tous. Il y a eu beaucoup de papiers ! Nous voulions réussir ce pari : toute l'information, et la même, à tous, et, au maximum, par tous. Je crois que nous avons réussi, mais, il est vrai, au prix d'un travail énorme et celui-là peu partagé. Cela nous semblait évident, il ne fallait pas trier l'information en fonction de catégories sociales trop peu mises en question comme catégories. D'où pouvions-nous dire que tel ou tel n'était pas concerné, ne saurait que faire de l'information, n'était pas prêt à la saisir ? C'est aussi cette masse de traces qui nous a permis, quelques années plus tard, de faire un récit dont nous savions qu'il était une reconstruction – bien sûr nos représentations modifiaient la réalité, mais nous avons eu les moyens d'être au plus près possible des actions, des faits, des événements, des relations. Dès la création d'un mouvement d'échanges entre les différents réseaux, à partir de 1985, nous avons eu cette volonté de capitaliser, pour la faire circuler entre tous, le maximum de l'information sur le réel. Ce n'est que beaucoup plus

tard, à partir de 1991, que nos apprentissages, des rencontres, des partenariats, nous ont permis d'élaborer des outils d'une mémoire collective construite par ceux qui agissent.

Multiplicité des outils. Depuis cette expérience à Orly, il est évident que la diversité et la richesse actuelle des outils construits par l'ensemble des réseaux, outils d'organisation, de visualisation, de recension, d'animation, de formation, d'évaluation et d'auto-évaluation, de recherche, de communication, de partenariats, est sans commune mesure avec les nôtres à cette époque. Richesse de visualisations des offres et des demandes et des échanges en cours : nous les recensions par écrit ; nous les transmettions à tous les participants ; nous les affichions sur les portes de l'école, à la bibliothèque, à la porte du magasin de papiers peints dans le centre commercial du quartier, à la mairie et au collège. Ces affichages renouvelés régulièrement disaient l'existence du réseau de savoirs dans l'espace public.

Multiplicité enfin des expériences vécues⁸. Des jeunes de quatrième apprennent la mécanique mobylette avec des jeunes de dix-huit à vingt ans, habitant la cité de transit, qui, eux, après un an de cet enseignement, demandent l'orthographe et la reçoivent de jeunes lycéens et collégiens qui eux demandent à comprendre la crise pétrolière, demande à laquelle répond un professeur de français, qui, lui, demande la musique qu'il reçoit de jeunes qui... Un musicien professionnel vient, pendant deux ans en classe et commence par faire réaliser un xylophone à chaque élève... Des échanges de savoirs sur la santé se déroulaient régulièrement, l'un avec des jeunes de la cité, l'autre avec des mères de famille sous l'égide de Jean, médecin... Des fêtes, en soirée, réunissant parents et enfants, pour célébrer une réussite, le retour d'un voyage... Une correspondance avec une classe de l'ancienne Haute-Volta (actuellement Burkina-Faso)... De la poésie et des ateliers d'écriture (ils étaient moins pensés, élaborés et multiples que ceux qui se sont développés depuis dans la société, mais le Mouvement Freinet avait initié des démarches et leurs outils).

La lecture de deux ouvrages de Paulo Freire⁹ m'a permis d'enrichir cette pratique de ses outils de réflexion et de pratiques : comment aller dans le sens d'une éducation dialogique plutôt que bancaire, comment

8 Nous renvoyons le lecteur qui serait intéressé par ce point à la lecture de *L'École Éclatée*.

9 Paulo Freire, 1974, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro ; 1971, *L'éducation, pratique de la liberté*, Paris, Le Cerf.

tisser connaissance et prise de conscience, comment s'appuyer sur les réels besoins, les histoires, les urgences, les intérêts des personnes concernées.

Dès 1973, les travaux d'Edgar Morin¹⁰ nous ont accompagnés dans notre compréhension de la complexité, dans la mise en place d'une pratique systémique.

Ayant, en 1971, obtenu le certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Écoles annexes et les classes d'application (CAEA), j'ai eu de nombreuses occasions *d'accompagner la formation d'apprentis enseignants* (je n'avais moi-même que 29 ans !) *et de recevoir des enseignants chevronnés* (et plus ou moins intéressés) dans ma classe. Ce qui m'a toujours obligée à *décrire, reformuler, analyser, confronter et questionner ma pratique*. Le directeur de l'école normale¹¹ considérait cette expérience comme pilote dans son département et lui apportait un véritable *soutien* pédagogique et institutionnel. L'époque était à l'échange : nous avons pu témoigner de notre expérience (ce qui nous donnait toujours la chance d'enrichir son analyse) mais aussi rencontrer d'autres expériences tout aussi intéressantes. J'en ai gardé la conviction (que nous avons pratiquée tout au long du développement de ces réseaux) de la force herméneutique du témoignage construit.

Inscrite cette même année en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris XIII à Vincennes, j'ai pu découvrir, avec Ruth Canter-Kohn, les *méthodes d'observation* et y travailler quelque temps, autour de ma classe, avec elle-même et quelques étudiants.

DE L'APPRENTISSAGE DE LA RECHERCHE À LA TRANSPOSITION DE L'EXPÉRIENCE – SI LE GRAIN NE MEURT – DE 1976 À 1980

En disponibilité de l'Éducation Nationale, je fais une formation en Sciences de l'Éducation. Particulièrement intéressée à comprendre les résistances des enseignants aux changements, je souhaite retravailler théoriquement sur les réseaux et sur l'ouverture de l'école. En 1983, je soutiens une thèse, réalisée sous la direction de Gilles

Ferry, à Paris X (Nanterre) intitulée « Étude des représentations des enseignants concernant la prise de décision des élèves dans l'école ». Utilisant d'abord « la prise de décision des élèves dans la classe comme indicateur de mentalité significatif des rapports de l'enseignant à la société, à l'institution et aux élèves », j'essaie de dégager les enjeux, pour l'enseignant, du choix ou du refus de « l'autogestion pédagogique ». Citant Edgar Morin, « plus un système est autonome, plus il est dépendant à l'égard de l'écosystème. En effet, l'autonomie suppose la complexité – laquelle suppose une très grande richesse de relations de toutes sortes avec l'environnement », j'interroge la capacité de l'institution à accompagner les enseignants vers le développement « d'une conscience réflexive autocritique permanente » ; à les soutenir au niveau des « approches pédagogiques qui veulent sauvegarder la complexité du réel » ; à leur faciliter l'apprentissage de « la lucidité par rapport à la complexité » ; à leur proposer des formations à « la logique de la complexité et à sa maîtrise ». J'ai appris, par ce travail de recherche, à ne pas hésiter à « paradoxer ».

En 1979/1980, grâce à un encouragement de Jean Foucambert, je rédige « L'école éclatée ». Je m'appuie sur ma mémoire ; les traces des six années de réseaux d'Orly (J'avais tenu, au jour le jour, comme un journal de bord, fait de nombreux comptes rendus, gardé tous les documents diffusés, des photos, des témoignages nombreux, des récits d'itinéraires) ; des questions d'amies et d'un écrivain, lors d'interviews organisées pour cet ouvrage ; sur mes mémoires universitaires (licence et maîtrise) ; des entretiens enregistrés de petits groupes de mes anciens élèves des trois classes de 1968 à 1975 (tous ceux, sans exception, qui ont pu recevoir les invitations m'ont répondu) ; et de grands extraits de la recherche faite avec mes élèves « la vie en HLM à Orly ».

Edgar Morin préface l'ouvrage et reconnaît ainsi l'accompagnement théorique que ses propres recherches ont représenté pour nous. Dany Cohn-Bendit le postface et l'enracine ainsi publiquement dans un mouvement social qui a compté pour nous.

10 Edgar Morin, 1973, *Le Paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil.

11 Il s'agissait de Jacques Gilbert-Collet.

NAISSANCE DU RÉSEAU D'ÉVRY, TEMPS DU MIEUX VIVRE ENSEMBLE ET DE LA FORMATION RÉCIPROQUE, DE 1979-1984

Ou encore, de l'école comme « mobilisatrice des personnes et de la cité » à la cité qui s'organise, appuyée par l'institution municipale qui s'implique. Mon mari, en tant qu'élue municipale, propose le projet à des citoyens d'Évry. Où l'on va d'un projet pédagogique (Orly) à un projet politique : la formation réciproque peut transformer les relations sociales et permettre à un pouvoir individuel et collectif de transformer des situations individuelles et collectives.

C'est un temps de tâtonnements revendiqués : « Comment on démarre ? » « En démarrant ! ». Et naissent des formes sociales que l'on n'aurait pas imaginées si l'on s'était coulé dans les formes reconnues, y compris du côté associatif. C'est la gestion par tous, la mise en relation par le plus grand nombre, l'animation et l'ouverture du réseau par tous ses participants, mais aussi l'incompréhension narquoise des groupes établis et constitués. L'enthousiasme de la création supplée à l'imperfection des outils.

Nous approfondissons la réciprocité, ses dimensions, ses conditions de mise en œuvre, ses effets, en particulier grâce aux travaux de Gaston Bachelard¹². Dès 1981, un groupe d'enseignants (maternelle, primaire, collège, lycée et une chercheuse de l'INRP) se réunit régulièrement avec moi, pour s'approprier théoriquement et pratiquement le concept.

LE TEMPS DU DÉVELOPPEMENT, DE L'ORGANISATION EN RÉSEAUX ET DU BUTINAGE RÉCIPROQUE, DE 1985 À 1988

L'enthousiasme de nos débuts est alimenté par celui des **nouveaux créateurs de réseaux**. C'est l'époque où l'on avait tellement conscience de ne pas savoir faire (**humilité et doute**), une telle curiosité (Comment fait l'autre ? Qu'est-ce qui marche ? Comment ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui est difficile, « loupé » ?), une telle envie

d'essayer (désir et implication) et une telle fierté d'y arriver un peu et de construire une démarche innovante, que nous nous sommes reliés en réseaux, inter-réseaux, réseaux de réseaux, réseaux amis, alliés, dans des **multitudes de reconnaissances réciproques**.

Socialement, on commençait sérieusement à voir et savoir le développement de toutes sortes de formes d'exclusions. On parlait des « nouveaux pauvres », de relégation, de lutte contre l'exclusion et d'insertion.

L'intérêt des travailleurs sociaux pour les réseaux d'échanges réciproques de savoirs nous a encore davantage permis de comprendre que la **solidarité**¹³ est non seulement une exigence éthique et politique mais aussi une richesse. Nous avons développé notre conscience de ce qu'en acceptant l'exclusion, nous acceptons que des richesses humaines en savoirs, attentes, points de vue, relations, potentiels se perdent, pour les individus porteurs de ces richesses et de ces potentiels mais aussi pour toute la société qui se prive ainsi de richesses inestimées, inestimables, et mal placées dans une hiérarchie des valeurs intériorisée et peu questionnée.

« Qu'est-ce que qu'une démarche intellectuelle créatrice, sinon une réinterrogation des évidences du moment au nom d'un point de vue jusqu'ici « exclu »... le lieu de l'exclusion, ce n'est pas d'abord celui de la charité, de la justice sociale ou des dispositifs chers à nos ministères. C'est le lieu de l'intelligence sociale et politique. **Penser aujourd'hui la société, c'est forcément la penser à partir du point de vue de l'exclu, le plus grand angle possible pour penser l'ensemble du réel... Voilà pourquoi, de ce point de vue, l'appartenance aux Réseaux devient un antidote puissant à la bêtise.** » Bernard Ginisty.

Nous ne sommes pas encore un Mouvement associatif juridiquement, mais nous faisons mouvement entre nous.

C'est l'époque des *premières rencontres « inter-réseaux »* et de la rédaction d'une Charte (1985).

Nous refusons de plaquer un outil, un dispositif, une démarche mais nous **accompagnons** les personnes souhaitant mettre en place un réseau pour les aider à découvrir leurs ressources et les ressources locales sur

12 Gaston Bachelard, 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin.

13 Solidarité : chacun répond pour le tout.

lesquelles s'appuyer, pour qu'elles inventent leur propre réseau et ainsi renouvellent les démarches qui les ont précédées. Dans les inter-réseaux, nous mutualisons les outils, idées, questions, recherches, attentes, réussites et dysfonctionnements. Lors d'un premier colloque, en 1987, je propose trois angles d'analyse de la réciprocité, psychologique (confiance en soi), social (parité, double rôle, autonomie, prise de décision) et pédagogique (prise de conscience, apprendre en enseignant, être acteur de la circulation des savoirs). Sur la question du « réseau », envisagé comme structure, projet, outil, je propose une réflexion sur les caractères du réseau, son éthique, ses limites. Les 25 réseaux existants y témoignent de leurs cheminements. Il est suivi de la constitution en association du Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs¹⁴.

C'est l'époque de nos *premières recherches collectives*. Une première recherche-action, avec le soutien du CRESAS, « Étude sur les conditions de développement des réseaux de formation réciproque » instaure au niveau des équipes une attitude d'observation plutôt que d'injonction, d'expérimentation plutôt que de prescription : on regarde comment les gens s'y prennent pour enseigner, pour apprendre, pour échanger sur leurs méthodes, pour les faire évoluer, pour les évaluer ; on réfléchit, en regardant la réalité, aux conditions de la réussite des réseaux et on approfondit les interactions entre les « je », leur rôle et leur place et l'évolution du projet commun porté par un « nous ». Par la suite, les travaux de Norbert Elias enrichiront nos analyses et nous permettront de comprendre en quoi et comment les RERS (Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs) contribuent à une sociogenèse assistée. Cette première recherche sera suivie de nombreuses autres, toutes en lien avec des chercheurs extérieurs (INRP, Universités,

INSEE, Laboratoire de recherche)¹⁵. Jacques Pain (et son réseau de la pédagogie institutionnelle) nous aidera à théoriser nos fonctionnements en réseau.

C'est l'époque de *l'organisation des premières formations* à cette démarche, proposées à des travailleurs sociaux, habitants, enseignants, élus, animateurs... Il faut tout inventer, contenus et méthodes cohérentes avec les contenus.

C'est à partir des accompagnements à la mise en place de réseaux (je parcours la France, plus tard ce sera aussi des pays d'Europe, d'Amérique latine et d'Afrique), des soutiens à l'existant, des rencontres régulières entre réseaux, et surtout de ces formations, que nous écrivons « *Appels aux intelligences* ». J'y approfondis mon premier travail d'analyse sur la réciprocité en concevant « la réciprocité culturelle, (comme) outil de la circulation des savoirs ». Nous y introduisons la notion d'« agir complexe », et même des « **agirs complexifiés** », et présentons la « **recherche-action-formation-communication** » comme outil de changement social.

La rencontre avec Philippe Meirieu, ses propositions d'intervenir dans des colloques, ses propres interventions, dans les années suivantes, dans nos colloques et universités d'été, la lecture de ses publications¹⁶ nous aident à nous situer dans les pratiques pédagogiques, accompagnent nos réflexions sur l'acte d'apprendre, la métacognition, les réseaux comme matrice de pédagogie différenciée.

Bernadette Aumont commencera par intervenir dans nos formations, nous permettra de comprendre l'articulation toujours nécessaire entre apprendre, entreprendre et chercher. Quelques années plus tard, elle-même initiera un RERS dans sa ville, et y appliquera ses questionnements¹⁷ de chercheuse sur « l'acte d'apprendre¹⁸ ».

14 Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs, association (Loi 1901), agréée association d'éducation populaire, organisme de formation professionnel déclaré.

15 Réalisations de recherches et études : « Les conditions de développement des réseaux de formation réciproque » ; « Réseaux, emploi, insertion, activités » ; « L'engagement bénévole dans les RERS » ; « Évaluation du réseau d'Évry » ; « Évaluation du réseau de Lisieux » ; « Évaluation du réseau de Saint Jean de la Ruelle » ; « Les réseaux et la vie dans la ville » ; « Les réseaux et l'accompagnement scolaire » ; « Autoformation et formation réciproque en réseaux ouverts pour lutter contre l'exclusion », « Réseaux d'échanges réciproques de savoirs et enseignement à distance », en cours, avec André Giordan : « Apprendre dans les RERS ». Toutes ces études ont toujours été faites en lien avec des chercheurs extérieurs (Université Paris X, Université de Caen, INRP...).

16 En particulier *Apprendre, oui, mais comment*, 1987, Paris, ESF.

17 Voir son article 144.

18 Bernadette Aumont, 1992, *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF.

LE TEMPS DES MÉDIATIONS, DE 1989 À 1995

Temps des médiations, parce que se développe une prise de conscience plus collective du rôle des RERS comme système de médiations sociales et pédagogiques, comme lieux qui créent de la rencontre, du lien social¹⁹, des décloisonnements sociaux multiples, des changements des représentations sur soi et les autres, sur le savoir et l'ignorance, sur l'apprentissage et la formation. Une recherche pratique mieux partagée se fait de tous les outils de *médiations pédagogiques* : temps d'accueil et de convivialité, repérage et description des savoirs, formulation des manques, visualisation des offres et demandes, mises en relations, recherches en réseaux, échanges sur les échanges...

Le terme Mouvement est mieux compris, conçu, choisi comme mouvement citoyen, pédagogique, solidaire, d'éducation populaire.

« *Échanger des savoirs, c'est changer la vie* », *notre deuxième colloque* rassemblait 800 à 1 000 personnes. Il réunissait, dans une réflexion commune, membres des réseaux (dont un assez grand nombre de ceux que l'on ne voit jamais dans ce type de manifestation, convaincus que nous sommes qu'ils ne comprendraient pas et ne pourraient rien apporter d'essentiel), pédagogues, sociologues, philosophes, psychologues, administrateurs, enseignants, travailleurs sociaux, élus. Le recteur de Versailles y est venu « grâce au titre du colloque ». Deux cents intervenants ont fait de ce temps un moment de métissage culturel étonnant et stimulant²⁰.

Depuis 1989, le MRERS organise chaque année *des universités d'été*, avec des acteurs de l'Éducation Nationale (enseignants, inspecteurs, documentalistes, assistantes sociales scolaires), des animateurs et participants de réseaux, des élèves (de primaire, collège et lycée), toujours en lien avec des chercheurs en Sciences Humaines.

« *Pari sur l'intelligence et lien social*²¹ », le premier colloque européen des réseaux (1991) – déjà des réseaux se sont développés en Belgique et en Suisse – entraîne le

développement de réseaux en Espagne, au Brésil, en Afrique. Une première rencontre fondatrice d'un mouvement international se déroule à Barcelone.

Nous publions (1992) « *Échanger les savoirs* ». La « *boucle des agirs se complexifie* », elle devient : Recherche-Action-Formation-Communication-Évaluation-Projection/projet. Chacun est ou devrait être invité à parcourir (et à compléter) cette boucle. Nous nous appuyons toujours sur Edgar Morin mais aussi Gregory Bateson, Marilyn Ferguson, Edward T. Hall, Philippe Meirieu, Serge Moscovici, Norbert Elias, Jacques Rancière, Paul Ricœur, Michel Serres. La réciprocité y est analysée à partir de la théorie du don, instauratrice de parité ; de sa dimension « générale » (réciprocité ouverte, en réseau), instauratrice de réseaux sociaux hétérogènes, libérateurs, ressources en savoirs ; de son rôle essentiel dans la construction interactive des rôles d'enseignant et d'apprenant quand chacun est invité à jouer les deux rôles ; de l'articulation entre une dynamique formatrice (« qui est enseigné doit enseigner », ou « j'apprends en enseignant ») et d'un choix démocratique (pourquoi ne pas partager mes savoirs pour que d'autres, à leur tour, deviennent acteurs-auteurs d'un partage plus juste des savoirs). Les « réseaux » y sont analysés comme écosystème des savoirs, on parle d'écologie des savoirs. Nous avançons sur les définitions du concept de « réseau », sur l'analyse de ce que l'on « met en réseau », sur ses caractères, ses régulateurs et ses produits.

Formation réciproque, citoyenneté active et démocratie participative.

Depuis 1989, à partir de la rencontre avec Patrick Viveret (philosophe) alors chargé par le Premier ministre d'un rapport sur l'évaluation des politiques publiques, et en partie par son intermédiaire (nous étions, par ailleurs, nous-mêmes très engagés dans la vie politique locale, le monde associatif œuvrant dans le sens de la transformation sociale, la prise en charge commune de ce qui nous concerne, ainsi que dans des coopérations avec des associations africaines), nous participons à des temps d'échanges, de recherche, d'action et de formation sur

19 « Le lien social comme aventure commune tournée vers l'avantage mutuel », Paul Ricœur.

20 Des actes ont été publiés.

21 Des actes ont été réalisés.

une question qui commence à « hanter » les colloques et interventions publiques, celle de la citoyenneté.

Nous avons, depuis 1971, situé ainsi les enjeux de cette démarche : « ... multiplier pour les enfants le nombre de choses à découvrir par une expérimentation pratique... utiliser les connaissances des parents et leur vécu... que l'école devienne un lieu de rencontre où les adultes comme les enfants peuvent retrouver et favoriser leur désir de comprendre et de savoir.... Lieu où les parents peuvent mieux satisfaire leur désir de participer à l'éducation de leurs enfants... que le plus grand nombre découvre la mesure de ce dont il est capable... et puisse trouver le désir d'appliquer la même capacité dans d'autres institutions...²² » « Je découvris mieux encore la participation des parents, non plus comme méthode pédagogique mais comme occasion d'un travail entre pairs...²³ ».

Des interventions dans des colloques sur le droit des enfants, en particulier sur leur droit de participation ; une recherche, pour un colloque européen, sur les conditions et dimensions identiques des apprentissages réussis et de la citoyenneté ; notre implication dans un « Mouvement de Citoyenneté Active », lui-même relié à tout un réseau d'organisations proches ; autant d'occasions d'avancer pratiquement et théoriquement sur la dimension de « Mouvement ». Nous organisons des formations sur « Réseaux et citoyenneté », « Échanges de savoirs et création collective », « Réciprocité, réseaux et participation des habitants » ; une université d'été : « Apprentissages et citoyenneté » ; des articles sur ces thèmes.

Le thème du quatrième colloque des RERS, à Évry en 1996, sera : « Apprendre et faire société » (sous-titre : « Quand des citoyens échangent leurs savoirs »), il rassemblera 1 200 personnes. Un ouvrage en restitue les principaux apports²⁴.

Les difficultés liées à l'exigence d'une « organisation en réseaux » intégrant les fonctionnements démocratiques « traditionnels » – ou, autrement dit, liées à l'articulation et à l'enrichissement réciproque des formes traditionnelles de la démocratie représentative et des expérimen-

tations développant la démocratie participative – nous conduiront à mener une recherche-action sur ce thème (en cours depuis 1998).

À partir de 1995, la boucle des « agirs complexifiés » s'enrichit dans nos pratiques, elle devient : « Recherche-Action-Formation-Communication-Évaluation-Mémoire-Coopération²⁵ ».

Un premier groupe « Mémoire des réseaux » avait été mis en place, comme moyen de prise de parole collective et individuelle en 1986. Un « état des lieux de 600 pages avait été réalisé collectivement en 1973, une boîte à outils évolutive en 1994 ». « Une histoire dans la ville », ouvrage réalisé à partir de l'évaluation du réseau d'Évry, est publié en 1996. En 1994-1995, une formation d'animateurs d'ateliers d'écriture et de lecture provoque un développement foisonnant de ces ateliers (grâce à la « dynamique » réseaux, 33 animateurs font écrire 1 000 personnes !) et des moyens de restitution de leurs écrits aux auteurs, à leurs réseaux, au mouvement, et plus largement à la société environnante (un agenda-almanach, une exposition, un journal des écrivains, des lettres inter-réseaux, des publications de chaque réseau).

En parallèle de ces étapes, une évolution du système de formation à la démarche.

Des premiers stages (1984), dans et par l'équipe d'Évry, à des stages nationaux (1986), à des stages avec des ANPE, de la formation professionnelle en alternance, à une formation universitaire (1995), en lien avec l'Université de Tours, jusqu'à une formation européenne, financée par la Commission européenne.

LE TEMPS DU MOUVEMENT, VERS UN RÉSEAU DE CONCEPTS, DE 1995 À 2000

Ma rencontre avec Gaston Pineau aboutit, en 95, à une convention avec l'Institut Supérieur pour la Formation

22 Claire Héber-Suffrin, *Les réseaux*, L'ÉDUCATEUR, 15 septembre 1973.

23 Idem 22.

24 Claire Héber-Suffrin, dir., *Partager les savoirs, construire le lien*, avril 2001, Lyon, Chronique sociale, préface de Michel Serres, postface de Michel Rocard.

25 Ou Partenariats.

Continue de l'Université de Tours, pour la co-animation d'une formation universitaire par production de savoirs. Je découvre sa théorie tripolaire de la formation et son concept d'autoformation biocognitive.

Christiane Étévé me propose de faire un article sur les RERS dans un numéro de la revue « *Éducatons* », consacré à l'autoformation. J'essayais, à ce moment, d'identifier les étapes, au niveau de l'individu, de la participation à cette dynamique collective de réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Cette demande m'a permis d'avancer sur la formalisation du processus individuel en jeu.

Nous participons et intervenons aux colloques autour de l'autoformation à Lille (1995), Montréal (1997), Paris (2000).

Nous coopérons avec Pascal Galvani²⁶, en particulier pour poursuivre la co-animation du DURF (Diplôme Universitaire de Responsable de Formation, engagé depuis 1995 avec Gaston Pineau) et une recherche européenne (avec des RERS de Belgique, Espagne, Allemagne, Autriche) intitulée : « Autoformation et formation réciproque en réseaux ouverts pour lutter contre l'exclusion ». Le concept de « Autoformation bio-épistémologique » nous permet de penser la formation réciproque en réseaux ouverts comme « un essai d'articulation entre la pensée et la vie, enrichie d'une réflexion permanente sur cette articulation »²⁷.

Par l'intermédiaire de Éric Emery²⁸, nous découvrons les travaux de Ferdinand Gonseth et tout son travail sur les conditions de « respect mutuel » des histoires personnelles et des façons de vivre différentes, sur les conditions psychopédagogiques et méthodologiques nécessaires à un véritable dialogue, autrement dit sur la possibilité d'accord des référentiels mis en jeu.

Nous nous approprions les outils de Norbert Elias.

Autant d'occasions qui, en se tissant, vont me permettre de construire, en croisant la théorie tripolaire de la

formation, (autoformation, hétéroformation et écoformation), une théorie tripolaire de la transformation sociale inspirée par N. Elias²⁹, et mon propre travail sur la réciprocité, un modèle « fructueux³⁰ » de la réciprocité socioformatrice.

La publication de « Les savoirs, la réciprocité et le citoyen » en 1998 sera une étape importante vers la construction d'un réseau de concepts :

Mouvement, dans ses dimensions de mouvement en chacun, mouvements entre personnes et mouvement pédagogique, culturel et solidaire.

Réseaux, comme ensemble de personnes en interactions, structure systémique ; comme processus temporel, construit par les démarches des acteurs ; comme « communal-réseau³¹ » en devenir, en mouvement qui, dans une visée politique, éthique et pédagogique, décide de s'organiser « en réseau³² ».

Échanges, ou plutôt système complexe de médiations sociales et pédagogiques qui promeut, favorise, valorise, et rend visibles de véritables échanges ; système qui, lui-même, décrit de nouveaux métiers et/ou des métiers renouvelés d'animateurs de l'éducation populaire, de coordinateurs de réseaux, de médiateurs, d'enseignants, de travailleurs du social.

Réciprocité pratiquée et théorisée dans quatre de ses dimensions :

- une réciprocité des dons, elle-même instauratrice d'une réciprocité paritaire nécessaire à la rencontre et à l'apprentissage,
- une réciprocité socioformatrice, ouverte, « on apprend dans chacun des deux rôles, en enseignant, en se constituant soi-même apprenant » et on enseigne dans les deux rôles (au sens où enseigner est envoyer des signes à autrui de ce qu'on le croit capable d'apprendre),
- une réciprocité statutaire : en étant à la fois enseignant et apprenant, dans un rapport dialogique des deux positions, on apprend à apprendre aussi en enseignant,

26 Titre des ouvrages : 1991, *Quête de sens et formation*, Paris ; Montréal : L'Harmattan ; 1997, *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chronique sociale.

27 Nous renvoyons le lecteur qui serait intéressé par ce point à la lecture de *L'École Éclatée*.

28 Éric Emery, 1995, *Pour une philosophie du dialogue*, Paris, L'Âge d'homme.

29 Norbert Elias, 1991, *La société des individus*, Paris, Fayard.

30 Gaston Pineau.

31 Communal : espaces communs aux membres d'une communauté, dont l'accès est régi par des règles du jeu construites ensemble, acceptées par tous, spécifiques à chaque communauté.

32 Claire Héber-Suffrin. coord. et Gaston Pineau. coord., Réciprocité et réseaux en formation, *Éducation permanente*, n° 144, 1999.

à enseigner en étant apprenant, et ainsi on apprend « l'apprendre »,

• une réciprocité coopérative, instituante, le système ne valant qu'autant que chacun le construit et sollicite autrui pour cette construction ; ce faisant, chacun apprend à construire et à utiliser les systèmes de formation dont il a besoin.

Savoirs, intégrant :

• la pluralité des savoirs qu'un réseau humain peut détenir, mettre en circulation, s'approprier, faire émerger, dévoiler, produire,

• la pluralité des démarches, méthodes, outils d'apprentissages, accompagnements, transmission, enseignement... qui permettent à chacun et à tous de circuler dans les savoirs et de faire circuler des savoirs,

• la pluralité des parcours d'éducation, d'instruction, de formation des acteurs concernés.

Dans le n° 144 de la revue *Éducation permanente*, Gaston Pineau présentera « la grande boucle étrange du Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs » comme « boucle sociocognitive tendue entre expérience personnelle et échange social », comme « matrice constituée par le croisement des cinq pôles conceptuels portés par ce mouvement ».

C'est dans le cadre de la création d'un laboratoire de recherche sur la réciprocité et l'organisation en réseaux dans les systèmes et démarches de formation que ce numéro a été réalisé.

C'est encore Gaston Pineau qui nous a poussés à nous affirmer dans le domaine de la recherche – au regard des premières recherches issues de la formation universitaire que nous animions, des études et recherches-actions ponctuant depuis près de 15 ans l'évolution de ce mouvement, et des nombreux mémoires effectués, principalement, dans le cadre de formations en Sciences de l'Éducation et de mémoires d'écoles de travailleurs sociaux. Nous avons alors continué, créé, formalisé des liens avec des laboratoires de recherche (dont l'INRP par la tenue d'un séminaire sur les systèmes informels d'éducation).

Dans « Réciprocité et réseaux en formation », Daniel Hameline, à travers un voyage dans le temps, depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, cherche les sources de cette réciprocité que nous tentons de pratiquer et théoriser. *Introuvable réciprocité*, indique-t-il. Il y aurait, là, une expérience véritablement « nouvelle », celle pour chacun de l'exercice réel de « la légitime intention d'instruire »

(Daniel Hameline, *Introuvable réciprocité*, n° 144, *Éducation permanente*), « l'échange réciproque comme désormais essentiel à la qualification d'un savoir pour que celui-ci soit défini comme véritablement humain ». *Mon mari*, dans ce même numéro, identifie quelques-unes des sources sociologiques de démarches formatrices soucieuses de démocratie, donc de solidarité, telles que celle des réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Il s'appuie sur les travaux de Norbert Elias qui montre que les processus sociogénétiques sont susceptibles d'être orientés et invite à un progressisme instruit. Et sur ceux de Pierre Bourdieu quand il dévoile l'arbitraire des fondements de nos choix sociaux, qu'il insiste sur les interdépendances des champs sociaux et invite à la construction des moyens institutionnels de nos choix.

On y trouve également un article qui témoigne d'expériences de réseaux d'échanges réciproques de savoirs, dans des classes primaires, de collège et lycée et même dans la formation continue des enseignants.

DES PERSPECTIVES

Depuis 1996, nous travaillons avec André Giordan à partir de deux questions principales :

• Les savoirs qui circulent dans les réseaux, ceux qui pourraient circuler davantage (les savoirs dont nous avons besoin, en particulier pour participer aux débats démocratiques actuels), les savoirs émergents.

• Comment se font les apprentissages dans ces réseaux.

Un financement de cette recherche va permettre d'avancer et d'analyser à la fois des interviews de participants aux RERS, les évolutions des offres et demandes de savoirs dans certains réseaux, 60 films sur des échanges produits par La 5...

Une recherche européenne a permis d'observer, dans plusieurs sites de quatre pays européens, les pratiques des RERS et celles de programmes d'enseignement à distance. L'idée de départ était de voir comment les RERS et l'enseignement à distance ou les NTIC pouvaient s'enrichir et se potentialiser. La recherche a été menée sous la direction de Jacques Perriault et les travaux d'analyse ont porté sur les rôles de médiateurs, les modes d'apprentissages et l'acteur collectif dans les différents systèmes. Il serait intéressant maintenant d'avancer vers des expérimentations de ce type de métissage.

QUE POURRAIS-JE DIRE EN CONCLUSION ?

Ce que j'ai appris par ces chemins de praticienne en recherche et de chercheuse sur nos pratiques ?

Ou, plus modestement, en quoi je souhaite avoir progressé ?

Ce qui, peut-être, a contribué à construire cette histoire ? Être attentive à l'inattendu de la rencontre ; réagir à l'aléatoire ; ne pas craindre l'imprévu ni l'imprévisible ; choisir une culture de démarche plutôt que de programme ; aimer le pas à pas, le tâtonnement expérimental ; parier sur la demande faite à autrui de sa richesse en savoirs, en capacités, en intelligence ; refuser les catégorisations des personnes ; chercher à apposer plutôt qu'opposer, « la tolérance n'est pas une concession que je fais à l'autre, elle est la reconnaissance de principe qu'une partie de la vérité m'échappe³³ » ; allier, en permanence, doute et conviction ; tisser et métisser les pratiques ; savoir qu'il est encore tellement nécessaire d'apprendre, en particulier sur et dans les chemins tracés depuis trente ans ; éprouver un grand besoin et désir de coopérer ; refuser tout ce qui humilie ; m'appuyer sur les relations de reconnaissance réciproque ; considérer les savoirs comme des biens publics globaux, qui sont notre patrimoine à tous.

Et surtout que ceux dont j'ai beaucoup appris, ce sont ceux qui ont construit cette histoire, ceux qui l'ont fait évoluer, s'élargir, rebondir, ceux qui l'aiment, la questionnent, ceux qui s'y construisent autant qu'ils aident leurs « pairs » – pairs par leurs offres et demandes – à se construire. Femmes et hommes, jeunes et enfants de tous âges, de toutes origines, ils ne sont pas connus par les lecteurs de cette revue, ils sont tous singuliers d'une singularité absolue, ils sont la richesse de ces réseaux, et, pour un trop grand nombre d'entre eux, des richesses trop peu reconnues de notre société. Ils acceptent de partager leurs savoirs³⁴.

Claire HÉBER-SUFFRIN

*Co-fondatrice des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoir,
Docteur en psychosociologie des groupes en formation
(option Sciences de l'Éducation)
Associée au laboratoire de recherche des sciences de l'éducation
(université) de Tours*

33 Paul Ricœur, citation relevée dans un hebdomadaire.

34 On estime actuellement à environ 700 le nombre de RERS en France, dans différents pays d'Europe, Amérique latine et Afrique ; dans des villes, quartiers, cantons ruraux ; dans des établissements scolaires

B'BLIOGRAPHIE DE L'AUTEUR

De l'ouverture de l'école à l'aventure citoyenne, du « bricolage » pédagogique à l'innovation en réseaux, d'une réciprocité des cultures à une culture de réciprocité, de pratiques en recherche à des recherches sur la pratique,

HÉBER-SUFFRIN, C. et M. (1981). *L'école éclatée* (Préface de Edgar Morin). Paris : Stock, 1994, réédité par Desclée de Brouwer. 289 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. et M. (1988). *Appels aux intelligences*. Vigneux : Matrice/P.I. 257 p.

Prix de l'actualité de l'association des journalistes et écrivains pour l'ouvrage *Appels aux intelligences*, en 1990.

HÉBER-SUFFRIN, C. et M. (1992). *Échanger les savoirs* (Préface de Patrick Viveret). Paris : Desclée de Brouwer. 307 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. et M. (1993). *Le cercle des savoirs reconnus*. (Préface de Jacques Robin). Paris : Desclée de Brouwer. 109 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. (1993). *Les réseaux d'échanges de savoirs*. Lyon : Voies Livres. 23 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. et M. (1994). *Apprendre et être citoyen*. Lyon : Voies Livres. 30 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. (1998). *Les Savoirs, la Réciprocité et le Citoyen* (Préface de Philippe Meirieu). Paris : Desclée de Brouwer. 428 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. et SERRES, M. (1999). *Des savoirs en abondance*. Domont : Thierry Quinqueton Éditions. 45 p.

HÉBER-SUFFRIN, C. coord. et PINEAU, G. coord. (2000). Réciprocité et réseaux en formation. *Éducation Permanente*, n° 144.

HÉBER-SUFFRIN, C. dir. (2001). *Partager les savoirs, construire le lien*. Lyon : Chronique sociale.

À paraître,

HÉBER-SUFFRIN, C. (sept. 2001). *Échangeons nos savoirs*. Paris : Éditions Syros.

Les auteurs qui sont, pour moi, à la racine temporelle de la démarche des réseaux de formation réciproque : Jean Piaget et le constructivisme. Gaston Bachelard, épistémologie et pédagogie. Qui est enseignant doit enseigner. Célestin Freinet, la pédagogie coopérative, le tâtonnement expérimental à l'école. Paulo Freire, éducation et conscientisation. Ivan Illich, déscolariser la

société. **Edgar Morin** et le travail sur la complexité des systèmes vivants.

Des analyseurs qui me sont devenus essentiels :

Robert Antelme. Henri Atlan. Bernadette Aumont. Amadou Ampathé Bâ. Catherine Baker. Mary Balmory. Gregory Bateson. Les enfants de Barbiana. Bruno Bettelheim. Paul Blanchard. Pierre Bourdieu. Fernand Braudel. Martin Buber. Patrick Chamoiseau. René Char. Boris Cyrulnik. Bernard DeFrance. Françoise Dolto. Jacques Duboin. Joffre Dumazedier. Norbert Elias. Momy Elkaim. Éric Emery. Marilyn Ferguson. Janine

Filloux. Mohandas Gandhi. Pascal Galvani. André Giordan. René Girard. Ferdinand Gonseth. Édouard T. Hall. Daniel Hameline. Ismaël Kadaré. Janusz Korczak. Philippe Lefèvre. Henri Laborit. Primo Lévi. Jack London. Philippe Meirieu. Olivier Mongin. Toni Morrison. Serge Moscovici. Fernand Oury. Jacques Pain. André de Peretti. François Perroux. Michel Ragon. Gaston Pineau. Paul Ricoeur. Jacques Robin, Olivier Sacks, Patrick Viver et Michel Serres. Bertrand Schwartz. Jean Vassileff. François-Xavier Verschave. Paul Watzlawick.

COMMUNICATIONS
DOCUMENTAIRES

RECHERCHES ET USAGES DE L'INFORMATION DOCUMENTAIRE

ANALYSE DES PRATIQUES DES CHERCHEURS ET ENSEIGNANTS-CHERCHEURS SUR LA FORMATION DU CNAM¹

STÉPHANIE AURICOMBE

Cet article expose les résultats d'une enquête menée au sein du centre de documentation sur la formation et le travail du CNAM, à la demande de la responsable de ce centre, Madeleine Maillebois. Désireuse de satisfaire au mieux les besoins de ses utilisateurs (chercheurs et formateurs concernant le travail et la formation), Madeleine Maillebois souhaitait particulièrement appréhender les pratiques informatiques et la connaissance du multimédia de son public (interrogation BDD, usage d'Internet) dans le cadre de recherches d'informations. Son hypothèse étant celle d'une utilisation limitée de ce support, elle souhaitait que l'étude menée serve d'« étalon » à une étude du même type qui serait menée ultérieurement.

L'objet de l'étude s'est élargi en cours de route, suite notamment à la richesse des données recueillies lors de l'enquête de terrain et a englobé non seulement les pratiques de recherche d'information mais aussi les usages de cette documentation récoltée par les chercheurs dans l'objectif d'une production écrite. Cette présentation s'articule autour de deux points abordés successivement qui sont la synthèse bibliographique et les hypothèses dégagées à l'issue de cette synthèse puis les résultats de l'enquête. Dans un premier temps, quelles informations furent recueillies, une fois délimités les termes d'un sujet portant à la fois sur l'analyse des pratiques, la recherche d'informations et le public des chercheurs et enseignants-chercheurs ?

¹ Cet article est issu d'un mémoire de fin d'études de l'INTD : *Recherches et usages de l'information documentaire : analyse des pratiques des chercheurs et enseignants-chercheurs sur la formation du CNAM*/Stéphanie Auricombe. Paris, 1999. 120 p.

LA SYNTHÈSE BIBLIOGRAPHIQUE ET LES HYPOTHÈSES DÉGAGÉES

La recherche d'informations théoriques s'est déroulée dans deux lieux que sont le CDFT² pour la discipline étudiée (la formation) et la méthodologie de l'enquête par entretien et le centre de documentation de l'INTD (Institut National des Techniques Documentaires) où furent consultés des mémoires d'anciens élèves portant sur les analyses de pratiques documentaires, l'analyse des besoins documentaires, le public particulier des chercheurs et les nouvelles technologies de l'information.

La synthèse de toutes les informations récoltées s'articule donc autour de trois points :

- la définition du travail d'un chercheur, de la démarche de recherche,
- le rapport des chercheurs avec les différents supports d'information : écrit, oral et nouvelles technologies dans le cadre d'une recherche d'information,
- les pratiques de recherche d'information des chercheurs.

CHERCHEUR ET DÉMARCHE DE RECHERCHE

Faut-il croire J.-C. Le Moal lorsqu'il déclare : « ... *Le scientifique ne semble pas avoir une démarche scientifique. Il n'a pas une démarche rationnelle, ni dans sa communication, ni dans sa production* » (Le Moal, *Comportements de communication des chercheurs scientifiques*, [53, p. 7]). Le chercheur peut tout d'abord être défini comme « ... à la fois producteur et consommateur d'informations : consommateur pour augmenter le champ de ses propres connaissances en vue de contribuer, par la diffusion des résultats de ses recherches à l'augmentation des connaissances de la communauté » [42, p. 10].

Il exerce donc deux grandes fonctions qui sont :

- l'élaboration des faits scientifiques par le traitement de l'information ;
- la diffusion et la communication de l'information.

L'élaboration de la théorie scientifique pour des chercheurs en sciences humaines repose sur 5 étapes selon Yolande Garcia [72, p. 7] : penser et discuter du sujet avec des interlocuteurs, lire des études ayant déjà

traité le thème, étudier les sources originales et prendre des notes, rédiger une contribution novatrice, reprendre cette contribution et la transformer en articles pour une publication. Omar Aktouf, dans un ouvrage consacré à la méthodologie des sciences sociales, détaille plus attentivement les étapes de la recherche [1, p. 21-40].

Les temps de la recherche

Selon une enquête du CNRS [63, p. 78], la répartition du temps de travail des chercheurs se divise en 4 grandes parties : lecture (recherches bibliographiques, lectures quotidiennes, lectures approfondies), communication (congrès, réunions, recherche), administration et enseignement.

Selon F. Lapellerie, « *le chercheur passe environ 30 % de son temps aux recherches bibliographiques et à la lecture et 20 % à la communication* ».

Ces proportions varient en fonction de l'âge et de l'expérience du chercheur, selon qu'il écrit sur sa spécialité ou un nouveau sujet, selon son appartenance aux sciences humaines (le temps de lecture se confond alors avec la recherche) ou aux sciences dures.

Il est difficile d'évaluer la proportion de temps imputable à la rédaction dans le travail de recherche.

Ces premières approches théoriques sur le travail de recherche en sciences exactes ou sociales et humaines doivent être complétées par des études menées sur le terrain et analysant les pratiques documentaires des chercheurs.

LES CHERCHEURS ET L'UTILISATION DES DIFFÉRENTS SUPPORTS D'INFORMATION : ÉCRIT, ORAL ET NOUVELLES TECHNOLOGIES

Trois sources essentielles qualifient le comportement des chercheurs dans leurs recherches d'information [43, p. 27] : expériences personnelles et contacts avec le milieu professionnel, sources écrites (ouvrages, périodiques, littérature grise), sources électroniques (BDD, CD-ROM).

Cette constatation, issue d'un mémoire de l'INTD, est-elle généralisable ? Qu'utilisent les chercheurs pour leurs recherches d'information ?

2 CDFT = Centre de documentation sur la formation et le travail du CNAM (lieu de l'enquête).

Internet et la messagerie électronique

Beaucoup d'études s'interrogent sur les conséquences de l'arrivée des nouvelles technologies dans le travail du chercheur et le possible remplacement des canaux écrit et oral par celui-ci. Une étude menée dans les universités bordelaises [68, p. 62] arrive à la conclusion « *qu'il n'y a pas et qu'il n'y aura probablement pas dans le futur de remplacement d'un support par un autre. Le papier restera car il correspond bien à l'esprit de possession de l'homme qui a besoin de conserver, de s'approprier, de garder une trace. Il lui faudra s'habituer à d'autres pratiques.* » (Pinède/Vieira, *Les enseignants-chercheurs et l'information électronique*).

Cela demandera du temps, surtout du fait que « *l'évolution de la procédure de recherche induite par l'architecture hypertextuelle fait que l'on passe de la démarche linéaire ou séquentielle (un document après l'autre dans un ordre déterminé, mode cerveau gauche) à une démarche heuristique ou systémique (accès aux données basé sur l'association d'idées, mode cerveau droit).* » [68, p. 64].

Comment les chercheurs utilisent-ils les nouvelles technologies et particulièrement Internet ?

La consultation de 4 études consacrées aux rapports entre Internet et les chercheurs nous permettent de formuler les remarques suivantes :

- Internet a modifié le mode de communication entre les chercheurs en leur permettant un contact plus facile et rapide [64, p. 78]. L'atout principal de la messagerie électronique réside dans cette communication facilitée : échanges et extension du réseau personnel. Cet engouement pour la messagerie n'a cependant pas été suivi d'un engouement pour les news et les forums de discussion [42, p. 52].

- Internet a provoqué un changement très intéressant dans le mode de recherche des chercheurs : ces derniers avaient l'habitude de chercher l'information au début de leurs recherches. Maintenant, Internet leur permet une consultation tout au long de la réalisation de leur ouvrage.

- Les impressions recueillies sur le web par les chercheurs du CEPED (démographie) sont les suivantes : perte de temps dans la recherche d'informations (temps de connexion, tendance à la navigation, méconnaissance d'Internet). En outre, ceux qui espèrent trouver sur Internet les mêmes informations que sur les supports traditionnels sont déçus. Il existe souvent une forte inadéquation entre l'information qu'ils recherchent et

celle qu'ils trouvent [70, p. 27]. Même son de cloche dans un centre de recherche en agriculture tropicale [42, p. 88] : la qualité de l'information, l'opacité du réseau, la confidentialité, les problèmes de saturation du réseau, la sur-information et les coûts d'interrogation sont quelques inconvénients déplorés par les chercheurs.

- Une des enquêtes met également en avant un critère d'âge : les chercheurs appartenant à la tranche d'âge des 45-55 ans seraient moins familiers de l'usage d'Internet [68, p. 63].

- Ces enquêtes arrivent toutes à la conclusion que les documents papier occupent une place très importante dans la réalisation des travaux de recherche. Les chercheurs restent, à de rares exceptions près, très attachés à leurs sources habituelles d'information qui leur paraissent suffisantes pour traiter leurs thèmes. Un certain nombre de résistances, comme la répugnance à changer des habitudes, un recul devant l'outil informatique font d'Internet, en dehors de la messagerie électronique, assez couramment utilisée par les chercheurs, un outil qu'ils n'ont pas encore globalement adopté.

Quelles sont les caractéristiques de l'information écrite recherchée par les chercheurs dans le cadre de leur travail ?

L'écrit

Un bon point de départ sur cette information écrite réside dans un tableau recueilli dans le mémoire INTD de Mme Fily-Nitcheman et qui contient une étude comparée des informations écrites et orales [42, p. 15]. Une enquête portant sur la bibliothèque de recherche de la MSH [35, p. 3] caractérise ainsi le chercheur en sciences sociales :

« *Même s'il appartient à une équipe, le chercheur en sciences sociales travaille d'une manière individualiste. Il possède ses propres voies, ses cheminements personnels qui passent par une recherche sur les sources d'informations principalement écrites* » (Padiou, *Évaluation des besoins des chercheurs dans une bibliothèque spécialisée en sciences sociales*).

Ce sont principalement les périodiques qui sont utilisés par les chercheurs : ils sont jugés plus actuels et fournissant des renseignements de façon plus exhaustive. C'est dans une complémentarité entre l'écrit et l'oral que les chercheurs travaillent...

Information écrite	Information orale
Inconvénients	Avantages
Tardive : délai de publication et délai de signalement dans les banques de données	Immédiate : rapidité de transmission des informations
Abondante et complexe : difficulté d'allier pertinence, non-redondance et exhaustivité.	Triée : pas d'informations redondantes dans la mesure où l'on a un seul interlocuteur.
La même information légèrement modifiée peut paraître sur des supports différents	Information déjà synthétisée
Indisponible : pas d'accès aux informations primaires lorsqu'il s'agit de références bibliographiques ou d'informations dans des banques de données	Accessible : existence d'un référentiel commun
Largement diffusée : à la disposition de tous	Inédite et parfois confidentielle
	Utile : basée sur des relations sélectives (se connaissant, les chercheurs se transmettent mutuellement les informations qu'ils savent utiles)
	Rétroactive : critique et évaluation immédiate des idées du chercheur
Avantages	Inconvénients
	Non validée : sa fiabilité dépend de la personne qui la transmet
	Contradictoire : des informations différentes peuvent être transmises par des personnes différentes
	Parfois incomplète et l'on a aucun moyen de le savoir

L'oral : colloques et réseau informel

Le rôle du contact entre les chercheurs est primordial car il permet d'obtenir des informations primaires sur le travail de recherche. Il fait partie des sources informelles et privées. Les chercheurs trouvent ainsi une grande part de l'information qui leur est utile.

Les qualités qui font des contacts interpersonnels un outil privilégié de recueil d'informations sont les suivantes : rapidité, établissement de relations sélectives, réception d'une information synthétisée, communication de l'ineffable [53, p. 119]. Pour se connaître et se reconnaître, dans la recherche, quand on travaille dans un domaine commun, on se regroupe en « collègues invisibles » [70, p. 68].

Certains chercheurs déplorent néanmoins leur isolement, le manque de contact avec l'extérieur, la difficulté à rencontrer des experts dans leur milieu de travail (CTNERHI)³ [61, p. 19].

Le colloque, jugé comme un excellent moyen de développer des contacts, fait partie des sources d'infor-

mations formelles et publiques (officiellement prévues et organisées à l'avance).

On peut maintenant s'interroger sur les lieux privilégiés de collecte d'informations des chercheurs et leur documentation personnelle.

LES AUTRES MODES D'ACCÈS AUX SOURCES DES CHERCHEURS

Lieux de documentation

Quels que soient ses domaines de recherche, le chercheur souhaite obtenir le plus rapidement les références bibliographiques qui l'intéressent.

Une enquête menée auprès de chercheurs en agriculture tropicale et en agroalimentaire [42, p. 45] souligne que, pour s'informer, la moitié des chercheurs interrogés a recours à un centre de documentation et y effectuent des interrogations sur les BDD. Ils attendent du centre de documentation la consultation et le prêt d'ouvrages (accès physique à des documents classés), la recherche bibliographique, la circulation des revues et la fourniture de documents car « une recherche documentaire n'a de sens que si elle est suivie de la fourniture rapide des documents sélectionnés ». La veille est l'un des services les plus demandés par les chercheurs. Dans un centre de recherche comme celui du cadre de cette étude, la fonction du documentaliste n'est pas clairement différenciée de celle d'un bibliothécaire.

Documentation personnelle

Dans la documentation personnelle, on peut souligner le rôle important des copies d'articles de périodiques [42, p. 12-13]. Ces photocopies sont désignées comme le mode privilégié d'appropriation des documents fournis et intégrés ensuite dans la documentation personnelle. Pour pallier le manque de fraîcheur des documents publiés, de nouveaux modes de diffusion se sont mis en place de façon informelle (circulation de preprints, organisation de séminaires, conférences avec remise aux participants de résumés des communications).

Une enquête menée auprès de professeurs en sciences sociales de l'université Laval au Québec met en exergue les comportements suivants pour la constitution de cette documentation personnelle : achat personnel de livres répandu (72 % des profs) ainsi que les abonnements à des revues (77 % des profs ont entre 3 et 5 abonnements).

3 CTNERHI : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.

En outre, ceux-ci se déclarent satisfaits (73 %) et même très satisfaits de l'organisation de leur documentation personnelle [55].

PRATIQUES DE RECHERCHE D'INFORMATIONS

Une enquête menée auprès de 18 chercheurs de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) explique que la moitié d'entre eux réalisent des fiches de lecture ; que 15 d'entre eux constituent des dossiers regroupant des photocopies, des comptes rendus de réunions, des tirés à part, des textes dactylographiés [45, p. 44].

Que produisent les chercheurs ? De la littérature grise, des articles dans des revues, des ouvrages (ou contributions dans des ouvrages collectifs).

Pour établir leur bibliographie, il semble que les chercheurs utilisent principalement les notes de bas de pages et les bibliographies de fin d'ouvrages [35].

Cette synthèse bibliographique pose un certain nombre de questions sur les pratiques documentaires des chercheurs, questions qui demandent à être formalisées en hypothèses de recherche avant de mener l'enquête sur le terrain.

À la suite de ces résultats, une problématique s'est dégagée cristallisant un certain nombre d'interrogations autour des points suivants : la place de l'écrit, l'utilisation complémentaire des trois supports d'information que sont l'oral, l'écrit et les nouvelles technologies de l'information, le rôle du réseau informel, la documentation personnelle (constitution, gestion) et l'élaboration d'une production scientifique à l'issue de l'utilisation de la documentation. Cette dernière interrogation concernant la modélisation de la pensée humaine s'est révélée particulièrement délicate à vérifier. Ces interrogations ont permis de dégager deux hypothèses de recherche énonçables de la façon suivante :

- Étant donné ce que l'on sait déjà de la préférence vraisemblable des chercheurs pour l'imprimé, les chercheurs sur la formation du CNAM devraient avoir recours de façon limitée aux nouvelles technologies de l'information.

- Les chercheurs sur la formation du CNAM possèdent une documentation personnelle dont le fonctionnement peut être observé.

LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Quelques mots tout d'abord sur la méthodologie de l'enquête avant l'exposition des résultats. Étant donné le court laps de temps imparti pour la mener à son terme et les données qualitatives nécessaires à récolter (notamment en ce qui concerne la documentation personnelle et l'élaboration d'un document scientifique), le choix s'est rapidement porté sur la technique de l'entretien. Avec le commanditaire de l'étude, l'échantillonnage de l'enquête a été réalisé et la décision a été prise d'interroger 10 personnes en respectant des critères de répartition d'âge, de sexe (5 hommes et 5 femmes) et de services d'origine du CNAM.

Une première grille d'entretien a été élaborée puis une seconde articulée autour de 3 thèmes : les situations de travail des chercheurs, les supports et outils utilisés et l'organisation de la documentation dans le but d'une production écrite. Les entretiens se sont déroulés sur une période d'un mois et ont duré entre 45 minutes et une heure 30 minutes. Ils ont été enregistrés.

L'enquête menée auprès de chercheurs et enseignants-chercheurs sur la formation a mis en lumière les faits suivants :

- Les chercheurs ont besoin d'informations pour préparer des cours ou des formations, pratiquer la veille documentaire et la recherche.

- Concernant leur documentation personnelle,
 - 4 chercheurs ont constitué des fichiers informatiques (notes de lecture et bibliographies).

- En matière d'élimination de la documentation, ceux qui jettent sont aussi nombreux que ceux qui déclarent avoir du mal à se séparer de leur documentation.

- Le mode de rangement de la documentation est très varié : les dossiers sont majoritaires mais ils utilisent aussi caisses, boîtes d'archives, piles, chemises, classeurs...

- Les chercheurs pratiquent des classements multiples et complexes pour leur documentation personnelle :

1. *La documentation écrite rangée dans des dossiers est classée thématiquement (6), par rapport aux productions du chercheur (4) ou aux actions menées par celui-ci (6), par rapport aux entreprises où le chercheur a mené son action (1), par pays (1), par degré d'usage (1), par lieu de travail (1) ;*

2. *Les ouvrages sont classés par thèmes (4) ou discipline (1) ;*

3. *Certains chercheurs font cohabiter différents types de classement* : par exemple, le chercheur utilise un classement thématique, par pays et par rapport à ses productions avec système de renvois de l'un à l'autre des dossiers.

Pour synthétiser, les chercheurs utilisent simultanément divers types de supports de rangement. Ils classent différemment selon les supports d'information et à l'intérieur de la documentation écrite, les revues, ouvrages et divers dossiers ne sont pas classés selon les mêmes critères. Ils utilisent souvent un double classement (thématique et par type d'action ou de production scientifique).

- Les chercheurs fréquentent peu de lieux de documentation en dehors du CDFT dont la fonction de veille documentaire a été soulignée. Ils sont très satisfaits du centre (5) malgré quelques limites comme un délai jugé trop long pour obtenir des documents. Parmi les suggestions émises pour autonomiser la recherche de documentation au CDFT ont été proposées : une formation à l'interrogation des BDD (2) et une meilleure mise en valeur des dernières acquisitions (2).

- Les chercheurs utilisent conjointement l'écrit, l'oral et l'informatique dans leur travail quotidien. Ils jugent l'écrit primordial, principalement les revues et la littérature grise. L'usage de la documentation en langue étrangère est faible.

- Les chercheurs tirent partie des séminaires de recherche et du réseau informel : échange de références bibliographiques, d'articles et la validité des informations recueillies par oral a été plusieurs fois soulignée. Les colloques sont eux considérés comme des lieux d'échanges d'informations, de rencontres informelles mais pas comme un lieu de production de savoir et de capitalisation de connaissances.

- Les chercheurs intègrent à des degrés divers l'informatique dans leur pratique quotidienne (le rôle du critère d'âge et de l'isolement dans le service joue ici) : tous les chercheurs interrogés utilisent le traitement de texte et six la messagerie électronique pour échanger de l'information (2), des articles (2) ou des données bibliographiques (2), communiquer avec des chercheurs (2). Enfin 4 chercheurs interrogent des banques de données sur Internet.

- Pour la dernière partie portant sur les étapes de l'élaboration d'une production scientifique, la parole de chaque individu a été privilégiée et les constats suivants peuvent être ainsi exposés :

- Concernant les pratiques de veille documentaire, certains usages ont été formalisés (six chercheurs ont recours au CDFT, trois furent dans les bibliothèques, trois consultent les banques de données, quatre consultent régulièrement les revues, trois comptent sur le réseau informel).

- Pour le recueil des références bibliographiques, cinq chercheurs pratiquent ou font pratiquer l'interrogation des BDD, trois consultent les documentalistes du centre. Deux chercheurs se réfèrent aux bibliographies d'ouvrages existants ou aux notes de bas de pages. Une fois un ouvrage intéressant repéré et son intérêt réel reconnu, trois consultent la bibliographie, un le résumé de l'ouvrage, un la table des matières, un la 4^e de couverture et deux les notes de bas de pages.

Pour synthétiser,

- Les chercheurs recherchent une documentation différente selon le produit réalisé (neuf réalisent des articles, quatre la coordination d'ouvrages ou de revues, sept des communications orales, sept des rapports, deux des supports de cours).

- Ils recherchent également de façon différente selon leur degré de connaissance de l'objet à traiter : reprise de la documentation existante pour traiter un sujet connu et pratiques différentes selon les chercheurs pour un nouveau sujet.

- Pour travailler sur le contenu du document, quatre prennent des notes et d'autres surlignent.

Un certain nombre de similitudes apparaissent entre les pratiques documentaires des chercheurs sur la formation du CNAM et ceux d'autres disciplines (étudiés d'après la littérature) :

- Quelle que soit la discipline étudiée, les chercheurs ont les mêmes besoins d'information : pour enseigner ou former, pratiquer la veille documentaire ou la recherche.

- Le travail du chercheur est un travail solitaire mais nécessitant des contacts qui procurent une validité à l'information récoltée.

- L'utilisation complémentaire des trois supports d'information (écrit, oral et NTI) est pratiquée par les chercheurs en général.

- La fréquentation d'un nombre restreint de lieux physiques de documentation est observable.

- Concernant l'utilisation des ressources du multimédia, l'usage de la messagerie électronique est privilégié par rapport à celui d'Internet.

L'étude menée peut servir de base à un travail plus vaste qui viendrait enrichir celui-ci sur les points précis que sont :

- les étapes de l'élaboration d'une production scientifique du point de vue « utilisation de la documentation », en prenant peut-être un éventail plus large d'individus et dans différentes disciplines ;
- la gestion de la documentation personnelle.

Stéphanie AURICOMBE

Chargée d'études au Centre INFFO

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. L'enquête, ses méthodes et son contexte

A. Généralités

[1] AKTOUF, Omar. *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 1992. 213 p.

[2] CHRISTOFOL, Hervé. *Modélisation systémique du processus de conception de la coloration d'un produit*. Paris : École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers, 1995.

Thèse présentée pour obtenir le grade de docteur de l'École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers : génie industriel : Paris, ENSAM : 1995 ; 1995-25.

[3] GHIGLIONE, Rodolphe et MATALON, Benjamin. *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*. Paris : Armand Colin, 1978. 302 p.

[4] GRAWITZ, Madeleine. *Méthodes des sciences sociales*. 9^e ed. Paris : Dalloz, 1993. 870 p. (Précis Dalloz).

[5] MUCCHIELLI, Alex. *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF, 1991. 128 p. (Que sais-je ? n° 2591).

[6] QUIVY, Raymond et VAN CAMPENHOUDT, Luc. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Bordas, 1988. 272 p. (Sciences humaines Dunod).

B. Questionnaire et entretien

[7] BLANCHET, Alain. *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Armand Colin, 1991. 174 p. (Série Psychologie).

[8] BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, 1992. 128 p.

[9] BLANCHET, Alain et al. *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Paris : Bordas, 1985. 290 p. (Sciences humaines Dunod).

[10] JAVEAU, Claude. *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien*. 4^e ed. Bruxelles : Éditions de l'Université, 1990. 158 p.

[11] SINGLY, François de. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan, 1992. 128 p. (Nathan Université, Sociologie 128).

C. L'analyse de contenu

[12] BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 1980. 233 p. (Le Psychologue).

[13] GHIGLIONE, Rodolphe et al. *Manuel d'analyse de contenu*. Paris : Armand Colin, 1980. 180 p. (U Sociologie).

[14] GHIGLIONE, Rodolphe et BLANCHET, Alain. *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris : Dunod, 1991. 151 p. (Sciences humaines).

[15] MUCCHIELLI, Roger. *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF, 1988. 195 p. (Formation permanente en sciences humaines).

D. Le contexte de l'enquête

• L'analyse des pratiques professionnelles

[16] DE KETELE, Jean-Marie et ROEGIERS, Xavier. *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. 2^e ed. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1993. 228 p. (Pédagogies en développement).

[17] MAILLEBOUIS, Madeleine et VASCONCELLOS, Maria-Drosile. Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles. *Perspectives documentaires en éducation*, 1997, n° 41, p. 35-67.

• Le métier de chercheur

[18] BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude et PASSERON, Jean-Claude. *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques*. Paris ; La Haye : Mouton, 1973. 360 p.

[19] La recherche en formation. *Éducation permanente*, 1985, n° 80, 163 p.

[20] FELDMAN, J. dir. et al. *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme*. Paris : L'Harmattan, 1996. 202 p. (Logiques sociales).

[21] CANTER KOHN, Ruth. La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances. *Bulletin de psychologie*, vol. 39, n° 377, p. 817-826.

[22] MENDRAS, Henri. *Comment devenir sociologue : souvenirs d'un vieux mandarin*. Paris : Actes Sud, 1995. 336 p.

[23] PINÇON, Michel et PINÇON-CHARLOT, Monique. *Voyage en grande bourgeoisie : journal d'enquête*. Paris : PUF, 1997. 182 p. (Sciences sociales et sociétés).

[24] SCHULTZ, Alfred. *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1987.

• Le Conservatoire National des Arts et Métiers

[25] GONZALES-LIGÉZ, Marie-Paule. *Quelle organisation documentaire pour le département travail et entreprise du CNAM ? Une organisation centralisée ou un développement en réseau ?* Paris : INTD, 1993. Mém : Info doc : 23-27.

2. Les besoins d'information des chercheurs

[26] CASANY, Rosa. *Étude des besoins en documentation du Centre de Recherche et d'Étude d'Arcueil*. Paris : INTD, 1993. 142 p. Mém : Info doc : 23-14.

[27] CASE, Donald Owen. Collection and organisation of written information by social scientists and humanists : a review and exploratory story. *Journal of information science*, 1986, vol. 12, n° 3, p. 97-104.

- [28] DUFOUR, Christine. *Analyse d'un centre de documentation dans un organisme de recherche et de formation en vue de son développement : le cas du centre de ressources sur l'insertion sociale des personnes handicapées au CNAM*. Paris : INTD, 1995. 130 p. Mém : Info doc : 15.
- [29] ÉTÉVÉ, Christiane, HASSENFORDER, Jean et VEYSSET, Isabelle. Les usages de la documentation dans la recherche en éducation : un dispositif original – Le Centre de Documentation Recherche de l'INRP. *Perspectives documentaires en éducation*, 1994, n° 33, p. 95-110.
- [30] FROGER, J.-L., GRENIER, L. et SCHOLLER, R. Analyse des besoins en documentation dans un centre de recherche : comportement des chercheurs et exigences de formation en informatique documentaire. *Documentaliste – Sciences de l'information*, janvier-février 1986, vol. 23, n° 1, p. 3-7.
- [31] HASSANALY, Parina. Quand l'information va vers les chercheurs. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1982, vol. 27, n° 7, p. 399-401.
- [32] LE COADIC, Yves. *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan, 1997. 128 p. (Nathan Université, Information documentation 128).
- [33] LE GRAND, Christelle. *Évaluation des besoins des chercheurs du centre INRA de Rennes en matière de documentation sur l'environnement en vue de la mise en place d'une banque d'informations*. Paris : INTD, 1993. 83 p. Mém : Info doc : 23-26.
- [34] NICOLAS, David. The information needs interview : a long way from library-use statistics. *Education for information*, december 1997, vol. 15, n° 4, p. 343-349.
- [35] PADIOU, Hubert. *Évaluation des besoins des chercheurs dans une bibliothèque spécialisée en sciences sociales : l'exemple de la bibliothèque de la Maison des Sciences de l'Homme*. Lyon : ENSSIB, 1993. 69 p. + ann.
- Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Conservateur de Bibliothèque : Lyon, ENSSIB : 1993.
- [36] PADIOU, Hubert. Le chercheur dans la bibliothèque. *Bulletin d'informations de l'Association des Bibliothécaires français*, 2nd trimestre 1995, n° 167, p. 32-35.
- 3. Les pratiques et comportements des chercheurs face à la recherche et à l'utilisation de l'information documentaire**
- A. Enquêtes sur les pratiques informatives des chercheurs*
- [37] AUGEREAU, Régine. *Le comportement documentaire des chercheurs scientifiques de la Réunion*. Lyon : ENSSIB, 1993. 190 p.
- Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Conservateur de Bibliothèque : Lyon, ENSSIB : 1993.
- [38] AKCHAR, Sylvain. À propos de l'évolution des pratiques documentaires des chercheurs. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1995, 40/2, p. 90-91.
- [39] BOUAZZA, Abdelmajid. L'utilisation des sources d'information par les chercheurs universitaires. *Revue tunisienne de communication*, juillet-décembre 1987, n° 12, p. 15-28.
- [40] BOURNE, Robert. Sociologie des revues de sciences sociales et humaines. *Réseaux : communication, technologie, société*, 1993, n° 58, p. 91-105.
- [41] CHEUK, Wai-Yi Bonnie. Exploring information literacy in the workplace : a qualitative study of engineers using the sense-making approach. *International Forum on Information and Documentation*, apr./juin 1998, vol. 23, n° 1, p. 30-38.
- [42] FILYNITCHEMAN, Marie-Françoise. *Les pratiques informatives (recherche et communication/diffusion) des chercheurs en agriculture tropicale et en agroalimentaire : quel rôle pour le documentaliste ?* Paris : INTD, 1995. 141 p. Mém : Info doc : 25-32.
- [43] LAMBLIN, Marianne. *L'informatisation d'une bibliothèque adaptée à un laboratoire de recherche : l'exemple du laboratoire d'ergonomie du CNAM*. Paris : INTD, 1993. 193 p. Mém : Info doc : 23-24.
- [44] LE COADIC, Yves. Les pratiques informatives des chercheurs chimistes. *Documentaliste – sciences de l'information*, vol. 19, n° 6, novembre-décembre 1982, p. 191-196.
- [45] LIAUDY, Sylvette. *Étude des pratiques documentaires des chercheurs en sciences de l'éducation de l'Institut National de Recherche Pédagogique*. Paris : INTD, 1986. 143 p. Mém : Info doc : 16.
- [46] MEYRIAT, Jean. Use of information in science and research : the social sciences. *International forum on information and documentation*, mars 1984, n° 3, p. 10-12.
- [47] PALMER, Judith. Scientists and information : 1) using cluster analysis to identify information style. *Journal of documentation*, juin 1991, vol. 47, n° 2, p. 105-129.
- [48] PALMER, Judith. Scientists and information : 2) personal factors in information behaviour. *Journal of documentation*, septembre 1991, vol. 47, n° 3.
- [49] RIVAIL, Jean-Louis. La documentation scientifique et technique au CNRS. Le point de vue d'un chercheur. In : *Les professionnels de l'information scientifique et technique au CNRS-INIST*. Vandœuvre-les-Nancy : INIST, 1992, p. 227-234.
- [50] URIBE ECHEVERRIA, Pedro. Enquête sur les utilisateurs d'une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1989, n° 16, p. 85-96.
- [51] URIBE ECHEVERRIA, Pedro. *Enquête par questionnaire sur les pratiques et les besoins des utilisateurs habituels du centre de documentation recherche de l'INRP*. Paris : INTD, 1988. 140 p. Mém : Info doc : 18-60.
- [52] LE COADIC, Yves. Les atomes crochus : quelques aspects des pratiques de communication en chimie. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1987, vol. 32, n° 3, p. 228-232.
- [53] LE MOAL, Jean-Claude. Les comportements de communication des chercheurs scientifiques. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mai-juin 1985, vol. 22, n° 3, p. 119.
- B. Chercheurs et recherche de l'information*
- [54] DELAFOULHOUZE, Catherine. *Enquête sur les pratiques professionnelles de recherche d'information-documentation des cadres de la formation : méthodologie et résultats*. Paris : INTD, 1997. 189 p. Mém : Info doc : 27-21.

[55] DROLET, Gaëtan et PARADIS, Gilles. Le comportement des professeurs de sciences sociales en matière de recherche de l'information. *Documentaliste- Sciences de l'information*, mars-avril 1987, vol. 24, n° 2, p. 55-64.

[56] ELLIS, David. A behavioural approach to information retrieval system design. *Journal of documentation*, septembre 1989, vol. 45, n° 3, p. 171-212.

[57] ELLIS, David et HALL, Katherine. Comparison of the information seeking patterns of researchers in the physical and social sciences. *Journal of documentation*, décembre 1993, vol. 49, n° 4, p. 357-369.

[58] LE MEUR, Yvette. La recherche documentaire : quelles pratiques ? In *Biennale de l'éducation et de la formation : le CD-Rom de l'éducation et de la formation : débats sur les recherches et sur les innovations*. Paris : APRIEF, 1997.

[59] ROBINE, Nicole. Le chercheur dans la bibliothèque de recherche. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1977, vol. 22, n° 7, p. 413-422.

[60] VALLET-GARDELLE, Marie-Claude. Les besoins et les comportements des usagers d'un service de documentation de recherche spécialisée en psychologie sociale. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1970, vol. 15, n° 6, p. 287-303.

C. Deux vecteurs d'accès à l'information : le documentaliste et Internet

• Le documentaliste

[61] JOSEFIN, Laurence. *Interactions entre documentalistes et chercheurs : rôle et mission du centre de documentation du CTNERHI au sein d'une équipe de recherche en sciences sociales*. Paris : INTD, 1994. 98 p. Mém : Info doc : 24-26.

[62] LOSFELD, Gérard. De nouveaux partenaires pour les chercheurs. *Documentaliste- Sciences de l'information*, juillet-octobre 1990, vol. 27, n° 4-5, p. 223-226.

[63] OLLIVIER, Marie-Anne. Le face à face chercheurs-documentalistes. *Le Micro-Bulletin*, 1993, n° 48, p. 77-84.

• Internet

[64] BELLAMLIK, Ahmed. *Usages des chercheurs sur Internet*. Lyon : ENSSIB, 1996. 90 p. DEA de Sciences de l'information

et de la Communication, option systèmes d'Information Documentaire : Lyon, ENSSIB : 1996.

[65] BOSSY, M.J. L'Internet comme objet d'investigation pour les sciences de l'homme et de la société. *Le Micro-Bulletin*, 1995, n° 60, p. 72-77.

[66] CHRISTOPHE, Laetitia. L'utilisateur et l'accès aux réseaux : quelles conséquences sur la médiation documentaire. *Documentaliste- Sciences de l'information*, 1997, vol. 34, n° 2, p. 109-112.

[67] D'IRRIBARNE, A. La recherche en sciences humaines et sociales et l'Internet. In *L'Internet professionnel : témoignages, expériences, conseils pratiques de la communauté enseignement et recherche/CNRS et universités*. Paris : CNRS éditions, 1995, p. 235-237.

[68] PINÈDE, Nathalie et VIEIRA, Lise. Les enseignants-chercheurs et l'information électronique : l'exemple des universités de Bordeaux. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1997, vol. 42, n° 6, p. 62-65.

D. Communication et diffusion de l'information scientifique

[69] Les publications électroniques, leurs offres, leurs usagers : l'exemple de la recherche et de l'enseignement supérieur. *Archimag*, les technologies de l'information, novembre 1997, 48 p.

Numéro hors-série.

[70] DEMAILLY, André. Les comportements de communication des chercheurs scientifiques. *Documentaliste- Sciences de l'information*, mars 1978, vol. 15, n° 1, p. 10-18.

[71] GABRIEL, Chantal. *Les habitudes de publication des chercheurs en sciences de l'éducation*. Paris : INTD, 1987. 67 p. Mém : Info doc : 17.

[72] GARCIA, Yolande. *La pratique de consommation et de production d'information des chercheurs au CEPED*. Paris : INTD, 1996. Mém : Info doc : 26-29.

ÉTUDE PROSPECTIVE DES SITES RESSOURCES SUR L'INTERNET POUR LES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE NAISSANCE D'UN SYSTÈME CULTUREL

JACQUES BÉZIAT

UNE OFFRE SANS DEMANDE ?

Avec l'arrivée de la vague multimédia, puis très peu de temps après, de la vague internet, l'école se trouve emmenée malgré elle dans l'aventure informatique. Le politique, parmi d'autres, met en avant le thème du retard. Il faut faire vite, montrer que l'on a digéré les erreurs du plan IPT, mobiliser à nouveau des ressources importantes et justifier de leur emploi, convaincre l'électeur sans fâcher le contribuable.

Dans ce vacarme d'offres (plans institutionnels, réclame des marchands...), on recherche encore où est la demande des professionnels de l'enseignement en matière d'informatique. Nous nous arrêtons, ici, sur le tissu de ressources proposées sur l'internet aux enseignants de l'école primaire.

Le réseau internet apparaît depuis peu comme un vecteur privilégié de visibilité sociale, même si encore peu de maîtres d'école utilisent réellement les ressources sur l'internet. Savoir que c'est sur « Internet » suffirait à marquer sa présence. Chaque institution, chaque entreprise affiche son adresse internet comme l'attribut de sa modernité, quelle que soit la qualité ou la réalité du contenu. Cela rend l'offre plus belle qu'elle n'est efficace, la particularité étant que celle-ci se structure en dehors d'une demande massive et fonctionnelle des enseignants de l'école primaire, en dehors d'une utilisation réelle. Chaque donneur d'ordres¹ de site web, à sa manière, fournit des raisons supplémentaires pour que les enseignants utilisent l'internet dans un cadre professionnel. L'institution est obligée de montrer qu'elle joint l'acte à la parole en matière de TIC². Les technologies de

1 Donneur d'ordres : il s'agit des personnes, des collectifs, des sociétés, des institutions qui veulent la création d'un site web les représentant sur l'internet.

2 Technologies de l'Information et de la Communication.

l'internet lui permettent de le faire facilement. L'objectif est de communiquer. C'est donc une vision réglementaire et politique qui nous est proposée. La fédération des initiatives pédagogiques en TIC est relativement faible. Ne sont citées que les innovations ayant une reconnaissance suffisante. L'effet de primauté sur les premières initiatives TIC est ainsi historiquement renforcé. Pour l'internet institutionnel, l'enjeu est consensuel.

Les marchands sont tenus à une relative gratuité pour se rapprocher de « la philosophie coopérative³ » de l'internet. L'objectif est la recherche de la valeur ajoutée. Il ne s'agit donc pas de participer à l'innovation potentielle contenue dans les TIC, mais de concevoir des contenus qui fidélisent l'internaute. Pour l'internet marchand, l'enjeu est stratégique.

L'internet contributif et associatif (le web coopératif) est l'œuvre de militants novateurs. Pour eux, l'internet est un moyen de libre diffusion, extérieur à l'autorité traditionnelle des éditeurs et de la presse. Le but est d'apporter sa contribution à un internet gratuit et coopératif, d'apporter sa vision de l'informatique éducative, et pour certains, de barrer la route à un monopole marchand de l'internet (occuper le terrain avec des contenus de qualité égale et gratuits). L'objectif est de militer pour une coopération libre entre les enseignants. Cette tendance est historiquement la mieux structurée, puisqu'elle est à l'origine de la généralisation de l'internet et de sa philosophie (être disponible à l'alter-internaute, pas de jugement de valeur, respect du principe *prendre/donner de l'information...*). L'internet coopératif a une cohérence propre qui se passe de tout cadre de référence institutionnel ou commercial. L'enjeu est participatif.

ÉLÉMENTS DE MÉTHODE

Il n'est pas possible d'envisager une approche quantitative, à cause de l'évolution rapide et permanente de l'internet, du nombre très important de pages ressources, de la multiplicité des types de référencement. De plus, l'offre coopérative ne se laisse pas saisir par un recensement exhaustif. Nous proposons donc une approche qualitative et descriptive.

3 Apporter sa contribution à un internet gratuit.

4 cf. Bérard, J.-M. et Pouzard, G., le chapitre 5.1, *La recherche par les maîtres de documents pédagogiques*.

Notre analyse porte sur 183 sites visités entre février et avril 2000. Les ressources traitées sont francophones, représentatives du système éducatif français.

Sur l'ensemble de la toile internet, nous pouvons identifier plusieurs types de ressources scolaires : Les sites juniors et les sites d'écoles concernent l'utilisation de l'internet avec la classe. Les sites internationaux sont très éloignés de l'utilisateur néophyte qui, spontanément, ne se dirige déjà pas vers les sites de ressources nationaux⁴. Les sites catalogues n'ont pas d'autres fonctions que celles dévolues aux catalogues papier. Les sites corporatifs sont le support d'une information pratique ou syndicale. Les ressources techniques ne s'adressent qu'aux enseignants amateurs d'informatique. Les ressources d'aide à l'enseignement.

C'est ce dernier type de ressources que nous retenons pour notre analyse. Parmi ce type de ressources, nous distinguons les ressources pour faire la classe (mise à disposition de fiches pédagogiques, références et fonds documentaires, téléchargement de logiciels pour la classe, banques de liens thématiques et classés...), les ressources cadres et les ressources prospectives (textes officiels, informatifs, de recherche, d'expériences, militants, d'analyses critiques, historiques...).

Ces sites ressources d'aide à l'enseignement s'adressent à tous les enseignants, internautes ou non. Les ressources proposées ne sont pas exclusives des habitués de l'internet et du multimédia. Elles sont à l'adresse de tous les professionnels de l'enseignement, même de ceux qui ne surfent pas sur l'internet. Elles sont supposées regrouper la profession sur ce que pourraient être les TIC à l'école.

La cible claire de ces offres de ressources est donc le maître d'école dans sa classe.

RÉSULTATS, DISCUSSION

Nous ne prenons pas les services contenus dans les sites comme critère premier de compréhensibilité des intentions des donneurs d'ordres, ni comme critère de classement et d'organisation des ressources. Les services offerts, défaut de jeunesse, sont soit calqués sur le savoir-faire papier, soit techniquement et culturellement trop

éloignés de l'enseignant néophyte en TIC. Ce n'est donc pas, pour nous, un indice critique pour justifier de la présence de ces sites sur le web. De plus, il existe un étrange conformisme dans la mise en ligne de ressources. Il s'agit bien, ici, de travailler sur la position relative des sites selon la puissance d'autorité de leur donneur d'ordres. Leur caractère est donc à chercher dans l'environnement de leur site.

DE LA RECHERCHE DE SITES RESSOURCES

À la recherche d'adresses de sites ressources, il semblerait que les canaux de diffusion et de visibilité ne soient pas utilisés de la même manière selon la nature du donneur d'ordres.

Plusieurs voies existent pour dénicher les adresses internet des sites ressources. Hors l'internet (les salons et colloques sur l'école, la publicité traditionnelle, aux enseignes des entreprises, la communication papier...) et sur l'internet (les forums de discussion, les listes de diffusion, les sites annuaires, les moteurs de recherche, les magazines électroniques...).

L'institution communique largement sur sa présence web hors l'internet et sur l'internet. Les marchands communiquent beaucoup plus hors l'internet que sur l'internet. Le web coopératif communique peu hors l'internet et énormément sur l'internet.

L'institution prescrit, de manière officielle, un certain nombre de voies de communication sur l'internet. De plus, la communication du MENRT⁵ se fait sur l'ensemble du réseau internet administratif et politique. Les revues de presse électroniques relaient largement tout ce qui se passe du côté du politique et de l'officiel sur le web. L'institution a donc les moyens stratégiques d'une communication intense sur l'internet.

Le web marchand ne peut massivement communiquer sur les forums et tous les autres espaces coopératifs sans être soupçonné de *spam*⁶. Il a tendance, non pas à intégrer ses contenus internet (communication, vente, ressources...) sur un seul site d'entreprise, mais plutôt à

multiplier les sites, selon leur fonction. Les marchands ont aussi la possibilité de négocier des partenariats, et ainsi d'apparaître sur les sites institutionnels. Cela leur donne, à la fois, une visibilité supplémentaire, et un agrément institutionnel implicite.

Le web coopératif, sur l'internet, est dans son pré carré, et entend bien le rester. Il apparaît, pour certains de ses membres, comme le dernier espace où le négoce peut encore se faire battre. Entre provocation et militantisme, entre jeu et partage, le web coopératif occupe l'espace, tisse des liens, communique sur l'ensemble des agoras.

DE LA MANIÈRE DE SE CONNECTER AUX AUTRES SITES RESSOURCES

De la même manière, les *pages de liens*⁷ vers d'autres sites ne sont pas de même nature selon le donneur d'ordres. Sur leurs pages de liens, les sites institutionnels présentent la toile institutionnelle⁸, d'autant plus pour les sites proches de l'administration centrale. Les liens sont très majoritairement internes à la sphère administrative. Les quelques liens vers l'extérieur, par la position des sites institutionnels, fonctionnent comme une reconnaissance institutionnelle. L'institution désigne ainsi les ressources pédagogiquement correctes, qu'elles soient marchandes ou coopératives.

Les sites marchands sont en concurrence, ils ne se mettent pas en lien entre eux. Ils proposent, au sein de leur propre site, des ressources non contradictoires. Les pages de liens ne sont pas systématiquement présentes. Quand il y en a, l'institution y est toujours bien présentée. Ensuite, il y a une recherche de prestation de service ou d'une valeur ajoutée : bibliothèques virtuelles, informations pratiques, banques de liens thématiques, bible des ressources, découvrir l'internet...

Les sites coopératifs se regroupent, se reconnaissent (portail, page de liens, annuaires, listes de ressources, partenariat...). Ils sont fortement connectés entre eux. Les sites institutionnels (et parfois les sites marchands) sont accessibles par le web coopératif. Les sites coopé-

5 Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie. www.education.gouv.fr

6 Dans le cas cité dans ce texte, il s'agit de courriers commerciaux non sollicités. Sur l'internet, les temps de téléchargement sont aux frais de l'internaute. De plus, l'envoi en nombre de messages encombre le réseau, et donc ralentit la navigation de chacun. Il est donc très mal vu de faire de la publicité sur l'internet.

7 Une page de liens donne tout un catalogue d'adresses internet, choisies pour l'intérêt qu'elles représentent. En cliquant sur un lien, on atteint le site correspondant.

8 Par exemple, les sites : www.cndp.fr/moteurrech - www.education.fr

ratifs pratiquent le cousinage (anneaux⁹), parfois s'associent. Un site reconnu par ses pairs est fortement lié aux autres. Il n'y a pas une lutte concurrentielle entre ces sites. Chacun d'entre eux ne prétend pas à l'exhaustivité dans l'offre de ressources. Les renvois par liens vers d'autres sites complémentaires y sont donc très fréquents. Malgré une apparente constellation des initiatives, le web coopératif, par sa manière de tisser des liens, offre une réelle densité.

Le système de liens entretenu avec le reste de la toile internet est typique du donneur d'ordres. Le web institutionnel construit administrativement ses propres supports de communication internet. La proximité ou l'éloignement hiérarchique d'un site avec le MENRT détermine sa liberté d'ouverture vers des sites non institutionnels. Le web marchand, fonctionne par archipel. Chaque archipel gravite autour d'une entreprise qui construit les éléments de sa présence sur le web. Ses solutions : multiplier les sites, ne pas toujours déclarer l'affiliation d'un site à un corps marchand, fournir des prestations gratuites. Le web coopératif présente une plus grande granularité. Il s'agit, dans ce cas, d'une constellation d'initiatives qui tire sa cohérence du système de liens et de connexions que le web coopératif est capable de produire.

DES INTENTIONS DÉCLARÉES DES DONNEURS D'ORDRES

La déclaration de principe du donneur d'ordres est à l'adresse du public qu'il vise. C'est donc un positionnement (du donneur d'ordres par lui-même) explicite dans le paysage web.

Les sites proches de la communication du ministère ne font pas de déclaration de principe, un slogan est parfois présent sur la page d'accueil. L'offre de ressources institutionnelle fait référence. Par contre, les organismes affiliés ou sous tutelle de l'institution se présentent. Le web marchand ne déclare pas obligatoirement ses intentions. Un site a une fonction (communication, catalogue, ressources...), et est fréquenté pour cela. La déclaration de principe peut, là encore, se résumer à un slogan, ou bien participer à la communication de l'entreprise.

La déclaration de principe, dans le web coopératif, est presque systématique. Elle participe de son identité. Cela va de statuts associatifs à des éditoriaux personnels en passant par des chartes... Elle est une déclaration de soi ou du collectif. Elle exprime les intentions du donneur d'ordres sur l'internet comme hors l'internet. Sa vocation, entre autre, est d'obtenir l'adhésion des internautes. Cela est vital pour le web coopératif, car la logique contributive n'a de sens que dans un partage de ressources pédagogiques et humaines. L'objectif est de mettre en place un internet indépendant, solidaire et fortement moralisé.

DE LA POSITION DE L'ENSEIGNANT INTERNAUTE

Chaque site ressource renvoi à une attitude attendue de l'internaute. Attendons-nous de l'enseignant qu'il soit un internaute passif (consommer des ressources, acheter des contenus ou des services), ou actif (participer au flux des ressources, à la vie de l'internet) ? Dans le premier cas, il est lecteur, utilisateur, abonné, client. Dans le deuxième cas, il est lecteur et utilisateur, mais aussi potentiellement acteur. Il peut fournir ses propres fiches pédagogiques aux sites dédiés au partage des ressources, programmer ses didacticiels et les diffuser par l'internet, créer son propre site web, intégrer une association ou une organisation active sur le web...

Il n'y a pas d'appel à contribution sur le web institutionnel, sinon sur les sites les plus décentralisés (inspection départementale...), les plus proches du terrain scolaire. Il n'y a pas d'appel massif à contribution sur le web marchand. Dans certains cas on est invité à fournir l'adresse de son site d'école, dans d'autres, on peut fournir des travaux de classe... Il y a probablement un effet vitrine sur le web marchand. *Vitrine technique* : faire ce que les autres ne font pas. *Vitrine TIC* : montrer au MENRT que l'on a des solutions pour une intégration de l'informatique dans la classe. *Vitrine terrain* : proposer aux enseignants une -légère- participation. Quoi qu'il en soit, quand il y a participation des enseignants, elle est très encadrée et quantitativement maîtrisée.

La participation des enseignants est le principe même du web coopératif. Elle repose sur l'initiative privée, l'action

9 C'est un regroupement de sites partageant le même thème, reliés par un système de navigation permettant à l'internaute de passer facilement d'un site à l'autre. Par exemple : <http://sitinstit.free.fr/>

de collectifs. Le principe de mutualisation génère l'essentiel des contenus offerts sur le web coopératif. La participation de l'internaute est encouragée comme une prise de position citoyenne dans le monde des TIC.

QUELS TYPES DE RESSOURCES POUR LE MAÎTRE D'ÉCOLE ?

Nous retrouvons, entre les trois domaines web considérés, une certaine congruence dans la mise en ligne de ressources : fiches pédagogiques, fiches d'activités, articles de fonds, textes d'actualités, pratiques pédagogiques, références officielles, téléchargement de logiciels, analyses de produits pédagogiques, listes de sites classés, espaces d'échanges...

Les sites institutionnels s'adressent soit au niveau national (CNDP, CLEMI, IUFM Portail, INRP...¹⁰), soit au niveau académique (inspections académiques, IUFM, CRDP...). Les sites institutionnels réglementent certaines formes d'usages des technologies informatiques. Ils communiquent sur leurs activités de labellisation (produits RIP¹¹, innovations reconnues...).

Nous trouvons dans le web marchand, toutes les entreprises commerciales (éditeurs scolaires et presse¹², sociétés de télécommunication ou informatiques¹³...) qui entrent, par nature ou par choix, dans le paysage scolaire. Quand il y a participation des enseignants, c'est rarement en direction d'un débat productif à l'égard de la pédagogie. Il s'agit plutôt d'une vitrine, le contenu de l'échange est second. Le web marchand formate un certain type d'utilisation des technologies de l'information.

Les sites coopératifs sont des regroupements de militants novateurs qui débattent, par l'acte ou la parole, des positions qu'ils prennent¹⁴. Ces sites renvoient, le plus souvent, des positions concertées sur l'école, à l'intérieur du collectif. Globalement, ces sites proposent des points de vue critiques et militants.

Il faut noter la fermeture du site *Cegetel.edu* en 1998. Ce site proposait aux enseignants de donner leur propres ressources afin de constituer une base de données pédagogiques dont tout le monde aurait disposé. Il est resté vide longtemps. Il a fusionné ses contenus initiaux avec le site *Internet Écoles*¹⁵, dans le cadre du partenariat, à l'époque, de Cegetel avec Nathan sur ce projet. Il est notable de constater l'échec d'une initiative contributive d'un site marchand, alors que par ailleurs, les enseignants pratiquent la mutualisation sur les sites coopératifs. Ce qui distingue un site marchand n'est pas la rémunération de la prestation du service rendu, mais bien sa position dans le paysage social. La gratuité n'est pas fondatrice de l'acte coopératif, elle en est un des critères. L'acte coopératif est une intention avant d'être un coût.

LA COOPÉRATION SUR L'INTERNET

« L'ouverture n'est pas un rêve de neutralité, elle est aussi une idéologie. »¹⁶

Les sites ressources marchands sont souvent de qualité, et leurs prétentions commerciales légitimes dans un système de libre concurrence. Un de leurs paradoxes est de provoquer le reflux d'internautes si les ressources sont toutes à péage. Proposer des ressources gratuites est une manière de maintenir l'attention sur son entreprise, de montrer que l'on contribue à l'intégration des TIC à l'école. Il s'agit même de s'approcher de ce qui est constitutif de la philosophie internet : la mutualisation. Un deuxième paradoxe est qu'un site commercial ne peut pas prétendre à un échange économique sur des produits mutualisés. Nous voyons donc fleurir des expressions telles que : cadre de travail coopératif, valorisation des initiatives, accès à l'ensemble de la collectivité, ouverture de l'école sur le monde... Il s'agit d'une interprétation du concept de coopération, sous tutelle d'entreprise.

10 Dans l'ordre : www.cndp.fr - www.cleml.org - www.iufm.fr - www.inrp.fr

11 Reconnu d'Intérêt Pédagogique. www.educnet.education.fr/res/logorip.htm

12 Entre autres : www.nathan.fr - www.editions-hatier.fr - www.ens-mag.com

13 Par exemple : www.wanadoo-edu.com - www.microsoft.fr/grainemm

14 Par exemple l'EPI (www.epi.asso.fr), l'ANAE (www.acteurs-ecoles.org) et l'AFL (<http://lecture.org>).

15 www.internet-ecoles.com

16 Interview de Jaron Lanier par F. Cusset. Programmes informatiques, programmes politiques. *Les Cahiers de médiologie* n° 3, Gallimard, 1997 [réf. du 28 août 2000]. Disponible sur l'internet : <http://www.mediologie.com/menu.htm>

Le rapport IGEN n°99-022 (Bérard & Pouzard) constate qu'il existe une faible mutualisation des ressources pour l'école primaire sur les serveurs institutionnels, et marque son inquiétude en voyant la qualité de l'offre commerciale. Ses propositions vont dans le sens d'une politique institutionnelle explicite pour la mise en ligne de documents pédagogiques de qualité. En passant, le rapport rend hommage aux enseignants pratiquant déjà la mutualisation sur les serveurs institutionnels. Il est question, ici, d'encourager la mutualisation, de la valoriser. L'institution n'a pas, dans ce cas, la charge d'être coopérative : elle relève les initiatives coopératives qu'elle juge utile. La coopération devient alors moteur pour l'innovation.

Le web coopératif est coopératif. Cette tautologie vaut pour définition. C'est un espace de contribution, d'échange, de partage, de diffusion... sans contrainte statutaire. Le libre arbitre des acteurs est ici fondateur. Les interactions se font sur la base de ce que nous appelons le *contrat coopératif*. En voici quelques éléments : l'utilisation des ressources se fait dans le respect des auteurs, les internautes font une utilisation morale du réseau, fournissent des ressources et de l'aide, respectent les règles de bienséance¹⁷... Quel que soit le degré d'implication de chacun, la qualité du web coopératif dépend du collectif.

Historiquement, le web coopératif a su mettre en place un système de convivialité efficace pour communiquer. Ces valeurs, même si elles relèvent parfois davantage du mythe que de la réalité, sont incontournables. Elles sont moralement enviables et toute initiative internet qui s'en affranchirait serait mal perçue. La coopération est un levier de pouvoir sur l'internet et la position du web coopératif est, en ce sens, avantageuse. Le web marchand l'a déjà compris.

Le temps passé par l'internaute sur l'internet est compté, il s'agit donc de le séduire, de le fidéliser. Pour prendre

le pouvoir sur l'internet, il faut parler « coopératif ». Le web marchand et le web coopératif sont en concurrence, d'autant plus qu'il est parfois difficile de les distinguer. Certains éditeurs diffusent leurs logiciels dans des distributions *shareware*¹⁸. Certains sites personnels ont vocation commerciale, ou servent à la promotion individuelle. Le village planétaire possède déjà ses camelots et ses galeries marchandes.

S'agirait-il de tendre un filet de pêche plutôt qu'une toile ? La concurrence n'est pas économique. Pour prendre le pouvoir, il s'agit d'être fédérateur sur des thèmes coopératifs, mutuels, moraux, citoyens, éthiques... La réalité des buts poursuivis n'est probablement pas dans cette soudaine vocation à vouloir échanger, partager et moraliser. Sauf, peut-être, pour les sites réellement coopératifs, pratiquant la mutualisation sans aucune contrepartie.

L'appropriation des réseaux par l'école a commencé avant la généralisation de l'internet dans la société. De ce point de vue, l'utilisation qu'ont fait les écoles Freinet du minitel et du télécopieur est remarquable, non seulement du point de vue de l'utilisation dans la classe, avec les élèves, mais aussi comme ressource professionnelle pour le maître. Pour ce mouvement pédagogique la mutualisation, l'échange et la recherche d'informations sont des activités traditionnelles, et ont servi de structure d'accueil pour le minitel et le télécopieur, puis pour l'internet. Il est notable de voir que, sur l'internet, les sites ouverts par la FINEM¹⁹, l'ICEM²⁰ ou le CREPS²¹, intègrent et distinguent naturellement les ressources pour les élèves et les ressources pour les enseignants. Cela est directement lié à la cohérence du cadre théorique et l'engagement militant du mouvement Freinet²².

Quant au développement de l'usage des réseaux au sein de l'institution éducative, nous suivrons P. Ginioux pour qui « le développement d'internet oblige à un rappro-

17 La nétiquette : ensemble de conventions sociales sur l'internet. Entre autres sites : www.usenet-fr.net

18 Les logiciels *shareware* sont distribués gratuitement mais les auteurs ne renoncent pas à leur droits. Le principe *shareware* est fidèle à la logique coopérative : l'auteur du logiciel permet à l'utilisateur de se faire une idée exacte du logiciel sans avoir à l'acheter, en retour, l'utilisateur s'engage à payer le logiciel s'il s'en sert.

19 <http://freinet.org> - www.interpc.fr/freinet

20 <http://freinet.org/icem>

21 www.marelle.org

22 A cet égard : Monthuber, B. La pédagogie Freinet et les technologies de l'information. *Cahiers pédagogiques*, mars 1998, n° 362, p. 48-49.

chement entre des domaines habituellement séparés au sein de l'Éducation nationale : pédagogie, administration, communication. » Dans le même ordre d'idée, Baron & Bruillard²³ relèvent dans un rapport IGEN²⁴ que « la culture des enseignants français est fondamentalement individualiste... » On comprend alors que l'effort coopératif rencontre quelques obstacles au sein de l'institution.

L'analyse de P. Perrenoud, pointée par H. Papadoudi²⁵, définit le fonctionnement coopératif comme régulateur de l'organisation éducative face aux innovations TIC. Un certain nombre des enjeux liés à ce besoin institutionnel de régulation sont évoqués dans un rapport sénatorial²⁶, en voici quelques-uns : les professionnels doivent pouvoir trouver l'appui nécessaire pour adapter leur enseignement aux changements de la société ; permettre aux enseignants d'accéder aux informations pertinentes, hiérarchisées, structurées, labellisées ; encourager des partenariats avec de grands organismes culturels et scientifiques ; réduire les distances et limiter les inconvénients structurels liés à la ruralité ; rendre le service public accessible sur le réseau (informations gouvernementales...). Il y a donc, au sein de l'institution éducative, une tension entre les besoins d'évolution, pour lesquels l'acte coopératif entre professionnels est perçu comme un des moyens de régulation, et la culture de la profession.

Il n'est pas très audacieux de dire que le web marchand est le théâtre d'initiatives commerciales (*start-up*), que celles-ci sont la proie des grosses sociétés, et que nous allons assister à des opérations de rachat, de fusion... L'enjeu, pour les sociétés intéressées par ce marché, est de tester le secteur et de se construire une expertise pour l'avenir.

On ne peut que s'interroger sur le développement des réseaux asymétriques²⁷ et des ordinateurs réseaux²⁸. Ces nouvelles technologies de réseaux, qui prétendent aller dans le sens du progrès, vont rendre l'internaute plus dépendant des serveurs auxquels il s'adresse. Comment croire que le web coopératif sortira renforcé, alors que les technologies actuellement développées se rapprochent d'une configuration d'échange de type minitel ? Il s'agit bien, pour le web marchand, de créer les conditions d'une interactivité contrôlée. Dans l'hypothèse d'une pleine utilisation des technologies liées aux réseaux asymétriques, il ne peut y avoir qu'une marginalisation de l'échange coopératif.

On le voit, la notion de coopération sur le réseau internet est équivoque. Elle dépend des buts poursuivis par les donneurs d'ordres. Dans une communauté d'internautes indépendants, dans une communauté corporative ou dans une communauté de clients, les échanges « coopératifs » ne peuvent pas avoir le même sens. Dans le premier cas, les échanges reposent sur le volontariat et le bénéfice est l'acte coopératif lui-même. Dans le deuxième cas, ils servent à la régulation du système, le bénéfice recherché est donc la stabilité et l'adaptabilité du système. Dans le troisième cas, ils font vivre le prestataire, le bénéfice est soit l'acte commercial (revenus publicitaires, utilisation des *cookies*²⁹ pour tracer l'utilisateur, constitution de *mailing-list*, vente par correspondance, abonnement...) soit une évolution en terme d'image de marque...

Entre la bourse du savoir et le savoir à la bourse, l'institution doit positionner l'école.

23 p. 276.

24 *Étude sur les réseaux locaux, informatiques et audiovisuels et sur l'utilisation des CD-ROM dans les établissements scolaires*. Ministère de l'éducation nationale, Inspection générale, décembre 1992.

25 p. 157.

26 *Réseaux et multimédia dans l'éducation*. Rapport au premier ministre de M. Alain Gérard, sénateur du Finistère, sur le développement des technologies nouvelles dans les établissements scolaires, 11 juin 1997.

27 Dans un réseau asymétrique, un ordinateur personnel reçoit à très haut débit et n'émet qu'à bas débit.

28 Un ordinateur réseau est un ordinateur personnel sans disque dur, complètement dédié à la navigation sur l'internet. Il y a donc une réelle perte de contrôle des données et des logiciels manipulés par l'internaute. Il n'est d'ailleurs pas anodin de voir que les constructeurs d'ordinateurs réseaux souhaitent que les investissements à la fabrication de ces ordinateurs soient subventionnés par les fournisseurs de services web. (*01 Informatique* n° 1597, 14 juillet 2000).

29 C'est un témoin transmis par le serveur au navigateur lorsque l'internaute visite un site web. Ce témoin peut permettre au serveur de tracer l'internaute et ses habitudes.

FORMALISATION EXPLORATOIRE DE L'INTERNET RESSOURCE POUR LES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

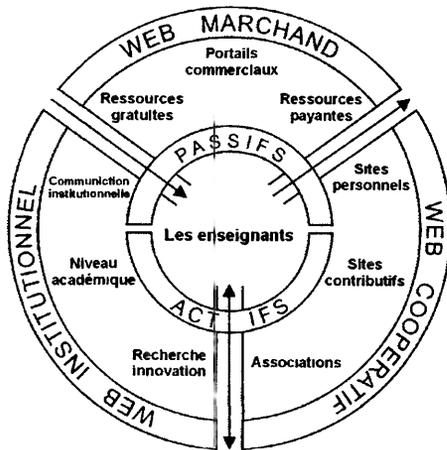


Schéma exploratoire du paysage « ressources web éducatives pour les enseignants de l'école primaire »

Les domaines d'offre de ressources éducatives sur l'internet se trouve autour du public cible. Au centre de la cible, les enseignants à qui sont destinées ces ressources. Les critères *passifs* et *actifs* signifient que l'enseignant internaute est soit en position de ne pas pouvoir participer aux contenus des ressources, soit qu'il peut entrer dans la vie du web et participer aux contenus de l'internet. Ce point a été évoqué en 3.4 de ce texte.

Chaque domaine est polarisé à chaque point de rencontre avec le domaine voisin. Les flèches indiquent le jeu d'adresse entre l'offre et la demande supposée des enseignants. Entre le web institutionnel et le web marchand, la flèche va vers les enseignants : l'offre propose un contenu qui s'impose, sur lequel l'enseignant n'a aucune influence, et pour lequel le retour de satisfaction n'a pas d'effet majeur. Le MENRT est dans une obligation de service public aux enseignants, ainsi que le web marchand, pour plaire et se placer dans le monde éducatif. Entre le web marchand et le web coopératif, la flèche va des enseignants vers l'offre. Nous sommes dans une logique de prestation de service où la sanction économique se fait sentir (du côté web coopératif, nous trouvons les sites d'auteurs proposant des logiciels *shareware*). L'enseignant identifie et va chercher ce qui lui est utile.

Entre le web coopératif et le web institutionnel, la flèche est à double sens. C'est la partie d'échange la plus active. Les enseignants y prennent la parole sur les TIC et l'école, à travers des associations, des collectifs, des communications... Le partage des ressources y est réel, massif, sans jugement de valeur. Les enseignants participent au débat sur l'école et au flux des ressources.

PERSPECTIVES

Le front de l'innovation technologique en éducation a déjà une longue histoire, et s'est principalement intéressé à l'utilisation des technologies éducatives dans la classe. L'internet apporte une conjonction d'éléments : sa vocation communicante, ses facilités de mise en œuvre, la séduction des écrans, et la possibilité d'une autogestion (du réseau et des informations) autorisant une réelle décentralisation de l'information. Cela est en rupture avec les autres médias techniques utilisés à l'école (télévision, minitel, télécopieur, radio). La réunion des techniques audio, visuelles, textuelles, documentaires, communicantes dans le champ multimédia ouvre des perspectives d'organisation, de présentation et d'accessibilité aux ressources professionnelles qu'aucun autre média ne peut égaler. L'aspect majeur restant la capacité pour chacun d'organiser une offre de ressources pour les enseignants.

Nous devons nous poser la question de l'efficacité de la mise en ligne de ressources pédagogiques. Nous pouvons raisonnablement penser que l'audience provoquée par les ressources web pour l'école primaire est encore très en deçà des espérances des différents donneurs d'ordres. C'est donc un système qui se met en place avec la projection d'une future utilisation massive des enseignants. Doit-on effectivement penser que les enseignants finiront par privilégier l'utilisation des ressources électroniques ? Si oui, pour quelles raisons ?

De ce point de vue, la position d'éclairer du web coopératif n'oblige-t-elle pas l'institution à réagir ? N'oblige-t-elle pas non plus le web marchand à contribuer gratuitement pour ne pas se faire radicalement distancer par des amateurs de l'édition, afin de ne pas leur laisser le temps de combler tous les espaces de besoins – supposés besoins – gratuitement et efficacement ? Si il y a concurrence, elle n'est pas strictement commerciale, elle est, au moins pour le moment, présente. Il est

probable que, à l'heure actuelle, le web coopératif structure, par son engagement, l'offre de ressources internet pour les enseignants de l'école primaire.

Jacques BÉZIAT

Doctorant Paris V / INRP-TECNE
Sciences de l'éducation
beziat@inrp.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUDRAN, J. Construire un site web à l'école : un bricolage pédagogique ? *La revue de l'association EPI*, 1999, n° 95, p. 115-121.

BARON, G.-L. Les nouvelles technologies : permanence ou changement ? *Recherche et formation*, 1997, n° 26, p. 121-130.

BARON, G.-L. et BRUILLARD, É. *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : PUF l'éducateur, 1996. 312 p.

BÉRARD, J.-M. et POUZARD, G. *Les technologies de l'information et de la communication. Évaluation des dispositifs académiques – Bilans disciplinaires. Accompagnement de la mise en œuvre des décisions ministérielles*. Rapport IGEN n° 99-022. Paris : MENRT, 1999, 88 p.

BÉZIAT, J. Technologies informatiques à l'école primaire. L'offre des enseignants innovateurs. *Actes du troisième congrès international. Actualité de la recherche en éducation et formation*. Bordeaux : AECSE, 1999. Uniquement disponible sur cédérom Macintosh-P.C.

GINIOUX, P. Les ressources de l'éducation. *Dossiers de l'audio-visuel*, 1997, n° spécial 75, p. 49-50.

HARRARI, M. Internet, une nouvelle « technologie éducative » ? *Perspectives documentaires en éducation*, 1999, n° 46/47, p. 95-101.

PAPADOUDI, H. *Technologies et éducation. Contribution à l'analyse des politiques publiques*. Paris : PUF, 2000. 240 p.

SÉRUSCLAT, F. *L'école républicaine et numérique ?* Paris : Belin, 1999. 128 p.

THIESSE, A.-M. La construction scolaire. *Les Cahiers de médiologie*, 1997, n° 3, p. 207-215.

LE COMPORTEMENT DES CHERCHEURS DANS LEUR ACTIVITÉ (Y COMPRIS FACE À LA DOCUMENTATION)¹

YOLLA POLITY

Les comportements des chercheurs dans leur activité ! Vaste sujet ! On peut se demander si les chercheurs constituent une population homogène : différences de statuts et d'autorité de tutelle (enseignants-chercheurs, chercheurs Cnrs, Inserm, Inria, Inra, etc., chercheurs contractuels, chercheurs en formation,...), de type de recherche (fondamentale, appliquée, recherche action,...), d'objet de recherche (sciences « dures », sciences humaines et sociales, études littéraires,...), d'expérience dans la recherche (chercheurs confirmés ou chercheurs débutants). Toutes ces différences, auxquelles il faut ajouter évidemment les différences individuelles, font que les comportements des chercheurs sont extrêmement variables et qu'il paraît illusoire de les appréhender d'une manière globale. Par contre, on peut faire une tentative pour construire un objet d'étude « chercheur » dans sa

relation à un système d'information, et se poser la question qu'est-ce qu'un chercheur pour un service de documentation ?

Quand on consulte la littérature de recherche en sciences de l'information et la littérature professionnelle, on trouve un modèle du chercheur, modèle construit essentiellement sur des critères de niveau académique et de types de sources consultées. Grossièrement on peut dire qu'un chercheur est un expert du domaine, qu'il utilise de la documentation spécialisée et qu'il est souvent plus intéressé par les revues, les actes de congrès et la littérature souterraine que par les monographies.

En France et dans les bibliothèques universitaires, il est de tradition de parler de la documentation en termes de cycles universitaires (documentation pour les premiers et seconds cycles et documentation pour les troisièmes cycles dite aussi documentation recherche). Le

1 Texte extrait des Actes de la journée d'études du 19^e Congrès national de l'ADBU (Association des directeurs de la documentation et des bibliothèques universitaires), le 17 septembre 1999 à Dunkerque : *Recherche et Documentation : le rôle des bibliothèques par rapport aux besoins en information scientifique et technique des chercheurs*. Les actes n'ont pas été publiés sous forme papier mais les interventions sont disponibles sur le site de l'ADBU (<http://www-sv.cict.fr/adbu/actes>).

Texte reproduit avec l'aimable autorisation de la direction de l'ADBU.

présupposé qui sous-tend cette catégorisation est qu'un chercheur est concerné par des types d'informations différentes de celles d'un étudiant de premier cycle ou de second cycle. Dans de nombreuses universités, des conflits latents existent entre ceux qui considèrent que la documentation « recherche » doit être le fait des centres de documentation des centres de recherche ou de laboratoires et ceux qui pensent que les collections et les services sont complémentaires et qu'il vaut mieux les réunir en un seul lieu. Ces tiraillements sont-ils la conséquence de l'opposition typiquement française entre bibliothécaires et documentalistes, d'un classique problème de répartition de crédits et de défense de territoires, de la dichotomie pédagogie/recherche ou encore de l'insuffisance du modèle du chercheur ? Je m'intéresserai ici à la dernière hypothèse et je m'interrogerai sur la validité du modèle dominant du chercheur expert de son domaine et utilisateur de documentation spécialisée et pointue ainsi que sur l'efficacité de ce modèle pour une bonne marche des services documentaires universitaires. J'étudierai d'abord comment les sciences de l'information au cours de leur évolution ont envisagé le problème de la connaissance et de la modélisation des usagers. Je montrerai ensuite les pistes nouvelles ouvertes dans le cadre d'un paradigme en émergence qui considère que les processus informationnels ne sont pas des tâches autonomes mais des composantes d'une activité de production ou de service. Vous comprendrez alors pourquoi la perspective proposée par les organisateurs de cette journée d'étude m'a tout de suite intéressée. Étudier le comportement des chercheurs dans leur activité (y compris face à la documentation) est une perspective novatrice car elle met au premier plan l'analyse de l'activité dans laquelle s'inscrit la démarche informationnelle.

LA CONNAISSANCE ET LA MODÉLISATION DES USAGERS

Jusqu'au début des années 80, les travaux de recherche en sciences de l'information, et plus particulièrement dans le domaine de la recherche documentaire, ont été gouvernés par un paradigme (Ellis, 1992) qu'on a appelé le paradigme classique orienté-système : classique parce que les concepts développés sont encore à la base de l'enseignement universitaire dispensé dans la discipline,

orienté système car la focalisation porte sur le système technique et non pas comme dans le paradigme suivant sur les aspects humains. Je ne m'étendrai pas sur les travaux réalisés à l'intérieur de ce paradigme et qui sont à l'origine des systèmes documentaires que nous utilisons aujourd'hui. Trois éléments principaux sont pris en compte pour étudier et optimiser les performances du système : les langages d'indexation pour représenter les documents, les langages d'interrogation pour formuler les requêtes et enfin et surtout les algorithmes d'appariement entre les termes d'indexation et les termes de la requête. Les moteurs de recherche sur Internet sont les héritiers de cette tradition.

L'utilisateur (qui d'ailleurs à cette époque n'est pas l'utilisateur final mais l'intermédiaire documentaliste ou bibliothécaire) doit s'adapter au système et apprendre à exprimer son besoin d'information sous forme d'une requête syntaxiquement correcte.

Dans les années 80, le paradigme de la recherche d'information a commencé à s'élargir pour inclure les utilisateurs et leur interaction avec le système. C'est ce qu'on a appelé le paradigme cognitif orienté-utilisateur (Ingwerser, 1992). Les systèmes d'information sont alors considérés comme des systèmes de communication entre un producteur d'information (l'auteur) et un utilisateur, le système informatique ayant pour objectif de faciliter cette communication. Les facteurs humains acquièrent une grande importance et la nécessité de connaître les utilisateurs engendre de nombreux travaux que l'on peut regrouper sous le thème « étude des usagers » (*users studies*). On trouve des milliers d'articles, d'études et de rapports sur la « connaissance des publics », la « mise au point de modèles utilisateurs », les « analyses de besoins », les « enquêtes de satisfaction », etc.

De nombreuses méthodes issues des sciences sociales sont largement utilisées pour appréhender cet objet fuyant et mal connu qu'est l'utilisateur final des services d'information (*end-user*). Selon qu'on vient du monde de la bibliothéconomie, de l'informatique ou de la gestion, et selon les objectifs que l'on se fixe, la préférence est donnée à des méthodes relevant de la sociologie, de la psychologie cognitive, de l'ergonomie, des statistiques ou encore du marketing. Yves Le Coadic, dans deux manuels récents (Le Coadic, 1997 et Le Coadic, 1998), fait le point sur la question. Il définit les

notions parfois floues d'usager, d'utilisateur, de client, de public, présente les méthodes de conception et de réalisation d'une étude centrée-usager, tout en distinguant clairement l'étude des usages et celle des usagers. Il s'interroge sur les typologies d'usagers obtenues à l'issue de ces études, typologies qu'il trouve décevantes et dont il donne quelques exemples : celles basées sur l'expérience de l'usager (expert/naïf, régulier/irrégulier, spécialiste/tout-venant), celles basées sur les socio-styles (les brouteurs/ les butineurs/ les dévoreurs, ou comme dans les études de la BPI, les conformes/ les démonstrateurs/ les spectateurs), celles enfin basées sur la mesure de l'usage quand on peut le quantifier.

Cependant, on peut voir qu'il se dessine actuellement un mouvement pour remettre en cause ces études centrées-usagers. Il ne s'agit pas tellement d'une mise en cause des méthodes de recueil de données car il semble que tout ait été utilisé : de l'enquête par questionnaire, à la conduite d'entretiens, de l'observation directe et « in situ » des comportements des utilisateurs en bibliothèque (déambulation dans les rayons, l'usage ou non des catalogues, interactions avec les professionnels, etc.) à l'enregistrement de sessions d'interrogation à l'aide de mouchards informatiques et l'analyse des séquences de commandes afin d'en déduire les stratégies mises en œuvre par l'utilisateur.

Il ne s'agit pas non plus d'une remise en cause des résultats obtenus au niveau de la connaissance des usagers sur des points particuliers (Palermi & Polity, 1994). L'ergonomie des interfaces, la conception de produits et de services, l'évaluation dans les bibliothèques en ont largement profité.

Mais il semble que ces savoirs acquis ne sont pas capitalisés pour produire un modèle général du comportement informationnel. C'est ce que relève Wilson dans un article récent de *Journal of Documentation* (Wilson, 1999). On dispose en effet de modèles de recherche d'information dans des systèmes automatisés, de choix des sources à consulter, de stratégies de recherche et d'interrogation mais ces modèles ne concernent que la « phase active » du comportement informationnel de l'individu qui s'informe. L'analyse du besoin d'information a été étudiée mais n'a pas produit des modèles convaincants et l'usage qui est fait de l'information trouvée reste le point aveugle que les rares études de satisfaction n'arrivent pas à éclairer. Wilson propose un modèle général du comportement informationnel

(*information behaviour*) qui intègre les différents modèles partiels dont on dispose en tant que composantes du modèle général.

VERS UN PARADIGME ORIENTÉ- ACTEUR : APPLICATION AU PUBLIC DES CHERCHEURS

Depuis quelques années, et pour sortir du cadre devenu trop étroit du paradigme orienté-utilisateur, des chercheurs se sont penchés sur la nature même de l'information qui n'est plus vue comme une donnée préconstruite qu'il s'agit, pour le professionnel de l'information d'offrir et de rendre accessible, et pour l'usager de repérer dans une collection de documents. L'information est vue comme un processus d'interprétation et d'appropriation cognitive propre à un individu ou un groupe donné. Dans ce cas, comment accéder à la connaissance de ce processus pour l'analyser ? L'hypothèse est faite que pour les personnes engagées dans une activité professionnelle, cette activité contraint fortement le processus informationnel. Dans ce paradigme, l'utilisateur est envisagé comme un acteur social qui, pour agir, et dans le cadre de son activité, fait appel à des systèmes d'information.

Depuis quelques années, dans le cadre d'un programme de recherche financé par la région Rhône-Alpes et impliquant trois équipes de recherche (ERSICO de Lyon 3, RECODOC de Lyon 1 et RI3 de Grenoble 2), nous travaillons à explorer les rapports entre activité et information. Les trois activités que nous avons choisi d'observer et d'étudier étaient l'adaptation posologique en antibiothérapie (Christian Cote), la gestion de carrière d'agents des collectivités locales (Rosalba Palermi et Claire Moriset) et la préparation d'une thèse de doctorat en pharmacie (Pascal Bador et Jacqueline Rey). Les résultats méthodologiques issus de ce travail (ERSICO, RECODOC et RI3, 1999) nous semblent assez encourageants pour être appliqués à d'autres terrains. C'est ce que je chercherai à faire ici, non pas en menant une analyse complète de l'activité des chercheurs mais en vous présentant les éléments dont la connaissance paraît pertinente pour la compréhension de leurs comportements informationnels. Vous noterez que certains contredisent le modèle qu'on se fait d'eux quand on ne les voit que comme usagers de la documentation.

ACTIVITÉ ET INFORMATION DU CHERCHEUR

QUE NOUS APPREND L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES CHERCHEURS ?

• *Activités et sous-activités*

Le chercheur observé dans son cadre de travail est un homme ou une femme qui a de multiples activités, chacune d'entre elles pouvant être décomposée en de nombreuses sous-activités.

Si l'on s'en tient aux principales, on peut retenir la conduite ou la participation à un projet de recherche, l'enseignement, l'encadrement de la recherche, la recherche de partenaires, la construction et l'entretien d'un réseau de collaboration, la publication dans les revues et les communications dans les colloques,... sans oublier les tâches administratives et scientifiques (réunions, commissions...).

Comment donc imaginer que le modèle du chercheur véhiculé par la littérature et les études centrées-usager (modèle réducteur à ce qu'on appelle documentation spécialisée) rende compte de la grande diversité des besoins informationnels rencontrés lors de l'accomplissement des diverses activités.

D'ailleurs, même si l'on s'en tient à une seule et même activité, la conduite d'un projet de recherche par exemple, des études ont montré (préparation d'une thèse en pharmacie) qu'il était nécessaire de la décomposer en sous-activités car les besoins documentaires et informationnels ainsi que les sources consultées, ne sont pas les mêmes dans les phases de définition du projet, de production de l'état de l'art, d'expérimentation ou de construction d'hypothèses et enfin de rédaction du rapport final.

• *Diversité des niveaux de spécialité des sources consultées*

Le modèle du chercheur intéressé exclusivement par les derniers développements de la science dans son domaine et focalisé sur les revues spécialisées est battu en brèche quand on observe les enseignants-chercheurs dans leur activité d'enseignement : préparation des cours, élaboration de bibliographies à l'intention des étudiants, correction des copies, dossiers, mémoires et autres travaux universitaires produits par les étudiants. Enseignant souvent dans plusieurs cycles, ils ont besoin d'avoir une bonne connaissance de la production éditoriale de leur domaine : littérature de vulgarisation, manuels de base et travaux de recherche.

• *Des degrés variables d'expertise dans leur domaine*

On associe souvent dans la modélisation des usagers la catégorie « chercheur » à celle « d'expert du domaine ». Les conséquences de cette association sont préjudiciables aux chercheurs en formation et aux chercheurs débutants d'autant plus que l'observation montre que ce sont ces catégories de chercheurs qui font le plus appel aux services documentaires organisés. Les chercheurs confirmés possèdent une documentation personnelle importante et des réseaux de relations (les fameux « collègues invisibles ») qui les dispensent souvent de recourir aux bases de données et aux services de documentation. Il est de pratique courante de confier le débroussaillage bibliographique aux étudiants et aux doctorants. Dans les universités anglo-saxonnes, les professeurs emploient des assistants de recherche (*research assistant*) qui font ce travail et produisent les états de l'art (*state of the art*), préalables à tout projet de recherche. Il faut donc reconsidérer cette notion d'expertise qui est toute relative et qui doit être vue comme un processus en construction et non comme une caractéristique acquise une fois pour toutes. Le propre de l'activité de recherche n'est-il pas d'explorer des terrains vierges et donc, par définition, encore inconnus du chercheur ?

• *L'appartenance disciplinaire*

Elle conditionne tellement les comportements informationnels que ce critère a souvent servi, dans les études d'usagers, à catégoriser les publics de chercheurs : les chimistes, les historiens, les biologistes, etc. La discipline d'appartenance intervient à deux niveaux :

1. D'abord au niveau des habitudes de consultation documentaire acquises au cours de la formation. On constate que les étudiants formés dans certaines disciplines ne font que peu d'usage des bibliothèques universitaires et sont souvent ignorants des sources et des outils documentaires. Devenus chercheurs, ils reproduisent le modèle qu'ils ont reçu de leurs professeurs et sont capables de dire qu'ils n'ont pas besoin de documentation. Dans d'autres disciplines les traditions sont différentes et le modèle des professeurs exigeants en termes de travail personnel de lecture et de comptes rendus se perpétue faisant des chercheurs de cette discipline de gros consommateurs de services documentaires. Ces différences de comportement suivant les disciplines peuvent avoir pour origine la nature des objets d'étude et des méthodes de travail de chaque discipline. On peut

comprendre que les littéraires et les historiens soient familiers avec les textes et la documentation qui sont leur matériau d'étude alors que les informaticiens recourent peu à la recherche bibliographique et prennent le risque de refaire ce qui a déjà été fait estimant que la probabilité de trouver un article intéressant pouvant les aider dans leur travail est faible. Mais comment expliquer le fait que les chimistes aient construit les meilleurs systèmes d'information et cela depuis fort longtemps ?

2. Ensuite au niveau de l'obligation de recourir à des recherches bibliographiques lors de la production d'écrits universitaires ou scientifiques : mémoires, thèses, articles de recherche et autres publications. Il y a des modèles dominants dans chaque discipline, modèles souvent non explicites et dont la reproduction est assurée par l'institution universitaire sous forme de sanction des productions jugées non conformes. Et on observe des différences d'exigence, selon les disciplines, en ce qui concerne le recours à la citation, la présence des synthèses bibliographiques et le nombre de références pour qu'un travail soit considéré comme acceptable. Les chercheurs qui font des travaux interdisciplinaires l'apprennent souvent à leurs dépens.

• *L'impératif de production : les publications*

Le chercheur doit communiquer le résultat de ses recherches dans des publications scientifiques. Sa carrière est conditionnée par le nombre et la nature de ses publications. En effet, recrutement, mutation et avancement se font au vu du dossier scientifique du candidat et les publications sont les éléments déterminants du dossier. On comprend donc aisément l'importance accordée par les chercheurs à cette activité. Qu'il s'agisse d'un article, d'une communication à un colloque ou d'un ouvrage, le chercheur doit soumettre un projet de texte ou le texte définitif et attendre la décision du comité de lecture. Parfois, il est sollicité pour apporter sa contribution. S'il est intéressé par la progression de sa carrière, il doit construire sa stratégie de publication en choisissant des revues, des congrès ou des éditeurs bien considérés dans la discipline sinon son investissement ne sera pas reconnu.

Une forte pression existe en France pour adopter les modes d'évaluation anglo-saxons qui privilégient le nombre de publications, les publications dans les revues « cœur » du domaine (*core journal*) et mesurent le « rayonnement » à l'aide du *Science* (ou *Social science*) *citation index*. Il faut prendre conscience d'une modifi-

cation des comportements des chercheurs, modification sensible surtout chez les jeunes chercheurs et dans certaines disciplines.

Il y aurait beaucoup de choses à dire sur les conséquences de ces modes d'évaluation de la carrière du chercheur : course à la publication, inflation de textes redondants et de publications collectives, citations de complaisance, etc. Malheureusement, on ne voit pas comment un chercheur pourrait y échapper alors que sa carrière se joue sur les jugements de ses pairs et que l'idéologie productiviste se répand largement dans les diverses instances d'évaluation : commissions de spécialistes, conseil national des universités, comités d'experts, etc.

• *La recherche de sources de financement*

Le chercheur consacre une part importante de son temps à rechercher des partenaires pour ses projets de recherche et répondre à des appels d'offres pour trouver des sources de financements. Pour cela, il met en place un système de veille plus ou moins organisé de façon à être alerté à temps et ne pas rater des opportunités. Ses sources d'information sont très diverses : revues, lettres d'information, listes de diffusion, réseau de relations personnelles ou professionnelles. La rédaction des réponses à ces appels d'offres exige un gros travail de contacts pour trouver des partenaires car les organismes de financement de la recherche imposent souvent des conditions quant au nombre de partenaires, leur nature (privé, public) et leur appartenance géographique. De nombreuses réunions entre partenaires et une certaine connaissance des règles du jeu sont nécessaires pour rédiger une réponse qui ait une chance d'être retenue. La complexité des dossiers à remplir décourage les meilleures volontés. Cette activité qui conditionne la survie des équipes et mobilise des énergies importantes ne trouve actuellement que peu d'accompagnement sauf pour les projets européens.

• *Les conditions de travail du chercheur*

Dans l'analyse de l'activité du chercheur, une grande place doit être accordée à l'environnement organisationnel et matériel dans lequel se déroule cette activité. Le chercheur qui effectue une recherche individuelle à son domicile n'a pas les mêmes comportements informationnels qu'un chercheur qui travaille sur un projet en équipe et qui dispose dans son laboratoire d'un centre de documentation et dans son bureau d'un poste informatique personnel relié au réseau du campus et à

Internet. Entre ces deux extrêmes, on peut trouver tous les cas intermédiaires : le chercheur travaillant à proximité de la bibliothèque universitaire mais n'ayant pas de poste informatique ; le chercheur travaillant dans un site délocalisé mais ayant une connexion au réseau du campus, etc. Il faut bien voir que chaque configuration induit des comportements différents face à la documentation.

• *Mémoire de l'individu, documentation personnelle et sources externes*

Pour accomplir ses diverses activités le chercheur a besoin de connaissances qu'il doit mobiliser. Il peut parfois le faire à partir de sa propre mémoire et il le fera d'autant plus qu'il sera compétent et expérimenté. S'il ne dispose pas des connaissances nécessaires ou s'il est incapable de les mobiliser à partir de sa mémoire (doute, oubli), il lui faudra alors les chercher à l'extérieur de lui-même, en divers lieux. On dira qu'il s'informe.

Le chercheur a recours à au moins deux types de documentation :

1. Celle qui est offerte par les services de documentation, les bases de données, et que nous appelons sources externes car elles sont externes à son activité et ont été organisées selon des logiques destinées à servir de nombreux individus engagés dans diverses activités.

2. Celle que le chercheur s'est constitué au cours de son activité et qui constitue en quelque sorte une « extension » de sa mémoire individuelle. En effet, toute activité génère des traces qui peuvent être réexploitées et c'est ce constat qui amène en général les acteurs à organiser ces données pour faciliter une utilisation ultérieure. De nombreux chercheurs, anticipant sur les diverses activités qu'ils auront à accomplir, accumulent des documents et des informations qu'ils intègrent dans cette documentation personnelle.

Les travaux que nous avons menés nous ont conduit à observer une différence fondamentale dans les comportements informationnels selon le type de documentation utilisée pour s'informer. Les relations que le chercheur entretient avec sa documentation personnelle est une relation fusionnelle : il « sait » ce qu'elle contient, il peut donc identifier un silence, il se l'est en quelque sorte appropriée et s'est construit un système individuel de classement dans lequel il peut en général retrouver le

document qui l'intéresse. Ce n'est pas le cas avec les sources externes. Le chercheur doit s'engager dans un processus qui provoquera l'interruption de l'activité qui a nécessité qu'il s'informe. Cette interruption est mal vécue surtout quand elle signifie un déplacement géographique (traverser la rue ou monter deux étages paraît insupportable).

La distance géographique peut être abolie pour les sources électroniques à partir du moment où le chercheur accède à la documentation à partir de son poste de travail. Il lui reste cependant à franchir une autre distance qui est le peu de familiarité qu'il peut avoir avec une source de données. Ce peu de familiarité peut prendre plusieurs formes : interface, syntaxe, vocabulaire, structure de la base, nature de ce qu'on peut espérer y trouver et surtout du crédit qu'on peut lui accorder.

POUR CONCLURE

Je dirai que l'enseignement principal qu'on peut tirer de cette étude est que le chercheur n'est pas différent des autres acteurs que nous avons observés. Engagé dans ses activités, il applique un principe d'économie en privilégiant les sources qui sont pour lui les plus familières et les plus faciles d'accès. En cela il ne fait que confirmer la loi de Mooers : « Un utilisateur a tendance à ne pas utiliser un système d'information lorsqu'il lui apparaît qu'il est plus pénible d'obtenir l'information grâce à ce système que de ne pas l'avoir en ne l'utilisant pas » (Calvin Mooers, 1959). Il a un réel besoin de s'appropriier les documents et il accumule et organise une documentation personnelle souvent impressionnante. Internet et l'accès à la documentation électronique vont-ils changer ces comportements informationnels. Il faut faire des études plus précises pour le savoir. Mais en attendant vous pouvez vous en faire une idée en visitant leurs disques durs : ils auraient bien besoin d'un moteur de recherche personnel pour s'y retrouver !

Yolla POLITY

*Équipe RI3 (Recherche Interactive et Intelligente de l'Information)
Université Pierre Mendès France
IUT2 de Grenoble
Département Information-Communication*

RÉFÉRENCES GÉNÉRALES

- ELLIS, David. Paradigms and proto-paradigmes in information retrieval research (1992). In : *Conceptions of library and information science: historical, empirical and theoretical perspectives*, edited by Pertti Vakkari and Blaise Cronin. London : Taylor Graham, p. 165-186.
- INGWERSER, Peter (1992). *Information retrieval interaction*. London : Taylor and Graham.
- LE COADIC, Yves (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : ADBS, Nathan. (Collection 128).
- LE COADIC, Yves (1998). *Le besoin d'information : formulation, négociation, diagnostic*. Paris : ADBS éditions, 1998.
- PALERMITI, Rosalba et POLITY, Yolla. (1994). *La prise en compte des usagers des systèmes d'information automatisés : l'approche cognitiviste et l'approche marketing*. In Actes du 9^e congrès INFORCOM, Toulouse, 26-27 mai 1994, p. 319-329.
- WILSON, T.D. (1999). Models in information behaviour research. *Journal of documentation*, vol. 55, n° 3, june 1999, p. 249-270.

RÉFÉRENCES SUR QUELQUES TRAVAUX RELATIFS À « INFORMATION ET ACTIVITÉ »

- BADOR, P. et REY, J. *Modélisation et environnement terminologique de l'activité de réalisation d'une thèse en pharmacie*. In :

Rapport final. Agence Rhône-Alpes en sciences humaines et sociales, mars 1999.

COTE, C. (1999). *Conception de systèmes d'information utilisés dans le cours d'une activité : méthodologie et outils de formalisation pour l'identification des opportunités informationnelles*. ISKO 1997, Lille.

ERSICO, RECODOC et RI3 (1994). *L'information professionnelle : élaboration d'une méthodologie d'analyse, d'évaluation et de conception du système d'information d'une profession*. Rapport de recherche collectif dans le cadre du Programme Rhône-Alpes de recherche en sciences humaines, axe « Cognition, Interaction, Société (PPSH) », septembre 1994, 206 p.

ERSICO, RECODOC et RI3 (1999). *Activité et information : vers un système informatique d'accompagnement et d'assistance*. Rapport final. Agence Rhône-Alpes en sciences humaines et sociales, mars 1999.

HENNERON, G, METZGER J.-P. et POLITY, Y. (1997). *Information et activité professionnelle : méthodologie d'analyse d'une activité et de conception d'un instrument d'accompagnement et d'aide à l'information*. Rapport intermédiaire. Agence Rhône-Alpes en sciences humaines et sociales, octobre 1997.

METZGER, J.-P., MORISET, C. et PALERMITI, R. (1998). *Information processes within a professional activity*. Fifth International ISKO Conference, Lille, 25-29 août 1998.

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

NELLY ROME

**IL S'AGIT DE PRÉSENTER DANS CETTE RUBRIQUE
DES COMPTES RENDUS D'ARTICLES ÉTRANGERS
JUGÉS SIGNIFICATIFS**

- L'école face à la violence
- Transfert des apprentissages en mathématiques : une étude québécoise
- L'influence de la conduite, de la motivation sur les résultats scolaires : une étude comparative en Angleterre, aux États-Unis et en Russie
- De la pertinence de la recherche pédagogique
- Pour ou contre une vision multiculturelle de la science à l'école

L'ÉCOLE FACE À LA VIOLENCE

Depuis le début des années 90, en Allemagne, les médias ont mis en relief les actes de violence commis dans le cadre scolaire entraînant la crainte d'une dérive à l'américaine.

Cette violence, perpétrée ou subie, concerne les élèves. Le thème de la violence institutionnelle est rarement abordé. K.J. Tillmann met l'accent sur les crimes xénophobes commis ces dernières années. Il rapporte de plus l'inquiétude des professeurs devant l'agressivité diffuse et la perte de motivation des élèves.

Les professionnels de l'éducation ont pris en compte sérieusement ces problèmes, envoyant aux responsables administratifs de chaque région des questionnaires dont les résultats ont permis la description empirique de la situation. Des comptes rendus d'expériences pédagogiques de remédiation ont été diffusés dans les revues pédagogiques. Des résultats de recherches véritablement scientifiques sur « la violence à l'école » n'ont été fournis qu'à partir de 1994 en séparant les indices d'agressivité masquée et les actions ouvertement violentes.

En 1998, quinze équipes de chercheurs en Allemagne réalisaient des études empiriques sur la violence à l'école. Ces recherches n'ont pas permis de confirmer une extension significative de la violence, ce qui a partiellement tranquilisé le public, instruit de ces résultats par les médias. Ces recherches ont été largement discutées dans les réunions et les journaux professionnels et dans le cadre du recyclage pédagogique. L'interprétation des recherches empiriques demande du temps, la différenciation des cas doit être soigneusement établie. Le relâchement observé de l'attention des médias sur ce thème sera un facteur d'objectivité pour l'élaboration de théories interdisciplinaires liant les points de vue

psychologiques sur l'agressivité, les points de vue sociologiques sur les comportements déviants de l'adolescent et les concepts pédagogiques de culture de l'école et de culture de l'apprentissage.

L'auteur fait le point sur les informations actuellement disponibles après environ une décennie de recherches : – les types de violence propres au milieu scolaire et leur fréquence sont désormais bien répertoriés et l'opinion de s'élèves et des professeurs sur ce point est concordante. Les actes graves, spectaculaires – blessures, racketts, rixes entre bandes – se produisent rarement. L'enquête approfondie, menée en Hesse, indique que seulement 2 % des élèves jugent « fréquents » les racketts (deux autres centres d'études rapportent des appréciations similaires). Par contre 50 % de ces élèves estiment les injures et violences verbales « quotidiennes ». Ces résultats sont donc très différents de l'image de violence massive véhiculée par les médias.

– Il existe une forte différence de comportement selon le sexe et le type d'école : les brutalités physiques sont l'apanage des garçons ; les différences au niveau du langage sont beaucoup moins marquées. Les écoles spéciales pour les élèves en difficulté scolaire sont en tête pour la fréquence de violences physiques, suivies par les écoles secondaires premier cycle (*Hauptschule*) puis par l'école intermédiaire (*Realschule*) et l'école secondaire polyvalente (*Gesamtschule*). Le Lycée (*Gymnasium*) se détache nettement des autres établissements par la qualité de la discipline et du comportement scolaire. La fréquence des actes violents est en corrélation avec les indicateurs de performance : cette violence augmente avec les mauvais résultats scolaires, avec le redoublement.

La fréquence de la violence atteint un pic entre 13 et 15 ans, puis décline, de même que l'approbation de cette violence, ce qui incite à traiter ce problème par le biais de la psychologie du développement. Au plan régional il n'y a eu, faute de résultats extensifs, ni confirmation ni infirmation de l'idée que la violence est plus fréquente en zone urbaine et dans les vastes établissements qu'en zone rurale et dans les écoles de petite taille. Les données recueillies suggèrent que les efforts pédagogiques doivent être concentrés sur les garçons de 13 à 15 ans en échec scolaire.

La complexité des relations acteurs/victimes de la violence est mise en relief : 50 % des victimes sont aussi, alternativement, des agresseurs. Selon K.J. Tillmann mieux vaut distinguer entre deux sortes de cultures : celle des jeunes qui restent en dehors des conflits et celle des jeunes qui portent souvent des armes et vivent dans un climat de brutalité, de menace comme c'est le cas pour les garçons des écoles spéciales et de la *Hauptschule*. L'un des facteurs de dérive violente est l'appartenance à une bande qui cultive une réputation de violence, sous l'impulsion de quelques membres plus ou moins délinquants.

L'impression manifestée dans la presse et parmi les professeurs est que la délinquance s'est accrue fortement depuis les années 70, mais il n'existe pas actuellement d'études longitudinales d'assez longue durée permettant de confirmer cette opinion. Des enquêtes ponctuelles menées sur le terrain par des personnels enseignants ou administratifs choisis comme « experts » tendent à estimer la violence en augmentation mais une enquête de H.E. Euler à Kassel indique que ce sont les jeunes professeurs plus que les anciens qui allèguent un accroissement de la violence.

L'auteur signale une enquête faite à Bielefeld en 1972 et reconduite par son équipe dans les mêmes termes en 1995 en Hesse sur les « conduites déviantes » (y compris à l'extérieur de l'école). On s'est efforcé de regrouper une cohorte d'environ 850 élèves, similaire à la précédente du point de vue de l'âge, du sexe, de la situation géographique, des performances. Dans les deux enquêtes on a interrogé les élèves eux-mêmes (de 8^e, 9^e, 10^e année) sur leurs éventuels comportements déviantes au cours d'une année (blessures sérieuses infligées à d'autres personnes, appartenance à un gang, vol avec effraction, appro-

priation d'objets, dégradations volontaires). Aux deux époques, seule une minorité de jeunes a commis de tels actes. Néanmoins le pourcentage global de jeunes ayant participé (une fois, deux à quatre fois, plus de quatre fois) à des bagarres est passé de 5 % en 1972 à 12,5 % en 1995, les cas de vol avec effraction sont passés de 1 % à 5,3 %, l'appartenance à un gang de 6 % à 16 %. Il faut cependant remarquer qu'à l'intérieur de ces chiffres le pourcentage de jeunes commettant de nombreux actes délictueux a très peu augmenté.

Ces résultats donnent au moins une indication d'augmentation des conduites délinquantes en 20 ans parmi les jeunes de 13 à 16 ans. Cet accroissement est particulièrement fort dans la filière *Hauptschule* où, actuellement, 25 % des élèves reconnaissent avoir commis certaines de ces actions délinquantes (notons que la fréquentation de ces écoles a considérablement diminué en nombre au cours des vingt années). Par contre, le *Gymnasium* dont l'accès s'est fortement élargi est parvenu à éviter la dérive des conduites : la participation à des bagarres est passée de 1 à 4 %, le pourcentage d'effractions de 0 à 1,2 %.

Actuellement des efforts sont faits pour parvenir à une évaluation quantitative, fiable, de l'évolution de l'ambiance scolaire, des comportements des élèves, dans une perspective historique. Ces résultats permettraient un débat public plus nuancé. Pour établir les fondements théoriques de la discipline, il faudrait faire la lumière sur :

- les facteurs internes ou extérieurs à l'école qui favorisent la violence ;
- la part relative des facteurs familiaux et scolaires dans l'agressivité ;
- l'influence spécifique de la culture de chaque école ;
- l'influence des caractéristiques macro-sociales (par exemple, l'accroissement du chômage des jeunes) ;
- l'effet de certains dispositifs préventifs ou d'interventions contre la violence.

Mais, au préalable, il faudrait s'interroger sur la signification symbolique des comportements (tels que porter une arme dans l'école...) et s'inspirer de l'approche ethnométhodologique, en multipliant les études de cas.

D'après : TILLMANN, Klaus-Jürgen. Violence around schools. *European Education*, Spring 2000, vol. 32, n° 1, p. 5-19.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES EN MATHÉMATIQUES : UNE ÉTUDE QUÉBÉCOISE

A Presseau décrit ici une investigation utilisant un cadre théorique socio-cognitivist pour examiner l'effet des interventions d'adultes sur l'éventuel transfert de connaissances construites par les élèves, en mathématiques.

Se référant à Bransford et Schwartz (1999), elle rappelle la complexité du phénomène de transfert, qui est pourtant la condition de l'utilisation, dans la carrière scolaire et professionnelle, des compétences déjà acquises. L'auteur précise que sa conception se situe « à la jonction des courants rationaliste et interactioniste » et souligne notamment l'importance du processus de construction collective du savoir (cf. Vygotsky, 1978).

A. Presseau partage l'heuristique de Tardif et Meirieu qui conditionnent le transfert à une triple action de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation de l'apprentissage. Et les travaux de Lave (1983, 1997) mettent en relief la difficulté pour les élèves à sortir les connaissances de leur contexte d'acquisition grâce à un effort de distanciation. Et c'est au stade de la réutilisation des connaissances dans un contexte nouveau que se situe la possibilité de transfert des compétences.

La finalité de la présente recherche est d'analyser l'influence de l'action pédagogique sur des opérations cognitives réalisées pour résoudre des problèmes mathématiques par des élèves n'ayant pas le même niveau de compétence initiale. Ces actions sont classées en cinq catégories :

- les premières incitent l'élève à se souvenir de situations antérieures similaires, à choisir dans le stock d'informations préalables ;
- les secondes consistent à encourager l'explicitation, les réutilisations des connaissances ;

- les troisièmes favorisent la réflexion métacognitive et l'énoncé de règles ;
- les quatrièmes consistent à amener des situations de réutilisation de connaissances ;
- les cinquièmes aident à identifier et à corriger les erreurs.

Cette étude de type « expérience formative » (cf. Jacobs, 1992) tient de l'étude de cas multiples.

Huit élèves de première année secondaire groupés par paires ont participé à l'expérience pendant dix semaines avec une séance de résolution de problème hebdomadaire d'une heure en classe, mais hors de la présence des autres élèves. Seul le cas le plus instructif a été rapporté ici. L'étude utilise aussi un protocole expérimental en trois phases : test, expérimentation, post-test.

Les problèmes posés aux élèves ont été conçus par la chercheuse en fonction des notions qui ont été enseignées au préalable par le professeur de mathématiques de la classe. Ces problèmes supposent de combiner des opérations, en majorité sur des nombres naturels ; ils sont donnés par écrit et comportent des données non utiles, pour obliger à un tri intelligent et une solution unique mais trouvable par plusieurs moyens. Ces problèmes sont « réalistes » : ils peuvent intéresser la vie quotidienne (par exemple, la planification d'un budget). L'auteur trace un tableau des différentes étapes de la résolution de problèmes dont certaines sont associées à l'une des cinq catégories d'intervention de l'adulte. Ces étapes sont :

- 1° la lecture du problème par les élèves ;
- 2° l'explicitation du problème par les élèves avec une intervention d'adulte de la catégorie 2 ;

- 3° la prise de conscience que le problème s'apparente à des problèmes déjà résolus avec une intervention de catégorie 2 orientant vers la concentration sur les données structurelles ;
- 4° la mise en évidence des similarités ou des différences avec les problèmes traités antérieurement avec l'aide de l'adulte (interventions de catégorie 3) ;
- 5° la discussion entre élèves sur la solution du problème ;
- 6° la rédaction de la solution par les élèves ;
- 7° l'analyse rétroactive pour comparer la représentation du problème en cours de résolution et sa représentation *a posteriori* lorsqu'il est résolu ;
- 8° le retour, avec des interventions de catégorie 3, sur le constat que des problèmes similaires avaient été résolus antérieurement et la précision du caractère structurel ou superficiel des ressemblances et différences ;
- 9° l'incitation des élèves à réutiliser les processus employés dans un contexte nouveau, créé par eux-mêmes (intervention de catégorie 4).

A. Presseau présente dans cet article l'observation de l'une des quatre dyades formées avec les huit élèves : Nicolas et Benoît ont été choisis en fonction de leur dissymétrie, Nicolas, étant, d'après les tests, jugé plus compétent en matière de transfert des connaissances dans le domaine des problèmes de mathématiques (puisque l'auteur, sur la base des études de Radziski et Rogoff, attribue une efficacité majeure aux interactions dissymétriques). L'originalité de cette recherche est qu'elle ne se limite pas à étudier les transferts explicitement achevés mais tente d'identifier les indices prouvant qu'un processus de transfert est engagé, même s'il n'aboutit pas totalement. La méthode est quasi qualitative par son caractère interprétatif, visant à donner du sens à un processus.

Les indices de transfert retenus sont : la sélection de conditions, appropriées ou non, pour déterminer une procédure, la comparaison avec un problème résolu antérieurement, la mise en évidence des données structurelles et superficielles, la mise en œuvre d'un nouveau contexte de réutilisation de procédures. Cinq catégories de situations concernant le transfert ont été identifiées :

- 1° le transfert autonome dû à une constatation spontanée des similarités entre les problèmes antérieurs et le problème à résoudre ;
- 2° le transfert après intervention de l'adulte, sans verbalisation du constat de similarité entre les problèmes ;

- 3° l'absence de transfert mais avec l'expression verbale des similarités ;
- 4° l'absence de transfert, avec verbalisation de la conscience des similarités, seulement après l'intervention de l'adulte (par exemple : Benoît et Nicolas résolvent différemment deux problèmes aux structures similaires, puis après sollicitation de l'adulte l'un des élèves réalise qu'il avait résolu un problème semblable) ;
- 5° l'absence de transfert et l'absence de verbalisation des similarités (l'aide de l'adulte n'a pas suffi à faire prendre conscience des similarités entre les problèmes).

On constate que très peu de transferts ont été explicités verbalement (entre 2,4 % à deux et 3,4 % individuellement) en catégorie 1. Les transferts non verbalisés sont plus fréquents en catégorie 2 (entre 33,3 % et 17,2 %). En 3^e catégorie, les verbalisations sans transfert se situent entre 2,8 % et 3,4 %. En 4^e catégorie, 14,3 % de résolutions de problèmes ont également été effectuées en dyades (0 % individuellement). L'absence totale de transfert et de verbalisation (5^e catégorie) est la plus fréquente (entre 45 % et 79 %).

Mais il faut signaler que la réalisation d'un transfert n'est pas forcément une réussite sur le plan cognitif, car il existe des transferts inappropriés. Inversement, les catégories 3 et 5, sans transfert, comportent des cas où il n'était pas pertinent d'effectuer un transfert parce que les similarités étaient superficielles et non structurelles. On a, à cette occasion, remarqué que l'élève présumé le plus compétent – Nicolas – avait moins bien su que Benoît différencier les similarités superficielles qui peuvent induire en erreur, des similarités structurelles. Benoît a réalisé plus de transferts appropriés sans explicitation verbale (11 contre 5). En rassemblant toutes les catégories de situations, on constate que les élèves (seuls ou en dyade) ont adopté l'attitude adéquate de transfert ou de non-transfert dans un peu moins de la moitié des contextes proposés. Mais ils ont fréquemment résolu les problèmes par d'autres voies.

En ce qui concerne l'impact de l'aide de l'adulte, l'auteur constate : « que ce soit au moment de la résolution des tâches sources ou des tâches cibles, il ressort que certaines opérations cognitives à la base du transfert relèvent peu des interventions des adultes ». Ces interventions semblent avoir été plus efficaces lors de la résolution des tâches sources, aidant à coder les infor-

mations, à organiser la mémorisation des connaissances et, rétroactivement, à cadrer la tâche cible. On peut interpréter ces résultats modestes au fait que, dans cette expérience, l'adulte s'est voulu discret pour laisser le plus d'initiatives possibles aux élèves. Il aurait été souhaitable que l'adulte assume, auprès des élèves, un véritable rôle de collaborateur plus expérimenté et que l'analyse explicite des tâches s'accomplisse non pas rétroactivement, mais avant ou pendant la réalisation de ces tâches. Il aurait également fallu que l'expérience s'inscrive dans une durée plus longue. De plus, l'enseignement ayant été dispensé par le professeur de mathématiques des élèves, la contextualisation initiale des apprentissages n'a pas été consolidée lors de la recherche, or les problèmes posés par le professeur nécessitaient des procédures moins complexes que les problèmes posés lors de l'enquête.

Ces constatations rejoignent les conclusions de Bransford et Schwartz (1999) sur la rareté des transferts explicites. Elles illustrent aussi la grande complexité du travail de contextualisation (décontextualisation/recon-

textualisation). Cette étude permet également d'approfondir la compréhension des interventions utiles aux opérations cognitives que suppose un transfert de connaissances donné. L'une des difficultés notables de l'intervention efficace est due à la variable subjectivité qui affecte la perception des similarités entre plusieurs tâches et dont l'intervenant doit tenir compte pour guider le cheminement cognitif de l'élève.

Par ailleurs, cette recherche, méthodologiquement novatrice, ouvre la voie à des investigations spécifiquement centrées sur l'aide au transfert de connaissances chez des élèves en difficulté, notamment en explorant la relation entre la métacognition et le transfert chez ces élèves. Dans tous les cas l'enseignant doit apporter un soutien, susciter la verbalisation des démarches intellectuelles, même si l'objectif est l'autonomisation progressive de l'élève.

D'après : PRESSEAU, Annie. Analyse de l'efficacité d'intervention sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 2000, vol. XXVI, n° 3, p. 515-544.

L'INFLUENCE DE LA CONDUITE, DE LA MOTIVATION SUR LES RÉSULTATS SCOLAIRES : UNE ÉTUDE COMPARATIVE EN ANGLETERRE, AUX ÉTATS-UNIS ET EN RUSSIE

Les enquêtes internationales des années 90 sur les résultats scolaires ont fait apparaître une nette infériorité des élèves britanniques et américains par rapport aux élèves des pays de l'Est et d'Asie, amenant les pédagogues anglo-saxons à remettre en cause leurs méthodes pédagogiques et leurs stratégies de motivation. Le désintérêt pour l'école, affiché par les jeunes, est en effet un souci majeur pour les éducateurs des pays occidentaux malgré la réussite économique qu'ils connaissent actuellement.

Une étude comparative rapportée par Elliott, Hufton, Illushin et Lauchlan qui fait suite à une précédente investigation parmi les adolescents, examine les attitudes d'environ 3 000 enfants de 9 à 10 ans en Russie, aux États-Unis et en Angleterre, ainsi que leurs performances aux tests de calcul et le point de vue de leurs professeurs sur leurs résultats. Les trois régions choisies – Saint-Petersbourg, le Kentucky, Sunderland – connaissant toutes des difficultés économiques sérieuses. On peut s'attendre à des différences entre les attitudes des adolescents et celles des enfants plus jeunes parce qu'en Angleterre et aux États-Unis le déclin de l'intérêt pour l'école s'accélère fortement au niveau du collège et que dans la Russie post-soviétique d'autre part, les responsables de l'éducation craignent, pour la nouvelle génération, la disparition des valeurs prônées par le communisme et l'évolution vers les conceptions instrumentales de l'éducation qu'ils reprochent aux Occidentaux. De plus, les jeunes élèves travaillant presque totalement avec un

même enseignant, il est possible d'établir des comparaisons entre la perception des résultats scolaires par les élèves et par les professeurs.

L'expérience a été menée dans les écoles primaires liées aux écoles secondaires choisies pour l'enquête de Elliott (en Russie, chaque école englobe les niveaux primaire et secondaire). Leur environnement était en majorité rural et assez défavorisé économiquement ; l'éducation y était considérée comme un atout pour améliorer le niveau de vie. Tous les élèves ont passé un test de mathématiques et rempli un questionnaire détaillé.

Ce questionnaire portait sur les questions suivantes :

- quelle était leur attitude envers l'école, le contenu d'enseignement, les enseignants ;
- à quoi attribuaient-ils leurs réussite ou échec ;
- quel était leur comportement à l'école et à la maison ;
- quelles étaient leurs attentes pour l'avenir.

(Les élèves étaient assurés que leurs réponses resteraient anonymes et serviraient à des études internationales).

L'équipe de recherche, basée à l'Université de Sunderland, a comparé les résultats en mathématiques des élèves de ces trois nationalités et vérifié s'ils étaient en accord avec de précédentes études comparatives et avec l'évaluation des performances individuelles que faisaient les élèves et les professeurs. Les chercheurs espéraient en tirer des éclaircissements sur l'intérêt pratique des comparaisons internationales pour les responsables des réformes de stratégies éducatives.

Tandis que les élèves remplissaient le test de mathématiques – qui portait sur le calcul (d'autres éléments du programme n'étant pas communs aux trois pays) – les professeurs remplissaient des fiches d'évaluation de ces élèves (de 1 à 5) en ce qui concerne l'aptitude, la motivation, la conduite (ils n'étaient pas informés ultérieurement du résultat de leurs élèves au test de mathématiques).

Les résultats moyens au test de calcul qui comprenait 22 éléments ont été de 20,8 points à Saint-Petersbourg, 14,5 à Sunderland et 14,6 au Kentucky. La supériorité des élèves russes est très nette et leurs résultats sont beaucoup plus homogènes, le groupe « faible » ayant une moyenne de 19,05, supérieure à celle du groupe « fort » du Kentucky (18,17) et de Sunderland (18,41).

Quant à l'autoévaluation des compétences, les réponses des élèves reflètent un fort degré d'autosatisfaction parmi les Anglais et les Américains : plus des deux tiers se jugent au-dessus de la moyenne et les élèves du primaire ont moins tendance à se juger « moyens » – comparés aux adolescents de l'enquête précédente d'Elliott. Une plus forte proportion d'élèves américains se classent parmi les « très bons » : 33 % contre 17 % pour les élèves anglais. En ce qui concerne les élèves russes, seulement un quart des élèves se jugent au-dessus de la moyenne, soit à peine plus que les élèves adolescents observés par Elliott.

L'idée que se font les élèves de leur évaluation par les professeurs et l'évaluation réelle de ces professeurs sont comparées. Les enseignants des trois pays placent une majorité d'élèves au-dessus de la moyenne. Mais la vision des élèves russes et occidentaux est très différente : les Russes sous-estiment l'évaluation faite d'eux par les professeurs : 26 % se croient jugés « bons » ou « très bons » alors que 52 % des professeurs les apprécient ainsi et 30 % se croient jugés faibles alors que seulement 15 % sont estimés faibles par les professeurs. Au contraire, les élèves occidentaux surestiment l'appréciation des professeurs (60 % au lieu de 39 % réels à Sunderland et 68 % au lieu de 59 % réels au Kentucky se croient jugés bons ou très bons. Inversement, 13 % à Sunderland et 12 % au Kentucky se croient jugés faibles au lieu de 22 % et 21 % jugés ainsi par les professeurs).

En ce qui concerne l'appréciation des parents, elles est perçue comme encore supérieure à celle des professeurs et à l'autoestimation. Et cette supériorité est plus forte avec l'échantillon de jeunes élèves qu'avec celui des

adolescents : respectivement 84 % et 82 % des enfants de Sunderland et du Kentucky croient que leurs parents les jugent au-dessus de la moyenne contre seulement 31 % des jeunes Russes.

Cependant la différence entre les élèves russes et anglo-américains est un peu moins marquée dans le cas des jeunes de 9-10 ans que dans le cas des adolescents, en ce qui concerne le degré de satisfaction relatif aux résultats scolaires et aux efforts réalisés. Beaucoup d'écopiers anglo-américains n'ayant pas de devoirs à la maison, ce type de travail scolaire n'a pu être comparé.

Le questionnaire portait également sur les facteurs de réussite (effort, intelligence, chance, sympathie du professeur). Les élèves occidentaux accordent plus de place à l'effort que leurs homologues de Saint-Petersbourg. Cependant, parmi ces derniers, les plus jeunes plaçaient l'effort avant la capacité. De même aux États-Unis les élèves de 9-10 ans insistaient encore plus que les adolescents sur l'importance de l'effort. Les instituteurs de Sunderland et du Kentucky considéraient que les élèves privilégiant l'effort avaient une meilleure conduite, ceux du Kentucky constataient en outre une plus forte motivation ; mais les performances scolaires n'en étaient pas jugées meilleures. À Sunderland, le groupe privilégiant l'effort consacrait plus de temps aux devoirs du soir, celui du Kentucky regardait moins la télévision et lisait plus. Pour les élèves russes, le fait de donner une importance majeure à l'effort ou aux dons n'induisait pas de différence quant aux performances et à la quantité de travail scolaires. On peut l'expliquer par la culture russe qui accorde une grande importance aux études et à l'engagement collectif, ce qui rend les différences individuelles de point de vue peu influentes sur les comportements dans le groupe scolaire.

En ce qui concerne la conduite, tous les élèves de 9-10 ans avaient tendance à la juger de façon plus positive que les adolescents. Néanmoins, tandis que 50 % des élèves russes estiment qu'il n'y a « presque jamais » de trouble de la discipline, seulement 9,6 % des élèves du Kentucky et 4 % de Sunderland ont cette opinion. Le lien entre les idéaux collectivistes et l'autodiscipline est visible. L'influence des pairs était considérée comme positive – incitant au travail – par les 7/8^e des écopiers russes. Au contraire, une majorité des écopiers à Sunderland et la moitié au Kentucky jugeaient négative l'influence des pairs sur la conduite et l'effort scolaires. Étonnamment, l'opinion des professeurs et celle des élèves sur la

conduite en classe est discordante : au Kentucky et à Sunderland une très faible proportion d'enseignants jugent la conduite mauvaise contrairement aux élèves. En Russie, malgré la qualité de la discipline constatée par les observateurs internationaux, une proportion d'enseignants plus forte qu'au Kentucky et à Sunderland jugent la conduite des élèves « mauvaise », ce qui met en évidence le haut niveau d'exigence des éducateurs russes. Sur le plan de la valeur de l'éducation, la cohorte d'écoliers est plus approbatrice que celle des adolescents : à Saint-Petersbourg, 56 % des premiers (contre 11 % des seconds) disent « aimer beaucoup l'école », au Kentucky 44 % (contre 11 %), à Sunderland 22 % (contre 4 %). Les Russes étaient plus nombreux à placer en premier l'intérêt intrinsèque de devenir un homme instruit (53 %) alors que les élèves de Sunderland et du Kentucky plaçaient en tête (à 79 % et 59 % respectivement) les qualifications permettant de meilleures situations sociales ultérieures.

Enfin on a comparé, dans la mesure du possible, la fréquence et la durée du travail scolaire à la maison. La quasi-totalité des élèves russes de 9-10 ans et plus des deux tiers des élèves du Kentucky ont des devoirs quotidiens (à Sunderland la fréquence quotidienne est minoritaire) et 36 % des élèves russes y consacrent au moins deux heures contre 19 % au Kentucky et 7 % à Sunderland. L'enquête d'Elliott sur les adolescents montrait que 29 % de ceux de Saint-Petersbourg consacraient plus de trois heures par soirée aux devoirs contre respectivement 4,3 % au Kentucky et 4,8 % à Sunderland (dans une étude de même type faite à New York sur des élèves de 10-14 ans, cette proportion était de 3 %).

Les observations faites dans cette étude corroborent celles d'autres enquêtes antérieures comparant des élèves anglais et américains à des élèves d'Europe de l'Est ou d'Asie. Les groupes anglais et américains présentent une bien plus forte proportion d'élèves n'ayant pas les connaissances de base en calcul et cette infériorité se poursuit à l'école secondaire avec des programmes de mathématiques plus variés. Mais les tentatives qui ont été faites pour réhabiliter au Royaume-Uni des pratiques pédagogiques qui semblent si bien réussir en Russie – par exemple l'enseignement magistral à la classe complète – n'ont pas eu l'effet escompté : les chercheurs en déduisent qu'il manque un élément clé : le contexte culturel russe si différent de celui de l'Angleterre contemporaine.

De plus, bien qu'une image de soi positive soit considérée comme un facteur de réussite dans toute la littérature pédagogique américaine, force est de constater qu'un excès d'autosatisfaction entraîne un abandon de l'effort et des contre-performances scolaires. Le fait que les enseignants occidentaux soient incités à faire ressortir les aspects positifs du comportement de chaque élève peut expliquer le fait que les élèves surévaluent fortement l'appréciation réelle de leurs professeurs : le message envoyé par ceux-ci est en inadéquation avec leur jugement global. (Cette surenchère laudative peut s'accompagner, pour les professeurs de groupes d'élèves défavorisés, d'une attente systématique de faibles résultats et mauvaise conduite). Au contraire les élèves russes habitués à une attitude critique de la part des professeurs, sous-estiment la satisfaction de ceux-ci. Quant à la valeur éducative des devoirs à la maison, elle est controversée et aux États-Unis la majorité des « devoirs du soir » sont exécutés à l'école et, si nécessaire, parachevés à la maison.

La différence de perspective entre les élèves russes et anglais/américains apparaît nettement dans l'attribution de l'origine de la réussite scolaire : les seconds – jeunes et adolescents anglo-américains – attribuent en premier lieu à l'effort parce que les exigences étant moindres pour obtenir des diplômes, l'aptitude est moins déterminante. Pour les Russes, on note un changement de point de vue entre les jeunes et les adolescents, les seconds étant nettement plus nombreux que les premiers à privilégier l'aptitude en raison de l'exigence de niveau accrue, à partir de 12-13 ans pour obtenir de bonnes mentions, ce qui suppose à la base de réelles capacités intellectuelles.

Une autre étude comparant des élèves américains et allemands montre également que les premiers (ainsi que leurs parents et professeurs) sont beaucoup plus nombreux que les Allemands à privilégier l'effort par rapport à l'aptitude. Mais paradoxalement, les jeunes Américains veulent réussir avec un minimum d'efforts apparents : on peut l'analyser par la crainte que le besoin d'effort soit perçu comme une compensation d'un manque d'aptitude, ce qui explique que la valorisation de l'effort par les professeurs ait parfois un effet négatif. Enfin, la société russe – et singulièrement, la cohorte d'élèves de Saint-Petersbourg – continue d'accorder une grande valeur intrinsèque à la culture, à l'éducation plutôt qu'aux biens matériels et à lutter contre l'influence

occidentale dans ce domaine. Les relations élèves-professeurs russes, empreintes de respect mutuel, contrebalaient l'accusation d'autoritarisme faite à ce système scolaire. La vision américaine très instrumentaliste de l'éducation scolaire démotive les élèves plutôt faibles, ayant peu de chances d'obtenir des résultats monnayables. La capacité des jeunes à « mettre en synergie leur implication du moment et des objectifs à long terme », gage de réussite des études, est plus présente chez les jeunes Russes. En conséquence, les chercheurs américains

proposent que l'on favorise un climat intellectuel plutôt que les seuls objectifs de socialisation et le Département britannique de l'éducation tente de restaurer l'idéal humaniste.

D'après : ELLIOTT, Julian G., HUFTON, Neil, ILLUSHIN, Leonid and LAUHLAN, Fraser. Motivation in the junior years : international perspectives on children's attitudes, expectations and behaviour and their relationship to educational achievement. *Oxford Review of Education*, vol. 27, n° 1, jan. 2001, p. 37-68.

DE LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Un numéro double de l'*Oxford Review of Education* (pour la fin de l'année 2000) est consacré au rôle de la recherche pédagogique en éducation dans l'amélioration des politiques et des pratiques de l'éducation, en réponse aux recommandations du Secrétaire d'État à l'Éducation : « Nous devons pouvoir compter sur les chercheurs en sciences sociales pour nous informer sur ce qui réussit et pourquoi... et nous devons nous assurer que ceux qui recherchent cette information peuvent l'obtenir facilement et rapidement ». Cette exigence correspond à celle exprimée par D.H. Hargreaves d'une recherche fournissant aux enseignants des études systématiques de procédures pédagogiques aboutissant à l'obtention en classe d'un apprentissage ciblé, dans le programme scolaire. Mais les chercheurs s'exprimant dans cette revue ont une vision plus large de la recherche, acte de réflexion critique visant à éclairer l'ensemble de la société sur son rôle éducatif, à élargir le champ des discussions et à influencer les politiques dans leur conception des problèmes d'éducation et de leurs issues possibles. Dans un article qui expose l'ensemble de la situation, Tony Edwards constate que la recherche pédagogique britannique, longtemps accusée d'inefficacité dans la lutte pour l'élévation du niveau scolaire, et pour cela tenue à l'écart du pouvoir décisionnel, est maintenant encouragée à participer aux réformes, mais dans un cadre très étroit, utilitariste et avec des attentes irréalistes quant à l'applicabilité systématique d'un résultat de recherche à une pratique d'enseignement. De même Hammersley dans son article sur « la pertinence de la recherche qualitative » réduit la portée des critiques de Hargreaves – qui conteste la contribution effective de la recherche pédagogique à la réussite de l'enseignant sur le terrain – en mettant en évidence l'intérêt de l'analyse qualitative pour inspirer

l'élaboration des pratiques et des politiques d'éducation. George Smith s'attache, lui, à décrire la récente implication dans la recherche de l'Inspectorat (*Her Majesty's Inspectorate of Schools* devenu en 1989 l'*Office for Standards in Education*), utilisant des méthodes quantitatives, des indicateurs de performance pour moderniser son travail d'évaluation et passer d'une simple fonction de régulation à un rôle important dans la campagne pour l'amélioration du niveau scolaire (les recherches ont été inégalement mises en valeur selon qu'elles servaient ou non la cause de cette campagne).

La recherche quantitative est également représentée par l'article de Heath qui suit la tradition de l'« arithmétique politique » qui, à l'origine, fournissait des données « chiffrées » sur l'état du pays pour guider les prises de décision politiques et a induit, dès les années 40, un style de recherche en sociologie de l'éducation. Il rapporte une étude – utilisant des méthodes objectives de collecte de données – qui porte sur l'évolution des inégalités sociales (liées à la race, à la classe, au sexe) en Grande-Bretagne. Les chiffres montrent une nette régression des inégalités dues au sexe et à l'appartenance ethnique, mais une persistance des inégalités dues à la classe sociale qui resteront un problème pour les responsables des stratégies d'éducation (les modifications de la seule organisation de l'école – par exemple la suppression de la sélection – ont eu peu d'effet sur ce type d'inégalité). Seul l'article de Ph. Davies ne s'appuie pas sur une définition large de la notion de recherche pédagogique, plaidant pour une revue systématique et une synthèse de tous les résultats de recherche et marquant son intérêt pour la métaethnographie. Il met en relief les avantages pour le chercheur et surtout pour le praticien, d'un savoir cumulatif sur les variations et les constantes observables dans les résultats d'études qui paraissent semblables.

Cette technique de passage en revue des investigations est également utilisée par Beard pour son étude sur l'influence de la recherche sur l'élaboration d'une « stratégie nationale en faveur de la littératie » : les comparaisons internationales sur les niveaux de lecture, les données sur les programmes compensatoires américains et australiens, les informations accumulées par l'inspectorat britannique sont prises en compte.

L'influence de la recherche sur les politiques éducatives peut être plus indirecte, conséquente à la mise en œuvre d'un changement de climat intellectuel plutôt qu'à un certain nombre d'études spécifiques, qui a pour but d'« éclairer » progressivement les décideurs. L'article de M. Kirst illustre ce type de rapport entre la recherche et l'action éducative en présentant une expérience universitaire californienne d'analyse des politiques éducatives où chercheurs et stratèges en éducation constituent une « cellule commune de réflexion » : les responsables de la mise en pratique des innovations expérimentales sont ainsi informés à la source, ce qui élimine le risque de mauvaise diffusion des travaux de recherche, fréquent motif de critique de ceux-ci.

Les relations complexes entre d'une part les valeurs éducatives et les opinions politiques qui les sous-tendent et d'autre part les choix de méthodes de recherche et de pratiques pédagogiques (qui ne sont pas neutres) sont étudiées par W. Carr, qui adhère à un modèle dans lequel « les concepts, les idées et les connaissances n'ont pas de sens indépendamment de leur utilisation » ; la théorie et la pratique s'y développent ensemble plutôt que successivement.

La complexité des liens entre la recherche et les praticiens est également perceptible dans les articles de C. Counsell *et al.*, de H. Hagger et D. Mc Intyre qui examinent l'utilité de la recherche en éducation pour la formation et le perfectionnement des enseignants et ce que les chercheurs peuvent aider à comprendre de ce processus de formation. Les auteurs définissent les principes qui permettront une exploitation efficace des idées issues de la recherche, intégrées dans le cours de formation et soumises à une évaluation critique et donnent l'exemple de l'inclusion des concepts d'*enseignement de la grammaire inductive* et d'*interprétation de l'Histoire* dans le programme de formation des enseignants de l'Université de Cambridge. Les investigations concernant le processus d'apprendre à enseigner ont mis

en évidence l'existence de contextes spécifiques pour l'acquisition d'une réelle compétence et l'importance des caractéristiques individuelles dans la capacité de négocier son propre apprentissage. Les généralisations issues des synthèses de recherches et les rapports d'observation de professeurs expérimentés peuvent apporter une aide précieuse aux formateurs d'enseignants.

S. Harty propose, pour sa part, une analyse de l'enseignement en tant qu'activité multidimensionnelle « fondée sur des éléments cognitifs, affectifs et interpersonnels ». Il s'inspire du modèle d'analyse épistémologique de la « conduite intelligente » de Lonergan, son objectif étant de comprendre comment les enseignants rendent leur savoir accessible aux élèves et en quoi les différents types de savoir et d'expérience assimilés par les différents enseignants influent sur l'efficacité de leur comportement en classe.

En conclusion, R. Pring fait le point sur les critiques maintes fois formulées à l'égard de la recherche en éducation et sur les solutions évoquées dans cette revue et reconnaît qu'il existe beaucoup de recherches de qualité médiocre, notamment en raison des pressions subies par les universitaires pour publier rapidement « des résultats » et parce que la recherche initiée par des enseignants est à une échelle trop réduite et trop hétérogène. De plus certaines bonnes recherches sont méconnues parce qu'elles ne correspondent pas à la demande des critiques ou parce qu'elles sont politiquement « inconfortables ». Et R. Pring émet l'avis que nombre de ces difficultés sont de nature philosophique bien que ni les critiques ni les chercheurs eux-mêmes ne le reconnaissent. Les questions éthiques sur la valeur de ce qui est appris, l'acceptabilité de telle méthode d'apprentissage... doivent être posées. La recherche pédagogique doit être à la fois philosophiquement réflexive – attentive aux règles et aux valeurs qui structurent la pratique pédagogique – et enracinée dans la pratique de l'enseignement/apprentissage – par l'étude empirique. Mais, même ainsi elle n'apporte pas aux décideurs et aux praticiens des prescriptions indiscutables. Un débat continu entre les chercheurs, les politiciens, les éducateurs est nécessaire pour parvenir à des interventions efficaces dans le système scolaire.

D'après : The relevance of educational research. *Oxford Review of Education*, sept. 2000, vol. 26, n° 3-4, p. 293-511.

POUR OU CONTRE UNE VISION MULTICULTURELLE DE LA SCIENCE À L'ÉCOLE

L'accroissement du nombre d'écoles situées dans un environnement multiculturel place sous les feux de l'actualité le débat déjà ancien entre les partisans d'une conception universaliste de la science qui repose sur le fait prouvé et les tenants d'une perspective multiculturelle de la science, représentés – dans la revue *Science Education* – dès 1993 par D. Hodson soucieux de respecter les convictions et les cultures de tous les élèves, auquel s'est opposé, en 1994, N.M. Williams, au nom du respect de la science elle-même. Dans le présent numéro, ces deux visions opposées des sciences et leurs implications pour l'enseignement scientifique sont à nouveau défendues.

Dans un premier article W.B. Stanley et N.W. Brickhouse se font l'avocat des études interculturelles qui permettent aux élèves occidentaux et non occidentaux de comprendre l'influence des cultures sur l'élaboration d'une science.

Ils examinent le cas de la position universaliste qui s'appuie sur une proclamation réaliste : la réalité est un fait indépendant de l'opinion ou de la connaissance (variable) qu'en ont les êtres humains et de plus elle a une structure universelle, indépendante du lieu ou de l'époque considérés. La structure scientifique est un objet de connaissance et la science occidentale est l'outil objectivement le plus efficace pour parvenir à cette connaissance grâce à un processus qui s'autocorrige pour éliminer progressivement les erreurs humaines dues à un savant ou un groupe de savants. Un expert tel que Michaël Matthews considère la science occidentale comme « une activité intellectuelle de recherche de la vérité qui n'est pas affectée par les différences de nationalité, de race, de classe ». Selon Matthews, la culture

influence la façon dont les scientifiques abordent un travail mais en fin de compte le contexte culturel ne détermine pas la pertinence d'un savoir scientifique : « le concept est finalement jugé par l'objet même du concept ».

W.B. Stanley et N.W. Brickhouse proposent, eux, une vision beaucoup plus « locale » de la science.

Ils citent les chercheurs qui ont relevé dans l'histoire des sciences des approches diverses de la nature de la réalité. Selon Johnson « il n'y a pas moyen de savoir si la science converge vers une vérité unique, correspondant à ce que l'univers est réellement, ou si elle construit simplement des structures artificielles, des outils qui nous permettent de prédire, de généraliser, d'expliquer et de contrôler ». Notre conception de la nature provient d'un processus d'interprétation qui n'est pas indépendant de l'observateur. L'observateur n'a pas une emprise totale sur la matière passive (toutes les représentations imaginables ne conviennent pas), mais la compréhension de la réalité n'existe pas non plus, en dehors d'une culture.

Plutôt qu'une vision de l'univers structurée et immuable comme l'universalisme la présente, les auteurs de l'article préfèrent la vision du philosophe pragmatique Margolis qui considère la réalité comme un *flux* parce que l'accès humain au monde est déterminé par les contingences de notre capacité de penser : notre conception de la réalité est issue du double effet de notre processus mental et de la structure *brute* du monde. De plus la nature n'est pas vraiment immuable car l'intervention humaine y a déjà produit des modifications (par exemple du climat). Enfin, certains (cf. Dupré, 1993) contestent l'unité de l'organisation de la nature (*l'ordre des choses*).

Selon Harding, la thèse de l'unité des sciences n'a jamais pu être confirmée et même les mathématiques, considérées comme un outil d'unification, ne peuvent être réduites à un système unique. Les auteurs citent l'exemple de la physique des énergies : les groupes de recherche américains et japonais sur les accélérateurs de particules travaillent sur le même domaine mais leurs résultats dépendent du type de détecteur utilisé : ainsi les détecteurs américains sont conçus par des physiciens chercheurs et fréquemment changés tandis qu'au Japon ces détecteurs sont construits par des firmes privées (selon un schéma général proposé par les chercheurs) mais en raison du coût, ces détecteurs sont utilisés longtemps, sans améliorations, d'où des résultats différents. Ces constatations ont des implications importantes pour la pratique de la classe dans les disciplines scientifiques. Selon Stanley et Brickhouse, il serait utile pédagogiquement de savoir dans quelle mesure les élèves non occidentaux considèrent la science occidentale comme une menace pour leur culture et dans quelle mesure ils souhaitent au contraire avoir accès à cette science : les avantages et les inconvénients respectifs des approches monoculturelle et multiculturelle, les valeurs en compétition méritent de faire l'objet de débats avec les apprenants. Ainsi on peut examiner les raisons historiques de la naissance des sciences modernes en Europe de l'Ouest plutôt qu'ailleurs et l'interaction entre les croyances, les religions et les sciences de chaque partie du monde (par exemple la Chine).

L'article de W.W. Coburn et C.C. Loving prend le parti opposé. Pour eux le nombre grandissant de communautés multiculturelles expose les élèves à une rivalité entre divers types d'explications des phénomènes naturels et entre diverses appréciations de ce qui est prépondérant en tant que science.

Ces auteurs remarquent que la mise en question de l'universalité de la science est un phénomène récent. D'ailleurs on ne conteste pas des phénomènes physiques évidents (comme la chute d'un corps) mais on s'interroge sur la façon dont les individus transmettent leurs conceptions du phénomène, les valeurs qu'ils y attachent.

L'objectif de l'article est donc de comparer les définitions de la science proposées dans une perspective multiculturelle et dans la tradition universaliste qui prend en compte le fait prouvé objectivement. Comme l'explique M.R. Matthews dans son ouvrage sur la philosophie des

sciences, « la science des éruptions volcaniques est la même pour tous... bien qu'elle soit une construction humaine qui négocie des règles d'établissement de preuves : c'est le comportement du volcan qui décide de la pertinence de la vulcanologie et non l'inverse. La lave tue également Blancs et Noirs... croyants et incroyants » et l'ethnoscience ne permet pas d'expliquer de façon adéquate « comment fonctionnent les ondes radio et pourquoi la lune reste en orbite ». Lorsqu'on octroie à une discipline le terme de « science » on lui confère une autorité pour affirmer la validité d'un savoir, son utilité pour accéder à une fonction professionnelle. Cette conception conduit à reconnaître l'hégémonie épistémologique de la science occidentale ; elle ne laisse pas de place au savoir traditionnel des ethnies, d'où de vives controverses qui ont été qualifiées de « guerres de la science ». La pression sur les administrations scolaires américaines est forte pour qu'elles intègrent dans leurs programmes du matériel multiculturel. Des districts scolaires ou des associations ont publié des essais fournissant aux professeurs des références sur le savoir apporté par les Africains, les Afroaméricains, les Indiens (par exemple *Blacks in science : ancient and modern* ou *Red earth, White lies : Native Americans and the myth of scientific facts*), dans le but d'augmenter l'estime de soi des jeunes de minorités ethniques.

Certains essais traduisent une conception révisionniste de l'histoire des sciences. D'autres guides pour l'enseignement des sciences dans un environnement multiculturel représentent un changement plus subtil dans la façon de rendre compte des faits scientifiques, sans réécrire l'histoire.

W.W. Coburn et C.C. Loving reconnaissent que la science occidentale, qui a détrôné, en occident même, la culture poétique, a apprécié le reste du monde selon ses propres lois et, imbuë de sa supériorité en matière de technologie et d'innovation, est intervenue pour transformer d'autres sociétés notamment lors des colonisations. Les Occidentaux ont labellisé la connaissance de la nature des populations indigènes « ethnoscience » et non « science ». D'où une attitude de résistance de certains à cet impérialisme et l'apparition de nouvelles perspectives épistémologiques : le multiculturalisme (cf. Stanley et Brickhouse), le post-colonialisme (cf. McKinley) et le post-modernisme (cf. Lyotard) dans les années 90. Kawagley affirme que les indigènes de l'Alaska détiennent un corpus de savoir scientifique et

une épistémologie qui diffèrent de la science occidentale. En effet si l'on définit la science comme un savoir descriptif de la nature issu de l'expérience, soit un « savoir écologique traditionnel », l'exceptionnelle capacité d'observation et de mémorisation des événements naturels acquise par les Indiens peut être fort instructive pour les scientifiques américains.

Certaines écoles ont introduit dans leurs programmes des éléments qui utilisent la culture locale pour promouvoir l'apprentissage scientifique. Mais si les intentions sont louables, les concepts exposés ne sont pas tous réellement scientifiques. Or la science, selon les normes occidentales, a apporté des progrès pour l'humanité qu'il ne faut pas minimiser. Cette science est plus qu'un processus descriptif des phénomènes naturels : elle est « un système explicatif », ces explications sont *vérifiables empiriquement* et elle est cautionnée par un *consensus à l'intérieur de la communauté scientifique*.

Le savoir indigène, s'il était incorporé à la science occidentale, ne pourrait l'égaliser dans les domaines de la précision technique, des possibilités d'invention, de la capacité d'expliquer ; il ne pourrait donc participer réellement au discours scientifique. Il est donc préférable, selon les auteurs de ce deuxième article, d'introduire ce savoir dans les programmes scolaires comme un domaine autre que les *sciences*, au même titre que l'histoire, ou l'art.

La solution consiste à admettre la supériorité de la science au sens classique du terme sans lui laisser le droit d'étendre son autorité à tous les autres domaines de connaissance.

D'après : STANLEY, William B, BRICKHOUSE, Nancy W. Teaching sciences : the multicultural question revisited et COBERN, William W., LOVING, Cathleen C. Defining « science » in a multicultural world : implications for science education. *Science Education*, jan. 2001, vol. 85, n° 1, p. 35-49 et 50-67.

OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Nous poursuivons l'effort de valorisation des thèses, commencé en 1998. Comme dans les numéros précédents (14, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 48 et 49), 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

Titre communiqué par

Jacques Testanière

Professeur à l'Université Victor Segalen-Bordeaux 2

TROADEC, Janik. *Les écoles normales primaires des Landes et le développement de l'école publique (1834-1940)*.

497 pages.

Thèse de doctorat : Bordeaux 2 : décembre 2000.

Dirigée par Jacques Testanière.

Cette recherche rend compte du rôle joué par les écoles normales primaires dans le développement de l'instruction publique dans un département rural, les Landes, qui représente un cas privilégié de sous-scolarisation au moment du vote de la loi Guizot. Organisée autour de deux questions centrales – Comment scolariser une population dans des circonstances aussi défavorables ? Et comment l'encadrer ? – elle s'attache à observer la mise en place des écoles normales chargées de fournir un personnel compétent qui constituera un modèle pour la profession. Elle essaie de montrer quels sont les élèves-maîtres recrutés, comment et par qui ils

sont formés. Afin de dégager les caractéristiques des différentes générations de normaliens du point de vue de l'origine sociale, géographique, scolaire et des déroulements de carrières, les promotions des deux écoles normales du département ont été reconstituées. Les registres matricules des élèves et les dossiers professionnels des instituteurs landais ont permis de retrouver 54,8 % de l'effectif formé entre 1834 et 1886 et la quasi-totalité des normaliens après 1887. Menée sur une période longue – 1834 à 1940 – et une aire géographique limitée, cette étude examine le lent processus de la scolarisation de masse, met à jour ce qui a contribué à sa progression et fait apparaître le rôle moteur de l'État.

Titres communiqués par

Gérard Figari

Professeur à l'Université Pierre Mendès France-Grenoble 2

BABA-MOUSSA, Abdel Rahamane. *Éducation et développement au Bénin. Le rôle des dispositifs d'éducation non formelle : le cas des associations de jeunesse*.

348 pages.

Thèse de doctorat : Grenoble 2 : novembre 2000.
Dirigée par Gérard Figari.

Partant du constat de l'inadéquation du système scolaire et universitaire pour répondre aux contextes des pays sous-développés et aux exigences du développement, l'auteur s'appuie sur l'économie de l'éducation et la sociologie des organisations pour proposer, en alternative, les concepts d'« éducation-développement » et de « contexte d'action éducative ». L'utilisation de ces concepts pour étudier le fonctionnement de l'éducation au Bénin montre l'importance des dispositifs d'éducation non formelle et fait émerger les associations de jeunesse comme des dispositifs éducatifs particuliers au sein desquels les éduqués sont les principaux acteurs de l'action éducative. La recherche veut montrer que, par leur fonctionnement et leurs réalisations, les associations de jeunesse répondent bien aux concepts définis. Le modèle d'analyse utilisé articule l'approche sociologique des organisations (Friedberg, 1993 ; Laville et Sainsaulieu, 1997) à la référentialisation (Figari, 1994). L'étude de documents prescriptifs et descriptifs et d'entretiens réalisés avec les acteurs du mouvement associatif de jeunesse a permis de montrer que, bien qu'étant le lieu de confrontation d'intérêts personnels de certains acteurs, les associations de jeunesse participent effectivement à l'éducation-développement. Les principaux freins à cette participation sont l'inadéquation des textes officiels et l'indifférence des pouvoirs publics qui privilégient l'éducation formelle.

BARTHÉLÉMY, Véronique. *La compréhension de la « vie scolaire » par l'évaluation du rôle des CPE dans le pilotage de l'établissement scolaire.*

392 pages.

Thèse de doctorat : Grenoble 2 : décembre 1999.

Dirigée par Gérard Figari.

L'établissement scolaire est confronté, aujourd'hui, à des problèmes touchant à la « vie scolaire », espace/temps hors enseignement. À ce jour, peu de connaissances sont disponibles sur la gestion de cette « vie scolaire », et nous nous proposons, par l'étude du CPE, personnage du système éducatif français responsable de la « vie scolaire », de mieux en comprendre la construction. Nous posons comme hypothèse que le contexte scolaire ainsi que la posture des acteurs interrogés peuvent avoir

une influence. Pour instruire cette hypothèse, deux phases d'étude sont envisagées : une quantitative et une qualitative. Par ailleurs, nous envisageons une « comparaison » franco/anglaise dont l'objectif est d'initier des pistes de réflexion sur ce que sa présence peut apporter dans un établissement par rapport à un système où il n'existe pas. Il ressort de cette étude non seulement un décalage entre les fonctions prescrites et les fonctions réelles des CPE, mais aussi un décalage entre la conception par les CPE de leur métier et les attentes des acteurs – chefs d'établissement, professeurs et élèves – envers les CPE : les premiers voulant jouer une fonction éducative même si dans la réalité les activités administratives les occupent largement, les seconds voulant d'un CPE responsable de l'application des règles. Néanmoins, l'étude qualitative laisse supposer que l'on puisse arriver à une certaine construction collective de la « vie scolaire », notamment pour la planification d'activités extra-scolaires.

Titres communiqués par

Véronique Leclercq

Professeur au CUEEP – Lille I

BRICHE, Corine. *L'évolution de la professionnalité dans le travail social. Étude de trajectoires d'animateurs socio-culturels et de processus de formation.*

Thèse de doctorat : Lille I : octobre 2000.

Dirigée par Paul Demunter.

Le travail social est né au début du siècle et s'est progressivement institutionnalisé autour de trois activités centrales : l'assistance sociale, l'éducation spécialisée et l'animation socioculturelle. La sociologie anglo-saxonne des professions l'inscrit dans l'espace des semi-professions, dans une perspective interactionniste.

En France, la décentralisation et la territorialisation en œuvre dès le début des années 1980 et la fragilité sociale et économique croissante, provoqueront un éclatement du secteur et l'engageront, avec la forte segmentation des tâches et des compétences, dans un processus de déprofessionnalisation.

L'animation socioculturelle subit ces transformations, tente de s'adapter aux changements, peine à se

construire une identité professionnelle reconnue et se noie dans le champ de l'intervention sociale.

La trajectoire des professionnels du champ évolue fortement et il est de plus en plus difficile de définir les animateurs socioculturels. La dimension opportuniste de leur engagement se révèle progressivement et la diversité des formations qui leur sont proposées, associée à une ouverture très large du secteur, accentue ce phénomène de repli professionnel.

L'animation socioculturelle est menacée dans sa professionnalité.

Peut-elle encore être considérée comme une profession ?

LECLÈRE, Jean-Pierre. *Faire faire des mathématiques à un public en situation d'illettrisme : le contraire d'une utopie. Le modèle additif: élément de base d'une formation en mathématiques pour un public de niveau VI et V bis.* 2 tomes.

Thèse de doctorat : Lille I : novembre 2000.

Dirigée par Daniel Poisson.

Quelle place les mathématiques peuvent-elles avoir dans les formations de base ?

C'est à cette question que la didactique des mathématiques pour adultes est amenée à réfléchir et poser le problème de la nécessité de l'existence d'une formation en mathématiques pour un public en situation d'illettrisme, nous est apparu indispensable.

C'est dans le champ des *Sciences de l'Éducation* et en particulier dans celui de la formation d'adultes que notre thèse s'inscrit. Elle est *aux frontières des différents courants* que sont *la didactique des mathématiques, l'andragogie, l'approche systémique de la formation*, mais aussi *la pédagogie et l'analyse des pratiques*, pour ces raisons, cette recherche s'inscrit *dans le paradigme des recherches de faisabilité*.

Ce travail de thèse est à *l'interface de la recherche et de la pratique*, les résultats de l'une rencontrant l'expérience de l'autre. Nous parlerons en cela d'*ingénierie didactique et la posture de chercheur* que nous avons prise met en avant la réflexion pédagogique et didactique nécessaire à l'observation de pratiques.

La lutte contre l'illettrisme se résume souvent dans les propos et les écrits comme une action linguistique et « lire, écrire, compter » résumant les capacités que les actions de formation visent à faire acquérir.

Nous pensons que le développement *des compétences communicationnelles* ne peut se faire sans une culture scientifique et en particulier sans la connaissance de savoirs de base mathématiques. Lutter contre les situations d'illettrisme, c'est aussi apporter les outils pour comprendre le monde, permettre à l'adulte d'accéder aux concepts scientifiques et ceci quel que soit son âge. Notre conviction que les mathématiques sont un outil à développer dans la lutte contre l'illettrisme tient à notre approche de la formation : *un adulte en situation d'illettrisme n'est pas une personne qui ne peut apprendre*, c'est une personne qui, à un moment de sa scolarité, *n'a pas appris ce qu'elle pouvait apprendre*.

Pour vérifier notre hypothèse, nous analysons le cas d'une formation en mathématiques auprès d'un public repéré en situation d'illettrisme. Celle-ci s'est faite sur deux centres géographiquement distincts et s'étend sur quatre années. Nous montrons que l'analyse du contexte et de la situation des lieux nous ont conduit à modifier l'ingénierie de formation dans chacun d'eux ; cette modification était nécessaire à l'évolution de l'ingénierie pédagogique déjà en place et nous présentons la *production pédagogique* qu'il a fallu créer pour valider notre hypothèse. La théorie des *situations fondamentales* de Guy Brousseau est à la base de cette production.

À partir de l'observation de l'activité cognitive des adultes présents dans les formations, leurs capacités de représentation et leurs aptitudes à lire, à commenter et à utiliser les outils sémiotiques, nous avons cherché à repérer les caractéristiques d'un public en situation d'illettrisme en mathématiques.

Les connaissances en mathématiques sont souvent réduites, pour le public étudié, à *un ensemble de « savoir-y-faire »* régenté par les difficultés linguistiques qui le caractérisent.

Notre travail met en valeur les difficultés rencontrées dans l'utilisation du *modèle additif*, et l'absence d'un système de *représentation iconique et sémiotique*.

La spécificité du public adulte demande une approche globale des connaissances, *la théorie des champs conceptuels* de Gérard Vergnaud et *la théorie des registres* de Raymond Duval apparaissent donc comme essentielles en tant que références théoriques pour une formation d'adultes en situation d'illettrisme.

Titre communiqué par

Yves Reuter

Professeur à l'Université Charles de Gaulle-Lille 3 (CUEEP)

PASSET-BOULOCHER, Véronique. *La prise en compte des représentations des étudiants dans l'enseignement du marketing.*

399 pages hors annexes.

Thèse de doctorat : Lille III : décembre 2000.

Dirigée par Yves Reuter.

Cette thèse est un travail en didactique sur la nature des savoirs en marketing et sur leurs modes de transmission. Les conceptions des étudiants sur le concept de marketing préalablement à un enseignement, ainsi que leur rôle dans la construction du savoir dans la discipline, y sont identifiées. Alors qu'aujourd'hui, c'est un marketing de la demande, une orientation « marché », qui structure la plupart des enseignements de base de la discipline, cette recherche montre qu'environ deux tiers des étudiants conçoivent le marketing, avant apprentissage, sous l'angle de l'offre en suivant une orientation « produit ». Une expérimentation permet de montrer que cette représentation résiste dans une certaine mesure à un enseignement, représentant dès lors un réel obstacle à l'apprentissage du concept de marketing. L'expérimentation montre cependant qu'elle est modifiable, amenant à suggérer, à la suite des nombreuses recherches menées en didactique des disciplines, une piste de démarche pédagogique à explorer pour modifier durablement les représentations des étudiants.

Titres communiqués par

Bernard Charlot

Professeur à l'Université de Paris 8

JELLAB, Aziz. *Scolarité, rapport au(x) savoir(s) et à la socialisation professionnelle chez les élèves de CAP et BEP.*

Thèse de doctorat : Paris 8 : mai 2000.

Dirigée par Bernard Charlot.

Partant de l'expérience scolaire en lycée professionnel (LP), cette recherche tente de saisir le sens que les élèves

de CAP et de BEP confèrent au fait d'aller à l'école et d'apprendre.

La spécificité de l'enseignement professionnel en milieu scolaire peut être cernée à partir de la dualité « forme scolaire »/« forme professionnelle ». Quelque arbitraire que soit cette séparation, il semble bien que les élèves, comme les enseignants, raisonnent en opposant ces deux formes, ce qui conduit à s'interroger sur le lien (im)pensé entre les différents savoirs et leurs contenus du point de vue des apprenants. En partant de deux principaux modes d'investigations – questionnaires et entretiens biographiques –, cette recherche soutient que l'expérience scolaire des élèves de LP est aussi confrontation avec des enseignants supposés leur « apprendre ». Or, pour être heuristiquement pertinente, une sociologie des formes de rapport au(x) savoir(s) peut partir de l'interaction entre les enseignants de LP et les apprenants. Il est ainsi possible de relever que le discours des enseignants sur l'apprendre procède de leurs pratiques pédagogiques mais aussi de leur propre histoire sociale d'apprenant.

Deux analyses sont proposées : l'une, plus portée sur le sens de l'apprendre et des savoirs chez les élèves de LP, vise à relever les régularités communes à l'expérience scolaire. Y sont traitées les situations où les élèves pensent apprendre et les mobiles qui les y incitent, y compris – et surtout – les interactions avec autrui (parents, enseignants, pairs et camarades). L'autre analyse, plus centrée sur les subjectivités des élèves, permet de saisir plus finement la confrontation entre l'histoire personnelle – et sociale – et le contexte scolaire. Ces expériences singulières – qui ne s'opposent pas aux régularités observées mais les nuancent – conduisent à proposer une typologie des formes de rapport aux savoirs et à repenser les termes sociologiques et pédagogiques du désir d'apprendre.

MOREL, Stéphanie. *École, Territoires et Identités : l'idéal scolaire républicain à l'épreuve de la réforme territoriale et du pluralisme culturel dans la France contemporaine.*

636 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : décembre 2000.

Dirigée par Bernard Charlot.

Afin de caractériser les enjeux politiques et sociaux que connaît l'école aujourd'hui, cette thèse propose une sociologie des politiques publiques d'éducation des années 1970 à aujourd'hui. À partir d'une analyse

cognitive des politiques publiques et d'une étude empirique du fonctionnement institutionnel est examinée la manière dont est défini, se construit et s'exprime le compromis entre les exigences universalistes de l'État et les pluralismes, notamment la diversité, territoriale et le pluralisme ethnoculturel. Les années 1975-1980 avaient vu naître une gouvernance éducative et une gestion ethnoculturelle de la scolarisation des enfants étrangers caractérisées par un effort normatif pour concilier les ambitions universalistes de l'État et la fragmentation de l'action publique. À l'épreuve du terrain, la gouvernance de l'intégration s'avère aujourd'hui paradoxale : l'étude des argumentations développées à la fois dans les productions officielles et les discours des acteurs montre les paradoxes d'une action publique refusant les distinctions ethniques tout en participant à l'ethnicisation des relations scolaires et sociales. Despécifiée dans les politiques spécifiques, prééminente dans les politiques territoriales de droit commun, la question des relations interethniques est ignorée et détournée, par des rhétoriques publiques qui laissent apparaître le poids de l'enjeu politique d'une question dont l'illégitimité politique explique le déni et l'absence de projet national. Le dilemme de l'intégration se résout donc au quotidien, entre l'égalitarisme et la prise en compte des identités que permettent le dynamisme de l'équipe enseignante, le partenariat associatif et le support des médiations, dans une confusion sur les publics visés par les dispositifs d'intégration et de lutte contre l'exclusion. Officiellement non prise en compte, l'ethnicité apparaît comme une donnée importante dans les politiques publiques et dans les relations scolaires : au-delà du critère de la nationalité, l'origine ethnique est aujourd'hui un élément de la fracture urbaine et sociale, et un critère de la définition de frontières symboliques entre les groupes, par l'assignation et l'auto-attribution des individus à des catégories ethniques.

SCHAPELYNCK-BONIFACE, Sophie. *L'orientation dans l'entre-deux des motifs. Espaces de rencontres avec des lycéens de seconde en situation-limite.*

906 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : novembre 2000.

Dirigée par Bernard Charlot.

Les « Nouveaux entrants » en Seconde de lycée sont les premiers d'une famille à investir un monde qui leur est

inconnu, dans lequel ils vont devoir apprendre à s'orienter, ce qui exige d'eux autonomie et créativité. Nombre d'entre eux se trouvent alors dans une situation limite, et leurs capacités s'épuisent parfois entre désinvestissement et investissement, en ce moment crucial pour l'adolescent de la conversion vers un devenir dont aucun index symbolique n'a désigné à l'avance de tracé. Faire le choix d'une filière, orienter ses investissements, anticiper sa place dans la société est une question symbolique, où il y va du désir, de l'histoire, et donc du sujet. Il est pour eux un espace à construire, lieu de l'entre-deux, où puissent se reconfigurer dans d'autres rapports différents motifs sur des axes, plans, registres hétérogènes, au lieu du retroussement du travail de l'intime et de celui de l'universel, au point d'articulation du narcissique et de l'œdipien, dans une dynamisation qui donne toute leur mobilité aux motifs, et rende possibles les glissements d'une représentation à une autre.

L'entretien peut être cet espace du dialogique, de la tiercéité, une structure d'échange telle que cet échange porte en lui le principe de sa propre régulation, où il ne s'agit pas tant d'échanger au sens de substituer des motifs à d'autres, les motifs de l'un à ceux de l'autre, mais plutôt à demeurer dans la différence d'un système à un autre, afin qu'au travers des paroles échangées chacun puisse répondre selon son code et son désir.

Ces jeunes trouveront alors peut-être à frayer leur voie, et à « passer », au travers des obstacles, détours, chemins de traverse, se glissant dans les codes et finalités sociales, jouant le jeu et investissant les structures du lycée, mais avec des décalages, une réserve, où ils parviendront à ménager du sens, en inscrivant leur style propre, exerçant ainsi leur pouvoir symbolique, qui pose question à l'ordre institué.

Titres communiqués par

Geneviève Jacquinet

Professeuse à l'Université de Paris 8

LATTANZIO, Liliane. *La télévision éducative au Japon : la force de l'héritage.*

469 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : janvier 2001.

Dirigée par Geneviève Jacquinet.

Ce travail se propose d'éclairer les facteurs socioculturels à l'origine du formidable développement de la télévision éducative de la NHK depuis les années 60. L'analyse s'est développée selon trois axes majeurs : 1° les spécificités de l'éducation japonaise ; 2° l'étude diachronique et comparative du média devancier : la radio ; 3° le contexte socioculturel et politique de naissance et d'expansion de la télévision éducative.

Nous avons montré que la réussite de la télévision scolaire réside avant tout dans un rapport privilégié avec l'éducation, dans une adéquation aux valeurs, aux contenus et aux structures de celle-ci. Cette complicité entre les deux institutions repose sur deux traits caractéristiques constants de la société japonaise depuis l'ère Meiji : la très forte valorisation de l'éducation, et l'attitude bienveillante à l'égard des technologies. Par ailleurs, la force de la télévision éducative résulte aussi de la longue expérience de la NHK en ce domaine. Contrairement à la plupart des pays occidentaux, la radio japonaise se définit dès sa naissance comme un outil éducatif pour la construction de la nation, tant au plan linguistique, idéologique que des nouveaux modes ou « cultures » de vie à inculquer. Ces fonctions originales sont intrinsèquement liées à la période de modernisation du Japon. La télévision héritera un certain nombre de caractères, d'émissions et de rites de la radio. Mais elle a également bénéficié pour son développement de l'introduction massive des moyens audiovisuels dans l'après-guerre, et de la politique de développement des télévisions éducatives commerciales qui multiplie l'offre des émissions scolaires. Ces deux facteurs, ainsi que l'essor de l'industrie des téléviseurs, ont contribué fortement à l'équipement rapide de toutes les écoles du pays en téléviseurs. Ainsi, la réussite de la télévision éducative japonaise résulte d'une véritable synergie entre les milieux de l'éducation, de l'industrie et des producteurs.

CERISIER, Jean-François. *Médiatisation des interactions et apprentissages collaboratifs en réseaux : Internet et les sciences expérimentales en classes primaires.*

618 pages en deux tomes.

Thèse de doctorat : Paris 8 : décembre 2000.

Dirigée par Geneviève Jacquinot.

L'objectif de ce travail de recherche est d'apporter une contribution à l'étude des environnements d'apprentis-

sages collaboratifs en réseaux. Au-delà de la singularité d'une étude de cas – un réseau de classes d'écoles primaires engagées dans un projet collaboratif médiatisé par internet dans le domaine des sciences expérimentales – ce sont les effets des dispositifs médiatiques exploitant internet sur les interactions sociales et cognitives entre les élèves qui sont évalués, considérant les instruments de communication comme une variable spécifique des situations éducatives envisagées dans leur complexité systémique. (...)

L'hypothèse fondatrice de cette thèse est qu'instrumentant les interactions entre élèves, dans le cadre de la réalisation de tâches conjointes, le dispositif médiatique affecte ces interactions au point d'en transformer leurs significations sociales et leurs effets cognitifs. De plus, nous pensons que les effets de certaines au moins de ces transformations sont interdépendants ou interagissent avec d'autres variables de situations, indépendantes de la médiatisation, comme le style pédagogique de l'enseignant par exemple. (...) Cette recherche s'inscrit donc dans une démarche délibérément exploratoire. (...) Elle s'apparente, à cet égard, à une étude de cas et a porté sur le projet « Chercheurs en herbe », environnement d'apprentissages collaboratifs en réseau inscrit dans le cadre du programme national « La main à la pâte ». À ce titre, il propose à plusieurs dizaines de classes d'écoles primaires des activités conjointes relatives aux sciences expérimentales. La médiatisation des interactions y est instrumentée par l'usage d'internet.

Si la posture est sur le mode d'une démarche heuristique, elle n'élude pas pour autant les attentes praxéologiques pour contribuer à l'élaboration d'une ingénierie éducative spécifique, dans les limites de validité accordées aux résultats obtenus. (...)

Deux approches linguistiques sont exploitées de façon complémentaire. L'une relève de la pragmatique du langage et de l'analyse structurale. L'autre s'inspire des travaux du psycholinguiste suisse Jean-Paul Bronckart et procède de l'analyse de la distribution de certains éléments linguistiques (catégories grammaticales, formes verbales ou phrastiques) pour étudier les modifications induites par le dispositif médiatique sur les conditions d'énonciation et de réception des interactions entre les élèves). (...)

Titre communiqué par

Reine Goldstein

Professeur à l'Université de Rennes 2

TOURNIER épouse GLAD, Claude. *Éveil de l'identité sociale et politique de l'instituteur. L'Association fraternelle des instituteurs et institutrices socialistes (1849-1851)*.

742 pages.

Thèse de doctorat : Rennes 2 : juin 2000.

Dirigée par Reine Goldstein.

Les observateurs scientifiques attribuent à l'instituteur une *mentalité spécifique*. Les mouvements socialistes nés au XIX^e siècle, entre 1825 et 1845, ont contribué à la construction de cet aspect de son *identité sociale et politique*. Dans le cadre disciplinaire de l'ethno-éducation comparée, nous utilisons la *méthode socio-éducative* pour étudier l'éveil de cette identité. Le *sujet collectif* de la recherche est une association professionnelle d'instituteurs créée en 1849. Le corpus contrasté des deux discours de cette association et de deux discours-témoins, l'un émanant d'une personnalité de la classe dominante en 1849 et l'autre d'instituteurs syndicalistes de 1905, est le *fait éducatif* sur lequel porte notre *analyse comparative*. Celle-ci permet de saisir des aspects fondamentaux de la formation de cette mentalité, vue comme phénomène social total en acte. En premier, nous présentons les personnalités qui fondent l'association des instituteurs socialistes en février 1849, dans l'élan associatif de la révolution de février 1848. Devenue une minorité active, outre son adhésion à l'union des associations ouvrières, cette association publie un *programme d'éducation intégrale* révolutionnaire, demandant la démocratisation de l'école, gratuite et obligatoire jusqu'à 18 ans. Poursuivis pour outrage à la morale, les principaux leaders de l'association sont arrêtés et condamnés. L'Appel et le Programme, discours produits de l'action collective du groupe, offrent un terrain privilégié pour analyser les premières orientations d'une identité sociale et politique, basée sur la foi en l'éducation adaptée aux possibilités de chacun pour améliorer la société, dans l'affirmation des valeurs égalitaires et fraternelles de la devise républicaine. La mentalité qui s'y dessine à travers la *typologie* que révèle notre recherche fait apparaître une

partie de l'identité culturelle des instituteurs qui s'ins-taure au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle, dans le contexte républicain à venir.

Titres communiqués par

Michel Bataille

Professeur à l'Université de Toulouse-Le Mirail

AUBERT, Angeline. *Valeurs, validité, valence de l'expérience professionnelle et activités du conseil*.

653 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse 2 : décembre 2000.

Dirigée par Michel Lecoine.

Cette thèse s'intéresse à deux méconnues : l'expérience professionnelle et les activités du conseil en management, avec le parti pris méthodologique de mener une double investigation. Ainsi, la connaissance de l'objet de recherche « expérience professionnelle » enrichit la connaissance du champ d'étude « activités du conseil », les deux s'entregénéant. La démarche multi-référentielle développée fait appel à différents courants de la psychologie, de la sociologie et des sciences de gestion afin d'approcher la globalité des processus mis en œuvre. Trois étapes, articulant investigations bibliographiques et empiriques, concrétisent un processus de recherche exploratoire et heuristique.

Un des apports de la thèse est de caractériser le « continuum expérience professionnelle » dans ses aspects cognitifs. Ce travail permet de clarifier ses apports, conditions et limites pour une pratique professionnelle pertinente. De plus, trois attributs de l'expérience professionnelle du consultant sont identifiés et définis :

- les valeurs, c'est-à-dire les ressources construites par et pour la pratique professionnelle ;
- la validité pragmatique de ces valeurs et des actions qui en découlent ;
- la valence de l'expérience professionnelle, c'est-à-dire sa valeur symbolique.

Alors, la lecture du champ des activités du conseil en management au regard de cette conceptualisation amène :

- à considérer l'expérience professionnelle comme moyen de formation, de régulation et de socialisation des consultants au sein des organisations de conseil ;

– à étudier les facteurs rationnels et symboliques liés à l'expérience professionnelle et à l'œuvre dans les procédures de sélection d'un consultant, d'une société ou d'une prestation de conseil lors d'un recrutement ou d'une commande ;
– à discuter les conséquences des pratiques de capitalisation des valeurs de l'expérience professionnelle en termes de conservation ou d'altération de la validité et de la valence.

DUPRAT, Christel. *L'influence de la littérature de jeunesse sur l'imaginaire de l'enfant.*

274 p.

Thèse de doctorat : Toulouse 2 : 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 interprétations 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.

FARRE, Carmen. *La segmentation de la phrase chez le jeune enfant.*

798 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse 2 : décembre 2000.

Dirigée par Jacques Fijalkow.

Cette recherche a pour objectif d'étudier les conceptions des relations entre la langue parlée et la langue écrite, en situation d'*écriture inventée*, chez l'enfant d'âge préscolaire. Dans une perspective socio-constructiviste, la présente étude tend à mieux cerner les conditions dans lesquelles l'apprenti-lecteur et scripteur *s'apprend à écrire*, en fonction de facteurs didactiques et pédagogiques diversifiés.

Deux expériences explorent les premières conceptualisations de l'enfant sur la langue écrite et sa capacité à repérer des *unités de sens*, bien avant la maîtrise des correspondances graphophonétiques. Les résultats, portant sur le *nom* puis, sur le *verbe*, révèlent des représentations cognitives individuelles et des variations dans les comportements qui tendent à confirmer un effet d'apprentissage en cours de tâche.

Les deux interventions didactiques se proposent de poursuivre l'étude de la capacité du jeune enfant à acquérir le concept de mot. Les résultats confirment l'existence d'une écriture lexicale précoce. Ils révèlent l'incidence d'une activité réflexive de l'écrit sur l'oral, par les clarifications métacognitives qu'il entraîne.

D'une part, les compétences métalinguistiques, ainsi développées, permettent à l'enfant de segmenter, peu à peu, des structures complexes de la langue, abordées ultérieurement. D'autre part, le contexte pédagogique agit, de façon à transformer les représentations cognitives, capables d'atténuer les différences de niveau de maîtrise de la langue écrite.

GASTON-CALMETTES, Marie-Hélène. *Les représentations sociales paradoxales du travail.*

520 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse 2 : janvier 2000.

Dirigée par Michel Bataille.

La posture privilégiée du chercheur en Sciences de l'éducation nous permet d'adopter un regard pluriel pour étudier les représentations sociales paradoxales du travail selon le point de vue spécifique de la psychologie sociale, dans une perspective sociohistorique.

Depuis l'Antiquité, les différentes fonctions du travail sont liées aux grandes orientations sociétales propres à chaque époque.

Les transformations récentes du travail déstabilisent l'ensemble du corps social et rendent caducs certains éléments traditionnellement attachés à cette notion.

Le rôle de *Grand Intégrateur*, jusqu'alors joué par l'emploi salarié, s'ouvre à d'autres champs de *possibles*, soit par une reconnaissance accrue d'activités encore considérées comme du non-travail, soit par l'émergence de pratiques légitimées par leur utilité sociale, à la frontière entre travail et non-travail, dont les systèmes d'échange local (SEL) constituent un exemple.

La dynamique représentationnelle se manifeste par des prises de positions différenciées. L'étude empirique examine les principes organisateurs de ces divergences. Les résultats des enquêtes par questionnaires mettent l'accent sur leur ancrage dans la plus ou moins forte vulnérabilité sociale, l'inscription dans l'expérience SEL et l'âge des répondants.

Les indices paradoxaux mis à jour dans la représentation sociale du travail nous permettent de caractériser les représentations sociales comme des processus sociocognitifs évolutifs, historiquement marqués, socialement ancrés et circonstanciellement adaptés.

LLORCA, Marie-Christine. *Les stratégies de projets et de réseaux des usagers des dispositifs d'insertion*.

686 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse 2 : janvier 2000.

Dirigée par Michel Bataille.

La thèse s'appuie sur un ensemble d'études commanditées entre 1995 et 1997, qui traitent de l'insertion des publics chômeurs jeunes et adultes et de leur usage des dispositifs. Ces commandes posent toutes la question du cheminement du public dans le dispositif d'insertion. L'objectif des travaux est de construire, pour y répondre, un modèle du fonctionnement de la personne qui articule les dimensions temporelles, systémiques et relationnelles de ses activités dans et hors dispositif d'insertion. La personne est définie comme mettant en place des stratégies d'équilibrage du système de ses activités à travers les dynamiques conjointes de personnalisation (que traduisent l'évocation de ses projets) et de socialisation (que traduisent ses inscriptions dans les réseaux), dans le but de maintenir une identité cohérente.

En cohérence avec l'hypothèse stratégique, un outil de recueil des données, utilisant un support graphique, a été mis au point. Sa caractéristique principale est de révéler les stratégies mises en œuvre par le sujet, en sollicitant sa participation active dans la description de celles-ci.

Cette recherche permet de positionner le recours au dispositif d'insertion dans l'ensemble des arrangements stratégiques de l'usager, et de comprendre la manière dont un individu, en situation de transition, considère ses activités dans le temps, et dans les différents domaines d'activité qu'il investit.

MARTINS de ALBUQUERQUE, épouse ARAUJO, Clarissa. *Une situation de travail à l'école : les fiches de lecture-écriture. Étude des stratégies des élèves dans des situations pédagogiques différentes*.

420 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse 2 : janvier 2000.

Dirigée par Jacques Fijalkow.

Cette recherche a pour objectif d'évaluer les stratégies des élèves débutants en lecture-écriture face à deux situations pédagogiques différentes : en situation dirigée (liée au quotidien des classes préparatoires) et en situation autonome (alternative, où les enfants sont incités à interagir avec leurs collègues). Cinq interventions ont eu lieu dans des écoles du réseau public toulousain, en utilisant comme support des fiches de lecture-écriture. La première expérience permet de déterminer les principes de la méthodologie didactique-expérimentale. Les deux interventions suivantes montrent que les enfants en directivité mènent le travail de façon assez individualisée, avec une forte demande à l'adulte, en restant très attachés à l'aspect quantitatif dans la résolution des exercices. Ceux en autonomie sont plus attentifs aux fiches, aident leurs camarades moins avancés, et sont plus performants que les collègues en directivité, surtout pour les fiches plus difficiles. Les deux dernières interventions ont été réalisées l'une dans une école de milieu socioculturel favorisé et l'autre en ZEP. Les élèves de l'école favorisée se montrent plus indépendants du contexte scolaire, tandis que les enfants de l'école défavorisée sont plus sensibles au type de matériel utilisé qu'à la situation didactique, étant en même temps très influencés par l'entraînement suivi. Les élèves en autonomie/milieu favorisé sont beaucoup plus engagés

dans la réalisation des exercices et adoptent des attitudes qui font appel à la coopération, tandis que ceux du milieu socioculturel défavorisé restent toujours attachés aux mêmes niveaux d'engagement et aux mêmes comportements de leurs camarades en situation dirigée. On vérifie pourtant une plus grande facilité de recontextualisation de la situation scolaire des enfants du milieu socioculturel favorisé en autonomie. La directivité y apparaît comme un facteur de normalisation du comportement des élèves des deux écoles.

SOLIGNAC, Jean-Pierre. *Dynamique d'un modèle critique dans ses rapports au modèle dominant. Enjeux et exigences des ruptures épistémologiques dans la recherche. Au sein d'une démarche de l'Aide à la Décision Politique (ADP), le modèle critique du Sujet Local entre Théorie et Pratique.*

426 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse 2 : décembre 2000.

Dirigée par Jean Ferrasse.

Avec le texte sur le *Sujet local* en 1994, l'*Aide à la Décision Politique* (ADP) instaure une rupture épistémologique en rompant avec le modèle théorique dominant des sciences de l'éducation.

Ce dernier, référé à l'*Unité Intégrative*, pose l'efficience axiologique comme recherche du consensus par fusion ou association des termes antagonistes. L'ADP adopte alors la *Contradiction Réelle*, l'irréductibilité des termes contradictoires comme élément dynamique de la décision admise comme effet de structure.

En découle une pratique d'ADP conçue comme expertise-conseil permettant aux décideurs de saisir et d'agir sur les termes contradictoires de leur structure d'appartenance.

Mais les études d'ADP ont manifesté des formes pratiques distinctes entre étude d'accompagnement à l'action (faisabilité) et étude d'Aide à la décision.

Cette thèse tente de répondre aux questions que ces différences posent à la théorie.

Dans la bifurcation conduisant à une rupture, il apparaît que toute critique incluse dans un espace à modèle dominant s'expose à ce mouvement.

D'où, nécessité d'analyser la difficulté de résistance d'un modèle critique à un modèle dominant, que nous avons schématisée dans « *le triangle de bifurcation* ».

En découlent des notions pré-conceptualisantes, proposées comme pistes de recherches ultérieures.

« *La contradiction au carré* », signifie qu'un regard compréhensif, porté sur une structure, ne peut se satisfaire d'une vision synchronique, au risque d'être trompé par ce regard porté à un moment particulier de l'existence de cette structure.

« *L'effet de structure-structure d'effet* » dit que si une production est contingente de la forme d'un état de la structure, elle rétroagit, sur cette structure.

« *La contradiction bipolaire-tripartite* » montre qu'un terme d'une contradiction principale peut évoluer bicéphalement, modifiant les rapports de la contradiction principale, donc la forme et la problématique attachées à la structure.

Ce travail interpelle directement les Sciences humaines.

SOUDIN, Nicole. *L'influence de la pédagogie sur la prise d'indices lors de l'entrée dans l'écrit.*

530 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse 2 : janvier 2000.

Dirigée par Jacques Fijalkow.

L'objet de cette recherche est d'étudier l'influence de variables didactiques sur l'entrée dans l'écrit auprès d'enfants de grande section de maternelle. Nous nous référons à des modèles du constructivisme générique et à la didactique expérimentale.

Nous manipulons nous-mêmes les variables didactiques étudiées, auprès de trois groupes d'élèves de même niveau.

Une recherche longitudinale se propose de comparer trois variables didactiques : les correspondances grapho-phonétiques, l'accès direct au sens et l'entraînement par l'écriture. Les résultats montrent que ces trois variables développent des procédures de résolution de tâches différentes pour les tâches d'écriture inventée et de lecture, et des procédures similaires pour les tâches de clarté cognitive et de signalement. Les variables didactiques permettent des progressions diverses en fonction du niveau initial des enfants.

L'autre recherche longitudinale vise à mesurer l'effet d'un entraînement par l'écriture par rapport à un entraînement par la lecture. Les résultats montrent que l'entraînement par l'écriture ne permet pas aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats qu'un entraînement par la lecture.

Titres communiqués par

Gaston Pineau

Professeur à l'Université François Rabelais de Tours

BACHELART, Dominique. *Transactions socio-écologiques et formation-développement. Recherche-formation avec des bergers transhumants pluri-actifs dans les Pyrénées-Atlantiques.*

527 pages.

Thèse de doctorat : Tours : octobre 1999.

Dirigée par Gaston Pineau.

Cette thèse étudie les configurations prises par un système souple de formation, ouvert sur son environnement naturel et socioprofessionnel, qui combine de manière originale, apprentissage expérientiel et apprentissage formel, soutien à l'organisation de l'emploi et participation réflexive aux choix de développement local.

Le terrain présenté s'appuie sur des interventions menées par l'auteure depuis 1989 dans le secteur ovin, en réponse à un besoin de qualification de « bergers transhumants pluri-actifs » dans les montagnes Pyrénéennes. Ce chantier apparemment marginal dans la profession agricole apparaît comme un condensé des problèmes à traiter par la formation. Les savoirs et compétences à transmettre sont à identifier aux situations de travail. Le métier se transforme et la profession doit construire de nouveaux compromis de co-existence dans l'espace montagnard tenant compte des débats écologiques, des choix de développement local et des logiques économiques sectorielles. Enfin, les modalités d'organisation de l'emploi s'inscrivent dans la culture locale et dans des réorganisations économiques et identitaires à concevoir autour de nouvelles demandes sociales.

Cette thèse a fait l'objet d'une recherche en trois phases : une « recherche-diagnostic », puis une « recherche participante » selon la méthodologie développée à partir des travaux de Bertrand Schwartz dans les opérations « Nouvelles-Qualifications » et enfin une « recherche-formation » réintégrant les deux niveaux précédents dans une compréhension des pratiques transdisciplinaires, d'une méthodologie transversale et des objectifs à plusieurs niveaux de la formation-développement. Cette démarche a été partagée avec les acteurs locaux

positionnés comme des praticiens réflexifs en coformation.

Les travaux ont été conduits de 1989 à 1997. Les opérations sont étudiées spécifiquement dans le secteur des Pyrénées Atlantiques. Les données ont été recueillies sous forme de journaux de recherche et de comptes rendus des multiples réunions, de l'enregistrement du groupe recherche-action constitué avec les acteurs locaux à partir de 1993, d'entretiens avec des tuteurs, des opérateurs majeurs et des jeunes. Elles constituent le matériau de la recherche dont les mises en forme intermédiaires ont été restituées au groupe d'acteurs, à différentes étapes du processus, dans une visée de co-production du savoir .

Dans cette problématique, la complexité du lien personne-environnement fait éclater l'espace traditionnel de la formation. Elle nécessite des réorganisations structurelles de l'organisation de la formation à travers des équipes-projet construisant des compétences collectives évolutives. La formation s'y situe au croisement de multiples transactions entre plusieurs pôles : le pôle subjectif des sentiments intimes, le pôle objectif des objets matériels et du milieu naturel qui nous entourent, le pôle social des relations interpersonnelles et institutionnelles avec d'autres. Les différents « entre-deux » créés dégagent des triangulations formatives entre soi et le milieu, entre apprenants et tuteurs, entre projet vocationnel individuel et avenir de la profession. Le traitement formatif de ces transactions tripolaires auto-socio-écologiques nécessite une approche à la fois polarisée et transversale qui s'organise autour de la question de l'acquisition des savoirs/compétences et des transactions co-formatrices en alternance entre milieu de travail et centre de formation. Trois pôles y sont articulés : celui du partenariat et des transactions sociales territorialisées, celui des transactions économiques entre don et marché, celui de la terre et des transactions éco-symboliques.

De nombreuses figures de « tiers-intervenants » peuvent être identifiées dans la régulation de ces transactions par la mise en tension des logiques structurées à la fois vers la résolution des problèmes et la quête de signification. Différentes instances intersubjectives, partenariales et sociétales sont rendues possibles par la mise en réseau des acteurs engagés à travers la reconnaissance réciproque dans leur propre transformation.

À partir des pratiques analysées et d'une posture métho-

dologique explicitant le triple ancrage sur soi, l'autre et le monde se dégagent des questionnements épistémologiques ouverts vers un horizon de pratiques et de théories transdisciplinaires pour construire le trait d'union entre recherche-formation et développement.

CASTAIGNOS-LEBLOND, Fabienne. *Formation et transmission intergénérationnelles de la mémoire de situations extrêmes. Contributions au récit de vie comme art formateur de l'existence.*

472 pages.

Thèse de doctorat : Tours : décembre 2000.

Dirigée par Gaston Pineau.

Les déportés, accablés par l'horreur dont ils ont été témoins, pressentent qu'ils devraient parler, dire ce qu'ils ont vu ou subi. Mais parler est bien souvent au-dessus de leurs forces. Le survivant ressent un bouleversement tellement fort qu'il en écarte nécessairement ses enfants. Le non-dit familial pèse alors de tout son poids, ce qui n'est pas sans conséquence sur la dynamique familiale : installation du silence, peur de communiquer et d'échanger, peur d'affronter l'autre. Tant que dans les familles, le non-dit n'a pu être élucidé par chaque membre, les séquelles se transmettent alors de parents à enfants et les traces subsistent durant plusieurs générations. Est-il possible de sortir de la répétition des séquelles des situations extrêmes, en laissant le mal se dire aux générations suivantes ?

Ce tragique et crucial problème est traité frontalement dans une problématique de recherche-formation existentielle qui situe la transmission intergénérationnelle familiale entre information/autoformation et coformation. La méthodologie utilisée est celle du modèle interactif, dialogique du récit de vie. Ce modèle est utilisé d'une façon à la fois impliquée et distanciée, au sein de la famille de l'auteure, croisant la parole et l'écoute de trois générations.

Les effets formateurs/transformateurs du récit de vie pour le déporté sont finement analysés. La seconde génération est découverte comme celle du silence et la troisième comme celle de la différenciation de la transmission. C'est comme si le filtre des années et des âges permettait une métabolisation plus fine de l'expression. Outre ces éclairages, par la pragmatique subtile d'engagement et de distanciation qu'opèrent ces récits de vies croisés, la recherche contribue à développer une métho-

dologie originale du récit de vie comme art formateur de l'existence.

CHABOT, Édith. *Information et formation dans l'enseignement supérieur. Transactions cognitives et informatives de l'étudiant lors du parcours doctoral et rôle du professionnel de l'information et de la documentation.*

Thèse de doctorat : Tours : novembre 2000.

Dirigée par Gaston Pineau.

Depuis les années 1980, des formations à l'Information Scientifique et Technique (IST) ont été mises en place en France dans l'enseignement supérieur. Cependant le bilan de ces formations, faisant état des difficultés rencontrées qui fragilisent leur existence dans la durée, suscite de difficiles coordinations entre différents types de médiations développées essentiellement en premier cycle. D'autre part, ces enseignements mettent-ils l'étudiant en situation de prendre en main son pouvoir d'information ? Peut-on aider l'apprenant à s'auto-former, à s'auto-informer au sein des structures éducatives et diriger l'émergence de l'autodirection de ses études ne relève-t-il pas du paradoxe ? Les expériences de travail autonome, menées en France dans l'enseignement secondaire au cours des années 1970-80, ont en partie échoué tant elles remettaient en cause le fonctionnement de l'institution éducative et obligeaient l'enseignant à opérer une « conversion d'attitude ».

L'étude a pour objectif d'observer comment l'étudiant en thèse, en situation de production de savoirs, s'approprie son pouvoir d'information et de formation. Il lui faut, pour cela, entrer en relation avec différents interlocuteurs qui pourront l'aider dans sa démarche doctorale. Pour quel besoin, à quel moment et auprès de qui va-t-il s'adresser ? Et quel rôle le professionnel de l'information et de la documentation va-t-il jouer dans ce processus ?

Hypothèses

La première hypothèse est que le rôle d'information du professionnel de l'information et de la documentation évolue vers celui de formation de l'étudiant.

La deuxième hypothèse est que ce rôle diffère selon le domaine et le contexte de recherche.

Méthodologie

La méthodologie choisie procède à la fois de la démarche compréhensive et systémique afin de découvrir la logique et le sens des actions des acteurs concernés dans

leur singularité contextuelle, à travers une dynamique d'événements et l'histoire de leurs interactions avec l'environnement. S'agissant de comprendre localement des situations et non de formaliser des lois, les données étudiées sont de types qualitatifs et non quantitatifs. Et pour en réaliser l'analyse d'un point de vue systémique et sémantique, le modèle développé par R.G. Havelock (G. Pineau, 1980) est utilisé ainsi que les catégories linguistiques définies par P. Charaudeau (1992).

Le terrain d'enquête

Pour rendre compte de la problématique et des hypothèses, le terrain d'enquête concerne deux champs disciplinaires : celui de la biologie, champ disciplinaire appartenant aux sciences « dures » et celui de la géographie rattaché aux sciences humaines.

L'interview d'une étudiante en biologie est réalisée. Celle-ci travaille sur la brucellose dans un laboratoire où elle est accueillie et encadrée par une équipe. Son directeur de recherche et la documentaliste de l'établissement sont également sollicités.

Parallèlement, un entretien a lieu avec une doctorante en géographie, qui, partie fréquemment sur son terrain d'enquête, la Tunisie, travaille de façon isolée. Son directeur de thèse et la documentaliste de son laboratoire acceptent par ailleurs un rendez-vous.

Résultats

Les résultats de l'étude permettent :

- de montrer les différences organisationnelles des deux systèmes socio-personnels de production de thèse étudiés,
- de mettre en perspective les incidences temporelles, spatiales, informatives et cognitives selon le contexte de recherche,
- d'observer les différents rôles des pôles de direction et notamment celui du professionnel de l'information et de la documentation au cours des trois phases du parcours doctoral.

La conclusion suggère une implication différente de la communauté universitaire engendrant de nouveaux rôles des acteurs de la formation afin de rompre avec la traditionnelle logique de transmission du savoir et encourager l'étudiant à apprendre à s'informer et à se former pour « *devenir tout au long de sa vie* ».

COUCEIRO, Maria Loreto Pinto de Paiva. *Autoformation et coformation au féminin. Approches existentielles à l'aide des histoires de vie.*

Thèse de doctorat : en cotutelle entre l'Université de

Tours et l'Université Nouvelle de Lisbonne : décembre 2000.

Dirigée par Gaston Pineau.

L'objet central de cette recherche est de chercher à comprendre comment se forment les femmes par elles-mêmes, dans l'appropriation du pouvoir de leur formation – autoformation – et en solidarité entre elles – coformation – dans des mouvements féminins. Les concepts d'autoformation et coformation sont explorés ici comme un double processus dont les articulations sont mises en évidence dans des itinéraires de femmes. Cette recherche s'inscrit dans une conception existentielle de la formation (Honoré, Josso, Pineau) considérée dans le contexte des courants francophones et nord-américain de l'autoformation (Galvani, Mezirow, Pineau) et des courants lusophones de la conscientisation et d'autonomisation (Freire). Elle se soutient dans une approche d'histoires de vie envisagée comme pratique de connaissance vitale.

Cette recherche se situe aussi dans une perspective théorique, anthropologique et épistémologique qui reconnaît l'être humain comme deux : homme et femme (Irigaray).

Cette étude, pourtant, n'est pas une approche comparative. Mais consciente que la pensée sur la formation, notamment de l'Éducation des Adultes, hérite d'une perspective éducative essentiellement « androcentrique » (Nahoum-Grappe, Joyappa, Martin, Staker), qu'il est urgent et nécessaire de dépasser, cette étude est une contribution à ce dépassement, dans sa méthodologie comme dans ses résultats. Cette contribution est à considérer comme élément d'une théorie générale en cours de construction sur l'apport des analyses de la formation des femmes à la compréhension du processus même de formation de l'humain.

En ce sens, l'approche des histoires de vie, dans le cadre d'une perspective phénoménologique, prend un relief et une signification de grande importance et peut être reconnue comme voie d'accès à la non « androcentricité », tout en permettant d'échapper à la pseudo-neutralité de la recherche.

Cette recherche met en évidence les processus de formation des femmes sur une temporalité longue et dans une contextualisation globale des multiples dimensions de leur vie. Elle porte sur quatre histoires de vie de femme portugaises, de deux générations différentes, appartenant toutes à une même association

de femmes. Ce sont des professionnelles de milieu urbain, âgées entre trente et cinquante-cinq ans. Le recueil des histoires orales a été conçu dans un modèle dialogique permettant d'instituer les narratrices dans un statut de co-analyse et de co-interprétation et de les reconnaître comme coauteurs de leur récit et de sa compréhension. L'analyse des récits permet de souligner le rôle coformateur du mouvement auquel elles appartiennent qui s'organise en « réseau de réseaux ». Ceux-ci constituent des lieux de conscientisation où chacune a pu envisager son vécu individuel comme expérience, non seulement personnelle, mais trouvant écho dans l'expérience d'autres femmes.

Ces parcours biographiques montrent comment ces processus de conscientisation les ouvrent à une auto-

formation et permettent le dépassement de la coformation. Voire même de la soumission, expérimentée dans leurs vies quotidiennes. Ces femmes mobilisent une dynamique autoformative qui les amène à une « transformation de perspective » (Mezirow) sur elles-mêmes et leurs façons d'agir, dans différents contextes professionnels et sociaux.

Cette thèse questionne la manière d'envisager la formation des adultes prioritairement considérée, dans les conceptions dominantes actuelles, comme une adaptation socio-professionnelle continue. Cette étude met en évidence l'importance-clé de la dimension existentielle de l'autoformation, et montre combien celle-ci est particulièrement cruciale dans les processus de formation des femmes.

2

RESSOURCES

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

TYPLOGIE 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

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

A - SCIENCES HUMAINES, SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sciences humaines

Vers un humanisme du III^e millénaire : réflexions pour un humanisme laïque renouvelé.

Paris : Le Cherche Midi éditeur, 2000. 120 p. ✎ 5

Alors que commence à s'installer un posthumanisme inquiétant, il est rappelé que la laïcité est un principe essentiel de la République Française, qui est une longue marche jamais sûre de son avenir. Son histoire, ses succès, ses échecs, ont donné ce qu'elle est devenue aujourd'hui. Les auteurs sont très divers par leur spécialité et leur fonction mais aussi par les lieux d'où ils s'expriment ; de l'anthropologue au gérontologue, en passant par le poète. A travers les nombreux thèmes abordés chacun donne son interprétation de la laïcité, critiquant ce qu'il constate, argumentant la vision qu'il a de son avenir. Ils nous font part de ce qu'elle pourrait être demain, car elle aura, et a déjà à affronter de nombreuses questions, comme la tolérance, le droit à la différence, ou à se repositionner face à l'évolution religieuse. Maintenant, il est nécessaire d'analyser la fragilisation du modèle laïque, de remettre en question les valeurs humanistes si l'on veut rentabiliser et renouveler la pensée laïque pour ce vingt et unième siècle qui vient. (Prix : 120,00 FF).

Recherche scientifique

Recherche en sciences humaines

JUCQUOIS, Guy, ed. ; VIELLE, Christophe, ed.
Le comparatisme dans les sciences de l'homme : approches pluridisciplinaires.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 469 p., notes bibliogr. Index. (Méthodes en sciences humaines.) ✎ 21

Le projet des auteurs réside dans l'élaboration d'une théorie générale du comparatisme fondée sur des règles « généralisées, structurées et formalisées en règles métadisciplinaires » issues de la confrontation entre les domaines. Dans la première partie de cet ouvrage collectif (dont la majorité des au-

teurs sont professeurs à l'université catholique de Louvain), l'approche historiciste tend à démontrer que le comparatisme renvoie à des notions d'altérité et d'humanisme héritées de la Renaissance, et trouve l'application de celles-ci au XIX^e siècle avec la constitution des disciplines comparatives. La démarche comparatiste est à la fois mode de pensée impliquant le chercheur dans le processus de découverte et outil permettant d'échapper à une vision ethnocentriste sur le monde. Les problèmes théoriques du comparatisme sont abordés en histoire de l'art, en sociologie et en politique. La perspective historique a parfois été choisie pour mettre en évidence la spécificité d'une démarche comparative de disciplines telles que la psychologie différentielle, la psychologie de la personnalité, la linguistique, l'ethnologie, l'histoire, la sociologie. Pour certains domaines, le choix s'est porté sur un problème majeur envisagé sous l'angle comparatiste, comme en psychologie clinique où l'approche est également interdisciplinaire, en éthique, et en littérature comparée ou sur une question nécessitant le recours au comparatisme (comparaison juridique des systèmes de sécurité sociale, définition de la qualité en éducation au travers de la comparaison de systèmes éducatifs). De cette compilation de connaissances sur des domaines, il ne ressort pas de synthèse de leurs approches comparatives à laquelle aspiraient les auteurs (éditeurs) pour « extraire les éléments méthodologiques et épistémologiques communs ou au moins des propositions généralisables ». (Prix : 290,00 FF).

Recherche en sciences de l'éducation

AUBREY, Carol ; TRICIA, David ; RAY, Godfrey ; THOMPSON, Linda.

Early childhood, educational research : issues in methodology and ethics.

London ; New York : Routledge/Farmer, 2000.
XIV-242 p., ill., bibliogr. p. 219-236. Index. ✎ 23

Les quatre premiers chapitres de cet ouvrage décrivent le domaine de la recherche sur l'éducation des enfants de moins de cinq ans : l'évolution des concepts et des méthodes d'investigation. Les deux chapitres suivants rappellent l'historique du développement de ce secteur de la recherche éducative. Une troisième partie propose deux études de cas dont l'une représente le courant de la recherche quantitative et l'autre le courant de la recherche ethnographique, interprétative. La

dernière partie (chapitres 9 à 13) étudie les politiques éducatives en mettant en relief le fait que des recherches multiples sont actuellement menées avec des objectifs très divers, par des personnes ayant des formations différentes et une expérience du traitement de la petite enfance différente (notamment des psychologues du développement, des éducateurs). La compatibilité entre les objectifs, les méthodes d'une recherche et le code moral du chercheur est également discutée. Enfin les orientations théoriques pour l'avenir de l'éducation préscolaire sont évoquées. (Prix : 42.00 £).

B – PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

Disciplines philosophiques

Philosophie de l'éducation

CAIRNS, Jo. ed. ; LAWTON, Denis. ed. ; GARDNER, Roy. ed.

World Yearbook of Education 2001 : values, culture and education.

London ; Sterling : Kogan Page, 2001. VII-238 p., ill., notes bibliogr. Index. (World Yearbook of Education.) 13

Le thème de l'Annuaire mondial de l'éducation 2001, qui complète le précédent (consacré à l'analyse des systèmes éducatifs en mutation), est la recherche des éléments qui ont influencé (ou n'ont pas réussi à influencer) les grands changements de l'éducation de ce siècle (tout en rappelant le contexte historique), au niveau mondial. La place des valeurs dans l'éducation, la façon de les enseigner, la remise en cause de ces valeurs, le rôle de l'enseignant dans la transmission des valeurs et de la culture sont examinés. Les perspectives morales, religieuses, économiques et les aspects légaux (le droit humain) sont pris en considération. Des études de cas dans divers pays (en Australie, Amérique du Nord, Afrique, Asie, Europe) sont rapportées. Le risque d'appauvrissement culturel que comporte la mondialisation – en faisant primer la technicité, la performance, sur l'humanisme – est évoqué. (Prix : 45 £).

Philosophie morale

LOEFFEL, Laurence.

La question du fondement de la morale laïque sous la III^e République : (1870-1914).

Paris : PUF, 2000. 262 p., bibliogr. p. 246-262. (Education et formation : pédagogie théorique et critique.) 13

La question du fondement de la morale laïque, émergente au Siècle des Lumières, s'est véritablement posée à la fin du XIX^e siècle, sous la III^e République, avec la fondation de l'école laïque instaurant un enseignement moral laïque obligatoire, clé de voûte du dispositif républicain. Il s'agit dès lors d'émanciper la morale de la religion, d'élaborer une éthique à la mesure de l'homme, de confier la mission de l'éducation morale de l'enfant à la République. Ce problème imbrique philosophie, politique et pédagogie. L'ouvrage analyse tous les courants philosophiques, politiques, sociaux, scientifiques qui ont contribué à façonner l'idée de morale laïque. Il développe les concepts et théories liés aux mouvements spiritualistes, positivistes, et républicains de cette époque, en mettant en exergue leurs convergences et leurs contradictions, mais aussi leur consensus sur cette notion, qui n'a cessé d'évoluer à la lumière de la vie politique et de l'histoire des idées. Cinq approches sont proposées : 1 - La question du fondement de la morale laïque dans le protestantisme libéral ; 2 - La morale laïque face au positivisme ; 3 - La solidarité comme fondement de la morale laïque ; 4 - La sociologie d'Émile Durkheim et la question du fondement de la morale ; 5 - La question du fondement de la morale laïque dans le socialisme jaurésien. (Prix : 147,00 FF).

Histoire

Histoire de l'éducation

FISCHER, Didier.

Histoire des étudiants en France : de 1945 à nos jours.

Paris : Flammarion, 2000. 611 p., bibliogr. p. 581-601. Index. 4

Cet ouvrage retrace leur histoire sur trois grandes périodes : de 1945 à 1962, l'après-guerre ; de 1962 à 1968, le temps des mutations et des crises ; de 1969 à nos jours, l'expansion universitaire et les nouveaux étudiants. L'auteur balaye un certain nombre de mythes : les étudiants, même s'ils ont tenu une place de choix dans l'histoire du pays, n'ont jamais constitué une force politique de premier plan. La question de la réforme de l'université est posée régulièrement de 1945 à nos jours. Quelle place occupe-t-elle dans la formation des jeunes qui la fréquentent ? Comment peut-elle évoluer pour prendre en compte les aspirations de la nation et des étudiants dont les origines sociologiques et les besoins changent constamment ? Ne plébiscite-t-on pas aujourd'hui les filières professionnalisées décriées et condamnées avant 1968 ? Autres constantes des revendications étudiantes, l'obtention d'une allocation d'étude et la définition d'un statut de l'étudiant. Enfin, il est à remarquer que les étudiants ont toujours refusé toute forme de sélection à l'entrée des universités. Le mouvement de 1986 témoigne de cette résistance. Alors que la croissance universitaire correspond à un mouvement profond de la société, les gouvernements successifs ont le plus souvent réagi sous la pression des événements et des flambées contestataires estudiantines. C'est seulement dans les années 1990 qu'en France une politique universitaire prend

réellement en compte la croissance des effectifs. Avec le Plan université 2000, une nouvelle géographie universitaire s'est mise en place et l'accès à l'enseignement supérieur en est aujourd'hui facilité. Au-delà de la chronologie, cette histoire des étudiants articule des thèmes récurrents : la démographie étudiante (accroissement, répartition par disciplines...); les questions matérielles (conditions de vie et d'études, santé, œuvres sociales...); le syndicalisme étudiant et l'évolution de l'Unef; les associations et mouvements étudiants; les questions internationales; le contenu des études, les cursus et débouchés; les prises de positions politiques et les relations avec les gouvernements. Peu intégrés à la nation en 1945, révoltés en 1968, banalisés en 2000, les étudiants apparaissent bien être les produits et les témoins de bouleversements d'une société qu'en fin de compte, ils désorientent et fascinent. (Prix : 159,00 FF).

MCCULLOCH, Gary ; RICHARDSON, William.

Historical research in educational settings.

Buckingham ; Philadelphia : Open University, 2000. XIII-154 p., ill., bibliogr. p. 132-150. Index. (Doing qualitative research in educational settings.) ✻ 31

Cet ouvrage a deux objectifs principaux : le premier est de guider les chercheurs débutants dans le domaine de l'histoire de l'éducation, le second est de dresser un état des lieux dans ce secteur d'investigation. Les auteurs fournissent donc une introduction à la recherche historique en éducation, centrée sur le cas de la Grande-Bretagne mais avec des éléments de comparaison internationale issus de pays anglophones, notamment l'Australie/Nouvelle-Zélande. Ils proposent un cadre théorique et dispensent des conseils pratiques de méthodologie adaptée à divers types de projets. Ils passent en revue les nombreuses polémiques suscitées par ce sujet, les réponses d'éminents spécialistes, les pièges à éviter et tentent d'éclairer la compréhension de la méthodologie historique par l'approche d'autres types de recherche en sciences sociales. Les pressions exercées durant les dernières années pour marginaliser la recherche historique par rapport aux autres sciences de l'éducation sont signalées. L'utilité, pour les autres chercheurs en éducation, des travaux des historiens et vice versa, est mise en relief. (Prix : 15 £).

RAVON, Bertrand.

L'échec scolaire : histoire d'un problème public.

Paris : In press Editions, 2000. 380 p., bibliogr. p. 357-380. (Réflexions du temps présent.) ✻ 4

L'analyse socio-historique montre que pendant très longtemps, jusqu'aux années 1960, on ne parlait ni ne pensait en terme d'échec scolaire le fait que des élèves ne parvenaient pas à s'approprier un savoir. L'« échec scolaire » est à la fin de tout un processus, depuis la fin du 19^e siècle jusqu'aux années 1980 et se constitue à travers trois aspects essentiels : 1) l'essor de l'école obligatoire et les débats sur l'école unique ; 2) le rôle joué par les savants, les responsables institutionnels, les associations qui résulte de forces s'exerçant entre des agents sociaux occupant différentes positions dans l'institution scolaire, le monde politique ou scienti-

fique ; 3) la mobilisation de deux disciplines, la psychologie et la sociologie, avec des fécondations réciproques afin de ne pas séparer l'individu du monde social. L'enjeu n'est plus aujourd'hui de faire entrer dans l'école tous les élèves ou de prolonger la scolarité : c'est une réalité. On est formellement proche de l'école unique. Mais derrière la façade unitaire, c'est un système scolaire diversifié qui accueille les élèves. Au fur et à mesure que l'accès à l'école se démocratise, on s'aperçoit que le « mérite » ou les « talents », censés départager impartialement les élèves, sont en fait des concentrés de leur histoire sociale. L'inégalité sociale devant l'école persiste. Elle opère sans cesse un tri social autant que scolaire des élèves. La question de l'intégration professionnelle et sociale des déclassés, peu ou pas diplômés, se pose cruellement, autant, voire plus que par le passé. Aussi la question n'est plus de savoir si l'échec scolaire est analysé comme « échec de l'élève » ou « échec de l'école ». La question est de le surmonter, de prendre en charge tous les élèves en affirmant leur possibilité de s'en sortir. (Prix : 150,00 FF).

Éducation comparée

MOYLES, Janet. ed. ; HARGREAVES, Linda. ed.

Primary curriculum : learning from international perspectives.

London : Routledge, 1998. XIII-226 p., ill., notes bibliogr. Index. ✻ 5

Cet ouvrage met en lumière, dans un contexte d'éducation internationale, les relations parfois conflictuelles existant entre les besoins des enfants, les exigences de la société dans laquelle ils vivent et les tensions que les professeurs expérimentent dans leur travail quotidien. Les rapports entre les sujets concernés – les écoliers –, les programmes – fixés au niveau national dans de nombreux pays – et la pratique pédagogique sur le terrain sont analysés. Dans la première partie, un cadre de réflexion sur la construction des programmes est proposé. Les éléments historiques et philosophiques qui influencent la conception des programmes sont examinés. Le cas de l'évolution des programmes de l'éducation primaire en Angleterre depuis 1862 est détaillé. La seconde partie rapporte les points de vue de divers pays très contrastés (africains, asiatiques, occidentaux). (Prix : 22,99 \$US).

Perspectives de l'éducation

MORIN, Edgar.

Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

Paris : Seuil, 2000. 131 p. ✻ 5

Cet ouvrage, réalisé à la demande de l'UNESCO, reprend des thèmes précédemment abordés dans les ouvrages d'Edgar Morin « La tête bien faite » et « Relier les connaissances ». L'idée est de développer des thèmes fondamentaux pour les enseignements de demain. La version définitive du texte a été

enrichie de commentaires émanant entre autres de personnalités universitaires. L'auteur définit sept savoirs nécessaires à enseigner : - La reconnaissance de l'erreur et de l'illusion : l'éducation doit détecter dans les connaissances les sources d'erreurs et d'illusions comme les erreurs mentales, intellectuelles, les aveuglements paradigmatiques avec leurs corollaires d'imprinting et de normalisation. - Les principes d'une connaissance pertinente par la contextualisation dans le cadre d'une approche globale, multidimensionnelle et complexe. - La condition humaine en reliant les connaissances issues des sciences naturelles, des sciences humaines et des humanités afin d'appréhender la diversité individuelle et culturelle. - L'identité terrienne visant une citoyenneté terrestre fondée sur une pensée polycentrique, une conscience anthropologique, écologique, civique et dialogique. - Les incertitudes liées à la connaissance et à l'action. - La compréhension comme condition et garant de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité. - L'éthique du genre humain ou l'accomplissement de l'humanité comme conscience et citoyenneté planétaire. (Prix : 95,00 FF).

Réflexions critiques sur l'éducation

ALLÈGRE, Claude ; JOFFRIN, Laurent.

Toute vérité est bonne à dire : entretiens avec Laurent Joffrin.
Paris : R. Laffont, 2000. 309 p. ✎ 6

Répondant aux questions de Laurent Joffrin, Claude Allègre raconte les difficultés rencontrées pendant son ministère et dit tout ce qu'il ne pouvait dire quand il était ministre. Il est convaincu que l'enseignement de masse est devenu plus inégalitaire que jamais et que, dans le monde actuel, l'Université est au cœur de l'économie. Il souhaite que les parents exigent plus de pouvoir dans l'organisation de l'école et se désole que le SNES et les IUFM avec leur jargon aient contaminé l'Education Nationale. S'il n'est plus ministre, c'est à cause du complot fomenté par les forces conservatrices du monde enseignant. Cependant, certaines réussites lui tiennent à cœur, comme celle d'avoir introduit l'enseignement de la philosophie dans les lycées professionnels ou d'avoir établi un pont entre grandes Ecoles et Universités. (Prix : 120,00 FF).

DARCOS, Xavier.

L'art d'apprendre à ignorer.

Paris : Plon, 2000. 225 p., bibliogr. p. 221-225. (Tribune libre.) ✎ 5

L'apologie pédagogique se substitue à l'ambition encyclopédique. A quoi sert l'assemblée foisonnante et bavarde des experts tandis que leurs rapports continuent de s'entasser au ministère ? Apprendre ne suppose pas de suivre ses sensations. On ne s'édifie pas sans repères ni butoirs, sans épreuves ni contraintes, et le libéralisme didactique favorise chez l'enfant démuné l'enfermement dans son propre échec initial. Dans ce livre polémique, l'auteur, inspecteur général, dénonce ces établissements scolaires devenus des « lieux de vie » et non d'enseignement, où des professeurs

déséparés par l'apologie pédagogique essaient d'enseigner parmi les ordres contradictoires. L'auteur nous invite au pragmatisme après avoir constaté que les recettes modernes sont infécondes, ranimant des idéologies qu'elles prétendaient condamner. (Prix : 118,00 FF).

HARDY, Pierre ; FRANSSSEN, Abraham ; BAJOIT, Guy. collab.

Eduquer face à la violence : l'école, du « coup de boule » au projet.

Bruxelles ; Lyon : EVO ; Chronique Sociale, 2000.
133 p., bibliogr. p. 133. ✎ 23

Écrit par un enseignant devenu médiateur scolaire, et par deux sociologues de l'Université catholique de Louvain, le livre présente, un constat, et une analyse de l'état des lieux actuel de l'école, ainsi qu'un ensemble de propositions pour sortir de la crise qu'elle traverse. Dans les deux premiers chapitres, Pierre Hardy nous fait part de sa colère, et dresse un tableau de l'école à travers son expérience d'enseignant et de médiateur. Le troisième chapitre aborde l'analyse de cette crise à travers les grandes mutations sociales et culturelles que nous avons connues ces dernières années. Puis les deux suivants proposent des solutions, et des pistes de réflexion pour changer l'école, l'adapter au nouveau public, en recréant une relation éducative différente, et en créant dans l'établissement, par l'intermédiaire du projet, une politique éducative adaptée au contexte local. Enfin, les auteurs concluent sur la mission éducative de l'école qui doit former des individus citoyens, respectueux des autres pour construire une société démocratique et solidaire. (Prix : 76,00 FF).

LEGRAND, Louis.

Pour un homme libre et solidaire. L'Éducation Nouvelle aujourd'hui.

Paris : Hachette, 2000. 238 p., bibliogr. p. 233-238. ✎ 5

L'école, à tous ses niveaux d'enseignement, rencontre depuis quelques années des difficultés attestant de la contestation du système scolaire. Ce refus, dont on peut trouver des causes dans le décalage entre milieu de vie et milieu scolaire, culmine dans les grands ensembles à concentration de populations immigrées ou en détresse économique. La tentation est grande de juguler les problèmes par la rigueur ou le retour à la ségrégation scolaire. L'Education Nouvelle, depuis sa naissance au début du 20^e siècle, propose des voies différentes pour adapter le système éducatif républicain au monde contemporain. Par le passé, on a fait appel à elle chaque fois que le système éducatif s'est trouvé en difficulté face au développement économique et social. Des idées de l'Education Nouvelle ont été reprises dans des instructions officielles mais les situations sont restées le plus souvent expérimentales et limitées, et les mouvements qui, aujourd'hui encore s'en réclament, demeurent marginaux. Quelle est l'actualité de l'Education Nouvelle un siècle après sa naissance ? Quel peut être l'impact des innovations générées par ce mouvement sur les aspects les plus négatifs du dysfonctionnement actuel, le désintérêt pour l'apprentis-

sage intellectuel et le refus de l'école par une partie importante de la jeunesse ? Des penseurs et des militants pensent qu'il faut changer l'école pour l'adapter à un monde nouveau qu'il convient aussi de faire naître. L'essentiel de l'Education Nouvelle est philosophique, éthique et politique. Les contributions de l'ouvrage, regroupées selon quatre thèmes, « Finalités et politiques », « Donner du sens aux apprentissages », « Formation morale et civique » et « Unification et différenciation » ont été écrites depuis dix ans au fil de l'actualité. Elles témoignent des changements qu'il semble possible d'introduire dans l'esprit d'un choix philosophique lié au mouvement ancien et toujours vivant de l'Education Nouvelle. (Prix : 130,00 FF).

O'HAGAN, Bob. ed.

Modern educational myths.

London : Kogan Page, 1999. XIII-222 p., notes bibliogr. Index. ✎ 5

Bob O'Hagan regroupe dans cet ouvrage des articles de treize chercheurs et praticiens qui font ressortir les idées qui, dans le domaine de l'éducation, relèvent du mythe et ont entraîné des errements regrettables dans la politique éducative jusqu'à la fin du 20^e siècle. Ces spécialistes considèrent notamment comme des mythes l'objectif de vouloir mesurer la qualité de l'apprentissage à partir de normes de réussite scolaire, l'idée que les examens et évaluations favorisent l'apprentissage, qu'une direction forte de l'administration centrale est plus efficace qu'une responsabilité locale, que les parents ne s'impliquent pas dans l'éducation, que l'école est une communauté d'apprenants (alors que l'idéologie de compétitivité a au contraire fragmenté les relations) et enfin l'illusion qu'une bonne gestion fait une bonne école. En conclusion, O'Hagan plaide pour une école polyvalente réellement inspirée par l'idéal démocratique, remplaçant le sentimentalisme par la combativité, l'initiative. (Prix : 182,00 FF).

Oser enseigner.

Paris : PUF, 2000. 147 p., notes bibliogr. (L'aventure humaine : savoirs, liberté, pouvoirs ; n° 10.) ✎ 5

Universitaires et professeurs du secondaire ont participé à cet ouvrage de la collection : « L'Aventure Humaine », qui souhaite regrouper les recherches dont les interrogations ressortent de la philosophie. La majorité des articles concernent l'état actuel de l'école, telle qu'elle est et non telle qu'elle voudrait paraître. Certains auteurs dénoncent une école qui a changé sa rigidité contre l'inconsistance, et qui n'a plus que le langage moderniste qui change, tandis qu'on lui demande d'autant plus qu'on n'exige plus rien de la société civile, la peur du normatif soutenant le pire conformisme. Un professeur de philosophie voit dans l'école actuelle une gigantesque entreprise de destruction psychique. La société aurait-elle renoncé à transmettre la culture à ses fils ? L'école a-t-elle un avenir républicain et à quel prix ? Un bloc-notes critique de plusieurs livres se trouve en fin d'ouvrage. (Prix : 98,00 FF).

Prospectives en matière d'éducation

LA BORDERIE, René. coord.

L'école du XXI^e siècle.

Paris : Nathan pédagogie, 2000. 220 p. (Les repères pédagogiques : série formation.) ✎ 5

Il faut savoir faire sa révolution culturelle. D'autres concepts et d'autres perspectives entrent aujourd'hui dans l'école, qui ne pourra changer que s'il y a innovation. Le maître doit tenir compte des enfants tels qu'ils sont et non tels qu'il les voudrait, parce qu'un élève en difficulté est avant tout un élève qui doit être aidé. Alors que l'on commence à reconnaître la pluralité des intelligences, il ne doit plus y avoir un modèle unique de la réussite scolaire. N'y a-t-il pas d'autres voies d'accès à la culture que la réussite scolaire académique ? A l'avenir le droit à la différence devra aussi reconnaître chez certains enfants le droit à la non réussite scolaire. Quant à l'intégration, n'y a-t-il pas d'autres voies que l'école ? Pour penser l'école du 21^e siècle il faut une école qui aide les maîtres à concevoir le changement et à le mettre en œuvre. Les auteurs sont membres de l'équipe de recherche EFCS (éducation-formation-cognition-société), ils participent à la réflexion sur l'école du 21^e siècle. (Prix : 130,00 FF).

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

Sociologie et critique sociale

SALL, Ebrima. ed.

Women in academia : gender and academic freedom in Africa.

Dakar : CODESRIA, 2000. XIX-154 p., notes bibliogr. (The State of Academic Freedom in Africa Series.) ✎ 15

L'objectif premier de cet ouvrage est de contribuer à la compréhension des changements dans l'environnement de la recherche en Afrique en faisant ressortir qu'ils dépendent des environnements socio-politiques, économiques et culturels. La lutte pour la liberté intellectuelle est liée aux luttes pour le droit à la citoyenneté, à la démocratie. Plus spécifiquement, E. Small regroupe ici les rapports de sept pays (Cameroun, Egypte, Malawi, Mauritanie, Nigeria, Sénégal, Tanzanie) sur le cas des femmes en matière d'autonomie et de possibilités d'études et de carrières de niveau universitaire. Le chapitre d'introduction trace un tableau de la situation difficile de l'ensemble des femmes africaines, puis, chaque pays met en relief dans son rapport un problème particulier (par exemple, le harcèlement sexuel non réprimé, le facteur religieux, l'incompatibilité entre une car-

rière et la charge familiale non partagée, le fait que les recherches sur les différences dues au sexe ne soient pas considérées comme « sérieuses »). (Prix : 12 £).

Réflexions sur le monde contemporain, prospective

LURÇAT, Liliane.

Des enfances volées par la télévision : le temps prisonnier.

Paris : F. X. de Guibert, 2000. 199 p. € 5

Cet ouvrage, dans le même esprit que le précédent intitulé : « Violence à la télé : l'enfant fasciné » analyse le pouvoir de la télévision sur les enfants en montrant que, non seulement elle peut être cause de violence, mais également que le fait de la regarder régulièrement peut engendrer chez les enfants des comportements individuels et collectifs identiques aux modèles qui leur sont imposés, et dans lesquels ils s'identifient. L'auteur analyse cette socialisation par les médias à travers trois grandes parties. Dans un premier temps, elle identifie la transformation de l'enfant par la télévision en montrant son impact sur le rapport au réel, la modification des comportements révélés à l'école, les conséquences pour les apprentissages, ainsi que les conséquences sur l'organisation du temps, en particulier celui des loisirs. Dans un deuxième temps, elle analyse l'action précoce de la télévision au foyer en montrant l'influence des modèles donnés par la télévision qui engendre une socialisation par massification, et engendre des conflits familiaux autour de la programmation. Son influence se retrouve très tôt dans l'expression graphique des enfants. La troisième partie est consacrée à l'action sur les émotions et la contagion en se référant à des travaux classiques en psychologie, qui démontrent que les médias ont tous une influence, mais une part prédominante est laissée à la télévision. L'auteur conclut sur la difficulté à analyser, sur le plan psychologique, un problème de société. (Prix : 120,00 FF).

Sociologie de l'éducation

BLUM, Alain ; GUÉRIN-PACE, France.

Des lettres et des chiffres.

Paris : Fayard, 2000. 177 p. € 13

En 1996, une enquête internationale, relayée par l'OCDE, était divulguée, dans laquelle il était fait état que 40 % des Français étaient incapables de déchiffrer un texte de quelques lignes et d'en comprendre le sens. Chargés d'analyser cette enquête et de l'expertiser, les auteurs, tous deux chercheurs à l'INED, nous invitent dans cet ouvrage à réfléchir sur l'ensemble de ces évaluations, à s'interroger sur le sens et la finalité de tous ces tests, et à éclaircir la définition du mot illettrisme, porteur de réalités différentes suivant les populations et les cultures : ou comment utiliser un critère de recensement universel pour des peuples si variés et si multiples ? A travers dix chapitres qui nuancent les résultats de cette enquête internationale, les auteurs dénoncent l'aligement de tous les pays sur le même modèle, la notion

même d'illettrés à travers les époques et sa quantification, les conséquences pour l'école, le problème de la traduction et de la façon dont sont posées les questions, l'ambiguïté des questionnaires et de leur interprétation, et les dérives possibles. Les auteurs rappellent, qu'historiquement, les hommes ont toujours cherché à mesurer l'intelligence, les aptitudes de leurs congénères. Puis, avec la naissance d'organismes tels que l'ETS, *Educational Testing Service*, la pratique des tests est devenue une industrie. Aussi une polémique s'instaure de plus en plus : faut-il tout mesurer à tout prix ? (Prix : 89,00 FF).

GRANT, Carl A. ed.

Multicultural research : race, class, gender et sexual orientation.

London ; Philadelphia : Falmer Press, 1999. VII-282 p., notes bibliogr. Index. € 5

Carl Grant recueille ici les points de vue de dix-huit spécialistes des sciences de l'éducation sur les notions d'équité, d'influence de la race, du sexe, de la classe sociale sur l'apprentissage et sur l'histoire socioculturelle des individus. Les fondements théoriques qui ont orienté leurs recherches sont très variés : postmodernisme, féminisme, multiculturalisme, théorie critique. Cinq thèmes principaux apparaissent au fil de ces chapitres, qui permettent de mieux comprendre les processus de la recherche multiculturelle : les systèmes de raisonnement, les relations de pouvoir, l'arme idéologique face aux problèmes d'ethnicité et de justice sociale, la formation d'alliances et l'implication dans les luttes, les objectifs, les attentes du chercheur qui justifient le choix d'une procédure explicitée. (Prix : 16 £).

Sociologie de la culture

BRUNO, Pierre.

Existe-t-il une culture adolescente ?

Paris : In press Editions, 2000. 187 p. (Réflexions du temps présent.) € 5

L'adolescence, reconnue aujourd'hui par l'ensemble des scientifiques dans sa spécificité, ainsi que par les partenaires des domaines de l'éducation et des secteurs culturels et associatifs, produit, génère un certain nombre de valeurs sociales et culturelles. L'auteur, Pierre Bruno, s'est attaché à montrer les caractéristiques de cette culture, ses origines, son contenu, tant sur le plan littéraire qu'artistique, et sa place au sein de l'offre culturelle publique. Puis, il s'intéresse aux différents modèles proposés par les médias et à leur influence sur les adolescents. A travers la littérature, la télévision, Internet, il nous invite à nous interroger sur les regards portés sur les adolescents, et aux conseils qui leur sont prodigués, pas toujours désintéressés. Ce livre, destiné à x parents, psychologues, travailleurs sociaux, ... montre toute la richesse de la nouvelle culture adolescente, sa créativité, son originalité, qui ne doit pas faire oublier les schémas un peu hâtifs qu'elle transmet, générateurs d'inégalités, de violences, et d'incivilités. (Prix : 125,00 FF).

LEVERATTO, Jean-Marc.

La mesure de l'art : sociologie de la qualité artistique.

Paris : La Dispute, 2000. 413 p., bibliogr. p. 407-409. ✱ 4

Dans cet ouvrage, Jean-Marc Leveratto nous donne toute la mesure des bouleversements actuels en matière de sociologie artistique et de sociologie culturelle. Naguère réservés aux professionnels des milieux artistiques et aux catégories sociales favorisées, l'art et les valeurs esthétiques n'étaient répertoriés que par rapport à des schémas liés à l'histoire artistique et à la conservation du patrimoine. Le développement des loisirs a permis à toute une frange de la population d'accéder à des événements culturels, de se créer son propre schéma esthétique, et renvoie donc aux professionnels le profil de nouvelles compétences. Cet ouvrage s'intéresse aux nouveaux savoirs de la qualité artistique (histoire, économie, philosophie, ethnologie), aux nouveaux acteurs culturels contemporains (Etat, public, marchands, critiques, artistes,...) ainsi qu'aux objets, qui contribuent à forger chez les individus un jugement esthétique particulier, vecteur de l'évaluation de la qualité artistique. (Prix : 170,00 FF).

Anthropologie, ethnologie

FAURE, Sylvia.

Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse.

Paris : La Dispute/SNEDIT, 2000. 279 p., bibliogr. p. 269-276. ✱ 23

Issu d'une thèse de doctorat en anthropologie et sociologie, cet ouvrage, écrit par une universitaire ancienne professionnelle de la danse, a pour objet de saisir les modalités du processus d'incorporation du métier de danseur, en relation avec les configurations sociales et historiques. Quels liens entretiennent corps et langage ? Quelles sont les relations entre les modalités d'incorporation et les procédures de l'activité réflexive et cognitive en œuvre au cours de l'apprentissage. La recherche repose sur la comparaison de plusieurs contextes de formation initiale de danseurs amateurs et semi-professionnels à partir d'entretiens et d'observations de séances. Sept points sont étudiés : 1 - Sociologie historique des formes de danse chorégraphique ; 2 - Apprentissage et socialisation par le corps ; 3 - Penser l'incorporation des savoir-faire ; 4 - Modalités d'incorporation des savoir-faire de la danse ; 5 - Retour sur l'action ; 6 - Transmission des valeurs ; 7 - Créer, interpréter, danser sur scène. (Prix : 140,00 FF).

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Politique

Socialisation politique

VOGT, Christian ; BRIZÉ, Reynald ; CHAUVIGNÉ, Christian et al.

L'enfant, l'adolescent et les libertés : pour une éducation à la démocratie.

Paris : L'Harmattan, 2000. 160 p., bibliogr. p. 153-156. ✱ 5

Le projet d'éducation vise à inscrire le sujet dans la société, à lui faire occuper une place. La formation scolaire et professionnelle y contribue. Il s'agit aussi d'amener l'enfant à assumer sa position de citoyen, par sa capacité à intervenir sur les structures sociales, qui, en partie, le déterminent. Que doit-on mettre en place pour une éducation à la démocratie ? Les auteurs de cet ouvrage proposent une socialisation active des jeunes. A partir de leurs expériences de formateurs, de psychologues, de directeurs d'établissements, ils veulent définir les conditions d'une meilleure inscription des jeunes dans la société. Il faudrait utiliser certaines ressources du droit positif, et principalement les garanties et les obligations des libertés publiques pour enrichir les capacités éducatives des adultes et mettre en œuvre, de façon pragmatique et rigoureuse, l'intervention du jeune dans les structures sociales qui l'encadrent, à chaque niveau où un droit lui est reconnu. (Prix : 85,00 FF).

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychologie du développement

Psychologie de l'adolescent

YAHYAOU, Abdessalem. dir.

Violence, passages à l'acte et situations de rupture.

Grenoble : La Pensée sauvage, 2000. 203 p., bibliogr. p. 201-203. (Travail clinique et social en milieu migrant.) ✱ 14

Dans cet ouvrage, une dizaine de psychiatres, psychanalystes, pédiatres, psychologues, mais aussi spécialistes des sciences de l'éducation se penchent sur le phénomène de la violence, ses formes, ses sources, mais aussi sur les mécanismes psychologiques mis en œuvre lors du passage à l'acte. A travers ces textes, la violence est abordée sous l'angle psychiatrique chez les adolescents, dans sa genèse

chez les migrants, et elle est analysée en psychothérapie. Certains auteurs se sont interrogés sur l'impact de l'audio-visuel sur l'imaginaire des jeunes, d'autres sur le rôle de la violence pour aider à sortir de la violence. Une enquête sur la violence en milieu scolaire à Strasbourg est analysée, et un chapitre est consacré à la protection juridique des mineurs. Comment remédier à la violence, et aider les jeunes à en sortir, c'est le propos d'un certain nombre d'auteurs qui proposent médiation, soins psychiques et aide éducative. Enfin, deux médecins hollandais parlent de la gestion d'une vie sans violence, résultat d'un apprentissage par l'éducation. (Prix : 140,00 FF).

Processus d'acquisition, activités cognitives

FOULIN, Jean-Noël. coord. ; PONCE, Corinne. coord.
Lire, écrire, compter, apprendre : les apports de la psychologie des apprentissages. Actes du colloque, Talence, 12 et 13 juin 1997.

Paris : CNDP, 2000. 160 p., notes bibliogr.

(Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ☞ 22

L'ouvrage rassemble les actes du colloque : « Lire, écrire, compter, apprendre » organisé en juin 1997 par le laboratoire de psychologie de l'université de Bordeaux II. L'objectif est de confronter les recherches scientifiques en éducation aux questionnements des enseignants afin de les relier à leur formation et à leurs pratiques pédagogiques. Les conférences ont été regroupées en trois parties : la première partie « Lire, écrire » traverse en six chapitres les champs de la lecture, de l'orthographe et de la production orale ; la deuxième partie « Compter, résoudre les problèmes » réunit quatre chapitres consacrés aux apprentissages numériques ; la dernière partie, « Apprendre » regroupe trois contributions centrées sur les conditions d'apprentissage, notamment la compréhension des connaissances et concepts scientifiques. En annexe, issues du colloque, sont présentées des propositions d'ordre didactique. (Prix : 100,00 FF).

Activités cognitives

Compréhension, activités intellectuelles

SANDER, Emmanuel.

L'analogie, du Naïf au Créatif : analogie et catégorisation.

Paris ; Montréal (Québec) : L'Harmattan, 2000. 218 p., bibliogr. p. 199-218. Index. (Sciences Cognitives.) ☞ 12

L'ouvrage tire son titre des deux derniers chapitres qui présentent deux mécanismes cognitifs : l'un « naïf » par lequel l'analogie est l'outil de la construction d'une première représentation d'une situation et l'autre « créatif » où l'analogie est guidée par un mécanisme d'abstraction qui permet de dépasser une représentation inadéquate. L'auteur a, auparavant, dressé un panorama des travaux sur l'analogie en

psychologie dont les résultats expérimentaux en éclairent les mécanismes. Il entreprend ensuite un examen critique des conceptions et des paradigmes actuels pour envisager une autre approche, en s'appuyant sur des études menées dans d'autres disciplines. Observant que la catégorisation est distincte de l'analogie quand elle est considérée seulement comme un moyen de classification, mais présente des similitudes avec l'analogie quand on lui confère comme fonction principale de faire des inférences, l'auteur s'interroge sur la persistance d'un cloisonnement des deux domaines de recherche dont les définitions sont proches et sur la pertinence de différencier leurs objets d'étude. Il montre, qu'ignorés en psychologie, les liens qui unissent analogie et catégorisation trouvent leur application en psycholinguistique pour l'étude de la métaphore et en intelligence artificielle. (Prix : 90,00 FF).

Psychologie appliquée

Différences... indifférence... : XVI^e congrès de l'Association Française des Psychologues Scolaires (AFPS), Nancy 1999.

Nancy : AFPS, 1999. 344 p., notes bibliogr. ☞ 22

La cause de l'échec scolaire est le plus souvent imputée aux parents, mais que peuvent vraiment ces parents ? Le microcosme familial reflète le macrocosme social. Il serait temps de passer de la dénonciation à la compréhension. Les différences perçues par l'école tracent une ligne de rupture dans son fonctionnement, qui nécessitent de nouvelles pratiques professionnelles. Psychologues, psychiatres, et psychanalystes qui participent à l'élaboration de l'ouvrage traitent des problèmes liés aux différences d'origine culturelle et sociale, en rapport avec la construction de la personnalité chez l'enfant et l'adolescent. L'ouvrage contient de nombreux articles, il se divise en deux parties : la première nous fait part des connaissances et théories relatives à la « différence », tandis que la seconde aborde le problème de la gestion de cette « différence » à travers les pratiques professionnelles. Chaque auteur donne une bibliographie à la suite de son article. (Prix : 130,00 FF).

Psychopathologie et thérapeutique

ANZIEU, Annie ; ANZIEU-PREMMEREUR, Christine ; DAYMAS, Simone.

Le jeu en psychothérapie de l'enfant.

Paris : Dunod, 2000. 253 p., bibliogr. p. 245-250.

(Thérapie.) ☞ 4

Le jeu est un des lieux d'expression des fantasmes et des conflits psychiques chez l'enfant. Comment l'analyste peut-il comprendre et utiliser le contenu du jeu, que peut-il en extraire ? Comment l'enfant accède-t-il au jeu, s'y installe-t-il, quel peut être son effet thérapeutique permettant ainsi un meilleur développement psychique ? Cet ouvrage, révisé à partir d'observations cliniques et de réflexions de thérapeutes d'enfants, est structuré en trois parties qui cor-

respondent aux différentes phases du développement psychique de l'enfant, de zéro à cinq ans, à la période de latence et enfin à l'adolescence. Y sont abordés l'histoire de la technique du jeu en psychothérapie (à la lumière de Freud, M. Klein et D. W. Winnicott), la symbolisation dans le jeu, la reconstruction interprétative et l'usage du psychodrame dans la psychothérapie de l'adolescent. (Prix : 165,00 FF).

Psychanalyse

KAMMERER, Pierre.

Adolescents dans la violence : médiations éducatives et soins psychiques.

Paris : Gallimard, 2000. 362 p. Index. (Sur le champ.) ✻ 22

Pierre Kammerer, psychanalyste, travaille en institution auprès d'équipes éducatives, et apporte dans cet ouvrage à toutes les personnes, éducateurs, enseignants, travailleurs sociaux, soignants, son analyse de la violence chez les jeunes à travers une approche psychanalytique. A la violence des jeunes, réponse à « l'effondrement de l'environnement relationnel naturel », l'auteur propose une médiation éducative par le biais d'une véritable équipe éducative, et aux dysfonctionnements psychiques, des soins psychiques : pour prévenir les actes violents et les transformer par la parole, et pour aider les jeunes à se reconstruire de l'intérieur. Pierre Kammerer insiste sur la place du psychanalyste, au sein de l'équipe éducative, afin d'aider les jeunes dans la reconstruction de leur identité et leur socialisation. Dans ce livre, à travers divers exemples cliniques, il précise sur quels concepts des troubles du narcissisme et des traumatismes psychiques, il élabore son travail, et décrit quelques rituels imposés aux adolescents dans d'autres cultures. (Prix : 129,00 FF).

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

GAULEJAC, Vincent de.

L'histoire en héritage : roman familial et trajectoire sociale.

Paris : Desclée de Brouwer, 2000. 222 p., bibliogr. p. 219-222. (Sociologie clinique.) ✻ 11

« L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet ». Il est multidéterminé sur le plan biologique, inconscient, historique, social et familial. Ces déterminations multiples le confrontent à des contradictions qui l'obligent à faire des choix, à inventer des médiations, à trouver des réponses aux conflits. La singularité du sujet se

construit dans la mobilisation de ces divers registres. Vincent de Gaulejac a mené de nombreuses recherches sur les histoires de vie. Le dispositif des groupes d'implication et de recherche permet de comprendre ces différentes déterminations et de saisir le travail du sujet pour produire sa propre destinée. Cet ouvrage rend compte de l'expérience du groupe « Roman familial et trajectoire sociale ». Comment se transmet l'histoire familiale ? Pourquoi les répétitions de situations familiales difficiles ? Pourquoi les secrets de famille marquent-ils les descendants ? Ces questions sur la transmission et ses défauts font l'objet de la quatrième partie. Enfin, parce que cette transmission de l'histoire familiale diffère selon l'appartenance de classe, la fin de l'ouvrage envisage les enjeux de classe dans les histoires de vie. Ces thèmes de réflexion illustrent une même interrogation sur l'action respective des déterminations sociale et psychique sur les destinées individuelles. Le sujet ne peut être pensé sans la double inscription sociale et psychologique et l'histoire de vie s'inscrit dans un mouvement dialectique. Ainsi la sociologie clinique se développe au cœur de contradictions entre analyse et expérience, objectivité et subjectivité, entre permanence des structures sociales et singularité irréductible de chaque histoire, de chaque famille, de chaque individu. (Prix : 120,00 FF).

Relations inter-individuelles

BAYADA, Bernadette. dir. ; BISOT,

Anne-Catherine. dir. ; BOUBAULT, Guy. dir. et al.

Conflit, mettre hors-jeu la violence.

Lyon : Chronique Sociale, 2000. 142 p., bibliogr. p. 132. (Pédagogie/Formation : essentiel.) ✻ 4

Dans cet ouvrage destiné aux chercheurs, parents, professeurs, mais aussi à toutes les personnes concernées par le conflit dans leurs vies professionnelles ou personnelles, les auteurs, tous issus de l'association Non-Violence Actualité, entendent donner une définition à la notion de conflit, et proposent un certain nombre de solutions propres à désamorcer la montée de la violence suite à un désaccord. Le conflit ne doit pas forcément être source de violence, il peut être positif car il permet l'échange, la confrontation d'idées, la relation, le dialogue, et une bonne gestion des conflits renforce la justice. Sortir de la logique de la violence, c'est rendre à l'école son rôle d'éducation à la paix et aux droits de l'homme. Pour cela, il faut renforcer la relation éducative en développant chez les élèves l'autonomie, le sens critique, mais aussi le respect des autres, et le refus de la violence, dans une éducation où le dialogue et l'ouverture sur le monde favorisent une autre culture du conflit. Dialogue, négociation, médiation peuvent aider à résoudre un conflit ; il faut apprendre en formation à gérer la peur et le stress et comprendre qu'éduquer c'est mettre des limites et des contraintes, et que la sanction condamne un comportement précis accompagné d'une procédure réparatoire. Prévenir les conflits en milieu scolaire, c'est apprendre à les ré-

soudre, les prévenir, organiser la médiation, en renforçant dans sa pratique d'enseignant l'éducation à la citoyenneté. (Prix : 84,00 FF).

Psychologie sociale

ROUSSIAU, Nicolas. dir.

Psychologie sociale.

Paris : In press Editions, 2000. 383 p., bibliogr.
p. 341-375. (Collection Psycho.) € 15

La psychologie sociale à l'articulation du psychologique et du social tente d'appréhender les comportements de l'individu en prenant en compte ses relations avec autrui ainsi que le contexte dans lequel il se trouve. L'ouvrage, issu de la collaboration de professeurs et chercheurs enseignant cette discipline, présente les grands axes de la recherche, resitués dans leurs champs théoriques. En introduction est exposée l'histoire de la psychologie sociale, ses liens avec les autres disciplines, ses champs d'investigation, ses méthodes d'analyse ainsi que ses orientations épistémologiques. Les auteurs ont développé quatre parties : 1 - Comment pense-t-on le monde ? 2 - Comment juge-t-on les autres ? Comment est-on jugé par eux ? 3 - Sommes-nous tous influençables ? 4 - Pourquoi et comment communique-t-on ? (Prix : 150,00 FF).

Comportement, attitude

BAUDRY, Patrick ; BLAYA, Catherine ; CHOQUET, Marie et al.

Souffrances et violences à l'adolescence : Qu'en penser ? Que faire ?

Paris : ESF, 2000. 161 p., notes bibliogr. (Actions sociales / confrontations.) € 23

Ce rapport, demandé à Marie Choquet par Claude Bartolone, ministre délégué à la ville, réunit, autour du thème central « violences et souffrances à l'adolescence », les contributions de cinq chercheurs de disciplines diverses. Patrick Baudry, sociologue, propose une analyse sur « conflit, image du corps et rapport à la mort », Catherine Blaya et Eric Debarbieux, pour l'aspect éducation, s'interrogent sur « la fabrication sociale de la "violence en milieu scolaire" », Marie Choquet, directeur de recherche à l'INSERM, donne le « point de vue épidémiologique » alors que Xavier Pomereau, se penche sur les problèmes psychiatriques dans une contribution intitulée « avoir mal, faire mal, mettre à mal ». Les propositions (au nombre de cent) qui complètent ce rapport sont organisées autour de six principes : l'approche globale du jeune dans son milieu familial, scolaire et social ; la priorité aux victimes, qui peuvent aussi être des agresseurs ; l'articulation entre espaces et entre générations ; la conflictualité comme principe de construction ; l'importance de la prévention, avec la reconnaissance de la sanction ; l'articulation de plusieurs niveaux d'intervention. (Prix : 139,00 FF).

Psychosociologie de la famille, relations parents-enfants

FERRO, Marc ; JEAMMET, Philippe ; GUILBERT, Danièle. collab.

Que transmettre à nos enfants ?

Paris : Seuil, 2000. 234 p. € 5

Cet ouvrage, publié sous la responsabilité de Danièle Guilbert, éditrice, présente une conversation entre Marc Ferro, historien, et Philippe Jeammet, psychiatre, spécialiste de l'adolescence, réunis autour du thème de la transmission des valeurs entre les générations. L'un comme l'autre s'interrogent sur le contenu de cet héritage en termes de valeur, le sens même de ce mot qui, en cette fin de siècle troublée, pleine d'interrogations, de chantiers à bâtir, ne recouvre plus la dimension d'autrefois. Au travers d'un certain nombre de thèmes tels que la famille, l'héritage, la mémoire, l'école, l'éducation, Marc Ferro apporte à cet entretien une dimension historique, Philippe Jeammet sa connaissance des adolescents, pour s'interroger ensemble sur le devenir de nos enfants dans ce troisième millénaire, où la civilisation de l'information semble désormais primée sur la civilisation de la transmission. (Prix : 98,00 FF).

Psychosociologie et éducation

Relation maître-élève

KOTTLER, Jeffrey A. ; KOTTLER, Ellen.

Counseling skills for teachers.

Thousand Oaks : Corwin press, 1999. X-126 p., notes bibliogr. Index. € 4

Les auteurs de cet ouvrage - constatant que les enseignants sont amenés à aider leurs élèves, voire leurs parents, à résoudre des problèmes personnels, alors que leur formation est centrée sur l'acquisition de connaissances dans une discipline choisie et de techniques pédagogiques - se proposent ici d'aider les professeurs à remplir un rôle de conseiller psychologique lorsque les enfants sont en difficulté ou en danger physique (par exemple de maltraitance, d'abus sexuels ou de dépendance à la drogue). Ce guide suggère des comportements et des savoir-faire permettant d'amener les élèves à résoudre ou du moins à comprendre leur situation, à gérer leurs émotions, à s'adapter socialement. Il propose aussi des moyens de diagnostiquer les souffrances des enfants, de consulter d'autres professionnels (collègues, directeur, conseillers, psychologues...). Il explique comment communiquer efficacement avec les parents lors de réunions à l'école ou de tête à tête, en s'adaptant aux différences culturelles. (Prix : 22 \$).

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

Théories de l'information et de la communication

MARC, Edmond ; PICARD, Dominique.

L'école de Palo Alto : un nouveau regard sur les relations humaines.

Paris : Retz, 2000. 224 p., bibliogr. p. 220-221. Index. (Psychologie dynamique.) € 4

L'« École de Palo Alto » désigne un groupe de chercheurs de Palo Alto, petite ville de la banlieue sud de San Francisco, qui ont orienté leurs travaux selon trois grandes directions : une théorie de la communication, une méthodologie du changement et une pratique thérapeutique. L'anthropologue Gregory Bateson, le clinicien Don D. Jackson et le psychiatre Milton H. Erikson sont les pôles de référence du groupe ; ils sauront s'entourer de collaborateurs éminents tels que Jay Haley, Virginia Satir, Paul Watzlawick, John Weakland entre autres. La première partie de l'ouvrage expose une théorie de la communication fondée sur l'analyse systémique des relations humaines. Y sont développés les niveaux de sens d'un message, la dualité des messages, la ponctuation de la communication, la métacommunication et les modèles d'interaction. La seconde partie montre comment, à partir de cette théorie, s'élabore une méthodologie du changement. Modifier une situation insatisfaisante, c'est, en quelque sorte, débloquer un apprentissage qui ne s'est pas fait ou s'est opéré de façon conflictuelle. C'est agir sur le contexte pour passer à un métacontexte où, par recadrage de la situation, la conduite peut prendre un nouveau sens et permettre une réorganisation du système de communication et d'échanges. La troisième partie expose la pratique thérapeutique qui en découle. La quatrième partie fait le point sur les développements, les évolutions et l'influence actuelle de l'École de Palo Alto aux États-Unis et en Europe. (Prix : 119,00 FF).

Technologies de l'information

Nouveaux médias

MARQUET, Pascal ; MATHEY, Stéphane ; JAILLET, Alain et al.

Internet-based teaching and learning : actes du colloque IN TELE 98.

Francfort (Allemagne) : P. Lang, 1999. 567 p., ill. (Internet communication ; 2.) € 61

Ce colloque, tenu à Strasbourg, a pour but de confronter les expériences d'utilisation d'Internet à l'école et dans la formation des adultes et des professeurs faites par divers pays européens. Des Européens ainsi que des Américains et des Orientaux ont participé à cette rencontre. A partir de la centaine de tables rondes et conférences, un inventaire peut être dressé de l'apport pédagogique d'Internet dans les pays occidentaux. La spécificité de l'expérience française en matière d'intégration des Technologies de la Communication et de l'Information à l'École (TICE) est soulignée. Les communications des intervenants sont regroupées par thème, en dix chapitres évoquant les niveaux d'utilisation, les aspects pédagogiques, sociaux, l'évaluation. (Prix : 444,00 FF).

OLLIVIER, Bruno.

Internet, multimédia : ça change quoi dans la réalité ?

Paris : INRP, 2000. 154 p. € 5

C'est la première fois qu'une technologie nouvelle touche aussi vite et aussi profondément autant d'activités humaines. L'enseignement ne pourra qu'en être inévitablement transformé. Or Internet et Enseignement sont deux univers radicalement différents. Les réflexions de l'auteur ne se limitent pas à l'école, elles touchent de nombreux domaines, car l'histoire nous a appris que l'apparition de nouvelles formes d'inscriptions des informations est toujours allée de pair avec de nouvelles pratiques culturelles. Le choix technologique pose des questions d'ordre social, moral, éthique et la recherche doit avant tout servir à poser les bonnes questions et les faire partager. Cet ouvrage s'adresse à tous les citoyens. (Prix : 85,00 FF).

Études linguistiques spécifiques

Lexicologie

LESIGNE, Hubert.

Les banlieues, les profs et les mots : essai de lexicologie sociale.

Paris ; Montréal (Québec) : L'Harmattan, 2000. 329 p., bibliogr. p. 319-329. € 11

Hubert Lesigne aborde ce thème des niveaux de langage, d'un point de vue historique en resituant son origine, dans le domaine de la lexicographie, et ses projections actuelles dans les domaines de la socio-linguistique, et de la psycholinguistique. S'appuyant sur les travaux menés dans ce domaine, il définit trois directions principales à son travail : la première découle du concept de variation sociale, la seconde s'appuie sur l'analyse critique « des caractères affectifs naturels des faits de langage » (Bally). Enfin, en position intermédiaire, et s'appuyant sur les travaux de Labov, il enquête sur l'utilisation des différentes variétés sociolinguistiques de vocabulaire. Porté naturellement vers un travail de lexicologie appliquée, l'auteur a retenu une méthode semi-quantitative s'appuyant sur une enquête menée auprès de 300 témoins, élèves et enseignants, échantillonnés selon des indicateurs d'âge, de sexe, de statut socio-scolaire

pour les élèves et socioculturel pour les professeurs. Il en a tiré trois parties qu'il développe dans cet ouvrage autour des normes de production, des normes de réception, des registres de langue et des normes prescriptives qui mettent en lumière les concordances et les variations des repères propres aux élèves et aux enseignants dans l'utilisation du vocabulaire. (Prix : 160,00 FF).

Psycholinguistique et pathologie du langage

Processus de production et de compréhension des textes

FABRE-COLS, Claudine.

Apprendre à lire des textes d'enfants.

Bruxelles : De Boeck, 2000. 293 p., ill., notes bibliogr. (Savoirs en pratique : français.) € 23

Comment, par l'acte d'écrire, l'enfant apprend à écrire, s'approprie la langue et les discours, se représente le monde et lui-même en tant que sujet ? En quoi les erreurs peuvent-elles être des points d'appui d'une action pédagogique ? Telles sont les hypothèses de recherche de cet ouvrage réalisé par des enseignants, chercheurs, formateurs d'IUFM. Il propose à l'analyse linguistique et à la réflexion didactique un corpus de textes écrits par des enfants, de la grande section de maternelle à la sixième, produits dans le cadre scolaire et para-scolaire, supports d'entraînement à l'observation et à l'interprétation, débouchant sur des propositions d'intervention et de dialogue pédagogiques. Les productions sont abordées dans leur globalité, dans leurs aspects matériels et graphiques, morphologiques et syntaxiques, pragmatiques et énonciatifs, prenant en compte les situations de production et la présence du scripteur. (Prix : 155,00 FF).

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Corps humain

Psychomotricité

POTEL, Catherine. dir.

Psychomotricité : entre théorie et pratique.

Paris : In press Editions, 2000. 249 p., notes bibliogr. (Collection Psycho.) € 4

La psychomotricité, discipline de création récente, a pour objet l'articulation du corps avec la psyché par la prise en compte du langage corporel. Elle a sa place au sein de la psychiatrie. Elle s'exerce dans les maternités, crèches, centres de guidance, mais aussi dans les services de pédiatrie et de gériatrie, dans des situations variées comme néonatalité, réveils de coma, détresse corporelle. Confrontée à une grande diversité de médiations, elle doit faire preuve de créativité pour s'adapter aux différentes pathologies rencontrées. Cet ouvrage collectif, rassemblant les contributions de plusieurs psychomotriciens, reflète la diversité des pratiques psychomotrices à travers des analyses de cas assortis de leurs témoignages cliniques. (Prix : 140,00 FF).

Sexualité, éducation sexuelle

Éducation sexuelle à l'école

Repères pour l'éducation à la sexualité et à la vie.

Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 2000. 72 p., bibliogr. p. 68-69. € 4

Les modalités et les objectifs de l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire sont définis dans la circulaire du 19 novembre 1998. Cependant, de nombreuses questions restent en suspens concernant le rôle spécifique de l'école en la matière et les limites de son intervention. Cette publication, qui s'adresse aux personnels et aux familles, propose des éléments de réflexion et de discussion, des repères pédagogiques et éthiques pour l'éducation à la sexualité des adolescents, mais également un certain nombre de réflexions fondamentales sur la sexualité humaine en général. Une liste de textes de référence figure en fin de document. (Prix : h. c.).

K - ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Description des systèmes éducatifs

Coopération internationale, organismes internationaux

BLIN, Maurice. collab.

Rapport d'information sur l'Europe et la culture.

Paris : Sénat, 2001. 94 p. € 4

Après avoir dressé un bilan en demi-teinte de l'action culturelle communautaire (programme « culture 2000 », politique audiovisuelle, nouvelles technologies et éducation et

culture), le rapporteur constate que la culture reste le parent pauvre des politiques communautaires (fonds structurels, marché des biens culturels, politique de la concurrence, relations extérieures). Prenant acte des facteurs de frein (l'absence de « fil directeur », l'hétérogénéité des politiques nationales, le sommet de Nice), se basant sur les principes du respect de la singularité culturelle et de la « plus-value » européenne, le rapporteur explore quatre voies : le 1 % culturel, des améliorations institutionnelles, le renforcement de la coopération et l'alliance avec des tiers. (Prix : h. c.).

Politique de l'enseignement

BAYLE ALPIN, Marie-Laure.

Mission d'insertion des établissements scolaires : la politique éducative d'insertion du système éducatif.

Paris : L'Harmattan, 2000. 318 p., bibliogr. p. 299-310.

✻ 4

Comment la politique du Ministère de l'éducation d'insertion des jeunes est-elle perçue et mise en œuvre dans les lycées ? La prise en charge de la mission d'insertion par le système éducatif implique d'aborder l'insertion professionnelle et sociale des jeunes selon différents aspects : insertion dans la communauté scientifique et politique, approche historique des missions de l'école, rôle de l'école en matière d'insertion. Une analyse des textes officiels (1985-1996) et une étude de terrain menée sur la période 1993-1997 mettent en évidence les deux logiques différentes et complémentaires de la politique éducative d'insertion au niveau local et national. (Prix : 160,00 FF).

MEIRIEU, Philippe ; HAMELINE, Daniel. collab.

L'école et les parents : la grande explication.

Paris : Plon, 2000. 260 p., notes bibliogr. ✻ 5

Des auteurs d'horizons divers (chercheurs en éducation, pédagogues, acteurs du système éducatif) tentent de faire avancer la réflexion collective sur le malaise que traverse l'école aujourd'hui. Selon Philippe Meirieu, le constat des différentes difficultés rencontrées par les enseignants, les élèves et les parents rendrait nécessaire la mise en place d'un pacte éducatif prenant en compte les intérêts individuels et le bien commun. Il plaide pour une refonte de l'institution scolaire par un débat démocratique avec les usagers, participant d'un véritable projet politique. Les contributions suivent le plan suivant : 1. La situation et les enjeux de l'école aujourd'hui (analyse historico-sociologique de l'école, et évaluation des coûts et résultats de l'institution scolaire) ; 2. Apprendre dans l'école aujourd'hui (le par cœur, l'orthographe, place des math., réhabiliter les grandes œuvres, faire face à l'échec scolaire) ; 3. Agir ensemble dans l'école d'aujourd'hui (le travail à la maison, les règles de la vie collective, la carte scolaire, le dialogue parents-professeurs) ; 4. Projets et utopies (rôle de la pédagogie, missions anciennes et nouvelles de l'école). (Prix : 99,00 FF).

MOUNIER, Catherine. dir.

Réseaux et contrats de réussite : l'éducation prioritaire redéfinie.

Lyon : CRDP de Lyon, 2000. 120 p., bibliogr. p. 114-118. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ✻ 5

La relance de l'éducation prioritaire s'est marquée par un passage important de la zone au réseau, avec l'introduction de la notion de contrat, permettant l'attribution de moyens sur trois ans, sur objectifs et non plus seulement sur des actions, et faisant entrer les établissements dans une culture de l'évaluation. Après une réflexion philosophique, autour des valeurs véhiculées par l'éducation prioritaire, de la notion de réussite et de contrat de réussite, ce document propose une réflexion approfondie de la signification et des implications en termes d'organisation, de management et d'efficacité, pour des institutions apprenantes de ce passage de la zone au réseau. Enfin, l'articulation éducation prioritaire et politique de la ville mobilise une grande partie des questions de partenariat. Une rapide présentation de l'« Éducation action zone » britannique complète ce panorama. Le Centre Alain Savary et le centre Michel-Delay sont présentés en annexe et la bibliographie est complétée par une liste des textes officiels sur l'éducation prioritaire. (Prix : 90,00 FF).

Réformes et innovations

EDET, Stéphane.

Les enseignants du primaire face aux projets d'école : perspectives psychosociologiques.

Paris : L'Harmattan, 2000. 236 p., bibliogr. p. 229-234. (Education et sociétés.) ✻ 5

A quelles conditions un projet d'établissement peut-il générer une réelle évolution des pratiques ? L'auteur apporte des réponses à cette question en analysant les processus générés par l'obligation de fonctionner autrement au sein de l'école et en étudiant les modalités d'existence de projets dans les écoles, de leur conception à leur compréhension et à leur mise en place. Quelques constats s'imposent. Si, dans l'état actuel de l'évolution des pratiques, le projet d'école n'est pas apte à déboucher sur un renouvellement significatif des approches pédagogiques, il semble pouvoir générer un processus irréversible de « remodelage ». Par ailleurs, le projet d'école exprime la primauté des acteurs ; il constitue une prise de responsabilité et trouve son aboutissement quand les acteurs sociaux qui y participent arrivent à le faire coïncider avec leurs propres projets en tant qu'enseignants. Enfin, le projet implique une interrogation qui dépasse la pédagogie pour interpellier le sens. Construire un projet pédagogique signifie faire acte de soi ; acte d'innovation, il impose une rupture avec un donné immédiat, une transgression des certitudes et entraîne les enseignants à devenir les « artisans de leur destin professionnel ». (Prix : 130,00 FF).

HARGREAVES, Andy ; LIEBERMAN, Ann ; FULLAN, Michael et al.

International handbook of educational change.

Dordrecht : Kluwer academic publishers, 1998. 2 vol., XI-696 p. + XV-667 p., ill., notes bibliogr. Index. (Kluwer international handbooks of education ; 5.) € 33

Cet ouvrage de référence sur les réformes de l'éducation dans le monde, qui regroupe les contributions de nombreux spécialistes de l'éducation ayant eux-mêmes participé au grand mouvement d'innovation, se compose de deux parties. Dans le premier volume, une première section présente les fondements théoriques du changement éducatif : de grands réformateurs examinent l'ensemble de leur œuvre, mettent en lumière les résultats de leur expérience, évaluent les concepts les plus importants pour les changements à venir. La seconde section est consacrée à des sujets qui ont inspiré de longues controverses lors de la gestation des réformes (notamment l'appréhension des différences de race, de culture, de sexe), aux problèmes organisationnels (les stratégies de marché, l'impact des technologies de l'information sur le devenir de l'apprentissage scolaire, la conception de l'école en tant qu'organisation d'apprentissage capable d'évoluer en fonction des contextes nouveaux, de nouvelles approches de l'administration de l'éducation...) et à l'analyse du processus de changement – tant au plan émotionnel et politique que technique.

Dans le deuxième volume, la première section traite des changements fondamentaux : remise en cause de la notion de savoir dans une société où le savoir est exponentiel, stratégies de réforme à grande échelle, évolution de la professionnalisation et du rôle des enseignants. L'influence des syndicats d'enseignants, de la haute hiérarchie administrative sur cette macro-transformation est examinée. La deuxième section explore et évalue les processus d'amélioration qui se mettent en place au niveau même de l'école, en ce qui concerne l'inspection, l'autoévaluation, le perfectionnement professionnel, la supervision par les pairs et l'élaboration d'une culture d'établissement. L'ensemble de cet ouvrage permet d'apprécier les différentes facettes du défi que doivent relever les réformateurs pour adapter l'école au XXI^e siècle. (Prix : 396 \$).

LEGRAND, Louis.

Education nationale : résultats insuffisants, peut mieux faire !

Paris : L'Harmattan, 2000. 224 p. € 5

Louis Legrand, fort de sa carrière passée dans l'Education Nationale et de sa grande expérience dans le domaine éducatif, montre dans cet ouvrage comment, en intégrant les enseignements du passé et du présent, on peut proposer des solutions pour le futur. Tout d'abord, il se livre à une analyse sociologique, pédagogique et humaine de l'institution. Puis il propose des solutions pratiques et concrètes redéfinissant la formation des personnels, enseignants, CPE, chefs d'établissement, les services, l'évaluation, leur rôle dans l'établissement, mais aussi la place des élèves, le rapport enseignant/enseigné, et toutes les instances représentatives

au sein de l'établissement ainsi que l'architecture même des établissements. Enfin, il s'attaque au problème de la violence en proposant des remèdes originaux à ce phénomène qui gangrène l'école aujourd'hui. (Prix : 120,00 FF).

SARAMON, Patrick.

Qui maîtrise les ZEP ? : d'une politique de différenciation à une pratique de discrimination.

Thèse de doctorat : sociologie : Toulouse 2, 2000. 2 vol. 212 p. + 213-XX p., annexes 191 p. € 11

Cette thèse, dirigée par Jean-Michel Berthelot, s'appuie sur différents modes d'investigation (entretiens, questionnaires, analyse documentaire de documents divers) et méthodologiques (analyse de contenu, traitement statistiques). Une partie de l'étude est ciblée sur la ZEP toulousaine du Mirail. L'étude se penche sur la prise en compte politique de l'échec scolaire, à travers l'expérience des ZEP, de leur création, à la relance – périodique – de l'éducation prioritaire. L'analyse de la concrétisation des politiques sur la mobilisation des acteurs de terrain montre que c'est en grande partie sur la motivation des enseignants – mal relayée par une hiérarchie déchirée par la question des rapports entre école et société – que repose largement l'entreprise. De fait, c'est l'efficacité de ce dispositif, au carrefour de la logique de l'institution scolaire et des pouvoirs politiques locaux et nationaux, qui est mise en cause dans ce travail et qui pose la question « panser ou repenser les ZEP ». (Prix : h. c.).

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Élémentaire et préscolaire

Enseignement élémentaire

ALEXANDER, Robin.

Culture and pedagogy : international comparisons in primary education.

Oxford ; Malden : Blackwell Publishers, 2000. XV-642 p., ill., bibliogr. p. 604-625. Index. € 13

A Robin compare ici les structures, les politiques éducatives, les cultures, les valeurs et les options pédagogiques de l'école primaire aux États-Unis, en Inde et dans trois pays d'Europe : la France, la Russie et surtout l'Angleterre. L'ouvrage est divisé en trois parties principales, correspondant aux trois niveaux de collecte des données (les niveaux du système, de l'école, de la classe). Le chapitre d'introduction situe l'investigation dans son contexte international et le dernier chapitre récapitule les résultats les plus marquants de cette analyse comparative et historique de la vie de

l'école et de l'expérience éducative des enfants, qui dépend non seulement des professeurs et des stratégies pédagogiques, mais aussi des pouvoirs locaux et gouvernementaux, du contexte culturel et du passé de chaque pays. L'osmose entre l'école et la nation est soulignée. L'auteur tente également de différencier ce qui est universel des aspects pédagogiques spécifiques d'un pays. L'exploration de l'étendue de l'apprentissage – requis et réel – dans l'enseignement primaire de chaque pays est centrée sur l'acquisition du langage. (Prix : 15 £).

Enseignement technique et agricole

Enseignement technique court

HAUTIN, Christine ; BILLIER, Dominique.

« *Être compagnon* ».

Paris : PUF, 2000. 152 p., bibliogr. p. 145-147.

(Collection Major.) ✎ 4

Les compagnons, professionnels de grande qualité, sont autant des formateurs que des transmetteurs de savoir-faire d'excellence. Ils proposent un mode d'apprentissage à de nombreux métiers. Cet ouvrage nous fait découvrir la réalité du compagnonnage d'aujourd'hui, et les modalités pratiques d'accès à cette voie de formation. Après avoir retracé l'historique du mouvement, les auteurs développent les valeurs fondatrices de la culture compagnonnique sous les angles philosophique et sociologique. Ils expliquent le rôle et le fonctionnement du tour de France, comme étapes d'une formation professionnelle et personnelle mais aussi d'une mise en pratique d'une démarche de connaissance. Des témoignages de compagnons permettent de comprendre la dimension originale de ce mode d'apprentissage. (Prix : 55,00 FF).

Enseignement rural et agricole

DEROUET-BESSON, Marie-Claude. dir. ; RENAUD, Gilbert. dir.

Les centres de ressources dans l'enseignement agricole : diversité des enjeux, mobilisation des acteurs, espace d'intéressement.

Dijon : Educagri éditions, 2000. 171 p., bibliogr. p. 161-162. ✎ 23

Les centres de ressources s'implantent depuis une dizaine d'années au sein des établissements techniques de l'enseignement agricole. Leur mise en place a bien souvent amené de profondes évolutions des pratiques pédagogiques et aussi de l'organisation de la formation. Les acteurs concernés s'interrogent dès lors sur les effets de cette implantation et ont exprimé la nécessité de collecter les différentes expériences. Cette recherche propose de faire le point sur la notion de CdR (centre de ressources). Le premier objectif a été de réaliser un état des lieux des CdR existants, de cerner

leur implantation, leur organisation et leur rôle. Le second, s'est centré sur l'analyse du processus de leur création et de leur évolution dans le cadre des dispositifs de formation et montre quelles nouvelles activités ils permettent de développer. (Prix : 150,00 FF).

Enseignement supérieur

Etude des sites web des universités.

Paris : Ministère de la recherche, direction de la technologie, 2000. 20 p. ✎ 4

Au moment où l'université est poussée à s'inscrire dans une logique d'offre dans ce qu'il est désormais convenu d'appeler le marché de l'éducation, les sites Internet que proposent les établissements prennent le statut de véritables vitrines susceptibles de conditionner l'image de l'institution pour le public extérieur (futur étudiant, salarié en quête de formation, entreprise cherchant des partenariats, chercheurs en quête de poste, etc.). Une centaine de sites d'universités et d'établissements membres de la CPU (Conférence des présidents d'université) ont été visités pour cette étude commanditée par la direction de la technologie du Ministère de la recherche, et évalués en fonction de critères fonctionnels et de communication. Différents axes d'amélioration sont proposés : effort de structuration, articulation entre les compétences stratégiques, techniques et informatiques, augmentation des moyens mobilisés tant dans les composantes qu'au niveau central, et des perspectives mises en valeur, notamment en termes de gestion dynamique des données permettant une mise à jour et une validation à distance avec un affranchissement des barrières techniques permettant plus de fluidité. (Prix : h. c.).

Premier cycle

ERTUL, Servet. dir.

L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STES).

Paris : PUF, 2000. 287 p., notes bibliogr. (Education et formation : Formation permanente. Education des adultes.) ✎ 14

Cet ouvrage collectif présente les formations postsecondaires courtes à finalité professionnelle en s'appuyant sur un grand nombre de données chiffrées. La première partie, qui s'intéresse aux relations entre ces formations et les tissus économiques, montre que celles-ci restent assez décevantes, malgré l'intérêt incontestable qu'elles suscitent chez les pouvoirs publics qui y voient un levier important du développement local. La seconde partie analyse les usages par les jeunes de ces études et les fonctions sociales qu'elles remplissent pour aborder ensuite les projets professionnels et les attentes des étudiants vis-à-vis de ces formations. La troisième partie interroge les parcours de formations comme des parcours de socialisation, mettant en valeur les spécificités en termes de temps, de méthodes et de techni-

ques des études en IUT, et les particularités des BTS par apprentissage. La quatrième partie se penche enfin particulièrement sur les motivations des étudiants qui choisissent de plus en plus après leur diplôme de poursuivre dans le supérieur long. (Prix : 170,00 FF).

Éducation des adultes, formation continue

ALBERO, Brigitte.

L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie.

Paris : L'Harmattan, 2000. 308 p., bibliogr. p. 271-283. Index. (Education et formation : Série Références et travaux universitaires.) ✎ 11

L'ouvrage tente de répondre à trois objectifs. Le premier est de clarifier un champ en émergence : l'autoformation en contexte institutionnel et plus particulièrement dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères. Le second est d'élaborer une analyse de situation qui puisse rendre intelligibles les processus relatifs à ce phénomène. Le troisième est de contribuer à construire des outils d'objectivation des valeurs portées par les projets d'ingénierie et des outils de repérage des pratiques pédagogiques. Ce travail permet de repérer les projets de société portés par les pratiques éducatives mises en œuvre et de déterminer à quelles conditions ces derniers peuvent contribuer à développer des formations à apprendre en situation d'autonomie, savoir-faire indispensable dans le monde social tel qu'il évolue. Il prend appui sur une recherche doctorale menée en 1994 et 1998 et portant sur trente-six dispositifs d'autoformation retenus de façon à obtenir une variété de situations quant à la localisation sur le territoire et au type d'environnement institutionnel. (Prix : 170,00 FF).

BARBIER, Jean-Marie ; CLOT, Yves ; DUBET, François et al.

L'analyse de la singularité de l'action : séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM.

Paris : PUF, 2000. 265 p. (Education et formation : Formation permanente, Education des adultes.) ✎ 21

La pensée scientifique classique a souvent négligé l'analyse de l'action. L'action était présupposée comme une mise en application des savoirs produits par cette pensée scientifique. Dans la plupart des champs de recherche, la situation a évolué et des courants de recherche remettent en cause les postulats classiques du travail d'intelligibilité pour s'efforcer de rendre compte du caractère situé, contingent et singulier des processus et des actions, qui concernent au premier chef praticiens et acteurs. A quelles conditions épistémologiques, théoriques, méthodologiques et sociales peut se faire un travail de recherche qui a pour objet les actions dans leur singularité ? Quels nouveaux rapports cela implique-t-il entre recherche et action et/ou acteurs ? Le Centre de recherche sur la formation du CNAM et la Chaire

de formation des adultes ont organisé, en 1997 et 1998, un séminaire sur ces questions. Des chercheurs confédérés, venus de différents horizons disciplinaires et disposant d'une expérience de réflexion et d'action dans ce domaine, les ont abordées avec un public de chercheurs et professionnels intéressés par la théorisation de l'action dans différents champs de pratiques. Le présent ouvrage regroupe des contributions à ce séminaire. Une synthèse sur ce thème apparaît prématurée et réductrice, cependant plusieurs convergences sont à remarquer entre ces contributions. Faut-il voir dans ces constats une incitation à ce que se développent, de façon plus étroite et plus dense, des collaborations entre champs de recherche qui correspondent à des champs de pratiques ? (Prix : 158,00 FF).

DUBAR, Claude.

La formation professionnelle continue.

Paris : La Découverte, 2000. 4^e ed. 119 p., bibliogr. p. 113-117. (Repères ; 28.) ✎ 4

Au début du Gaullisme (1958-1959), l'économie française a un retard considérable en matière de formation. La demande dans ce domaine est d'autant plus forte qu'il y a un manque important d'ouvriers qualifiés. Avec sa loi cadre sur la promotion sociale, l'État gaulliste tournera le dos à l'« éducation permanente », privilégiant la logique instrumentale de l'emploi sur la logique culturelle de la participation sociale. Le système français fait intervenir un nombre important d'acteurs, la formation est aujourd'hui un accompagnement obligé de toute politique d'emploi et les syndicats y jouent un rôle important. Les stagiaires sont passés d'un million en 1969 à près de dix millions aujourd'hui, mais l'inégalité des chances continue, celle-ci est due à la trajectoire sociale et culturelle, le facteur déterminant reste le niveau scolaire initial. On ne pourra démocratiser l'accès à la formation professionnelle continue sans profondément transformer la sélection scolaire. L'auteur fait l'historique de la formation, explique son fonctionnement et fait des comparaisons avec les autres pays. (Prix : 50,00 FF).

LONGWORTH, Norman.

Making lifelong learning work : learning cities for a learning century.

London : Kogan Page, 1999. XI-227 p., ill., bibliogr. p. 217-222. Index. ✎ 61

La formation continue n'est plus seulement un concept : aujourd'hui, de véritables communautés voient des commerces et des industries, des écoles, des lycées, des universités, des organisations professionnelles et des représentants du gouvernement local (Ville, Région) coopérer pour favoriser l'apprentissage et la formation. Les 25 chapitres de l'ouvrage montrent comment cette organisation, qui a déjà largement fait ses preuves, est à la source d'une formidable dynamique à tous les niveaux : social, économique et culturel, ce qui ne peut que contribuer à améliorer la qualité de la vie. (Prix : 19,99 £).

Les stratégies de l'alternance et la validation des acquis professionnels.

Paris : CNDP, 2000. 151 p. Index. (Pratiques innovantes.) ✻ 61

La modernisation de la formation professionnelle a été marquée par la place accordée à l'alternance dans la formation avec la création du baccalauréat professionnel en 1985 et avec l'instauration en 1992 de la loi sur la validation des acquis professionnels. Les évolutions ont engendré des modifications profondes dans les habitudes de travail de tous les acteurs du système éducatif. Les récits d'action, regroupés dans cet ouvrage, mettent en lumière ce que les enseignants réalisent pour améliorer ou optimiser l'alternance en formation ainsi que les prestations en matière de validation des acquis professionnels. La diversité des situations pédagogiques, statutaires ou institutionnelles que l'on y trouvera souligne l'identité des problèmes que les enseignants tentent de résoudre : la constitution, la coordination et la stabilité des équipes éducatives, la construction de partenariats durables avec les entreprises, l'articulation logique entre les situations de formations scolaires et professionnelles, le repérage et l'évaluation des compétences, l'instrumentation des démarches... Les seize projets publiés ici concernent les formations sous statut scolaire du niveau du CAP au baccalauréat professionnel, la pédagogie de l'alternance dans le collège, l'ouverture de sections d'apprentis dans un lycée et vont jusqu'aux situations d'adultes préparant un diplôme professionnel. Ils recouvrent toutes les tranches d'âge à partir de 14 ans et tous les niveaux fonctionnels sont représentés : projets d'équipe de la classe ou de l'ensemble de l'établissement, actions de niveau départemental ou académique. Ce foisonnement d'idées innovantes suscite de nouvelles pistes de réflexion comme d'actions et s'inscrit dans le cadre du dispositif créé en 1994 par le Ministère de l'éducation nationale de valorisation des innovations pédagogiques, animé à l'échelon national et relayé dans chaque académie. (Prix : 75,00 FF).

Structure de la formation continue

LINDEPERG, Gérard. collab.

Les acteurs de la formation professionnelle : pour une nouvelle donne.

Paris : La Documentation Française, 2000. 320 p. ✻ 23

Après avoir dressé un état des lieux circonscrit 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 concertation. 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 : 124,00 FF).

Enseignement privé et confessionnel

GARDET, Mathias ; VILBROD, Alain.

Les orphelins-apprentis d'Auteuil : histoire d'une œuvre.

Paris : Belin, 2000. 303 p., bibliogr. p. 299-301.

(Histoire et société : Temps présents.) ✻ 13

L'œuvre des orphelins-apprentis d'Auteuil s'est illustrée dans l'action sociale au service de jeunes en difficulté en leur dispensant une formation professionnelle. A l'occasion du cent trentième anniversaire de cette institution, une réflexion s'est amorcée sur ses valeurs et son sens. Ce travail, mené par deux chercheurs, historien et sociologue, spécialistes de l'action sociale, a été réalisé à partir d'archives, d'enquêtes et de rencontres sur le terrain. Dans la première partie, on découvrira la fondation, ses dirigeants, son fonctionnement, ses stratégies et réseaux d'acteurs, ses structures, à travers quatre périodes replacées dans leur contexte politique, social et religieux. La seconde partie expose les rapports entretenus entre la fondation et les autorités de tutelle (Ministères de l'Intérieur, de la Santé, de la Justice, de l'Éducation). Y sont aussi présentés le quotidien et les conditions de vie en internat, la discipline morale et physique, le règlement intérieur. En postface, le directeur actuel apporte un éclairage sur l'œuvre aujourd'hui, son orientation, ses structures, son effectif. (Prix : 127,00 FF).

M – PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Enseignants

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.

Thèse de doctorat : sciences de l'éducation : Paris V, 2000. 356 p. ✻ 11

La thèse d'Yveline Jaboin propose une étude approfondie sur les professeurs de l'enseignement secondaire public et privé par l'observation, la comparaison et l'analyse des traits distinctifs de chaque catégorie, à travers trois grandes parties : – les trajectoires socioculturelles et les positions sociales ; – les dispositions et prédispositions ; – la construction de l'identité professionnelle depuis l'entrée dans le métier. Compte tenu de la loi Debré du 31 décembre 1959 qui a engendré un rapprochement entre les deux institutions, l'auteur a défini comme objectif prioritaire l'analyse des similitudes et des différences des caractéristiques sociales et culturelles des enseignants des deux secteurs, et l'observation des effets des principales instances sur le

processus de construction d'identité professionnelle, et sur la conception des fonctions professorales. Comprendre les comportements sociaux des professeurs entrés dans l'enseignement entre 60 et 90 en intégrant les modifications engendrées par la loi de 59, la mise en place de la formation initiale depuis 94, les IUFM depuis 91, et l'évolution des modalités de recrutement, voilà l'enjeu de ce travail. La problématique s'appuie sur deux axes interdépendants, la théorie de la structure sociale de P. Bourdieu et la sociologie des professions. L'outil d'investigation a été une étude macro-sociologique, basée sur un questionnaire envoyé à tous les types d'établissement scolaire : collège, lycée, lycée professionnel public et privé. Trois zones géographiques ont été retenues : l'Aveyron zone rurale, la Loire Atlantique, zone rurale, urbaine et de banlieue, Paris zone urbaine. Globalement, les trajectoires socioculturelles indiquent une continuité et une confirmation de la position sociale dans l'union conjugale, par des prédispositions liées aux traditions éducatives familiales, une ascension sociale plus rapide pour les professeurs du public que pour ceux du privé. Dans les deux catégories, une expérience antérieure dans le domaine de l'enfance apparaît, et une infériorité relative du capital scolaire pour les professeurs de l'enseignement privé technique. En ce qui concerne l'analyse des similitudes et des différences entre public et privé dans le domaine du rapport au système scolaire, de l'accès à l'enseignement supérieur et des modes de préparation au métier, il apparaît une importante pré-socialisation à l'égard de la profession, où l'on observe que les propriétés sociales et scolaires dont les professeurs sont dotés ont été déterminantes dans le choix de l'une des institutions. La dernière partie, consacrée à la construction de l'identité professionnelle, s'articule autour d'une première partie consacrée aux parcours professionnels. On observe que la notion de rattachement à l'une des institutions s'appuie sur l'intériorisation de ses normes d'emploi, et que l'identité s'inscrit sur un modèle communautaire dans le privé et sur un modèle civique dans le public. Ce que nous retrouvons dans le deuxième chapitre où les conditions d'exercice et l'organisation du travail conduisent à une vision liée à l'extension de la fonction éducative, et l'accompagnement des élèves dans leur cheminement scolaire dans le privé, alors que dans le public la centration sur la formation intellectuelle des élèves est accompagnée d'une extension de l'animation. Les effets des contraintes institutionnelles sur les pratiques professionnelles sont fortement intériorisés dans le privé et le public, mais génèrent dans le privé le sentiment d'une grande liberté pédagogique. La conclusion insiste sur l'idée de socialisation identitaire différente pour le public et le privé, avec des lignées de fonctionnaires d'un côté, et de l'autre un attachement à la sphère d'influence du privé omniprésente. Les similitudes et les rapprochements entre les enseignants des deux secteurs se situent davantage sur les plans socio-professionnel, culturel et professionnel que sur le plan idéologique. (Prix : h. c.).

Profession enseignante

BLAXTER, Loraine ; HUGHES, Christina ; TIGHT, Malcolm.

The Academic career handbook.

Buckingham ; Philadelphia : Open university press, 1998. IX-230 p., bibliogr. p. 220-227. Index. [€] 4

Destiné aux professeurs des universités qui souhaiteraient planifier ou développer leur carrière, ce manuel étudie cinq aspects fondamentaux des tâches de l'enseignant : le travail en réseau, l'enseignement, la recherche, le travail d'écriture et le travail administratif. Il aborde d'autre part les questions liées à la publication, l'obtention de fonds de recherche, les modes d'évaluation des étudiants et les stratégies envisageables en vue d'une promotion. Chacun de ses neuf chapitres illustre ses idées par des résultats d'enquêtes présentés sous forme de textes et de tableaux. (Prix : 45.00 £).

RUNTZ-CHRISTIAN, Edmée.

Enseignant et comédien : un même métier ?

Paris : ESF, 2000. 138 p., bibliogr. p. 131-138. (Pédagogies.) [€] 5

Edmée Runtz-Christian, professeur de psychologie et de pédagogie en Suisse, a consacré une partie de ses recherches à la théâtralité de l'enseignement. Partant de l'hypothèse que tout enseignement est théâtral, elle s'interroge dans cet ouvrage sur le sens et le rôle, de la présence et de la théâtralité dans la situation pédagogique. La formation des maîtres et des enseignants, trop souvent ancrée sur les savoirs scientifiques et les savoir-faire, oublie le savoir-être, élément indispensable au plein épanouissement dans la fonction professorale. L'auteur propose donc une réflexion sur l'apprentissage de ce troisième type de savoir centré sur une approche théorique et empirique, de la présence et de la théâtralité en liaison avec l'acte pédagogique. (Prix : 139,00 FF).

Psychologie des enseignants

COSGROVE, John.

Breakdown : the facts about teacher stress.

London ; New York : Routledge ; Falmer Press, 2000. XIV-162 p., ill., bibliogr. p. 157-158. Index. [€] 5

J. Cosgrove, qui possède une longue expérience de l'enseignement et de la direction d'établissement scolaire, a observé que la quasi-totalité des écoles subissait des absences de professeurs pour cause de dépression nerveuse, dont l'effet est aussi préjudiciable aux élèves. D'autre part, il constate qu'à la fin des années 90, six mille enseignants ont pris une retraite anticipée pour raison de santé. L'auteur décrit des enquêtes corroborant ses propres observations. Il suggère des moyens d'aider de façon concrète ces enseignants, au niveau de l'école et au niveau de l'administration locale. Il invite également les professeurs à prendre conscience des premiers symptômes de stress et à se faire aider médicalement sans délai. (Prix : 12 £).

Témoignages biographiques d'enseignants

JOSSO, Christine. dir.

La formation au cœur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires.

Paris : L'Harmattan, 2000. 314 p., bibliogr. p. 274-320. (Histoire de vie et formation.) ✎ 23

Cet ouvrage propose à travers les textes de différents chercheurs de culture latine – portugais, italien, français, québécois... – leurs réflexions biographiques sur les étapes qui les ont amenés à se porter vers la voie transdisciplinaire, et l'approche herméneutique des récits de vie. Serge Lapointe, québécois, opte pour une présentation originale de lui-même, centrée sur la question de l'identité, et les rapports entre les savoirs et l'être. Jeanne-Marie Rugira, rwandaise naturalisée québécoise, nous propose un texte où approche biographique et puissance heuristique se combinent au service d'une pensée novatrice. Paul-André Giguère, québécois, utilise les récits de vie dans une perspective de développement spirituel. Laura Formenti, italienne, traite d'une réflexion épistémologique sur la méthode autobiographique. Quatre chercheuses brésiliennes montrent comment l'usage des récits de vie dans la perspective d'une compréhension de la formation permet l'émergence d'une problématique transdisciplinaire. Martine Lani-Bayle, française, souhaite mettre les apports des recherches en histoires de vie au service d'un questionnement sur la pédagogie à l'école. Maria de Loreto Paiva Couceiro, portugaise, utilise l'approche biographique dans la production de savoirs à usage existentiel et culturel, mais aussi à usage professionnel. Jeanne-Marie Gingras, québécoise, utilise ce savoir existentiel dans un réinvestissement au service de projets pédagogiques. Enfin, Marie-Christine Josso, française, fait une synthèse de ses dernières recherches, symbole de l'exploration de la formation au singulier pluriel. Une bibliographie rassemble en fin d'ouvrage l'ensemble des publications éditées sur le sujet depuis 1980. (Prix : 170,00 FF).

Formation des enseignants et des formateurs

XYPAS, Constantin.

Un itinéraire de recherche sur la formation des enseignants et la pensée éducative de Piaget. Habilitation à diriger des recherches. Note de synthèse sur les travaux de recherche de Constantin Xypas.

Paris : Université Paris 8, 1998. 130 p., bibliogr. p. 123-126. ✎ 12

Constantin Xypas, maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université catholique de l'Ouest – Angers – présente ses travaux de recherche et ses publications en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Il retrace d'abord son autobiographie intellectuelle en privilégiant les éléments de sa vie qui permettent de comprendre son par-

cours : naissance au Caire dans une société pluriethnique, multilingue et multiconfessionnelle ; émigration à Athènes où il suit sa scolarité puis des études d'histoire ; études en sciences de l'éducation à Caen en 1973. L'histoire et la vision stoïcienne du monde, le scoutisme et la « compréhension internationale » du monde ont marqué sa jeunesse. C'est en 1972 qu'il entend parler pour la première fois de Piaget et des sciences de l'éducation à propos de la méthode du self-government. Etape décisive. Il fait ses premières recherches d'enseignant chercheur à Caen et est actuellement directeur du département des Sciences de l'éducation à Angers. Sous l'intitulé « Recherches sur la pédagogie et la formation des enseignants » il expose le premier cycle de ses recherches. « De la formation des enseignants » relève de la recherche appliquée : il a étudié d'une part les facettes du métier d'enseignant, relationnelles et didactiques, notamment la gestion de l'indiscipline et l'animation du groupe classe ; d'autre part, l'enseignement individualisé, l'enseignement par objectifs et l'évaluation des connaissances. Le second cycle de recherche concerne l'épistémologie de l'éducation. Il se pose la question de la finalité de l'éducation, des relations entre intelligence et affectivité, entre éducation intellectuelle et éducation morale, des rapports entre individu et société. Enfin, il présente deux publications sur une recherche en cours sur la psychosociologie du conflit et une expérience de la formation à la parentalité basée sur les théories des thérapies familiales systémiques. Cette réflexion fondamentale est jalonnée par la découverte progressive d'un Piaget méconnu, humaniste et éducateur, par la compréhension de son message éducatif, de sa conception de l'Éducation nouvelle, de sa théorie de la socialisation et de l'éducation morale. Dans la troisième partie, il aborde ce qui lui tient à cœur depuis 1978. Il mène, à partir de l'analyse d'un vaste corpus de textes, de nouvelles recherches concernant la redécouverte des idées éducatives de Jean Piaget, notamment sur l'éducation morale et l'éducation du citoyen. Il présente le Piaget « classique », tel que considéré par ses disciples puis part à la recherche de la dimension cachée de Piaget, contre l'opinion qu'ont ses assistants et collaborateurs. A partir de l'interrogation première « Piaget a-t-il une pensée éducative ? » il montre comment sa démarche de recherche, sa sensibilité personnelle due à l'analogie entre son vécu et celui de Piaget, l'ont conduit à une lecture inhabituelle de ses textes. Il dévoile la vision du monde de Piaget jeune au travers de champs importants de sa formation intellectuelle : la religion, la biologie, la psychanalyse. La pensée éducative de Piaget fait ensuite l'objet d'un exposé : conception de l'éducation en général, de l'éducation morale et du citoyen, de l'éducation internationale en particulier ; impact de la socialisation dans le processus éducatif et le rôle éducatif qui revient à l'école et aux enseignants. Actuellement C. Xypas travaille à faire connaître les idées de Piaget sur l'affectivité, notamment sur les stades du développement affectif. Son projet est d'explicitier ce qui, dans la pensée piagétienne, concerne l'éducation, car cette pensée peut encore éclairer le fondement psychologique – voire anthropologique – de l'interaction éducative. (Prix : h. c.).

Formation continue des enseignants et des formateurs

OVENS, Peter.

Reflective teacher development in primary science.

London ; New York : Falmer Press, 1999. X-227 p., ill., bibliogr. p. 220-224. Index. € 61

Cet ouvrage traite de l'évolution, du perfectionnement professionnel des enseignants et des formateurs chargés de les guider. Il se fonde sur l'observation, durant une année, d'un cours de perfectionnement des maîtres dans l'enseignement des sciences à l'école primaire. L'objectif est d'améliorer la qualité purement pédagogique - c'est-à-dire la compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage - du travail de l'enseignant, le but ultime étant l'amélioration de l'apprentissage de l'enfant par l'acquisition de capacités d'investigation scientifique. L'étude du cas de six professeurs engagés dans une recherche-action est rapportée. Cette approche réflexive de leur développement intellectuel implique la collaboration des collègues, grâce à une observation et une évaluation réciproques. Ces exemples apportent la confirmation de la valeur de la recherche-action pour l'intégration de la théorie dans la pratique. (Prix : 24,95 \$).

Personnels non-enseignants

TILMAN, Francis. dir. ; OUALI, Nouria. dir. ; GATHER THURLER, Monica. collab. ; OBIN, Jean-Pierre. collab.

Piloter un établissement scolaire : lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 241 p. (Pédagogies en développement.) € 11

Le chef d'établissement scolaire joue un rôle essentiel dans l'adaptation de l'école aux nouveaux défis de la société. Pour mieux connaître les pratiques des chefs d'établissement face au changement et comprendre cette fonction clé, la fondation Roi Baudouin a lancé une recherche action. Pendant deux ans, dix chefs d'établissement de l'enseignement fondamental et secondaire en Belgique y ont participé avec deux chercheurs, auteurs du présent ouvrage. Il en résulte la présentation de modes de gestion propices à l'introduction de changements dans l'école ou la mise en place de projets innovants. Après avoir fixé l'objet de la recherche et sa méthodologie, on s'intéresse au profil général du chef d'établissement novateur en analysant la culture du changement, les attributs, les démarches du chef d'établissement et ses tactiques face aux obstacles. A partir de l'analyse opérée par les chefs d'établissements de leur propre mode de fonctionnement, quatre modèles de management du changement ont été identifiés : - le cheminement sans retour ; - les transformations décisives ciblées ; - le remplacement pur et simple ; - la contagion compagnonique. Ils font l'objet d'une présentation détaillée selon trois axes : les

conditions du fonctionnement, les rôles du chef d'établissement, les limites et les difficultés du modèle. La lecture comparée des quatre modèles permet de conclure que les différentes stratégies de management peuvent se combiner et/ou se succéder. La recherche fait apparaître que le rôle du chef d'établissement dans la promotion du changement est indispensable, ses interventions peuvent accroître l'efficacité des actions. D'autres variables, non étudiées ici, mériteraient d'être prises en compte : constitution et fonctionnement des équipes novatrices et leur confrontation avec le chef d'établissement ; lien entre les stratégies de pouvoir adoptées et le contenu des projets novateurs ; dynamique des interactions entre les différents acteurs du changement à l'école. Reste à constater que les acteurs du terrain sont placés devant une injonction paradoxale : l'innovation est l'affaire des gens de terrain mais la norme est émise par le pouvoir central. L'initiative des praticiens reste donc fortement encadrée. On attendrait alors beaucoup du chef d'établissement pour stimuler le changement dans cette situation paradoxale. Jusqu'où peut aller leur autonomie ? Quelles incidences sur une politique globale d'éducation ? En annexe : présentation synthétique des écoles et leurs projets. En fin d'ouvrage, les contributions de M. Gather Thurler, professeur à l'université de Fribourg en Suisse (« Diriger pour transformer l'établissement scolaire ») et de J.-P. Obin, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale Française (« Le chef d'établissement scolaire comme pilote d'un processus ») enrichissent les conclusions de la recherche action. (Prix : 160,00 FF).

TISSERAND, Marie.

Conseillère (principale) d'éducation : petits bonheurs et grosses colères d'un métier peu ordinaire.

Paris : L'Harmattan, 2000. 224 p. € 62

L'auteur croit au pari sur les personnes et à l'intérêt de construire sa fonction dans l'intérêt des élèves. Elle aime ce métier qui est sans cesse à réinventer et que nos voisins européens nous envient. Témoignant de ses débuts de surveillante et de son vécu de CPE, riche de l'expérience des nombreux établissements où elle a travaillé, elle avoue que, si elle n'a plus ses certitudes des débuts, elle n'en a pas pour autant renié ses convictions. Ce qui est le plus important, c'est de placer l'élève au centre de tout projet, d'avoir le respect de la personne, ainsi que l'exigence d'une loyauté nécessaire pour mobiliser une équipe. L'ouvrage s'adresse à tous. (Prix : 120,00 FF).

N - ORIENTATION, EMPLOI

Emploi

Insertion, activité et mobilité professionnelles

TANON, Fabienne. ed. ; CORDIER, Ariel. collab.

Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation.

Paris : L'Harmattan, 2000. 232 p. ✎ 23

Cet ouvrage est le fruit de travaux réalisés au cours d'une université d'été intitulée « Comment repenser l'école à partir de la parole des décrocheurs » qui s'est tenue à l'École Normale Supérieure de Fontenay en 1998. Différentes interventions sont présentées dans ce livre, faites par des enseignants, des chercheurs, des responsables administratifs, et des travailleurs sociaux. De nombreux jeunes quittent le système scolaire actuel sans qualification, ni diplôme et sont bien mal formés pour affronter le monde du travail. Quelles en sont les causes, quelle part de responsabilité pour l'école, la famille, l'environnement, les adultes qui entourent les jeunes. Les auteurs s'interrogent sur l'école comme lieu de socialisation, de culture, lieu de travail mais aussi sur le sens du décrochage au sein même de l'institution. Face à ces difficultés, nombre d'intervenants de terrain montrent que seule une équipe travaillant en partenariat à l'extérieur et à l'intérieur de l'institution peut aider les jeunes à remédier à leurs problèmes : que ce soit au collège par les dispositifs d'accompagnement scolaire et les classes relais, ou par les actions partenariales menées autour de la démobilitation scolaire dans le cadre des MAFPEN ou des missions locales. Enfin, beaucoup s'accordent à dire l'utilité d'un référent, d'une sorte de tuteur, interne ou externe à l'institution, qui pourrait aider le jeune en difficulté à se mobiliser pour sa formation, par une procédure d'accompagnement et d'insertion. (Prix : 130,00 FF).

O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

GÉRODOLLE, Agnès.

L'école en portraits.

Paris ; Montréal (Québec) : L'Harmattan, 2000. 188 p. (Histoire de vie et formation.) ✎ 6

Cet ouvrage n'est pas à proprement parler une recherche, c'est un livre de récits autour de l'école. En premier lieu, les enfants, les grandes joies et les petites misères de l'enfance au quotidien. Et puis les adultes, les enseignants, mais aussi tout le personnel qui gravite dans et autour de l'école : les parents, les inspecteurs, les gardiens, les personnels d'entretien, les intervenants extérieurs. Ensuite, les instances administratives, les réunions, les conseils de cycle, conseils des maîtres,

les réunions syndicales. Enfin, la classe, jour après jour où tout se passe, les plus grands plaisirs, les détresses, les espoirs, les enjeux. Ce livre, écrit par une institutrice, est en tout cas un livre d'amour sur l'école. (Prix : 110,00 FF).

Établissement scolaire

JUMENTIER, Jacques. dir.

Demain l'établissement scolaire : séminaire de la MAFPEN et de l'IUFM de l'académie de Lyon, nov. 1994-avr. 1995.

Lyon : CRDP de Lyon, 2000. 106 p. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ✎ 14

Ce séminaire sous l'égide de l'IUFM de l'académie de Lyon a pour thème le management dans le système éducatif plus particulièrement centré autour de l'établissement scolaire, qui en est le cœur. En préface, deux textes proposent un éclairage théorique sur les organisations et la gestion des ressources humaines. Issus des plus récents travaux en matière de la sociologie des organisations, ils constituent des clés de lecture des contributions des intervenants de ce séminaire. On trouvera, en première partie, un aperçu sur les pratiques d'autres pays d'Europe, et d'Amérique du Nord, en matière de management éducatif où les démarches empruntent parfois aux modèles de gestion du monde de l'entreprise. La deuxième partie de l'ouvrage traite des changements souhaitables dans la conception et l'organisation du système français ainsi que du rôle des personnels d'encadrement et chefs d'établissement du second degré. (Prix : 90,00 FF).

Communauté éducative

Discipline

PARSONS, Carl.

Education, exclusion and citizenship.

London ; New York : Routledge, 1999. XIV-209 p., ill., bibliogr. p. 183-197. Index. ✎ 11

L'auteur constate que les mesures d'exclusion d'élèves ont atteint en Grande-Bretagne un taux inégalé dans les autres pays d'Europe et tente de situer ce problème à l'intérieur d'un schéma de forces sociales et d'un discours de légitimation tenu par les décideurs gouvernementaux, les éducateurs, l'opinion publique. La concurrence entre les écoles provoquée par la stratégie de marché conduit à éliminer les élèves contre-performants et/ou indisciplinés qui nuisent à l'image de l'établissement. L'ouvrage rend compte des aspects concrets de l'exclusion et examine les contextes qui aboutissent à ce résultat. L'expérience d'enfants exclus, la réglementation de l'exclusion, les projets de liaison des actions de divers services (sanitaires, sociaux, judiciaires)

sont décrits. L'auteur étudie les facteurs culturels et politiques qui freinent le développement de la prévention de l'indiscipline. (Prix : 50 £).

TAUBER, Robert T.

Classroom management : sound theory and effective practice.

Wesport ; London : Bergin and Garvey, 1999. XVI-339 p., ill., bibliogr. p. 309-327. Index. € 5

Cet ouvrage, destiné aux élèves-professeurs et aux enseignants ayant manqué de formation en ce qui concerne la gestion de la classe, la discipline, propose, dans une première partie, un cadre théorique permettant de comprendre la finalité de la discipline pendant le travail d'apprentissage et facilitant la lecture et l'appréciation personnelle des six modèles éprouvés de maintien de la discipline en classe. Ces modèles conçus par de célèbres pédagogues américains, partisans ou non de la directivité, de l'interventionnisme sont détaillés dans six chapitres qui forment la seconde partie. A la fin de chaque chapitre un test est proposé au lecteur afin qu'il juge si cette méthode disciplinaire lui convient. La troisième partie explore « les théories et les pratiques conduisant à une meilleure maîtrise de la classe », exposant les idées, parfois controversées, de chercheurs sur la prévention et la résolution des problèmes de conduite. (Prix : 19.95 £).

Vie de l'élève

VIVET, Pascal ; DEFRANCE, Bernard.

Violences scolaires : les enfants victimes de violence à l'école.

Paris : Syros, 2000. 151 p. (Ecole et société.) € 6

La grande majorité des enseignants accomplit son travail avec compétence et professionnalisme, et la grande majorité des enfants passe par l'école sans y subir de violences. Et pourtant, il existe des professeurs qui ferment les yeux lorsque des violences s'exercent entre mineurs, il y a des enfants qui en sont les victimes dans des lieux où ils devraient être protégés. Comment l'institution scolaire gère-t-elle les violences quand elles ont pour cadre une école, un collège ou un lycée, quand elles ont pour auteurs des enseignants ? Quels garde-fous propose-t-elle aux débordements ? Comment protège-t-elle les élèves ? Cet ouvrage n'a pas la prétention de présenter un tableau exhaustif des violences scolaires, ni une enquête sociologique sur le sujet. Construit sur de nombreux témoignages, il se veut le point de départ d'une réflexion sur les mécanismes qui conduisent à cette violence et sur les solutions et recours efficaces. (Prix : 79,00 FF).

P – MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

Théories pédagogiques

Théoriciens et pédagogues

KRANICH, Ernst-Michael.

L'enfant en devenir : fondements de la pédagogie Steiner.

Paris : Triades, 2000. 300 p. € 15

Dans cet ouvrage de Ernst-Michael Kranich, sont rassemblés l'ensemble des articles qu'il a écrits sur Rudolf Steiner, sa pédagogie, et les écoles Waldorf. Steiner, fondateur de l'anthroposophie, propose une compréhension de la nature humaine basée sur l'harmonisation de l'être matériel (physique), et de l'être spirituel par le sentiment. Sur cette doctrine, un courant pédagogique s'est développé, fondé sur une prise en compte de l'être humain dans sa totalité, corps, âme et esprit dans un apprentissage basé sur l'expérience, qu'elle soit corporelle, psychique ou spirituelle. L'auteur décrit, dans un premier chapitre, les fondements de cette pédagogie basée sur une compréhension de l'anthropologie de l'homme, puis il aborde le développement de l'enfant et de l'adolescent à travers les faits anthropologiques durant la petite enfance, comme par exemple la posture verticale et la parole, puis les forces qui forment le corps et la naissance du corps éthérique. Enfin, il nous invite à découvrir quelques thèmes centraux de la pédagogie Steiner dans les écoles Waldorf autour des thèmes de la respiration, du sommeil, de la faculté de jugement,... (Prix : 150,00 FF).

Courants pédagogiques contemporains

BARDT, Sylvia.

L'enfant en mouvement : pratique de l'eurythmie dans les écoles Steiner.

Paris : Triades, 2000. 185 p., bibliogr. p. 185. € 4

L'eurythmie a été inventée par Rudolf Steiner et est intégrée dans la pédagogie spécifique aux écoles Steiner. Elle est définie comme un « art du mouvement » qui réunit en « un ensemble rythmé la musique, les sonorités du langage, les couleurs et les mouvements dans l'espace ». Dans cet ouvrage, l'auteur décrit quelle pratique en est faite tout au long du plan scolaire réparti sur douze années dans les écoles Steiner. C'est, bien sûr, de l'étude anthroposophique de la nature humaine que sont tirés les contenus et les méthodes correspondant aux différents âges. Cette approche de l'eurythmie met en lumière le développement de l'enfant, de l'âge prénatal à l'adolescence et convie à une réflexion sur la façon de se trouver soi-même et de rencontrer le monde. (Prix : 120,00 FF).

Didactique

TERRISSE, André. ed.

Didactique des disciplines : les références au savoir.

Bruxelles : De Boeck Université, 2001. 161 p., notes bibliogr. (Perspectives en Education et Formation.) ✻ 14

La question de la référence se pose systématiquement dans le processus de transmission du savoir scolaire, dans la mesure où l'enseignant se réfère à une origine, un « déjà là ». Toute discipline est confrontée à cette question. Elle constitue « une façon différente d'interroger les rapports de l'école à son environnement culturel, scientifique et économique ». Cet ouvrage contient les réflexions et points de vue de didacticiens de disciplines différentes (philosophie, histoire, mathématiques, français, agriculture, EPS, sciences) sur la référence. Certains l'interrogent comme outil d'analyse du didactique ; trois auteurs l'analysent du point de vue du statut de leur discipline et d'autres enfin se demandent en quoi la référence intègre l'étude du sujet dans son rapport au savoir. (Prix : 155,00 FF).

Organisation pédagogique

ALLUIN, François ; BENHAÏM, Jeanne.

Les classes relais 1999.

Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de la programmation et du développement, 2000. 84 p. (Les Dossiers ; 116.) ✻ 4

L'objectif de cette enquête sur les classes relais est d'apprécier le fonctionnement de ce dispositif destiné à l'accueil temporaire des élèves en voie de déscolarisation ou de marginalisation, de saisir les modalités de mises en œuvre lors de l'année scolaire 1998-1999, et d'en mesurer les effets sur les élèves. Les acteurs interrogés étaient les inspecteurs d'académie et les chefs d'établissement. Les réponses montrent que l'expérience est positive sur le plan de la re-socialisation des élèves mais que sur le plan scolaire, les difficultés ressurgissent lors de la réintégration au collège. C'est sur ce point que la réflexion doit se poursuivre et que des solutions différentes doivent être envisagées. (Prix : 95,00 FF).

BAZARD, D. ed. ; BONNERY, S. ed. ; MARTIN, E. ed.

Les élèves des dispositifs relais : enquête réalisée à la demande du Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie (Direction de l'enseignement scolaire) auprès de jeunes scolarisés dans des dispositifs relais en 1997 et 1998. (Centre Alain Savary de l'INRP).

Paris : Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie ; Ministère de la Justice, 1999. 44 p. ✻ 11

L'augmentation du nombre des dispositifs relais qui jusque-là relevaient plutôt d'initiatives d'acteurs de terrain ayant conduit à leur institutionnalisation (cf. la circulaire n° 98-120 du 12 juin 1998), la direction de l'enseignement scolaire a commandé cette étude destinée à en cerner le public. Une enquête a été menée durant l'année 1997-1998, complétée par une cinquantaine d'entretiens. Leur analyse permet, dans une synthèse, de faire ressortir des « traits communs », mais également d'établir une typologie mettant en valeur la diversité des élèves. L'enjeu est de saisir la façon dont ces élèves expriment leur vécu de l'école, leurs rapports aux enseignants, aux autres élèves, au travail scolaire, et de mettre à jour les logiques qui sous-tendent leurs comportements. Pour beaucoup de ces jeunes, ces dispositifs sont bien perçus comme des lieux d'écoute et de prise en considération réelle de leurs difficultés. Cependant, les résultats encourageants sur le pouvoir de rescolarisation des dispositifs ne doivent pas faire oublier qu'ils semblent n'avoir aucuns effets sur certains élèves. (Prix : h. c.).

MARTIN, Elisabeth. collab.

Les élèves scolarisés dans un dispositif relais en 98-99 : que sont-ils devenus un an après ? Enquête réalisée par le centre Alain Savary de l'INRP.

Paris : Ministère de la justice ; Ministère de l'éducation nationale, 2000. 7 p. ✻ 11

Un an après l'enquête de 1997-1998 (voir « Les élèves des dispositifs relais »), l'examen du devenir de ces élèves confirme pour beaucoup le rôle positif de ces structures. Toutefois, ces résultats restent temporaires pour les jeunes ayant été repérés comme nécessitant une aide éducative et il faut reconnaître que ces dispositifs laissent de côté toute une partie du public qui se déscolarise « sans faire de bruit ». (Prix : h. c.).

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

TARDIF, Jacques.

Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique.

Paris : ESF, 2000. 128 p., bibliogr. p. 123-126. (Pratiques et enjeux pédagogiques.) ✻ 4

L'école est en crise, beaucoup de jeunes sortent du système scolaire sans qualification, ou très diplômés, mais inadaptés au monde de l'entreprise. Les forces extérieures et intérieures obligent l'école à redéfinir son rôle, son sens, ses objectifs, ses méthodes pédagogiques et évaluatives. L'arrivée des nouvelles technologies a modifié largement le rapport au savoir et remis en cause les pratiques d'apprentissage. Ce livre met en avant la compréhension de la complexité de l'apprentissage, grâce à l'apport des sciences cognitives. Celle-ci est indispensable pour y intégrer les nouvelles technologies, et maîtriser l'organisation de l'enseignement et du travail. Les nouvelles technologies induisent un nouveau

rapport enseignant/enseigné, dans le cadre d'une redéfinition de l'apprentissage et demandent une intégration des pratiques d'évaluation en liaison avec l'environnement pédagogique. C'est ce type de travail, réalisé par des enseignants québécois, qui est présenté dans le dernier chapitre de cet ouvrage. (Prix : 88,00 FF).

Travail individuel et individualisé

JONNAERT, Philippe.

De l'intention au projet.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 143 p., bibliogr. p. 135-139. (Pratiques pédagogiques.) [✉] 4

Par quelles étapes faut-il passer pour traduire une intention de formation en un scénario de formation ? L'auteur propose au lecteur de l'ouvrage de découvrir et maîtriser les différentes dimensions de la mise en place d'un projet de formation en travaillant à partir de sa propre intention de formation qu'il devra rédiger de manière informelle, dès le début de sa lecture. Il avancera donc dans sa lecture et dans sa propre démarche en parallèle. Le lecteur sera amené progressivement à confronter sa représentation du concept de projet de formation à celle de quelques auteurs, puis à reformuler sa représentation. Pour organiser le passage de son intention de formation à l'écriture de son scénario, l'auteur met à sa disposition divers outils tels que : description des étapes de construction, conseils de lecture, analyse et inventaire de documents personnels à produire, liste des contraintes et des ressources qu'il peut mobiliser, algorithme général de l'action. (Prix : 120,00 FF).

Travail autonome

ZIMMERMAN, Barry J. ; BONNER, Sébastien ; KOVACH, Robert.

Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 182 p. (Animer sa classe.) [✉] 6

Entre douze et quatorze ans, les élèves doivent être capables de gérer leur travail à la maison. Ce livre présente un modèle permettant d'enseigner aux enfants, et ce, dès les dernières années de l'enseignement élémentaire, cinq compétences essentielles : planifier et utiliser plus efficacement le temps consacré à l'étude, mieux comprendre et mieux résumer les textes lus, améliorer les méthodes de prise de notes, anticiper les tests et mieux s'y préparer, enfin, rédiger plus efficacement. Comment initier et s'initier à cette autorégulation ? Quelles activités conduire pour apprendre aux élèves à observer et à évaluer leur efficacité, à se fixer des objectifs, à utiliser les stratégies d'apprentissage, à contrôler leurs progrès et à ajuster leurs méthodes stratégiques ? Quelles compétences sont nécessaires à l'enseignant pour mettre en œuvre une approche autorégulatrice de l'apprentissage scolaire ? Si l'ouvrage s'adresse essentielle-

ment aux enseignants, il s'attache avant tout à développer la notion d'élève centré sur l'apprentissage, capable d'apprendre intelligemment et de construire lui-même son savoir. Il fournit des outils, des fiches de contrôle, des check-lists pour l'application d'une formation autorégulatrice de l'apprentissage scolaire et s'appuie sur de nombreux exemples mis en œuvre aux Etats-Unis. (Prix : 150,00 FF).

Tutorat, conseils méthodologiques, aide au travail de l'élève

BAUDRIT, Alain.

Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités européennes ?

Paris : L'Harmattan, 2000. 192 p., bibliogr. p. 169-190. [✉] 13

Dans cet ouvrage, Alain Baudrit, professeur et spécialiste des sciences de l'éducation pose un regard critique sur les pratiques tutorales dans les universités anglo-saxonnes. Comme il le dit, cette pratique est une réponse qualitative à un problème quantitatif : la massification de l'enseignement a provoqué un afflux d'étudiants dans les premiers cycles universitaires souvent peu préparés aux exigences de l'enseignement supérieur. Pratiqué depuis longtemps dans les pays anglo-saxons, le tutorat s'est peu à peu mis en place en Europe, et une observation précise de ce qui se passe dans ces pays « référents » permet de repérer les avantages et les inconvénients de ce dispositif. L'auteur présente ici la fonction tutorale (rôle, qualités requises, formation), ses perspectives, les formations dispensées dans certains cas pour pouvoir l'exercer, la place des tuteurs au sein du fonctionnement universitaire, et l'adaptabilité des structures de travail au tutorat. Ce livre permettra à tous ceux qui ont en charge la mise en place d'un tutorat d'apprécier le travail déjà effectué dans un certain nombre d'établissements, et d'en tirer profit pour leur pratique. (Prix : 110,00 FF).

Enseignement programmé

ALBERGANTI, Michel.

A l'école des robots ? : L'informatique, l'école et vos enfants.

Paris : Calmann-Lévy, 2000. 303 p., bibliogr. p. 299-300. (Cybermondes.) [✉] 4

Des équipes américaines de recherche en intelligence artificielle ont développé des prototypes d'agents pédagogiques interactifs doués des qualités les plus efficaces en matière d'enseignement. Réalisés à partir des connaissances issues de l'informatique, et des sciences cognitives, ils sont à même de déceler les difficultés de l'utilisateur et d'y répondre par une stratégie appropriée, en élaborant un modèle de l'apprenant mais aussi de dialoguer avec des serveurs pour résoudre les difficultés de compréhension de l'élève. Utiles pour l'évaluation des connaissances, la correction automatique et la création de profils d'élèves par niveau, quel sera le devenir des technologies électroniques

d'ores et déjà utilisées aux États-Unis dans la formation continue et l'enseignement à distance ? L'auteur, après avoir comparé les méthodes de l'enseignement traditionnel et celles de l'enseignement virtuel, débat de la nécessité de réinventer le système éducatif, et de repenser le rôle du professeur. Tout en rappelant les précédents échecs en matière d'informatisation, il plaide pour une nécessaire évolution et modernisation des méthodes pédagogiques car l'enseignement actuel lui semble inadapté à la société d'aujourd'hui et au monde de demain. (Prix : 120,00 FF).

Curriculum et programmes d'enseignement

Construction des curricula

PARKAY, Forrest W. ; HASS, Glenn.

Curriculum planning : a contemporary approach.

Boston ; London ; Toronto : Allyn and Bacon, 2000.

XII-548 p., ill., notes bibliogr. Index. ✎ 4

Cet ouvrage constitue un guide pour les planificateurs et les professeurs chargés d'élaborer et d'enseigner les programmes d'études de l'école maternelle à l'université, incluant une présentation des perspectives historiques concernant la planification des curriculums, des analyses récentes de leur évolution et des comptes rendus d'expériences personnelles. La première partie étudie les fondements de la mise en œuvre des curriculums : les valeurs qui l'inspirent, la dimension sociale, les théories du développement humain, les styles d'apprentissage, la nature du savoir, les critères de construction des programmes. La deuxième partie traite de l'application des techniques de planification de programmes aux divers niveaux de développement intellectuel : petite enfance, enfance, pré-adolescence, adolescence, éducation supérieure pour les jeunes adultes et pour la formation continue multi-âge. Plusieurs articles sont consacrés à l'adaptation des programmes à l'avenir - qui sera marqué par l'expansion de l'informatique et de l'environnement multiculturel. (Prix : 80 \$).

Évaluation

JORRO, Anne.

L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 184 p., bibliogr. p. 171-176. Index. (Pratiques pédagogiques.) ✎ 4

L'évaluation renvoie à un ensemble de valeurs, de croyances, de goûts, de convictions qui se concrétisent dans les gestes de l'enseignant évaluateur. L'auteur organise ces gestes autour de trois pôles qu'elle étudie successivement. Sous l'angle des postures, quatre postures différentes permettent de situer l'enseignant dans des logiques d'autorité, d'en-

couragement, de conseil ou de compréhension. Le pôle des imaginaires qui impulsent au quotidien l'acte évaluatif structure lui aussi le champ de l'évaluation et de l'apprentissage. L'auteur en distingue quatre : celui de la performance, de la maîtrise, de la construction et de la compréhension qui se diffusent au travers de gestes professionnels. Nourris d'utopie, de rationalité, de valeurs, ils influent sur la perception qu'a l'enseignant de la classe et de ses propres actions. Dans un troisième temps, il est question des usages scolaires, des ouvertures et des difficultés de la mise en œuvre de l'évaluation et des manières qu'a l'enseignant de communiquer à partir des productions des élèves. Il s'agit bien de montrer que l'évaluation n'est pas un acte supplémentaire mais qu'elle est le reflet de ses actes, des interactions qu'il favorise en classe. Cette réflexion doit permettre à l'enseignant de mieux assumer la dimension symbolique de ses gestes mais aussi d'élaborer son style d'évaluateur. (Prix : 160,00 FF).

Réussite et échec scolaires

CHRISTIANNE, Odette.

Pour une scolarité réussie.

Paris : Presses de la Renaissance, 2000. 297 p., Annexes.

✎ 6

Ancien proviseur de lycée, dont le prestigieux lycée Henri IV de Paris en fin de carrière, O. Christianne sait de quoi elle parle quand elle plaide pour une scolarité réussie. Elle s'est toujours sentie « terriblement » impliquée, responsable non seulement de la gestion et des études des élèves mais aussi de leur conduite, au service de jeunes pour qui les comportements dans la société et l'autonomie conquise au lycée auront autant d'importance que les connaissances et le savoir-faire acquis dans des domaines divers. De ses années au contact des jeunes, O. Christianne livre ici les enseignements, liant ces aspects pédagogiques et éducatifs, qu'elle juge indissociables. En donnant ces informations, elle « initie » les parents au système éducatif, leur offrant des clés de réussite. Leur objectif n'est-il pas de permettre à leurs enfants d'obtenir « le meilleur bac possible » qui leur permette d'accéder à la voie souhaitée, puis d'y réussir ? C'est aussi, au plus près des enfants, les aider à se construire, à se forger une personnalité, à passer de l'adolescence à l'âge adulte. Elle répond aux interrogations sur la nomination des enseignants, la notation des élèves, les programmes, les relations entre laïcité et spiritualité à l'école, la place des parents dans l'institution. Parce qu'« éduquer c'est responsabiliser », elle donne son point de vue sur l'éducation et le partage des responsabilités entre établissement scolaire et familles. Cependant, il ne suffit pas d'initier seulement les parents. Les élèves eux aussi doivent être responsabilisés, se sentir fortement impliqués dans la vie au lycée, dans leurs études, dans des activités culturelles. Son témoignage s'achève sur une question : « Education, où sont les responsables ? ». Au-delà des réformes, mutismes, résistances, critiques mutuelles, « les responsabilités dans

l'éducation des jeunes sont partagées », conclut-elle. Encore faut-il que tous ceux qui sont concernés en conviennent. (Prix : 109,00 FF).

R – MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Les politiques documentaires des établissements scolaires : écoles, collèges, lycées. Actes du séminaire national, les 9, 10 et 11 mai 2000, Palais des Congrès de Versailles.

Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles, 2000. 120 p., notes bibliogr. (Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation.)  4

Avec l'émergence des travaux croisés en collège et des travaux personnels encadrés, en lycée la fonction documentaire devient partie intégrante de l'acte pédagogique. L'ancrage des disciplines dans les ressources documentaires amène à repenser la politique documentaire des établissements scolaires afin de mettre en synergie les différents partenaires institutionnels intervenant dans le processus. Le réseau CNDP en phase avec l'évolution des pratiques de classe dans le domaine documentaire, le recours aux TICE, doit redéfinir des nouveaux modes d'accès de l'environnement documentaire et des ressources éducatives. Il devient aussi nécessaire d'harmoniser une cohérence au niveau de la formation aux apprentissages documentaires des élèves pour la construction des savoirs en définissant des compétences à acquérir de la maternelle à l'université. Se posent également les problèmes des financements de la construction, des équipements informatiques, des fonds documentaires et des accès au réseau en partenariat entre l'État et les collectivités locales. Il faut aussi repenser la formation des documentalistes et des enseignants pour la maîtrise des nouveaux outils d'information et leur intégration dans les démarches pédagogiques au sein du système éducatif, véritable enjeu de sa modernisation. (Prix : 90,00 FF).

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

AVRAND-MARGOT, Sylvia ; MAGRET-CHELOT, Anne.

Les 500 sites d'Internet : Histoire-Géographie, Education civique.

Paris : Belin, 2001. 253 p. (Guide Belin-Internet.)  4

Ce guide offre à l'enseignant un outil de travail pour la recherche et la diversification de ses sources d'information, pour la préparation de ses cours. L'outil internet se révèle riche, performant et devient vite indispensable à ses utilisateurs avertis. Les 500 sites répertoriés, provenant de sites officiels et de sites ou travaux personnels, s'articulent autour de 25 entrées : - Les renseignements pratiques ; - Le coin du

prof ; - Histoire : les points de départ ; - La préhistoire ; - L'antiquité ; - Histoire médiévale ; - Histoire moderne ; - Histoire contemporaine ; - Géographie : les points de départ ; - Cartographie ; - Les milieux de vie ; - Nature et campagne ; - Fleuves et ports ; - Démographie ; - Économie et développement ; - Les villes ; - La France et ses régions ; - Le reste du monde ; - France : institutions, vie politique et société ; - Droits et liberté ; - L'Europe ; - Patrimoine et environnement ; - Citoyenneté et justice ; - Solidarité, développement, défense, conflits... ; - La vie de tous les jours. (Prix : 79,00 FF).

AVRAND-MARGOT, Sylvia ; MAGRET-CHELOT, Anne.

Les 500 sites d'Internet : Français-Lettres classiques.

Paris : Belin, 2001. 190 p. (Guide Belin-Internet.)  4

Ce guide offre à l'enseignant un outil de travail pour la recherche et la diversification de ses sources d'information, pour la préparation de ses cours. L'outil internet se révèle riche, performant et devient vite indispensable à ses utilisateurs avertis. Les 500 sites répertoriés, provenant de sites officiels et de sites ou travaux personnels, s'articulent autour de neuf entrées : - Les renseignements pratiques (académies, le Bulletin officiel, les concours, les éditeurs scolaires, les éditeurs et cdrom, enseigner à l'étranger, le ministère de l'Éducation nationale, les mutations, orientation et formation, ressources éducatives, les sorties et voyages scolaires, les syndicats et associations d'enseignants) ; - Le coin du prof (support de cours, exercices divers, outils de la langue) ; - Histoire littéraire et littérature : sites généralistes (histoire littéraire, littérature, les genres romanesques, bibliothèques virtuelles) ; - Les écrits au fil des siècles (Le Moyen Age, la Renaissance, le XVII^e siècle, le Siècle des Lumières, écrivains du XVIII^e siècle, le XIX^e siècle, écrivains du XIX^e siècle, le XX^e siècle, écrivains du XX^e siècle) ; - Le théâtre (sites généralistes, histoire et genres, troupes et théâtre, auteurs, le théâtre à l'école, revues, guides et critiques, festivals) ; - La poésie, les contes, les fables ; - La bande dessinée ; - La presse et les prix littéraires ; - Lettres classiques (sites généralistes, ressources académiques, bibliothèques virtuelles, le latin, le grec). (Prix : 69,00 FF).

Communication audiovisuelle

Audiovisuel dans l'enseignement

LANGOUËT, Gabriel. ed.

Les jeunes et les médias en France. Observatoire de l'enfance en France de la Fédération des PEP.

Paris : Hachette Education, 2000. 256 p., notes bibliogr.  4

La fréquentation des médias est-elle la cause de la non-réussite scolaire, du déclin de la lecture comme on lui reproche. La culture scolaire et la culture médiatique sont-elles à ce point concurrentes, n'auraient-elles pas des

points de convergence et de complémentarité ? Quel est le rôle de l'école dans l'égalité d'accès aux nouvelles technologies ? Cet ouvrage, dans sa première partie, fait le point sur les rapports entre les jeunes et les médias (internet y compris) dans l'école et hors l'école en termes d'équipements et d'utilisation selon les catégories sociales et l'âge. Des statistiques illustrant les pratiques médiatiques en œuvre constituent la deuxième partie. La dernière partie présente plusieurs axes de réflexion de scientifiques autour des médias. Quelle est l'influence des images violentes sur les jeunes, comment l'informatique est-elle intégrée dans l'enseignement ? Quel est le rôle des TICE au service de pédagogies constructivistes interactionnistes susceptibles de redonner aux élèves le goût d'apprendre ? Ne faudrait-il pas repenser les modèles de transmission des savoirs au sein de la formation des enseignants ? La conclusion plaide pour un nécessaire rapprochement entre l'institution scolaire et l'univers des médias. (Prix : 135,00 FF).

Techniques audiovisuelles

Télévision

BATON HERVÉ, Élisabeth.

Les enfants téléspectateurs : programmes, discours, représentations.

Paris : L'Harmattan, 2000. 377 p., bibliogr. p. 357-372. (Communication.) ✎ 23

La relation enfant-télévision a suscité de nombreuses études et réflexions depuis l'apparition des émissions pour enfants. On s'est penché sur les divers effets et sur l'impact que ce média a sur eux. Comment se sont modifiés les regards portés sur cette relation ? Quels facteurs sont intervenus dans les représentations qu'on en a ? Quels sont les apports spécifiques de la recherche scientifique ? Cette recherche, tout en prenant en compte l'historique de la télévision pour les jeunes et des débats y afférant, se construit autour de trois axes : les programmes télévisuels conçus et diffusés à l'intention du jeune public, les études et les recherches menées à propos des enfants et de la télévision, et un examen des études scientifiques publiées sur ce sujet. (Prix : 198,00 FF).

Enseignement assisté par ordinateur

ALAVA, Séraphin. dir.

Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 226 p. Index. (Perspectives en éducation et formation.) ✎ 61

L'arrivée des technologies numériques a soulevé passion et enthousiasme mais les innovations pédagogiques consistent souvent à « faire du vieux avec du neuf ». L'individualisation des actions de formation et la diversification des

modalités didactiques est pourtant possible avec les moyens nouveaux, à condition que l'institution, le formateur et l'ensemble des acteurs scolaires s'emparent de ces innovations techniques pour faire évoluer leurs pratiques et leurs métiers. Des chercheurs de différentes disciplines de pays francophones se sont réunis autour de la thématique générale des interactions entre dispositifs médiatisés et pratiques d'autoformation. Ils font état des avancées et des problèmes rencontrés, tentent de préciser cette évolution et d'en délimiter les perspectives et les enjeux. Les contributions s'organisent autour de trois approches : « Cyberespace et communication médiatisée : enjeux et concepts » ; « Dispositifs médiatisés, leviers d'autoformation : concepts et pratiques » et « Des dispositifs aux usages : évolution du rôle des acteurs ». C'est à travers les problématiques de l'enseignement à distance qu'est ici souvent abordée la transformation des procédures didactiques : l'enseignement en présence, les rapports aux savoirs sont aujourd'hui questionnés par ces procédures. Face aux dispositifs de formation médiatisés, les fonctions classiques du formateur changent, les modes de relation entre formateurs et apprenants se modifient et les pairs deviennent des éléments de la dynamique formative. Mobilisant acteurs et enseignants, ces dispositifs redonnent sens à la notion d'activité et d'interactivité. Cyberespace et dispositifs de formation médiatisée mettent en interaction des équipes larges composées d'acteurs complémentaires. Pour réussir, ce processus de mutation des pratiques et des conduites professionnelles doit prévoir un accompagnement efficace. Il faut vaincre les résistances au changement et permettre aux usagers de recontextualiser leurs pratiques. Les enseignants doivent être préparés à exercer de nouveaux rôles pédagogiques, à se forger une nouvelle image de leurs compétences professionnelles. Il faut repenser les interactions entre l'approche communicationnelle et la théorisation didactique. Enfin, penser les évolutions des dispositifs de formation avec le cyberespace, c'est prendre en compte, la co-formation, la dimension collective d'un processus d'enseignement/apprentissage trop souvent conçu comme bilatéral. Les conditions collectives des interactions et du travail collaboratif sont à construire. L'ensemble des disciplines scientifiques est aujourd'hui questionné par les évolutions pédagogiques et éducatives du cyberespace. Les recherches interdisciplinaires permettront de dégager les axes directeurs des futures innovations. La recherche en éducation devra préciser les outils d'analyse, définir les langages de référence, comprendre les processus en jeu pour contribuer à faire du cyberespace un outil au service des pratiques collectives et autonomes des apprenants. (Prix : 190,00 FF).

COLE, Robert A. ed.

Issues in web-based pedagogy : a critical primer.

Westport : Greenwood Press, 2000. XII-414 p., ill., notes bibliogr. Index. (The Greenwood educators' reference collection.) ✎ 5

Dans cet ouvrage, R.A. Cole regroupe les contributions d'érudits et de praticiens à la connaissance de la forme et du contenu de l'enseignement par internet au niveau

post-secondaire aux États-Unis. La première partie livre une réflexion sur les aspects philosophiques et théoriques de ce type de pédagogie, sans faire abstraction des considérations empiriques. La seconde partie traite des questions pratiques en s'appuyant sur la réflexion théorique préalable. Les conséquences sociales, psychologiques et économiques de cette nouvelle approche pédagogique sont présentées, des cas concrets sont analysés, le problème de la propriété intellectuelle est soulevé. La transformation du rôle des enseignants et des chercheurs que la technologie d'internet et le développement de l'enseignement à distance entraînera et le danger d'un enseignement de type marchandise sont signalés. La nécessité de trouver des stratégies pédagogiques nouvelles pour cet enseignement non traditionnel est mise en évidence dans plusieurs articles. (Prix : 61,50 £).

S – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

Enseignement de la langue maternelle

HANCOCK, Joëlie. ed.

The Explicit Teaching of Reading.

Newark : International Reading Association, 1999.
X-139 p., ill., notes bibliogr. Index. ✎ 61

L'auteur fait partie d'un groupe d'enseignants/chercheurs australiens qui ont voulu expliciter leur enseignement de la littérature à des élèves en dessous du niveau scolaire moyen, en aidant ces élèves à répertorier et articuler les structures, les traits caractéristiques de différents types de textes dans le but de leur donner accès aux informations indispensables dans la société contemporaine, que la majorité des enfants acquièrent en bonne partie dans leur environnement familial. J. Hancock fait la part du « discours primaire », acquis de façon subconsciente par mimétisme et du « discours secondaire » appris consciemment, grâce à un enseignement scolaire. Elle rappelle que, pour beaucoup d'enfants, les objectifs, les processus et les aboutissements des tâches scolaires proposées par les professeurs ne sont pas évidents et doivent être explicités. Les huit autres professeurs d'enseignement primaire ou moyen décrivent dans huit chapitres leur conception du programme de lecture, soulignant notamment la nécessité d'informer les parents des objectifs visés et des résultats obtenus. L'un des principaux objectifs est le développement de la métacognition, qui permet de transférer des savoirs, et d'appliquer des stratégies connues à des situations problématiques nouvelles. (Prix : 22\$95).

Apprentissage de la lecture

Premiers apprentissages

EVANS, Janet. ed.

The writing classroom : aspects of writing and the primary child 3-11.

London : David Fulton, 2001. XX-172 p., ill., notes bibliogr. Index. ✎ 5

L'objectif de ce recueil d'essais, qui fait prendre conscience de la complexité du processus d'écriture, a pour objectif de permettre aux professeurs d'approfondir leur connaissance de l'enseignement et de l'apprentissage de la composition écrite à l'école primaire. La production d'écrit, considérée comme une aide à l'acquisition d'un bon niveau de lecture, est un thème qui suscite actuellement le vif intérêt des responsables des politiques éducatives. L'ouvrage prend en considération des formes d'écriture très variées, correspondant à des circonstances, des environnements divers (fiction, poésie, prise de notes techniques, textes informatiques avec utilisation des nouveaux outils technologiques, composition orale créée collectivement par les enfants et transcrite graphiquement par le maître, qui fait prendre conscience des règles grammaticales, etc.). (Prix : 15 £).

Enseignement des langues étrangères

MARSHALL, Mathias ; PLAZAOLA GIGER, Itziar ; ROSAT, Marie-Claude et al.

La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues.

Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse, 2000. 265 p., bibliogr. p. 261-265. ✎ 23

Les programmes d'enseignement des langues vivantes mettent l'accent sur les capacités discursives des élèves, les capacités à produire et à comprendre des textes oraux ou écrits, relevant de genres différents correspondant à des situations de communication spécifiques. L'étude présentée dans cet ouvrage a mesuré comment les recherches de savoirs théoriques, issues des sciences du langage, ont été transposées didactiquement en savoirs à enseigner, dans les manuels en usage en Suisse, dans l'enseignement secondaire. La démarche de recherche a porté sur les questions suivantes : 1 - Quelles notions ont été choisies, celles relevant de situations externes de communication et celles ayant trait aux mécanismes internes assurant la cohérence d'un texte, chez quels théoriciens, pour quels objectifs didactiques ? 2 - Quelles modifications ont-elles subies lors de leur insertion dans les manuels et pourquoi ? 3 - Quelle cohérence d'ensemble prévaut dans les différents manuels, comment sont-ils utilisés en classe et comment intègrent-ils les concepts théoriques différents ? 4 - Quelles propositions formuler pour améliorer les capacités discursives à partir de l'évaluation de ces transpositions ? La recherche, qui a porté sur trois ensembles de manuels de français langue maternelle, et de français et allemand langue seconde, a été réalisée

à partir d'une analyse de contenus de l'ensemble de ces documents, accompagnée d'entretiens avec les enseignants et d'interviews des auteurs de manuels. (Prix : 183,00 FF).

DRISCOLL, Patricia. ed. ; FROST, David. ed.

The Teaching of modern foreign languages in the primary school.

London : Routledge, 1999. XVIII-236 p., ill., notes bibliogr. Index. ✻ 4

Cet ouvrage, qui traite de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, se compose de trois parties. La première partie donne un aperçu des débats concernant cette politique et analyse la nature de l'expertise pédagogique requise dans ce domaine, ainsi que les stratégies développées en Écosse et en Angleterre. La seconde partie est un guide pratique explorant notamment l'enseignement et l'apprentissage des quatre savoir-faire langagiers (écouter, parler, lire, écrire), faisant l'inventaire des ressources pour l'apprentissage d'une langue et d'une culture données. L'objectif de création de liens interculturels est examiné. La troisième partie signale les recherches en cours au niveau international et évoque l'avenir de cet enseignement (choix de stratégies nationales ou initiative laissée à l'école, formation initiale et prise de responsabilité des enseignants, implication de la collectivité). (Prix : 432,00 FF).

Éducation civique, politique, morale et familiale

Citoyenneté, Europe, TICE : des ressources pour de nouvelles pratiques au lycée en sciences économiques et sociales, histoire-géographie, éducation civique, juridique et sociale.

Toulouse : CRDP de Midi-Pyrénées, 2000. 126 p. ✻ 9

Cet ouvrage, édité par le CRDP Midi-Pyrénées, est le fruit d'un travail mené au lycée des Arènes à Toulouse où une équipe interdisciplinaire propose régulièrement des travaux pédagogiques sur le thème de la citoyenneté en Europe, avec les supports privilégiés des nouvelles technologies. Dans cet ouvrage utilisable dans le cadre des TPE, de l'ECJS, de l'histoire-géographie ou des sciences économiques et sociales, différentes séquences sont proposées autour des thèmes suivants : - Cultures politiques et communication : les partis français, du 19^e siècle à l'Internet ; avec confrontation de textes historiques et de textes issus des sites des partis politiques sur Internet. - Les représentations de l'Europe et de sa citoyenneté : le choix d'une enquête auprès des lycéens européens : conception d'une enquête sur les représentations des lycéens européens à propos des élections européennes. - Le modèle social européen : choix du Danemark ; les séquences proposées allient travail sur documents et exposés, avec une prise de contacts plus personnels via le courrier électronique et l'échange de vidéos dans le but d'un voyage d'études. - La presse européenne en ligne : comparaison et étude sur Internet par le

biais de grilles d'analyse. - Des représentations aux données par l'analyse de territoires européens ; partir de l'expérience spatiale pour comprendre comment se construisent les représentations. En annexe, des séquences autour du thème de la justice et des mineurs. (Prix : 130,00 FF).

Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN).

Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté : de l'école à la cité.

Lyon : Chronique sociale, 2000. 315 p., bibliogr. p. 313-315. (Pédagogie/formation : l'essentiel.) ✻ 14

Cet ouvrage, fruit de nombreuses contributions d'acteurs sociaux, d'enseignants, de chercheurs,... apporte des réflexions, et des stratégies concrètes sur le thème de la construction des savoirs et l'accès à la citoyenneté, le rapport social au savoir et à l'école et les rapports entre culture et civilisation, dans les écoles de nos banlieues où le chômage et la crise sociale ont engendré une société à deux vitesses devenue « machine à exclure ». Deux parties structurent ce travail collectif : la première combine réflexion théorique et débats actuels sur la construction des savoirs à l'école, leur sens, l'éducation à la citoyenneté à l'école, en ville, la place du citoyen,... mais aussi quels processus mettre en œuvre pour rendre réellement accessibles à tous la science, l'art et l'éthique sans lesquels l'homme ne peut comprendre l'univers, être sensible à la création artistique et s'interroger sur son destin. Quelle place l'école doit-elle tenir dans l'accès aux savoirs, la notion de réussite, la socialisation, l'apprentissage de la citoyenneté ? La deuxième partie présente une série d'initiatives, de pratiques de terrain, mises en œuvre dans différentes régions de France, destinées à montrer qu'il existe des solutions concrètes en faisant appel à l'imagination et à la réflexion. Ces expériences se déclinent autour des thèmes de la violence, de l'exclusion, de la place du sujet dans la construction de la loi, de l'homme citoyen du monde, de l'immigration, de l'écriture, de la construction des savoirs, de la citoyenneté, et des pratiques coopératives. (Prix : 128,00 FF).

JEURY, Michel ; BALTASSAT, Jean-Daniel.

Petite histoire de l'enseignement de la morale à l'école.

Paris : R. Laffont, 2000. 229 p., bibliogr. p. 213-218. ✻ 0

En 1985, l'enseignement de l'instruction civique et morale a été rétabli. Le projet était d'éduquer à des comportements moraux en transmettant les valeurs qui les fondent et l'amour de la République. Mais comment former des citoyens, qui éduque aujourd'hui, comment et à quoi ? Que reste-t-il des valeurs originelles consacrant le primat de la raison et l'émergence d'un homme nouveau qui ont donné naissance à cet enseignement ? A partir de ces questions, les auteurs ont voulu resituer les origines de la morale laïque, héritée de la philosophie des Lumières, sa mise en œuvre dans l'enseignement sous la III^e République et l'évolution de la notion à travers les différents contextes de l'histoire de la France. Visant à la moralisation forcée à coup de préceptes, fondée sur des valeurs traditionalistes, faisant l'apologie

de la colonisation, et du patriotisme, l'enseignement de la morale a présenté des limites et des incohérences qui ont contribué à son déclin après la deuxième guerre mondiale. Les abondants extraits des manuels scolaires de morale en vigueur au 19^e siècle illustrent les thèses des auteurs, qui veulent présenter une vision démythifiée de cet enseignement. (Prix : 119,00 FF).

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps et inadaptation

Inadaptation

Délinquance juvénile

AICHHORN, August.

Jeunes en souffrance : psychanalyse et éducation spécialisée.

Nîmes : Ed. du Champ social, 2000. 206 p.
(Psychanalyse.) ✎ 15

August Aichhorn, élève de Freud, fut éducateur spécialisé auprès de jeunes délinquants à Vienne dans les années vingt. La thèse qu'il développe est de démontrer l'utilité de connaissances psychanalytiques dans les situations de carence affective rencontrées chez des adolescents déviants, névrosés, difficiles à éduquer, séjournant dans des institutions d'éducation surveillée qu'il dirigeait. Fondant l'acte éducatif à partir de la psychanalyse, l'auteur souligne les relations de la situation éducative au sein des établissements d'éducation spécialisée avec la situation psychanalytique. L'ouvrage, composé de dix conférences, illustrées de cas cliniques issus de l'expérience d'A. Aichhorn, présente les processus psychanalytiques à l'œuvre dans les conduites déviantes, le diagnostic et les causes des carences dans la petite enfance, le transfert et ses mécanismes, l'agressivité. En conclusion, il analyse l'importance du principe de réalité et la signification de l'idéal du moi dans la socialisation. (Prix : 120,00 FF).

Scolarisation des inadaptés (cycle normal)

CHAUVIÈRE, Michel. dir. ; PLAISANCE, Éric. dir.

L'école face aux handicaps : éducation spécialisée ou éducation intégrative ?

Paris : PUF, 2000. 252 p., notes bibliogr. (Éducation et formation : Biennales de l'éducation.) ✎ 14

Multiplicité et cloisonnement de structures publiques et privées d'ordre associatif, diversité des personnels et des formations, dysfonctionnement des politiques publiques face au handicap et à l'échec scolaire, tel est le constat que l'on peut

dresser de l'éducation spécialisée, écartelée entre une logique intégrative au sein de l'école et une logique ségrégative. Pour rendre compte de cette situation, un colloque a été organisé dans le cadre de la Biennale de l'éducation et de la formation en 1998, intitulé « L'éducation scolaire contre l'éducation spécialisée ». L'objectif est de comprendre les obstacles aux tentatives d'intégration des jeunes handicapés ou de ceux qui ont des difficultés. Cet ouvrage reprend une partie des contributions françaises et étrangères, complétée par quelques bilans d'expériences. Après une présentation de l'état des lieux et des controverses concernant les relations institutionnelles, cognitives et professionnelles entre l'éducation scolaire et l'éducation spécialisée depuis la fin du dix-neuvième siècle, on découvrira l'éclatement des politiques d'éducation spéciale au sein de plusieurs pays européens. Enfin, sont exposées quelques pratiques éducatives innovantes, visant la scolarisation intégrative d'enfants handicapés : un exemple de travail en réseau au sein du SESSAD et du RASED, un cas d'éducation sous mandat judiciaire, une étude sur la représentation des enfants valides sur leurs pairs handicapés. (Prix : 128,00 FF).

LESAIN-DELABARRE, Jean-Marc.

L'adaptation et l'intégration scolaires : innovations et résistances institutionnelles.

Paris : ESF, 2000. 194 p., bibliogr. p. 183-194. Glossaire. (Actions sociales/Société.) ✎ 61

Quels sont les jeux de forces qui déterminent et surdéterminent le changement, d'où qu'il vienne ? Toute innovation rompt un équilibre, induit un état de crise, quels vont être les obstacles qu'elle devra affronter ? Sont également analysés les problèmes occasionnés par les démarches partenariales, car si l'école est interpellée de l'intérieur elle l'est aussi de l'extérieur, la scolarisation des enfants à besoins spécifiques est aussi une question politique. La conclusion apporte une contribution à ce que l'auteur appelle une éthique des aides, parce qu'il n'y a qu'une réflexion éthique qui semble de nature à permettre de penser de façon dialectique le fondement et les limites des actions qu'il est possible de conduire. Six élucidations sont proposées, (Éthique et droit ou Éthique et médecine par exemple), l'ouvrage se termine par la proposition de quelques règles qui permettraient à chacun d'avancer vers une position éthique tenable. (Prix : 144,00 FF).

MÈGE-COURTEIX, Marie-Claude.

Les aides spécialisées au bénéfice des élèves : une mission de service public.

Paris : ESF, 2000. 181 p. (Collection Actions sociales/Société.) ✎ 4

Depuis 1909, les structures d'éducation spécialisée, sous forme associative de droit privé, financées par les fonds de la Sécurité sociale et de l'Aide à l'enfance, accueillaient les déficients intellectuels et les enfants « mentalement inadaptés » assurant ainsi une mission de service public. Depuis les lois de 1975 et de 1989 en faveur des personnes handicapées, l'orientation dominante en matière de politique éducative, en harmonie avec la demande des familles, consiste à déve-

lopper l'intégration scolaire des enfants handicapés au sein de l'enseignement public, appelé à créer les conditions de l'accompagnement de l'intégration par des mesures appropriées, en partenariat avec des établissements des différents secteurs de l'éducation spécialisée : médico-associatif, sanitaire, socio-éducatif. Cette demande sociale d'intégration, inscrite dans le droit à l'éducation et l'égalité des chances inhérente à la mission de service public de l'école, nécessite des transformations des institutions scolaires et spécialisées pour prendre en compte les différenciations des démarches pédagogiques, des parcours scolaires, l'intervention des différents professionnels hors de leur cadre institutionnel. L'ouvrage analyse les dispositifs législatifs et réglementaires, l'organisation des formes et modalités d'aides spécialisées, dégageant les lignes de force qui ont marqué leur évolution récente. Il repère certains des obstacles et résistances, mais aussi les innovations réalisées. (Prix : 144,00 FF).

Éducation spécialisée, prévention et rééducation

FARRELL, Michael. ed.

The special education handbook.

London : David Fulton Publishers, 2000. X-214 p., notes bibliogr. Index. ✎ 33

Ce guide de l'éducation spécialisée s'adresse à la fois aux enseignants (et élèves-maîtres) du circuit scolaire classique et du secteur « spécial », puisque l'on s'efforce depuis les années récentes d'intégrer les enfants handicapés au milieu des autres élèves. L'ouvrage se présente comme une encyclopédie, donnant des informations sur « les termes, les idées, les valeurs fondamentales » liés à la pratique de cet enseignement, par ordre alphabétique, conseillant des lectures complémentaires, fournissant des adresses d'organismes de soutien. Par ce biais, les problèmes d'organisation institutionnelle, d'élaboration des curriculums, d'évaluation, d'accès aux ressources, d'adaptation pédagogique aux multiples différences de besoins des élèves handicapés ou à risque, sont abordés. La dernière partie reproduit une série de circulaires réglementant ce domaine de l'éducation. (Prix : 17 £).

Institutions éducatives

VIAL, Monique ; PLAISANCE, Joëlle ; STIKER, Henri-Jacques.

Enfants sourds, enfants aveugles au début du XX^e siècle : autour de Gustave Baguer.

Paris ; Suresnes : CTNERHI ; CNEFEI, 2000. 342 p., notes bibliogr. (Histoire du handicap et de l'inadaptation :

Flash-informations handicap, numéro hors-série ; 235.)

✎ 61

Le nom de Gustave Baguer reste attaché à l'éducation des sourds et aveugles à la charnière des dix-neuvième et vingtième siècles. Instituteur, il a fondé et dirigé l'Institut départemental des sourds-muets d'Asnières où il accueillait enfants et adultes aveugles, bègues, et « anormaux psychiques ». Ce lieu était aussi un centre de formation pour les maîtres. L'ouvrage est scindé en trois parties orientées autour de l'homme et de sa personnalité, de son action et de sa correspondance. Il retrace son combat acharné et son engagement militant auprès des plus hauts niveaux de l'Etat, sur les plans institutionnel et législatif pour faire aboutir ses projets en faveur de l'éducation de l'enfance inadaptée, obtenant le rattachement de l'éducation spécialisée au Ministère de l'Instruction publique. Il fut partie prenante des conflits de son époque pour défendre ses idées, notamment sur les rôles respectifs à accorder au privé et au public, sur le choix entre classes annexées aux écoles primaires ou établissements autonomes. En tant que pédagogue, il privilégia un enseignement basé sur l'oralisme plutôt que sur la méthode des signes dans l'éducation des sourds-muets. (Prix : 209,00 FF).

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Ecole et quartier : des dispositifs d'accueil innovants pour les jeunes.

Paris : FORs-Recherche Sociale, 1999. 79 p. (FORs-Recherche Sociale ; n° 150.) ✎ 15

Ce numéro présente principalement les résultats de recherche d'une équipe du département des sciences de l'éducation de l'Université Paris-Nanterre. Sa thématique de travail est centrée autour de la formule « crise=école, terrains sensibles ». Les méthodes ancrées dans le travail et les réalités de terrain permettent de faire dialoguer praticiens et chercheurs. A la contribution de ces auteurs s'ajoute l'article de Bénédicte Madelin, directrice du centre de ressources Profession Banlieues en Seine-Saint-Denis. Dans « Les politiques d'accueil des jeunes en grande difficulté », elle propose de renverser la question de l'accueil et de faire de « l'accueilli » un accueillant. Dans « Hip Hop et collectivités locales : accueillir une culture au noir », Alain Vulleau rend compte d'une expérimentation sociale qui concerne la place des jeunes et leur inscription dans l'espace communal. Halima Bellandouz montre dans « Les associations d'aide aux devoirs : entre soutien et concurrence à l'école » que lorsque l'école accueille une population marquée par le chômage et les difficultés de l'immigration, deux systèmes de représentations du savoir et de la culture y sont en conflit. Ce constat qui se manifeste par de l'échec scolaire et de la violence, a amené certains acteurs sociaux locaux à créer des lieux, entre école et famille, pour tenter de résorber la déscolarisation et l'échec et aussi atténuer le conflit social entre école et famille. La contribution collective, dirigée par Marie-Anne Hugon et intitulée « Innovations pédagogiques et institutionnelles au lycée et au collège », postule que

l'élargissement des publics accueillis et l'allongement de la scolarité ont profondément modifié le paysage de l'école. Les lycées sont mal préparés à accueillir un public nombreux et hétérogène. Le malaise des élèves s'exprime par un désinvestissement, de l'absentéisme et des décrochages. Cet article décrit plusieurs innovations qui ont pour objectif de rendre l'école plus accueillante par la transformation institutionnelle et/ou la transformation des pratiques d'enseigner. Par ailleurs, l'article collectif coordonné par Jacques Perrin « L'école accueillante : ouvrir l'institution à la difficulté ? » aborde aussi le thème de l'accueil dans les établissements scolaires. Les auteurs présentent la question de l'accueil comme une dimension négligée dans le rapport du savoir aujourd'hui. Des comptes rendus de recherches de plusieurs établissements de ZEP témoignent que l'accueil ouvre l'espace scolaire sur un pré-requis de non-violence par la mise à disposition de l'institution et des personnes. (Prix : 70,00 FF).

GARZA BROWN, Deanna ; PAPILLON, Pascal ; PAPILLON, Xavier.

Accompagner les jeunes dans la réussite de leurs projets. Les fondamentaux.

Paris : Chronique sociale, 2001. 128 p., bibliogr. p. 125-126. (Pédagogie / Formation : essentiel.) ISBN 9

Cet ouvrage, écrit par des spécialistes de l'éducation et des relations humaines, formateur, thérapeute, propose aux personnes chargées d'encadrer des adolescents de leur fournir un outil de travail propre à aider les jeunes à bâtir leur projet personnel de vie, leur orientation, dans un esprit de solidarité, d'entraide et de respect mutuel. Que l'individu apprenne à se construire, pour devenir un citoyen, adulte et responsable, épanoui dans sa vie personnelle et professionnelle. Ce livre a été écrit dans l'esprit du Club de Budapest, fondé en 1993. Cette association internationale prône le développement de nouveaux modes de pensée basés sur la solidarité et le dialogue entre génération et culture, dans le cadre d'une éthique nouvelle fondée sur la responsabilité de chaque individu dans la société, indispen-

sable pour relever les nouveaux défis du XXI^e siècle. L'ouvrage est construit autour de deux parties, intitulées « Le parcours jeunes » et « Le guide de l'accompagnateur ». La première partie permet au jeune de travailler et de réfléchir sur lui-même, son environnement, les autres, et sa formation. La deuxième partie est un guide permettant aux adultes de mettre au point une stratégie d'accompagnement pour aider les jeunes dans leur cheminement personnel. (Prix : 82,00 FF).

Politique et actions culturelles

DUBOUCHET, Louis ; VULBEAU, Alain ; BIER, Bernard. collab. ; LINARES, Chantal de. collab.

Des expérimentations sociales et des jeunes.

Vigneux : Matrice, 1999. 105 p., bibliogr. p. 99-105.

ISBN 61

Les jeunes ont une entrée plus tardive dans la vie professionnelle, soit en raison de l'allongement des études, soit par manque de diplômes. Ils restent aussi plus longtemps dans leur famille d'origine sans accéder à l'autonomie. Cette période, marquée par une double indétermination sur les plans professionnel et familial, fait de la jeunesse un temps d'expérimentation avec parfois comme corollaires des risques de marginalisation et d'exclusion. Quelles ont été les différentes mesures prises par les pouvoirs publics dans le cadre des dispositifs d'insertion professionnelle et sociale dans les années 1977-1997, que ce soit par le biais des contrats de ville, de fonds d'aide et de mouvements associatifs ? Comment ont-elles fonctionné, quels ont été leurs effets, et de quelles pratiques nouvelles témoignent-elles, à la croisée de l'innovation et de la logique de projet ? L'ouvrage présente des expérimentations sociales dans les domaines de l'éducation (écoles ouvertes, « auto-école », lycée autogéré, réseaux d'échanges de savoirs), de la citoyenneté (conseil des jeunes, forums démocratiques), et de la culture (théâtre-forum, café-musique). (Prix : 90,00 FF).

ADRESSES D'ÉDITEURS

CNEFEI

Centre National d'Études
et de Formation pour l'Enfance Inadaptée
58 avenue Landes
92150 SURESNES

Chronique sociale

7 rue du Plat
69002 LYON

CNDP

Librairie
13 rue du Four
75006 PARIS

CRDP de Champagne-Ardenne

47 rue Simon
51100 REIMS

CRDP de Lyon

47 rue Philippe-de-Lasalle
69316 LYON cedex 07

CRDP de Midi-Pyrénées

3 rue Roquelaine
31000 TOULOUSE

CRDP de Versailles

584 rue Fourny
78530 BUC

De Boeck

Diffusion Belin
8 rue Férou
75006 PARIS

Diffusion CTNERHI

Centre Technique National d'Études et de
Recherches sur les Handicaps et Inadaptations
236 bis rue de Tolbiac
75013 PARIS

Éditions du Champ Social

Rue Four
30250 LECQUES

Éditions Educagri

BP 1607
21036 DIJON Cedex

Éditions Universitaires Fribourg Suisse

Pérolles 42
CH-1700 FRIBOURG

ESF Éditeur

17 rue Viète
75017 PARIS

François-Xavier Guibert

3 rue Jean-François Gerbillon
75006 PARIS

In Press Éditions
Serge et France Perrot, Éditeurs
12 rue du Texel
75014 PARIS

L'Harmattan
5-7 rue de l'École Polytechnique
75005 PARIS

La Découverte
9bis rue Abel-Hovelacque
75013 PARIS

La Dispute/SNÉDIT
109 rue Orfila
75020 PARIS

La Pensée Sauvage
20 rue Humbert II
75344 PARIS cedex 07

Le Cherche Midi
23 rue du Cherche-Midi
75006 PARIS

Matrice
7 rue des Camélias
91270 VIGNEUX

Ministère de la Justice
245 rue Saint-Honoré
75001 PARIS

Ministère de l'Éducation nationale
de la Recherche et de la Technologie
DEP2 A2 – Service Vente
58 boulevard du Lycée
92170 VANVES

Presses Universitaires de la Renaissance
12 avenue d'Italie
75627 PARIS Cedex 13

Syros-Alternative
9 rue Abel-Havelacque
75013 PARIS

Triades
36 rue Gassendi
75014 PARIS

Université de Paris V
Département des Sciences de l'éducation
12 rue Cujas
75005 PARIS

Université de Paris VIII
2 rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS Cedex 02

Université de Toulouse-Le Mirail
5 allées Antonio Machado
31058 TOULOUSE Cedex 1

Sites internet

Sc nat : <http://www.senat.fr/>

Site educnet du ministère de l'Éducation nationale :
<http://www.educnet.education.fr/>

Site de la Documentation française :
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr/>

Les ouvrages canadiens peuvent être commandés à la
Librairie du Québec
30 rue Gay-Lussac – 75005 PARIS

SUMMARIES

Life and career path : from training to research

by Christian Alin

Christian Alin is Head of UFR STAPS at Antilles and Guyane University and Head of ACTES Laboratory : he is especially in charge of the Intervention Department concerned about practices analysis, issues on vocational image of teachers and training staff, relations between language and motivity. In this article he describes his personal path as an individual and as an instructor and a researcher. He outlines the chronological progression of his career in a context of multidisciplinary and interbreeding. He starts this description with the last period, that is to say his present life in Antilles, to plunge back into his childhood and then describe the development of his private and professional life dealing with educational innovation and practices analysis, educational research and language science and what we call now « intervention sciences ».

Research team inquiry about adult ways of learning

by ERAD/Jean-Marie Labelle

The ERAD research is described according to the development of its design. At the beginning, this work deals with production processes in relation to dissertation realized by the team members in the context of their professional training. In the course of their research/training work, this group of practitioners refined their objectives and methodology. In this article they present some perspectives emerging from their work of critical and distanced analysis.

Self-training and co-training

by Richard Étienne

Internet development is an incentive to the development of distance teaching and training. This does not imply that the individual learner is drown in information flood. On the contrary many tutors play a part and actors' strategies may influence planning. Various conditions may facilitate self-training and co-training : negotiating an effective training contract with learners concerned, giving up the misleading way of isolated self-training to realize an economy of scale, setting up an alternative of integrated training and taking in account the psychological dimension in any educational context, especially through the stimulation of individual projects.

Communication, culture and interdisciplinarity

by Anne-Marie Angibaud-Laidet

For me, teaching foreign languages means being aware of the fact that the part played by the learner's personality is more important than in any other subject. English has endless purposes and connotations. To motivate pupils who do not choose to learn English but have to, a hands-on programme is of the essence, hence the choice every year of a thematic project leading to a study in the targeted country. The project includes several other subjects such as literature, science, biology, civilization and a good team of teachers as well as the use of new technologies. I believe that for older students it is necessary to acquaint them with foreign cultures and civilizations to broaden their minds. This approach should invariably be followed by a European or international experience of significant length.

A researcher/practitioner going her own way in the adventure of knowledge exchanges nets

by Claire Héber-Suffrin

- From open school and collaborative classroom to citizenship experience where it is impossible to avoid the problem of knowledge required to live in society and of its transmission,
- from the « do-it-yourself » method of a suburb school-teacher involved in Freinet movement to innovation networks and innovation represented by networks organization,
- from opting for a reciprocity of cultures to constructing a theoretical basis for a culture of reciprocity,
- from practices in the context of research tasks (especially, during 15 years, within the context of the French Ministry of Education) – to research on practices (in collaboration with universities) within the knowledge exchange networks (a thesis on the psychosociology of groups during training periods, the supervision of collective research, involvement in university training, individual research assistance, creation of a laboratory devoted to research about Reciprocity and Networks in the field of training « GR3 »),
- Claire Héber-Suffrin describes her intellectual path, regularly crossing the collective path of a movement created with her contribution, developed in 700 towns in France, countries from Europe, Africa, South America, in schools and in teacher training centres. In this chronological description of her career (from 1961) she tries to illustrate the complexity of interactions between theory, experience, innovation and encounters.

Research and use of information material : an analysis of researcher's and teachers/researchers practices within the context of CNAM training

by Stéphanie Auricombe

Within the framework of CNAM resource centre on training and work, this article analyses the way re-

searchers organize their search for information and make use of documents available in resource centres. The first part presents the context of the study described in this article (bibliographical synthesis, hypotheses that can be extracted from this synthesis). The second part presents the investigation results and stresses its contribution to the knowledge of personal information gathered by researchers and the different phases corresponding to the development of scientific product (those fields were rarely studied until now).

Prospective study of the web resources for primary school teachers. Birth of a cultural system

by Jacques Béziat

This article presents the web resources for primary school teachers in France. ICT technologies allow for an effective school resources decentralization, without state agreement or editorial control. Everybody can supply school resources on the internet. In this study, we note that cooperation is a central concept on the internet. Comparison of school resources on the web allows to identify some of the challenges linked to ICT integration in primary school and to understand an emergent cultural system.

Teachers attitude in the context of their investigations (especially towards information material)

by Yolla Polity

This text is an extract from the proceedings of the 19th national Congress of ABDU (Association of Heads of Resource Centres and University Libraries held on September, 17th, 1999).

The author questions the validity of the prevailing model of researcher considered as an expert in his field of study, using sophisticated and very specialized material, she also questions whether this model can help those who have to provide adequate information and resources.

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

À retourner à
INRP – PUBLICATIONS
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement _____

Adresse _____

Localité _____ Code postal _____

Date _____ Signature ou cachet _____

Demande d'attestation de paiement oui non

Montant de l'abonnement (3 numéros)	Tarifs jusqu'au 31-12-2001		Tarifs du 01-01-2002 au 31-07-2002	
France (TVA 5,5 %)	153,00 F TTC	23,32 €	196,79 F TTC	30,00 €
Corse, DOM	148,07 F	22,57 €	190,42 F TTC	29,03 €
Guyane, TOM	145,02 F	22,11 €	186,55 F TTC	28,44 €
Étranger	193,00 F	29,42 €	229,58 F TTC	35,00 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	60,00 F	9,15 €	85,27 F TTC	13,00 €
Le numéro double	120,00 F	19,29 €	170,55 F TTC	26,00 €

	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 du régisseur de recettes 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.



Achévé d'imprimer en novembre 2001
sur les presses numériques
de l'Imprimerie Maury S.A.
21, rue du Pont-de-Fer – 12100 Millau
N° d'imprimeur : J01/25979 P

Dépôt légal : novembre 2001

Sommaire

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

CHRISTIAN ALIN / Chemin de vie : itinéraire de Formation et de Recherche

Perspectives de recherche

ÉRAD – JEAN-MARIE LABELLE / Une recherche collégiale en équipe sur les manières d'apprendre des adultes

RICHARD ÉTIENNE / L'auto et la co-formation, une chimère viable ?

Chemins de praticiens

ANNE-MARIE ANGIBAUD-LAIDET / Communication, culture et interdisciplinarité

CLAIRE HÉBER-SUFFRIN / Chemin faisant, chemin tissant...

Communications documentaires

STÉPHANIE AURICOMBE / Recherches et usages de l'information documentaire : analyse des pratiques des chercheurs et enseignants-chercheurs sur la formation du CNAM

CHRISTEL DUPRAT / Fonction pédagogique des livres pour enfants : pouvoir de simulation et de motivation cognitives

JACQUES BÉZIAT / Étude prospective des sites ressources sur l'internet pour les enseignants de l'école primaire. Naissance d'un système culturel

YOLLA POLITY / Le comportement des chercheurs dans leur activité (Y compris face à la documentation)

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROME

Observatoire des thèses concernant l'éducation

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT

RESSOURCES

Bibliographie courante

Adresses d'éditeurs

Summaries

