

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 61 - 2004



Institut national de recherche pédagogique

**Institut National de
Recherche Pédagogique**
Service des Publications
19, mail de Lontenois
BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07
Tél. 04 72 76 61 58

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publiée trois fois par an
par le service des publications de l'Institut national de recherche pédagogique
Fondée en 1983 par Jean Hassenforder*

CONSEILLERS À LA RÉDACTION

JEAN-MARIE BARBIER, professeur en sciences de l'éducation, CNAM
MICHEL BERNARD, professeur en sciences de l'éducation, université Paris II
ALAIN COULON, professeur, université de Paris VIII ; directeur du CNDP
FRANÇOISE CROS, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP, en délégation au CNAM
MARIE DURU-BELLAT, professeur en sciences de l'éducation, IREDU, université de Bourgogne
JEAN-CLAUDE FORQUIN, professeur honoraire en sciences de l'éducation
JEAN GUGLIELMI, professeur émérite en sciences de l'éducation, université de Caen
JEAN HASENFORDER, professeur émérite à l'INRP et à l'université Paris V
ANDRÉE TIBERGHIEn, maître de recherche, CNRS de Lyon
AGNÈS VAN ZANTEN, directrice de recherche, CNRS/OSC Paris
GEORGES VIGARELLO, professeur en sciences de l'éducation, université Paris V

RÉDACTION

Directeur de publication : **EMMANUEL FRAISSE**, directeur de l'INRP

CHRISTIANE ÉTÉVÉ : rédactrice en chef

AGNÈS CAVET : secrétaire de rédaction, INRP

Rédaction : 04 72 76 61 62 ou 61 58 – courriel : PDE@inrp.fr

Assistance documentaire : Service de la veille scientifique et technologique de l'INRP

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.

Photographie de couverture : Musée national de l'éducation, INRP

Diffusion : Service des Publications de l'INRP

19 mail de Fontenay – BP 17424 – 69347 LYON cedex 07 – Tél. 04 72 76 61 64 ou 61 65 – courriel : pubvad@inrp.fr

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de recherche

- L'alternance entre recherche et action : l'itinéraire de Gerard Malglaive..... 9
JACQUES HILDoux / Inegalites, innovations et connaissances des agents éducatifs 19

Perspectives de recherche

- SLRGE TISSERON / Psychanalyse et éducation..... 31
CATHLRINE AGULHON / 100 % d'une classe d'âge qualifiée et inserée : un pari impossible ?..... 35
CLAUDIA JACINTO / Politiques publiques de formation et d'emploi des jeunes en Argentine. Un bilan critique des années quatre-vingt-dix..... 43

Chemin de doctorant

- CLDRICIA MAUGARS / De la notation à l'évaluation : des representations d'enseignants en éducation musicale..... 55

Chemin de praticiens

- CHRISTIAN DESPLAT / Enseigner l'histoire régionale..... 65
THERESE MARTIN / Regards sur un parcours fidele a la technologie de l'éducation 75

Communication documentaire

- GWENael LEFLUVRL, JLAN-FRANÇOIS MARCLL ET FRANCIS DANVLRs / Les champs de l'éducation et de la formation : de l'image renvoyée par un recueil de mots-clefs 87

Innovations et recherches à l'étranger

- MURIEL VAREILLAS 99

Vues sur revues

- FABIENNE LECLERCQ ET OLIVIER REY..... 107

Observatoire des thèses concernant l'éducation

- FABIENNE LECLERCQ 109

RESSOURCES

- Bibliographie courante..... 127
Adresses d'éditeurs 139
Summaries 141

1

ÉTUDES

ITINÉRAIRES DE RECHERCHE

L'ALTERNANCE ENTRE RECHERCHE ET ACTION : L'ITINÉRAIRE DE GÉRARD MALGLAIVE

Note d'introduction

À la différence des articles de la rubrique « Itinéraires de recherche », dans lesquels l'auteur s'exprime à la première personne, Gérard Malglaiive a préféré le style indirect, plus adapté aux conditions d'élaboration d'un texte à trois voix. En effet, cet itinéraire est le fruit du décryptage d'un entretien conduit par la rédaction de la revue, d'une sélection des travaux de l'auteur effectuée par Madeleine Maillebouis, responsable du Centre de documentation sur la formation et le travail du CNAM, et d'une relecture finale par l'auteur.



Gérard Malglaiive a beaucoup hésité avant d'accepter de revenir sur son parcours. Il avait en effet l'impression que les événements de sa vie professionnelle étaient survenus sans qu'il les ait véritablement préparés. C'est plutôt sa participation à des situations lui apportant une expérience correspondant à des demandes émergentes de la politique de formation continue qui a conduit son parcours. S'il accepte par ailleurs de parler d'itinéraire de recherche, c'est à condition de ne pas confondre cette

recherche avec celle que mènent les enseignants-chercheurs à l'université.

Ce qu'il désigne par recherche est un type de recherche particulier, toujours en lien avec l'action, et qui correspond plutôt à ce que l'on intitule : « études ». Il ne s'agit donc pas de recherche au sens d'une méthodologie contrôlée de recueil et de traitement de données mais d'un travail de praticien, suffisamment formé aux sciences humaines pour tenter de comprendre les fondements de son action.

I. DE L'EXPÉRIENCE DU CUCÉS À NANCY À CELLE DU C2F AU CNAM

1. LA FORMATION INITIALE : 1959-1963

Sorti ingénieur de l'École nationale des sciences appliquées (INSA) de Lyon, Gérard Malglaiive a fait ses premières armes comme formateur d'adultes, avec un statut de coopérant et de bénévole-militant en Algérie. Son public en formation était composé de jeunes algériens qui avaient arrêté leurs études pour prendre le maquis et préparer l'indépendance. Cette expérience

d'enseignement avec des adultes l'a amené à se rapprocher du Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCÉS) de Nancy. Bertrand Schwartz venait d'y adjoindre l'Institut national de formation d'adultes (INFA) au moment où Gérard Malglaive l'intègre, en 1965.

2. L'EXPÉRIENCE DU CUCÉS ET LA FORMATION DE FORMATEURS À L'INFA

Avec beaucoup d'autres¹, Gérard Malglaive a connu l'aventure du CUCÉS de Nancy où Bertrand Schwartz a expérimenté bon nombre de projets et de méthodes, devenues classiques par la suite dans la formation des adultes. Dans ce contexte, il a acquis l'habitude de mener une enquête avant toute action de formation, celle aussi d'avoir à porter la contradiction dans divers débats, comme avec Fernand Oury, auteur de *Vers une pédagogie institutionnelle*, qui avait quitté l'enseignement pour s'inscrire à un stage.

C'est à l'INFA qu'il a connu sa première expérience avec l'Éducation nationale, à l'occasion des classes pratiques et des classes de transition. Il faut se rappeler qu'avant la réforme Haby sur le collège unique, 25% des jeunes considérés « non conceptuels » ne rejoignaient pas la classe de 6^e. Comme la prolongation de la scolarité imposait le maintien des élèves jusqu'à 16 ans à l'école, on inventa les classes de transition et les classes pratiques, dispositifs qui visaient à développer l'abstraction chez les élèves par la technique. Gérard Malglaive fut chargé à l'INFA de former les responsables des centres de formation qui allaient eux-même former les instituteurs de ces élèves. Cette expérience s'arrêta pour lui en 1971, lorsque Raymond Vatier, délégué à la formation continue au Ministère, lui demanda de former les enseignants qui allaient devenir les conseillers en formation continue des Centres intégrés de formation de formateurs d'adultes (CIFFA).

3. ACTIONS ET RECHERCHES CONDUITES AU C2F DU CNAM (1973-1991)

Après l'accord paritaire de 1970 et la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue, Marcel Lesne

(professeur titulaire de la chaire de formation des adultes au CNAM) proposa à Gérard Malglaive de créer un CIFFA au CNAM, comme il en avait été créé déjà, à titre expérimental, dans d'autres académies. Ces structures avaient pour objectif de former des conseillers en formation continue dans les Groupements d'établissements académiques (GRÉTA). D'entrée de jeu, cette fonction fut proposée aux promus de Nancy supposés expérimentés en formation d'adultes.

Si cette loi n'a pas créé la formation d'adultes, qui avait jusque-là intéressé surtout l'enseignement technique, elle officialisait et généralisait ce qui n'était encore l'objet que d'un petit nombre de spécialistes.

Si Gérard Malglaive avait accepté cette proposition, c'est parce qu'elle permettait à l'Éducation nationale de prendre sa place dans le domaine de la formation de formateurs d'adultes et parce qu'il ne s'agissait pas d'une formation d'enseignants, qui aurait reproduit la pédagogie des écoles normales ou celle des écoles nationales d'application. Cette formation devait être étroitement liée aux problèmes rencontrés par les adultes à former, au sein de leur milieu professionnel, et au fonctionnement concret d'une institution de formation qui allait se développer et évoluer. Ces centres intégrés étaient « destinés à être auprès de chaque recteur d'académie, et dans le cadre de ses responsabilités, les instances d'animation et de développement de la formation continue, leur outil principal [étant] la formation de formateurs ». Le mot « intégré » désignait bien le souci d'articuler la formation aux conditions socioéconomiques de la région, après avoir négocié celle-ci avec toutes les composantes (syndicats, organismes patronaux, membres des collectivités territoriales). Il signifiait aussi que les CIFFA devaient s'adresser à tous les ordres et niveaux d'enseignement, classique, moderne, primaire ou secondaire. Il signifiait enfin que des relations avec les universités devaient être construites pour réfléchir sur ces pratiques de pédagogie des adultes, dans un contexte juridico-réglementaire renouvelé.

Former des adultes : un nouveau métier

Un nouveau métier de formateur pouvait-il trouver sa place à l'Éducation nationale ?

1. La revue *Perspectives documentaires en éducation* s'est fait l'écho de ces expériences : cf. J.-M. Berbain, n° 17, 1989, p. 45-58 ; Jobert, n° 15, 1988, p. 39-54.

S'adresser à des adultes, au-delà d'une question d'âge, c'est s'adresser à des personnes situées dans un tissu de relations sociales, professionnelles et culturelles. « À la différence d'un enfant qui par sa formation s'engage dans un processus d'initiation sur tous les plans, la formation d'un adulte ne peut se concevoir qu'à partir de tous les éléments qui ont contribué et contribuent encore à la constitution de sa personnalité. Toute formation d'adultes s'établit, sauf à échouer, en forme de réponse à des problèmes de nature sociale, culturelle et économique qui constituent le contexte, la situation dans laquelle se trouvent engagés les adultes à former et qui conditionne leur demande, leurs attentes et leurs réactions face à la formation. La première tâche à réaliser [...] est donc d'analyser [...] la situation globale, le contexte dans lequel se pose le problème de la formation à traiter » (Malglaive, 1973).

Les entreprises attendaient ces formateurs et l'exprimaient dans ces termes : « Montrez-nous ce que vous savez faire ! » Former des adultes allait demander d'autres savoirs qu'un savoir-faire pédagogique ! Il était apparu d'emblée à Gérard Malglaive qu'il n'était pas possible d'apporter aux formés l'ensemble des connaissances nécessaires à leur fonction, avant qu'ils ne l'exercent réellement. La stratégie de l'alternance fut adoptée pour supprimer ce hiatus entre formation et action sur le terrain. Elle consiste, sur le plan pratique, à réaliser la formation sous forme de sessions de une à deux semaines, entre lesquelles les stagiaires sont en inter-sessions dans leur académie pour y effectuer des travaux liés à leur formation et surtout à leur activité d'animateur de CIFFA.

Une enquête sur les besoins de formation en vue d'une intervention de sensibilisation auprès des personnels de l'Éducation nationale permit la prise en compte des problèmes à résoudre dans le projet de formation (Malglaive, 1973). Les CIFFA ont ensuite cédé la place aux centres académiques de formation continue (CAFOC), en 1973.

Entré au CNAM en septembre 1973, Gérard Malglaive est devenu l'un des responsables du C2F (Centre de formation de formateurs). Il s'agissait d'une petite équipe qui n'a jamais dépassé dix personnes mais au sein de laquelle furent expérimentés et évalués de nombreux dispositifs innovants.

Avec Yvon Minvielle, ils mirent en place un cycle pour former des formateurs d'entreprise. La conduite

d'enquêtes y était importante, selon des protocoles moins rigides que ceux élaborés dans un premier temps à Nancy, mais avec le même souci de rigueur. Un article tente de conceptualiser cette formation mais il n'a porté que sur une partie du dispositif et non sur l'ensemble des séquences (Malglaive et Minvielle, 1979). C'était aussi un moyen pour les auteurs d'expliquer leur position et de continuer le débat en interne. Le fait que cette formation soit au CNAM a fortement induit le côté recherche, mais dans le sens d'une recherche non académique.

Une troisième expérience de Gérard Malglaive avec l'Éducation nationale lui a laissé une assez triste impression. En effet, avec la mise en place des IUFM, décidée dès 1990, les écoles normales nationales de l'apprentissage (ENNA) comme les écoles normales étaient condamnées. Par les contacts qu'il avait établis avec les membres des CIFFA puis des CAFOC, il connaissait bien les anciens enseignants des ENNA engagés dans la formation des professeurs de lycées professionnels. Avec ce type de stagiaires, il n'était pas besoin d'expliquer ce qu'est une capacité ou un objectif ; encore moins un objet technique (Malglaive, 1969). En effet, les professeurs de lycées professionnels avaient déjà connu le contrôle continu et les CAP par unités capitalisables. La formation demandée par le Ministère consistait en une **réadaptation**, en vue de les intégrer dans les futurs IUFM. Ce fut, essentiellement, une formation pédagogique ; elle resta sans suite.

Avec l'Éducation nationale, les raisons de l'échec furent en grande partie, selon Gérard Malglaive, l'absence de gestion, la hiérarchisation excessive et une approche universitaire trop cloisonnée.

Actions 16-18 ans en 1981 : pesanteurs et innovations

Rappelons ce que furent les actions destinées aux jeunes, qui connurent de nombreuses formules depuis 1981. Alors que l'insertion des jeunes concernait jusque-là le passage court de la sortie de l'école au travail, à partir des années 1970, la montée du chômage des jeunes a fait de l'insertion un problème social. L'État met alors en place des dispositifs publics d'aide à l'emploi comprenant notamment des stages de formation alternée. Les premières mesures d'aide à l'insertion des jeunes « quels que soient leurs niveaux de formation générale » sont celles des premiers pactes nationaux pour l'emploi (1977-1980), qui contiennent des stages de formation professionnelle destinés « à se préparer à la

vie et aux techniques de l'entreprise », ainsi que des mesures fiscales destinées à inciter les entreprises à embaucher des jeunes.

Elles font suite à des actions expérimentales destinées à certaines fractions de jeunes non diplômés (actions Giffard, 1968 ; actions Granet, 1975). Elles sont suivies du plan Avenir Jeunes (1980-1981), nouveau dispositif d'ensemble mis en place par le gouvernement de gauche sur la base des recommandations du rapport de Bertrand Schwartz sur l' « insertion sociale et professionnelle des jeunes » (septembre 1981). Les ordonnances du 26 mars 1982 feront de l'insertion sociale et de la qualification professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans une « obligation nationale », impliquant tous les partenaires concernés (État, collectivités locales, établissements d'enseignement, associations, organisations professionnelles, syndicales et familiales). Elles créent les Permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) sur l'ensemble du territoire français et les premières Missions locales pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Points de rencontre et de coopération des institutions existantes (ANPE, CIO, GRÉTA, AFPA, CCI, etc.)², les Missions locales doivent « aider les jeunes à construire un itinéraire d'insertion sociale et professionnelle, en assurer le suivi et se préoccuper de l'ensemble des problèmes d'insertion sociale qui se posent à eux : vie quotidienne, logement, loisirs, santé, etc. ».

Par ailleurs, ces ordonnances mettent en place le dispositif de formation alternée qui constitue l'axe central de l'aide à l'insertion : stages de qualification de six mois à un an, devant déboucher sur un diplôme professionnel ou une certification reconnue et comprenant « des séquences de formation pratique assurée en vraie grandeur sur le lieu de travail » (30 % à 50 % du temps), des stages d'insertion sociale destinés aux jeunes en butte à de sérieux handicaps socio-culturels et des stages d'orientation. Toutes ces mesures sont complétées par des incitations à la mise en œuvre de formations de formateurs et de stages de sensibilisation des tuteurs en entreprise destinés à accompagner les jeunes dans leurs séquences de formation pratique.

Quel bilan tirer ?

Pour la première fois, en France, un **programme d'évaluation** accompagne la mise en place d'un dispositif de formation ; Gérard Malglave est amené à conduire un groupe national et est chargé de son animation. Celle-ci est rendue possible par le fait qu'elle a été confiée à des instances extérieures à la mise en œuvre du programme. Ces instances sont composées d'équipes universitaires qui placent l'évaluation dans une perspective de recherche. En même temps, la finalité de celle-ci est la démarche d'action visant une **opérationnalité efficace**. Il n'allait pas de soi d'articuler le travail de recherche et la perspective d'action mais deux écueils ont été évités : s'en tenir à une approche trop théorique et être sous la soumission de l'action. La mission d'observation et d'évaluation, décentralisée, a été confiée à une quinzaine d'équipes, après convention avec le délégué régional à la formation professionnelle, coordonnées par un groupe national comprenant le CNAM, le CÉREQ, l'ADEP et le Centre INFFO³. Chaque groupe a produit un rapport et le groupe national a fait la synthèse de tous ces rapports (Malglave, 1983).

Les conclusions de ce double travail collectif permettent de mettre en valeur l'offre de formation et le fonctionnement des structures d'accueil. Les organismes de formation ont proposé une offre en fonction de leurs compétences pédagogiques propres et en fonction de leur expérience construite à l'occasion des précédents programmes tels que les Pactes pour l'emploi, les stages Éducation-santé-travail et le plan Avenir Jeunes.

La dichotomie entre l'insertion et la qualification est apparue dans les stratégies diverses des **entreprises de formation**. Une meilleure articulation à la réalité de l'emploi aurait pu améliorer la situation si les commissions locales avaient profité de la circulaire du 14 avril 1982, qui prévoyait les stages en alternance dans les entreprises de toutes natures, et si les entreprises elles-mêmes s'étaient mobilisées. De la même manière, peu au fait des réalités des schémas régionaux de la formation professionnelle, les commissions d'orientation-formation ont eu tendance à privilégier le quantitatif sur

2. ANPE : Agence nationale pour l'emploi ; AFPA : Association nationale pour la formation professionnelle des adultes ; CIO : Centre d'information et d'orientation ; CCI : Chambre de commerce et d'industrie.

3. CNAM : Conservatoire national des arts et métiers ; CÉREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications ; ADEP : Agence de développement de l'éducation permanente ; Centre INFFO : Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente.

le qualitatif. À leur décharge, il faut dire qu'elles ont été peu informées des caractéristiques des jeunes concernés, ce qui réduisait leur marge de manœuvre.

Au total, à cause de la rigidité du système, la réalisation de cursus était quasiment impossible, les jeunes ayant peu l'opportunité d'une réorientation. La grande innovation est venue des structures d'accueil qui, par leur situation d'interface entre les demandes des jeunes et la réalité du travail, ont peu à peu occupé une place stratégique. Elles ont couvert à peu près tout le territoire urbain, et par la mise en synergie de leurs connaissances et compétences, en dépit de grandes différences dues à l'absence de formation des personnels, sont devenues des lieux d'accueil reconnus qui ont su faire évoluer la formation en fonction du degré de connaissances initiales et des projets des jeunes.

À partir des observations des PAIO et des Missions locales, il a été permis de distinguer les stages d'insertion des remises à niveau et de prolonger le dispositif au-delà de 18 ans, pour permettre une véritable évolution.

Cette étude sur les stages pour les 16-18 ans, dont les résultats furent publiés sous forme de rapport (Malglaive *et al.*, 1983), a valu à son auteur une notoriété dont il se serait bien passé ! Il découvrait le pot aux roses : ces stages n'apportaient rien à l'insertion des jeunes puisqu'ils ne conduisaient pas à un emploi. Quand on comparait deux groupes de jeunes, au temps T, les uns au travail, les autres en formation, après un temps T+1, les jeunes au travail étaient toujours au travail et les jeunes en formation, toujours en formation.

Le journal *Libération* publia les conclusions de ce rapport. Une interview à la télévision suivit qui provoqua une réponse du CÉREQ dans *Libération*, tentant de réfuter la méthode scientifique. À la suite de ce différend sur les résultats des actions d'insertion, Michel Delebarre, qui venait de remplacer Marcel Rigout, demanda à Gérard Malglaive de montrer un accord avec le CÉREQ dans une conférence de presse. Et quelques années plus tard, au moment où Jean-François Germe était directeur-adjoint du CNAM, le ministère des Finances se retourna vers l'auteur de ce rapport, qui avait eu l'heur de déplaire, pour qu'il chiffre les mesures préconisées pour le maintien des jeunes en entreprise !

Les employés du tertiaire et la pédagogie des « nouvelles technologies »

Les cycles de formation développés au CNAM, en raison de l'immersion dans le monde du travail, donnaient une

bonne vision du monde industriel et de ses transformations. À travers elle, il devint manifeste que les technologies bouleversaient les activités tertiaires. Face à cette explosion des nouvelles technologies, un travail d'études fut lancé qui, lui, n'a pas donné lieu à des formations mais a débouché sur une publication.

Commencée en 1987 avec des employés du tertiaire, la formation précédente des secrétaires au traitement de texte a révélé la complexité de la réalité des petites entreprises, complexité plus grande que ne le dit le terme « technologie ».

Il faut désormais produire plus et plus vite des objets plus diversifiés et de meilleure qualité.

Les machines marchent toutes seules mais, d'une part, l'investissement qu'elles représentent impose une rentabilisation maximale de leur utilisation et, donc, tout arrêt de l'installation est lourd de conséquences ; d'autre part, des fonctions de maintenance succèdent à des fonctions de production, ce qui demande d'autres compétences.

Si l'informatique et l'automatisation des tâches contribuent à résoudre des problèmes dans les ateliers et les bureaux, il reste aux ouvriers et aux employés non seulement à maîtriser les nouveaux outils qu'on leur propose mais aussi à travailler autrement, à prendre en charge des fonctions nouvelles qui ne leur incombaient pas auparavant (Malglaive *et al.*, 1987).

Les transformations de l'organisation du travail dans le sens d'un accroissement des responsabilités des salariés, d'un appel à leur réflexion et à leur initiative apparaissent souvent comme la condition d'une mise en œuvre optimale des nouveaux procédés techniques. Les « nouvelles compétences » sont faites de savoirs et savoir-faire technologiques mais aussi de capacités de raisonnement, d'aptitude au travail en groupe, de maîtrise de problèmes de production, pouvant aller jusqu'à la considération de facteurs économiques, de données du marché et encore de paramètres relatifs à la nature de la clientèle ou aux positions de la concurrence (Le Goff et Malglaive, 1989).

Face à la fin du taylorisme, de nouvelles formes de management s'imposaient qui requéraient une ré-orientation du cycle de formation. Serge de Witte a repris ce cycle. Deux personnes ont été recrutées, Jean-Pierre Le Goff et Elisabeth Dugué, qui intervenaient déjà au CNAM dans le domaine des technologies nouvelles et avec lesquels fut mené un travail théorique pour approfondir ces questionnements.

II. LA FORMATION DE FORMATEURS DANS LES IUFM

Dans la décennie 1990, à la suite d'un rapport de M. Bancel sur une réforme de la formation des enseignants, le Ministère crée une commission pour la mise en œuvre de cette formation dans les futurs IUFM, devant remplacer les anciennes écoles normales.

Membre de cette commission, Gérard Malglaive demande à travailler avec Jacky Beillerot (1991), professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris 10 Nanterre, avec lequel il partageait une communauté d'esprit et avec lequel il s'est très bien entendu. Dans cette commission, l'alternance est préconisée comme mode de formation.

Cependant, n'ayant jamais enseigné dans le secondaire, Gérard Malglaive, afin d'asseoir sa crédibilité, demande une classe au lycée Turgot pour conforter son expérience pédagogique.

Malgré cela, il fut mal accueilli par les enseignants. Pour eux, le métier d'enseignant, n'était pas un métier mais un don de soi. Ce fut là la principale source de malentendus entre eux. Faire apparaître les contradictions du discours entre la référence à la vocation et la réalité des situations (combien d'enseignants sont titularisés par intégration spéciale après avoir été auxiliaires ? combien après le stage de formation vont se retrouver vraiment devant les élèves ?) ne leur a pas plu. Au lieu d'avoir en stage les directeurs d'établissements, ce sont les enseignants de base qui se présentèrent, le cycle de formation étant inscrit au plan académique de formation.

III. LE RETOUR À L'ENTREPRISE PAR LE BIAIS DES NOUVELLES FORMATIONS D'INGÉNIEURS PAR L'APPRENTISSAGE : OPÉRATION « INGÉNIEURS 2000 » (1991-2000)

1. DE LA FIN DU C2F À LA CRÉATION DE L'ESCP

En 1990, toujours directeur du Centre de formation de formateurs (C2F), Gérard Malglaive a suivi le dispositif de préparation aux IUFM et dirigé les recherches du laboratoire du CNRS sur les Mutations industrielles et

les relations sociales au travail (MIRST), fonctions qui cumulaient beaucoup de responsabilités. Au CNAM, il avait recruté un nouveau collègue, Patrick Chevalier, tourné vers la discipline information-communication. C'est alors qu'arriva un nouveau directeur au CNAM, Guy Fleury, qui le nomma, en 1991, responsable des nouvelles formations d'ingénieurs. En effet, à la suite du rapport Decomps⁴, le CNAM était concerné par ces formations. Gérard Malglaive décida alors de quitter la direction du C2F.

Redevenu ingénieur, après un passage comme directeur au CNAM de l'École supérieure de conception et de production industrielles (ESCP), qui avait été créée en septembre 1991 pour délivrer le diplôme habilité par la Commission des titres d'ingénieurs, il prit la direction de l'ensemble des formations « Ingénieurs 2000 », opération dans laquelle il put réinvestir avec bonheur tout ce qu'il avait appris jusque-là.

2. « L'INTELLIGENCE AVISÉE » DES INGÉNIEURS AU SERVICE DE LA « RÉALISATION »

Pourquoi est-il devenu possible, en France, de « former les ingénieurs comme les coiffeurs », se demande Gérard Malglaive ? Les raisons sont surtout politiques. Dans les comparaisons économiques européennes, la France était à la traîne aussi bien quantitativement, par le nombre réduit d'ingénieurs, que qualitativement, car la coupure entre les cadres et les techniciens ne permettait pas la promotion de ces derniers. Or, dans la pratique, un continuum existe entre ces tâches mais le statut, lui, constitue un fossé infranchissable.

Par ailleurs, le titre d'ingénieur recouvre des fonctions très diverses et le recrutement « par le haut », à partir d'une hiérarchie d'écoles plus ou moins « grandes », fausse le jeu du marché de l'emploi. Les formations d'ingénieurs par l'apprentissage s'adressent aux jeunes sans pratique professionnelle et non à des salariés expérimentés, mais les questions qu'elles posent au métier d'ingénieur sont les mêmes (Malglaive, 1993).

En France, le trait dominant de la formation d'ingénieur est le généralisme (Lange, 1992), lequel suppose des capacités d'abstraction et de formalisme et confère à son titulaire un titre plutôt qu'une qualification professionnelle. De plus, ce prestige du titre fonctionne comme un

4. Le rapport Decomps préconise de nouvelles formations d'ingénieurs, sur le modèle de « l'apprentissage » étendu aux formations supérieures.

modèle positif de cadre dirigeant, pour les jeunes ingénieurs, ou comme celui de « l'inventeur ». Or, la réalité de l'entreprise est bien plus complexe. La moitié seulement des ingénieurs exercent leur activité comme managers ou inventeurs et, dans ce dernier cas, l'innovation est le résultat de bureaux d'études et d'équipes de recherche et développement.

Un chef d'entreprise de PME résume ce qu'il attend d'un ingénieur, de manière plus réaliste : « *L'ingénieur par définition, c'est pas forcément quelqu'un qui va créer. Ça peut être simplement quelqu'un qui, à partir d'une technique qu'il a maîtrisée, va réaliser ce qu'on attend de lui* » (propos de D. Delamare, cité par Malglaive, 1996). Face à cette position, les représentants des ingénieurs continuent à être attachés à la représentation de l'ingénieur, créateur de produits et de procédés, à partir des avancées scientifiques, et à conserver « l'art » de l'ingénieur, fait de conception, garant et contrôleur d'application des techniques modernes.

Une troisième voie s'ouvre par une autre analyse du couple « conception-production ».

Pour réaliser, il faut concevoir. Loin d'être un exécutant, terme toujours mal vécu, le réalisateur engage sa responsabilité en mobilisant, en adaptant, voire en construisant les moyens nécessaires à faire exister, dans le concret, ce qui existait jusque-là dans l'esprit.

L'intelligence est à prendre ici au sens fonctionnel que lui donne Piaget, et le qualificatif « avisé » renvoie à un savoir d'action, collectif, qui conduit à réfléchir à la pertinence des objectifs et des moyens de les atteindre, ainsi qu'aux conséquences des décisions prises et des actes qui en découlent. « *Elle est un itinéraire où s'acquièrent à la fois connaissances théoriques et savoir général de l'action, au fil duquel s'opère la confrontation progressivement expérimentée de la science et du faire* » (Malglaive, 1996). Dans cette perspective, l'alternance entre les phases pratiques et théoriques de la formation, à la différence d'une formation scolaire toujours ego-centrée, repose sur le principe de responsabilité, en vertu duquel les ingénieurs s'engagent à mener à bien ce qu'on leur demande et, selon l'avancement dans le cursus, ce qu'ils proposent de faire, ce dont ils se portent garant devant l'équipe, l'entreprise et les clients.

L'autonomie et la cohérence sont les deux principes de la construction de l'intelligence avisée. La pédagogie de l'action qu'ils impliquent a pour condition une implication de tous les partenaires, celui du milieu industriel dans lequel l'apprenti va passer cinq années, celui de l'apprenti qui doit construire cette cohérence entre les outils théoriques et pratiques rencontrés ou construits et la démarche elle-même, qui avait été appelée ailleurs la didactique du concret (Malglaive, 1990) et qui, ici où la transmission de séquences scientifiques s'impose, passe par la mixité des méthodes (cours magistraux aussi bien que démarches actives sous forme d'ateliers, de groupes de projet ou de séminaires).

Cette aventure des « Ingénieurs 2000 », qui n'a pas été facile avec ses mille ingénieurs à manager, reste une grande aventure. Elle incarne ce qui est la conviction profonde de Gérard Malglaive et ce à quoi il a tenté d'être fidèle : la recherche doit être liée à la pratique.

3. LE SAVOIR ET L'ACTION : DES RELATIONS COMPLEXES

Si, en formation initiale, la question des savoirs à enseigner se pose en termes de *disciplines* et de *programmes*, la conception des cursus en formation des adultes ne peut ignorer l'action et les savoirs qui s'y investissent.

Les premiers pas réalisés dans la prise en considération de cette dimension furent pris au piège de la *définition des objectifs* qui, pour ne pas oublier l'action, oubliait les connaissances. *Savoir* devenait *pouvoir* et le verbe était roi : savoir jouer du violon, savoir souder une tôle, savoir animer un groupe, etc. Même les pédagogues les plus désinvoltes finirent par se rendre compte que de tels aphorismes étaient creux, et que la locution *être capable de* n'y changeait rien. On pensa à combler le vide par la litanie du savoir-faire, savoir-être. C'était un progrès : le savoir-connaissance y retrouvait son existence. Mais, comme s'ils devaient le lui faire payer, ces deux faux amis semaient la pagaille. Comment définir le savoir-faire ? Ce fut l'époque des « listes non sensiques d'actes invertébrés »⁵. Quant au savoir-être, les managers s'en emparèrent, croyant pouvoir s'en servir pour définir et quantifier les comportements qu'ils attendaient des salariés. Ils échouèrent, et les formateurs d'adultes avec eux.

5. Gérard Malglaive fait ici référence aux objectifs pédagogiques, déclinés sous forme de listes et formulés en termes de capacité : « être capable de... » suivi d'un verbe d'action. Sur ces propos, cf. Malglaive (1990, p. 107-134).

Ne se déclarant pas vaincus, les mêmes managers se mirent à parler de *compétence* pour parler de profil (et, plus tard, apparût le profil de compétences, pléonasmepompeux). Avoir le profil de l'emploi supposait désormais avoir les compétences demandées pour être efficace, dans des postes que les nouvelles technologies et l'abandon du taylorisme rendaient plus complexe. Quand ils ne le précédèrent pas, les formateurs suivirent le mouvement, espérant enfin résoudre leur problème : les savoirs étaient solubles dans les compétences. Si bien dissous qu'il n'était plus possible de les reconnaître.

Le véritable problème était ailleurs : la notion de compétence est un artefact. Ce qui existe, ce sont d'une part les connaissances (ou savoirs), d'autre part les activités. Ces deux aspects du fonctionnement humain sont de nature radicalement différente mais entretiennent des relations étroites et constantes, dynamiques et complexes. En simplifiant énormément, on peut dire que les savoirs s'investissent dans les activités et que les activités sont génératrices de savoirs.

Qu'on le veuille ou non, la société structure les savoirs en disciplines formalisées. Que l'école finisse par confondre savoir et discipline n'y change rien, même si l'on pourrait souhaiter un peu plus de souplesse épistémologique dans cette identification. La formation des adultes, même la plus professionnelle, même la plus « conduite par l'aval » (comme disent les technocrates), ne peut rompre avec les disciplines. Dès lors, pour les formateurs d'adultes, la question devient celle de savoir comment déterminer les programmes de formation sans reproduire de manière routinière et inadaptée les programmes scolaires si communément disponibles.

La mise en relation des activités et des disciplines nécessaires à la conception des programmes de formation d'adultes n'est jamais tracée à l'avance, jamais identique d'une situation à une autre. Une bonne démarche semble être la mise en relation de ceux qui enseignent et des agents expérimentés du domaine d'activité auquel s'ordonne la formation à mettre en œuvre. Avec deux conditions que l'on peut dire méthodologiques :

1. que les protagonistes de cette mise en relation acceptent à dignité égale les deux cultures qu'elle sous-tend mais que tout ou presque oppose dans notre société : celle de l'élaboration et de la transmission des connaissances, d'une part, et celle de l'activité et de l'industrie humaine, d'autre part ;

2. ne rien entendre de ce que disent les opérateurs de ce qu'il faut savoir pour exercer leur activité (la fameuse conduite par l'aval) ; ne rien entendre de ce que disent les spécialistes de telle ou telle connaissance du rôle (fondamental, forcément) de leur discipline dans l'activité considérée.

Le corollaire de cette deuxième condition, qui peut sembler rude, est qu'il revient à l'animateur(trice) du débat :

1. de proposer des synthèses opérationnelles en termes de profil d'activité (ce qui suppose la mobilisation des concepts de base des sciences du travail) et de les faire approuver par les membres du groupe mixte ;
2. de demander aux spécialistes des disciplines ayant participé aux débats sur l'activité de bâtir un cursus de formation et de le faire approuver par les acteurs professionnels du groupe.

Ce processus peut être itératif et donc, parfois, assez long. Cela ne doit pas conduire à tenir le résultat obtenu pour définitif. Au contraire, il faut régulièrement le remettre sur l'ouvrage.

Madeleine MAILLEBOUIS

Responsable du centre de documentation sur la formation et le travail, CNAM

avec l'aide de la rédaction

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEILLEROT J. (1991). « La "recherche", essai d'analyse ». *Recherche et formation*, n° 9, avril, p. 17-31.

DÉLÉGATION À LA FORMATION PROFESSIONNELLE, MALGLAIVE G. et al. (dir.) (1987). *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ?* Paris : La Documentation française. Coll. Recherche et formation continue.

DUGUÉ E. & MALGLAIVE G. (1990). *Les employés face au changement : transformation du travail et acquisition de compétences dans le tertiaire financier*. Paris : CNAM.

GONNIN-BOLO A. (1992). « Entretien avec Gérard Malglaise ». *Recherche et formation*, n° 11, p. 129-138.

LE GOFF J.-P. & MALGLAIVE G. (1989). *Entre culture de métier et culture scolaire : les CFA du bâtiment au tournant de leur évolution*. Paris : CNAM.

MALGLAIVE G. (1969). « Analyse logique de l'objet technique ». *Éducation permanente*, n° 3, p. 65-100.

MALGLAIVE G. (1977). « Défense et illustration du cours magistral ». *Éducation permanente*, n° 10, p. 62-121.

- MALGLAIVE G. & MINVIELLE Y. (1979). « Former et qualifier les formateurs ». *Éducation permanente*, n° 49-50, p. 47-83.
- MALGLAIVE G. & WEBER A. (1982). « Théorie et pratique : approche critique de l'alternance en pédagogie ». *Revue française de pédagogie*, n° 61, p. 17-27.
- MALGLAIVE G. (1983). *La formation et la qualification des agents de la formation continue*. Paris : CNAM.
- MALGLAIVE G. et al. (dir.) (1983). *Observation et évaluation d'un dispositif de formation de jeunes de 16 à 18 ans. Tome I : La constitution de l'offre de formation et le fonctionnement des structures d'accueil. Tome II : Le fonctionnement des stages de formation alternée*. Paris : ADEP.
- MALGLAIVE G. (1986). « Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ? Une étude du Centre de formation de formateurs du Conservatoire national des arts et métiers ». *Études et expérimentations*, n° 17, janv.-fév., p. 1-8.
- MALGLAIVE G. et al. (1987). « La place de l'emploi dans les formations à l'initiative locale : une étude du centre de formation de formateurs du CNAM ». *Études et expérimentations*, n° 27, sept.-oct., p. 15-19.
- MALGLAIVE G. (1988). « Enseigner à des adultes : travail et pédagogie ». Thèse en sciences de l'éducation, sous la direction d'Antoine Léon, université Paris V.
- MALGLAIVE G. (1990). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : PUF. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- MALGLAIVE G. (1991). Un modèle cognitif des activités d'assurance. *Éducation permanente*, n° 106, p. 43-55.
- MALGLAIVE G. (1993). « Apprentissage et alternance : la formation 2000 et l'ESCI du CNAM ». In Universités francophones. *Préparer les ingénieurs pour l'an 2000 : un défi du Nord et du Sud*. Montréal : AUPELF-UREF, p. 231-236.
- MALGLAIVE G. (1996). « Apprentissage : une autre formation pour d'autres ingénieurs ». *Formation Emploi*, n° 53, janv.-mars, p. 85-99.
- MALGLAIVE G. & DECOMPS B. (1996). « Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? ». In J.-M. Barbier (dir). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, p. 57-72.
- WITTE S. DE. (1987). « Nouvelle problématique de la formation ». *Actualité de la formation permanente*, n° 90, sept.-oct., p. 105-112.

INÉGALITÉS, INNOVATIONS ET CONNAISSANCE DES AGENTS ÉDUCATIFS

JACQUES HÉDOUX

Une amicale sollicitation de la rédactrice de *Perspectives documentaires en éducation* m'amène à cet itinéraire de recherche, en soi un exercice difficile. Tous les auteurs qui m'ont précédé l'ont signalé. Personnellement, j'aurais aimé rédiger quelque chose qui tiendrait conjointement de l'itinéraire de praticien, de l'itinéraire de lecture et peut-être aussi d'un itinéraire de rencontres intellectuelles et humaines, sans doute à inventer.

En effet, démêler dans la recherche ce qui a pu la nourrir et l'orienter tient conjointement à une histoire, singulière, à des conjonctures, à des ouvrages lus mais aussi à des rencontres décisives d'hommes, de femmes et d'équipes qui m'ont fortement influencé.

Décider d'une écriture réflexive est aussi entreprendre une auto-analyse, sachant que les pièges sont nombreux : ceux de l'auto-analyse elle-même¹, de la subjectivité, de la reconstitution *a posteriori* de cheminements où la recherche, sociologique et socio-pédagogique, n'a jamais été déconnectée de l'action. Pour un minimum d'organisation, je distingue :

- les questions initiales qui ont structuré un parcours de recherche, chaotique et non linéaire, en « mosaïque » comme le dit Guy Jobert à propos de son propre itinéraire publié dans cette revue (*PDE*, n° 15, 1988) ;
- les personnes qui ont marqué ce parcours, sachant que je ne pourrai mentionner qu'une partie d'entre elles ;
- les principaux travaux et champs conceptuels explorés ;
- en conclusion, les fils conducteurs qui, plus ou moins finement tressés, ont donné sens à ce chemin de recherche.

1. QUELQUES QUESTIONS INITIALES

Celles-ci sont liées à un itinéraire singulier. J'ai 52 ans², je suis fils d'ouvrier, mais aussi « en reclassement » vis-à-vis de la branche matrilinéaire et ceci a permis, entre les années 1963 et 1970, l'obtention d'un baccalauréat en philosophie, à Boulogne-sur-Mer, puis, après une

1. Cf. Bourdieu P. (1986). « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences humaines*, n° 62-63, juin, p. 69-72.

2. La première partie de cet itinéraire a été rédigée en 1998, en préparation d'un entretien avec la rédaction.

année de propédeutique, d'une licence et d'une maîtrise de philosophie.

PREMIÈRE QUESTION : POURQUOI MOI ET PAS LES AUTRES ?

Pourquoi la majorité de mes camarades de quartier et d'école avaient-ils décroché, avaient-ils été éliminés ? De ce constat, il restera une question-clé transformée plus tard en question sociologique : « Pourquoi ceux-là et pas les autres ? » et une orientation de pensée : « Comment faire pour réduire les inégalités sociales face à l'éducation sous toutes ses formes ? » Autre question encore : pourquoi un examinateur en mathématiques, lors de l'oral du concours d'entrée à l'école normale d'instituteurs, en 1958, ne m'a guère donné une deuxième chance après avoir posé deux questions : « Que fait votre père ? Quel âge avez-vous ? » J'avais répondu qu'il était ouvrier et que j'avais 13 ans et demi. La sentence est tombée : « Vous êtes jeune, vous pourrez repasser l'année prochaine ». Celle-ci m'avait bouleversé, révolté, car il y avait une injustice manifeste. Cet enseignant avait des marges de manœuvre et pesait alors sur mon devenir social et scolaire. D'où une interrogation de type socio-pédagogique qui se formulera plus tard de la façon suivante : que font les enseignants de leur marge de manœuvre professionnelle en matière de reproduction ou de lutte contre les inégalités sociales en éducation ?

D'AUTRES QUESTIONS VENUES DES PREMIÈRES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET DES PREMIERS ENGAGEMENTS SOCIAUX (1969-1972)

Qu'est-ce que je suis en train de faire, quel est le sens de ce que je fais ? Cette troisième question provenait d'une situation de maître auxiliaire, enseignant en lycée, en philosophie en classes terminales, et en lettres dans la 6^e 8, soit la classe des « déjà réprimés » puisqu'il n'y avait que huit classes de sixième et qu'elles étaient parfaitement hiérarchisées, scolairement et socialement. Outre la gymnastique pédagogique – passer d'une heure sur l'autre de la terminale à la sixième – des interrogations naissaient. Qu'est-ce qu'un professeur de philosophie ? Une réponse fulgurante me vint à la lecture de Paul Nizan, *Les chiens de garde* ! Comment gérer une classe de 6^e en lettres ? Cette fois, les réponses surgirent d'une formation à orientation psycho-sociologique (faire vivre un groupe), du cinéma (*Peuple et Culture* et

sa pratique d'animation de ciné-clubs) et de la littérature (*L'automne à Pékin* de Boris Vian), de la poésie et d'exposés de Georges Jean (les universités d'été de *Peuple et Culture*). Il est resté de cette période d'enseignement dans le secondaire une conviction qui sera ensuite retraduite sous la forme de quelques principes : libérer l'expression, faire confiance aux élèves, assumer des proximités sociales et culturelles, travailler avec les collègues qui partageaient mes orientations.

Un tiers de cette classe de 6^e 8, après un travail beaucoup plus structuré en 5^e avec un collègue linguiste, a finalement rejoint la classe d'excellence de 4^e. Bref, l'échec scolaire n'était pas une fatalité si, par un travail collectif, on pouvait *libérer le rapport à l'école et l'expression puis structurer les apprentissages*.

Je n'ai pas poursuivi dans cette voie qui aurait pu être pédagogique et didactique, la formation d'adultes devenant un autre horizon. Il restera toutefois un questionnement socio-pédagogique qui redouble la question précédente : il est possible de faire partiellement échec à l'échec et l'enseignant, tout en étant un « agent », est aussi un « acteur » disposant, à partir de ses valeurs et de différents moyens et ressources techniques, de marges de manœuvre non négligeables pouvant influencer, à un niveau micro-sociologique, les destinées sociales et scolaires.

De cette période d'enseignement des années 1970, toujours comme maître auxiliaire, je constatais que des collègues certifiés ou agrégés, donc par définition compétents, étaient incapables de réfléchir à leurs pratiques et de mobiliser leurs savoirs méthodologiques et techniques pour les appliquer à leur vie professionnelle, voire personnelle. *Pourquoi les savoirs utiles pour enseigner n'étaient-ils pas aussi des savoirs vivants dans la vie quotidienne ?*

Là encore, les réponses vinrent plus tard par *Peuple et Culture*, Joffre Dumazedier et, à travers lui, les lectures ultérieures de Michel de Certeau et d'Henri Lefebvre qui, à la suite de l'expérience de Mai 68, avait tenté de théoriser l'invention de la vie quotidienne propre aux mouvements sociaux.

Enfin, pourquoi certains collègues, amis et complices échappaient-ils (elles) à cette atonie intellectuelle et pratique ? Pourquoi certains étaient fonctionnarisés (au sens péjoratif du terme) et pourquoi d'autres innovaient, réfléchissaient, acceptaient des coordinations, des animations gratuites hors services, s'investissaient dans des activités para-scolaires, sportives ou culturelles alors

que d'autres campaient, quasiment becs et ongles, sur leur pré-carré pédagogique et professionnel ?

Ce constat et cet étonnement, plus tardivement, conduirent à une interrogation sur *les dynamiques innovatrices et les minorités actives* et sur *ce qu'il advient, dans la réalité des situations mais aussi, plus largement, dans l'évaluation des innovations, toujours menacées par le politique, d'une part, et l'épuisement du volontariat des agents, d'autre part.*

Ce cheminement, biographique et praticien, a donc généré des interrogations initiales qui seront irriguées, alimentées ultérieurement. Résumons-les :

– pourquoi ceux-là et pas les autres dans l'accès aux formes élaborées de l'éducation par des pratiques culturelles non formelles, informelles ?

– que font, que peuvent faire les enseignants puis, plus largement, les agents éducatifs, de leurs marges de manœuvre, limitées mais réelles, pour réduire (ou accentuer) les inégalités sociales en éducation qu'ils ne contrôlent qu'aux frontières. Pourquoi certains luttent contre elles au quotidien des pratiques tandis que d'autres renoncent ?

– qu'est-ce qui fait qu'une culture « académique » puisse devenir une culture « vivante » ? Pourquoi est-ce le fait de minorités actives, novatrices ; qu'est-ce qui les caractérise et quelles évaluations socio-pédagogiques pourrait-on faire de leurs actions car l'enfer est, par définition, pavé de bonnes intentions !

– comment peut-on articuler connaissance et actions pour des transformations sociales « progressistes » ? Comment dès lors orienter l'action éducative et pédagogique afin qu'elle ne soit pas « mystifiante » (Charlot, 1977) ?

Partiellement reconstruits et reformulés ici, ces questionnements étaient présents dans les pensées du pré-adolescent, du lycéen puis de l'étudiant et du maître d'internat puis du surveillant d'externat et enfin du maître auxiliaire. Transformées, sociologisées ou encore plus ou moins réalisées au fil de l'action éducative et culturelle, ces idées fortes restent un message non pour ce que j'ai « trouvé » mais pour ce que j'ai « cherché » de diverses manières.

2. QUELQUES RENCONTRES ET EXPÉRIENCES

Je me limite, dans une approche chronologique, à la vie étudiante puis professionnelle et de recherche.

– 1965 : l'obtention d'une licence de philosophie, et surtout du certificat de « morale et sociologie », m'offrit l'occasion d'une rencontre éblouissante avec Pierre Bourdieu qui m'éclairait sur ce que je vivais assez mal à l'université et sur les sources des inégalités et sélections sociales. L'auteur des *Héritiers* plaidait encore à cette époque pour une « pédagogie rationnelle ». En tant que praticien, j'ai éprouvé la limite de cette influence conscientisante à la lecture de *la Reproduction*, mais en tant qu'étudiant, elle m'a conduit à produire, en 1970, un mémoire de maîtrise intitulée : « Culture et langage, les inégalités sociales devant l'éducation », qui fut jugé très peu philosophique. Deux échecs successifs au Capes de Philosophie me conduisirent vers d'autres voies.

– 1969-1974 : la rencontre de *Peuple et Culture Nord* apporta une leçon magistrale, transmise par ce mouvement d'éducation populaire : « Dis ce que tu fais et fais ce que tu dis ». Il ne suffit pas de discourir sur la réalité mais de la transformer et de réfléchir aux valeurs et moyens d'y parvenir. Par ce groupe et ce réseau de militants³ il y eut, en chaîne, la participation aux premiers groupes de l'Action collective de formation (ACF), comme formateur, et par là aussi l'opportunité d'une ré-orientation professionnelle pour fonder, avec Viviane Zanel, le Centre intégré de formation de formateurs d'adultes (CIFFA) appelé à recruter et former des Animateurs de formation continue (AFC). En bref, il s'agissait d'aider à la structuration et au développement de la formation continue au sein du second degré.

La deuxième participation à une innovation provoqua d'autres rencontres fondamentales : sur le plan universitaire, comme intervenant associé, j'ai contribué à la création du Diplôme universitaire de formation d'adultes (DUFA) et, comme représentant de *Peuple et Culture*, je fus engagé, quasiment dès sa création, au sein du Centre régional de formation en milieu ouvrier (CREFO), avec comme partenaires l'union régionale CFDT, les clubs Léo-Lagrange, Culture et Liberté. De l'ACF au CIFFA en passant par le DUFA et le CREFO, il

3. Je citerai en premier lieu Fred Thébaud, Gerard Mlékuz, Bernard Lluch, Yves Louchez, Viviane Zanel, Willy Soudan...

ya toujours eu la présence profonde de *Peuple et Culture*, de son manifeste exprimé en 1945 (« La culture populaire ne saurait être qu'une culture commune à tout un peuple. Elle n'est pas à distribuer, il faut la vivre ensemble pour la créer »)⁴ et, pour accompagnement, le contenu d'un ouvrage de Bégnino Cacérés, *La rencontre des hommes*, et la conscience d'un passage toujours difficile d'une rive à l'autre, de l'action à la réflexion et réciproquement, par la volonté militante et les espérances de lutte contre les inégalités sociales. Mais ce fut une autre époque de transformation de la formation par l'innovation en formation d'adultes.

Les rencontres dans cette période sont riches, nombreuses et concernent des innovations à orientation sociologique.

– Claude Dubar assure les enquêtes préalables au lancement de l'ACF. Très actif dans le DUFA, il prépare les premières réflexions de l'Établissement public régional de 1974 sur la formation d'adultes ;

– Marcel Lesne et Gérard Malglaive animent, en 1972-1973, au sein de l'Institut national de la formation d'adultes de Nancy, la formation préparatoire à la création du CIFFA ;

– Joffre Dumazedier, rencontré à Avignon en 1973, se préoccupe déjà d'autoformation par la lecture documentaire, conçue comme le développement de la méthode socio-pédagogique d'Entraînement mental. Nous créons une commission nationale de travail à laquelle s'associent activement, entre autres, Christiane Étévé (chargée au CRDP de Lille de la formation des documentalistes de CDI, nouveaux lieux de communication des savoirs dans les établissements scolaires) et Martine Hédoux (laquelle avait participé à la création de l'option animateur socio-culturel à l'IUT Carrières sociales de Lille III, département dans lequel les techniques d'expression, avec Bernard Delforce, servaient de viatique) ;

– Bertrand Schwartz est aperçu à Sallaumines. C'est seulement quelques années plus tard que des relations personnalisées et amicales se noueront à l'occasion de la soutenance de thèse consacrée à l'ACF de Sallaumines-Noyelles (Hédoux, 1980) ;

– Geneviève Poujol, historienne de l'Éducation populaire et alors responsable de la revue *Les Cahiers de l'animation* a ouvert pour moi la réflexion sur l'animation socioculturelle.

Au niveau régional, les figures d'André Lebrun, de Jacques Decobert, de Claude Roubinet sont tout aussi déterminantes.

3. PRINCIPAUX TRAVAUX ET CHAMPS CONCEPTUELS EXPLORÉS

Je commence à penser à la recherche en 1975-1976, au moment où l'expérimentation des animateurs en formation continue « capote » quand il s'agit de les transformer en conseillers en formation continue. Il apparaît alors clairement qu'il n'y aura pas, dans les activités des CFC, d'animation pédagogique véritable. On fera d'eux plutôt des administrateurs, des négociateurs et des gestionnaires. J'utilisai en 1973 une expression qui sonnait le glas de cette innovation : *les barbelés dans la prairie !*

Quoi faire d'autre ? L'institution me propose à ce moment-là de devenir soit inspecteur d'enseignement technique, soit chef d'établissement. Et cela ne me va pas car je ne sais pas exercer l'autorité simplement à partir d'une casquette institutionnelle. Qu'est-ce qui reste, après ça ? La voie de la recherche commence à mûrir grâce à l'influence de Claude Dubar rencontré dans l'Action collective de formation, qui me pousse à un peu plus de culture par la fréquentation des ciné-clubs, et surtout grâce à Joffre Dumazedier auprès de qui je m'inscris pour un DEA de sociologie à l'université Paris V, que je devrais abandonner faute de pouvoir suivre régulièrement les séminaires en raison du travail professionnel exigeant. J'étais alors directeur des études au CAFOC. En 1977-78, s'ouvre à Lille I / Lille III le DEA sciences de l'éducation avec Françoise Mayeur, Pierre Louchet et Paul Demeuter. Je fais partie de la poignée de gens qui sautent sur l'occasion. À partir de là, les travaux menés seront liés à mon insertion dans des laboratoires régionaux successifs de Lille I et de Lille III, le LASTREE, Trigone et Profeor.

PUBLICS / NON-PUBLICS DE L'ACF

La conjoncture pour le DEA, préparatoire à la thèse, se trouve dans un groupe d'études animé par Claude Dubar auquel j'avais participé et pour lequel j'avais suivi le deuxième rapport sur les retombées culturelles de

4. *Un peuple, une culture. Manifeste de Peuple et Culture*. Paris : PEC, 1972.

l'action de formation. L'opportunité fut un financement du conseil régional pour réaliser cette étude. La première partie du travail comprenait un questionnaire sur les pratiques d'une société, lancé à la suite des travaux de Michel Feutrie sur les changements induits par la formation, pensés comme une évolution plutôt que comme une innovation. L'hypothèse que ma thèse vérifiera était que les facteurs sociaux producteurs d'inégalités interclasses sont aussi à l'œuvre à l'intérieur de la classe ouvrière et des groupes sociaux.

ACTIONS JEUNES

Ce travail avec Claude Dubar s'est mené dans un laboratoire, le LASTREE⁵, autour des problématiques de la formation professionnelle continue : à quoi sert la formation continue et quels sont ses effets ? Les analyses s'organisent autour de fonctions contradictoires et complémentaires de la formation professionnelle continue :

- fonction économique (préparer ou transformer les forces de travail requises par les évolutions de la production) ;
- fonction de division technique et sociale (mobiliser et répartir les forces de travail selon les exigences de la production sociale capitaliste) ;
- fonction sociale de reproduction des rapports sociaux de production (justifier idéologiquement cette division) ;
- fonctions culturelle et idéologique (assurer la satisfaction des besoins de développement de la personnalité, d'appropriation symbolique du monde et du savoir social accumulé).

Cette troisième dimension était, depuis 1971, marginalisée en raison du faible taux de congés individuels de formation attribués et de la faiblesse des mouvements d'Éducation populaire face aux formations organisées par les entreprises privées et publiques. Un consensus provisoire s'est exprimé pendant quelque temps, sous forme d'un objectif général : élever le niveau culturel de la population.

Après l'évaluation du dispositif ACI⁶ en milieu minier et ouvrier, une deuxième piste a été ouverte avec les actions jeunes, menée avec l'Association de développement et

de recherche sur l'animation culturelle (ADRAC). Ces actions substituaient à une conception de promotion sociale des adultes une figure de traitement social du chômage. Cette seconde piste conduira Claude Dubar à réfléchir à l'autre jeunesse, celle qui n'est plus scolarisée mais ne dispose pas encore d'un emploi, représentée par le dispositif 16-18 Schwartz-Rigoult (1982-1984) et dont l'enjeu était, à la suite d'un stage, de faciliter l'entrée dans un poste de travail (actions qui se prolongeront sous diverses nominations et en reculant la limite d'âge des jeunes concernés). L'évaluation de ce dispositif et des innovations afférentes mettra en évidence que ce qui importe ce sont les formateurs et non les jeunes. Les formateurs mobilisent, selon leurs origines sociales, les moyens de re-scolarisation et de travail social autant que de mises à l'emploi.

CHAMPS ET AGENTS ÉDUCATIFS

À ce moment, s'élabore mon idée de « champ et d'agents éducatifs », largement encore dans l'utopie, que je formule et communique dans un atelier lors d'une université d'automne de *Peuple et Culture* en 1977. Rallié à l'approche de Claude Dubar, prise chez Pierre Bourdieu, de l'individu comme trajectoire sociale et acteur stratégique : « Une conception dialectique de l'individu signifie une définition de son être social à la fois en termes d'acteur et de détermination, et une analyse de sa pratique à la fois en termes de stratégies et de contraintes. Acteur déterminé, l'individu, membre d'un groupe social, est à la fois déterminé par des déterminations probabilistes plus ou moins fortes qui pèsent sur lui mais aussi capable de développer des stratégies limitées, partielles, déterminées. Le concept de stratégie objective (i.e. P. Bourdieu) paraît correspondre assez bien à cette problématique de la formation comme incorporation progressive des enjeux c'est-à-dire à la fois des contraintes et des possibles, des déterminations et des projets. »

Cette conception de l'identité sociale est induite par une conscience critique sur la place de la division sociale du travail et de la production/reproduction des biens symboliques. S'il faut s'intéresser aux formateurs, il faut savoir en quoi les éducateurs contribuent, même s'ils ne

5. Après le départ de C. Dubar du Lastree, je participerai à la recherche dans d'autres laboratoires : Trigone (Nouvelles technologies en éducation) et Profeor (Interactions professions, éducation et orientation).

sont pas en première ligne, à la construction d'une unité sociale dans les marges de manœuvre qui sont les leurs. Là se nouent pour moi les relations entre innovations, inégalités et connaissance des agents éducatifs et de ce qu'ils font.

Par « champ éducatif », j'entendais les activités sociales ayant explicitement pour objet l'enseignement, la formation d'adultes, l'animation socioculturelle et le conseil en éducation. On supposait que ces pratiques éducatives, cloisonnées politiquement et financièrement, institutionnellement éclatées, pouvaient constituer un champ d'étude spécifique. L'hypothèse pédagogique et politique qui guidait l'action était que ces agents éducatifs pouvaient, dans un lieu ouvert, dans un lieu de rencontre, laisser momentanément au vestiaire des réflexes, des arguments et des attitudes imprégnées par l'esprit « boutique » pour échanger, travailler, réfléchir ensemble à leurs pratiques et situations professionnelles. Nous avons en effet été frappés par l'aspect illusoire de certaines querelles de chapelles, de certaines oppositions que les agents éducatifs reprenaient à leur compte pour s'opposer entre eux. L'enseignant est agressé par l'animateur ou l'éducateur et ceux-ci sont tous fustigés par le formateur d'adultes, etc. Nous pensions que les acteurs, sans vouloir rechercher un consensus tout aussi illusoire, auraient plus à gagner en identifiant leurs situations et fonctions sociales objectives respectives qu'en s'opposant entre eux par la prise en compte d'intérêts et d'enjeux extérieurs puissants, certes, mais réducteurs.

Statistiquement, en 1975, ces activités représentaient 25 % du budget de l'État et contribuaient à encadrer dix-sept millions de Français à temps plein ou partiel et occuper deux millions de cadres pédagogiques. Ces données massives ont été l'objet d'analyses sociologiques diverses, Jackie Beillerot parlant de « société pédagogique » à visée de contrôle et Joffre Dumazedier de « société éducative » en voie de formation. À l'image de Luc Boltanski, pour les cadres, nous envisagions une autonomisation possible de tous les agents éducatifs, configurant un sous-groupe social pouvant faire reconnaître ses fonctions et contribuer à l'émergence d'un pouvoir culturel indépendant des pouvoirs politiques, juridiques, économiques, institué au sein de conseils locaux de développement socio-culturels réunissant animateurs et créateurs (Dumazedier, 1977). Ne pouvait-on aussi, avec Bertrand Schwartz, espérer que

les actions collectives de formation conduisent à la réalisation de districts socio-éducatifs et culturels incluant et coordonnant, sur une zone délimitée et pour des visées démocratisantes, les activités de l'ensemble des agents, structures et secteurs éducatifs ?

VINGT ANS APRÈS, QUE RESTE-T-IL DE CES NOTIONS ?

Sans méconnaître les pesanteurs institutionnelles et les histoires sociales différenciées des organisations et des agents, nous souhaitions co-construire, de façon transversale, des espaces d'échanges, d'analyses, de coopérations et constituer un réseau régional de « marginaux sécants » plus ou moins affiliés à *Peuple et Culture*.

Aujourd'hui, *Peuple et Culture Nord* n'existe plus même si des références informelles subsistent et ont contribué à élargir cette idée de professionnalisation de l'université par la notion de *surface sociale d'influence*, associée à l'enseignant-chercheur dans le rapport de la CORESE (Hédoux, 1995). De nouveaux agents sont venus s'ajouter aux enseignants et animateurs : les travailleurs sociaux, les professions de la santé, élargissant ainsi le cadre de l'action et de la recherche.

La notion même d'agent, après la lecture du *Retour de l'acteur* d'Alain Touraine et de Crozier-Friedberg, mériterait d'être reprise. En 1978, nous parlions d'agent pour combattre la surdétermination institutionnelle qui nous semblait freiner toute conscience critique, distanciatrice, afin que les enjeux se déplacent de l'intra-organisation vers l'inter-organisation, de tel champ éducatif vers le sens des actions éducatives dans une société globale et au sein de rapports sociaux à analyser. Nous rejoignons aujourd'hui l'évolution qui a été celle de Claude Dubar, concernant les notions d'acteur et de sujet social. Quand il revisite le concept de *socialisation*, il aboutit à des types et à des formes identitaires au croisement de la psychologie piagétienne, de la psychanalyse et de la sociologie pour établir que les constructions identitaires relèvent d'une double transaction, médiatisée, objective et subjective, soit doublement située d'identité pour soi et d'identité pour autrui (Dubar, 1991).

Des interrogations renouvelées par Bernard Charlot (1997) sur les sujets sociaux, leur rapport aux savoirs et à leurs histoires laissent ouvert le recours à une anthropologie qui réunirait des univers aujourd'hui inconci-

liables entre logiques du social et logique du psychique. Les champs éducatifs évoqués sont toujours soumis à des logiques politiques, économiques, financières et institutionnelles spécifiques mais, aux marges de chaque institution, les frontières sont poreuses quand il s'agit de faire face, sur une zone territoriale délimitée, aux dégradations sociales liées au chômage, à la précarité, aux toxicomanies, à la délinquance, etc.

Les institutions éducatives, mais aussi les institutions à vocation répressive, ne peuvent que tenter de coopérer dès lors qu'il est acquis, par les faits, qu'aucune d'entre elles ne peut, seule, faire face. Le partenariat et l'inter-institutionnel deviennent des impératifs catégoriques. Des politiques et divers dispositifs s'élaborent, visant des quartiers, des villes, et contribuent à modifier ou infléchir les professionnalités éducatives, agissant de plus en plus dans le cadre des lois de décentralisation. Nous pouvons étayer ce propos en faisant référence aux recherches commanditées par la Mission interministérielle de recherche (MIRE) dans un numéro des *Cahiers du CUEEP* sur le travail social ou dans des travaux portant sur une base territoriale (Henriot-van Zanten, 1990 ; Glasman, 1992).

Les noyaux durs des différentes professionnalités éducatives se maintiennent. Les automatismes professionnels, l'intériorisation du mode de fonctionnement pédagogique sans souci des effets produits et les micro-décisions susceptibles d'aggraver le score scolaire ne m'ont jamais autant frappé que dans l'accompagnement d'un mémoire sur les carnets de correspondance scolaire. Cette étude des modes de communication des enseignants envers les parents montre les différences du langage utilisé selon les niveaux sociaux des élèves, et a donné naissance à un article dans la *Revue française de pédagogie* (Binsse & Hédoux, 1990). En même temps que ces habitudes professionnelles se maintiennent, elles se recomposent aussi sous les effets d'une crise qui, comme toutes les crises, renvoie à l'exacerbation des contradictions sociales. Ainsi, les enseignants, selon leurs statuts et leurs lieux d'affectation, n'exercent pas le même métier. Certains, au sein de « bons » collèges ou lycées, produisent et reproduisent de l'excellence sociale et scolaire tandis que d'autres, en école, collège ou lycée professionnel, classés ou non en Zone d'éducation prioritaire, font face en assumant ou non des rôles pluriels d'enseignant, d'éducateur, d'animateur ou de médiateur. L'unité statutaire, liée à la réussite de

concours de recrutement d'État, ne garantit aucunement l'homogénéisation des conditions d'exercice. La précarisation s'étend également : contractuels, emplois jeunes, contrats emploi solidarité, maîtres auxiliaires, jeunes docteurs engagés dans les IUFM sur la base de 150 % du SMIC.

Dans le même temps, les reconversions dévoilent de nouveaux savoirs et compétences, comme nous avons pu le constater dans une expérience conduite de 1994 à 1996 auprès de seize professeurs de lycées professionnels volontaires, de l'académie de Lille. Portée par Armand Liagre, inspecteur pédagogique régional, délégué académique à l'enseignement technique, cette expérimentation, orientée vers l'insertion économique et sociale des lycéens et jeunes scolarisés, s'accompagnait d'une formation alternée, comprenant, sur deux ans, 670 heures de regroupements collectifs ou d'engagements dans des formations individualisées, pour des enseignants dont le poste était ou serait menacé et qui allaient apprendre à devenir des « accompagnateurs de survie ». En dépit d'une évaluation plutôt satisfaisante des différents acteurs (autorités, syndicats, formés et formateurs) et d'une fonction de tiers, d'aide et de conseil, armée de manière cognitive et pédagogique, l'expérimentation ne fut pas reconduite, d'où le raccourci que j'ai forgé pour la nommer « l'échec d'une réussite » (Hédoux & Faliu, 1997).

Les formateurs d'adultes, aux statuts diversifiés peu ou mal stabilisés, sont tout autant dans des positions clivées. L'élite de la profession intervient auprès des entreprises comme consultant, audit, conseiller ou comme formateur spécialisé de haut niveau. Les formateurs précarisés qui s'adressent à des publics allocataires du RMI, demandeurs d'emploi de longue durée ou jeunes en errance, pour une insertion sociale toujours fragile et aléatoire, ont peu à voir socialement et professionnellement avec les premiers. L'hétérogénéité et la division du travail prévalent là encore.

En bonne logique, ces évolutions pourraient contribuer à des coopérations accrues entre divers agents à condition qu'aux impositions politiques, financières et institutionnelles correspondent, à la base, entre agents éducatifs, des volontariats effectifs, des moyens d'échanges de savoirs professionnels dans et par des pratiques conjointement réfléchies, analysées et formalisées. Cela exigerait du temps d'animation et de coordi-

nation pédagogiques, des soutiens méthodologiques en analyse et en écriture de pratiques professionnelles et un accompagnement ou une reconnaissance de ces acquis au sein de formations qualifiantes. Ces conditions sont rarement réunies en raison des freins en matière de recherche et développement.

4. LES FILS CONDUCTEURS QUI DONNENT SENS À MON PARCOURS ET À MA POSTURE

Le premier fil conducteur est fondamentalement le rapport entre innovations et inégalités sociales et culturelles. Je n'ai jamais pu m'exempter des inégalités. J'ai tenté de les analyser selon un cadre de référence marxien, dialectique et constructiviste, et à l'aide d'une méthodologie de recherche-action stratégique, en croisant plusieurs outils de recueil de données, ce qui permet de décrire les différences inter ou intra-catégorielles mais aussi d'étudier les conditions favorables ou défavorables au développement de telle innovation ou de telle qualification pour tels agents.

Je vois un second fil conducteur dans le domaine de l'autoformation, notion chère à Joffre Dumazedier. Qu'est-ce qui se passe en dehors de l'institution scolaire, dans ce temps à soi qui, avec d'autres ou seul, peut contribuer à développer des formes éducatives originales ? Je me suis approprié cette méthode, ainsi qu'une démarche de prise de décision, à partir du moment où j'ai eu le projet de la thèse. Il s'agissait de mesurer les moyens, les modes d'investigation et le temps à dégager sur d'autres activités pour mener à bien ce travail de longue haleine. Après la thèse, j'ai gardé le goût des budgets-temps et du calcul du nombre d'heures nécessaires, environ 300, à l'écriture d'un article. Ce qui m'a valu de la part de Guy Jobert une publication dans *Éducation permanente* (Hédoux, 1985). Mais c'est aussi dans la guidance des travaux d'étudiants que j'ai pu approfondir cette expérience par les apports et le renouvellement des situations apportées (un mémoire sur les

libraires autodidactes ou une thèse sur les lectures des formateurs d'adultes).

Je reste convaincu de l'importance des processus d'auto et de co-formation qui échappent aux institutions sociales à vocation éducative, même si les innovations qu'ils génèrent sont aussi récupérées par elles selon des voies potentiellement technicistes (en raison de l'ambivalence des technologies nouvelles) ou managériales (du coinvestissement dans la gestion des « ressources humaines »). La multiplication des publications en la matière dans les années 1990 vaut d'être signalée⁶, autant qu'une dérive maximaliste relevée dans une littérature récente n'excluant pas le scénario selon lequel les salariés seraient tenus de maintenir, à leurs frais personnels, leurs qualifications et/ou compétences professionnelles, sachant que le non-respect de cet engagement conduirait à une rupture de leur contrat de travail. Nous serions loin, alors, de la formation volontaire et de l'éducation permanente évoquée par ailleurs mais, de fait, reléguée dans la publication citée⁷. Nous serions loin aussi des accords et lois de juillet 1970 et 1971, tels qu'André Tarby en analyse les évolutions socio-juridiques dans plusieurs ouvrages (1990 et 1996). L'aventure de la revue *Éducatives*, qui est une idée de Myriam Matonog, est une autre manière de participer à la diffusion des savoirs mais, pour des raisons commerciales, le produit qui a été bien reçu par le milieu n'a pas trouvé les subventions nécessaires à la poursuite de l'entreprise. Cette expérience éditoriale s'est enrichie, ensuite, grâce à l'arrivée de nouveaux publics dans les sciences de l'éducation, les cadres infirmiers, pour lesquels un guide de lecture a été rédigé afin de montrer l'intérêt des sciences humaines pour l'analyse possible de l'action (Hédoux, 1996).

Finalement, j'ai eu la chance de rencontrer, voire de côtoyer en amitié, de grands innovateurs, dans une logique toujours active, personnages qui sont aussi de grands désillusionnés du politique. Le constat de l'écart entre le temps du politique et le temps de l'action innovante a sans doute rendu proches pour moi ces hommes tels que Louis Legrand, Joffre Dumazedier et Bertrand Schwartz. Obligés de développer des capacités

6. À titre d'exemple, citons quatre numéros de revues largement diffusées et identifiées : *Éducation permanente*, 1985, 1995 ; *Éducatives*, 1995, *Revue française de pédagogie*, 1993. Ajoutons, en 1997, un ouvrage collectif, *L'autoformation* de Philippe Carré et André Moisan, ainsi que de nombreux colloques internationaux sur le sujet (Montréal, organisé par Roland Foucher, Gaston Pineau et Nicole Tremblay, en 1997 ; AECSE, en 1998).

7. *Contrat d'études prospectives. Les organismes de formation*. Paris : La Documentation française, 1998.

collectives pour faire passer un dispositif nouveau, ils sont confrontés à des pratiques d'organisation, d'intervention directe, de négociation interminable, et arrive le moment où l'institution ne suit plus. Comme s'il y avait le double message : « Innovez mais ne changez rien » !

Jacques HÉDOUX

*Maître de conférences en sciences de l'éducation,
université Lille III
(décédé en juillet 2004)*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEILLEROT J. (1982). *La société pédagogique*. Paris : PUF.
- BINSSE T. & HÉDOUX J. (1990). « Correspondances sociales et scolaires : de la communication en collège ». *Revue française de pédagogie*, n° 93, p. 63-73.
- BOLTANSKI L. (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1966) *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. et al. (1993). *La misère du monde*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDONCILLI R. & HÉDOUX J. (1996). « Professionnalité des Sciences de l'éducation et professionnalisation des cursus. Tentatives de clarification ». *Bulletin de l'AECSE*, n° 19 : « La professionnalité des sciences de l'éducation », p. 8-15.
- CACÈRES B. (1972). *La rencontre des hommes*. Paris : Seuil.
- CAPELANI C., HÉDOUX J., NISAL C. & REMORQUET J. (1997). « Les formateurs d'adultes, leurs formations et leurs métiers ». *Recherche et formation*, n° 26, p. 185-187.
- CARRÉ P., MOISAN A. & POISSON D. (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF, collection Pédagogie d'aujourd'hui.
- CERTEAU M. DE (1980). *L'invention du quotidien*. Tome 1 : *Arts de faire*. Paris : UGE, collection 10/18.
- CHARLOT B. (1977). *La mystification pédagogique : réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de la reproduction*. Paris : Payot.
- CHARLOT B. (1987). *L'école en mutation : crise de l'école et mutations sociales*. Paris : Payot.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CRDP de Lille (1973). *Le cinéma moyen permanent de culture de la maternelle à l'université*. Lille : CRDP.
- CROZIER M. & FRIEDBERG E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- DELEDICQUE M.-J. & HÉDOUX J. (1979). *Les actions jeunes*. Paris : ADRAC.
- DUBAR C. et al. (1979). *Les retombées d'une action collective de formation*. Villeneuve-d'Ascq : CUEEP.
- DUBAR C. (1987). *L'autre jeunesse*. Lille : PUL, collection Mutations sociologiques.
- DUBAR C. (1991). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin, collection U.
- DUMAZEDIER J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre*. Paris : Méridiens ; Klincksieck.
- DUMAZEDIER J. (1977). *Pourquoi un conseil de développement socio-culturel ?* Avignon : Peuple et Culture.
- DUMAZEDIER J. & SAMUEL N. (1976). *Société éducative et pouvoir culturel*. Paris : Seuil.
- GLASMAN D. (1992). *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*. Paris : ESF.
- HÉDOUX J. (1982). « Des publics et des non-publics de la formation d'adultes. L'accès à l'ACF de Sallaumines Noyelles-sous-Lens ». *Revue française de sociologie*, tome LXIV, avril-juin, p. 363-463.
- HÉDOUX J. (1984). *Des femmes en formation. Stagiaires et formatrices de couture dans les actions collectives de formation*. Sallaumines : ADACFO ; Villeneuve d'Ascq : LASTRÉE, p. 211-342.
- HÉDOUX J. (1985). « Temps de recherche et recherche de temps ». *Éducation permanente*, n° 80, p. 67-76.
- HÉDOUX J. (1988). « Les enseignants du second degré en France : Études typologiques », *Recherche et Formation*, n° 4, p. 37-50.
- HÉDOUX J. (1995). Disparités et unité des sciences de l'éducation : incursions dans des domaines peu explorés. In B. Charlot. *Les Sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF, p.223-224, collection Pédagogies.
- HÉDOUX J. (1998). Champs et agents éducatifs : 1978-1998, une expérience questionnée. *Cahiers d'études du CUEEP*, n° 37-38 : « Les formateurs d'adultes et leurs formations », p.9-22.
- HÉDOUX J. & FALIU A. (1998). *Professeurs médiateurs en lycée professionnels dans l'académie de Lille : 1994-1996*. Rapport d'étude, 2 tomes. Lille ; CREL-Profeor ; FCEP ; IUFM ; MAPPEN.
- HÉDOUX J. et al. (1996). *Se former à la pédagogie. Guide méthodologique en formation*. Paris : Lamarre.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des ZEP*. Lyon : PUL.
- JEAN G. (1988). *Le roman*. Paris : Le Seuil. Coll. Peuple et Culture.
- JOBERT G. (1988). « De la pratique à la théorie et retour ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 15, p. 39-54.
- LEFEBVRE H. (1962). *Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*. Paris : L'Arche.
- LEGRAND, L. (1990). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- MALGLAIVE G. (1993). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : PUF.
- NIZAN P. (1976). *Les chiens de garde*. Paris : La Découverte.

- POUJOL G.(1981). *L'Éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Paris : Éditions ouvrières.
- SCHWARTZ B. (1973). *L'éducation demain*. Paris : Aubier.
- SCHWARTZ B. (1977). *Une autre école*. Paris : Flammarion.
- TARBY A. (1990). *L'incontournable relation formation et droit*. Paris : L'Harmattan ; Bruxelles : Contradictions.
- TARBY A. (1996). *Lectures et pratiques du droit de la formation continue. Sa place dans les Sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan ; Bruxelles : Contradictions.
- TOURAINÉ A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.
- VERSPIEREN, M.-R (1990). *Recherche-action de type stratégique et sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan ; Bruxelles : Contradictions.
- VIAN B. (1980). *L'automne à Pékin*. Paris : Éd. de Minuit.

PERSPECTIVES
DE RECHERCHE

PSYCHANALYSE ET ÉDUCATION

SERGE TISSERON

Le mandat explicite de l'enseignant est de transmettre des connaissances aux enfants, mais il fait en réalité beaucoup plus. C'est à lui que revient souvent le rôle de poser auprès des jeunes des repères de vie en communauté, que la famille a tendance à délaissier ; à lui également la tâche de bousculer des lieux communs et à lui encore celle de veiller à ce que les connaissances acquises soient utilisables en toutes circonstances. Bien entendu, il ne peut pas tout, mais il peut néanmoins beaucoup, et la psychanalyse nous aide à comprendre pourquoi et comment.

1. LES DEUX FORMES DE L'APPRENTISSAGE

Il est impossible de comprendre la complexité de la transmission sans prendre en compte le fait qu'elle n'engage pas un seul processus, mais deux pratiquement opposés. Ces processus ne sont d'ailleurs pas propres à

la relation maître-élève et se retrouvent dans toutes les circonstances de la vie. Le premier permet l'intégration des données nouvelles dans la personnalité, de telle façon que celles-ci peuvent être utilisées dans des circonstances différentes et enrichies par de nouvelles acquisitions¹. Pour y parvenir, nous devons non seulement nommer les apprentissages nouveaux, mais aussi les explorer sous leurs divers aspects, comme si nous tournions autour, et les relier à l'ensemble de notre vie psychique. Ce processus, en grande partie involontaire et inconscient, nécessite sécurité et confiance et il s'accompagne en général de plaisir. Son moteur est le désir d'assimiler des expériences nouvelles et de les agréger aux expériences précédentes. Il nourrit en même temps la vie sociale : pour y parvenir, nous avons besoin d'un ou de plusieurs tiers avec lesquels échanger et créer du lien. Les enfants de milieux favorisés trouvent parfois ces interlocuteurs dans leur vie familiale, mais les autres ne les trouvent souvent qu'à l'école.

Malheureusement, d'autres situations d'apprentissage aboutissent à une intériorisation mécanique². La

1. Ce processus a été nommé « introjection » par Nicolas Abraham et Maria Torok (1978).

2. De tels apprentissages ont alors été réalisés selon le modèle de l'inclusion (Abraham et Torok, 1978).

personne enferme dans une sorte de « placard psychique » l'ensemble des composantes de l'expérience vécue. Ce placard contient donc des sensations, des émotions, des états du corps, des représentations de soi et des autres au moment de l'expérience, ainsi que les divers fantasmes correspondants. À l'inverse de la précédente, cette forme d'apprentissage se fait dans l'insécurité et l'inquiétude, et s'accompagne de déplaisir. L'expérience ainsi intériorisée n'est ni assimilée, ni transformable et elle ne peut donc pas être utilisée pour appréhender des situations nouvelles.

Le problème principal est donc de déterminer comment faire pour que les acquisitions empruntent la voie du premier de ces processus et non du second. En pratique, cela dépend de trois facteurs : la capacité de l'élève à accueillir les nouvelles expériences du monde et à les transformer ; l'existence d'un cadre clair fixé pour ces acquisitions ; et l'accompagnement par un pédagogue qui favorise la mise en sens du monde intérieur de l'enfant confronté aux nouvelles acquisitions.

2. LA SÉCURITÉ PSYCHIQUE DE L'ENFANT

Pour que l'élève puisse bénéficier de la transmission, la première condition est qu'il accepte de se laisser transformer par ce qu'il reçoit. Or cela n'est possible que s'il a acquis ce que les psychanalystes appellent une « sécurité psychique de base », autrement dit s'il se sent suffisamment assuré de son identité pour accepter de prendre le risque de la faire évoluer et de partir à la rencontre de la part d'inconnu qu'il y a dans toute nouvelle connaissance. Sinon, ses acquisitions ont toutes les chances de se faire sous la forme d'inclusions tenues à l'écart de la personnalité, c'est-à-dire ni généralisables, ni évolutives.

Cette sécurité de base se manifeste en pratique par la capacité de pouvoir accueillir en lui les acquisitions nouvelles et de les transformer. Tout d'abord, si l'enfant n'est pas capable d'accueillir et de « contenir » à l'intérieur de lui les connaissances ou les valeurs nouvelles, il

les oublie au fur et à mesure. Tout se passe comme s'il ne « retenait » rien. Mais « retenir » ne suffit pas, il faut encore être capable d'appliquer la nouvelle acquisition à des situations différentes. Si tel n'est pas le cas, celle-ci reste cantonnée au domaine où elle a initialement été apprise et s'avère peu utile. Or cette capacité n'est rien d'autre que la manifestation, par l'enfant, de son aptitude à transformer les objets de son monde intérieur. Cette sécurité de base s'enracine d'abord dans l'histoire précoce de chacun. Le nouveau-né, engagé dans un dialogue de gestes, de mimiques et de gazouillis avec les adultes qui s'occupent de lui, s'éprouve en même temps comme susceptible de transformer le monde et de se laisser transformer par lui en s'en donnant des représentations intériorisées. Mais rien n'est jamais définitivement arrêté dans la vie psychique et des rencontres tardives avec d'autres interlocuteurs que ceux de la famille peuvent jouer un rôle important. C'est pourquoi il est capital que l'enfant ne se sente pas menacé par l'enseignant, ni dans ses repères personnels, ni dans ses repères culturels. Mais cette relation de confiance réciproque ne se laisse pas réduire à ses aspects de « non-agression mutuelle ». Même si ce n'est pas toujours sensible aux enseignants qui les ont en charge, les élèves, en classe, sont portés par le désir de l'adulte sur eux.

C'est ce qu'ont montré des expériences américaines dans lesquelles certains jeunes, désignés arbitrairement aux enseignants en début d'année comme des élèves « intelligents », font des progrès bien plus rapides que ceux qui ont été désignés arbitrairement comme « médiocres », alors que leurs compétences réelles sont identiques ! La confiance qu'un enseignant porte à un élève et le plaisir qu'il escompte à travailler avec lui suscitent en retour chez celui-ci la confiance, l'ouverture et le plaisir qui favorisent un apprentissage réussi³. C'est ici qu'intervient « l'identification ». L'enfant se vit comme capable d'apprentissages nouveaux, moins parce qu'il s'identifie à son pédagogue que parce qu'il s'identifie à ce qu'il croit que celui-ci le pense capable de faire. Il intériorise la capacité d'apprentissage qu'il imagine que son enseignant lui prête.

3. Henri Wallon opposait déjà à Piaget la socialité originaire de l'être humain et l'invitait à prendre en compte le rôle facilitateur ou au contraire inhibiteur de l'interlocuteur privilégié de l'enfant dans son évolution (Wallon, 1970).

3. LE TRANSFERT ET LA NÉCESSITÉ DES CONTRATS

Le transfert de l'élève sur son enseignant est souvent évoqué à juste titre comme moteur de la situation pédagogique. Mais il n'a pas que des aspects positifs et favorables sur les apprentissages. L'amour transférentiel qu'un élève porte à son enseignant n'est en effet rien d'autre que le reflet de l'amour de soi chez un enfant qui s'est senti reconnu dans son désir de comprendre et d'être compris. C'est pourquoi l'enfant malmené, violenté ou plongé dans l'isolement affectif est rarement capable d'un tel transfert. Il risque bien, au contraire, de percevoir son enseignant comme le double de l'adulte maltraitant, et d'être partagé à son égard entre la terreur et la haine. Aussi un enseignant en butte à la violence d'un élève doit savoir, pour se protéger, faire la part des émotions transférentielles hostiles dont il peut être la cible, et qui s'adressent en réalité à travers lui à un autre adulte. Mais il est bon aussi qu'il se rappelle que le transfert ne choisit jamais ses cibles au hasard, et que les griefs d'un élève en proie à un transfert agressif envers un enseignant ne sont jamais totalement imaginés : le transfert négatif grossit et caricature ce qu'il condamne, mais n'invente jamais rien !

En revanche, tout enfant, aussi maltraité soit-il, porte en lui le germe d'une estime de soi qui peut se trouver révélée par l'attention qu'un enseignant lui porte. C'est en effet parfois dans la relation avec un enseignant que des élèves découvrent pour la première fois le bonheur d'être écoutés et compris, et que cela peut devenir pour eux le point de départ d'une nouvelle manière de se penser eux-mêmes et de penser les autres. Si l'enseignant peut être l'objet d'un « transfert », qui n'est rien d'autre qu'une forme de répétition, il lui appartient aussi de pouvoir être le point de départ d'une relation nouvelle. Mais cela ne peut se faire que si un cadre clair est d'abord posé dans la relation entre enseignant et élèves. Beaucoup d'enfants grandissent en effet aujourd'hui dans des familles où ils traitent leurs parents comme des copains, voire comme des complices, et où lorsqu'ils sont punis, cela ne fait pas sens pour eux. L'enseignant ne peut donc pas débiter ses cours comme si les règles de politesse et de vie en collectivité étaient connues et intériorisées. Il doit partir de l'idée qu'elles sont inconnues et établir un contrat avec ses élèves – éventuellement écrit – qui précise quelques consignes élémen-

taires, comme par exemple de ne pas insulter ni interrompre, et les punitions encourues en cas de non-respect de ces règles. De tels contrats rassurent les élèves les plus fragiles et sont structurants pour tous dans la mesure où ils participent à la constitution de l'espace pédagogique comme un espace propre ayant ses règles spécifiques, différentes de celles de la rue ou de la famille.

Mais si la construction de l'espace d'apprentissage passe aujourd'hui parfois par la nécessité d'établir de tels contrats, elle ne peut absolument pas s'y réduire au risque de vider de tout sens cet espace. Si celui-ci doit être ouvert, c'est uniquement pour que la parole puisse y advenir. Car elle est le support essentiel de l'appropriation des connaissances et de leur mise en sens.

4. FAVORISER LA MISE EN SENS : « DIRE » N'EST PAS « FAIRE »

Une fois un tel contrat établi et accepté entre élèves et enseignants, le pédagogue doit savoir accueillir l'ensemble des propos des élèves de sa classe, notamment sur des questions difficiles comme la mort, la souffrance infligée ou reçue, le couple, la guerre, la religion... Et, qu'il fasse dessiner, parler ou écrire, il doit renoncer à toute attitude moralisatrice. En effet, si l'espace scolaire est posé comme un espace du « dire » et non du « faire », c'est uniquement pour que la parole y trouve sa légitimité. En classe, tout peut être dit, à condition bien sûr que cela ait un rapport avec le sujet abordé par le maître. Qu'un jeune trouve la violence « formidable », les femmes « inférieures » ou la religion « débile », tant mieux qu'il le dise ! La littérature et la philosophie ne manquent pas de « grands » auteurs qui l'ont pensé avant eux, même si un souci éducatif – légitime, mais à mon avis très mal compris – fait souvent passer sous silence cette partie de leur œuvre. « Dire » n'est pas « faire », et le contrat que le jeune est invité à respecter est destiné, justement, à permettre que ce qu'il éprouve fasse sens et lien, dans une confrontation permanente à la fois avec les autres jeunes – ils ne pensent pas tous pareils, même si les meneurs veulent toujours le faire croire ! –, avec l'enseignant et avec la culture vers laquelle celui-ci se veut le « passeur ». Seule l'expression de son monde intérieur par l'enfant ou l'adolescent permet la maturation de celui-ci et l'intégration de ses désirs dans un « cadre social ». Et c'est pourquoi c'est seulement si

le pédagogue s'abstient de toute position moralisatrice qu'il permet à l'enfant de se reconnaître comme sujet du sens personnel qu'il est appelé à donner au monde.

5. LA « CONTENANCE » DE L'ENSEIGNANT

Un mot est parfois utilisé aujourd'hui pour évoquer une qualité que devrait avoir l'enseignant, celui de « contenance ». Mais que signifie-t-il ? En fait, en se guidant sur ce que nous avons dit précédemment, on comprend que sous ce mot se cache la capacité de l'enseignant à favoriser l'assimilation par l'élève de tout ce qui est nouveau pour lui, que ce soit par rapport à ses connaissances précédentes ou à son héritage culturel. Mais comment l'enseignant le peut-il ? Tout simplement en encourageant chez ses élèves la transformation de ce qu'il leur apporte ! C'est pourquoi se représenter la « contenance » sur le modèle de l'espace clos est une erreur grave : l'espace « contenant » est avant tout un espace de transformations. C'est ce que montrent d'ailleurs les multiples manipulations qu'un enfant petit fait subir à ses objets « transitionnels », nounours ou peluches, qui sont des objets « contenant » s'il en est⁴. C'est aussi ce qu'on voit dans la manière dont les adultes s'approprient les espaces de leurs maisons pour s'y sentir « contenus » : ils y changent les moquettes et y installent des meubles et des bibelots qui en transforment l'apparence à leur goût. C'est exactement la même chose avec les espaces de connaissance. La transformation et la reformulation par l'enfant, dans son propre langage, de la connaissance que l'enseignant souhaite transmettre est une étape essentielle sur le chemin de l'appropriation de celle-ci pour pouvoir ensuite l'utiliser.

Mais on peut aller plus loin. Que l'élève se sente capable de transformer certains aspects de son enseignant constitue également un élément capital de cette appropriation ! Bien entendu, les élèves ne vont pas transformer les connaissances de leur enseignant sur les matières que celui-ci leur enseigne ! Mais le fait qu'ils puissent mobiliser son intérêt par leurs remarques, voire

l'amener à parler de quelque chose qu'il n'avait pas prévu d'aborder – ou qui n'était pas au programme, comme la guerre d'Irak en mars et avril 2003 –, ou qu'ils puissent simplement le faire rire par leurs plaisanteries, contribue considérablement à rendre l'enseignant « contenant » pour les élèves, et à faciliter en retour le travail de transformation psychique auquel il les invite.

Certains enseignants sont encore malheureusement enclins à penser que les émotions doivent rester à la porte de leurs cours, parce qu'elles ne pourraient que perturber les apprentissages de leurs élèves. Mais c'est le contraire qui est vrai. Les émotions partagées entre enseignants et élèves participent à la mise en place d'un espace commun où les uns et les autres se sentent « contenus » ensemble, et où ils peuvent donc engager un travail de « cotransformation » partagé. Car tel est finalement l'essentiel.

Sur ce chemin, le plaisir que l'enseignant prend avec ses élèves est enfin un élément-clé de son succès dans la mesure où ce plaisir se communique à l'élève avant toute connaissance. En effet, pour qu'un élève ait envie d'acquérir une connaissance, il faut qu'il puisse imaginer avoir du plaisir à s'en servir. Et la condition essentielle pour cela est qu'il voie quelqu'un l'utiliser avec plaisir.

Serge TISSERON

*Psychiatre et psychanalyste, docteur en psychologie,
enseignant à Paris VII.*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRAHAM N. & TOROK M. (1978). *L'écorce et le noyau*. Paris : Flammarion.
- BION W. (1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- TISSERON S. (1995). *Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel*. Paris : Dunod.
- TISSERON S. (2000). *Petites mythologies d'aujourd'hui*. Paris : Aubier.
- TOROK M. (2002). « Psychanalyse et pédagogie ». In M. Torok. *Une vie avec la psychanalyse*. Paris : Aubier.
- WALLON H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.

4. Sur le rôle de la manipulation de ces objets, on peut consulter mon ouvrage *Comment l'esprit vient aux objets*, Paris, Aubier, 1999.

100 % D'UNE CLASSE D'ÂGE QUALIFIÉE ET INSÉRÉE : UN PARI IMPOSSIBLE ?

CATHERINE AGULHON

Depuis 1974, début de la crise de l'emploi, les États européens tentent de gérer la « transition professionnelle » des jeunes. Toutes les enquêtes le démontrent, ce sont les jeunes les moins diplômés qui subissent le plus souvent le chômage. Pour leur éviter précarité, marginalité et exclusion, il faut donc les qualifier. La formation, enjeu ou prétexte, devient la thérapie préconisée pour la jeunesse. L'État, en France, mobilise de nombreuses institutions et de nombreux acteurs pour encadrer les jeunes et les former. Mesures passives (rémunérations de substitution) et mesures actives (emplois aidés ou formations alternées), les remèdes ont une efficacité relative tant le marché du travail conditionne l'insertion ou la réinsertion des individus, tant les facteurs conjoncturels régulent le marché du travail et son corollaire, le chômage. Dans cet article, nous rappellerons comment s'organise le système d'insertion à la française, puis nous mettrons en perspective les points de convergences des mesures d'aide à l'insertion dans les pays européens avant de revenir sur les limites de leur efficacité.

RAPPEL HISTORIQUE

On peut situer l'introduction de mesures pour l'emploi des jeunes. C'est en effet après la première crise pétrolière et économique de 1974 que le gouvernement de Giscard d'Estaing prend les premières mesures. Une série de stages pour les 16-18 ans sont initiés. Déjà, bien des caractères des dispositifs sont prescrits. Ils s'adressent en priorité aux jeunes les moins diplômés et leur offrent une chance d'acquérir une qualification estimée nécessaire pour entrer dans l'emploi. Ils s'appuient sur une alternance entre formation formelle et stage en entreprise, celle-ci étant alors dégrevée de charges sociales. Très vite, ces stages se hiérarchisent selon le niveau des publics : orientation, préformation, récupération sociale, préqualification et qualification. Ils sélectionnent et classent les jeunes. Stages Granet entre 1975 et 1977, puis Pactes nationaux pour l'emploi et Plan avenir jeunes mobilisent des acteurs interinstitutionnels qui accueillent 30 000 jeunes en 1977 et 50 000 jeunes de 1979 à 1981. Mais déjà, on évalue le

faible impact de ces stages sur le taux de chômage de ces jeunes. Moins d'un tiers d'entre eux entrent durablement dans l'emploi à l'issue d'un stage.

En 1981, le nouveau gouvernement socialiste de Mitterrand veut affirmer sa différence. B. Schwartz est appelé à réorganiser cette transition professionnelle des jeunes, cette gestion par les pouvoirs publics d'une insertion professionnelle qui se prolonge bien au-delà de la sortie de l'école. Il produit un « livre blanc » et affirme qu'il faut prendre en charge l'ensemble des problèmes scolaires, économiques et sociaux des jeunes. Il préconise accueil, accompagnement et formation alternée, et lance un dispositif expérimental en quête de nouveaux espaces professionnels.

De 1983 à 1989, les dispositifs s'organisent ; le gouvernement en appelle à la mobilisation de toutes les institutions et à la conjonction de forces interinstitutionnelles, mais il inscrit clairement le dispositif jeunes dans le système de formation continue, le rattachant ainsi au ministère du Travail, ce qui ne laisse pas d'avoir des incidences sur le faible engagement de l'Éducation nationale.

Sont créés des lieux d'accueil et d'accompagnement pour les jeunes ; des lieux de formation sont mobilisés et des entreprises sont sollicitées pour accompagner cette mission, ou « obligation nationale » comme le rappelle P. Mauroy, alors Premier ministre. Les mesures se multiplient et se hiérarchisent : formations plus ou moins longues, plus ou moins diplômantes, emplois aidés du secteur public (en 1983, Travaux d'utilité collective qui deviendront Contrats emploi solidarité en 1985) et du secteur privé (en 1983, SIVP, puis Contrat d'adaptation (CA) et Contrat de qualification (CQ) à partir de 1986). La période des années quatre-vingt à quatre-vingt-quinze voit se multiplier le nombre de dispositifs, mais aussi le nombre de jeunes et de moins jeunes qui y sont enrôlés. En 1985, 130 000 jeunes sont entrés en stages et 260 000 ont obtenu un emploi aidé. Les mesures visent chacune des publics ciblés et caractérisés ; les jeunes, mais aussi les femmes, les handicapés, les chômeurs adultes, les chômeurs de longue durée entrent ainsi dans des dispositifs spécifiques.

Assez vite, les acteurs institutionnels reconnaissent que la crise n'est pas conjoncturelle, mais plutôt structurelle ; ils n'en construisent pas pour autant un système d'action permanent, tentant toujours d'ajuster les dispositifs à des besoins immédiats et surtout de marquer leur passage d'un label spécifique (Mauger, 2001).

L'enjeu essentiel est l'insertion professionnelle (ou la réinsertion pour les plus âgés), mais des critiques multiples se font jour. Les acteurs se renvoient la responsabilité des difficultés, Pour les entreprises, l'école ne remplit pas ses fonctions de préparation à la vie active, pour les pédagogues, les entreprises sont par trop malthusiennes. Chacun cherche à justifier son action et à se dégager de responsabilités.

Les organisations professionnelles et les entreprises formulent les critiques les plus virulentes. Elles estiment que les dispositifs doivent palier les carences de l'école, qui ne prépare plus les jeunes à l'emploi et n'aurait pas la réactivité nécessaire aux adaptations successives attendues. Attendues par un monde du travail et de l'emploi en perpétuelle évolution. Les technologies transforment les organisations du travail et ainsi les compétences attendues. Mais, pour autant, les entreprises sont-elles formatrices, se demandent les acteurs de la formation ? Et enfin, quel est le rôle de l'État : prescripteur, régulateur ou acteur ? Quelle est l'efficacité des mesures ? Masquent-elles le chômage, enrôlent-elles les jeunes ? La formation se substitue-t-elle à l'emploi et à quelle fin ?

Nombreux sont les sociologues qui ont identifié, puis analysé la diversité de ces mesures, mais aussi leur empiement et leur faible efficacité (Rose, Méhaut, Gautié, Mauger). Chaque nouveau ministre veut marquer son passage par la création d'une nouvelle mesure, entraînant souvent confusion et perte de lisibilité du dispositif. En 1988, les stages d'initiation à la vie professionnelle sont supprimés car ils se substituaient à des embauches ordinaires, mais ils sont remplacés par des contrats d'adaptation et de qualification qui concurrencent à leur tour un apprentissage en pleine rénovation (loi d'extension de 1987).

Paradoxalement, dans le même temps, la scolarisation se prolonge, les jeunes sortent toujours mieux diplômés de l'école tandis que l'offre d'emploi se réduit. Face aux 750 000 ou 770 000 jeunes qui sortent chaque année de l'école, seuls 350 000 à 400 000 emplois sont disponibles, rappelle J. Gautier (1996). Les distorsions offre/demande sont à la base de ce chômage qui passe, entre 1960 et 2000, de 2 % à 10 % de la population active, touchant en priorité des jeunes (les sans qualification ont pu atteindre des taux records de 40 % à 50 %).

En parallèle, l'INSEE, le Céreq et la DEP observent attentivement et régulièrement les évolutions du marché du travail et ses effets sur l'insertion. Les caractères qui

Niveau de diplômes des jeunes sortants du système éducatif

		Niveau collège %	CAP-BEP %	Bac %	DUT-BTS %	DEUG et autres %	Licence à doctorat %	Grande école %	Total %
1990	Hommes	31	26	15	11	2	12	3	100
	Femmes	27	20	22	11	8	10	2	100
1998	Hommes	23	22	23	12	2	13	5	100
	Femmes	18	15	26	10	8	21	2	100

Source : Enquête emploi, INSEE, repris par F. Lefresne (2002)

prédisposent au chômage sont identifiés. Les plus jeunes, les moins diplômés, les jeunes filles, les jeunes d'origine étrangère et ceux qui vivent dans les bassins d'emploi les plus industriels, les plus traditionnels (dans le Nord et l'Est), mais aussi les plus ruraux (dans l'Ouest traditionnel et le Sud intérieur) sont les moins épargnés. En outre, les facteurs conjoncturels viennent atténuer ou accentuer un chômage devenu endémique.

Les discours politiques se perpétuent : pour faire face, il faut former les jeunes, les adapter et les intégrer à l'entreprise, promue « formatrice », capable de compléter leur formation et de palier les carences de l'école.

Le tableau ci-dessus montre bien que le niveau de diplômes des jeunes ne cesse d'augmenter à l'issue d'une formation initiale, secondaire ou supérieure. L'emploi : un problème de formation, s'interrogeant de nombreux chercheurs dès le début des années quatre-vingt-dix (Dubar 1992 ; Tanguy, 1994 ; Gautier, 1996) ?

Revenons sur quatre moments qui ont balisé ces politiques : l'instauration du Crédit formation individualisé, en 1989, celle du le Revenu minimum d'insertion (RMI), en 1988, la passation progressive des compétences en matière de formation professionnelle aux régions (ou décentralisation), à partir de 1993, le lancement des emplois-jeunes, en 1995. Chacune de ces mesures a participé à la consolidation de l'esprit de ces politiques et à l'affinement d'une réflexion à la fois économique, sociale et pédagogique.

Le CFI est un dispositif ambitieux qui révèle la philosophie paradoxale de ces politiques. Ainsi, les ministères de l'Éducation et du Travail se mobilisent et mobilisent leurs institutions pour organiser et accompagner les parcours de formation et d'insertion des jeunes. Ceux-ci doivent pouvoir gérer un parcours professionnel certifiant sur le moyen terme (cinq ans) et alterner emplois et formations, tout en validant un premier palier de qualification. Il s'agit d'éviter les trajectoires incohérentes, les

retours en formation sans objectif, ni validation. Les organismes d'accueil (CIO, PAIO et Missions locales, ou ML) et les organismes de formation (associatifs, privés et publics) sont mobilisés pour suivre et accompagner les jeunes. De nouveaux emplois intermédiaires sont créés : les correspondants suivent des jeunes sur la durée, des coordonnateurs de zone gèrent l'offre de formation et les relations interinstitutionnelles ; ils identifient les emplois locaux, impulsent la mise en place de formations adaptées aux entreprises et aux jeunes, créent des synergies entre les acteurs. Les établissements scolaires publics, les lycées professionnels en particulier, sont, quant à eux, vivement sollicités pour organiser une certification modulaire et permanente (ce qui ne correspond guère à leurs missions traditionnelles). S'il est aisé pour les PAIO et les Missions locales d'enregistrer les jeunes, il leur est déjà moins facile de les suivre et de les inciter à revenir en formation ou à passer des certifications. Les organismes de formation doivent faire face à cette modularisation qui leur demande innovation pédagogique, renouvellement de leur offre et individualisation des parcours, ce qui est coûteux. En 1991-1992, 132 000 jeunes entrent dans le CFI, seuls 10 000 ou 15 000 jeunes obtiennent un CAP, 70 000 ont validé un ou plusieurs modules. L'efficacité de ce dispositif lourd est décevante. Dans le même temps, les mesures se multiplient offrant un paysage complexe que les jeunes et les entreprises ont du mal à identifier. Elles se hiérarchisent : stages pour les plus éloignés de la qualification, emplois dans les secteurs public et surtout privé, pour les mieux dotés. Les entreprises gagnent sur tous les tableaux, elles embauchent en contrat de qualification des jeunes déjà formés et diplômés et se débarrassent des contraintes imposées dans le système d'apprentissage. Elles sont dégreévées de charges sociales et multiplient les formes particulières d'emploi que leur offrent ces dispositions (stages en tout genre, intérim, CDD).

Un deuxième moment est celui de la création du Revenu minimum d'insertion, en 1988. Cette mesure passive, rémunération substitutive, concerne les plus de 25 ans et touche rapidement près d'un million de personnes ; elle se place comme un baromètre conjoncturel puisqu'elle varie avec l'offre d'emploi et le taux de chômage. Elle est très controversée, car elle est supposée éloigner la population concernée de la recherche d'un emploi. Elle devrait pourtant s'assortir d'une recherche active d'emploi, ce que les chômeurs de longue durée ne font pas, souvent avec la complicité des conseillers professionnels de l'ANPE, dans leur certitude de ne pas en trouver. Plus du tiers des RMIstes sont une population durablement fragilisée qui cumule problèmes de santé, de logement, d'isolement et d'emploi. Mais un tiers d'entre eux passent et repassent par les mesures et les emplois aidés, sans sortir de la marginalité, ni revenir dans le sein de l'emploi ordinaire.

Un troisième moment fort dans la structuration du dispositif est celui du lancement par M. Aubry des emplois-jeunes, en 1997. Encore une fois, le ministère du Travail souhaite innover. Identifier de nouveau des espaces professionnels en gestation, offrir à des jeunes des contrats de cinq ans pour entrer dans la vie active, se professionnaliser et se former. Ces emplois publics d'éducateurs, d'animateurs, de formateurs, d'auxiliaires dans les écoles, dans les mairies ou dans la police concernent, en 1999, 100 000 jeunes, et près de 300 000 jeunes en 2001. De nombreuses études, du Céreq en particulier, ont accompagné la mise en place de ce dispositif ; la question de la professionnalisation par l'expérience, celle de l'émergence de nouveaux espaces professionnels avec ces créations d'emploi polarisent l'attention, sans pour autant que ces emplois ne se pérennisent, sans que les formations adaptées à ces emplois n'aient été conçues.

Et, là encore, ces emplois ciblés sur les jeunes sortant du secondaire dérivent vers les jeunes de bac + 2 ou même bac + 3. Si les jeunes ont été satisfaits de leur insertion, ils le sont moins de la reconnaissance de leurs emplois et de leurs professionnalités, qui disparaissent avec eux. En effet, le gouvernement Raffarin s'empressera de les supprimer, mais créera des CIVIS, contrats d'insertion à la vie sociale (durée de trois ans, insertion dans les associations ou à l'Éducation nationale, parcours qualifiant et validation des acquis de l'expérience, ou VAE). De même, il supprime les contrats d'adaptation et de qualification pour leur substituer des contrats de professionnalisation,

organisés par les branches, plutôt sur des certificats de qualification professionnelle (CQP) que sur des diplômes nationaux, plus exigeants en termes de formation.

LA DÉCENTRALISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Mais la disposition institutionnelle qui marque le paysage de la formation professionnelle, ces vingt dernières années, c'est bien la décentralisation. Depuis 1982, l'État français, comme beaucoup d'autres, s'est engagé dans ce processus. Dans un état jacobin comme le nôtre, ce processus interroge les chercheurs, inquiète les acteurs institutionnels et a du mal à affirmer sa légitimité, tout comme les formes de sa mise en œuvre. La formation professionnelle est visée par un certain nombre de lois qui jalonnent ce passage des compétences de l'État vers les conseils régionaux. En 1983, c'est l'apprentissage et la construction des lycées qui sont transférés aux conseils régionaux, en 1993 ce sont les dispositifs pour les jeunes et pour les chômeurs. Les régions veulent rationaliser l'offre, optimiser les coûts, adapter les formations et les emplois aidés aux besoins économiques, éviter la redondance entre la formation initiale, l'apprentissage et les dispositifs ; elles se heurtent rapidement à des résistances et des difficultés institutionnelles, économiques et sociales. En effet, chaque institution a ses prérogatives et ne veut pas les perdre, le monde économique connaît peu ses besoins et ne s'engage dans une embauche (aidée ou pas) qu'en fonction de besoins immédiats que la conjoncture peut retourner, les jeunes recherchent un emploi plus qu'une formation ou un retour à l'école ; ils ont cependant besoin des conseillers professionnels des ML et des permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) pour organiser leur parcours.

Peu à peu, les conseils régionaux sont obligés d'avaliser les fondements structurels et organisationnels des dispositifs. Ils ont accepté de financer des structures d'accueil (ML, PAIO, Espace-jeunes), mais n'ont pas réussi à homogénéiser leur culture et leurs procédures ; ils ont conventionné des organismes de formation divers qui favorisent plus ou moins l'individualisation des parcours et la modularisation des formations ; ils tentent d'entraîner les organisations professionnelles dans ces actions de formation et d'emploi.

Évolution des mesures pour les jeunes de 16 à 26 ans (en milliers)

Nature de la mesure	1995	1997	1998	2000
CQ, CA et CO (contrat d'orientation)	174	173	191	219
Apprentissage	292	338	352	387
Emploi marchand	337	333	321	301
Emploi non marchand	138	122	160	197
Dont emploi-jeunes	–	22	85	150
Contrat emploi solidarité (CES)	132	79	61	37
Contrat emploi consolidé (CEC)	6	21	15	10
Total (en milliers)	941	966	1 025	1 104
Poids dans l'emploi des jeunes	36 %	35 %	41 %	39 %

Source : Dares et F. Lefresne

Avec un million de bénéficiaires en 2000, les dispositifs d'insertion contribuent à l'intégration professionnelle d'un jeune sur deux. Ces dispositifs n'interviennent donc pas à la marge, mais sont au contraire au cœur des processus d'intégration professionnelle, et donc sociale, des jeunes depuis plus de vingt ans.

Pendant la période 1997-2003, la conjoncture économique favorisant l'embauche et la réduction du chômage, les jeunes boudent les formations au profit d'emplois, mêmes précaires. Depuis deux ans, la conjoncture économique s'est à nouveau dégradée, mais les mesures ont changé. La capacité d'absorption des individus en difficultés s'en trouve affaiblie, comme le montrent les chiffres. Les variations des effectifs dans les dispositifs dépendent autant de la conjoncture que de la transformation incessante des mesures elles-mêmes.

À l'heure actuelle, le chômage rebondit et les mesures sont en pleine turbulence (contrat de professionnalisation et CIVIS) ; elles ne peuvent rapidement absorber les jeunes en quête d'emploi.

Ainsi, un certain nombre de facteurs politiques et économiques limitent la portée des dispositifs. La versatilité des pouvoirs publics, la fragilité institutionnelle des organismes de formation, la faible demande de formation des jeunes en difficultés, le mode d'engagement très instrumenté et productiviste des entreprises, autant de caractères qui affaiblissent la légitimité de ces dispositifs et leurs capacités de qualification et d'insertion des jeunes.

La politique d'insertion a bouleversé les frontières entre formation initiale et formation continue, entre

formation et emploi ; elle a remis en cause les acquis du droit du travail (salaires inférieurs au SMIC, temps partiels, contrats à durée déterminée) multiplié et facilité les formes particulières d'emploi (dispenses de charges sociales pour les entreprises, temps partiel, CDD, contrats aidés des secteurs marchand et non marchand). Enfin, ces dispositifs d'insertion sont des révélateurs des stratégies et des modes de confrontations des acteurs institutionnels et économiques ainsi que des usagers (jeunes en quête d'emploi et chômeurs adultes). Cette politique sociale se heurte aux modes de gestion de la main-d'œuvre et aux stratégies individuelles des jeunes.

POLITIQUES D'INSERTION : UN PROCESSUS EUROPÉEN

La mondialisation favorise une certaine porosité des politiques nationales. Qu'il s'agisse de politiques scolaires ou de politiques d'insertion, tous les pays européens – et d'autres pays avec eux – se sont engagés dans ces politiques institutionnalisées et donc régulées par l'État. Les mesures et les publics peuvent varier, l'esprit qui anime ces politiques offre des points de convergence.

Cependant, les politiques de main-d'œuvre se différencient d'un pays à l'autre. Marché professionnel à l'allemande, marché interne des entreprises à la française ou marché externe peu réglementé à l'anglaise influent sur les processus d'insertion et sur la place des politiques d'insertion. Les modes de production des qualifications,

Taux d'activité et de chômage des jeunes dans six pays européens

Pays	Taux de chômage				Taux d'activité
	1979	1993	1997	2000	2000
Allemagne	4 %	7,6 %	9,9 %	7,7 %	52,5 %
Espagne	19,4 %	43,2 %	39,2 %	25,5 %	48,2 %
France	13,5 %	24,6 %	28,1 %	20,7 %	29,5 %
Italie	25,6 %	32,7 %	33,6 %	31,5 %	38,1 %
Royaume Uni	–	17,4 %	13,5 %	11,8 %	69,7 %
Suède	5 %	18,4 %	15,4 %	11,9 %	52,3 %

Source OCDE et F. Lefresne

de mobilisation de la main-d'œuvre et d'organisation des relations professionnelles construisent un effet sociétal analysé par de nombreux chercheurs.

On peut distinguer des conceptions différentes du rôle des politiques d'insertion. Elles influent sur les mesures prises, soit sur le système de formation, soit sur le système d'emploi et les normes du marché du travail.

En Allemagne et en Suède, le système de formation n'est pas mis en cause, des mesures conjoncturelles favorisent l'insertion des jeunes sans changer les règles du marché du travail, contrôlé par les partenaires sociaux. Cependant, la dernière décennie voit se déstabiliser ce modèle intégrateur et consensuel.

En France, en Espagne et au Royaume Uni, les systèmes de formation sont mis en cause pour diverses raisons : distance au marché du travail, faiblesse ou effondrement de l'apprentissage. Les dispositifs ont un caractère massif et remettent en cause la réglementation du travail. Pour les pays latins (France, Italie et Espagne) ces dispositifs induisent flexibilité et diversification des normes d'emploi. Certains de ces dispositifs sont fondés sur des compromis socio-économiques durables, en Allemagne et en Suède, quand ils le sont moins en France ou au Royaume-Uni. Dans ce dernier pays, les dispositifs organisés par l'État sont une rupture avec l'apprentissage antérieur, réglementé par les partenaires sociaux.

En définitive, la dernière décennie voit s'accroître ces politiques d'insertion et se rapprocher les normes européennes de fonctionnement. Acquisition d'une formation professionnelle, traitement social du chômage et formes particulières d'emploi sont les trois piliers de ces politiques plus ou moins libérales, dans un contexte où l'OCDE incite les États à favoriser l'emploi

et à évaluer leurs performances à partir de leur taux d'emploi et d'une politique, dite de ce fait, active.

Catherine AGULHON

Maître de conférences, université Paris 5 – Cerlis

INDEX DES SIGLES UTILISÉS

- ALE : agence locale pour l'emploi
- ANPE : agence nationale pour l'emploi
- BEP : brevet d'études professionnelles
- BTS : brevet de technicien supérieur
- CA : contrat d'adaptation
- CAP : certificat d'aptitude professionnelle
- CEC : Contrat emploi consolidé
- CÉREQ : centre de recherche sur l'emploi et les qualifications
- CES : contrat emploi solidarité
- CFA : centre de formation d'apprentis
- CFI : crédit formation individualisé
- CIO : centre d'information et d'orientation
- CIVIS : contrat d'insertion à la vie sociale
- CO : contrat d'orientation
- CQ : contrat de qualification
- CQP : certificat de qualification professionnelle
- DGEFP : délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle
- DRTEFP : direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (dépendant du ministère du Travail et de la DGEFP)
- ML : mission locale
- OPCA : organisme paritaire collecteur d'alternance

OREF : observatoire régional emploi formation
PAIO : permanence d'accueil, d'information et d'orientation
PRDFPJ : plan régional de formation professionnelle des jeunes
SIVP : stage d'initiation à la vie professionnelle
TUC : travaux d'utilité collective

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGULHON C. (1997). « Les relations formation-emploi. Une quête sans fin ». In F. Cardi et A. Chambon. *Les métamorphoses de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- ALALUF M. (2003). « Évolutions du chômage, politiques de l'emploi et insertion des jeunes ». In *Colloque ECPS*, Shanghai, septembre.
- CHARLOT B. (dir.) (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : A. Colin.
- COMBES M.-C., MEHAUT P. et PHARO P. (1988). « L'alternance ». *Formation-Emploi*, n° 7.
- DUBAR C. (1988). *L'autre jeunesse*. Lille : PUL.
- GARRAUD P. (1988). « L'action publique pour l'emploi des jeunes : logiques d'acteurs et effets de systèmes ». *Politiques et Management public*, n° 2.
- GAUTIE J. (1996). « L'évaluation de la politique de l'emploi en faveur des jeunes en France ». *Centre d'Études de l'Emploi*, dossier n° 8.
- JELLAB A. (1997). *Le travail d'insertion en mission locale*. Paris : L'Harmattan.
- LEFRESNE F. (2003). *Les jeunes et l'emploi*. Paris : La Découverte.
- LHOTEL H. et MONACO A. (1993). « Regards croisés sur l'apprentissage et le contrat de qualification ». *Formation-Emploi*, n° 42.
- MAUGER G. (2001). « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail ». *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 136, mars.
- MAURICE M., SELLIER F. et SILVESTRE J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris : PUF.
- MEHAUT P., ROSE J., MONACO A. et CHASSEY F. DE (1987). *La transition professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- MEHAUT P., RICHARD A. et ROMANI C. (1997). « Décentralisation de la formation professionnelle et coordination de l'action publique ». *Travail et Emploi*, n° 73.
- MONACO A. (1993). *L'alternance École-production*. Paris : PUF.
- ROMANI C., RICHARD A. et MEHAUT P. (1997). « Décentralisation de la formation professionnelle et coordination de l'action publique ». *Travail et emploi*, n° 73.
- ROSE J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Paris : Desclée de Brouwer.
- ROSE J. (1996). « L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi ». *Sociologie du travail*, n° 1.
- TANGUY L. (1994). « La formation : une activité sociale en voie de définition ». In De Coster et Pichault. *Traité de sociologie*. Bruxelles : De Boeck.
- VERDIER E. (1995). « Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingt ». *Formation-Emploi*, n° 50.
- WERQUIN P. (1997). « 1986-1996 : dix ans d'intervention publique sur le marché du travail des jeunes ». *Économie et Statistique*, n° 304-305.

Sites à consulter

CEDEFFOP : www.info-europe.fr

CENTR'INFFO : www.centre-inffo.fr

CEREQ : www.cereq.fr

Ministère de l'Éducation nationale : www.education.gouv.fr

Ministère du Travail : www.travail.gouv.fr

POLITIQUES PUBLIQUES DE FORMATION ET D'EMPLOI DES JEUNES EN ARGENTINE UN BILAN CRITIQUE DES ANNÉES QUATRE-VINGT-DIX

CLAUDIA JACINTO

1. LA PROBLÉMATIQUE

En raison du ralentissement économique et de la crise profonde qu'a connus l'Argentine ces dix dernières années, les opportunités d'insertion professionnelle et sociale des jeunes se sont révélées à la fois plus rares et inégalement distribuées. En fait, il ne s'agit pas seulement de reproduction sociale ou d'inégalité des chances mais du risque de se trouver exclu du monde du travail.

Les politiques néo-libérales mises en place pendant la décennie quatre-vingt-dix en Argentine ont abouti à une crise monétaire, économique, sociale et institutionnelle profonde : discrédit des responsables politiques ; cessation de paiement de l'État et des entreprises ; blocage des comptes bancaires ; paupérisation (la pauvreté a atteint jusqu'à 50 % de la population en 2002) ; chômage (presque 25 % en 2002) et précarisation de l'emploi.

Face aux difficultés d'emploi des jeunes défavorisés et de bas niveaux scolaires, une série de programmes a été mise

en place pour améliorer leur formation et faciliter leur insertion professionnelle. Ces initiatives s'inspirent des programmes mis en place dans les pays européens au cours des vingt dernières années, programmes ambigus et soumis à des révisions permanentes (Mauger, 2002). Mais, l'Argentine présente de nombreuses différences avec les pays d'Europe. D'abord, l'introduction de nouvelles technologies informatiques et de production ne concerne que les grandes entreprises : des méthodes artisanales coexistent aujourd'hui avec des technologies sophistiquées. Le secteur informel, qui utilise une main-d'œuvre non déclarée a crû pendant la dernière décennie, jusqu'à atteindre 50 % des actifs occupés. Les travailleurs sans aucune protection sociale représentaient 40 % de la population active à la fin des années quatre-vingt-dix. Cette détérioration de l'emploi accompagne la croissance du chômage.

Par ailleurs, en Argentine, seuls 50 % des jeunes finissent l'éducation secondaire, et 25 % parmi les jeunes défavorisés : la plupart se présentent sur le marché du travail sans aucun diplôme. Face à la pénurie d'emploi, les

mieux formés concurrencent les moins formés sur les postes peu qualifiés.

Dans ce contexte, quel peut être l'impact de programmes de formation et d'emploi pour les jeunes défavorisés ?

Dans les années quatre-vingt-dix, on assiste à une diversification des programmes d'aide à l'insertion des jeunes. Le ministère de l'Éducation continue d'offrir des cours de formation professionnelle traditionnelle. Mais, à partir de 1993, le gouvernement a commencé à développer des initiatives nouvelles en faveur des jeunes sans diplôme. La plus importante fut un programme national de qualification professionnelle, « Projet jeunes », dirigé par le ministère du Travail. D'autres programmes sociaux visent à la qualification professionnelle des jeunes défavorisés, via des occupations dans le secteur informel : ils sont dirigés par le ministère du Développement social ; enfin, des stages sont proposés au sein de municipalités ou d'ONG.

Quelles hypothèses soutiennent ces nouvelles interventions publiques ? Et quels sont les résultats attendus de ce type de programmes ?

Tout d'abord, les documents officiels affirment que la modernisation des formes de production nécessite une main-d'œuvre mieux formée et mieux adaptée à de nouvelles demandes. Dans ce contexte, un programme de formation avec stages en entreprise permettrait aux jeunes moins formés de s'adapter aux processus de modernisation. On suppose que le passage par le programme augmenterait l'employabilité des jeunes : la formation améliorerait leurs compétences et leur productivité.

En deuxième lieu, il s'agit de replacer les jeunes sans diplôme dans la « file d'attente », en agissant sur les mécanismes du marché du travail qui tendent à exclure les jeunes moins formés en faveur des mieux éduqués, même s'ils sont surqualifiés. On tente de leur donner une opportunité de formation gratuite et pertinente face aux demandes des entreprises, et donc d'agir sur les mécanismes de sélectivité du marché de travail afin de faciliter la « promotion sociale » des jeunes défavorisés. On verra que ces présupposés n'ont pas été tout à fait vérifiés. D'un côté, la « révolution productive » qu'on avait imaginé au début des années quatre-vingt-dix n'a pas eu lieu. L'ouverture de l'économie a plutôt conduit à l'augmentation du chômage et à la fermeture d'entreprises. L'insertion dans l'emploi dépend des opportu-

nités offertes par le marché de travail. Or, l'Argentine se caractérise depuis une quinzaine d'années par une demande insuffisante et segmentée. D'un autre côté, l'éventuelle efficacité de la formation dépend de sa position par rapport à la distribution des diplômes. Dans un pays comme l'Argentine, qui connaît des taux relativement importants de scolarisation formelle, la formation professionnelle peut-elle être valorisée sur le marché du travail quand on n'a pas obtenu le diplôme de niveau secondaire ? Ces programmes de formation peuvent-ils se substituer à l'éducation formelle ? Cet article essaie de montrer que :

– en Argentine, dans une société où les niveaux de scolarisation sont relativement élevés, le chômage important et le « credencialisme éducatif » (Duru Bellat et van Zanten, 1992) très présent, l'impact des programmes de formation professionnelle est insignifiant, parce qu'il y a déjà un nombre important de jeunes diplômés du secondaire dans la file d'attente. Or, ce diplôme est nécessaire, mais non suffisant pour accéder à un poste de travail ;

– néanmoins, pour les jeunes qui suivent les programmes de formation, cette participation peut être positive et ils perçoivent ces programmes comme une opportunité d'accès à une expérience de travail différente de celle qu'ils peuvent obtenir par eux-mêmes. La formation est conçue comme « un facteur de promotion sociale »¹ ;

– ces politiques d'insertion « à visées réparatrices », organisées sur la base d'appels d'offres auprès d'organismes de formation, n'ont pas contribué à améliorer le système de formation professionnelle.

Dans un premier temps, cet article s'attachera à présenter les opportunités de scolarisation des jeunes défavorisés et les conditions spécifiques dans lesquelles s'inscrivent leurs trajectoires scolaires afin de mettre en évidence les changements dans la relation éducation-emploi et les problèmes d'insertion qu'ils impliquent pour les jeunes défavorisés.

En effet, on ne peut pas analyser les mesures post-scolaires prises pour les jeunes défavorisés sans revenir sur leur scolarisation initiale. Le système éducatif argentin est géré de manière décentralisée par vingt-quatre provinces, et structuré, après la réforme de 1993, en deux cycles d'enseignement : l'éducation de base (neuf ans) et le *polymodal* (l'ancien secondaire de trois ans).

1. Cette perspective est semblable à celle des premières politiques d'insertion en France ; voir Mauger, 2002.

Structure et évolution du système éducatif en Argentine avant 1994

Cycle	Initial			Primaire						Secondaire					
Âge	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
7 années de scolarisation obligatoire															

depuis 1994

Cycle	Initial			1 ^{er} cycle (EGB1)			2 ^e cycle (EGB2)			3 ^e cycle (EGB3)			Polymodal		
Âge	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
10 années de scolarisation obligatoire															

Le polymodal est constitué d'un tronc commun d'enseignement général et de modules de spécialisation, selon l'orientation choisie. L'école technique traditionnelle est devenue une modalité du polymodal général. Ainsi, la moitié des contenus est identique pour toutes les filières. Par ailleurs, subsistent des filières professionnelles courtes, peu prestigieuses et de bas niveau, où peuvent se diriger ceux qui finissent l'éducation de base et n'accèdent pas au niveau polymodal. Il faut souligner que la politique éducative des années quatre-vingts a particulièrement négligé l'enseignement technique au profit de l'enseignement général.

Dans un second temps, seront analysés les dispositifs d'aide à l'insertion (formation professionnelle, qualification ou stages professionnels) mis en place à l'intention des jeunes sans diplôme, développés au cours des années quatre-vingt-dix. Finalement, on aboutira à une évaluation et à un bilan de ces mécanismes d'intervention.

2. SCOLARISATION : PROGRESSION ET RUPTURES

En dépit des difficultés économiques, on observe une nette évolution des taux de scolarisation et un allongement de la scolarité obligatoire. Les adolescents poursuivent plus longtemps leurs études secondaires qu'au début de la décennie : on est passé d'un taux net de scolarisation de 65,8 % en 1990 à 76,2 % en 2000 (SITEAL).

Toutefois, les jeunes les plus défavorisés restent moins longtemps que les autres dans le système éducatif (tableau 1) et leurs trajectoires scolaires sont plus précaires : l'absentéisme et l'accès à un système éducatif de moindre qualité depuis le cycle primaire impliquent des scolarités caractérisées par un faible taux de réussite, des redoublements et des abandons fréquents.

L'école n'est pas perçue comme un moyen de mobilité sociale ascendante, mais comme une voie nécessaire et non suffisante pour une entrée dans le monde du travail (Meckler, 1993; Duschatsky, 1998; Jacinto *et al.*, 1999). Faute d'espaces alternatifs d'insertion sociale pour les adolescents, l'école est encore perçue comme le meilleur lieu d'insertion sociale jusqu'à ce que le jeune ait l'âge de travailler.

Par ailleurs, comme l'indiquent divers auteurs (Tenti *et al.*, 2000), l'enseignement secondaire est en crise. Parce que cet enseignement cesse d'être une promesse de mobilité sociale ou de protection contre le chômage, certains jeunes ainsi que leurs familles remettent en cause la scolarisation et l'importance du diplôme. Seuls 48 % des jeunes obtiennent le diplôme de l'enseignement secondaire ou polymodal, selon le recensement de l'année 2001. Si bien que sur 3 199 339 jeunes de 20 à 24 ans, 1 662 408 sont sortis de l'école sans diplôme, soit 52 %. Pire, les données de l'Enquête de développement social (Siempro, 1999) montrent que seuls 25 % des jeunes défavorisés de 18 à 24 ans terminent l'enseignement secondaire. De fait, l'abandon ou la désaffiliation scolaire persiste dans la mesure où la scolarisation implique un coût trop lourd pour les jeunes et leurs familles, sans aucune certitude de rentabilisation.

Tableau 1 : Taux nets de scolarisation dans l'enseignement secondaire par sexe et par niveau de revenu familial, selon les grandes régions urbaines

Région	Sexe	Niveau de revenu familial			TOTAL
		30 % du revenu le plus bas	30 % du revenu moyen	40 % du revenu le plus élevé	
Metropolitana	garçon	71,1	79,0	91,3	76,9
	filles	74,0	83,5	92,3	79,5
	Total	72,5	81,2	91,8	78,2
Pampeana	garçon	57,6	76,2	89,3	71,7
	filles	68,6	76,4	92,8	75,6
	Total	63,4	76,3	90,9	73,6
Noroeste	garçon	58,6	75,9	87,1	69,6
	filles	62,4	78,1	82,3	71,1
	Total	60,5	76,9	84,9	70,4
Cuyo	garçon	56,8	70,2	91,9	68,9
	filles	65,1	79,8	85,9	74,7
	Total	61,1	75,1	89,0	71,9
Nordeste	garçon	54,6	74,9	78,4	66,3
	filles	65,2	79,4	87,8	74,2
	Total	59,9	77,1	82,8	70,2
Patagonia	garçon	70,1	82,2	89,8	78,3
	filles	79,6	88,4	91,4	85,5
	Total	74,6	85,3	90,7	81,9

Source IIFE Indicateurs relatifs à la situation éducative en Argentine, élaborés à partir d'enquêtes auprès de foyers, mai 1998

3. L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

Le graphique suivant montre l'évolution de l'emploi des jeunes pendant les années quatre-vingt-dix et précise leurs situations.

- Les taux d'activité diminuent, en concordance avec le maintien des jeunes dans le système éducatif, et aussi du fait du « désenchantement » qui conduit les jeunes à abandonner la recherche d'un emploi qui se dérobe.

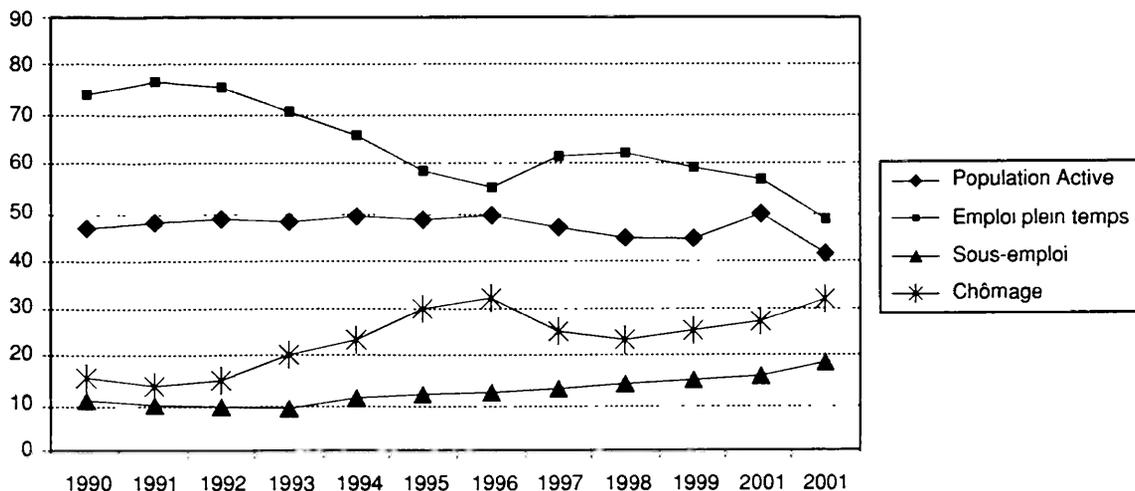
- Le chômage et le sous-emploi s'accroissent, incluant en 2001 62,4 % des adolescentes entre 15 et 19 ans et 47,6 % des jeunes de 20 à 24 ans. Dans les deux cas, ce sont les femmes qui rencontrent les pires problèmes d'insertion.

- Le nombre de salariés à plein temps diminue considérablement.

Ainsi, seuls 8,5 % des jeunes de 15 à 24 ans ont un emploi stable, tandis que 32 % (deux millions) sont au chômage ou en emploi précaire.

Ces données mettent en évidence la dévaluation des diplômes. Bien qu'il y ait toujours une relation étroite entre niveau éducatif et niveau de chômage, la reconnaissance de la valeur des années de scolarisation pour l'insertion professionnelle diminue (tableau 2). La scolarité ne signifie plus mobilité sociale ascendante et, dans un contexte de crise de l'emploi, l'insertion professionnelle dépend moins de l'éducation formelle que du capital social et des réseaux personnels.

Indicateurs de travail de la population jeune de 15 à 24 ans en zones urbaines entre 1990 et 2001 (en %)



Source: Salvia, 2003

Le taux d'activité est le rapport entre le nombre d'actifs (actifs occupés et chômeurs) et la population totale correspondante.

Le taux des actifs occupés à plein temps est le rapport entre la population active occupée qui travaille, à temps complet ou non (ou qui ne souhaite pas travailler plus), et la population active.

Le taux de sous-emploi est le rapport entre les personnes actives occupées qui travaillent à temps partiel (moins de 35 h par semaine), qui souhaitent travailler davantage et sont disponibles, et la population active.

Le taux de chômage est le pourcentage de chômeurs dans la population active (actifs occupés + chômeurs).

Tableau 2 : Taux de chômage par âge et par sexe selon le niveau d'instruction atteint
Total des agglomérations urbaines

Sexe	Âge	Primaire		Secondaire		Supérieur		Total
		incomplet	complet	incomplet	complet	incomplet	complet	
Garçons	15 à 24	28,6	26,1	25,0	22,0	16,8	26,6	23,6
	Total	17,1	12,9	14,6	11,5	10,4	4,5	12,4
Filles	15 à 24	38,1	31,0	32,2	34,1	21,6	11,4	28,3
	Total	14,5	15,1	20,7	15,9	16,7	5,9	14,7
Total	15 à 24	30,2	27,6	27,4	27,7	19,3	14,4	25,5
	Total	16,2	13,6	16,6	13,4	13,3	5,3	13,3

Source: IPE Indicateurs relatifs à la situation éducative en Argentine, élaborés à partir d'enquêtes auprès de foyers, mai 1998

Le tableau précédent montre bien la variation des taux de chômage selon le niveau de formation, mais il souligne aussi la surreprésentation des jeunes parmi les chômeurs et la perte d'efficacité des enseignements secondaire et supérieur.

Ces données reflètent dans l'ensemble la dégradation des conditions d'insertion des jeunes. Bien que, pendant de nombreuses années, l'accès à l'enseignement secondaire ait été réservé aux couches privilégiées de la population, il restait un véritable passeport de promotion sociale

pour ceux qui arrivaient à obtenir le diplôme. Aujourd'hui, l'insertion professionnelle est devenue un processus beaucoup plus lent où alternent les périodes de chômage, d'emploi précaire, de stage, etc., avant d'accéder, dans le meilleur des cas, à une certaine stabilisation professionnelle.

Dans un contexte socioprofessionnel où les possibilités d'obtenir un emploi sont réduites, ceux qui se trouvent dans une situation de pauvreté sont doublement défavorisés. De nombreuses recherches ont démontré que les secteurs d'emploi les plus dynamiques exigent des compétences qui écartent les jeunes défavorisés. La segmentation du marché du travail leur laisse des « niches » professionnelles très étroites. Ainsi, ces jeunes intègrent presque exclusivement les secteurs professionnels les plus marginaux et les plus précaires (Jacinto, 1999).

L'étude des trajectoires professionnelles des jeunes défavorisés montre de manière récurrente l'instabilité et la complexité de leurs parcours professionnels. L'insertion précoce dans des occupations précaires et peu qualifiées va de pair avec les problèmes de logement, de marginalisation géographique ou de difficultés administratives – absence de papiers d'identité, etc. – (Jacinto, 1996).

De ce point de vue, le fait le plus préoccupant est la situation de désespérance de ces jeunes : nombre d'entre eux n'étudient pas, ne travaillent pas, ne cherchent pas de travail (environ 15 %). Ce groupe est composé de filles adolescentes, qui restent à la maison en charge de leurs frères cadets ou qui assument une maternité précoce, et de garçons qui errent dans les rues et risquent d'être confrontés à la violence et de dériver vers des comportements déviants ou des conduites anormales.

4. DISPOSITIFS D'AIDE À L'INSERTION DES JEUNES : QUELS ENJEUX POUR LES ACTEURS ?

Pour répondre à la crise de « l'État de bien-être et d'emploi », dans un contexte d'ajustement économique, les années quatre-vingt-dix ont vu la mise en place de politiques sociales destinées aux populations les plus touchées par la crise.

De nombreux auteurs ont souligné les limites de ces programmes ciblés qui distinguent politique écono-

mique et politique sociale. Ils rappellent qu'en général la question de l'intégration sociale ne se résout pas avec ce type de politiques. Toutefois, dans l'urgence, il est difficile de rejeter des mesures qui visent l'amélioration des conditions d'intégration. Mais, dans quelle mesure ces interventions peuvent-elles contribuer à l'insertion sociale ?

Durant les années quatre-vingt-dix, apparaît une pléthore d'actions visant les jeunes les plus défavorisés, s'appuyant sur la formation professionnelle, la qualification et les stages professionnels. Mais l'aggravation de la crise économique a largement remis en cause la conception et la mise en œuvre de ce type d'intervention. Traditionnellement, la formation professionnelle dépend du système éducatif qui repose sur deux dispositifs dans chacune des vingt-quatre provinces argentines : d'une part, les centres de formation professionnelle d'origine nationale qui ont été transférés aux provinces et, d'autre part, la qualification professionnelle articulée avec l'éducation des adultes et des jeunes. De nombreux centres publics de formation professionnelle souffrent non seulement du manque de ressources et de flexibilité nécessaires pour s'adapter aux conditions incertaines du marché du travail, mais aussi d'une forte bureaucratisation : corps d'instructeurs permanents peu renouvelés et peu formés, contenus répétés année après année, faible lien avec les possibles demandes du marché du travail local. Toutefois, dans certains cas, des centres de formation professionnelle ont été créés en convention avec d'autres institutions comme les entreprises, les syndicats, les évêchés, les municipalités, qui choisissent alors les spécialités et fournissent des ressources pour les équipements et le matériel. Certaines expériences basées sur ce type d'alliance inter-institutionnelle se sont révélées très prometteuses. Par exemple, une organisation religieuse a mis en place un réseau de quarante-quatre centres de formation pour l'assister dans ses rapports avec les entreprises et former les instructeurs (Jacinto, 1997).

Un autre modèle a été mis en place pendant les années quatre-vingt-dix : le programme national de qualification professionnelle « Projet jeunes », dirigé par le ministère du Travail. Entre 1994 et 1999, le Projet jeune a formé au niveau national plus de 150 000 personnes âgées de 16 à 35 ans (moins de 5 % de la population sans diplôme dans cette classe d'âge) : il s'agit de l'investis-

sement le plus important de la décennie en termes de formation professionnelle de jeunes au chômage.

Ce programme basé sur une « logique du projet » représente un changement d'approche de la formation professionnelle. Il propose une offre plus flexible, plus intégrée au marché de travail et focalisée sur les groupes les plus défavorisés. Les cours ne sont pas planifiés par les centres de formation professionnelle : des appels d'offres sont ouverts à divers opérateurs. La formation s'étend sur six mois et inclut une étape de qualification proprement dite, à laquelle s'ajoute une période de stage en entreprise qui ouvre sur une expérience dans un emploi formel (mais c'est là, sans doute, un des aspects les plus difficiles à mettre en œuvre).

L'État finance le dispositif, organise les appels d'offres et évalue les formations, mais les cours sont mis en place par différents opérateurs (Jacinto, 1997).

On compte, parmi ces opérateurs, des fondations, des syndicats, des chambres professionnelles, des ONG, des mutuelles, mais surtout des « personnes physiques », associations ou petites sociétés commerciales (souvent constituées pour participer à des appels d'offres), qui représentent entre 45 % et 60 % des fournisseurs, selon les années. Ainsi, deux personnes peuvent s'associer pour proposer un cours sans avoir de siège institutionnel. D'autres institutions telles que les écoles techniques, les instituts technologiques ou les centres de formation professionnelle participent peu à ce programme : elles ne constituent que 5 % des fournisseurs. De même, les institutions plus liées au système productif telles que les syndicats, les confédérations, les coopératives ne représentent que 10 % des fournisseurs (Devia, 2003).

Cette faible institutionnalisation de la plupart des opérateurs est un sujet de préoccupation. Les « personnes physiques », associations ou petites sociétés commerciales concentrent l'offre : autour de 45 % des cours. Il s'agit d'opérateurs éphémères qui n'investissent pas dans le matériel didactique et l'amélioration des méthodes de formation (Jacinto, 1996).

Les évaluations ont montré les difficultés que rencontrent ces opérateurs pour « négocier » les stages avec les entreprises, pour les planifier, pour trouver des places, pour garantir un contenu qualifiant. Les trois-quarts des 25 000 entreprises qui ont participé avaient moins de 25 employés. Dans ce type d'entreprise, le faible coût de la main-d'œuvre (le stagiaire ne recevait qu'un subside de

l'État) a été la principale motivation à entrer dans le programme (Jacinto, 1996). Seules 23 % des entreprises disent avoir participé à la définition et à la validation des contenus de cours ; 13 % prévoyaient d'embaucher de nouveaux employés quand elles ont accepté de recevoir des stagiaires (Devia, 2003). On voit bien que la réalité de la mise en place était loin de ce que les discours annonçaient : promouvoir les jeunes en leur offrant une formation liée aux demandes du monde du travail.

D'autres initiatives de moindre envergure ont élaboré des programmes sociaux destinés à la qualification professionnelle des jeunes défavorisés du secteur informel (dirigés par le ministère du Développement social) et des stages (communes ou ONG).

Certains programmes proposent à la fois une qualification professionnelle et une insertion professionnelle au sein de petites entreprises ou auprès de travailleurs indépendants. Des ONG innovatrices mettent en place des méthodes d'intervention plus ambitieuses, incluant des cours de langue espagnole et de mathématiques, des activités culturelles, sportives et de loisirs. Cependant, leurs cours de formation professionnelle sont souvent de faible qualité technique. Par ailleurs, ces expériences sont extrêmement coûteuses à reproduire sur une plus grande échelle. De plus, le bilan d'impact de ces expériences sur les jeunes n'est pas fait.

Un nouvel acteur, la commune, a mis en place des programmes de stages. Dans certains cas, elle apparaît comme le coordinateur local ou le gestionnaire principal de programmes sociaux ou d'emplois provinciaux, voire nationaux, soit en passant contrat avec des centres de formation ou en attribuant des ressources à des organismes qui suivent directement les jeunes, soit en participant au processus de sélection des participants, soit en impulsant directement ces initiatives. L'intervention des municipalités dans ce domaine est intéressante dans la mesure où elle favorise, du moins théoriquement :

- le développement d'une plus grande proximité avec les jeunes de la commune et par conséquent d'une réponse mieux adaptée aux différents groupes et à leurs attentes ;
- la mobilisation des acteurs locaux : écoles, ONG, centres communautaires, paroisses, entreprises disposées à soutenir des projets de développement local et à promouvoir leur collaboration ;

– l'organisation de l'information au sujet du marché du travail local

Cependant, faute de ressources et d'expérience, la commune reste en général un acteur peu qualifié aussi bien en ce qui concerne les problèmes de qualification professionnelle qu'au niveau de la gestion des dispositifs. Les risques sont évidents : si la décentralisation n'organise pas le transfert des appuis techniques et financiers, des situations inégales se creusent entre les communes ; la sélection des bénéficiaires et des ONG, ainsi que la gestion locale et la distribution de fonds demeurent exposées au clientélisme politique et/ou à l'affectation des fonds à d'autres priorités ; enfin, la faiblesse technique peut réduire ces actions à des aides, distribuées sans produire aucun impact en termes de formation.

5. À QUOI SERVENT LES PROGRAMMES DE QUALIFICATION ET/OU D'EMPLOI DES JEUNES ?

Sur la base des données disponibles, il apparaît que la valeur qualifiante de ces actions n'est pas reconnue sur le marché du travail, en particulier pour les jeunes. Dans le système éducatif argentin, l'éducation formelle est la voie la plus prestigieuse et aucun système de formation professionnelle de qualité n'a été développé. Les expériences de qualification professionnelle mises en place pour les jeunes pendant les années quatre-vingt-dix n'ont pas contribué à améliorer cette situation, elles ont même pu l'aggraver dans la mesure où leur dispersion et leur discontinuité ont empêché la création d'un véritable « système ». Les diagnostics effectués ces dernières années par les organismes publics montrent que l'offre de formation professionnelle ne répond pas aux demandes du marché du travail. On peut ainsi donner l'exemple de deux centres de formation dépendant d'institutions différentes, mais situés l'un en face de l'autre, qui offrent simultanément des cours désuets...

Quels ont été les résultats des nouveaux programmes en ce qui concerne l'insertion des jeunes ? Une évaluation récente (Devia, 2003) montre que :

– les plus jeunes et ceux qui n'ont pas d'expérience professionnelle accèdent à des emplois précaires, mal payés, et dont les conditions de travail sont difficiles ;

– l'impact sur le taux d'insertion professionnelle est plutôt négatif (en regard du groupe de contrôle), ou sinon très faible (1,4 % pour les garçons et 5,0 % pour les femmes bénéficiaires) ;

– pour les garçons plus âgés ou ceux qui ont acquis une expérience, la formation n'améliore pas leurs conditions de travail ni la qualité de leurs emplois, par rapport au groupe de contrôle ;

– les femmes qui ne trouvent pas de travail (presque 50 %) entrent en chômage de longue durée (environ onze mois, tout comme celles du groupe de contrôle) ;

– enfin, l'impact sur les revenus est plutôt négatif pour les garçons et positif pour les femmes (en particulier parce qu'antérieurement celles-ci occupaient des emplois de femmes de ménage).

Deux résultats positifs par rapport au groupe de contrôle apparaissent cependant :

– la durée de recherche d'emploi s'est abaissée, tant pour les garçons que pour les filles (entre un et trois mois) ;

– les jeunes qui sont passés par le programme tendent à entrer plus souvent dans des emplois du secteur formel que les jeunes du groupe de contrôle. Ce résultat n'est pas négligeable : le programme a ouvert la porte à de meilleurs emplois pour ce type de jeunes.

Quelle est par ailleurs la signification de ces cours pour les jeunes bénéficiaires ? Plusieurs études qualitatives indiquent que l'accès des jeunes à une institution de qualification professionnelle entraîne parfois le retour à l'enseignement secondaire (Jacinto *et al.*, 1999 ; Gallart, 1999) : près de 30 % des jeunes qui passent par ces programmes retournent à l'école. Tout se passe comme si les cours de formation professionnelle renforçaient l'estime de soi chez ces jeunes, et les aidaient à récupérer la capacité d'apprendre. Le problème réside alors dans la rigidité des règles scolaires auxquelles se heurtent les jeunes qui retournent à l'école.

Ces expériences offrent également un espace de protection dans un contexte social difficile. Ces instances de formation constituent souvent les seuls espaces institutionnels de participation sociale pour les jeunes de quartiers populaires, qui disposent là d'espaces récréatifs, sportifs ou communautaires.

Les résultats des – peu nombreuses – expériences visant à la promotion du travail indépendant ou à la création de micro-entreprises sont encore moins connus. Mais on peut imaginer les limites de ce type d'actions. Il est vrai que dans le contexte actuel du marché de travail, les

emplois dans le secteur formel sont rares ; de ce fait, « l'invention » du travail peut apparaître comme une alternative. Cependant, il faut s'interroger sur les possibilités réelles d'auto-emploi ou de création de petites entreprises : ces alternatives semblent assez peu réalistes dans le cas des jeunes défavorisés. Outre les difficultés que rencontrent les petites entreprises pour leur survie, de façon générale, s'ajoutent pour les jeunes le manque d'expérience, la faiblesse des compétences et un réseau limité de relations sociales. L'expérience accumulée dans d'autres pays latino-américains montre que la promotion de ce type d'action requiert de multiples soutiens : aide au choix des secteurs productifs ; qualification en gestion, en commercialisation et dans l'activité envisagée ; accès au crédit et à l'assistance technique ; accompagnement psychosocial. La complexité et le coût de telles interventions posent des limites drastiques quant au nombre des bénéficiaires de ces programmes (Jaramillo, 2004).

À la lumière de ce bilan général, on peut s'interroger sur l'adéquation des stratégies adoptées par ces programmes. Il est vrai qu'ils aident certains jeunes défavorisés à s'insérer dans le marché du travail. Néanmoins, il ne faut pas négliger la tension permanente qui persiste, spécialement dans un contexte de chômage élevé, et les possibles « effets de substitution » (estimés autour de 30 % des places) des jeunes bénéficiaires de ces programmes par rapport aux travailleurs potentiels. Cependant, on ne peut nier que ces expériences de participation sociale éloignent les jeunes de conduites anomiques et contribuent à leur insertion sociale. Mais l'effet risque d'être éphémère s'il n'est pas articulé à d'autres actions et si le contexte socio-économique général ne favorise pas la création de nouvelles opportunités.

Ainsi, à l'issue de cette réflexion, on peut encore se demander si le fait de donner une formation professionnelle initiale ponctuelle à des jeunes défavorisés de bas niveau éducatif peut vraiment suffire pour leur assurer un niveau de vie digne et une véritable intégration sociale. Le doute persiste...

6. CONCLUSION

Ce bilan des politiques d'aide à l'emploi des jeunes des années quatre-vingt-dix montre qu'elles ont agi comme

une constellation de mesures isolées et parallèles. Le contexte socio-économique défavorable et le manque d'emplois ont laissé les sans-diplômes hors du champ des emplois formels, et même du travail informel.

Les actions institutionnelles ont parfois favorisé un usage abusif d'une main-d'œuvre peu coûteuse pour les entreprises mobilisées, et un certain clientélisme dans les municipalités. La « logique du projet » basée sur des appels d'offres n'a pas contribué à créer un véritable système de formation professionnelle.

Dans la mesure où 50 % des jeunes ne finissent pas leurs études secondaires, il faudrait privilégier la diversification de l'offre institutionnelle d'éducation secondaire, ainsi que des politiques visant à ce que la plupart des jeunes obtiennent ce diplôme.

Il est évident que les jeunes les plus vulnérables auraient besoin de formations plus longues et plus complètes. Ces dernières pourraient être soutenues dans un premier temps par les ONG locales, puis articulées plus fortement aux qualifications requises par le marché du travail, sans omettre la possibilité d'un retour à l'éducation formelle.

Ce diagnostic implique l'inter-sectorisation des interventions. Bien qu'on ait généralement promu l'articulation de la formation avec d'autres actions culturelles et/ou avec des services de santé, cette articulation a rarement été prise en compte, tant pour la sélection des projets que pour l'évaluation des cours ou des stages. Les programmes plus vastes articulés à des projets de développement local et d'insertion sociale sont rares, le plus souvent faute de moyens ou de mobilisation inter-institutionnelle.

L'absence de « passerelles » entre les différentes offres éducatives qui permettraient d'éviter les « voies sans issue », c'est-à-dire les formations terminales sans lien avec d'autres instances de formation, témoigne d'une conception fragmentée de la formation.

Bien que les discours politiques aient souligné l'importance du retour à l'enseignement secondaire pour les jeunes qui l'ont abandonné, on relève l'absence d'alternatives flexibles en matière d'offre éducative (programmes à distance, matériels d'auto-apprentissage avec l'appui de tuteurs) ou de structures de suivi (spécialement au niveau local). Celles-ci pourraient pourtant se concevoir comme des possibilités d'accès à des services de formation et de soutien pour le retour au système scolaire.

Aujourd'hui, l'un des principaux défis proposés à ces dispositifs d'aide à l'insertion semble donc résider dans la mise en place d'un système d'éducation permanente qui puisse répondre aux transformations, aux incertitudes et aux inégalités sociales, culturelles, économiques et technologiques. L'accès à différentes alternatives de formation doit répondre aux diverses situations, aux différents parcours comme aux évolutions du marché de travail.

Claudia JACINTO

Chercheur du Conseil national de la recherche scientifique,
Argentine. Coordinatrice du réseau redetis (IPE-Ides)

cjacinto@redetis.iipe-ides.org.ar

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DEMAZIERE D. et al. (1994). *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire. Trajectoires biographiques et contextes structurels*. Marseille : Céreq, coll. Documents n° 91.
- DEVIA S. (2003). *¿Éxito o fracaso de las políticas públicas de capacitación laboral a jóvenes ? Evaluación del programa testigo "Proyecto Joven" de Argentina (1993-2000)*. Buenos Aires : UBA.
- DUBAR C. (1996). « Socialisation et processus ». In S. Paugam *L'exclusion : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 111-119.
- DUSCHATSKY S. (1998). *La escuela como frontera*. Buenos Aires : Paidós.
- FILMUS D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina a fin de siglo*. Buenos Aires : Ed. Troquel.
- GALLART M. A. (1999). *El desafío de la formación para el trabajo de los jóvenes en situación de pobreza : El caso argentino*. Buenos Aires : Cinterfor.
- JACINTO C. (1996). « Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática estructural a la construcción de trayectorias ». *Dialogica*, n° 1.
- JACINTO C. (1997). « Políticas públicas de capacitación laboral de jóvenes. Un análisis desde las expectativas y las estrategias de los actores ». *Estudios del Trabajo*, n° 13.
- JACINTO C. et al. (1999). « La formación profesional de jóvenes de bajos niveles educativos. Sistemas, programas, instituciones ¿políticas ? ». *Dossier de recherche*, n° 39, CEIL.
- JARAMILLO M. (2004). *Los emprendimientos juveniles en América Latina : ¿una respuesta ante las dificultades de empleo ?* Buenos Aires : redEtis-IPE-IDES.
- MACRI M. R. & VAN KEMENADE S. (1993). *Estrategias laborales de jóvenes de barrios carenciados*. Buenos Aires : Centro Editor de América Latina, Biblioteca Política n° 413.
- MAUGER G. (2001). « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137, mars, p. 5-14.
- MECKLER V. (1993). *Juventud, educación y trabajo*. Buenos Aires : Centro Editor de América Latina.
- MÉHAUT P., ROSE J., MONACO A. & CHASSEY F. (1987). *La transition professionnelle. Les jeunes de 16 à 18 ans*. Paris : L'Harmattan.
- MINISTERIO DE TRABAJO (1998). *Evaluación de impacto de Proyecto Joven. Beneficiarios de la 5ta. Licitación*.
- SALVIA A. & TUÑÓN I. (2003). *Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y el deterioro social en la Argentina*. Buenos Aires : Fundación Friedrich Ebert en la Argentina.
- SIEMPRO-INDEC (1999). *Encuesta de desarrollo Social. Condiciones de vida y acceso a programas y servicios sociales*. Secretaría de Desarrollo Social.
- SITEAL. *Base interactive*. IPE-Unesco / OEI.
Internet : <http://www.siteal.iipe-oei.org>. (dernière consultation : 12 juillet 2005).
- TENTI E. (dir.) (2000). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires : Unicef-Losada.

CHEMIN
DE DOCTORANT

DE LA NOTATION À L'ÉVALUATION : DES REPRÉSENTATIONS D'ENSEIGNANTS EN ÉDUCATION MUSICALE

CEDRICIA MAUGARS

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Je suis enseignante-chercheuse et j'ai fini une thèse de doctorat à l'université Paris IV Sorbonne, dans le domaine des sciences de l'éducation musicale, sous la direction de Monsieur Mialaret. Cet article est l'occasion, au terme de ma thèse, de dresser un bilan de cinq années d'un parcours difficile et inattendu.

Au début de mon DEA (1999), j'ai suivi avec passion, régulièrement, les séminaires d'écriture et de recherche documentaire à l'INRP, où Christiane Étévé nous a fait travailler sur notre itinéraire de recherche à partir d'un texte de Philippe Meirieu, qui retraçait le sien. J'en garde un profond souvenir car ce travail préliminaire m'a servi à toutes les étapes dans mon travail de recherche et me sert encore puisque je ne me doutais pas qu'aujourd'hui j'aurais la joie de rédiger mon itinéraire de doctorante dans le cadre d'une publication. Ce travail sur le texte, à partir d'un premier jet sans document ni référence à portée de main, puis le travail de lecture du groupe m'ont

ouvert les yeux : la prise de conscience que l'écrit évolue en fonction de la recherche et du niveau d'appropriation de la problématique.

« "Écrire" ne signifie pas "avoir écrit". Le verbe, le geste s'entendent ici presque de manière intransitive, sans complément d'objet. Mouvement de la main et de la pensée, en train de se faire, de se défaire. Ainsi, écrire est une aventure. On s'y découvre, on s'y surprend. Dans le cours de l'écriture d'un livre, on rencontre d'autres personnes, d'autres livres, d'autres idées et images. Comme dans une conversation, nous sommes entraînés, pour ne pas dire empêtrés. Un mot en appelle un autre, une note de bas de page révèle de nouveaux visages » (Ouakinin, 1991, p. 159).

Tout d'abord, je vais retracer succinctement et chronologiquement les origines de mon projet de recherche, la construction et la maturation de la problématique, de la méthodologie et l'interprétation des données à partir des expériences réalisées. Puis, j'évoquerai les ouvrages et les auteurs de référence utilisés tout au long de la recherche

bibliographique. Enfin, je montrerai combien les rapports avec mon directeur de thèse et le groupe du séminaire doctoral m'ont aidée dans les étapes du processus d'élaboration de la problématique.

LES ORIGINES DE LA PROBLÉMATIQUE

Tout d'abord, je présenterai l'implication du travail, la genèse de cette recherche, les principaux éléments du cadre théorique et les options empiriques choisies, qui conduisent à construire une problématique sur l'évaluation musicale. Cette thèse n'est pas le fruit du hasard, elle fut un choix personnel par rapport à mon expérience d'étudiante en musique, d'agrégative et d'enseignante en musique. La remise en question du système de notation scolaire, les sentiments face à l'échec et à la réussite, à la place de l'erreur et du jugement dans l'enseignement sont autant de pistes de réflexion qui ont élaboré l'objet de recherche dans le cadre de l'évaluation musicale au collège. Je me suis d'abord interrogée sur les raisons qui justifient l'évaluation en musique, afin de répondre à la question : « Évaluer en musique, pourquoi ? ».

Quel est le sens d'une évaluation en musique ? Quel sens les enseignants lui accordent-ils ? La note chiffrée a-t-elle un sens en musique ? L'évaluation musicale est-elle spécifique par rapport aux autres disciplines scolaires ? Puis, mon questionnement visait à proposer des solutions spécifiques à l'art musical : « Évaluer en musique, comment ? ».

Qu'évalue-t-on ? Les capacités musicales des élèves ? Les productions sonores ? La restitution des connaissances ? Quels sont les critères d'une évaluation en musique ? Comment peut-on évaluer une interprétation musicale ? Le « beau », le plaisir et l'émotion qui sont inhérents au domaine musical peuvent-ils se quantifier ? La musicalité peut-elle objectivement s'évaluer ? La justesse est-elle un critère ? L'erreur dans l'exécution musicale est-elle associée à une faute ? La perfection dans l'inter-

prétation est-elle le but recherché ?

Ma thèse, menée de 1999 à 2004, fut donc consacrée à l'étude des représentations des enseignants de musique relatives à l'évaluation, à travers deux enquêtes. La première a été effectuée auprès des enseignants ayant participé à deux journées de formation à l'UFR de l'académie de Créteil (1998-1999) ; la seconde auprès des enseignants stagiaires de l'académie de Dijon (2002-2003).

Ces questions de recherche se sont construites progressivement à partir des résultats d'une enquête préliminaire et de lectures, dans le prolongement d'un travail amorcé en maîtrise, puis confirmé à l'issue du DEA. L'évolution du questionnement théorique et empirique m'a conduite au choix d'une problématique de l'évaluation musicale en formation qui traite deux aspects de l'évaluation.

L'ITINÉRAIRE DE LA CONSTRUCTION DE LA PROBLÉMATIQUE

Cet itinéraire de recherche suit, d'une part, l'enchaînement des étapes parcourues au cours de ces années, avec ses erreurs, lacunes, doutes et incertitudes et, d'autre part, la logique d'une présentation didactique et démonstrative.

Il en découle que ce travail de recherche adopte deux démarches qui ont suivi le cheminement suivant : tout d'abord dresser une revue de la question de l'évaluation en sciences de l'éducation, plus particulièrement en musique, et de ses effets¹ en formation.

Ces deux démarches complémentaires se sont donc opérationnalisées à travers mes deux enquêtes. Les terrains d'investigation ont naturellement paru répondre aux attentes² d'une recherche évaluative.

Mon itinéraire bibliographique à travers les publications en langue française a duré plus de deux ans ; et trois ans pour celui des publications en langue anglaise.

1. Changements dont il était possible par avance de dégager les lignes principales. Isoler et délimiter la nature spécifique en fonction des objectifs propres qui étaient fixés. À chacun de ces effets spécifiques correspond un ou plusieurs instruments : questionnaires, entretien, « Q-sort » ou grille d'observation des groupes ou des classes.

2. « Les enseignants ou plus largement tous les formateurs ne manquent pas de se forger des représentations de leurs clients, enfants ou adultes, normés ou pas. Ces représentations dictent des attentes dont le poids dans la rencontre formante ne saurait être négligé. À partir du moment où l'on sait qu'une prédiction est parfois en mesure de modifier le comportement de celui qui en est l'objet, on conçoit l'importance du phénomène dans le secteur de la pédagogie. Longtemps considérée comme un phénomène mystérieux, quasi occulté, la notion pédagogique d'attente n'a pas de véritable spécificité mais s'intègre dans le concept d'attitude : "comment le regard du socius construit-il l'individu ?" » (Marc, 1984).

La première phase du travail a consisté à transposer les concepts généraux sur l'évaluation au domaine musical. En effet, les écrits spécifiques à l'évaluation musicale sont rares en langue française³. Au cours de la seconde enquête, j'ai cherché le sens spécifique que l'évaluation pouvait prendre en éducation musicale, au travers des représentations d'enseignants en formation. J'ai étudié les questions spécifiques de l'évaluation musicale dans le cadre des travaux anglo-saxons (des ouvrages, des articles de revues spécialisées, des thèses, des programmes scolaires, des sites Internet, etc.).

Voici, dans l'ordre chronologique, mon itinéraire de lecture francophone dans le domaine de l'éducation, de la formation, de l'évaluation et de la musique. Ce sont ces choix bibliographiques qui m'ont permis d'avancer, de nourrir ma réflexion dans le domaine des sciences de l'éducation et de l'adapter à mon sujet :

– 1999-2001. Recherche sur la formation et l'évaluation en éducation : la construction d'un cadre de référence théorique (Raynal & Rieunier, 1998) ;

– 2001-2002. L'évaluation artistique et musicale : collecte des représentations par des lectures anglo-saxonnes (Colwell, 1995) ;

– 2002-2003. L'évaluation des performances vocales : je me suis rendue à Dijon au colloque sur l'enseignement musical, j'ai recueilli auprès des documentalistes du CRDP la revue des articles de presse et les comptes rendus des ateliers relatifs à la voix (Lismonde, 2002).

J'ai retracé le cheminement de recherche à partir de ces notions.

ITINÉRAIRE DE LECTURE EN LANGUE FRANÇAISE : LA FORMATION ET L'ÉVALUATION EN ÉDUCTION (1999-2001)

Ces lectures m'ont permis d'aborder la formation et ses enjeux, l'évaluation en formation pour les enseignants : évaluation différée, mise en pratique (Gabrielli, 1989), les termes définis : formative, sommative (Abernot, 1996), l'évaluation et son rapport à l'apprentissage (Astolfi, 1998), les notions de valeur et de jugement (Cardinet, 1989) ainsi que le sens de l'évaluation (Hadji, 1997).

J'ai étudié le domaine des conceptions des enseignants au travers des transformations des représentations sur les conceptions de l'enseignement-apprentissage, sur le manque de formation (Dominicé, 1985), le pouvoir de la note (Merle, 1996), puis ces représentations dans l'évaluation artistique (Gaillot, 1987 ; Fontanel-Brassart, 1971) et en musique (MEN, 2000).

L'ITINÉRAIRE DE LECTURES ANGLO-SAXONNES : LA RECHERCHE EN ÉVALUATION MUSICALE (2001-2002)

J'ai traduit et résumé les articles en langue anglaise spécifiques à l'évaluation musicale, relatifs à la subjectivité et l'objectivité (Mills, 1991), au jugement esthétique (Davidson, 2001), à la pratique vocale (Welch, 2001), à l'évaluation musicale en Grande-Bretagne (Swanwick, 1997) et à l'évaluation musicale aux États-Unis (Taebel, 1992).

Tous ces travaux ont été écrits par des auteurs britanniques ou américains. Ils prennent la forme de rapports de recherche ou de publications de vulgarisation. Mon choix s'est porté vers tous ceux qui évoquaient les termes « evaluation » ou « assessment », que j'ai traduits et résumés en français. Ils constituent la base de ma réflexion sur la spécificité du sens de l'évaluation musicale.

J'ai établi un inventaire des différents sens que pouvait prendre la terminologie de l'évaluation en anglais, par rapport aux définitions qu'en donnaient les auteurs spécialistes de l'éducation musicale. Il m'a fallu comprendre et m'approprier le vocabulaire utilisé dans les articles anglais afin de pouvoir le comparer à la terminologie française. J'ai découvert que les deux sens du concept d'évaluation se schématisaient entre deux acceptions : la mesure du qualitatif ou du quantitatif, en tant qu'outil (Tunks, 1987), et la notion d'évaluation qui s'oppose au contrôle (Ketele, 1997).

Parallèlement à ce travail, et pour comprendre les articles de recherche spécifiques à l'évaluation musicale américaine, j'ai traduit le rapport du National Assessment Education performance (NAEP, 1997).

3. Le Diagon-Jacquin L. « L'évaluation en cours d'éducation musicale ». *L'éducation musicale*, mai 1999. Terrien P. « L'évaluation en question dans l'éducation musicale ». *L'éducation musicale*, sept-oct. 2000. Begue C. et Sisca C. « Comment sensibiliser les élèves à l'autoévaluation dans les différentes activités du cours d'éducation musicale en 6^e ? », académie de Rouen, mémoire de PLC2 en éducation musicale, 1999-2000. *Infomusicollège*, n° 8, mai 2000.

Puis, j'ai résumé les textes et curricula décrivant le système d'évaluation britannique : les niveaux de performances catégorisés dans le National Curriculum, les propositions des chercheurs (Swanwick, 1999) pour la modélisation d'un cours en éducation musicale, les planifications de cours de musique par certains pédagogues (Philpott, 2001).

Je me suis intéressée aussi bien au domaine de l'enseignement musical scolaire ou universitaire – université d'Ulster – (Hunter, 1999) qu'à celui de l'enseignement spécialisé de la musique (le système d'évaluation à la Guildhall School of Music and drama de Londres). Parallèlement, je me suis rendue à l'Institut of Music Education de Londres (2001), un centre de recherche dédiée à l'éducation musicale, pour chercher des ouvrages spécialisés en didactique de la musique. Puis j'ai rencontré personnellement les chercheurs, avec lesquels j'ai eu des échanges passionnants au cours de l'année 2003-2004 : D. Hunter et J. Mills. J'ai établi des échanges par courriel avec d'autres chercheurs anglo-saxons à qui j'ai présenté mon travail, très proche de celui de Stanley (Stanley *et al.*, 2002).

J'ai découvert l'ampleur des recherches anglo-saxonnes⁴ dans mon domaine, qui portaient sur la méthodologie de la recherche qualitative, quantitative, expérimentale, les techniques et les procédures de la recherche descriptive, l'interprétation de la recherche, l'évaluation des capacités musicales, la recherche sur la créativité en musique : l'évaluation, le curriculum et l'évaluation des programmes, la mesure des attitudes et des préférences, l'évaluation des professeurs et de l'enseignement de la musique, la recherche sur la spécificité des compétences enseignantes, et les caractéristiques des professeurs de musique, la recherche sur les performances en classe de musique, les mesures de l'efficacité enseignante dans la recherche musicale, l'histoire en éducation musicale, le transfert de l'apprentissage musical...

En France, j'étais la seule personne à m'intéresser à l'évaluation musicale ; outre-Manche, je découvrais que ce domaine était très développé. J'ai donc dressé un état de la recherche anglo-saxonne en évaluation musicale. J'ai relevé dans toutes les lectures relatives à l'éducation et à la formation les différentes définitions des termes « évaluer », « évaluation », « former » et « formation ». Cela m'a donné une vision générale du concept d'évaluation, différent de celui de notation, des conceptions sur le rôle de l'erreur, des diverses formes d'évaluation et des notions de contrôle et de mesure. Puis j'ai spécifié le terme d'évaluation en arts, en relation avec les problèmes de subjectivité / objectivité et l'approche holistique ou critériée, relatifs à l'évaluation des performances musicales.

Parallèlement, j'ai précisé les enjeux d'une formation d'adulte⁵ (Beillerot, 1988). Ceux de l'évaluation en formation sont présentés à partir des concepts en recherche évaluative (Toupin, 1995). Dans un contexte formatif, les transformations et les modifications des représentations de l'évaluation seront modélisées en rapport avec des travaux de recherche spécifiques aux enseignants d'éducation musicale.

Beaucoup de fiches de lecture ne m'ont pas servi dans la problématique définitive car elles n'étaient pas spécifiques à l'évaluation musicale. Mais le processus d'élaboration du cadre théorique fut celui d'un « sablier » : des concepts généraux de science de l'éducation, j'ai resserré le champ à ce qui concernait l'art, ce qui m'a finalement ouvert un monde immense de recherches spécifiques à l'évaluation musicale, à partir desquelles j'ai posé les questions de départ adaptées à l'évaluation musicale, et les hypothèses préliminaires qui ont guidé la méthodologie et les protocoles d'enquête.

La problématique de la pré-enquête repose sur l'évaluation d'un stage relatif à l'évaluation formatrice⁶ en éducation musicale (Nunziati, 1986). Il s'agit d'un premier travail descriptif qui vise à suivre l'évolution des

4. Handbook of research on music teaching and learning : a project of the Music Educators National Conference

5. « Le terme de formation peut revêtir plusieurs sens. Il peut être compris comme l'acte de celui qui apprend (celui qui se forme) ou comme l'acte de celui qui fournit des situations favorables aux apprentissages (y compris les plus contraignants). Quand on parle d'apprécier la qualité de la formation, c'est à cette seconde signification qu'on pense le plus souvent. Il s'agit d'apprécier les qualités de la prestation des formateurs ». (Bercovitz A., Fievet P. et Poirier D., *Pour apprécier la qualité de la formation : guide méthodologique*, p. 21).

6. L'évaluation formatrice est un concept élaboré en opposition à évaluation formative, mais également à évaluation normative et à l'évaluation sommative. Elle désigne aussi un acte d'évaluation formelle qui accompagne le processus d'enseignement-apprentissage. Mais elle se distingue par la prise en compte du point de vue de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle se place du côté du plan d'apprentissage.

conceptions entre un « avant », un « pendant » et un « après » stage. L'étude de « l'après » d'une formation⁷ m'a montré qu'il est essentiel d'étudier les incidences d'une formation continue de courte durée sur les représentations en matière d'évaluation et d'observer le processus⁸ formatif avec les acteurs eux-mêmes. Cette démarche ne peut se faire qu'en collaboration avec les stagiaires et le formateur. Tous les discours ont été recueillis, sans jugement de valeur ni contrôle, lors d'entretiens en « miroir »⁹ où chacun a pu analyser sa pratique d'évaluation.

La seconde enquête de la thèse s'est appuyée sur la synthèse de ces résultats relatifs à l'évaluation musicale. J'ai dû créer mes outils méthodologiques et m'approprier les concepts issus des sciences de l'éducation (Legrand, 1984) pour définir un cadre à l'évaluation des performances vocales (Postic, 1992). L'enquête systématique sur les jugements d'enseignants s'appuie sur des critères musicaux (la justesse, les paramètres musicaux de la pratique vocale, la temporalité, l'émotion, l'interprétation...). J'ai spécifié et approfondi la problématique dans une visée de compréhension et d'explication de certains facteurs impliqués dans les jugements d'évaluation des performances vocales (McPherson, 1995). L'un des objectifs de l'enquête fut d'analyser les jugements des enseignants de musique après l'audition de quatorze enregistrements d'un chant pygmée (le « Q-test vocal »¹⁰).

L'ITINÉRAIRE MÉTHODOLOGIQUE ET LES RÉSULTATS DES ENQUÊTES

Tout d'abord, les exposés réguliers de ma progression, devant le groupe du séminaire de doctorat m'ont permis d'avancer la recherche en m'obligeant à synthétiser les résultats. Cette année, j'ai préparé deux « mini-soutenances » (vingt minutes de présentation suivies de questions) qui m'ont beaucoup aidée à répéter ce que

sera la « vraie » soutenance. Ce travail avec les autres étudiants est essentiel pour affronter mes peurs et mes doutes. De même, lors de la 6^e biennale de l'éducation et de la formation organisée par l'INRP, j'ai exposé mon projet de recherche devant d'autres chercheurs du groupe de didactique musicale, ce qui m'a permis de gagner encore en confiance.

La méthodologie de recherche en science de l'évaluation a déjà fait l'objet d'études (Blanchet & Gotman, 1992 ; Quivy & Campenhoudt, 2000), notamment la méthodologie de l'entretien (Kaufmann & Singly, 1996 ; Mialeret, 1996). Quant à la construction du Q-sort, elle a été élaborée à partir de modèles préexistants (Peretti, 1998).

J'ai organisé la passation de ce test en novembre 2002, lors d'une séance de séminaire de notre groupe, ce qui m'a permis d'en cerner les avantages et les limites, puis d'élaborer un autre test de mesure sur le modèle du « Q-sort » (Hewitt, 2003).

Parallèlement, j'ai pris contact avec le formateur en éducation musicale de l'UFM de Dijon et je lui ai exposé mon projet d'enquête auprès des enseignants-stagiaires (similaire à celle de mon DEA en 1998-1999, à l'UFM de Créteil).

J'ai procédé à l'expérience avec les enseignants-stagiaires de Dijon, entre janvier et juin 2003. J'ai enregistré tous les entretiens avec les enseignants, en groupe ou individuellement, dans le respect de l'anonymat.

Pour les questions de méthodologies, j'ai fait appel à P. Cibois pour l'analyse factorielle (Cibois, 1983), puis à des mathématiciens statisticiens de Paris V pour l'analyse des données (Ghiglione & Blanchet, 1991) du test que j'avais construit en 2002-2003. Ces personnes m'ont aidée à construire des instruments de mesure valides et fiables pour les enquêtes qualitatives – entretiens semi-directifs – et à utiliser les logiciels d'analyse de données Sphinx et Modalisa (Pithon, 1990).

7. Maugars C., « Un exemple de transfert en formation », mémoire de maîtrise, UFR de musique et de musicologie, Paris IV Sorbonne, 1997.

8. « Série de changements à travers lesquels un objet ou un phénomène se développe » (Toupin, 1995, p. 194).

9. L'entretien « en miroir » (Bloom) ou l'évaluation « en miroir », comme apport d'informations en retour, ne présuppose ni jugement de valeur, ni échelle de valeurs, ni contrôle. Il permet à l'enseignant stagiaire de parler librement et d'analyser lui-même son parcours.

10. La technique de tri qualitatif (Q) qui recueille des jugements sur une série d'enregistrements sonores et les classe par ordre de préférence. Le test reproduit les conditions d'évaluation des enseignants en classe : ils doivent écrire une appréciation qualitative et attribuer une note chiffrée sur les enregistrements entendus.

Je me suis interrogée sur mon rôle de chercheur en évaluation (Beillerot, 2001) dans le cadre d'une formation à l'évaluation formatrice (Nunziati, 1986).

LA RÉDACTION DE LA THÈSE SUR L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION MUSICALE

J'ai eu beaucoup de difficultés dans l'analyse des tris à plats et des tris croisés, ainsi que dans les analyses de composantes multiples et factorielles. Sur le conseil de mon professeur, j'ai tout testé pour voir ce qui ressortait. Dans la version finale de la thèse, j'ai finalement renoncé à présenter ces résultats statistiques : il fallait simplifier, abandonner les calculs trop compliqués qui n'apportaient rien à la démonstration des hypothèses. Des analyses des données simples étaient plus favorables à la compréhension. Ainsi, 90 % des données issues des tests paramétriques et non paramétriques n'ont pas été exploitées, ce qui m'a beaucoup frustré.

La rédaction ne s'est pas faite d'une traite mais elle est le résultat d'une construction journalière des notes prises au cours des cinq années de recherche. La contribution de tiers, pour la relecture et la correction, a été cruciale pour ce travail de rédaction.

J'ai montré que les enseignants de musique utilisent la notation comme seule forme d'évaluation et qu'ils demandent rarement aux élèves d'évaluer leur pratique (l'évaluation dépend du professeur). Plus précisément, l'enseignant de musique, seul, va évaluer de façon sommative un travail ou une production musicale par rapport à sa représentation d'une « bonne » performance vocale. Dans une seconde hypothèse, j'ai montré que ce référent est beaucoup plus stable et résistant qu'il n'y paraît. Même au cours des stages de sensibilisation ou de formation initiale, il ne se laisse pas facilement transformer. Enfin, j'ai essayé de créer un dispositif permettant d'évaluer les transformations relatives aux conceptions en matière d'évaluation, en relation avec des variables spécifiques aux activités musicales en classe de collège. Parallèlement, j'ai essayé de confronter le « dire » et la « pratique » puis de mettre en évidence les résistances des enseignants vis-à-vis de l'évaluation formatrice.

J'ai mis un an pour décrire et analyser les données, puis six mois pour réorganiser tous les écrits. J'ai tenu réguliè-

rement un journal de recherche et c'est à partir des diverses notes de lecture et des réflexions nées des descriptions des données que j'ai écrit la première version de ma thèse (septembre à janvier 2004). Après lecture, mon directeur de thèse m'a demandé de tout repenser en fonction de ma problématique de recherche et de simplifier beaucoup la présentation des résultats afin d'établir une cohérence d'ensemble. Ce travail d'écriture (mars à mai 2004) fut long et fastidieux mais absolument nécessaire. Les brouillons et les corrections se sont succédés, chapitre par chapitre, page par page, comme pour un roman. La logique d'exposition de la thèse est différente de celle menée en recherche, elle ne suit pas la logique de notre parcours ; la présentation demande donc un effort de clarification et de répétition des axes de la problématique tout au long de l'écrit, comme un fil conducteur.

Les interprétations et les résultats de mon enquête de DEA ont été étoffés et repris. J'ai résumé les apports des enquêtes en me demandant si le dispositif d'évaluation était approprié et pertinent. En guise de synthèse, j'ai proposé des améliorations des outils méthodologiques pour la formation des enseignants de musique.

Après des rencontres hebdomadaires avec mon professeur, j'ai remis en janvier 2004 une thèse que je pensais finie et achevée : 400 pages et autant d'annexes. Je fus obligée de tout reprendre pendant deux mois afin de réarticuler l'ensemble de la problématique. J'ai ainsi appris mon métier de chercheuse, comprenant que la thèse n'était que le commencement. Comme le dit mon professeur, ce travail me servira toute ma vie. Je me rends compte aujourd'hui combien il a raison et que, si j'ai traversé des périodes d'angoisses intenses, grâce à lui j'ai appris à améliorer à chaque rencontre mon écrit et à m'approprier mon travail afin de me sentir prête à le défendre un peu plus. Mais j'ai appris également que *rien n'est définitif* : ce que j'avais rédigé peut être modifié et revu complètement cinq ans plus tard.

CONCLUSION

La traduction en français des recherches anglaises est une première : jamais aucune recherche en France ne s'est penchée sur les problèmes de l'évaluation musicale. Ma thèse est la seule dans l'histoire de la recherche évaluative française en éducation musicale. Mon parcours de

doctorante fut long, difficile et non linéaire. Pendant cette thèse, j'ai pu me confronter au sens de l'évaluation en formation en passant un concours d'enseignement, des examens de musique et en étant stagiaire à l'IUFM, avant d'enseigner en tant que professeur de musique certifiée. Mais mon parcours a enrichi ma vision de l'enseignement et de la formation en musique. Certes, je n'ai pas compté les nombreuses heures à arpenter les bibliothèques de l'INRP, de la Sorbonne, de l'Institut musical de pédagogie, des institutions anglaises, des IUFM, celles passées à consulter des sites Internet, ni les multiples déplacements en province à la rencontre des formateurs, enseignants et chercheurs. Par ce travail, on devient expert en manipulation des logiciels de traitement de textes, et l'ordinateur devient notre meilleur ami / ennemi, tout à la fois. On devient paranoïaque à force de recommencer des documents qui ont été perdus à cause de mauvaises manipulations, on copie tout en double, en sauvegarde. Faire le deuil de ne pouvoir tout dire ; renoncer à exploiter et à analyser toutes les données est un grand sacrifice. Accepter qu'une recherche soit un processus lent et que, bien que le texte s'écrive dans la solitude, il requiert l'aide de beaucoup de personnes. J'ai ressenti fortement le manque d'un travail en équipe, pour partager mes résultats. J'ai dû chercher de l'assistance à l'extérieur pour me relire, m'aider à traduire les articles, me servir des logiciels de statistiques. Ce regard d'autrui fut essentiel et, pour la rédaction finale, seul mon professeur a pu me dire comment s'articulait et se présentait une thèse.

Je conserve bien vivant le souvenir de ces rencontres humaines qui ont croisé ma vie « d'apprentie chercheuse », et qui m'ont permis de m'interroger encore davantage sur les questions d'enseignement-apprentissage en éducation musicale.

Cedricia MAUGARS

Membre du groupe sciences de l'éducation musicale de l'OMF,
université Paris IV Sorbonne

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABERNOI Y. (1996). *Les Methodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod.
ASOLFI J.-P. (1998). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

BEILLERO J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris : Éditions universitaires.
BEILLEROT J. (2001). « Des résultats, oui, mais à quel prix ? ». *Le Monde de l'éducation*, janvier, p. 1.
BLANCHET A. & GOTMAN A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
CARDINET J. (1989). « Évaluer sans juger ». *Revue française de pédagogie*, n° 88, p. 51.
CIBOIS P. (1983). *L'analyse factorielle : analyse en composantes principales et analyse des correspondances*. Paris : PUF.
COLWELL R. (1995). « Assessment in music education : national assessment for educational progress (NAEP) ». *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, VI, p. 5-18.
DAVIDSON J. W. (2001). « Investigating performance evaluation by assessors of singers ». *Musicae Scientiae*, p. 1.
DOMINICE P. (1985). *La formation, enjeu de l'évaluation*. New York : Éd. Peter Lang.
FONTANEL-BRASSART S. (1971). *Éducation artistique et formation globale ; pour un enseignement artistique intégré*. Paris : Armand Colin.
GABRIELLI J.-P. (1989). *Peut-on évaluer la formation continue des enseignants ? : étude des effets d'une action de formation sur le changement des pratiques professionnels*. Nantes : CRDP de Nantes.
GAILLOT B. A. (1987). *Évaluer en Arts plastiques : de l'approche des problèmes et des mécanismes de l'évaluation en matière d'éducation plastique aux questionnements qu'elle suscite*. Lyon : Université Lyon 2.
GHIGLIONE R. & BLANCHET A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris : Dunod.
HADJI C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.
HEWITT A. (2003). « Levels of significance attributed to musical and non-musical factors of individual difference by classroom music teachers ». *Research Studies in Music Education*, n° 20, p. 48-59.
HUNTER D. (1999). « Developing peer-learning programmes in music : group presentations and peer assessment ». *British Journal of Music Education*, n° 16, p. 51.
KAUFMANN J.-C. & SINGLY F. D. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
KETELE J.-M. DE (1997). *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
LEGRAND L. (1984). « Les Sciences de l'évaluation ». *Science de l'éducation*, p. 1.
LISMONDE P. (2002). *Les arts à l'école : le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*. Paris : Gallimard.
McPIHERSON G. (1995). « The assessment of musical performance : development and validation of five new measures ». *Psychology of Music*, n° 23, p. 142.
MERLL P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
MIALARET G. (1996). *Statistiques*. Paris : PUF.

- MILLS J. (1991). « Assessing musical performance musically ». *Educational Studies*, n° 17, p. 173.
- MEN (2000). *Enseignement artistique, arts plastiques, éducation musicale : programmes et accompagnement*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale ; CNDP.
- NUNZIATI G. (1986). *Évaluer l'évaluation*. Dijon : Université de Dijon.
- OUAKNIN M. A. (1991). *Concerto pour quatre consonnes sans voyelles, au-delà du principe d'identité*. Paris : Balland.
- PERETTI A. DE (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF. Coll. Pédagogies.
- PHILPOTT C. (2001). *Learning to teach music in the secondary school : a companion to school experience*. Londres : Routledge Falmer.
- PITHON G. (1990). « Évaluer diverses formations à l'entretien de reformulation ». *Psychologie Française*, n° 35, p. 237.
- POSTIC M. (1992). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- QUIVY R. & CAMPENHOUDT L. V. (2000). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- RAYNAL F. & RIEUNIER A. (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- STANLEY M., BROOKER R. & GILBERT R. (2002). « Examiner perceptions of sing criteria in music performance assessment ». *Research Studies in Music Education*, n° 18, p. 43.
- SWANWICK K. (1997). « Assessing musical quality in the National curriculum ». *British Journal of Music Education*, n° 14, p. 203.
- SWANWICK K. M. (1999) « Music education : Closed or open ? (School music, curriculum) ». *Journal of Aesthetic Education*, n° 33, p. 127.
- TAEBEL A. D. K. (1992). « Assessment of the classroom performance of music teachers ». *Journal of Research of Music Education*, n° 38, p. 5.
- TOUPIN L. (1995). *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF.
- TUNKS T. W. (1987). « Chapter Evaluation in Music Education : The Value of Measurement/ The Measurement of Value ». *Council for Research in Music Education*, p. 90.
- WELCH G. (2001). *The misunderstanding of music*. Londres : Institute of Music Education University London.

CHEMIN DE PRATICIEN

ENSEIGNER L'HISTOIRE RÉGIONALE

CHRISTIAN DESPLAT

« Nous avons fait une place à l'histoire locale chaque fois que cela a été possible, soit dans les légendes des illustrations et des cartes, soit dans les pages de révision ».

E. Billebault. *Histoire de la France et des Français. Cours moyen*. Paris, 1964.

« Le texte est d'une extrême simplicité... Nous croyons qu'on peut être simple sans cesser d'être vrai ; tout en évitant de tomber dans l'infantilisme naïf ».

E. Personnes, M. Ballot et G. Marc. *Nouveau livre d'histoire de France. CE1 et CE2*. Paris, 1968.

es quelques réflexions qui suivent ne prétendent apporter aucune conclusion définitive, mais simplement faire part d'une expérience personnelle, celle d'un enseignant et d'un auteur de livres d'histoire destinés aux enfants ; il s'agit aussi de s'interroger sur le contenu civique et la fonction d'une histoire « régionale ». Aux yeux de certains, pas toujours les mieux au fait des développements de la recherche historique, l'histoire « régionale » ou « locale » souffre d'un déficit de notoriété, sinon de crédibilité. Dans le meilleur des cas elle serait l'apanage d'érudits, tâcherons obscurs, voués à écrire une histoire dont l'importance ne dépasse pas en intérêt les carreaux de leur jardin ; dans le pire, elle tombe entre les mains d'amateurs sans formation, sans méthode, « chercheurs de trésors », comparables aux alchimistes des temps obscurs ! En réalité, le temps et l'espace représentant les deux paramètres fondamentaux du métier d'historien, l'histoire est nécessairement « régionale » ; toutes les grandes thèses du dernier siècle ont été des thèses d'histoire régionale : *Beauvais et*

le Beauvaisis, de P. Goubert, *Les paysans de Languedoc*, d'E. Le Roy Ladurie et, référence obligée, *La Méditerranée au temps de Philippe II*, de F. Braudel. Ces exemples, pour la période moderne, ne seraient démentis pour aucune des autres grandes séquences de l'histoire.

Le temps et l'espace ne sont pas seuls à imposer des fondements régionaux au récit historique ; M. Bloch, dans son *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, rappelle que l'histoire est celle des hommes en société et que l'anachronisme est la pire de ses erreurs. L'historien ne méprise pas la dimension de l'homme universel, qui est celle du philosophe, mais son « gibier » – l'expression est de M. Bloch – n'est pas interchangeable de siècle en siècle, de lieu en lieu. Comme la plupart des disciplines, l'histoire est soumise à des modes ; il n'y a pas si longtemps, les grandes monographies régionales furent considérées comme un genre épuisé et l'on se tourna vers la « micro-histoire » ; dans tous les cas, l'histoire s'enracine dans un milieu et des contraintes mécaniques

qui imposent un champ d'investigation local. Il serait donc hypocrite, sinon malveillant, de distinguer une histoire régionale, vouée aux « petits » sujets, et une histoire nationale qui aurait le monopole des « grands ». Sans les thèses et les travaux d'histoire régionale et locale, aucune tentative de synthèse sérieuse n'est envisageable ; des ouvrages comme *l'Histoire de la France rurale*, sous la direction de G. Duby et A. Wallon, n'auraient jamais pu voir le jour sans plus d'un demi-siècle de travaux universitaires et de publications érudites et locales.

COMMENT DONNER DU SENS À L'HISTOIRE

Cependant, l'histoire régionale ne peut être écrite et enseignée sans un minimum de précautions, au risque d'être contre-productive et de trahir sa véritable fonction. La citation du manuel de Billebault en fait l'aveu ingénu : l'histoire locale dans l'enseignement, ici primaire, peut être un simple alibi, un adjuvant sans véritable portée. Si l'histoire locale se réduit à des *exempla*, dont l'unique fonction est de s'insérer dans l'histoire générale et de faire office d'anecdote, même stimulante pour le jeune lecteur, elle est, à proprement parler, inintelligible, puisque coupée de son environnement propre et de toute mise en perspective locale. Le second écueil est encore plus grave, car il est le fait de la recherche historique à son plus haut niveau : il s'agit de la « modélisation ». La tentation est grande, à partir d'un cas régional, de proposer un modèle explicatif général en même temps qu'une méthode universelle. Dans les années soixante, les historiens se sont passionnés pour la notion de conjoncture, économique et sociale surtout. Ce fut la période où parurent les grandes thèses d'histoire rurale et urbaine, dont celles citées plus haut ; la communauté scientifique s'accorda pour mettre en évidence la longue conjoncture dépressive du Grand Siècle, « un siècle tragique » selon la belle expression de R. Mandrou. Nul ne songe, même aujourd'hui, à remettre en cause les conclusions générales avancées alors. L'École des *Annales* était à son zénith : on admettait que la crise de longue durée avait progressé de l'Europe méridionale vers l'Europe septentrionale, que des cadences régionales fussent perceptibles. Mais lorsque R. Baehrel publia sa thèse sur *La Basse-Provence* et décrivit un îlot de relative prospérité dans un royaume voué aux « années de misère », la réaction fut à la fois violente et parfaitement injuste : les méthodes, les sources, les conclusions de R. Baehrel furent mises en

pièce avec toute la cruauté dont sont capables les gens de plume... En fait, Baehrel n'avait qu'un seul véritable tort : il perturbait par ses conclusions, régionales, un processus de modélisation qui, par définition, ne souffre pas l'exception. À l'opposé de cette dérive, aujourd'hui heureusement abandonnée – l'ouvrage de R. Baehrel vient d'être réédité –, se profile celle, plus dangereuse du point de vue civique, d'une histoire régionale qui ne retient que ce qui exalte son altérité : le droit à la différence, « l'exception culturelle » ne souffrent plus alors aucune comparaison, aucune mise en perspective ; le communautarisme refuse toute dimension universaliste. Entre les obstacles qui viennent d'être cités, il ne s'agit pas de trouver une voie moyenne, mais de donner du sens à l'histoire régionale, dans son propre environnement, naturel et humain, avec sa chronologie particulière, en dégageant le signifiant de l'insignifiant, les cadences locales et générales, les concordances et les discordances.

Cet objectif n'a quelque chance d'être atteint que si l'on se souvient du double héritage qui est encore aujourd'hui le nôtre : celui des Lumières et celui de la Révolution française. Universalistes, les Lumières nous invitent à la prudence ; avec sa théorie des « climats », Montesquieu avait déjà mis en garde contre une approche qui ne tienne aucune compte des « déterminismes mécaniques », qui n'altère en rien le libre arbitre des hommes, ni leur jugement. Condorcet, dans ses *Mémoires sur l'instruction publique*, revient sur une nécessaire modestie : « Il faut, sans doute, parler à l'imagination des enfants... mais il serait coupable de vouloir s'en emparer, même en faveur de ce qui au fond de notre conscience nous croyons être la vérité ». La Révolution française fut bien la fille des Lumières, mais elle affronta la pratique du gouvernement de la cité, souhaita une rupture définitive avec ce qui devint l'Ancien Régime et, avec les Girondins, prit le risque d'une conflagration européenne générale. Dès lors deux facteurs en apparence complémentaires, en réalité contradictoires, s'imposent : le messianisme de la Grande Nation, porteuse de valeurs universelles et la politique de Salut Public, qui sacrifie l'unité au bénéfice de l'uniformité. En décembre 1792, Rabaut Saint-Etienne exprimait ce dévoiement devant de la Convention à propos de l'instruction publique : « Existe-t-il un moyen infallible de communiquer incessamment, tout à l'heure, à tous les Français à la fois, des impressions uniformes et communes,

dont l'effet soit de les rendre tous ensemble dignes de la Révolution ? Ce secret a bien été connu des prêtres qui, par leurs catéchismes, par leurs processions, leurs sermons, leurs hymnes, leurs missions, leurs pèlerinages, leurs statues, leurs tableaux, et par tout ce que la nature et l'art mettaient à leur disposition, conduisaient infailliblement les hommes vers le but que les prêtres proposaient. Il suit de cette observation qu'il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit, l'éducation nationale doit former le cœur ; la première doit donner des lumières et la seconde des vertus. L'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous ; l'instruction publique est le partage de quelques-uns. Elles sont sœurs, mais l'éducation nationale est l'aînée ».

Plus nuancée qu'il n'y paraît au premier abord, cette déclaration, marquée du sceau du « centralisme jacobin », devait beaucoup à des circonstances tragiques et elle est plutôt exceptionnelle dans la tradition républicaine, qui confondit rarement unité et uniformité.

Les idées fausses sont malheureusement celles qui résistent le mieux ; aussi est-il entendu qu'après avoir été opprimés par le centralisme monarchique, les Français le furent, et le seraient encore, par le centralisme jacobin. Parmi les méfaits de l'école de la « Gueuse », l'anéantissement et l'interdiction de l'enseignement de l'histoire locale ne seraient pas les moindres. Or, dans les propos des grands bâtisseurs de l'école républicaine, on ne trouve guère de trace de ce fameux centralisme jacobin ; Guizot, révoqué par les « ultras », ministre de l'Instruction publique sous Louis-Philippe, considère l'instruction comme une obligation sociale : « Propager les Lumières, c'est assurer l'empire et la durée de la monarchie constitutionnelle ». En 1871, comme Ferry, comme Renan, il se prononce en faveur de l'obligation scolaire. Victor Duruy, ministre de Napoléon III et brillant historien, laïcise le Conseil supérieur de l'instruction publique et dresse « une barrière infranchissable entre le domaine temporel et le domaine spirituel » ; il deviendra plus tard le conseiller écouté de Jules Ferry et inspirera les lois de 1880 sur l'enseignement secondaire des jeunes filles et celles de juillet et août 1881 sur les études secondaires et le baccalauréat. Aucun de ces précurseurs ne manifeste la moindre hostilité à l'égard de l'histoire régionale et locale ; faut-il rappeler que le Comité des Travaux historiques et scientifiques fut créé en 1834 et que parmi ses objectifs figurait le lien entre la recherche universitaire, parisienne, et les travaux des érudits « locaux ». Le Comité

poursuit d'ailleurs toujours cette politique.

Soit pour louer les mérites de la communale, soit pour dénoncer son jacobinisme culturel, Jules Ferry reste un personnage d'actualité ; celui qui instaura l'école laïque, gratuite et obligatoire fit toujours l'objet d'appréciations contradictoires. Antijacobin, colonialiste, anticommunard, partisan d'un régime stable, il fut cordialement détesté par la gauche ; la droite cléricale et conservatrice vit en lui l'auteur des lois scélérates. Positivist et héritier des Lumières, protestant libéral et père de la laïcité, Ferry fut également haï par les nationalistes qui reprochaient au « Tonkinois » de détourner les Français de la « ligne bleue des Vosges ». Ami fidèle de Gambetta, Ferry fit le 10 avril le serment sur « l'égalité de l'éducation » ; écarté, par Clemenceau, de la présidence de la République, il périt le 10 décembre 1887, victime d'un attentat. Ce grand honnête homme, dans une Circulaire de 1883, envisageait de donner toute sa place à l'enseignement de l'histoire locale et de favoriser les recherches en province : « Nous aurions obtenu un grand résultat s'il nous était possible de constituer un jour des Universités rapprochant les enseignements les plus variés pour qu'ils se prêtent un mutuel concours, gérant elles-mêmes leurs affaires, pénétrées de leurs devoirs et s'inspirant des idées propres à chaque région de la France, dans la variété que comporte l'unité du pays ». Ce projet fut repris par Léon Bourgeois et, d'une certaine manière, l'Université contemporaine en est l'héritière.

Contemporain de J. Ferry, Ernest Lavisse dirigea une *Histoire de France*, monument inégal d'érudition ; vénéré à la Sorbonne, E. Lavisse ne jugea pas indigne de sa gloire de rédiger des manuels d'enseignement primaire et « le Lavisse » était encore réédité dans les années cinquante. Dans la préface de celui destiné au cours élémentaire, Lavisse précisait dans quel esprit il concevait la leçon d'histoire : « L'enseignement aux tout petits doit être une suite d'histoires comme en racontent les grands-pères à leurs petits-enfants ». L'histoire devait donc être un récit et respecter un minimum d'exigence littéraire ; cette exigence n'est pas formelle : elle est la condition essentielle de la fonction intellectuelle et civique de l'histoire. Un récit qui ne serait accessible qu'à une minorité, ce qui est encore trop souvent le cas des travaux universitaires, ou qui ne se prêterait pas à une vulgarisation de qualité, serait inutile ; l'essentiel doit pouvoir s'énoncer clairement et simplement. La génération de Jules Ferry l'avait parfaitement compris.

C'est sous l'effet du traumatisme de « l'année terrible » et avec les encouragements de la III^e République que se tisse en France un dense réseau de sociétés académiques qui donnèrent ses lettres de noblesse à l'histoire régionale et locale ; en attribuant à ces sociétés le statut d'associations d'utilité publique, l'État reconnaissait et validait leurs travaux. C'est encore aujourd'hui dans les bulletins et les revues de ces associations que nombre de jeunes universitaires publient leurs premiers travaux ; c'est en leur sein que se forment des liens indispensables à la recherche historique entre érudits et universitaires. Il est vrai qu'à l'origine, ces sociétés envisageaient surtout un réarmement moral de la France ; lorsque fut créée, le 29 juin 1871, la Société des sciences, lettres et arts de Pau, le préfet, marquis de Nadaillac, rappela dans le procès verbal : « *Il importe de relever en France le niveau des œuvres de l'esprit, car c'est à son abaissement qu'il faut en grande partie attribuer les désastres que la patrie vient de subir* ». Mais, lorsque l'on examine le millier d'articles et les 30 000 pages publiées par la Société, on constate que cette vocation initiale fut rapidement dépassée au profit d'une entreprise scientifique de qualité ; aujourd'hui forte de plus d'un millier d'adhérent, d'une publication annuelle de près de trois cents pages, cette société, comme bien d'autres, est une véritable encyclopédie historique du Béarn. Toujours aussi dense, le réseau de ces associations soutenues par l'État est la preuve que l'histoire locale n'est pas une « exclue » !

LES LANGUES RÉGIONALES

Ces considérations générales sur la place de l'histoire régionale et locale dans le projet éducatif de la République pourraient également s'appliquer à la transmission des langues régionales ; il est vrai que les « hussards noirs » furent chargés d'enseigner, parfois en usant de la manière forte, le français à des patoisants. Il est facile aujourd'hui de dénoncer leurs « jacobinisme » et le « génocide culturel » ; c'est oublier que le français fut un instrument de libération sociale et morale, le principal moteur de la mobilité sociale. On ne peut à la fois dénoncer « l'opium du peuple » – comprenez : des superstitions aliénantes – et refuser à ce peuple le moyen de s'en libérer. Langue de l'émancipation sociale, de l'unité nationale, garantie contre les tutelles sociales et le sectarisme communautaire, le français n'était pas nécessairement l'ennemi des langues régionales. Certes, l'enseignement de ces dernières fut trop longtemps

confiné au cénacle universitaire ; mais le temps de J. Ferry fut aussi l'âge d'or du félibrige et l'État savait rendre hommage à ceux qui illustraient les fleurs du terroir ; ministre de l'Instruction publique, Georges Leygues n'hésitait pas à affirmer que : « *Le gascon chez nous, c'est le latin du pauvre* ». Un autre ministre, Chaumié, organisa des cérémonies nationales en l'honneur du poète de l'Agenais : Paul Froment. L'inspecteur d'académie de Pau, Gazin, à la veille de la première guerre mondiale, recommandait dans un rapport destiné aux maîtres d'école de faciliter l'apprentissage du français en ayant recours à des locutions béarnaises.

INSTRUCTIONS ET PROGRAMMES

Toujours prompts à dénoncer le « centralisme », à se plaindre du carcan des instructions officielles, il semble bien que nombre de Français, et d'enseignants en particulier, en prennent une connaissance superficielle ; si mes propres souvenirs sont bons, lorsque j'entrais dans la carrière, il y a deux fois vingt ans, l'inspection régionale nous faisait remettre un petit fascicule d'instructions et conseils : il y figurait, clairement, l'impérieuse nécessité de faire appel dans les cours d'histoire et de géographie aux ressources locales. Il n'est donc pas inutile de faire le point sur la place que le Ministère souhaite, depuis J. Ferry, accorder à l'histoire locale dans les programmes éducatifs, du primaire au supérieur.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Comme l'avait si bien compris E. Lavis, c'est à ce stade que tout se joue : les premières impressions, les premières émotions sont toujours les plus fortes et les plus durables. Si l'on se reporte aux vingt dernières années, rien ne s'oppose, bien au contraire, à ce que les enseignants introduisent une dose d'histoire « locale » dans les programmes nationaux. Les *Programmes et instructions* de 1985 – ministère Chevènement – rappellent d'abord que : « *L'histoire participe chez l'élève à l'apparition de la conscience nationale* » (p. 58). Ils insistent ensuite sur le rôle dévolu à la mémoire ; enfin, parmi les trois « sujets d'étude » retenus par l'enseignant : « *Le contexte local, par sa richesse favorise cette étude* ». On ne peut être plus clair. Revisités en 1986 par N. Babin et M. Pierre, les programmes précisent le contenu de la

« classe au quotidien » : « *Les activités d'éveil ont vécu* (sic). *L'accent est mis sur des objectifs de connaissance* » ; dans cette perspective on insistera sur l'histoire nationale, replacée dans un contexte à la fois européen et international. Mais, dans le même temps, il devra être fait appel à la « mémoire collective » et à des « sujets d'étude locaux ». Les *Instructions* de 1991 reprirent en les précisant celles de 1985-1986 ; elles soulignent que la « mémoire est moderne », intégrant la notion d'histoire immédiate, et qu'elle doit s'exercer à partir « des réalités qui entourent l'élève ». En 1999, un *Bulletin officiel* spécial fut consacré à l'enseignement de l'histoire dans le cycle 3 et constitue toujours la réglementation officielle : l'histoire doit être « un récit » que l'enseignant « doit raconter », toujours en se fondant sur les « sujets d'étude » qui se réfèrent au contexte local. Ainsi, rien n'empêche, le funeste épisode des disciplines d'éveil oublié, d'intégrer l'histoire régionale et locale aux programmes de l'enseignement primaire.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le thème de l'oubli des racines est devenu quasi obsessionnel : nos contemporains ignoreraient tout de leur propre passé parce qu'ils ont été privés de « leur » histoire ; on notera que les mêmes affirmations sont sans cesse rabâchées à propos de Vichy dont on serait en train de faire l'histoire pour la première fois ! Henry Rousso, d'abord dans *Le Syndrome de Vichy* puis, avec Éric Conan, dans *Vichy, un passé qui ne passe pas*, a fait justice de ces allégations et d'un terrorisme du « devoir de mémoire » ; la qualité, exceptionnelle, de ses travaux ne semble pas avoir encore convaincu ceux qui, en réalité, « jouent avec les symboles ». Sans remonter à Jules Ferry, qui ne concerne plus les générations en vie, les *Instructions de 1948* pour l'enseignement de l'histoire dans le secondaire étaient déjà très claires, similaires à celles du primaire à peu de chose près. En 1952, l'Unesco demanda à une pléiade d'historiens de renom, Ch. Morazé, J. Isaac, E. Perroy, l'inspecteur général L. François, P. Rivet, Ch. A. Julien, G. Le Bras, etc. de rédiger, à l'usage du primaire et du secondaire, des *Recommandations* pour l'enseignement de l'histoire. Ce texte remarquable définissait le rôle civique de l'histoire : « *C'est en restant elle-même, en se refusant à tout apostolat conscient et voulu, que l'histoire atteindra ses buts. Elle à un rôle de premier plan dans la formation des hommes [et doit] aider l'enfant à se dégager d'un orgueil national*

exclusif et aveugle » (p. 6). Cet appel, inspiré des Lumières, universaliste, ne condamnait nullement le recours à l'histoire locale, bien au contraire ; ces auteurs, dans leurs conseils pratiques, recommandaient d'exploiter toutes les ressources documentaires proches de l'élève : monuments, sites, personnages. Citoyen de son village, l'élève devait, comme Montesquieu dans son célèbre autoportrait, devenir un citoyen du monde.

La dernière mouture des programmes de la classe de troisième, définie en 1999, est encore plus explicite et intègre la notion, au demeurant imprécise, de patrimoine, « cette sympathique névrose » si l'on en croit M. de Saint-Pulgent. L'enseignement de l'histoire « *s'inscrit dans les finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles* » (p. 29). Dans cette perspective, « *il est toujours loisible aux professeurs de proposer des situations locales, documents [...]* ».

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Soumise à la rude férule napoléonienne et à celle de son Grand Maître, l'Université fut sans doute, au XIX^e siècle, une des institutions les plus centralisées de l'État et donc, en apparence, la moins en mesure de faire à l'histoire régionale la place qu'elle mérite. En réalité, dès la Monarchie de Juillet apparurent des chaires spécialisées, qui se multiplièrent sous la III^e République ; c'est ainsi que fut créée une chaire d'histoire de la Révolution française. Rapidement, les grandes universités de province eurent des chaires d'histoire régionale : avant de devenir professeur au Collège de France, Camille Jullian occupa celle de la faculté des lettres de Bordeaux où il prépara une de ses œuvres majeures, *l'Histoire de Bordeaux* (1895) ; au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, cette chaire fut à nouveau illustrée par un grand médiéviste, Charles Higounet, directeur d'une *Histoire de Bordeaux* en huit volumes, modèle d'histoire urbaine. À Toulouse, Philippe Wolff, un autre médiéviste de réputation internationale, occupa la même chaire. L'histoire régionale n'est donc pas absente des programmes universitaires ; mais il est vrai qu'une chaire peut disparaître avec son titulaire et que les facultés de lettres ne sont tenues par aucune disposition formelle de dispenser cet enseignement. Cet état de fait n'a toutefois rien d'exceptionnel, surtout avec le développement des universités de taille moyenne qui doivent faire des choix et qui ne peuvent exceller dans toutes les disciplines ; il s'agit donc moins d'une politique cohérente et forma-

lisée que d'opportunités liées à la présence d'enseignants susceptibles d'assumer la charge de ces formations.

Ces considérations générales permettront de mieux comprendre mon propre parcours et les expériences qu'il m'a été possible de mener, à la fois dans l'enseignement secondaire et dans le supérieur.

PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE RÉGIONALE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Jeune agrégé, je fus affecté, sans en avoir fait le choix, au lycée d'Orthez ; je ne connaissais alors de l'histoire des Pyrénées occidentales et de leurs anciennes provinces que quelques rudiments, acquis dans un cours de Ch. Higounet sur l'Aquitaine médiévale. Plusieurs considérations me déterminèrent à approfondir ce mince bagage : d'abord, la pertinence des instructions du *vade mecum* qui m'avait été remis, encore que j'eusse quelques doutes sur le bien fondé, scientifique et pédagogique, du rôle attribué à l'histoire locale, celui de « supplétive » et de magasins d'*exempla*. Ensuite intervinrent les ressources locales : la cité médiévale, riche de monuments importants et du souvenir de personnages qui dépassaient le cadre strictement local : Gaston Fébus et les Moncades, Jeanne d'Albret et la Réforme ; les institutions : l'Académie protestante, les premières presses béarnaises ; un passé marqué par l'affrontement traditionnel entre protestants, réputés laïques et progressistes, et catholiques supposés conservateurs ; et encore, la présence au XIX^e et au début du XX^e siècles de grandes figures des lettres et des arts : les Reclus, Planté, Chesnelong... La matière ne manquait certes pas, elle était même si abondante qu'il me sembla indispensable de faire un choix pour éviter deux écueils : le premier était de s'enfermer dans un esprit de clocher qui était déjà aisément perceptible ; le second d'encadrer trop strictement la curiosité des élèves qui doivent avoir d'autres vecteurs d'information que le lycée et apprendre à gérer leur esprit critique et leur liberté. La recherche était alors très préoccupée de démographie historique, des questions de peuplement et de développement : la ville d'Orthez avait encore été très peu touchée par de grands projets urbanistiques et le paysage urbain ancien restait lisible. En accord avec mes élèves, je choisis de les orienter vers une enquête sur le peuplement et la crois-

sance de leur cité. Les objectifs, dans des classes de cinquième et de quatrième, devaient être clairement définis. Le principal était de conduire des classes, alors très homogènes, à élaborer et à comprendre les principales exigences de la méthode historique ; cet objectif fut abordé pendant les cours, chaque fois que la question traitée permettait un développement dans ce sens, en évitant les exposés trop didactiques. Les classes élaborèrent ensuite une problématique dans l'espace et dans le temps, cette seconde notion étant de loin la plus difficile à acquérir. Enfin, le plus souvent en dehors des heures de cours, les élèves apprirent à rechercher, croiser et « inventer » des sources, occasion pour eux de fréquenter des institutions publiques : mairie, services du cadastre, bibliothèques... Après avoir travaillé sur les dénombremments, les recensements et le cadastre, les élèves me proposèrent une enquête de terrain qu'ils mèneraient en toute indépendance : répertorier toutes les inscriptions, gravures et motifs gravés sur les linteaux de porte ou sur les maisons, et croiser cette information en ayant recours à la « mémoire » orthézienne (ce qui n'alla pas sans quelques incidents : j'avais eu l'imprudence de m'indigner, devant mes jeunes élèves, de l'état de délabrement de la Maison Jeanne d'Albret, occupée par un marchand de vin ; mes élèves manifestèrent hautement leur indignation devant la dite maison... Heureusement le proviseur était un enthousiaste !). Au terme de leurs investigations, les classes produisirent une publication qui comprenait : un texte de synthèse sur les grandes étapes de la croissance de leur ville ; un plan informé qui signalait tous les indices de chronologie ; enfin une analyse de l'iconographie à partir de photographies réalisées par les élèves. Avec toutes ses imperfections, le projet avait abouti à la plus grande satisfaction des élèves, surtout lorsqu'ils apprirent que leur travail avait éveillé l'attention de la municipalité sur le patrimoine architectural local, la Maison Jeanne d'Albret en particulier ! Pour le professeur débutant, deux constats s'imposaient : les élèves devaient être mieux encadrés, non sur le terrain mais par une préparation préalable plus affinée ; le projet démontrait en revanche que l'histoire locale pouvait trouver sa véritable place dans le programme éducatif et ne pas se cantonner dans le second rôle d'auxiliaire. Enfin cette démarche répondait, à une échelle certes fort modeste, au vœu de Marc Bloch, selon lequel l'histoire doit se tenir au plus près des réalités humaines et « *l'historien doit être*

comme l'ogre de la légende, là où il sent la chair fraîche, là est son gibier » ! Cette expérience me fut doublement profitable et acheva de me convaincre de la légitimité d'une histoire régionale ; je venais de m'inscrire en thèse d'État, pour laquelle je devais réaliser deux mémoires. Le principal était consacré à une étude sur la théologie morale en France à l'époque moderne (!) ; dans la mesure où il fallait choisir un sujet annexe, je me tournais vers une étude du Parlement de Navarre au XVIII^e siècle. Une réforme de la thèse ramena l'exigence à un seul mémoire : les archives du Parlement étaient évidemment plus accessibles que celles de mes chers casuistes, que j'abandonnai à leur sort. J'étais désormais en mesure d'orienter mes recherches dans un contexte régional.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Nommé assistant à ce qui n'était encore que le Centre d'études littéraires de Pau (faculté des lettres de Bordeaux), sous la direction de Pierre Tucoo Chala, je fus invité par lui à élaborer un projet d'enseignement de l'histoire régionale. Nous étions en 1969 et les travaux interdisciplinaires jouissaient d'une faveur générale. Je proposais en conséquence un module de seconde année qui comprendrait un enseignement d'histoire, de langues régionales (options gascon ou basque) et d'ethnologie. Une équipe enseignante où figuraient des enseignants du supérieur, du secondaire et des chercheurs indépendants se constitua ; à long terme, l'objectif était de coupler cet enseignement avec une matière principale, littérature, histoire... et d'obtenir la création d'un Capes polyvalent. Cet enseignement fut bien accueilli par les étudiants ; quelques années plus tard, avec le précieux concours d'un collègue de Bordeaux, le recteur Jean-Pierre Poussou, j'obtins la création de sections autonomes pour l'enseignement des langues régionales. Ce succès eut toutefois une fâcheuse contrepartie, il découpla les langues du projet initial, qui n'a finalement jamais abouti, en dépit de sa cohérence et surtout du nombre de postes qu'il permettait de créer. L'enseignement de l'histoire et de l'ethnologie régionales s'est poursuivi jusqu'à ce jour : il a permis d'orienter, en maîtrise, de très nombreux étudiants vers des monographies, étape indispensable vers la synthèse. Les étudiants purent par ailleurs travailler dans d'excellentes conditions sur des fonds d'archives et acquérir des rudiments de paléographie, un enseignement trop négligé dans le cursus officiel ; certains firent l'effort de s'initier au latin

et, naturellement, aux langues régionales. Tous ces travaux ont été soumis au même impératif : coupler l'histoire locale et l'histoire générale dans une perspective comparatiste, en insistant tout particulièrement sur les rapports de notre région avec la péninsule ibérique.

HISTOIRE RÉGIONALE ET DANGERS DE DÉRIVES

Entre l'anecdote insignifiante et l'instrumentalisation identitaire ou communautariste, bien des dérives menacent l'histoire régionale, en particulier lorsqu'il s'agit de la faire découvrir aux plus jeunes.

LES PUBLICATIONS POUR LA JEUNESSE

Les universitaires sont plutôt mal préparés à cet exercice et j'avoue avoir hésité lorsqu'un éditeur national, relayé par une maison régionale, me proposa de rédiger un ouvrage dont le thème serait *Le Béarn raconté à tous*, premier d'une série qui devait couvrir l'Aquitaine méridionale, projet aujourd'hui réactivé. Dans un cadre très limité, il était impossible de construire un récit continu : la solution adoptée consista à définir un thème pour une page. L'ouvrage devait comporter des illustrations en pleine page ; un de mes bons étudiants – qui dessinait pendant mes cours (!) – aujourd'hui excellent professeur, se chargea de les réaliser. Sur ces bases, les négociations avec l'éditeur furent serrées et longues. Il souhaitait des thèmes traitant en priorité des sujets exceptionnels et événementiels : guerres, grands personnages... Nous souhaitions au contraire un équilibre entre l'histoire événementielle et une histoire structurale, qui mette en évidence les caractères spécifiques de l'histoire du Béarn : le rôle du pastoralisme, la participation à la Reconquista, la Réforme calviniste, la « révolution verte » du maïs hybride, « l'or noir » de Lacq. Il ne s'agissait pas de gommer l'histoire événementielle et de tomber dans l'angélisme en occultant les épisodes tragiques ou violents, mais de les mettre en perspective et de ne pas sous-traiter « l'invisible quotidien ». Le choix des thèmes accepté, il fallut à nouveau négocier sur le contenu des illustrations : nous souhaitions que celles-ci ne privilégient pas à l'excès des scènes spectaculaires, mais qu'elles remplissent un double rôle : apporter un complément d'information et ouvrir un espace de

liberté, un espace onirique pour l'enfant. L'éditeur admit enfin la nécessité d'une chronologie très simplifiée, d'un lexique (nous souhaitions que des mots gascons, dont la traduction affaiblit le sens, puissent être employés dans le texte) et d'une carte. L'ouvrage est aujourd'hui épuisé...

DEVOIR DE MÉMOIRE ET DEVOIR D'HISTOIRE

Enseigner ou divulguer, de quelque manière que ce soit, l'histoire régionale et locale recoupe nécessairement la quête identitaire et toutes les questions qu'elle soulève. L'exigence identitaire est devenue obsessionnelle et trouve son expression la plus banale dans le « devoir de mémoire » ; ce devoir est presque toujours le prélude d'un « acte de repentance » et entretient un climat de victimisation qui est à la fois peu conforme aux exigences de l'histoire et, ce qui est plus grave, à celles d'une vie civique qui ne se borne pas à la « récrimination ».

Aucun historien ne remet aujourd'hui en cause l'intérêt ni la légitimité de la mémoire qui est autant un document qu'un objet d'histoire. Le recours à la mémoire présente, autant pour la recherche que pour l'enseignement, des aspects très positifs : il permet de donner la parole aux vaincus, de rendre justice aux silencieux, aux humbles, à des catégories marginales (dans les Pyrénées, les cagots, les bohémiens). La mémoire est presque le seul moyen de prendre en compte l'émotion, de dire l'indicible : chaque année, le concours de la Résistance permet à de jeunes élèves de découvrir une parole émouvante, pudique, qui hésite à dire la douleur, à révéler l'héroïsme anonyme et quotidien des « gens de peu », de ceux qui nous ressemblent.

Je garde personnellement un souvenir toujours très vif du récit des combats du plateau de Craonne par un de mes grands-oncles, vigneron : d'une semaine de corps à corps épouvantables, de pertes effroyables, ce « poilu » donnait le récit suivant : « *On est monté, on est redescendu et on est remonté* » ! Combien de fois ai-je rapporté ce témoignage à mes étudiants pour leur rappeler combien l'essentiel risque de nous échapper : cette « chair » dont parlait Marc Bloch. Enfin la mémoire, parce qu'elle est sélective, par nature, est unificatrice ; elle accompagne le deuil collectif et ramène la concorde.

Mais elle a aussi ses limites dont il faut faire prendre

conscience aux plus jeunes, souvent trop sensibles à l'émotionnel et proies désignées de l'irrationnel. L'enseignant, l'écrivain doivent d'abord se demander s'il est absolument nécessaire d'invoquer, souvent à tort et à travers, le devoir de mémoire pour que la communauté se souvienne. La plupart des Français ne connaissent d'Henri IV que la « poule au pot », une invention du XVII^e siècle, et plus encore l'ardeur du Vert Galant : ce dernier trait de l'histoire de Lou Nousté Henric ne figure cependant dans aucun manuel scolaire et les hussards noirs, très attachés à la vertu républicaine, faisaient l'impasse sur la galanterie du Béarnais. L'école, le lycée, l'université feraient bien de se souvenir qu'ils ne sont pas les seuls à transmettre du savoir, mais qu'en revanche ils doivent impérativement veiller à ce que celui-ci ne devienne pas fantasmagorique. Si la communauté oublie, c'est qu'elle a ses raisons, bonnes ou mauvaises, et alors l'appel à la mémoire a peu de chance d'être entendu.

Condition constitutive de sa création, la mémoire est sélective et par voie de conséquence manichéenne ; nationale ou régionale, elle se transforme volontiers en vulgate identitaire et officielle. Elle fait taire alors ceux-là même qu'elle prétendait faire entendre. Manipulée, parfois en toute bonne foi, elle est le vecteur de l'intolérance, des identités « fermées » et – les exemples ne manquent pas – de la haine et de la violence. Dans le contexte pyrénéen, on peut citer des constructions fantasmagoriques autour des « pousouères » (les « brouches » à partir du XVIII^e siècle), d'abord guérisseuses (capables de guérir et de tuer) puis sorcières satanisées, ou bien des cagots, soupçonnés d'être atteints d'une lèpre héréditaire alors que cette maladie ne l'est pas. Après avoir été marginalisés, cagots et brouches sont aujourd'hui revendiqués comme des marqueurs identitaires ; le contre-sens se perpétue sous des formes nouvelles ! Toujours dans les Pyrénées, le XIX^e siècle, qui inventa le « racisme scientifique », a légué à l'histoire régionale des thèses « tribalistes », en fait ethniques, qui résistent à toutes les preuves contraires : on continue ainsi à gloser sur « le saltus vascones et les féroces Vascons », sur la faiblesse de la romanisation dans l'aire basque. Que dire des contes bleus qui entourent le phénomène de la contrebande : Ganich, contrebandier basque français, est devenu un héros de la cause basque pour avoir fait passer la frontière à don Carlos pendant la première guerre carliste. Ses thuriféraires « oublient » de mentionner que cet acte héroïque, inspiré par l'amour

de la terre basque, lui fut rétribué 20 000 francs ! Dans le même registre, une rue de Pau a reçu le nom de « Rue de Béarn : État indépendant » ; toute tentative pour démontrer que l'indépendance de la vicomté de Béarn était juridictionnelle et non souveraine demeure vouée à l'échec... Bidache était également « indépendante » et le minuscule village de Bédeille était, lui aussi, une « souveraineté », à savoir qu'il disposait d'un droit coutumier particulier, ce qui était quasiment la règle dans la France d'Ancien Régime... Ces égarements prêteraient à sourire si l'on ne voyait à quelles dérives ils peuvent conduire des communautés qui revendiquent une altérité absolue.

Le devoir de mémoire s'impose, mais bien plus encore celui d'histoire, spécialement régionale et locale : il est le seul recours contre un passé recomposé et manipulé. Dès lors, quelques exigences s'imposent à ceux qui souhaitent, à l'école, par le livre ou autrement transmettre cette histoire : élaborer une chronologie régionale ; établir les faits et ne pas confondre le signifiant et l'insignifiant ; révéler les phénomènes oubliés ou occultés (par exemple les primes accordées au XVIII^e siècle par les États de Navarre pour la chasse aux bohémiens, morts ou vifs). Enfin mettre en garde contre l'anachronisme : Henri IV, légitimement crédité de l'Édit de Nantes, n'est cependant pas l'inventeur de la laïcité ni de la tolérance, telles que nous les concevons. Ce devoir d'histoire a toute chance d'être impopulaire : il écarte les certitudes, il met le citoyen devant des choix qui relèvent de sa conscience. Historiciser un fait, un personnage revient nécessairement à relativiser, à établir la complexité ; mais ce relativisme ne justifie en aucun cas le scepticisme absolu, tout n'est pas « gris » ! Mettre en perspective, établir la vérité historique n'abolit ni n'affaiblit en aucun cas la portée morale d'un acte, d'une pensée, bien au contraire. Le devoir d'histoire, dans le contexte d'une histoire locale tentée par l'enfermement identitaire, enseigne l'esprit critique, la lucidité : c'est lui qui forme le citoyen. Aussi, le plus grand obstacle n'a jamais été et ne sera jamais celui des « moyens » ou de la « méthode » ; pour que l'enfant devienne, selon la belle formule d'un écolâtre de Chartres au XII^e siècle, « *un nain juché sur des épaules de géant* » et puisse voir plus loin que son maître, il y faut de l'enthousiasme, une foi sans faille en la perfectibilité, il faut enfin unir savoir et savoir-faire. On ne peut demander à tous les enseignants d'être en même temps des chercheurs émérites ; mais les

moyens ne manquent pas de remettre en question une vérité qui est toujours indicielle, indirecte et conjecturale, mais qui n'en existe pas moins. Laissons le dernier mot au père fondateur, à J. Ferry dans une allocution à la Chambre le 17 mars 1879 : « *Messieurs, le savoir est une chose, enseigner ce que l'on sait est une chose bien plus difficile. On peut être un bachelier très éminent et cependant un très mauvais maître d'école* »... L'idéal serait surtout d'être les deux à la fois !

« *C'est un pauvre cœur que celui auquel il est interdit de renfermer plus d'une tendresse* ».

Marc Bloch. *L'étrange défaite, témoignage écrit en 1940*. Paris : Gallimard, 1990, p. 173.

Christian DESPLAT

Professeur d'histoire moderne,
université de Pau et des Pays-de-l'Adour

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Instructions et programmes

BABIN N. et PIERRE M. (1986). *Programmes, instructions et conseils pour l'École élémentaire : la classe au quotidien*. Paris : Hachette.

BERSTEIN S. et BORNE D. *Histoire-Géographie, Accompagnement des programmes de 6^e*.

Les cycles à l'École primaire : une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres. Paris : CNDP : Hachette, 1991.

MEN (1999). « Documents d'application des programmes de l'École élémentaire ». *BOEN*, n° 7 (spécial) du 26 août 1999, p. 1-84.

MEN (1999). « Le collège des années 2000, texte d'orientation. Présentation des mesures ». Supplément au *BOEN*, n° 23, du 10 juin 1999.

MEN, Direction de l'enseignement scolaire (1999). *Programmes de 3^e. Livret 1*. Paris : CNDP, p. 29-37.

Programmes de l'École primaire. (1995). Paris : CNDP : Hachette.

Recommandations pour l'enseignement de l'histoire, Commission nationale française pour l'éducation, la science et la culture (Unesco). (1952), CNDP, n° 78 DP, Paris.

Vingtième Siècle. Revue d'histoire. (1996). n° 49, janvier-mars.

Manuels scolaires

Aux ouvrages cités dans le texte, ajouter ceux exploités dans mon article, « Le bon roi Henri ou la pédagogie du mythe ». In *La Légende d'Henri IV*, Actes du colloque du 25 novembre 1994, Palais du Luxembourg, Société Henri IV, Biarritz, 1995, p. 165-214.

Travaux

- BAEHREL R. (1961). *Une croissance : la Basse-Provence rurale (fin du XVI^e siècle-1789), Essai d'économie historique et statistique*. Paris : SEVPEN.
- BENDA J. (1927). *La trahison des clercs*. Paris : Grasset.
- BERNSTEIN S. et RUDELLE O. (1992). *Le modèle républicain*. Paris : PUF.
- BLOCH M. (1961). *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*. Paris : A. Colin.
- BRAUDEL F. (1966). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. 2 vol. Paris : Éd. de Fallois.
- BRAUDEL F. (1986). *L'identité de la France, espace et histoire*, 3 vol. Paris : Arthaud : Flammarion.
- CHOAY F. (1992). *L'allégorie du patrimoine*. Paris : Le Seuil.
- DESPLAT C. « Devoir d'histoire, devoir de mémoire : pour quelle identité ? ». In Barraqué J.-P. et Thibon C. *Les variantes du discours régionaliste en Béarn, définition de l'identité culturelle et géographique*. Pau, 16-17 novembre 2001, à paraître.
- DESPLAT C. et ARETTE P. (1992). *Le Béarn raconté à tous*. Pau : J & D.
- DESPLAT C. et TUCOO-CHALA P. (1980). *La Principauté de Béarn : atlas historique de Béarn*. Pau : Société Nouvelle d'éditions régionales et de diffusion.
- DUBY G. et WALLON A. (1975-1976). *Histoire de la France rurale*, 4 vol. Paris : Le Seuil.
- GAILLARD J.-M. (1989). *Jules Ferry*. Paris : Fayard.
- GOUBERT P. (1966). *Beauvais et le Beauvaisis de 1600 à 1730, contribution à l'histoire sociale de la France du XVII^e siècle*. Paris : SEVPEN.

- HIGOUNET Ch. (1962-1974) : *Histoire de Bordeaux*. 8 vol. Bordeaux.
- LE ROY LADURIE E. (1966). *Les paysans de Languedoc*. Paris, La Haye : Mouton.
- LE ROY LADURIE E. (2002). *Histoire de France des régions. La périphérie française des origines à nos jours*. Paris : Le Seuil.
- MACÉ-SCARRON J. (2001). *La tentation communautaire*. Paris : Plon.
- MANDROU R. (1967). *La France aux XVII^e-XVIII^e siècles*. Paris : PUF.
- NICOLAS G. (2001) : *Histoire et identité*. Rennes : PUR.
- NORA P. et al. (1986). *Les lieux de Mémoire*. 3 vols. Paris : Gallimard.
- ROUSSO H. et CONAN E. (1994). *Vichy. Un passé qui ne passe pas*. Paris : Fayard.
- SAINT-PULGENT M. DE (1992). « Patrimoine : le complexe de Noé ». *Le Point*, 3 octobre.
- TUCOO-CHALA P. (1962). *Histoire du Béarn*. Paris : PUF.
- VIDAL-NAQUET P. (1987). *Les assassins de la mémoire*. Paris : Éd. La Découverte.
- WACHTEL N. (1971). *La vision des vaincus. Les Indiens du Pérou devant la conquête espagnole*. Paris : Gallimard.
- WOLFF P. (1967). *Histoire du Languedoc*. Toulouse : Privat.

Revue

- Bulletin de la Société des Sciences, Lettres et Arts de Pau, Revue de Pau et du Béarn* (1871-2002).
- Bulletin de l'association des Amis des Archives des Pyrénées-Atlantiques*.

REGARDS SUR UN PARCOURS FIDÈLE À LA TECHNOLOGIE DE L'ÉDUCATION

THÉRÈSE MARTIN

La diversité des expériences, tant du point de vue du contexte d'enseignement que de la fonction exercée, donne à mon parcours professionnel un cheminement peu habituel.

1. POUR UN SURVOL DE MON PARCOURS

Ma carrière d'enseignante a débuté comme institutrice titulaire remplaçante, ce qui m'a permis de mettre à profit mes compétences dans l'utilisation pertinente de l'image en pédagogie, aussi bien avec les enfants (activités audiovisuelles en classes de découverte) qu'avec les enseignants (conférence pédagogique ou stage de formation). Afin d'être plus disponible pour effectuer parallèlement mes études, j'ai été directrice d'une école rurale à deux classes puis d'une école mater-

nelle en ZEP, à Niort. J'ai ensuite abandonné la direction d'école au profit d'un poste d'enseignante remplaçante, auprès d'élèves en difficulté, là où les stratégies pédagogiques suscitent une réflexion différente. On m'a ensuite fortement incitée à suivre une formation d'un an préparant au Capsais¹. L'acquisition de ce certificat permet de travailler notamment dans les établissements du secondaire et de découvrir ainsi un autre volet du système éducatif.

En écho à mes pratiques professionnelles et aux questionnements qui ont pu en émerger, j'ai choisi de reprendre des études en sciences de l'éducation, option technologie de l'éducation, deux ans après la sortie de l'école normale de Niort, de la licence au DEA. Ce dernier, préparé en partie au Québec et portant sur l'incidence des Technologies de l'information et communication en éducation (Tice) dans l'apprentissage, m'a ouvert les portes vers d'autres activités

1. Capsais : certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires.

professionnelles. Ce fut un atout pour obtenir un poste de responsable de formation à l'école de formation du Cned – chargée de la conception de formation de formateurs à distance. Là est née pour moi une nouvelle préoccupation de recherche, celle de dispositifs à distance pouvant répondre au besoin d'accompagnement des apprenants.

Mais la recherche demande de la disponibilité. Je me suis donc orientée vers l'enseignement secondaire, pouvant offrir des possibilités de postes à profil, notamment à l'université. Compte tenu de mes réflexions – en termes de recherche et de traitement d'information – et de mes préoccupations professionnelles, j'ai choisi de préparer le Capes de documentation. Au cours de l'année de formation professionnelle, j'ai candidaté à un poste de professeur-documentaliste chargé de formation à la recherche d'information à l'université de Poitiers (poste que j'occupe actuellement).

Tout au long de ce parcours, je n'ai cessé de m'intéresser à l'apprenant, à ses conditions d'apprentissage (via l'éducation aux médias) en vue de son épanouissement personnel.

J'ai accordé un intérêt tout particulier à la technologie de l'éducation, à l'intégration de l'audiovisuel puis des Tice dans l'enseignement, favorisant les capacités d'apprentissage des enfants ou des adolescents, afin de développer des potentialités qui n'auraient peut-être pas été sollicitées sans cela. Lors de mes études doctorales en sciences de l'éducation (SÉd), la psychologie a été pour moi majeure et, lors des études en sciences de l'information et de la communication (SIC), c'est à la sémiologie pour l'étude des médias que j'ai accordé toute mon attention.

Je montrerai comment s'est construite la synergie entre les expériences professionnelles, les études universitaires, les formations et les communications que j'ai effectuées tout au long de mon parcours.

2. DE LA PASSION POUR L'IMAGE PHOTOGRAPHIQUE À LA REPRISE D'ÉTUDES (1985-1993)

Lors de la formation à l'école normale de Niort (1985-1987), j'ai pu mettre à profit mes compétences photographiques dans le cadre d'activités pédagogiques (diaporama de vulgarisation scientifique sur les fleurs du marais, reportage photographique d'une visite d'entreprise, etc.). J'avais porté aussi intérêt aux différents courants pédagogiques tels que celui du mouvement Freinet.

J'ai commencé ce métier avec un poste de suppléante titulaire. J'ai pu prendre conscience de la variété des types de classes et des contextes d'apprentissage. D'autre part, l'inspecteur de la circonscription m'avait confié la responsabilité d'éduquer les enfants à l'image, notamment à l'occasion de classes de découverte.

Parallèlement à mon métier d'enseignante, j'ai participé aux activités de l'association APTE (Audiovisuel pour tous dans l'éducation : pour une éducation à l'image et aux médias audiovisuels) et j'ai ainsi contribué à l'élaboration d'un guide d'activités photographiques² et bénéficié des formations organisées dans le cadre du programme « Les imageurs », en liaison avec une société commerciale³. En 1992, cette association avait organisé, en lien avec le CRDP de Lyon, une université d'été⁴ à laquelle je m'étais inscrite. Mon premier article pour une revue pédagogique a donc paru en 1993, à propos d'un film documentaire sur Niepce⁵.

Mes pratiques pédagogiques de l'audiovisuel ont été mises au service de la formation des pairs ou de projets pédagogiques. Lors de mes premières années d'enseignement (1988-1990), j'ai été sollicitée par l'inspecteur de l'Éducation nationale pour l'animation d'un atelier « Création et utilisation de documents photo-vidéo » dans le cadre d'une conférence pédagogique, ainsi qu'à un stage de formation continue d'instituteurs : « Utili-

2. *Les Imageurs* : guide d'activités photographiques et programme national de formation, Apte Polaroid, 1990. Ce programme a reçu les encouragements de la Mission à l'audiovisuel du ministère de l'Éducation nationale.

3. Société qui a créé des appareils photos permettant d'obtenir des photographies papier pratiquement en temps réel.

4. « Quel audiovisuel pour quels projets d'école ou d'établissement ? », CRDP de Lyon, août 1992.

5. « Niepce et la photographie ». *Télescope*, n° 38, avril 1993, p. 13.

sation de l'audiovisuel dans l'étude du milieu local ». Par ailleurs, j'ai contribué à l'élaboration d'un projet d'action éducative « Patrimoine, petits édifices », comprenant une initiation photographique et la réalisation de fiches sur les édifices.

S'il est vrai que ma propension à créer – toujours un souci de pertinence pédagogique – des supports visuels (ou audiovisuels), ou à imaginer des activités pédagogiques favorisant la lecture d'images chez les enfants est plutôt développée, je n'avais pas eu l'occasion d'approfondir véritablement ni la sémiologie de l'image, ni les processus cognitifs des enfants relatifs à la lecture d'images.

Ce souci d'approfondissement a donc motivé ma reprise d'études. Mais ce n'est qu'à partir du niveau de la maîtrise que l'on peut vraiment commencer à approfondir un domaine et s'investir dans la méthodologie de recherche. Par conséquent, afin de constituer un socle de connaissances de base directement liées à l'enseignement, j'ai choisi de reprendre des études en sciences de l'éducation, tout en poursuivant mes activités professionnelles (suppléante, directrice d'école, puis remplaçante en enseignement spécialisé). Les cours de cette licence par le Cned (dispensée par l'université de Toulouse, en 1990-1992) m'ont permis d'acquérir une meilleure connaissance de la psychologie du développement, d'appréhender la notion de système et l'approche systémique de l'éducation⁶, à travers la lecture du rapport Lesourne⁷ et la réalisation d'un dossier. Celui-ci devait décrire une situation éducative problématique vécue dans un établissement et les solutions envisageables, sous l'éclairage du modèle d'analyse systémique de Louis d'Hainaut (1982) et de son ordinogramme, présentés dans le cours de Brigitte Almudever.

J'ai suivi avec beaucoup d'intérêt le cours de psychologie sociale concernant l'étude de l'innovation en éducation⁸. Ceci m'a été fort utile pour trouver des explications aux résistances des collègues enseignants, face à mes propositions d'améliorations. Pour mes premiers

pas de directrice d'école en milieu rural, cette étude a été précieuse. Les applications des cours n'avaient pas seulement d'effet sur la relation pédagogique avec les élèves mais aussi sur l'appréhension du système éducatif.

3. APPROFONDIR LA TECHNOLOGIE DE L'ÉDUCATION : DE L'AUDIOVISUEL À L'INNOVATION DE LA RECHERCHE EN TICE (1993-1997)

LES PRÉMISSES DE LA RECHERCHE

Ayant la conviction que le travail sur l'image devrait permettre à l'enfant d'éduquer son regard, (c'est-à-dire de relativiser celui-ci, de s'exercer à percevoir, à observer, d'apprendre à lire des images qui le sollicitent quotidiennement), j'ai choisi de m'engager dans une maîtrise en sciences de l'éducation dans le domaine de la technologie de l'éducation (1993-1995), à des fins de perfectionnement théorique.

La lecture de l'article de Karen Klau⁹ (1988) a été à l'origine de l'élaboration des hypothèses de mon étude et du choix de ma démarche expérimentale. Elle estime que « *les enfants ont une notion de l'existence du photographe à partir de 6 ans, mais sans pouvoir le situer précisément dans l'espace. Ils ne peuvent indiquer la direction, la distance et le positionnement de l'appareil photo comme à 11 ans* ».

Il m'a fallu mettre à l'épreuve une réelle maîtrise méthodologique pour aboutir à la conclusion que l'enfant âgé de quatre à cinq ans est capable de réussir des productions photographiques, à partir de photographies « témoin » qui leur sont présentées préalablement, et de reconnaître ainsi les différents angles de prise de vue d'un même objet mais sous certaines conditions (guidage de l'adulte et initiation préalable à la lecture d'images).

Pour étudier la reconnaissance de point de vue chez les jeunes enfants, il a été nécessaire d'explorer d'une part les connaissances sur la psychologie de l'enfant, les critiques de la théorie piagétienne sur l'égoïsme,

6. Cours de Françoise Sublet en 1990-1991 à l'université de Toulouse Le Mirail, intitulé « Étude interdisciplinaire : fonctionnement et développement des systèmes d'éducation ».
7. Rapport Lesourne : « Éducation et société de demain », *Le Monde de l'Éducation*, janvier 1988.
8. Cours de Michel Bataille en 1990-1991, intitulé : « Apports de la psychologie sociale à l'étude de l'innovation en éducation ».
9. Karen Klau enseigne à faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève.

l'analyse du développement cognitif selon Hurtig et Rondal (1981) et du rapport à l'espace (Pêcheux, 1990), et d'autre part les connaissances sur la perception chez l'enfant (en référence notamment au développement de la perception selon la théorie de Gibson ou la théorie constructiviste de Gregory), l'interdépendance perception-cognition et les structures cognitives intervenant dans la perception.

Concernant la place de l'image, ont été traités plus en détails les aspects tels que : apprendre l'image, l'intérêt et la nécessité pour un enfant de savoir lire l'image (Jacquinot, 1985) – en particulier la photographie –, les savoirs et compétences que développe celle-ci, ce que suppose l'utilisation de l'image à des fins pédagogiques (Jacquinot, 1997), la communication par l'image (Jacobi, Vezin J.-F. et Vezin L., 1988), avec pour illustration, parmi les composantes de l'image, les spécificités des signifiants iconiques (Hamm, 1986).

Cette étude a donné lieu à un mémoire approfondi intitulé : « Apprentissage de la lecture d'image par production photographique, chez l'enfant de maternelle », sous la direction de Jean-François Vezin¹⁰, soutenu en juin 1995 à l'université Paris 8 sous la présidence de Geneviève Jacquinot¹¹.

DE L'ÉTUDE DE LA RECONNAISSANCE DU POINT DE VUE À L'ÉTUDE APPROFONDIE DE L'INCIDENCE DES TICE SUR L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS

Vers 1995, commencent à apparaître timidement les supports numériques (cédéroms éducatifs) dans les écoles françaises. Si les questions relatives à l'éducation à l'image et à ses enjeux demeurent, il devenait indispensable d'explorer la valeur ajoutée de ces supports numériques multimédias, par nature interactifs.

La curiosité m'a conduite à entreprendre un DEA en SÉd de 1995 à 1997, période pendant laquelle j'étais professeur des écoles suppléante auprès d'élèves en difficulté. Le DEA a été effectué en partie à Paris 8 puis, grâce à un congé de formation, au Québec, pays innovant en matière de pédagogie et particulièrement pour l'utili-

sation des Tice, dans le cadre d'un échange universitaire avec l'université Laval à Québec. Les cours étaient plus nombreux et comportaient des travaux à réaliser sur supports numériques.

Mon mémoire de DEA en technologie de l'éducation s'intitule : « Incidences de l'usage d'hypermédias éducatifs sur les processus d'apprentissage de jeunes enfants non-lecteurs » sous la direction de G. Jacquinot. Il m'a fallu concevoir une méthodologie qui permette la mise en évidence des questionnements soulevés par l'hypermédia consulté, les confrontations entre enfants sur leurs interprétations et les conflits socio-cognitifs émergeant de la situation dans laquelle se trouvaient placés les enfants. Ainsi cette recherche exploratoire visait-elle à observer comment un jeune enfant parvient à s'approprier le fonctionnement de l'interface et à effectuer la tâche qui lui est proposée, ceci afin de dégager les processus qui peuvent contribuer à des apprentissages attendus du point de vue éducatif.

L'expérimentation a pu être réalisée au Québec grâce au soutien de Jacques Rhéaume, professeur à l'université Laval, qui s'est intéressé à mon projet et m'a prêté du matériel informatique adapté à mes besoins. Son implication m'a ouvert des échanges intéressants.

La problématique de mon mémoire de DEA se trouve au carrefour des sciences de l'éducation et des sciences de l'information et de la communication. Elle se rapproche aussi des sciences cognitives.

Je m'étais attachée à puiser parmi les sources en sciences de l'information et de la communication (modalités d'écriture hypermédia du point de vue sémiologique, traitement de l'information en fonction des spécificités du média) et parmi les recherches sur l'ergonomie cognitive¹² (combinant les dimensions de l'interface, de l'espace cognitif et de l'espace de la tâche) ainsi que les recherches sur les environnements hypermédias et apprentissage (Tricot *et al.*, 1997), afin d'en extraire une articulation indispensable à l'émergence des difficultés de ces usages et des solutions pédagogiques efficaces. En quelque sorte, j'ai été confortée dans cette démarche par un article de G. Jacquinot (2004) évoquant la nécessité

10. Jean-François Vezin, maître de conférences à l'université Paris 8.

11. Geneviève Jacquinot, professeur émérite en sciences de l'éducation, créatrice du Grame (Groupe de recherche sur l'apprentissage et les médias), membre associée au laboratoire Communication et politique du CNRS.

12. Aude Dufresne, rencontrée au Québec, membre du LICEF (Laboratoire en informatique cognitive en environnements de formation) à Montréal et du département des sciences de la communication de l'université de Montréal.

de prendre en compte à la fois les aspects sémiologiques, didactiques et ergonomiques pour étudier les processus d'apprentissage via un multimédia éducatif.

Ce mémoire a donné lieu à plusieurs publications : dans les revues *EPI*, *Ac-Tice* et dans les *Cahiers Pédagogiques*. En 1998, j'ai été sollicitée pour présenter ma recherche en DEA auprès des professeurs dans le cadre du séminaire « Les technologies d'information et de communication et l'enseignement des sciences : mathématiques, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre » à l'IUFM de Paris.

C'est à partir de ma formation de DEA que mon attention a été attirée par les journées d'études « Hypermédias et apprentissage » de l'INRP – à présent intitulées « Environnement informatique et apprentissage humain » (ELAH) – et aussi par les colloques « Enseignement et multimédia » organisés par le CRDP de Versailles (en souvenir d'une intervention de Goéry Delacôte¹³ en 1996, première visioconférence à laquelle j'assistais).

Par ailleurs, j'ai pu réinvestir ces connaissances en explorant l'usage des Tice, en particulier des encyclopédies numériques, avec un public en difficulté scolaire. Cela a donné lieu à la réalisation d'un mémoire professionnel¹⁴ intitulé : « Exploration des potentialités d'apprentissage de l'outil informatique dans une classe d'établissement régional d'enseignement adapté ; recherche et traitement de l'information dans des hypermédias encyclopédiques ». Cela a permis de valider l'expérience professionnelle dans un établissement d'enseignement adapté dans le cadre de la formation spécialisée, qui s'est déroulée à l'IUFM de Paris (1997-1998).

4. INTERFÉRENCES ENTRE LES ÉTUDES ET L'ACCÈS AUX RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES (1998-2002)

RESPONSABILITÉ À L'ÉCOLE D'INGÉNIERIE DE LA FORMATION À DISTANCE AU CNED : CONCEPTION DE FORMATIONS

Ma responsabilité du département de la formation à l'école d'ingénierie, qui fêtait son deuxième anniversaire en 1998-1999, a été l'occasion de mettre à profit mes

compétences en audiovisuel pour assurer la conception et la réalisation d'un vidéogramme intitulé « Optimiser l'usage des ressources et de l'interactivité d'une émission de télévision interactive » (novembre 1998).

On m'a confié aussi la conception d'un dispositif de formation « Ingénierie de la formation à distance » de 120 h environ, accessible sur Internet et destiné aux formateurs de formation à distance. En particulier, j'ai pris en charge le détail des orientations de son contenu et la réflexion sur l'accompagnement pédagogique, la recherche de rédacteurs, la planification et la prévision du cahier des charges.

Les questions de l'interactivité proposée par le concepteur d'un multimédia ou du guidage pédagogique nécessaire pour un jeune usager, me renvoyaient à des préoccupations similaires à celles traitées pendant mon DEA. La conception des émissions de télévision interactives (ETI) dans le cadre d'une formation en présentiel ou la conception d'un dispositif de formation à distance m'ont interrogée sur la prise en compte – via les interactions et/ou l'interactivité – des dimensions d'accompagnement pédagogique et d'apprentissage collaboratif dans une situation d'enseignement ouverte et à distance.

CADRAGE SUR L'INFORMATION-DOCUMENTATION : DEVENIR PROFESSEUR-DOCUMENTALISTE

La surcharge de travail, du fait de la mise en place de grands chantiers au Cned, ne m'a pas laissé la possibilité de poursuivre des activités de recherche (participation à des séminaires de groupes de recherche ou autres stimulations). De ce fait, il m'a semblé que l'obtention d'un Capes me permettrait l'accès à des postes à profil diversifiés, en lien éventuellement avec la recherche (INRP et universités, notamment), généralement destinés aux certifiés ou agrégés plutôt qu'aux professeurs des écoles. À l'occasion de la préparation du DEA et du Capsais, j'avais porté intérêt à la recherche et au traitement de l'information dans des hypermédias éducatifs puis dans des encyclopédies numériques destinés à des élèves en difficulté. Mes préoccupations de recherche se sont donc orientées vers les sciences de l'information. De plus, le rôle pédagogique du documentaliste est central dans

13. Gocry Delacôte, directeur général de l'Exploratorium de San Francisco et auteur du livre *Savoir apprendre : les nouvelles méthodes*. Paris : Odile Jacob, 1996.

14. Mémoire pour l'obtention du Capsais option F. Formation à l'IUFM de Paris (Molitor) en 1997-1998.

l'établissement scolaire et peut ouvrir la voie à l'innovation. Sa méthode pédagogique vise à accompagner l'élève dans sa recherche d'information. Ces aspects ont motivé mon orientation et ma spécialisation professionnelle comme professeur-documentaliste.

En vue de l'acquisition du Capes de documentation, j'ai conservé cette préoccupation de recherche et de traitement de l'information, mais cette fois sur l'Internet¹⁵ (hypermédia en ligne) et avec des élèves de collège. Je me suis intéressée aussi à la production de connaissances en classe de terminale, dans le cadre d'activités similaires aux travaux personnels encadrés (TPE) sur l'Internet. Ceci s'est concrétisé par la conception d'une aide méthodologique à la création de sites Internet. Le détail est présenté dans un article paru dans la revue *Argos* à destination des documentalistes. Cette étude a donné lieu à une communication dans le cadre de la 6^e biennale de l'éducation¹⁶ en 2002, pour l'atelier : « Dispositifs et instrumentalisation des apprentissages. Quels bénéfices et quelles limites ? ». La réussite du Capes a été suivie d'une année de formation professionnelle (2001-2002) au cours de laquelle j'ai étudié la problématique suivante : comment permettre à des élèves en difficulté scolaire d'acquérir des compétences en recherche d'information sur l'Internet ?

DU CADRAGE SUR L'INFORMATION ET LA COMMUNICATION À LA CHARGE D'ENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ DE POITIERS

Grâce à l'obtention de ces différents diplômes et à mon intérêt pour l'usage des Tice, ma candidature a été retenue pour le poste de professeur chargé d'enseignement en information et communication (PRCE) à

l'université de Poitiers – UFR de sciences fondamentales et appliquées (septembre 2002). Le choix de l'orientation en information-documentation se concrétise et se centre sur la formation dans ce domaine. Puis, avec la mise en œuvre de l'organisation des études en licence-master-doctorat (LMD) en 2004-05, mes enseignements se sont ouverts au domaine de la communication (formation à la communication orale, dispensée à tous les étudiants de sciences fondamentales et appliquées en deuxième année de licence).

Mes liens avec la profession de la documentation sont nécessaires pour permettre une transition entre les TPE au lycée¹⁷ (Étévé et Maury, 2001) et la formation à l'université, pour donner une cohésion à la formation à la maîtrise de l'information. Une telle mise en relation a été tentée lors des « Assises de la documentation »¹⁸ tenues les 11 et 12 mars 2003, au carrefour des différents niveaux du système scolaire (du premier degré à l'université).

Afin de favoriser les échanges entre étudiants de différents groupes, je me suis intéressée aux dispositifs médiatisés de formation (médiation sociocognitive et médiation sociale) ainsi qu'à la dimension collaborative de l'apprentissage. Les recherches menées par France Henri¹⁹ à ce sujet (2001) et son intervention au séminaire organisé par les groupes de recherche Grame²⁰ et Tecné²¹ ont enrichi ma réflexion pour choisir un dispositif convivial et pertinent, en fonction de mes objectifs de formation.

Dans le cadre de mes enseignements à l'université, j'expérimente cette approche collaborative à l'aide d'un logiciel convivial de gestion de contenu (Content Management System, CMS), sous SPIP (système de publication pour l'Internet, utilisé à l'origine par les journalistes du *Monde diplomatique*). Une illustration²²

-
15. Dossier présenté pour le Capes interne de documentation : « La recherche sur Internet : quels usages au collège ? ». Admission au concours en 2001.
 16. « Aide méthodologique au traitement des informations sous forme de site sur la toile ». 6^e Biennale de l'éducation et de la formation, « Connaître et agir », organisée en 2002 par l'Aprief et l'INRP.
 17. Étévé C. & Maury Y. (2001). « Les TPE, une occasion de repenser l'éducation à l'information ». *Argos*, n° 27, p. 42-52
 18. Assises nationales de l'éducation à l'information et à la documentation : clés pour la réussite de la maternelle à l'université, 11-12 mars 2003 à Paris. Voir le site de l'URFIST, <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/Assises/Ass-index.htm> (consulté le 5 octobre 2005).
 19. France Henri appartient au Centre de recherche LICEF-TÉLUQ : Télé-université du Québec.
 20. Grame : Groupe de recherche sur les apprentissages les médias et l'éducation, sous la responsabilité de G. Jacquinot.
 21. Techné : Technologies nouvelles et éducation de l'INRP, sous la responsabilité de G.-L. Baron.
 22. « Formation à la sensibilisation à l'intégration des Tice », avec la contribution de Laurent Desport, conseiller Tice de l'Inspection académique de la Vienne. Voir le site des métiers de l'enseignement : <http://spip.univ-poitiers.fr/metiers-enseignement> (consulté le 6 octobre 2005).

en est donnée en 2005 pour la formation de sensibilisation à l'intégration des Tice dans l'enseignement primaire (en lien avec l'Inspection académique), à destination des étudiants en deuxième année de licence (L2) en sciences humaines et art, souhaitant entrer à l'IUFM. Quant à ma pratique réflexive, j'ai eu l'occasion de la soumettre à discussion en avril 2003, face au groupe de recherche Grame. Un site²³ a été créé à cet effet. En novembre 2004, j'ai fait état des difficultés rencontrées par les étudiants en situation de recherche d'information auprès de Jean-François Rouet²⁴, dont les activités de recherche portent sur les stratégies de recherche d'information. Par la même occasion, une publication devrait être concrétisée en juillet 2005, présentant ces obstacles et des solutions envisageables pour aider les étudiants à les surmonter.

5. REGARDS SUR MON PARCOURS

En trame de fond de mon parcours, apparaît mon aspiration pour les recherches en sciences humaines dont les résultats, selon Jean-Robert Pitte²⁵, constituent « le terreau de l'innovation et de l'harmonie sociale » (2004), et mon attachement aux problématiques de l'apprenant, à travers la riche diversité des contextes. Mes études en sciences humaines, avec leur constante préoccupation des conditions optimisées d'apprentissage – par l'intermédiaire de la technologie de l'éducation, de l'intégration pertinente des Tice –, ont éclairé ma pratique de terrain traversant le système éducatif, de l'école maternelle à l'université.

Ce parcours pourrait être assimilé à une démarche d'autoformation dans le sens où l'entend Philippe Carré : « *La notion d'autoformation est abordée ici dans le sens d'apprentissage autodidacte (self-directed learning). Cette notion correspond à une approche de la formation dans laquelle l'apprenant exerce le contrôle principal sur les choix d'objectifs et de moyens de son apprentissage* » (Carré, 1992). Elle s'est concrétisée par une prise en main de ma formation continue... tout au

long de la vie, avec une organisation permettant de concilier travail de la classe, responsabilités (direction d'école), études, formations et communications. Il est indéniable que mener de front plusieurs activités exige un investissement personnel important. Ce n'est certes pas le chemin le plus aisé. Néanmoins, il aboutit à un meilleur ancrage de la recherche dans l'école et de la pédagogie dans l'université, en vue d'une meilleure « osmose ».

DE LA NÉCESSAIRE DIALECTIQUE²⁶ ENTRE PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT ET QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE

J'ai tenté de faire dialoguer la pratique et la recherche, aspirant à « une connaissance intelligible ». Ainsi la vision élargie apportée par la réflexion théorique fait écho au regard focalisé sur le terrain ; la connaissance approfondie de l'apprenant vient en écho à l'élève en situation d'apprentissage, comme le fait l'éclairage méthodologique de la complexité à la pratique pédagogique de la classe.

L'observation de situations problèmes (ou les questions de recherche en devenir), nées d'une remise en cause pour dépasser les intuitions premières de praticienne, et d'un perpétuel souci d'apporter des améliorations, contribuent à une meilleure appropriation des cours ou lectures, à un resserrement entre théorie et pratique qui prennent ainsi d'autant plus de sens, sous réserve toutefois d'une distanciation de sa posture d'enseignant. Ce désir de perfection peut s'expliquer probablement par mon intérêt pour les sciences de l'éducation, discipline praxéologique relevant de la pratique et de l'action, donc perfectibles.

Cette cohésion entre pratique et recherche peut prendre forme lors des situations de communication nécessitant une formalisation. En effet, l'écrit, contribuant à la conceptualisation, est un instrument d'objectivation de la pensée. La communication orale, par la confrontation de points de vue, aide aussi à progresser dans cette perspective d'objectivation.

23. Pratique réflexive : http://martin.therese.free.fr/pratique_reflexive (consulté le 29 mai 2005).

24. Jean-François Rouet, directeur de recherche au CNRS, université de Poitiers, laboratoire Langage et cognition. Est à l'initiative de la création de l'équipe ERTe IRMA (Ingénierie des ressources médiatiques pour l'apprentissage).

25. Président de l'université Paris-Sorbonne.

26. « *Dialectique : Dans la philosophie antique, art de la discussion, du dialogue permettant de s'élever de la connaissance sensible à la connaissance intelligible.* » Extrait du *Trésor de la langue française*.

LA DIMENSION HEURISTIQUE À TRAVERS MON PARCOURS

La dimension heuristique, ou « l'art de trouver, de découvrir », se manifeste par une méthodologie du travail intellectuel qui vise à l'efficacité. Savoir s'informer, se documenter pour constituer une bibliographie, traiter et synthétiser, confronter les sources d'information en explorant les divers contextes de communication, organiser et structurer ses connaissances tout en sachant utiliser les nouveaux outils et supports. Ces compétences ont pu être améliorées au cours des pratiques de recherche plus affinées, de la maîtrise au DEA, ajustées en fonction des nouveaux supports numériques, et performantes grâce à l'acquisition de savoir-faire de professeur-documentaliste. À noter que dès la préparation de la maîtrise, j'ai puisé les sources dans des ouvrages spécialisés et dans la littérature anglo-saxonne publiée en anglais.

Parmi les différents contextes d'information, les réunions de groupes de recherche Gramme, INRP, MSHS Paris-Nord, ERTE IRMA²⁷ m'ont fait découvrir les expérimentations avec leurs approches méthodologiques et leurs appuis théoriques, la possibilité de comparaison de travaux de doctorants ou de soutenance de thèses. L'occasion m'a été donnée de présenter un livre en rapport avec l'éducation aux médias dans la revue *Médiamorphoses*²⁸, en 2003.

D'autre part j'avais souhaité approfondir le domaine des processus d'apprentissage et la méthodologie de recherche. Pour cela je me suis dirigée vers l'École des hautes études en sciences sociales en m'inscrivant au cours de Blandine Brill²⁹. Elle s'est intéressée à l'apprentissage de l'outil ainsi qu'à l'incidence du contexte d'apprentissage sur le développement de l'enfant (Brill, 2002). L'originalité consiste en l'association du concept de « niche de développement et d'apprentissage » au champ d'actions possibles faisant référence à l'environ-

nement direct de l'enfant (Brill *et al.*, 1999). Tout en élargissant mes sources relatives à l'apprentissage et aux processus cognitifs, j'ai eu la chance de pouvoir approfondir (sur le plan pratique et théorique) une approche méthodologique, à partir de films vidéo d'observation et d'un logiciel de traitement des données. Afin de comprendre la complexité d'apprentissage de la maîtrise d'un outil, cette approche devait prévoir des stratégies d'observation et d'analyse de l'action pour déterminer les processus d'acquisition d'habiletés mis en œuvre.

LA DIMENSION HEURISTIQUE EST AUSSI PRÉSENTE DANS LA CONCEPTION DES FORMATIONS DISPENSÉES

En 1998, Anna Terzian³⁰, spécialisée en technologies éducatives à l'université Paris 8, m'a sollicitée pour présenter mon travail de recherche de DEA auprès des étudiants en licence de sciences de l'éducation. Mon intervention a été renouvelée en avril 2005 à propos de l'intégration des Tice dans l'éducation pour les étudiants en troisième année de licence (L3).

En mai 2001, l'IUFM de Niort m'a sollicitée pour intervenir dans la formation « Apprendre avec les TICE à l'école maternelle », au cours de laquelle j'ai mis mon travail de DEA au service des enseignants souhaitant exploiter les potentialités pédagogiques des hypermédias.

En 2002, la responsable de la formation professionnelle des professeurs-documentalistes m'a également sollicitée pour former mes pairs. Mon intervention a porté sur l'intégration des Tice en documentation.

DES RENCONTRES

C'est à travers les différents contextes de rencontre que s'est tissé un réseau de connaissances, avec lequel les

27. IRMA : Ingénierie des ressources médiatiques pour l'apprentissage située à l'université de Poitiers, équipe pluridisciplinaire sous la direction de Jean-François Rouet.

28. *Médiamorphoses* n° 9, INA, p. 114, présentation du livre : Soury-Ligier Françoise (2002). « Parle petit, la télé t'écoute » : le rôle de la télévision dans le langage des jeunes enfants à l'école maternelle. Paris : L'Harmattan.

29. Blandine Brill dirige le groupe de recherche « Apprentissage et contexte » et l'unité INSERM 483. Présentation sur : <http://www.chess.fr/centres/grac/> (consulté le 29 mai 2005).

30. Anna Terzian, maître de conférences à l'université Paris 8, spécialisée en technologies éducatives. Orientée vers la pédagogie interculturelle, elle mène des recherches sur la capacité des médias à faciliter une insertion scolaire. En 1993-94 j'ai suivi un des ses enseignements portant sur les pratiques d'éducation aux médias..

interactions se poursuivent, selon les centres d'intérêt du moment.

Parmi ceux dont j'ai pu apprécier les travaux (réinvestis parfois dans mes études) ou qui m'ont encouragée dans mon travail de recherche, citons :

– Guy Pouzard³¹, pour sa position novatrice concernant les enjeux de l'intégration des Tice dans l'ensemble des processus pédagogiques jusqu'au risque de remettre en cause l'organisation de la classe et de l'emploi du temps ;

– Robert Pléty, rencontré aux conférences Idecam³² en 1996 (Pléty, 1998), à qui j'avais fait part de mon travail de DEA et qui l'a apprécié, notamment pour la richesse des échanges entre les enfants observables grâce au matériau vidéo alors constitué ;

– Jean-François Rouet, pour son éclairage concernant la recherche et le traitement de l'information, pour l'intérêt qu'il a porté sur mon travail d'expérimentation du mémoire de DEA avec un jeune public, et pour les échanges que nous poursuivons dans le cadre de projets d'expérimentations avec les étudiants en situation de recherche d'information.

Du chemin reste encore à faire... pour continuer à comprendre le monde, à élucider le réel. « *Marcher c'est bien sûr aller de l'avant, mais le corps n'est pas seul en action, l'esprit s'anime, les pensées défilent* », écrit Henri Viaux en introduisant le témoignage de Jean Malaurie, chercheur géographe : « *Si je me lève et je marche, c'est souvent pour m'éloigner d'une pensée afin de me permettre d'allonger la focale de mon regard et de voir sous quel angle l'idée neuve peut être approfondie* » (Malaurie, 2001).

Thérèse MARTIN

Enseignante PRCE en information et communication,
université de Poitiers

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BRIL B. (2002). « Apprentissage et contexte ». *Intellectica*, 2002/2, p. 251-268.

BRIL B. et al. (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants pour quelles cultures ?* Paris : L'Harmattan.

CARRÉ Philippe (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation française.

HAINAUT Louis D' (1982). *Analyse et régulation des systèmes éducatifs*. Paris : Nathan.

HENRI France et LUNDREN-CAYROL Karin (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Montréal : Presses de l'université du Québec.

HURTIG Michel et RONDA Jean-Adolphe (1981). *Introduction à la psychologie de l'enfant*. Tome 1. Liège : P. Mardaga.

JACOBI D., VEZIN J.-F. et VEZIN L. (1988). « La communication par images. Un champ de recherches ». *Bulletin de Psychologie*, n° 386.

JACQUINOT Genevieve (1977). *Image et pédagogie*. Paris : PUF.

JACQUINOT Geneviève (1985). *L'école devant les écrans*. Paris : ESF.

JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève (2004). « Sic et Sed sont dans un bateau ». *Hermes*, n° 38, 2004, p. 198.

KLAUE Karen (1988). « La compréhension d'images photographiques chez l'enfant ». *Bulletin de Psychologie*, n° 386.

MALAURIE Jean (2001). *Préface*. In H. Viaux. *Sur les traces des grands marcheurs de tous les temps*. Rennes : Éd. Ouest-France.

PÊCHEUX Marie-Germaine (1990). *Le développement des rapports des enfants à l'espace*. Paris : Nathan.

PLETY Robert (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris : Retz pédagogie.

TRICOT A. et al. (1997). « Des hypermédias pour quoi faire ? L'apport des modèles de tâches à la conception d'hypermédias pour l'apprentissage ». In É. Bruillard, J.-M. Baldner et G.-L. Baron. *Hypermédias et apprentissages : actes des 3^e journées scientifiques 1996*. Paris, Créteil : EPI : INRP : IUFM de Créteil.

31. Guy Pouzard est inspecteur général de l'Éducation nationale, commission « Informatique et techniques de communication ».

32. Idecam : Institut pour le développement dans l'enseignement catholique de l'audiovisuel et du multimédia.

COMMUNICATION
DOCUMENTAIRE

LES CHAMPS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'IMAGE RENVOYÉE PAR UN RECUEIL DE MOTS-CLEFS

GWÉNAËL LEFEUVRE ET JEAN-FRANÇOIS MARCEL
PUIS FRANCIS DANVERS

Francis Danvers vient de publier *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*¹. Cet ouvrage est le fruit d'une démarche originale que l'auteur a d'ailleurs interrogée en profondeur² et qui débouche sur un texte au statut inhabituel puisqu'il ne s'agit véritablement ni d'un dictionnaire, ni d'une encyclopédie mais plutôt d'une sorte de lexique, pris en charge par un seul auteur³ et qui offre la particularité de proposer un premier balayage des notions retenues et de renvoyer ensuite à des références bibliographiques diversifiées.

1. LE CADRE DE CE TRAVAIL

La spécificité de ce texte va nous fournir l'opportunité d'une analyse et nous allons consacrer cette partie à en préciser les objectifs et les modalités.

LE PROJET DE RECHERCHE

Ce livre se donne pour objectif de balayer les champs de l'éducation et de la formation ce qui se traduit corollairement par la construction d'une image de ces champs. Notre premier objectif est donc d'essayer de repérer les contours et les composantes de cette image.

Le recours à une analyse automatisée du discours, s'appuyant sur une approche quantitative et ciblant le « sens second » du discours produit, répond à deux stratégies. Tout d'abord, à une stratégie de distanciation qu'autoriserait moins facilement une analyse de contenu traditionnelle et qui nous paraît pertinente et nécessaire par rapport à ces champs, qui sont ceux dans lesquels nous déployons nos activités de recherche. La seconde stratégie est de dépasser la simple présentation d'une image pour amorcer un débat. Il sera initié par une analyse critique de cette image puis il sera relayé par

1. Presses universitaires de Septentrion, 2003, 2^e édition entièrement refondue et augmentée, 701 p.
2. Danvers F. (2002). « La vulgarisation scientifique est-elle une affaire vulgaire ? La démarche de construction d'un dictionnaire ». In J.-F. Marcel (dir.). *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan, p. 155-175.
3. Même s'il a bénéficié des conseils d'un collectif de relecteurs.

l'auteur de l'ouvrage. Il ne s'agit bien sûr pas de tomber dans un jeu de dénonciation et de défense, mais au contraire de mettre en regard cette image et son analyse avec les projets de l'auteur. Comment les objectifs visés au moment de l'écriture de l'ouvrage se retrouvent-ils à la suite de l'analyse ? Quelles sont les composantes de cette image perçue qui sont conformes au projet initial, et quelles sont celles qui s'avèrent dissonantes ?

LA MÉTHODOLOGIE DE TRAITEMENT DES DONNÉES

Le corpus constitué de l'intégralité du texte de l'ouvrage (simplement amputé de ses références bibliographiques) a été analysé à l'aide du logiciel Alceste conçu par Max Reinert. Ce logiciel est fondé sur une analyse statistique distributionnelle : il classe des « phrases »⁴ du corpus (appelés UCE, « unités de contexte élémentaire ») en fonction de la distribution du vocabulaire présent dans ces unités de contexte. Pour ce faire, il utilise une technique quantitative, la métrique du Khi². En résumé, le logiciel repère les différences / ressemblances dans le vocabulaire du texte et établit ensuite des relations / oppositions entre les unités de contexte. Cela lui permet de dégager des « classes » qui correspondent à la structure lexicale du texte (les « mondes lexicaux »). Une double classification hiérarchique descendante (CHD) a été réalisée, en faisant varier la longueur des UCE, afin de stabiliser les résultats. Sur les 5 947 UCE distribuées dans le corpus du texte, 4 400 ont été retenues et associées aux sept classes créées par le logiciel Alceste (soit 72 % du corpus total). Nous avons indiqué dans le dendrogramme suivant les pourcentages de chaque classe correspondant au nombre d'UCE regroupées par le logiciel.

Classe A 646 UCE 14,68 %	Classe C 926 UCE 21,05 %	Classe E 674 UCE 15,32 %	Classe G 561 UCE 12,75 %
Classe B 467 UCE 10,61 %	Classe D 729 UCE 16,57 %	Classe F 397 UCE 9,04 %	

Comme nous le montre le dendrogramme, le corpus s'est divisé tout d'abord en deux grandes classes qui feront l'objet des parties 2 et 3.

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les classes seront présentées à partir de leurs « dictionnaires ». Il s'agit de la liste des mots qui ont servi à constituer la classe. Ces mots sont classés par ordre décroissant de leur contribution, évaluée à partir de leur Khi². Les dictionnaires complets figurent en annexe. Ils comprennent l'ensemble des mots dont la valeur du Khi² est supérieure à celle du Khi² moyen de la classe. En revanche, et dans un souci de lisibilité, nous n'avons retenu dans le corps du texte que les douze premières contributions (toujours classées par ordre décroissant en fonction de la valeur de leur Khi²). Nous reprendrons le poids de chacune des classes de manière à ce que puisse se dessiner une image prenant en compte les contributions différenciées de chacune d'entre elles.

La description des classes s'effectue à partir de ces mots et il incombe à l'auteur de reconstruire le sens de chaque classe en se référant à ce dictionnaire. Nous sommes là dans une phase d'interprétation, et l'image des champs de l'éducation et de la formation que nous proposerons, à partir de l'ouvrage de Francis Danvers, sera le fruit de cette interprétation.

2. L'HOMME DANS L'ÉDUCATION ET LA FORMATION (63 % DU CORPUS)

Le traitement du logiciel Alceste isole en premier lieu un ensemble quantitativement important, qui semble se construire autour de l'homme, un homme « au centre » qui se verrait éclairé par divers points de vue. Cet ensemble se subdivise en quatre classes (regroupées deux à deux), privilégiant respectivement : l'homme social, l'homme moral, le sujet et enfin les interventions du sujet dans les champs de l'éducation et de la formation, ainsi que leurs méthodologies.

UNE PHILOSOPHIE DE L'HOMME CULTIVÉ (26 % DU CORPUS)

Ce premier groupe présente un homme inscrit dans l'histoire de l'humanité, dont il assume un héritage qu'il s'est approprié et qu'il accepte de perpétuer.

4. Qui ne correspondent pas nécessairement à des phrases ayant une syntaxe propre.

L'homme social, celui de la culture et de la tradition

Dictionnaire de la classe A ⁵ (poids de la classe : 14,68 %)			
société moderne homme	rite histoire valeur	monde paradigme identité	anthropologie occidentale culture

Cet homme, plutôt occidental d'ailleurs, caractérisé en premier lieu par son appartenance à la société, est davantage celui de l'anthropologie que celui de la sociologie. Son ancrage dans l'histoire, les valeurs, les rites, la culture et les idées (voir *paradigme*) le positionne clairement comme l'héritier de la tradition. En revanche, il n'apparaît pas enfermé dans cette tradition, et revendique son identité de manière à pouvoir assumer une modernité (peut-être une ouverture sur le monde) qui, à la fois, lève toute suspicion de passéisme et montre que cet héritage est assumé et perpétué sans exclure toutes les transformations corollaires à son appropriation.

L'homme moral, « l'honnête homme » des humanités

Dictionnaire de la classe B (poids de la classe : 10,61 %)			
mot homme latin	grec moral nature	vocation philosophie étymologie	terme sens Dieu

L'homme de cette deuxième classe est bien sûr assez proche du précédent, mais il s'en différencie par deux caractéristiques fortes. Tout d'abord, la place de l'item *mot(s)*⁶ est conséquente, et nous pourrions la prolonger avec *terme, sens, étymologie, latin, grec et philosophie*. Il s'agit ici des écrits comme vecteurs privilégiés de la culture, ceux que l'homme fréquente en « faisant ses humanités ».

Cet homme cultivé par les belles lettres (principalement anciennes) en a acquis des valeurs morales qui le dotent d'une sorte de vocation lui permettant de dépasser la traditionnelle opposition entre le païen (*nature*) et le religieux (*Dieu*). Nous sommes ici assez proches de la figure de « l'honnête homme » de l'Âge classique.

LE SUJET, SES INTERVENTIONS ET LEURS MÉTHODOLOGIES (37 % DU CORPUS)

Ce deuxième groupe délaisse une approche philosophique de l'homme pour se centrer plus spécifiquement sur les individus, ses modes d'intervention dans le champ de l'éducation et de la formation, ainsi que les méthodologies de ces interventions.

Le sujet des psychologies

Dictionnaire de la classe C (poids de la classe : 21,05 %)			
cognitive individu capacité	interactions affect psychologie	processus motivation groupe	conduite relation émotif

La classe C cible très nettement le sujet des psychologies et les conduites de l'individu. Nous repérons d'ailleurs la cohabitation de deux grands courants de la *psychologie* : la *psychologie cognitive* (rajoutons *capacité* et *processus*) et la *psychologie sociale* (*interactions, affect, motivation, groupe, relation* et *émotif*).

Les interventions et leurs méthodologies

Dictionnaire de la classe D (poids de la classe : 16,57 %)			
méthode analyse observation	pratique didactique outils	méthodologie contenu objet	discipline savoir démarche

Cette classe concerne davantage les modes d'intervention, entendus au sens large, au sein de ces champs. Nous pouvons repérer deux modalités différentes : la recherche et la formation. Ces deux orientations ne s'avèrent pas toujours indépendantes, et la plupart des termes pourrait renvoyer indifféremment à l'une ou à l'autre, principalement *analyse de pratiques et didactique* (prolongée par *contenu et savoir*). Nous pouvons toutefois relever un souci d'explicitation des procédures mobilisées qui apparaît très important, avec *méthode, observation, outils, méthodologie, objet et démarche*.

5. Ce tableau et les suivants doivent se lire de haut en bas puis de gauche à droite, ordre qui restitue le classement décroissant des termes.
6. Ce terme, qui fournit la plus forte contribution de cette classe, mérite d'être rapproché des ouvrages de Jean-Paul Sartre (*Les mots*) et de Michel Foucault (*Les mots et les choses*).

3. LES CHAMPS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (37 % DU CORPUS)

Alors que le premier ensemble isolé par Alceste portait sur l'homme, le second grand ensemble concerne les champs dans lesquels l'homme met en œuvre son action. Nous retrouvons deux champs principaux qui relèvent, au sens large, de l'éducation (le champ scolaire et les activités du citoyen, entendues comme le prolongement de ce champ) et de la formation professionnelle des adultes.

LE CHAMP DE L'ÉDUCATION (24 %)

Le système scolaire

Dictionnaire de la classe E (poids de la classe : 15,32 %)			
scolaire école élève	collège classe primaire	lycée enfant maternel	élémentaire scolarisé année

Le système scolaire ici balayé dans sa diversité, de l'école primaire (*maternelle et élémentaire*) aux établissements du secondaire (*collège et lycée*). Nous retrouvons également une prégnance de l'individu (*enfant, élève*), plus importante que celle que nous trouverons plus loin dans la classe G.

Les activités du citoyen

Dictionnaire de la classe F (poids de la classe : 9,02 %)			
loisir sport public	association état civil	santé million éducation	droit euros national

Cette classe permet sinon de décrire tout au moins de repérer le citoyen (*public, état civil, million, droit, euros, national*) dans le prolongement de l'écolier et de l'étudiant. Elle se caractérise par la diversité des activités auxquelles se livre ce citoyen, aussi bien des activités de détente (*loisir, sport*) que des activités militantes (*association*) ou des activités de « service » (*santé, éducation*).

LE CHAMP DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (13%)

Dictionnaire de la classe G (poids de la classe : 12,75 %)			
formation professionnelle diplôme	validation acquérir continu	initial entreprise qualifications	alternance titre salarié

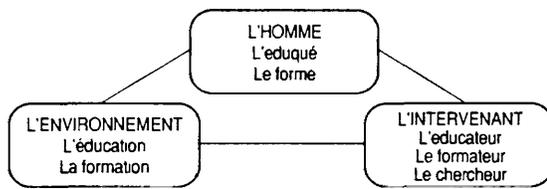
Ciblée sur la formation professionnelle du salarié en entreprise, cette dernière classe porte à la fois sur les dispositifs de *formation* (*continue, initiale, en alternance*) et sur la question des *qualifications* qu'ils permettent d'acquérir (*diplôme, validation, titre*).

4. ÉLÉMENTS POUR UN DÉBAT

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET ESQUISSE DE L'IMAGE

Grand ensemble	Groupe	Classe
L'homme dans l'éducation et la formation (63 %)	Une philosophie de l'homme cultivé (26 %)	A. L'homme social, celui de la culture et de la tradition (15 %)
		B. L'homme moral, l'honnête homme des humanités (11 %)
	Le sujet, ses interventions et leurs méthodologies (37 %)	C. Le sujet des psychologies (21 %)
		D. Les interventions et leurs méthodologies (16 %)
Les champs de l'éducation et de la formation (37 %)	Le champ de l'éducation (24 %)	E. Le système scolaire (15 %)
		F. Les activités du citoyen (9 %)
G. Le de champ la formation professionnelle (13 %)		

L'image qui se dégage de ces résultats est la primauté de l'homme qui structure le premier grand ensemble et reste indirectement présent dans le second : cet ouvrage s'inscrit clairement dans le champ des sciences humaines. Les éclairages privilégiés sont ceux de la philosophie, de l'anthropologie et surtout des psychologies. Les champs attendus que constituent les systèmes scolaires et de formation professionnelle complètent cette image en positionnant l'homme au sein des environnements institutionnels. En revanche, ils s'accompagnent d'un troisième pôle, inclus certes dans le second, mais clairement repérable. En résumé, il y a l'homme (l'éduqué, le formé), il y a l'environnement (l'éducation, la formation) et il y a celui qui permet la relation entre ces deux « pôles », l'intervenant (l'éducateur, le formateur, prolongé ici par le chercheur), ce qui nous permet de retrouver la figure du triangle particulièrement présente dans ces champs avec les triangles didactique, pédagogique, de la formation, etc.



MÉTHODOLOGIE ET LÉGITIMATION

Pour ouvrir le débat, revenons sur ce troisième « pôle ». Nous retrouvons principalement le formateur et le chercheur, qui se caractérisent par un souci commun, celui de l'explicitation des procédures mises en œuvre dans le cadre de leurs interventions.

Dans le champ particulier de l'éducation et de la formation, il semble indispensable d'être attentif à la légitimation de ces démarches.

Ainsi, dans une orientation de formation, nous pourrions voir là un souci de rationalisation, certainement influencé en son temps par la PPO (pédagogie par objectifs) puis, plus tard, par l'omniprésence de différentes formes de projets. Aujourd'hui, nous retrouvons cette même idée avec la professionnalisation qui, à son tour, investit fortement ces champs.

Parallèlement, dans le champ de la recherche qui s'intéresse aux pratiques sociales, l'explicitation de la méthodologie adoptée par le chercheur est devenue un passage obligé, la transparence du processus étant censée prévenir les suspicions de « non-scientificité » dont font régulièrement l'objet ce genre de travaux.

Au cours de deux études lexicales similaires à celle-ci – bien que portant sur des écrits très différents –, nous avons déjà noté que le registre de la méthodologie structurait une classe importante. La première étude⁷ concernait des plaquettes d'enseignement de licences de sciences de l'éducation, et le poids de la méthodologie de recherche s'y avérait considérable (22 %), ce qui ne va pas pourtant pas de soi au niveau de la licence.

Le second texte⁸ est un numéro thématique d'une revue de sciences de l'éducation. Là encore, le poids de la méthodologie apparaissait nettement valorisé (près de 20 %) aussi bien par rapport aux champs théoriques de référence que par rapport aux résultats obtenus.

L'accent mis sur la méthodologie semble en fait répondre à un souci de « faire science ». Bien sûr, il n'est pas question de défendre une communication de la recherche qui ferait l'économie de la présentation de sa méthodologie, mais il serait certainement envisageable de ramener cette contribution à la place qui est la sienne. La méthodologie n'est qu'une composante du processus de recherche et elle n'a pour fonction que d'assumer l'opérationnalisation du projet de recherche et de livrer des résultats scientifiquement valides. Elle ne doit en rien fournir un quelconque quota de lignes en guise de « d'impôt scientifique », exigé par d'éventuels censeurs de disciplines voisines au nom de la reconnaissance ou du prestige desdites disciplines. La recherche en éducation n'a pas (ou plus) à s'épuiser pour prouver qu'elle est scientifique ; elle doit au contraire consacrer son énergie à la production de connaissances.

UNE LARGE COUVERTURE DU CHAMP

L'ouvrage de Francis Danvers propose une large couverture des champs de l'éducation et de la formation. Les systèmes scolaire et de formation professionnelle structurent chacun une classe et nous pourrions rajouter, à partir des activités du citoyen, la prise en compte (certes minime) de préoccupations liées aux

7. Marcel J.-F. (2003). « Approche d'une discipline universitaire au travers de ses contenus d'enseignement : le cas des sciences de l'éducation ». In Actes sur cd-rom du colloque AECSE / CREFI « Pratiques dans l'enseignement supérieur », université Toulouse II le Mirail.

8. Marcel J.-F. (2002). « Pratiques de recherches sur les pratiques ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 55-56, p. 77-84.

sports, aux loisirs (d'où, partiellement au moins, à l'animation), au secteur associatif et aux services de soins. Avec les cas de l'animation et de la santé, nous sommes en présence de champs en plein développement, tant dans une optique de formation (cadre de santé, animation professionnelle) que dans une optique de recherche.

QUELQUES ESPACES PEU REPÉRABLES

La prise en compte de ces deux champs émergents permet également de repérer quelques absences, absences entendues ici comme non-apparitions dans le lexique principal extrait à l'aide des procédures de calcul d'Alceste.

Ainsi, le système scolaire s'arrête au lycée et l'université n'apparaît pas, ce qui peut paraître aller à l'encontre de la lecture qu'a fait l'AECSE lors de la préparation de son colloque 2002⁹. De la même manière, ne sont pas repérables les nouvelles technologies, qui pourtant constituent un domaine en plein développement dans le champ de l'éducation et de la formation. Nous pourrions encore ajouter d'autres domaines manquants, aussi différents que l'éducation familiale ou l'éducation comparée, sans oublier la thématique de l'insertion, au sein du champ plus large du travail social.

LES ÉCLAIRAGES CONVOQUÉS

Dans la première grande classe, l'homme est soumis à une pluralité d'éclairages. Ainsi, nous retrouvons, dans l'ordre d'apparition des classes, la philosophie (prolongée par l'axiologie) l'histoire et l'anthropologie. Les lettres sont également présentes mais relèvent évidemment d'un niveau différent.

En revanche, il convient de relever le poids considérable des psychologies, représentées ici par la psychologie cognitive et la psychologie sociale. Il s'agit de la classe quantitativement la plus « lourde », qui atteste de la filiation (aussi bien théorique qu'institutionnelle) d'une partie des sciences de l'éducation avec la psychologie. Cette importance nous a conduits à repérer cet ouvrage dans le domaine des sciences humaines.

L'ÉCLAIRAGE MASQUÉ DE LA SOCIOLOGIE

En effet, si les sciences humaines sont très présentes, les sciences sociales semblent reléguées au second plan. Bien sûr, la sociologie n'est pas totalement occultée et nous retrouvons certaines de ses influences au niveau des « activités du citoyen » ou des « systèmes d'éducation et de formation ». En revanche, ces influences restent diffuses et la sociologie souffre indéniablement, dans cet ouvrage, de la comparaison avec le poids et la consistance des psychologies.

Gwénaél LEFEUVRE et Jean-François MARCEL
GPE-CREFI, université Toulouse II Le Mirail

5. LE POINT DE VUE DE L'AUTEUR DE L'OUVRAGE

Pour l'essentiel, je reconnais le sens de mon travail dans l'image qui m'est renvoyée à l'issue de l'exploitation des données fournies par le traitement du logiciel Alceste. Cependant, j'insisterai sur un point qui me paraît fondamental : le travail lexicographique mené sur une longue durée (une décennie) n'est pas une recherche conduite en solitaire. La vingtaine de relecteurs consultés en 2001 et 2002 témoigne du fait que cette entreprise intellectuelle est d'essence dialogique. D'une certaine manière, le lexique ne se comprend qu'en référence à un collectif de travail bien précis : la communauté des enseignants-chercheurs de l'UFR des sciences de l'éducation de l'université Lille III dans lequel je vis pleinement inséré depuis de très nombreuses années. Mon « laboratoire » est notamment la bibliothèque d'UFR dont j'ai assumé la responsabilité en tant que membre de l'équipe de direction de 1993 à 1999.

Psychologue professionnel, occupant une chaire de psychologie de l'éducation, il n'est guère surprenant de constater le poids de cette discipline dans le lexique. Il est le reflet de mes enseignements en ce domaine et de mon accompagnement pédagogique, notamment en méthodologie de la recherche en éducation. L'équipe de recherche à laquelle j'appartiens et que j'ai dirigé pendant deux années, PROFÉOR (Professionnalisation

9. L'Association des enseignants et des chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) a consacré son colloque 2002 aux « Pratiques dans l'enseignement supérieur » car cette thématique avait été repérée comme émergente dans les communications du congrès « Actualité de la recherche en éducation et formation » de 2001.

des métiers de l'éducation et de la formation), comporte également bon nombre de psychologues d'orientations diverses. Ma thématique de recherche : l'approche anthropologique de l'orientation tout au long de la vie, convoque les psychologies du conseil en orientation et des éléments constitutifs d'autres champs disciplinaires comme la sociologie (mon premier écrit a porté sur la notion d'aliénation chez Marx), l'histoire, l'économie, la philosophie, la pédagogie, l'anthropologie, les sciences politiques et la gestion... Bref, dans ce « dictionnaire » à visée encyclopédique, la pluridisciplinarité est clairement assumée.

ÉLÉMENTS EN CONFORMITÉ AVEC LE PROJET INITIAL

L'orientation anthropologique de ma recherche en filiation avec C. Wulf (préfacier) est manifeste. L'esprit encyclopédique, qui fournit des éléments de diagnostic pour notre temps¹⁰, balaye les champs les plus divers, dès lors qu'ils sont reliés avec des enjeux en matière d'éducation et de formation. Cette exigence de « reliance » se concrétise par la méthode des corrélats, non présente dans la première édition, et qui corrige le caractère arbitraire et commode de l'ordre alphabétique. L'ouvrage se situe au sein d'un espace socio-culturel donné, la civilisation occidentale, en réalité la francophonie. Il n'y a donc pas de prétention théorique universaliste, même si « l'éducation comparée » prend en compte la diversité des sociétés et des cultures, comme phénomène fondamental pour penser l'éducation contemporaine¹¹. Éduquer et former, c'est transmettre un héritage, une conception de l'homme et une vision de la société. Nous nous situons dans la tradition humaniste (existentialisme, personnalisme, etc.) qui s'efforce de dépasser les oppositions manichéennes idéologiquement marquées. Notre dialectique est tripolaire : l'homme (la femme) est situé(e) dans son *environnement* social et une place est faite à l'*intervention* éducative dans les contextes les plus divers (travail, santé, loisirs, etc.). Former l'homme, le citoyen, le travailleur tout au long de la vie est une manière de répondre aux mutations accélérées d'une société post-industrielle où l'incertitude devient une norme sociale. Nous nous sommes efforcé de souligner les dimensions axiologique

et politique en raison du fait que toute pratique d'intervention sociale et éducative est sous-tendue par des finalités et valeurs, au moins implicitement exprimées. Concernant les « espaces peu repérables » et les « absences », je peux apporter, en contre-champ d'une approche quantitative du corpus, les éléments complémentaires suivants :

- l'université est l'objet d'un article corrélé avec « enseignement supérieur », « baccalauréat », etc. ;
- la présence des NTICE est clairement repérable dans les entrées « technologies de l'information et de la communication », « information », « Internet », « média-logie » et même « vidéocassette »... ;
- l'éducation familiale est également au rendez-vous avec des articles relatifs à la « famille », à la « parentalité » ;
- l'éducation comparée est identifiée comme une discipline à part entière avec notamment un renvoi à « l'Europe » (l'un des articles les plus développés sur l'éducation et la formation à l'heure de la construction communautaire) ;
- la thématique de l'insertion articule la double dimension sociale et professionnelle ;
- le travail social n'est pas oublié.

Il est vrai que, dans cet ouvrage, la psychologie – ou plus justement *les* psychologies – domine la sociologie, mais il aurait été intéressant de croiser cette observation avec les auteurs cités, pour voir que celle-ci est présente avec P. Bourdieu (auteur le plus cité dans la première édition de 1992), avec C. Dubar, E. Durkheim, M. Weber et bien d'autres.

CHERCHER, C'EST RISQUER ; PUBLIER C'EST S'EXPOSER

Toute entreprise intellectuelle comporte les risques de son ambition. Contribuer à la diffusion des savoirs scientifiques au sein d'une discipline, en crise ou peu stabilisée, est un exercice prétentieux qui n'est pas sans risque pour son auteur.

C. Tapia rappelait récemment que, s'agissant de la gestion des carrières universitaires, on attribue de manière injustifiée un coefficient plus élevé à la publication d'articles qu'à celle des ouvrages. E. Jalley dénonce une grave pathologie institutionnelle qui conduit à une

10. Beillerot J. & Wulf C. (2003). *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*. Paris : L'Harmattan.

11. Dawson E. (2003). *Approche interculturelle d'une représentation sociale : l'éducation*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication. Paris III, Sorbonne nouvelle, sous la direction de J. Guichard.

forme « d'illettrisme universitaire » : « *Un professeur écrivait, de façon consternante pour moi, dans sa synthèse d'habilitation à diriger des recherches que, pour elle, le défaut du livre en général, c'est que l'auteur [...] tend à y imposer son système de pensée. Un membre du comité national des universités de la génération récente raconte que son mentor dans la même institution lui a conseillé, s'il souhaitait obtenir la promotion comme professeur de première classe [...] de ne surtout pas mentionner dans son dossier qu'il venait de faire paraître un livre. Le directeur d'une revue célèbre me déclare en riant qu'il est bien connu que la publication d'un livre est fortement déconseillée pour qui songe à sa carrière* »¹².

Produire des articles et produire des ouvrages ne sont pas pour nous des démarches antinomiques. Il est de la responsabilité sociale des enseignants-chercheurs à l'université de contribuer à la diffusion des connaissances pour instruire une culture du débat et de la réflexivité dans le corps social. Dans la société de la connaissance, c'est un enjeu pour une nouvelle culture de la démocratie participative et citoyenne¹³. Pour F. Châtelet, dans les années 1970 : « *Être populaire, c'est être lisible* ». Nous avons considéré avec H. Bergson « *qu'il n'y a pas d'idée philosophique, si profonde ou si subtile soit-elle, qui ne puisse et ne doive s'exprimer dans la langue de tout le monde* ». La vulgarisation scientifique n'est pas un genre vulgaire, c'est une nécessité de la vie démocratique de mettre à la portée du plus grand nombre les savoirs savants susceptibles d'élever le niveau d'instruction de la population générale. Plongés que nous sommes en permanence dans un océan de savoir(s), l'aptitude à faire des synthèses sur des sujets les plus variés devient une capacité clef pour s'orienter dans la vie.

ESPRIT DE LA MÉTHODE ET PERSPECTIVES

Cette entreprise lexicographique centrée sur l'éducation et la formation tout au long de la vie esquisse les fondements d'une philosophie de l'éducation pour notre temps. De véritables articles rédigés vont bien au-delà de simples définitions proposées au lecteur. Si l'aspect informatif d'une question est privilégié dans bien des

cas, il n'en demeure pas moins vrai que la plupart des notions sont travaillées dans un cadre problématique et critique. Le nombre de questions posées en témoigne. Ce qui est une invite à mettre le lecteur dans une position de réflexivité, et non pas de réceptivité passive.

Nous nous référons à la charte de la transdisciplinarité adoptée au premier congrès mondial de la Transdisciplinarité (Portugal, novembre 1994), qui instaure un contrat moral entre l'ensemble des signataires sur quelques principes dont voici plusieurs extraits :

– « *toute tentative de réduire l'esprit humain à une définition [...] est incompatible avec la vision transdisciplinaire* » (article 1) ;

– « *la reconnaissance de l'existence de différents niveaux de réalité régis par des logiques différentes est inhérente à l'attitude transdisciplinaire* » (article 2) ;

– « *elle présuppose une rationalité ouverte, par un nouveau regard sur la relativité des notions de "définition" et d'"objectivité"* » (article 4) ;

– « *la transdisciplinarité est multiréférentielle et multidimensionnelle* » (article 6).

Critique à l'égard du scientisme, la vision transdisciplinaire prône une éducation intégrale de l'homme¹⁴.

À qui s'adresse un tel ouvrage ? Citons, de manière non limitative, les étudiants et les chercheurs intéressés par la diffusion des savoirs en éducation, les professionnels des secteurs éducatif, économique et social, les journalistes spécialisés, les parents d'élèves, les acteurs du monde associatif, les terminologues...

Penser, c'est être en mouvement. Un travail de recherche complémentaire reste à faire, consistant à comparer les deux éditions (PUL, 1992 et PUS, 2003). Comment ont été réécrites les notions ? Quels sont les ajouts et les retraites ? Comment se sont enrichies les données bibliographiques et documentaires, et quelles images renvoient-elles de l'articulation des mondes de l'éducation, de la formation, de la culture et de la recherche dans la société contemporaine ?

Francis DANVERS

PROFEOR, université Lille III

12. « La psychologie est-elle en crise ? ». Débat entre E. Jalley et C. Tapia dans *Le journal des psychologues*, décembre 2003-janvier 2004, n° 213.

13. Avis du Comité économique et social européen sur « La dimension sociale de la culture » (CESE, Bruxelles, 31 mars 2004).

14. Nicolescu Basarab (1996). *La Transdisciplinarité*. Monaco, Paris : Éditions du Rocher.

ANNEXES

Classe A. Poids de la classe : 14,68 % (646 UCE) – Khi^2 moyen : 24,08					
Mots extraits des UCE	Valeur du Kh^2	Mots extraits des UCE	Valeur du Kh^2	Mots extraits des UCE	Valeur du Kh^2
société	133,24	révolution	48,18	rituel	32,47
moderne	91,80	génération	43,18	écologie	32,47
homme	87,19	figure	41,22	religion	32,26
rite	67,98	civilisation	40,56	passage	31,61
histoire	67,36	économie	39,29	perte	30,97
valeur	65,29	vivant	38,21	démocratie	30,82
monde	59,83	nouvel+	37,41	machin	29,66
paradigme	58,84	science	35,89	préserver	29,66
identité	58,77	reliance	34,91	aspiration	28,45
anthropologie	58,26	autorité	34,71	dimension	26,83
occidental	56,81	autorité	34,71	choisir	26,55
culture	56,36	symbol	34,02	avancer	24,29
sexuel	54,24	industrie	33,44	humanisme	24,11
crise	50,19	vie	32,53	univers	24,11

Classe B. Poids de la classe : 10,61 % (467 UCE) – Khi^2 moyen : 31,24					
Mots extraits des UCE	Valeur du Kh^2	Mots extraits des UCE	Valeur du Kh^2	Mots extraits des UCE	Valeur du Kh^2
mot	321,27	Kant	75,26	tradition	45,39
homme	159,29	Rousseau	75,26	art	42,54
latin	145,21	signifier	74,22	spirituel	38,48
grec	141,86	aimer	67,07	désigner	37,56
moral	140,76	affirmer	64,71	encyclopédie	37,26
nature	133,18	Durkheim	55,53	tour	35,64
vocation	115,32	doctrine	52,58	contemporain	35,23
philosophie	112,41	éthique	50,31	dérive	32,05
étymologie	103,56	nous	49,09	XVIII	32,05
terme	97,17	devoir	48,58	je	31,55
sens	94,92	vérité	48,15	libre	21,41
Dieu	83,50	allemand	47,22	héritage	21,39
venir	81,19	chrétien	45,77	religion	20,88

Classe C. Poids de la classe : 21,05 % (926 UCE) – Khi² moyen : 27,77

<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Khi²</i>	<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Khi²</i>	<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Khi²</i>
cognitive	236,62	facteur	49,94	représentation	33,23
individu	198,36	propre	49,73	événement	33,14
capacité	131,51	développement	49,23	social	32,54
interactions	114,92	stress	48,92	physique	32,2
affect	106,06	mental	47,44	stéréotype	31,55
psychologie	85,28	psychologie	47,26	sensoriel	31,48
processus	80,71	aptitude	45,46	comprendre	31,17
motivation	77,34	environnement	42,57	percevoir	30,43
groupe	76,65	individu	41,86	variable	30,37
conduite	66,88	comportement	40,56	personnel	30,33
relation	66,77	verbal	39,01	façon	30,16
émotif	63,18	interactionisme	39,01	décrire	29,89
Piaget	62,36	émotionnel	38,62	geste	28,49
rôle	60,40	contrôler	36,93	forme	27,87
sujet	60,3	situation	35,56	composant	27,15
intelligence	56,95	autrui	35,54	tâche	26,7
perception	56,47	caractéristique	35,29	personne	26,05
personnalité	56,16	auto	34,03	action	26

Classe D. Poids de la classe : 16,57 % (729 UCE) – Khi² moyen : 31,8

<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Khi²</i>	<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Khi²</i>	<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Khi²</i>
méthode	287,57	chercheur	72,34	expérimental	41,22
analyse	152,51	problème	70,54	ethnologie	40,5
observation	126,76	praticien	68,39	technique	39,02
pratique	113,16	théorie	66,81	statistique	38,89
didactique	101,16	pédagogie	62,6	expert	38,31
outil+	100,4	descriptif	62,39	procédure	38,31
méthodologie	97,9	utilisation	57,98	scientifique	37,25
contenu	95,53	standard	54,11	mise	34,28
objet	91,2	évaluation	52,91	situation	33,36
discipline	90,48	interdisciplinarité	49,09	champ	32,31
savoir	88,79	test	48,11	system+	30,58
démarche	87,46	réfèrent	47,89	constituer	30,27
recherche	80,16	articuler	42,82		
réflexion	76,12	travaux	42,02		

Classe E. Poids de la classe : 15,32 % (674 UCE) – Khi² moyen : 40,4

<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Khi²</i>	<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Khi²</i>	<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Khi²</i>
scolaire	464,98	établissement	105,32	internat+	60,96
école	397,1	secondaire	101,69	âge	59,6
élève	351,9	échec	90,11	obligatoire	57,33
collège	305	scolarité	89,53	réussite	54,02
classe	242,62	section	87,24	difficulté	53,64
primaire	178,33	an	86,52	fréquenter	49,2
lycée	151,95	accueillir	86,37	lycéen	48,58
enfant	150,21	filière	79,99	taux	48,54
maternel	146,16	parent	75,34	spécialiser	47,63
élémentaire	140,45	cycle	75,27	reform	45,77
scolarisé	140,45	redoubler	69,82	sélectif	43,46
année	113,1	démocratiser	66,26	massification	43,32
enseignement	105,32	Prost	64,46	bibliothèque	43,09

Classe F. Poids de la classe : 9,02 % (397 UCE) – Khi² moyen : 34,5

<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Khi²</i>	<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Khi²</i>	<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Khi²</i>
loisir	136,85	France	68,18	immigrer	45,4
sport	121,33	pays	66,34	juin	45,23
public	120,72	affaire	64,85	lutte	43,93
association	111,83	citoyen	64,85	francophone	43,81
état	106,89	service	64,76	inégal	42,65
civil	97,68	illettrisme	64,46	milliard	42,5
santé	93,58	polit+	60,23	liberté	41,99
million	92,58	instruction	59,14	dépense	40,10
éducation	88,55	montée	57,58	église	40,07
droit	83,29	déclaration	57,58	mondial	38,99
euros	82,76	discriminer	55,52	français	38,54
national	79,43	sportif	54,52	contre	38,01
pauvre	76,69	nation	51,74	ludothèque	36,51
égalité	75,53	jeune	50,98	solidaire	35,65
citoyenneté	73,16	territorial	48,71	bénévole	35,64
ministre	73	précarité	48,71	démocratie	34,73
populaire	70,09	ville	47,68		

Classe G. Poids de la classe : 12,75 % (561 UCE) – Kh^2 moyen : 57,2

<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Kh^2</i>	<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Kh^2</i>	<i>Mots extraits des UCE</i>	<i>Valeur du Kh^2</i>
formation	867,86	salarié	134,26	commission	77,75
professionnelle	577,51	supérieur	133,33	académie	73,18
diplôme	416,19	université	126,09	promotion	72,67
validation	248,36	certifier	116,78	insertion	71,72
acquérir	224,39	mobilité	116,26	doctorat	68,59
continu	210,37	loi	102,53	décret	67,73
initial	179,34	enseignement	95,33	dispenser	67,73
entreprise	174,97	emploi	92,36	baccalauréat	57,63
qualification	161,35	stage	87,41	parcours	55,44
alternance	142,84	étudiant	82,86	national	54,81
titre	136,94	juillet	80,06		

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

MURIEL VAREILLAS

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

- .. Aider les écoles implantées dans des contextes difficiles : vers une approche différenciée
- .. Quand les étudiants évaluent leurs professeurs... Comment ces professeurs perçoivent-ils ces retours? Sont-ils incités à changer leur pratique?
- .. « Je connais la réponse mais je ne peux pas l'expliquer » ou l'argumentation écrite d'une question mathématique

AIDER LES ÉCOLES IMPLANTÉES DANS DES CONTEXTES DIFFICILES : VERS UNE APPROCHE DIFFÉRENCIÉE

D'après HARRIS Alma & CHAPMAN Christopher¹, «Improving schools in difficult context: towards a differentiated approach». *British Journal of Education Studies*, vol 52(4), Dec. 2004, p. 417-431.

Aider les écoles fréquentées majoritairement par des élèves en échec scolaire est une priorité pour beaucoup de gouvernements et on a observé ces dernières années un regain d'intérêt et d'efforts en direction de ce type d'écoles. Pourtant, il demeure que certains groupes d'élèves ne développent pas du tout leur potentiel, échouant là où d'autres réussissent. Des études récentes ont montré que beaucoup d'enfants de familles défavorisées socialement ne surmontaient pas les retards qu'ils avaient par rapport à d'autres enfants avant de commencer l'école primaire, et même que les écarts se creusaient au fil des classes. En Angleterre, des efforts importants ont été accomplis pour aider les écoles qui ont de forts taux d'échec, surtout au cours des trois dernières années (fonds supplémentaires, actions de formation pour les enseignants, programmes d'aide ciblée, actions de pilotage). Aux États-Unis, les méthodes employées sont plus agressives (baisse de subsides pour les écoles avec des faibles taux de réussite, recours au secteur privé sur le plan financier), l'idée qui prévaut étant que les écoles sont responsables des performances scolaires de leurs élèves, même si l'on observe une forte corrélation entre le taux de réussite des élèves et les contextes économiques et sociaux dans lesquels les écoles évoluent. Dans une moindre mesure, cette idée a

également cours en Angleterre. Pourtant, même si l'on est d'accord pour reconnaître l'existence et l'importance de handicaps socio-économiques, cela ne signifie pas que tout programme d'aide visant à améliorer les résultats scolaires soit voué à l'échec. Parmi les écoles en grande difficulté, certaines semblent ne retirer aucun bénéfice observable de l'aide supplémentaire apportée, là où d'autres semblent se tirer mieux d'affaire. Comment, donc, aider les écoles qui stagnent et ne semblent pas, contrairement à d'autres, tirer parti des aides qui leur sont attribuées? Pourquoi certaines écoles, également situées dans des zones défavorisées, parviennent-elle à progresser, à faire évoluer les taux de réussite de leurs élèves?

Si beaucoup d'études se sont intéressées aux écoles qui réussissent, afin d'identifier les facteurs de cette réussite, les écoles les plus mal classées font beaucoup moins l'objet d'études. L'hypothèse proposée ici pour rendre compte de l'immobilisme de certaines écoles évoluant dans des contextes difficiles est qu'une grande disparité existe entre ces écoles. Si certaines d'entre elles peuvent tirer durablement profit de l'aide supplémentaire apportée, c'est qu'elles ont moins de handicaps à surmonter pour opérer un redressement observable, alors que d'autres cumulent davantage de handicaps au

1. Enseignants à l'université de Warwick (UK).

départ. Certaines écoles sont sur la ligne de départ ou proches de la ligne de départ tandis que d'autres sont encore loin de cette ligne. Or, les programmes d'action proposés ne tiennent pas compte de ces disparités. Ils sont donc plaqués : lorsque les conditions ne sont pas trop défavorables, l'école peut en tirer parti; lorsque trop d'indicateurs négatifs sont cumulés, ces programmes ne sont pas adaptés. On a affaire à un ensemble complexe de variables qui interagissent entre elles de façon distincte, selon l'école. D'autre part, il semble aisé de trouver des caractéristiques communes aux écoles qui ont des taux de réussite satisfaisants, alors que si les écoles en difficulté présentent certains points communs (les critères socio-culturels par exemple), elles sont aussi très différentes les unes des autres. La diversité de leurs caractéristiques fait que, pour certaines, les programmes d'aide ne sont pas assez différenciés, pas assez modulés, pas assez évolutifs.

À un programme d'aide standard, qui semble plaqué sur une réalité plurielle, on oppose des programmes adaptés au profil de chaque école, ou groupe d'écoles, basés sur une typologie fine qui tient compte des caractéristiques de ces écoles. Il existe bien une catégorisation des établissements qui doivent bénéficier d'une aide; celle-ci classe les établissements en trois catégories, mais elle reste trop vague. Les auteurs proposent donc une grille d'analyse de la situation qui permet de comprendre de façon fine comment fonctionne l'école et qui fournit des éléments plus pertinents pour construire le programme d'aide à apporter.

	Travail individuel	Travail en équipe	
Types d'école	immobile A	à potentiel moyen C	Faible degré d'implication et de motivation des enseignants
	fragile B	à fort potentiel D	Fort degré d'implication et de motivation des enseignants

La catégorie A, par exemple, conjugue une absence de travail en équipe avec une absence de projet pédagogique commun. Dans ce cas de figure, une aide extérieure plaquée aura des effets à court terme. En revanche, la mise en place de changements structurels encourageant le travail en équipe à plusieurs niveaux (classe, matière, avec l'administration) ainsi que des actions de formation pour les enseignants permettront de changer durablement la situation. La catégorie B présente les caractéristiques suivantes : il y a une réelle volonté de la part des enseignants d'améliorer la situation et ils ont conscience que ce changement est possible, mais les efforts ne sont pas coordonnés entre eux et/ou pas soutenus. L'aide apportée de l'extérieur devrait alors s'appuyer sur la partie du personnel enseignant qui est impliquée dans l'école et se baser sur ce qui existe déjà pour développer des projets communs et coordonnés. Comme c'est souvent le cas, l'aide plaquée de l'extérieur, conçue comme une béquille, favorise la dépendance et a pour effet de déresponsabiliser les acteurs de l'école. Cette grille d'analyse est évidemment grossière mais elle a le mérite de souligner l'importance du diagnostic, car les stratégies à mettre en place dépendent de ce diagnostic. Même si les recherches récentes s'accordent à reconnaître qu'il est très important de prendre en compte la diversité des contextes pour les écoles qui réussissent moins bien (*underachieving schools*), il n'existe encore que fort peu de programmes d'aide diversifiée. À cet égard, plusieurs champs d'étude gagneraient à être explorés, concernant notamment l'articulation entre l'aide extérieure à apporter et la situation existante dans l'école (prenant en compte la culture enseignante et les structures existantes) ainsi que l'évolution de cette articulation au fil des étapes du développement du programme d'aide.

QUAND LES ÉTUDIANTS ÉVALUENT LEURS PROFESSEURS...

COMMENT CES PROFESSEURS PERÇOIVENT-ILS CES RETOURS ? SONT-ILS INCITÉS À CHANGER LEUR PRATIQUE ?

D'après MOORE Sarah et KUOL Nyiel¹, « Students evaluating teacher: exploring the importance of faculty reaction to a feedback on teaching ». *Teaching in Higher Education*, vol. 10(1), jan. 2005.

En psychologie institutionnelle, le retour (*feedback*) est considéré comme un facteur très important pour la motivation; d'autre part, il constitue une donnée majeure lorsqu'il s'agit de concevoir et de mettre en œuvre un travail; enfin, il est une source d'informations précieuse sur le plan de l'organisation des ressources humaines.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, l'évaluation des professeurs par les étudiants fait déjà partie de la culture universitaire dans de nombreux pays d'Europe et aux États-Unis. En Irlande, cependant, cette pratique commence seulement à se développer et elle est loin de faire l'unanimité! L'évaluation rencontre en effet de fortes résistances, probablement dues à une tradition d'indépendance dans le travail universitaire mais aussi au fait que le travail de recherche y est plus valorisé que les tâches d'enseignement. Jusqu'ici, c'était la recherche qui permettait d'évoluer dans la carrière; les universitaires étaient donc davantage focalisés sur leur activité de recherche que sur l'activité d'enseignement proprement dite.

Parmi les nombreuses critiques qui s'élèvent contre l'évaluation, certaines dénoncent le fait que les étudiants ne disposent pas forcément des connaissances ou des éléments nécessaires pour juger l'enseignement dispensé; d'autres évoquent le danger que certains professeurs soient tentés d'adopter des politiques démagogiques afin de recueillir l'adhésion de leurs étudiants. On parle aussi des risques d'inflation de diplômes et de déflation de compétences. Certes, l'institution irlandaise met de plus en plus l'accent sur la qualité de l'enseignement, sur la responsabilité de l'enseignant et sur l'importance des pratiques réflexives. Toutefois, d'autres critiques suggèrent que les retours de la part des étudiants ne servent les intérêts ni des élèves ni des professeurs, mais seulement ceux de la bureaucratie, en répondant à une conception superficielle de la notion de qualité de l'enseignement. Aussi les évaluations des étudiants sont-elles souvent considérées comme non valides ou, au mieux, comme un mal nécessaire. On assiste encore à de sérieux efforts pour éviter leur mise en place. Une chose est sûre : ces évaluations

1. Chercheurs à l'université de Limerick (Irlande).

ont des répercussions sur le jugement officiel du travail des professeurs, entraînant des changements de position au sein des équipes professorales.

De nombreuses recherches tendent à suggérer que les retours des étudiants peuvent être source de précieuses informations sur l'efficacité des méthodes adoptées, sur l'équité en matière de contrôle et sur l'intérêt suscité par le cours auprès des étudiants. L'analyse des questionnaires d'évaluation peut parfois aider à repérer un problème propre à tel type d'élèves. Mais il ressort des recherches récentes que les retours sont plus exploitables lorsqu'ils sont formatifs plutôt que sommatifs, et que l'objectif de ces retours doit être clairement défini auprès des étudiants : améliorer la qualité de l'enseignement et rapprocher professeurs et élèves.

Parmi les travaux de recherche qui portent sur les évaluations étudiantes, la plupart s'attachent à l'analyse des contenus. En revanche, rares sont ceux qui s'intéressent à la façon dont les enseignants interprètent et réagissent à ces retours, ou encore aux changements que ces évaluations induisent sur le terrain. La recherche présentée par Sarah Moore et Nyiel Kuol a été menée à l'université de Limerick. Cet établissement n'ayant aucune tradition d'évaluation par les étudiants, cette nouvelle pratique y est diversement accueillie et suscite beaucoup d'intérêt. Les enseignants ont participé à l'enquête sur la base du volontariat (21 sur 50); leur participation a permis de rassembler des données qualitatives semi-structurées. Ils ont répondu à un questionnaire portant sur leurs propres réactions face aux contenus des évaluations formatives réalisées par leurs étudiants (3 000 étudiants). Les questions posées aux enseignants concernaient l'exactitude du retour par rapport à leur cours, le caractère attendu ou non des retours, l'appréciation personnelle des enseignants de leur cours (dite évaluation subjective, opposée à l'appréciation des étudiants dite évaluation objective) et enfin les changements que les enseignants envisageaient d'apporter à leurs cours au vu de ces retours.

L'interaction entre les évaluations objectives et les évaluations subjectives

Une grille d'analyse prenant en compte deux paramètres permet de distinguer des profils de professeurs selon leur réaction aux retours, selon que les évaluations étaient majoritairement positives ou majoritairement négatives et enfin selon le degré de convergence entre leur auto-évaluation et celle portée par leurs étudiants. Trois cas de figure ont été rencontrés :

- une évaluation majoritairement positive des étudiants qui concorde avec un jugement globalement positif que le professeur porte sur son propre cours;
- une évaluation majoritairement positive des étudiants qui ne concorde pas avec l'appréciation du professeur qui, lui, porte sur son cours un jugement plutôt négatif;
- une évaluation majoritairement négative des étudiants qui concorde avec un jugement globalement négatif du professeur sur son propre cours.

Les attentes

La grande majorité des professeurs (15 sur 21) s'estiment surpris par les évaluations des étudiants. Ceci tend à prouver que ce que l'enseignant croit transmettre est bien différent de ce que l'élève perçoit. Si elle est bien analysée, cette différence peut receler de précieux renseignements pour la compréhension des deux parties.

Les changements envisagés

Trois enseignants déclarent que les évaluations reçues et leur analyse ne les incitent pas à modifier leur cours. En revanche, 16 autres pensent modifier leur pratique d'enseignement. Le changement envisagé peut porter sur un aspect (6 enseignants), par exemple, utiliser davantage de matériel visuel, souligner davantage les objectifs du cours, noter différemment..., sur plusieurs aspects (4 enseignants) ou même sur la conception fondamentale du cours (6 enseignants).

On observe une forte corrélation entre les évaluations portées par les étudiants et les intentions de changement déclarées par les professeurs : les personnes qui ont reçu des évaluations très positives sont aussi celles qui ont déclaré ne pas voir dans les évaluations de raison d'opérer des modifications. Par contre, tous les participants qui ont reçu des évaluations négatives affirment être prêts à opérer des modifications. Dans cette mesure, on peut estimer que l'évaluation par les étudiants constitue un facteur non négligeable d'ajustement de pratiques professionnelles.

Cette contribution à l'élaboration de cadres d'analyse des réactions des professeurs aux évaluations des étudiants n'aborde cependant que certains aspects de la question. Pour étoffer la recherche dans ce domaine, on pourrait encore envisager de faire porter l'analyse sur un échantillon d'enseignants plus vaste, et de prendre davantage en compte de données telles que l'âge, le sexe et le statut des participants...

« JE CONNAIS LA RÉPONSE MAIS JE NE PEUX PAS L'EXPLIQUER » OU L'ARGUMENTATION ÉCRITE D'UNE QUESTION MATHÉMATIQUE

D'après EVENS Hilary et HOUSSARD Jenny¹, «Categorizing pupils' written answers to a mathematics test question: "I know but I can't explain"». *Educational Research*, vol. 46, n° 3, 2004.

et article présente les résultats d'un test portant sur une question mathématique, qui a été soumis à 400 élèves âgés de onze ans. Voici comment était formulé ce test :

La consigne pour cette suite de nombre est : ajoutez 3.

1 4 7 10 13 16 ...

Marie dit : même si l'on continue, on n'arrivera jamais à un multiple de 3 dans cette suite. A-t-elle raison? Oui ou Non?

1) *Entourez la bonne réponse.*

2) *Expliquez pourquoi.*

Au-delà de la capacité des élèves à formuler la « bonne » réponse, c'est bien l'argumentation qu'ils fournissent à l'appui de leur réponse qui est au centre de l'étude.

RÉSULTATS DE L'ANALYSE

Bien que deux tiers des enfants aient noté que l'affirmation de Marie était vraie et qu'ils aient donné une

explication qui n'était pas fausse, la majorité n'a pas réussi à donner ce qui peut être considéré comme une réponse adéquate, mathématiquement.

Se référant aux catégories d'argumentation de Toulmin², les auteurs distinguent trois types d'insuffisances dans ces réponses : celles qui se contentent de reformuler l'affirmation de Marie, celles dont l'argumentation est basée *seulement sur des exemples* et enfin celles dont la justification n'est *pas assez détaillée* ou *pas assez précise*.

Les simples reformulations

Cette catégorie regroupe les réponses qui ne font que reformuler des informations déjà données. On n'y trouve trace ni de justification ni de raisonnement. Cette catégorie englobe les réponses des enfants dont on suppose qu'ils ont bien vérifié que les nombres donnés n'étaient pas des multiples de 3, mais qui ne l'ont pas mentionné.

1. The Open University, Milton Keynes, UK.

2. Toulmin S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge : Cambridge University Press. Trad. fr. P. De Brabanter. *Les usages de l'argumentation*. Paris : PUF, 1993.

Les explications basées seulement sur des exemples

Les réponses basées seulement sur des exemples sont majoritaires. Ce résultat rejoint les résultats d'autres recherches menées en 1989 auprès d'élèves de quinze à seize ans par Lee et Wheeler, ou encore les recherches conduites en 2000 auprès de brillants élèves de quatorze ans par Healey et Hoyles. Ces derniers ont montré que ces élèves, qui obtenaient de très bonnes notes en mathématiques, ont une préférence marquée pour les explications basées sur des exemples, même s'ils sont conscients que seule une réponse algébrique permettait d'obtenir une bonne note.

Parmi les réponses qui ne proposent que des exemples, certaines sont élaborées et s'approchent d'une réponse mathématique, mais leur raisonnement n'est pas complet. L'étape du raisonnement à partir d'exemples est importante pour la compréhension car elle permet d'accéder aux étapes suivantes. Nécessaire, elle reste toutefois insuffisante en termes d'argumentation.

Les explications qui ne sont pas assez détaillées

Beaucoup d'enfants ont donné des réponses correctes mais pas assez détaillées ou pas assez précises. Pour que la réponse soit complète il fallait analyser le point de départ, relier cette analyse au fait que les nombres de la série seront toujours supérieurs de 1 aux multiples de trois et en conclure qu'il n'y aura jamais de multiple de 3 dans la suite. La majorité des enfants ont omis l'une ou l'autre des étapes de ce raisonnement. Pourtant il est vraisemblable que ces enfants-là ont bien compris le problème. Dans cette catégorie, on trouve aussi des réponses qui ne donnent pas assez de précisions dans le raisonnement : par exemple plutôt que d'écrire que « les nombres dans la suite sont toujours supérieurs de 1 aux multiples de 3 », des enfants écrivent « supérieur de 1 », sans préciser par rapport à quoi. Ces enfants ont sûrement compris le problème, mais ils ne se sont pas exprimés avec assez de précision.

CONCLUSION : IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNANT

En analysant les réponses des enfants à l'aide des catégories de Toulmin, on constate que beaucoup d'enfants étaient sur la bonne voie mais n'ont pas donné de réponse complète. Dans bien des cas, l'intervention de l'enseignant doit donc avoir pour objectif d'aider l'enfant à *exprimer ce qu'il sait déjà*, et à le *reformuler* avec plus de précision. Telle est la difficulté : plutôt que de donner des « réponses modèles », les enseignants doivent construire à partir des réponses données par les enfants. Dans le cas de réponses basées seulement sur des exemples, les réponses peuvent être vues comme des points de départ. Au cours d'une discussion avec le professeur et avec leurs pairs, les enfants peuvent commencer à percevoir que se limiter à des exemples ne suffit pas et que d'autres formes de justification sont nécessaires. Parmi les enfants donnant des réponses incomplètes, beaucoup peuvent être aidés par des questions qui les encouragent à étoffer leurs réponses. La comparaison entre plusieurs réponses d'élèves peut aussi constituer un exercice profitable. On peut demander aux enfants de réfléchir et de regrouper les réponses qui disent la même chose et celles qui n'ont pas le même sens, puis de préciser en quoi les réponses diffèrent. Ceci peut les amener à observer et à comprendre ce qui constitue une bonne réponse et attirer leur attention sur ce qui manque pour constituer une bonne réponse.

Bien que peu d'enfants aient été capables de fournir les explications nécessaires pour obtenir une note satisfaisante pour cette question du test (les réponses n'étaient souvent pas des réponses mathématiques), l'analyse des réponses données donne une image beaucoup plus positive de la situation et permet de cerner des stratégies d'aide pour l'enseignant.

« VUE SUR REVUES »

FABIENNE LECLERCQ ET OLIVIER REY

Les périodiques constituent une des formes privilégiées de la communication scientifique.

Cette rubrique poursuit l'objectif d'information sur l'actualité de la recherche en éducation et formation.

Elle présente aux lecteurs de *Perspectives documentaires en éducation* les revues nouvellement créées ou les revues récentes qui auraient échappé à leur attention.

Titre	Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs
Numéros antérieurs	N° 1 : Écoles et « jeunes » dans les médias du Sud, 2002. N° 2 : La « déscolarisation » en France : l'invention d'un « problème » social ?, 2003. N° 3 : Écoles publiques, écoles privées au « Sud » : usages pluriels, frontières incertaines, 2004. N° hors-série 1 : Pouvoirs et mesure en éducation, juin 2005.
Numero presente	N° 4 : Formations professionnelles au Nord et au Sud . politiques et pratiques, septembre 2005.
Description ou sommaire du numero	La formation professionnelle est un espace difficile à circonscrire, souvent appelé par le politique pour réduire les difficultés d'accès à l'emploi. Elle se decline en différents modèles : domestique, professionnel, scolaire, ou encore transitionnel ou libéral quand le marché l'emporte sur les formes institutionnelles et réglementées. Mais, qu'elle qu'en soit l'organisation, la formation professionnelle ne réduit pas sa position subordonnée face aux formations académiques au Nord comme au Sud. En revanche, la construction des certifications, des relations entre formations et emploi, l'introduction de la validation des acquis de l'expérience accroissent les tensions, les dérives et la soumission des systèmes de formation au monde du travail. Différents éclairages de ces questions sont donnés dans ce dossier. <i>Numéro coordonné par Catherine Agulhon.</i>
Périodicité	Annuelle.
Cadre institutionnel	Institut de recherche et de développement (IRD) et laboratoire SASO, université de Picardie.
Responsables	Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs, IRD.
Politique éditoriale	En voulant contribuer à un cloisonnement des disciplines et favoriser une confrontation des approches, ces <i>Cahiers</i> entendent renouveler les perspectives méthodologiques et théoriques sur la construction, la transmission et l'usage sociaux des savoirs et sur les questions relatives aux jeunes.
Comité de lecture / comité scientifique	Stéphane Beaud, Justin Gandoulou, Suzie Guth, Hocine Khelifaoui, Abel Kouvouama, Marie-France Lange, Yann Lebeau, Marc Pilon, Comi Toulabor, Annie Vinokur et Trin Van Thao.
Contacts	Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs Maison des Sciences de l'Homme 54, boulevard Raspail 75270 Paris Cedex 06 Catherine Agulhon : catherine.agulhon@paris5.sorbonne.fr Laurence Proteau : proteau@msh-paris.fr

Titre	<p style="text-align: center;">Ressi http://campus.hesge.ch/ressi/</p>
Numéros antérieurs	N° 1, janvier 2005.
Numéro présenté	N ° 2, juillet 2005.
Description ou sommaire du numéro	<p><i>Éditorial</i> Sur notre lancée... / J. Deschamps <i>Études et recherches</i> – Technologies et normes archivistiques : la norme ISO 15489 sur le records management / D. Ducharme – Les pratiques d'accès à l'information : le cas des concepteurs de produits de placements financiers / E. Thivant et L. Bouzidi <i>Compte rendu d'expérience</i> Le pingouin bibliothécaire : les logiciels libres de gestion de bibliothèque / L. Berizzi et C. Zweifel <i>Événements</i> – « Intelligence économique et réseaux » : Compte-rendu de la 2^e journée franco-suisse en intelligence économique et veille stratégique / J. Deschamps, F. Courvoisier et F. Simonot – Compte rendu de la journée d'étude ADBS sur la gestion de contenu / H. Madinier</p>
Périodicité	Semestrielle.
Cadre institutionnel	Revue électronique gratuite et en libre accès.
Responsables	Directrice de publication : Jacqueline Deschamps, Haute école de gestion de Genève.
Politique éditoriale	Ressi compte, d'une part, favoriser la rédaction d'écrits théoriques et pratiques en provenance du territoire helvétique et, d'autre part, mettre à la portée des bibliothécaires, documentalistes et archivistes suisses des articles issus de la communauté internationale en science de l'information. Le public visé par Ressi est la communauté suisse et internationale concernée par la science de l'information, notamment les chercheurs, les enseignants, les professionnels et les étudiants. Toutes les contributions sont les bienvenues.
Comité de lecture / comité scientifique	Jacqueline Deschamps, Daniel Ducharme, Aleksandar Boder, Alexandre Delage, Michel Gorin, Hélène Madinier et Marc Rittberger.
Contacts	<p style="text-align: center;">RESSI Jacqueline Deschamps Haute École de Gestion Campus de Battelle – Bâtiment F 7, Route de Drize 1227 Carouge – Suisse +41(0)22 388 17 81</p> <p style="text-align: center;">Jacqueline.Deschamps@heg.ge.ch</p>

OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Depuis 1988, nous présentons régulièrement une sélection des thèses récemment soutenues et qui présentent un intérêt dans le large champ de l'éducation. Cette année, nous avons adopté un mode de classement thématique plutôt que par établissement. Toutefois, le lecteur retrouvera une entrée par établissement dans le tableau récapitulatif situé à la fin de cette rubrique.

Les résumés des thèses sont ceux rédigés par les auteurs, tels qu'ils figurent dans le catalogue SUDOC.

FABIENNE LECLERCQ

Didactique de l'anglais

Nicolas GUICHON. *Compréhension de l'anglais oral et TICE : les conditions d'un apprentissage signifiant*. Université de Nantes, 2004. Directeur de thèse : Jean-Paul NARCY.

Cette recherche pose la question des conditions, propres à l'environnement d'apprentissage médiatisé, qu'il est possible de mettre en place pour que des apprenants puissent développer leur compréhension de l'oral dans un dispositif intégrant les TICE. Nous nous intéressons tout d'abord aux fondements théoriques qui guident la conception et l'intégration d'un dispositif d'apprentissage multimédia dédié à la compréhension de l'anglais oral pour des étudiants francophones, selon trois approches que nous souhaitons complémentaires :

psychosociale (représentations sociales des apprenants et des enseignants), psycholinguistique (construction du sens) et didactique (tâches et scénario d'apprentissage). Nous abordons également certains aspects méthodologiques (modélisation de l'activité d'apprentissage, processus de développement, évaluations croisées) qui participent à la mise au point d'un dialogue collaboratif entre didacticien et médiatiseur. Deux enquêtes permettent de démontrer qu'un dispositif d'apprentissage médiatisé se structure autour de valeurs sensibles et de valeurs tangibles. Enfin, nous présentons un certain nombre de conditions pour faire en sorte que les TICE puissent constituer une valeur ajoutée pour développer la compréhension de l'anglais oral et servir de levier pour propager une culture de l'innovation au sein d'un dispositif existant.

Histoire de la philosophie

Benoît CASTELNERAC. *La théorie platonicienne de l'éducation : les rapports de l'opinion et du savoir dans la constitution d'une paideia philosophique*. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2004. Directeur de thèse : Luc BRISSON.

Cette thèse tente d'identifier quels sont les éléments fondamentaux de l'éducation platonicienne, et d'en rendre explicite l'économie et la logique propre dans le cadre plus large du platonisme éthique et politique. Nous souhaitons aborder les œuvres de Platon dans cette perspective, afin de montrer que la théorie platonicienne de l'éducation offre une assise théorique à partir de laquelle peuvent être élaborées des solutions à quelques-uns des nombreux questionnements éthiques et politiques formulés à la fois dans les dialogues et par les interprètes de Platon. Parce que la théorie platonicienne de l'éducation participe à la fois d'une recherche de la connaissance et d'une utilisation pédagogique de l'opinion, aborder le platonisme du point de vue de cette théorie pourrait se révéler particulièrement profitable pour déterminer les prémisses, les raisonnements et le fonctionnement pratique de l'éthique et de la politique platoniciennes.

Informatique

Sofiane BENADI. *Structuration des données et des services pour le télé-enseignement*. INSA de Lyon, 2004. Directeurs de thèse : Patrick P REVOT et Jean-Yves RAMEL. Jury : Philippe Trigano, Michelle Joab, Mohamed Slimane.

La révolution des STIC touche fondamentalement le domaine éducatif. En s'inscrivant dans ce courant, cette thèse porte sur la conception d'environnements informatiques pour le télé-enseignement. Plus particulièrement, notre travail concerne la mise en place d'un modèle pour la structuration des données et des services, dont le but est de servir de base à la conception d'environnements hypermédias permettant la génération dynamique d'activités pédagogiques adaptées aux profils et aux préférences des apprenants. Cette adaptation est réalisée grâce à l'usage des différents

langages gravitant autour de la technologie XML, et grâce à un découpage horizontal du système en trois niveaux interdépendants (support, structure et sémantique). Leurs rôles respectifs sont expliqués, en décrivant pour chacun les intérêts de cette modélisation. Le modèle que nous proposons, nommé AHXEL (Adaptive hypermedia using XML for e-learning), à pour caractéristique essentielle de faciliter la construction et la distribution d'activités pédagogiques réellement multimédias, adaptées au profil et au niveau de connaissance de chaque apprenant, en séparant le contenu de la forme. Dans AHXEL, la spécification, la conception et la réalisation des activités pédagogiques multimédias adaptatives utilisent les divers outils et techniques de la technologie XML pour composer des documents à partir d'un rassemblement de supports de base. Nous décrivons enfin une plateforme respectant ce modèle, qui a été implémentée afin de valider l'ensemble de nos propositions.

Psychologie

Emmanuelle BONJOUR. *Performances en lecture et profils de lecteurs à l'entrée au collège*. Université Rennes 2, 2004. Directeur de thèse : Jean-Émile GOMBERT. Jury : A. Magnan, G. Sensevy, J. Levasseur.

Cette étude exploratoire, menée sur 2 355 élèves, a pour objectif de caractériser les niveaux d'expertise en lecture des élèves à leur entrée en sixième. Elle s'attache, dans un premier temps, à situer le lecteur de sixième par rapport au lecteur expert puis à dégager les principaux profils de lecteurs coexistant au sein de cette population. Elle a été réalisée grâce aux données recueillies par la DEP en septembre 1997, auprès de cet échantillon, à partir de l'épreuve d'évaluation nationale en français et d'une épreuve spécifique d'évaluation en lecture. Afin de répondre au premier objectif, un échantillon de 52 étudiants, lecteurs experts, a également été soumis à l'épreuve d'évaluation en lecture. L'analyse menée sur la rapidité et l'exactitude avec lesquelles les élèves manipulent les unités du langage écrit, ainsi que sur leur niveau de compréhension des textes écrits, met en évidence l'existence d'importantes différences interindividuelles au sein de l'échantillon considéré. Parmi les élèves de sixième, 29% se révèlent être de bons lecteurs mais n'atteignent pas,

toutefois, l'efficience en lecture des étudiants. L'élève à son entrée en sixième ne peut donc être considéré comme un lecteur expert. Dix pour cent des élèves, en revanche, cumulent d'importantes difficultés en lecture et un faible niveau de compréhension des textes écrits.

Denis LEROY. *Contribution à la description des gestes d'enseignement : un cas d'analyse didactique comparée, les aides-éducateurs et les professeurs des écoles.* Université de Provence Aix-Marseille 1, 2004. Directeur de thèse : Samuel JOSHUA.

Cette recherche montre comment une typologie de gestes, construite à partir des travaux didactiques passés, peut rendre compte de la nature et de la fonction de l'aide à l'étude dans un environnement scolaire. Nous appelons *geste* l'action d'un professeur qui se donne pour but de mettre en relation des élèves à des objets de nature diverses : techniques, connaissances, objets matériels, symboliques. Nous étudions la nature de ces aides déployées par des adultes tuteurs – professeurs des écoles et aides-éducateurs – auprès d'élèves de cours moyen première année, dans des conditions ordinaires d'enseignement, au moment où les élèves ont en charge la résolution individuelle de problèmes qui leur sont proposés. La recherche compare ces aides selon trois dimensions : la discipline (mathématiques/français), l'expérience des professeurs (première année de fonction, quinze ans d'ancienneté), le statut de ces tuteurs (enseignants, aides-éducateurs). L'hypothèse principale est que l'activité manifestée par tout tuteur didactique consiste à contrôler trois grandes fonctions didactiques : la part de responsabilité des élèves relative au savoir, l'aménagement de milieux pour apprendre et l'avancement d'un temps qui règle l'ordre et la vitesse d'apparition des savoirs. Nous montrons que les différences d'aides entre des tuteurs didactiques occupant des positions différentes dans l'institution proviennent des différences dans les façons de contrôler ces trois fonctions. Nous mettons en évidence que les gestes d'aide à l'étude se modifient en fonction des disciplines et des savoirs enseignés et que le contrôle des fonctions s'y réalise différemment. La recherche montre que certains gestes affectent de façon assez prévisible les fonctions didactiques et créent les conditions d'apparition de certains phénomènes décrits dans la littérature didactique, alors que d'autres dépendent au contraire très fortement des contextes.

Sciences de l'éducation

François SIMON. *Les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture au cours préparatoire : positionnement des activités de compréhension et de traitement de l'écrit.* Université de Nantes, 2004. Directeur de thèse : Marguerite ALTET.

À partir de l'observation de dix séances de « découverte de texte », cette recherche s'attache à analyser les pratiques sous l'angle de l'articulation des processus d'enseignement avec l'activité des élèves, dans les domaines du traitement de l'écrit et de la compréhension. Deux entrées servent de points d'appui pour le questionnement : – une entrée visant à situer les pratiques sur les axes « Contextualisation », « Compréhension des textes » et « Traitement de l'écrit » ; – une autre entrée visant à articuler « processus d'enseignement » et « activité des élèves ». L'analyse des séances, sous l'angle des activités consacrées au traitement de l'écrit et celles consacrées à la compréhension, apporte des éléments de réponse à la question du positionnement des enseignants par rapport à des options théoriques, à la question des enjeux pour le développement de compétences dans le domaine de la compréhension/interprétation des textes. L'analyse des modes d'ajustement opérés par les enseignants permet de comprendre comment les processus d'enseignement viennent s'articuler, s'ajuster ou non aux procédures privilégiées par les élèves. Ces analyses conduisent à distinguer différents profils d'"enseignants de lecture » qui renvoient à des perceptions différentes des enjeux en termes de maîtrise du traitement de l'écrit et d'acquisition de compétences de compréhension/interprétation des textes.

Fabienne SKOC-GEROME. *Un concours de circonstances : l'identité des professeurs des écoles des années 1990 et 2000.* Université Paris 10 Nanterre, 2004. Directeur de thèse : Claudine BLANCHARD-LAVILLE.

Cette recherche a pour but de comprendre comment se construit l'identité de nouveaux professeurs des écoles. Nous postulons que cette identité est subordonnée à un processus dynamique d'interaction. Depuis 1991, tous les enseignants français du premier et second degré (c'est-à-dire qui exercent dans les écoles maternelles et primaires, les collèges ou les lycées) sont formés dans des Instituts universitaires de formation des maîtres

(IUFM). C'est dans ce contexte tout à fait particulier que nous nous sommes intéressée à l'identité des enseignants du premier degré, c'est-à-dire l'identité des nouveaux professeurs des écoles. Nous nous interrogeons sur l'identité de cette catégorie de professeurs (qui et comment devient-on professeur des écoles, quelle(s) sont les raison(s) de ce choix de l'enseignement...). Au regard de cette problématique identitaire, nous nous sommes appuyée sur des référents théoriques issus de la sociologie du travail, de la sociologie de l'identité et de la sociologie clinique. Nous avons fait passer un questionnaire dans un IUFM, d'abord au cours de la première année où a été institué ce statut de nouveau professeur des écoles (1993-1994) puis dix ans plus tard (2003-2004). Ensuite, nous avons tiré un échantillon significatif de professeurs des écoles stagiaires pour un entretien clinique semi-directif de type biographique (c'est-à-dire qui se focalise sur le caractère singulier de la personne). L'analyse des entretiens cliniques biographiques a montré qu'il y a trois façons de construire son identité ce qui permet de dresser une typologie identitaire. Ainsi, devenir professeurs des écoles est : une confirmation identitaire, une réservation identitaire ou une restauration identitaire.

Christel CANDALOT dit CASAURANG. *Formation aux compétences informationnelles en premier cycle universitaire : études et réflexions*. Université Bordeaux 3 Michel-de-Montaigne, 2004. Directeur de thèse : Hubert FONDIN.

Les formations à la recherche documentaire ont été mises en place dans les bibliothèques universitaires afin d'optimiser la démarche de recherche des usagers. Mais ces multiples usagers ayant des besoins et des usages variés, on glisse aujourd'hui d'un paradigme usager vers un paradigme social qui devrait tenir davantage compte de l'environnement social des usagers. Dans ce contexte, nous nous sommes interrogée sur la légitimité d'une formation uniquement centrée sur la recherche documentaire et qui néglige d'aborder le contexte socio-culturel dans lequel s'insère la recherche d'information. L'objectif de notre recherche a été de cerner les conditions d'efficacité d'une formation à la recherche documentaire en premier cycle universitaire (en s'appuyant sur le concept de représentations sociales), à travers deux études portant sur les acteurs de cette formation : d'une part, les formateurs intervenant dans

cette formation ayant des profils très divers (personnels de bibliothèque, enseignants, vacataires), une étude qualitative a été menée pour déterminer l'impact de cette particularité sur l'efficacité de la formation ; d'autre part, une étude quantitative de la population étudiante à qui s'adresse la formation a été entreprise pour étudier dans quelle mesure elle est adaptée à leur profil. Les résultats font apparaître que la formation à la maîtrise de l'information à l'université gagnerait en efficacité si les formateurs, dans une collaboration effective, adhéraient à une identité professionnelle collective leur permettant de transmettre aux étudiants des contenus disciplinaires informationnels relevant du champ des sciences de l'information.

Marie-Anne LOIRAT-MALLET. *Statut scolaire et image de soi en fin de primaire : étude clinique de la représentation par l'enfant de son niveau et de ses inférences sur sa scolarité*. Université de Nantes, 2004. Directeur de thèse : Martine LANI-BAYLE.

Dans toute classe, il existe une distribution implicite des élèves : les bons, les moyens, les faibles. Le statut scolaire est attribué par les enseignants. Mais selon les pratiques pédagogiques, il est plus ou moins communiqué aux enfants, qui en ont une représentation. Cette image de soi peut primer sur le jugement professoral. Ces décalages sont alors plus ou moins importants, les plus couramment repérés étant ceux qui ne s'effectuent que d'un cran, les plus rares étant ceux à deux crans (un bon qui se juge moyen ou faible). Ces illusions perceptives sont évolutives, elles dépassent la simple représentation de l'élève, sont en lien avec l'image de soi que se construit l'enfant selon son parcours de vie et sont le témoignage d'une aptitude à réagir face à un statut imposé. Quelles en sont les répercussions sur les résultats scolaires ? Se déclarer « en décalage », n'est-ce pas une sorte de levier de résilience, permettant à certains de rebondir, à d'autres de régresser ?

Michail KALOGIANNAKIS. *Après l'introduction des TICE, puis après la création des TPE au lycée : de nouveaux rôles pour les professeurs ? Le cas en sciences physiques*. Université Paris 5 René-Descartes, 2004. Directeur de thèse : Michel CAILLOT.

Le présent travail est le fruit d'une recherche menée, depuis 2000, dans le cadre d'une thèse, au laboratoire « Éducation et apprentissages » de l'université Paris 5

René-Descartes, et concernant les nouveaux rôles des enseignants de sciences physiques au lycée, face aux innovations TICE et TPE.

Depuis l'introduction de l'EXAO, les professeurs de sciences physiques utilisent les TICE. Certains d'entre eux emploient Internet comme outil de formation permanente. Ils s'en servent pour se tenir au courant, enrichir leurs données ou même renouveler leurs connaissances. Ils l'utilisent aussi comme lien avec d'autres collègues. Le ministère de l'Éducation nationale a créé en mars 1999 la liste PHYSCHIM et, en mars 2000, la liste TPE-TICE, après l'introduction des TPE au lycée. À travers ces listes de diffusion, également connues sous le nom de listes de discussion, la communication entre les professeurs, l'échange des pratiques et des informations constituent désormais une réalité.

Notre recherche vise à appréhender les nouveaux rôles des enseignants de sciences physiques, tels qu'ils peuvent être déterminés à travers des entretiens individuels et à partir des messages envoyés dans les listes PHYSCHIM et TPE-TICE. Dans le cadre de notre travail, nous avons considéré ces deux listes de diffusion comme l'expression de communautés virtuelles ayant un potentiel pour l'étude et le développement des pratiques des enseignants. Nous pouvons définir une communauté virtuelle tout simplement comme un groupe de personnes, en l'occurrence les enseignants de sciences physiques du secondaire, qui sont en relation au moyen du cyberspace via ces deux listes de diffusion que nous avons étudiés. Les archives de ces deux listes sont de riches sources d'échanges entre les enseignants et constituent de bons exemples de la façon dont chacun des contributeurs, de son côté, peut bénéficier de la communauté.

Les professeurs de sciences physiques qui participent aux listes de diffusion TPE-TICE et PHYSCHIM et qui ont ensuite été interviewés dans le cadre de cette recherche peuvent être considérés comme des enseignants experts. Ils retiennent mieux l'information pertinente, ils rassemblent les renseignements de manière plus efficace et ont un accès plus rapide et meilleur aux souvenirs utiles. Parmi les enseignants interviewés, nombreux sont ceux qui conservent les messages intéressants de ces deux listes, notent les pratiques et les idées d'autres collègues et essaient de les appliquer dans leurs classes de physique et dans les TPE.

En général, les enseignants de sciences physiques mentionnent, parmi les aspects positifs des TPE, l'amélioration

et le renouvellement des relations entre les professeurs et leurs élèves, ainsi que le développement de l'autonomie de ces derniers. Par ailleurs, l'essor des listes de diffusion telles que la liste TPE-TICE et la liste PHYSCHIM devrait apporter dans un proche avenir une aide considérable, non seulement aux professeurs de sciences physiques, mais aussi aux enseignants de toutes les disciplines.

Anne-Marie RISS. *Les compétences précoces de mise en intrigue : implications éducatives de théories de Paul Ricœur.* Université de Nantes, 2004. Directeur de thèse : Michel FABRE.

Raconter une histoire demande une compétence toute ordinaire dont les enfants se reconnaissent capables. C'est la même intelligence narrative que Paul Ricœur a décrite et que Tolstoï pédagogue a mise en lumière. Il serait opportun que les enseignants connaissent et exploitent la faculté de mise en intrigue qui est mise en évidence ici à l'âge du collège. Le dynamisme du parcours des trois mimesis, tel qu'il a été démontré par Paul Ricœur dans *Temps et Récit*, concerne l'enfance car il est partie prenante de son développement.

Mathilde MUNEUX. *Effets orthographiques sur la perception des mots parlés : études chez l'apprenti lecteur et le lecteur expert.* Université d'Aix-Marseille 1, 2004. Directeur de thèse : Jonathan GRAINGER.

Cette thèse examine l'influence de l'orthographe sur la perception de la parole à différents niveaux de développement du système orthographique. Des effets facilitateurs du voisinage orthographique sont observés en modalité auditive. En effet, les adultes et les enfants bons lecteurs sont plus rapides pour traiter des mots parlés ayant beaucoup de voisins orthographiques (i.e., ayant une formation orthographique proche de beaucoup d'autres mots) que des mots ayant peu de voisins orthographiques. De plus lorsque des adultes doivent générer un voisin orthographique (i.e., un mot proche phonologiquement) du mot entendu, ils fournissent préférentiellement un voisin orthographique. L'ensemble des résultats, interprété via le modèle bimodal d'activation interactive combiné avec le modèle de restructuration lexicale, suggère que les connaissances orthographiques influencent la perception en temps réel des mots parlés, mais aussi la qualité des représentations phonologiques préexistantes.

Abdelkarim ZAID. *Problèmes didactiques d'une documentation et d'une assistance pédagogique en ligne pour des ingénieurs en formation en alternance*. ENS Cachan, 2004. Directeur de thèse : Yves CARTONNET. Ce travail de thèse répond à une demande du Centre de formation par apprentissage Ingénieur 2000. Il s'agit de proposer, dans le cas d'une formation d'ingénieurs en alternance, des principes pour construire des activités académiques articulées aux activités industrielles. Nous avons alors choisi une approche didactique qui se centre sur l'activité de formation de l'apprenti ingénieur. Nous avons mis en évidence la nature des savoirs mobilisés dans des activités de conception dans les deux séquences de formation : ces savoirs sont fortement déterminés par la situation de l'activité en tant que complexe de conditions et de contraintes humaines, organisationnelles et matérielles. Par ailleurs nous avons montré que, quelle que soit la séquence de formation considérée (industrielle ou académique), l'activité de conception est définie par quatre caractères essentiels : la visée, la situation, les savoirs mobilisés et les modalités de mobilisation des savoirs. Les ruptures entre les activités de conception, dans les deux séquences de la formation en alternance, relativement à ces quatre caractères, ont notamment été dégagées. Enfin, nous avons étudié les difficultés des apprentis à utiliser une assistance pédagogique en ligne et valider un carnet de bord, en tant qu'outils permettant d'opérer des continuités, entre les activités de conception industrielles et académiques.

Solveig FERNAGU. *Organisation du travail et développement des compétences : le cas des organisations qualifiantes*. Université Lyon 2 Lumière, 2004. Directeur de thèse : Michel DEVELAY. Jury : Philippe Carré, Alain Kerlan et Pierre Pastre.

On écrit depuis longtemps que les situations de travail peuvent être porteuses d'apprentissages. La notion d'organisation qualifiante en constitue la figure emblématique. Selon nous, elle est la plus à même d'exprimer la relation organisation du travail et développement des compétences. Notre projet fut alors de repérer les processus existants, informels ou formels, en lien avec les opportunités d'apprentissages offertes par l'organisation du travail. Pour les repérer, nous avons porté un regard sur la relation organisation du travail et développement des compétences, non à partir d'une discipline de référence mais à partir d'un objet : l'organisation du

travail et le vécu de ses acteurs. Sur le plan méthodologique, nous avons réalisé cinq monographies à partir de l'observation de cinq PME et nous avons suivi un dispositif organisationnel particulier : un groupe de travail. Dans la littérature à propos de la relation organisation du travail et développement des compétences, on trouve très peu de données. Des concepts comme celui d'organisation qualifiante semblent exister *a priori* sans que l'on ait réuni d'observations pour les valider. Notre empirie nous alerte à propos de l'efficacité de ces dispositifs et nous conduit à les questionner. Ainsi s'explique notre problématique : pour quelles raisons une organisation qui est la plus à même de développer les compétences ne parvient-elle que modérément à le faire ? Nous ne cherchons pas à dire comment il faut faire pour que des organisations deviennent qualifiantes mais à comprendre pourquoi elles ont tant de mal à l'être ou à le devenir...

Guy MANNEUX. *Caractérisation des situations de production en technologie au collège*. ENS Cachan, 2004. Directeur de thèse : Jean-Louis MARTINAND. Jury : Pierre Bourdet, Jacques Ginestie, Bernard Hostein, Joël Lebeaume, Norbert Perrot.

La présente recherche vise à décrire les dispositifs de production et à analyser les relations entre curriculums formel, potentiel, réel et vécu. L'analyse porte principalement sur les constructions de séquences scolaires proposées et les expériences vécues par les élèves. Un premier résultat s'applique au curriculum potentiel, adapté à un contexte particulier : le « curriculum possible ». Contraintes scolaires, organisations, représentations des enseignants concernant les activités de production constituent les principales caractéristiques en jeu dans la conception de la situation initiale de production. L'ajustement permanent des dispositifs aux élèves et aux circonstances, et réciproquement, constitue un second résultat relatif au curriculum vécu. Les caractéristiques des deux formes de curriculums montrent qu'il est impossible aux acteurs d'établir des relations entre les pratiques de production scolaire et des pratiques externes à l'école, ce qu'exigent les programmes de la discipline.

Yang-Mi KOO. *La formation à distance comme facteur de développement de l'autoformation : utopie ou chance pour l'enseignement supérieur ?* Université Rennes 2,

2004. Directeur de thèse : Gisèle TESSIER. Jury : Georges-Louis Baron, Éric Bruillard, Jacqueline Fontaine.

La formation à distance et l'évolution des TIC conduisent à diversifier, en association avec le nouveau paradigme de l'apprentissage tel que l'apprentissage constructiviste, la formulation du dispositif pédagogique et son application. Notre recherche s'inscrit dans la problématique du développement de l'autoformation, par l'intégration à l'université de la formation à distance, avec les TIC. Pour chercher l'ensemble des facteurs qui créent des freins à l'innovation et à l'autoformation par la formation à distance, nous avons construit un modèle général de l'innovation dans un dispositif qui se veut différent de l'enseignement traditionnel. En fait, les freins à l'innovation et à l'autoformation sont liés aux contextes pédagogique, institutionnel et technologique qui constituent tout un ensemble de conditions de développement de la formation à distance avec les TIC. Ainsi, nous avons repéré une relation interdépendante entre ces trois dimensions de notre modèle. Sans le changement de l'ensemble des plans pédagogique, institutionnel et politique, l'innovation ne pourra pas réussir comme nous l'envisageons. L'enjeu de la formation des enseignants est de faire évoluer les conditions d'une pédagogie innovante à l'université. La formation des enseignants doit leur permettre de réaliser des expériences, avec les nouvelles méthodes pédagogiques comme la formation à distance, avec les TIC et avec un nouveau modèle pédagogique comme la pédagogie constructiviste.

Denis MARQUET. *Théorie de l'agir communicationnel et échec scolaire : étude d'une intervention dans un centre de scolarité adaptée*. Université Bordeaux 2, 2004. Directeur de thèse : Pierre CLANCHE.

Du fait de leur orientation téléologique et non communicationnelle, les discours et les pratiques pédagogiques des enseignants transforment les problèmes vécus des élèves en difficulté, en cas sociaux susceptibles d'être traités par la thérapéutocratie. Une relecture de la *Théorie de l'agir communicationnel* de Jürgen Habermas, sous l'angle de la pédagogie, peut favoriser le dépassement de cette perspective étroite de la relation « maître-élève-savoir ». Son expérimentation dans un centre de scolarité adaptée accueillant des adolescents

« en échec et inadaptation scolaire » permet de mettre en évidence sa pertinence pour la relance des processus cognitifs. Elle montre, également, le parti que peut tirer la relation « maître-élève-savoir » d'une pratique éducative résolument tournée vers l'interactivité. Sous cette présentation, la théorie de l'agir communicationnel apparaît, essentiellement, comme une théorie de l'intercompréhension humaine.

Christine POUPA. *Document écrit, sur papier ou électronique, et enseignement : contribution à l'analyse de ses statuts et usages dans l'enseignement supérieur postgradué, pour des étudiants adultes, dans trois établissements d'enseignement supérieur Lausannois*. Université Paris 2 Panthéon-Assas, 2004. Directeur de thèse : Michel BERNARD.

En quoi et comment l'introduction de l'usage de documents électroniques dans l'enseignement supérieur post gradué est-il significatif et pertinent ? Cette recherche qualitative, à finalité exploratoire, privilégie deux propositions :

1- L'usage de documents électroniques se situe dans un continuum avec les autres supports de l'écrit, alors qu'un discours officiel consensuel tend à faire croire qu'il révolutionne les pratiques pédagogiques, l'usage des TICE étant associé au paradigme constructiviste.

2- Techniquement, plus qu'avant et à distance, le document électronique permet une coproduction en formation et pour la formation.

La démarche repose sur cinq corpus dont l'observation directe et des questionnaires auprès d'étudiants ; des entretiens auprès de professeurs ; l'analyse des procédures de recrutement et de promotion des professeurs. L'approche, multiréférentielle, se situe au confluent des recherches sur l'andragogie, les technologies, les médias, l'écrit et la communication. Il reste que l'approche pédagogique est indissociable d'une approche politique plus globale.

Marie-France BRAGAGNOLO. *Tutorat et accompagnement scolaire : effet de l'âge et de la culture des tuteurs-adultes*. Université Bordeaux 2, 2004. Directeur de thèse : Alain BAUDRIT.

Le tutorat est utilisé pour lutter contre l'échec scolaire, en particulier dans le cadre de l'accompagnement scolaire. Le mot « tutorat » signifie qu'un adulte assume une tutelle c'est-à-dire qu'il a la charge de prendre soin

d'une personne et de ses biens. Ce mot suggère donc une relation qui n'est pas définie en termes de réciprocité. L'accompagnement scolaire a été défini en 2001 dans la *Charte nationale de l'accompagnement scolaire*. Il s'agit de « l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui qu'ils [les enfants] ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social ». Le tutorat semble avoir trouvé sa place dans l'accompagnement scolaire. En effet, les enfants ont besoin d'une aide individualisée, souvent assurée par des non-professionnels. Le tutorat et l'accompagnement scolaire semblent s'adapter réciproquement et de façon spontanée. Cette recherche s'appuie sur des données recueillies auprès de trois cent huit enfants (âge moyen : 9,2 ans) avec une démarche expérimentale portant sur des tâches scolaires en mathématiques et en français. Le tutorat est abordé d'un point de vue intergénérationnel et interculturel.

Jean-Marc TURBAN. *Listes de diffusion pour les enseignants du premier degré : une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation)*. Université Rennes 2, 2004. Directeur de thèse : Gisèle TESSIER. Jury : Jacques Wallet, Michel Caillot, Jacqueline Fontaine.

Les listes de diffusion connaissent un engouement spectaculaire chez les enseignants. Elles leur permettent de mutualiser des ressources, de coopérer, de rompre leur isolement. Notre problématique soutient que l'adhésion et la participation d'enseignants du premier degré à des listes de diffusion contribuent à la formation professionnelle continue des maîtres, que cette conduite individuelle singulière relève des logiques de l'action qui se combinent dans l'expérience sociale : l'intégration, la stratégie, la subjectivation. Considérant le nombre très restreint d'abonnés, nous formulons l'hypothèse que les instituteurs et professeurs des écoles présents sur les listes de diffusion pour enseignants du premier degré entretiennent un rapport particulier à la formation, aux technologies de l'information et de la communication et au savoir. Nous avons mené nos investigations, mêlant questionnaire, analyse de contenu des échanges et entretiens compréhensifs, sur trois listes ouvertes, non institutionnelles et généralistes, destinées aux enseignants du premier degré : la Listecolfr, la Liste Freinet et la Liste PME.V. Notre travail vise une meilleure compréhension du phénomène des listes de diffusion pédagogiques. Il doit nous amener

à dresser quelques perspectives envers ce dispositif, dans le cadre de la mutation des pratiques de formation initiées par l'émergence du cyberspace de communication.

Nathalie MONS. *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Université de Bourgogne, 2004. Directeur de thèse : Marie DURUBELLAT.

Nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux trois politiques d'éducation qui visent explicitement la différenciation et la diversification de l'offre éducative. Parce qu'elles sont au cœur de la réforme actuelle et que l'on s'interroge sur leur nature et leur portée, nous nous attachons plus particulièrement à l'étude des réformes de décentralisation, aux mesures de différenciation de l'école unique et à la politique du libre choix de l'école.

Thèse en ligne : http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/2004/04125.pdf (consultée le 13/06/05).

Michèle ARNOUX. *Une étude sur l'activité de l'enseignant en situation interactive : observation de la gestion et de l'organisation du temps dans des classes de CM1*. Université Grenoble 2 Pierre-Mendès-France, 2004. Directeur de thèse : Pascal BRESSOUX.

L'activité de l'enseignant, dans sa dimension temporelle, peut être envisagée à partir de verbalisations au moyen desquelles il est possible d'accéder à la variété des pratiques mises en œuvre en situation interactive. Il est possible aussi de l'aborder à partir d'une observation *in situ*, c'est-à-dire en prenant en compte l'écologie de la situation enseignement-apprentissage selon un modèle temps-contexte-processus. C'est l'option qui a été choisie dans cette recherche, dont l'objectif est double. Elle vise à décrire la diversité de l'organisation et de la gestion pédagogiques, dans douze classes de CM1, c'est-à-dire les écarts en matière d'offre globale d'enseignement, de partage du temps entre les différents contenus, d'articulation des stratégies et des comportements didactiques, et à montrer ce qui les détermine. Dans une perspective évaluative, cette recherche a aussi pour objet de montrer les effets de la distribution du temps, telle qu'elle a été observée, sur les acquisitions des élèves et sur les différences d'efficacité entre les classes.

Nelly LEMBLE. *La délinquance en milieu scolaire*. Université Toulouse 1, 2004. Directeur de thèse : Pierre SPITERI.

Le droit national et international contemporain tente de protéger enfants et élèves de la maltraitance. Or, le consumérisme a transformé l'enfant en « roi » et l'élève en « client ». L'obéissance, l'honneur, le respect, la paix, bien que revendiqués, ne sont plus reconnus comme des obligations. L'État prône un double discours, sécuritaire et éducatif, pour donner du sens à l'autorité et à l'école. Cette dualité, certes nécessaire, doit aboutir à une complémentarité des institutions pour être efficace. Or, non seulement cette cohésion n'est pas réalisée mais la délinquance en milieu scolaire est bien présente. Les réformes entreprises pour réaliser l'égalité de tous devant l'instruction n'ont pas supprimé l'échec à l'école. L'étude des facteurs exogènes et endogènes de cette délinquance révèle que l'éducation reçue est la source de ce syndrome. La vulnérabilité sociétale (Walgrave), combinée avec la crise de l'autorité parentale et le développement du sexisme au sein de la famille transmet la loi du plus fort à la nouvelle génération. Les valeurs essentielles ont perdu de leurs sens. Le « mal » est alors banalisé et le « bien » est dévalorisé pour des élèves dont le profil est « agressif », vulnérable » ou « fragile et instable ». C'est en redonnant du sens à l'autorité parentale ainsi qu'à la mission de l'école que les adolescents pourront à nouveau savoir « qui ils sont », « pourquoi ils sont là » et « où ils vont ». La clé pour éviter de s'engager dans la délinquance en milieu scolaire est le triangle vertueux parents/professeurs/ élèves.

Micheline MAPPES-DEBUS. *L'éducation artistique et culturelle au lycée: demande réelle ou symbolique du lycéen (Territoire: académie de Strasbourg)*. Université Rennes 2, 2004. Directeur de thèse : Patrick BOUMARD. Jury : Marc Debène, Philippe Meirieu, Jean-Luc Bredel.

Quand j'étais professeur, je me demandais toujours pourquoi le lycéen refusait de lire, d'écrire, de compter, d'apprendre les leçons et de faire les exercices qu'on lui donnait. Maintenant que je suis conseillère pour l'éducation artistique, je continue à me demander pourquoi le lycéen refuse de danser, de chanter, de peindre, de jouer et de faire les cabrioles qu'on lui demande de faire. Qu'il s'agisse d'éducation, de formation, d'apprentissages ou de culture, l'adolescent apparaît muré dans son refus. L'anorexie reste un état familier du lycéen. Qui

doit, qui peut diagnostiquer, prévenir, guérir l'anorexie culturelle des jeunes ? Faut-il « résister à la tentation de vouloir éradiquer la résistance » et faire leur bonheur culturel malgré eux ?

Jacques ANNEBEAU. *La problématique de l'éducation à la paix à la lumière de deux représentants de l'éducation nouvelle: Célestin Freinet et Maria Montessori*. Université Lyon 2 Lumière, 2004. Directeur de thèse : Michel SOËTARD. Jury : Jean Houssaye, François Galichet, Guy Avanzini.

L'étude du thème de l'éducation à la paix, selon les options éducatives et pédagogiques, historiquement ancrées de Célestin Freinet et de Maria Montessori, inscrites dans le mouvement de l'Éducation nouvelle, imposent d'interroger le concept de paix à la lumière de la philosophie. La notion de conflit, lieu d'espace et de temps, moment différé à la violence, où s'articulent les rapports de tensions entre les contraires en présence, apparaît dès lors comme élément central à prendre en considération dans les relations humaines, afin que ces dernières ne dégèrent pas en violence aveugle. Ces pédagogues furent animés par un profond désir de paix après deux catastrophes mondiales. Leurs approches révèlent leur attitude vis-à-vis des conflits armés, un déni de la notion même de conflit dans des relations entre les hommes ainsi que la valeur qui lui est attachée. L'établissement d'une adéquation entre nature et paix amène Célestin Freinet et Maria Montessori à asseoir l'un comme l'autre leurs conceptions sur les bases du naturalisme et du vitalisme en prenant, pour Maria Montessori plus particulièrement, une dimension religieuse. Leurs conceptions et démarches s'appuient sur la nécessité de l'éradication des conflits. Outre le fait que, par la voie du pacifisme, la paix ne saurait advenir, l'éducation à la paix demeure un problème parce qu'elle se doit de considérer la composante conflictuelle tant dans les relations inter-individuelles qu'inter-éthniques et inter-étatiques. Il demeure que non seulement on peut mais que l'on doit éduquer à la paix, au risque de la violence possible, afin d'assurer aux futures générations l'apprentissage de la liberté et de l'autonomie.

Marc BEILLOT. *Organisation et territorialisation des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole*. Université Bordeaux 3, 2004. Directeur de thèse : Guy DI MEO.

Depuis 1848, l'enseignement agricole est inscrit dans une approche nationale hiérarchisée, avec pour objectif principal la diffusion du progrès universel, renforcée par les lois de 1960 qui ont ajouté une dimension technique. Mais sa liaison avec le milieu professionnel s'est maintenue à travers la production agricole. Les lois de décentralisation, créant les Établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole (EPLEFPA), réintroduisent le fait local. La loi de 1984 ajoute de nouvelles missions en lien avec le territoire, à celle de la formation. En 1998, le troisième schéma national des formations agricoles introduit la notion de territoire. Depuis 2000, les ministres de l'Agriculture veulent que les EPLEFPA deviennent des acteurs du territoire afin d'assurer une prise en compte des évolutions contextuelles. Cette volonté induit une transformation organisationnelle et relationnelle des établissements, qui suscite des résistances, même si des actions, liées au territoire sont ponctuellement réalisées par des acteurs individuels, issus des EPLEFPA. Après avoir analysé la mise en œuvre de ce processus de changement, nous avons essayé de repérer les éléments qui permettent de répondre à l'objectif politique d' « EPLEFPA, acteur du territoire ». Il apparaît que le projet d'établissement est l'élément essentiel pour définir la politique de l'EPLEFPA, son identité, son rayonnement et donc sa spatialité. Mais sa réussite passe par une démarche globalisée, dans son élaboration et sa réalisation. Les établissements doivent échapper à la dérive des formes hiérarchisées et individualistes de leur gestion comme de leur rapport territorial.

Frédéric CAUMONT. *La transmission de la loi dans la classe. Analyse d'un processus psychique groupal à l'école élémentaire*. Université Lyon 2 Lumière, 2004. Directeur de thèse : Alain MOUGNIOTTE. Jury : François Galichet, Eirick Prairat, Dominique Ginot, Guy Avanzini.

Cette étude présente une analyse de la transmission de la Loi dans la classe, à l'école élémentaire. La loi y est considérée dans une acception différente de celle du droit ou de la morale car il s'agit de la Loi au sens symbolique du terme, que nous proposons de définir comme une énonciation d'un interdit générant une castration symbolique constitutive du sujet.

L'objet d'étude est précisément le devenir de la Loi dans un contexte scolaire, quand elle est adressée par l'ensei-

gnant au groupe-classe. Nous avons tâché d'évaluer l'efficacité de la transmission de la Loi, autrement dit comment elle transforme psychiquement les membres du groupe en opérant un remaniement des liens intersubjectifs. L'analyse a porté sur deux matériaux distincts : une monographie d'un groupe-classe ainsi qu'une observation clinique dans une classe. Dans les deux cas, nous nous sommes centrés sur l'analyse de séances de Conseil (réunion du groupe-classe), auquel nous attribuons le statut de lieu de la Loi dans la classe, et que nous avons utilisé comme un dispositif d'investigation de la réalité psychique groupale.

L'étude des corpus a notamment pour visée de proposer une modélisation du développement du rapport à la Loi dans le groupe-classe. L'enjeu de cette recherche est de penser la spécificité de l'acte éducatif, dans un contexte groupal, à partir d'une approche psychanalytique.

Valérie LANSIAUX. *Entre identités et représentations sociales : étude de la professionnalité autour de l'illettrisme*. Université Lille 1, 2004. Directeur de thèse : Véronique LECLERCQ.

Notre recherche interroge le processus de professionnalisation en lien avec la problématique de l'illettrisme, et suppose que la lutte contre l'illettrisme constitue un champ d'actions professionnelles trop éclaté pour permettre l'émergence d'une professionnalité autour de l'illettrisme. Se situant dans la catégorie des recherches explicatives, au sein du champ des sciences de l'éducation à orientation psychosociologique, cette recherche propose d'une part d'enrichir notre connaissance de la lutte contre l'illettrisme, de ce qui s'y fait et s'y dit, d'autre part d'étudier la professionnalité des acteurs impliqués dans la lutte contre l'illettrisme. Elle repose sur une analyse structurale, analytique et comparative de la lutte contre l'illettrisme réalisée à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès de 42 professionnels, directement ou indirectement confrontés à la problématique de l'illettrisme.

Christophe LASSON. *Ruptures et continuités dans la familiarisation pratique de l'école pré-élémentaire au collège*. ENS Cachan, 2004. Directeur de thèse : Jean-Louis MARTINAND. Jury : Joël Lebeaume, Jacques Ginestie, Georges-Louis Baron.

La « familiarisation pratique » comme « objet » de recherche peut surprendre si l'on « pense » les disciplines

scolaires comme des apprentissages de savoir(s). Mais les attitudes, les émotions, les motricités sont aussi objets principaux de l'action éducative. En éducation technologique, la familiarisation pratique joue un double rôle. Le premier consiste à mettre effectivement les élèves en présence d'objets, de procédés, de processus, de matériaux inconnus jusque là et qu'ils ne rencontreraient jamais si l'école ne prenait pas en charge l'organisation de ces rencontres. Par exemple, il n'est pas sûr que les élèves découvrent et interviennent sur des automatismes pilotés par micro-ordinateur ailleurs qu'en technologie au collège. Le second rôle vise la constitution d'un référent commun. Les élèves ne partent pas de rien. L'école complète un « déjà là » issu d'expériences pratiques effectuées en dehors du milieu scolaire. L'enjeu éducatif est de changer la signification, les classements, de façon à repérer parmi les objets du monde les objets techniques, c'est-à-dire modifier les points de vue portés sur ces artefacts.

Dans une perspective curriculaire, l'étude porte sur la mise au jour des parcelles d'un territoire particulier – le monde de la technique – parcourues par les élèves au long de leur scolarité obligatoire. C'est l'examen du « chemin » des écoliers et des collégiens tracés dans le monde de la technique, mais du point de vue des rencontres qui les familiarisent sur un plan pratique avec les objets et les matériaux présents sur ce chemin. Il s'agit donc d'examiner sur quoi portent ces rencontres et, si possible, de comprendre comment elles s'enchaînent ou, au contraire, s'opposent, se chevauchent ou se heurtent, se recouvrent ou laissent des vides entre elles. Que suggèrent ces présences ou absences au fur et à mesure d'un parcours scolaire ? Réalisées en contexte scolaire, ces fréquentations sont marquées par leur intention éducative, leur guidage et leur contrôle par l'enseignant. Comment les maîtres organisent-ils ces rencontres ? Comment s'y prennent les enseignants ? Peut-on mettre au jour une cohérence longitudinale entre ces activités scolaires successives ? Si l'on suppose que l'impact de ces interventions éducatives successives n'est pas sans effet, quelle appréhension les élèves ont-ils des objets techniques au terme de leur scolarité obligatoire ?

Pour répondre à ces questions qui « interrogent » à la fois les objets, les enseignants et les élèves, un corpus a été constitué selon une orientation ethnographique. Il se fonde sur des entretiens semi-directifs et des questionnaires à destination des praticiens, sur des observations

réalisées en situation (enregistrements audiovisuels) et sur des questionnaires à destination des collégiens. Nos principaux résultats montrent à la fois des ruptures entre les deux ordres scolaires et l'absence de communauté d'appréhension par les acteurs sur les objets techniques. À l'école, la familiarisation pratique est « locale », propre à l'enseignant. Elle se réalise au travers d'un spectre d'activités large qui permet la découverte et la rencontre de nombreuses familles d'objets et de matériaux. Au collège, la nature de la familiarisation pratique change, au point de se demander si les professeurs de technologie s'y situent effectivement. La variabilité des objets techniques utilisés à l'école s'oppose à un ensemble standard d'artefacts en technologie au collège. Quel que soit le collège, ce sont les mêmes objets que les élèves appréhendent. Ces objets sont considérés par les professeurs de technologie comme des outillages techniques que les élèves apprennent à utiliser en vue de réaliser. L'approche d'utilisation obère d'autres modalités possibles d'appréhension des objets. Les objets techniques, repérés comme des moyens de réalisation chez les praticiens, sont perçus différemment par les collégiens. Pour eux, l'objet technique est alimenté électriquement, traite numériquement l'information et comporte des fonctions de signe, images d'une certaine modernité.

Pascale PONTE. D'hier à aujourd'hui, il y a demain : le rapport au temps d'élèves de cycle 3. Université Paris 10 Nanterre, 2004. Directeur de thèse : Jacky BEILLEROT. Entrer en apprentissage, c'est accepter de concevoir un avenir, qu'il soit auto-envisagé ou qu'il soit une entreprise familiale. Il y a, à tous les stades de développement, une position d'ouverture au monde pour résoudre sa condition d'être temporel. Cependant, la résolution de cette condition ne débouche pas nécessairement sur l'investissement des apprentissages scolaires. Et c'est, selon les théories qui fondent la recherche effectuée, dans le rapport au temps que se noue une des formes du rapport au savoir. La méthodologie employée est l'analyse de 109 cahiers de bord d'élèves de 8 à 12 ans. Ces cahiers sont tenus de façon régulière. L'étude a été menée entre 1995 et 2001. Cette analyse est le croisement des théories philosophiques du temps, des théories psychogénétiques du développement de la notion de temps, et des travaux de linguistes. De plus, croisée par une étude lexicométrique, elle a permis de mettre à jour des différents rapports aux temps de ces élèves.

Hélène PRAHECQ. *Sur le rôle de la formation dans la construction identitaire de l'adolescent*. Université Grenoble 2, 2004. Directeur de thèse : Gérard FIGARI. Cette étude vise à repérer les effets cachés d'un dispositif de formation sur la construction identitaire d'adolescents. Nous appuyant sur des éléments de la sociologie du curriculum et des théories constructivistes de la personnalité envisagée dans son utilité fonctionnelle et dynamique, nous proposons une approche longitudinale de représentations sociales élaborées au cours d'un dispositif de formation à l'animation non professionnelle accessible à partir de dix-sept ans.

Les principaux résultats, obtenus à partir d'échelles de Likert éprouvées au moyen de comparaisons de moyennes et d'ACP, rapportent une évolution significative des représentations sociales envisagées et indiquent un effet maturant de la formation. Progressivement moins idéalisées, plus élaborées, plus réalistes et orientées vers l'avenir, les représentations sociales témoignent d'une évolution de l'adolescent vers une maturité plus adulte. Ces effets apparaissent liés aux composantes théoriques et pratiques particulières du dispositif de formation étudié et contribuent à la compréhension des mécanismes mis en jeu dans le curriculum caché.

Nous repérons que les différentes phases du dispositif étudié jouent des rôles spécifiques et complémentaires, à mettre en relation avec le vécu des sujets. Enfin nous proposons que la recherche d'effets « dispositif » et l'abord du curriculum caché ne sont pas nécessairement des efforts vains. Ils doivent être envisagés dans leur dimension temporelle la plus large et concernent tous les acteurs du curriculum : les concepteurs, les formateurs et les formés.

François QUINSON. *Quitter la classe : la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré, épreuve cruciale individuelle et analyseur du groupe professionnel*. Université Lyon 2 Lumière, 2004. Directeur de thèse : Dominique GLASMAN. Jury : Michel Develay, André Robert, Bertrand Geay, Henri Peyronie, Marc Derycke.

Étudier les évolutions de carrière en général et les bifurcations en particulier, quoi de plus banal, finalement, pour qui s'intéresse à un groupe professionnel ?

Cela constitue simplement un angle d'attaque permettant d'examiner les phénomènes de socialisation professionnelle selon un axe d'analyse mieux spécifié. Et

pourtant, appliquer cette démarche à l'enseignement du premier degré va à l'encontre d'évidences sociales solidement ancrées.

Cela permet et exige de mettre à distance la conception traditionnelle du métier d'instituteur qui le présente comme une vocation marquée par l'oblation et « l'amour des enfants ».

Rompant avec cette perception d'un métier à part, l'analyse des processus de mobilité professionnelle amène à considérer l'institutariat comme un métier parmi d'autres. Chercher à comprendre pourquoi on quitte un métier en cours de carrière conduit à réinterroger les raisons pour lesquelles on le choisit, et celles qui font que l'on s'y maintient. L'analyse des modalités de départ depuis un groupe professionnel permet de reconsidérer sa position relative parmi d'autres professions, ainsi que les compétences et les ressources professionnelles de ses membres. Les traits structurants des parcours de mobilité sont donc fortement liés aux caractéristiques sociohistoriques du groupe professionnel d'origine. Mais les trajectoires objectives de mobilité professionnelle doivent être confrontées au sens que les acteurs sociaux leur attribuent et, sans céder au subjectivisme, il est loisible de considérer la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré comme l'aventure personnelle de mobilité à l'épreuve du social.

Thèse en ligne : http://tel.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/78/48/index_fr.html (consultée le 13/06/05).

Elisabeth RANCHIER-HEUTTE. *Transmissions informelles de savoirs : les leçons de vie*. Université Nantes, 2004. Directeur de thèse : Martine LANI-BAYLE.

Dans une époque de mutations multiples et profondes, cette thèse présente un témoignage individuel et social. Elle est l'aboutissement de pratiques d'éducation populaire et de réflexions sur l'importance des conversations informelles dans la vie quotidienne. Agissant par réciprocité entre les générations, ces conversations permettent de forger, par un agir communicationnel, des savoirs utiles pour aider à vivre.

Pour étudier ce processus, une exploration est faite des interactions de l'informel et du formel, des savoirs ordinaires – d'expérience et d'existence –, des savoir-faire et des faire-savoir qui sont la base des savoirs théoriques « savants » et de l'auto construction du savoir, ainsi que des transmissions intergénérationnelles.

L'étude de la transmission orale s'appuie sur l'exemple de l'usage pédagogique et démocratique de la conversation, avec Socrate, autour de l'arbre à palabres en Afrique, et avec Sangnier au début du ^{xx}^e siècle. Elle montre combien la parole en action, illocutoire et interlocutoire, ainsi que la synergie entre transmission orale et écrite, construisent des liens entre les individus, dans l'espace social du domaine privé et de la sphère publique, en se réalisant dans la dimension temporelle de la vie quotidienne.

Pour ce faire, cette action-recherche s'appuie sur l'échelonnement des âges – de quatre-vingt à vingt ans –, des neuf personnes écoutées, qui montrent comment, en fonction des événements sociaux, elles s'impliquent et s'interrogent sur la réalité quotidienne tout en construisant ainsi des savoirs.

François SIMONET. *L'imaginaire et le recrutement : un processus de détermination et de construction de valeurs.* Université Toulouse 2, 2004. Directeur de thèse : Michel LECOINTE.

Par sa capacité génératrice, l'imaginaire est une instance dont la fonction sociale et collective organise la société et mobilise les individus dans leurs activités. Dans ce cadre, le recrutement, notre situation empirique, met en apparence tout au long de son processus un ensemble d'opérations qui produisent de la valeur et sur lesquelles reposent les principes de l'évaluation (comme aide à la décision).

Pour évaluer les pratiques (déclarées) de recrutement, nous avons procédé par entretiens semi-directifs auprès de décideurs d'organisations diverses, privilégiant la méthode qualitative. La modélisation proposée, obtenue par l'analyse et l'interprétation des résultats, permet de mettre en évidence que l'organisation formalisée a des caractéristiques de l'imaginaire, comme système de l'imaginaire social, démontrant ainsi que le recrutement est organisé par les caractéristiques affirmées de ce système. La mise en perspective de ces deux systèmes établit le rôle de vecteur (des caractéristiques de l'imaginaire) que joue le système de valeurs du décideur.

Cécile VIGNERON. *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons.* Université de Bourgogne, 2004. Directeur de thèse : Marie DURU-BELLAT.

Cette recherche tente d'analyser les mécanismes sociaux et scolaires susceptibles d'expliquer les écarts de résultats en EPS, au baccalauréat, entre filles et garçons. Les diffi-

cultés constatées chez les filles sont souvent reliées à leurs ressources physiologiques supposées moindres, ou encore à des phénomènes sociaux ou culturels. Le travail réalisé à partir de questionnaires sur une population de 1 245 élèves et sur leurs enseignants d'EPS, cherche à objectiver l'impact de tels facteurs, mais ensuite, il scrute surtout, au sein du système scolaire, les paramètres potentiellement générateurs d'inégalités. Après avoir envisagé l'aspect androcentré de la discipline, ou encore les effets d'attente des enseignants, le travail se porte sur les contenus enseignés en sports collectifs, particulièrement discriminants pour les filles. L'étude montre que les processus de sélection et de transmission des savoirs se soucient peu des difficultés rencontrées, pourtant identifiées chez les filles.

Sciences de l'information et de la communication

Soumaya EL MENDILI. *Impact de la qualité dans le domaine des technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif.* Université Aix-Marseille 3, 2004. Directeur de thèse : Isabelle POULIQUEN-SONAGLIA.

L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le champ de la formation ne cesse de croître. Ce développement exponentiel induit de nombreuses interrogations parmi lesquelles certaines relèvent du champ de la qualité : comment garantir la qualité du dispositif de « e-formation » ou encore celle des dispositifs de communication ? En quoi consiste la qualité du service offert dans le champ de la formation ? Nous avons souhaité apporter quelques éléments de réponse, et ainsi contribuer à informer et essayer d'éclairer les acteurs et décideurs de la formation. Nous nous sommes tout d'abord attachée à évaluer l'impact de la notion qualité dans les dispositifs de FOAD. Ainsi, sont évoquées les problématiques liées à la multiplicité des appellations, dispositifs et acteurs de la FOAD. Nous traitons ensuite de la multiplication des référentiels techniques et des normes dites de qualité posant la difficulté du choix des référentiels aux fournisseurs de l'e-formation, ainsi que celui de la reconnaissance des démarches engagées. Dans une seconde partie, nous abordons la problématique sous l'angle de la qualité des sites Web dans le domaine de l'enseignement, et plus précisément celle d'un site universitaire. L'utilisation de l'outil « Quality Function Deployment » nous permet

de proposer quelques pistes pour évaluer, gérer, améliorer et garantir la qualité de services en ligne.

Amr Said ISMAEL. La technologie de l'information au service de la communication des ressources documentaires. Université Bordeaux 3 Michel-de-Montaigne, 2004. Directeur de thèse : Roland DUCASSE.

L'usager des sites Internet des bibliothèques universitaires françaises ne peut que constater la très grande hétérogénéité des portails qui lui sont offerts. Ils présentent dans l'ensemble une grande diversité, aussi bien sur le plan de leur design que sur celui des contenus. Notre hypothèse est que leurs concepteurs manquent manifestement d'une référence qui oriente l'élaboration des portails des bibliothèques universitaires vers un modèle spécifique d'information et de communication. Ce constat nous a amené à consacrer la présente étude à cette question, avec pour objectif de tenter de déterminer un ensemble de critères d'évaluation, quelques principes d'ergonomie, ainsi que les fonctionnalités les plus nécessaires, à notre avis, pour une conception efficace des portails de bibliothèque universitaire préfigurant un modèle exhaustif à recommander. L'étude menée dans le cadre de cette recherche se veut exhaustive. Elle est fondée sur l'examen de tous les portails de services communs de la documentation et des bibliothèques universitaires françaises, au nombre de quatre-vingt cinq. Nous nous sommes interrogé systématiquement sur leurs principes de construction, sur les types de contenu qu'ils proposent ; nous avons essayé systématiquement d'évaluer leur degré d'efficacité au

regard de l'accès aux ressources documentaires et de la qualité des services associés.

Jacqueline DESCHAMPS. *Science de l'information-documentation : une discipline et son enseignement.*

Université Lyon 3 Jean-Moulin, 2004. Directeur de thèse : Jean-Paul METZGER

Ce travail a pour objectif d'acquérir une meilleure connaissance de la science de l'information, de ses concepts fondamentaux et de son accession à l'enseignement universitaire, à partir de l'exemple genevois des hautes écoles spécialisées, création récente due à une volonté politique. Notre recherche fait appel au concept de « disciplinarisation », tel qu'il est actuellement utilisé dans bon nombre de travaux en sciences sociales. L'analyse des champs institutionnel, professionnel et disciplinaire nous permet de cerner à la fois les conditions d'émergence d'un champ scientifique, qui aspire à affermir son statut, et la manière dont champ disciplinaire et champ professionnel interagissent. Nous montrons que la situation est fortement influencée par des décisions politiques, hors du champ disciplinaire, mais dont les conséquences peuvent avoir un rôle capital sur la visibilité de la discipline. Nous prenons également en compte l'opinion des étudiants, en tant qu'acteurs futurs du champ professionnel de référence. Cette réflexion nous conduit à envisager l'enseignement de la science de l'information-documentation et à proposer des lignes directrices en vue de poser les bases théoriques d'un enseignement universitaire

INDEX

Établissements	Directeurs(trices) de thèses	Disciplines	Auteurs de thèse
ENS Cachan	Yves CARTONNET	Sciences de l'éducation	Abdelkarim ZAID
	Jean-Louis MARTINAND	Sciences de l'éducation	- Guy MANNEUX - Christophe LASSON
INSA de Lyon	Patrick PREVOT Jean-Yves RAMEL	Histoire de la philosophie	Sofiane BENADI
Université Aix-Marseille 3	Isabelle POULIQUEN-SONAGLIA	Sciences de l'information et de la communication	Soumaya EL MENDILI
Université Bordeaux 2	Alain BAUDRIT	Sciences de l'éducation	Marie-France BRAGAGNOLO
	Pierre CLANCHE		Denis MARQUET
Université Bordeaux 3 Michel-de-Montaigne	Guy DI MEO	Sciences de l'éducation	Marc BEILLOT
	Roland DUCASSE	Sciences de l'information et de la communication	Amr Said ISMAEL
	Hubert FONDIN	Sciences de l'éducation	Christel CANDALOT dit CASOURANG
Université de Bourgogne	Marie DURU-BELLAT	Sciences de l'éducation	- Nathalie MONS - Cecile VIGNERON
Université de Nantes	Marguerite ALTET	Sciences de l'éducation	François SIMON
	Michel FABRE		Anne-Marie RISS
	Martine LANI-BAYLE		- Marie-Anne LOIRAT-MALLET - Élisabeth RANCHIER-HEUTTE
	Jean-Paul NARCY	Didactique de l'anglais	Nicolas GUICHON
Université de Provence Aix-Marseille 1	Jonathan GRAINGER	Sciences de l'éducation	Mathilde MUNEAUX
	Samuel JOSHUA	Psychologie	Denis LEROY
Université Grenoble 2 Pierre-Mendes-France	Pascal BRESSOUX	Sciences de l'éducation	Michèle ARNOUX
	Gérard FIGARI		Hélène PRAHECQ
Université Lille 1	Véronique LECLERCQ	Sciences de l'éducation	Valerie LANSIAUX
Université Lyon 2 Lumière	Michel DEVELAY	Sciences de l'éducation	Solveig FERNAGU
	Dominique GLASMAN		François QUINSON
	Alain MOUGNIOTTE		Frederic CAUMONT
	Michel SOËTARD		Jacques ANNEBEAU
Université Lyon 3 Jean-Moulin	Jean-Paul METZGER	Sciences de l'information et de la communication	Jacqueline DESCHAMPS
Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne	Luc BRISSON	Histoire de la philosophie	CASTELNERAC Benoît
Université Paris 2 Panthéon-Assas	Michel BERNARD	Sciences de l'éducation	Christine POUPA
Université Paris 5 Rene Descartes	Michel CAILLOT	Sciences de l'éducation	Michail KALOGIANNAKIS
Université Paris 10 Nanterre	Jacky BEILLEROT	Sciences de l'éducation	Pascale PONTE
	Claudine BLANCHARD-LAVILLE		Fabienne SKOC-GEROME
Université Rennes 2	Patrick BOUMARD	Sciences de l'éducation	Micheline MAPPE-DEBUS
	Jean-Émile GOMBERT	Psychologie	Emmanuelle BONJOUR
	Gisèle TESSIER	Sciences de l'éducation	- Yang-Mi KOO - Jean-Marc TURBAN
Université Toulouse 1	Pierre SPITERI	Sciences de l'éducation	Nelly LEMBLE
Université Toulouse 2	Michel LECOINTE	Sciences de l'éducation	François SIMONET

**Sciences cognitives,
apprentissage et enseignement**

Annie Magnan, Jean Écalle –
*L'apport des sciences cognitives aux théories
du développement cognitif : quel impact pour
l'étude des apprentissages et de leurs troubles ?*

Annette Karmiloff-Smith, Michael Thomas –
*Les troubles du développement viennent-ils
confirmer les arguments de la psychologie
évolutionniste ? Une approche neuro-
constructiviste*

Claude Bastien, Mireille Bastien-Toniazzo –
Du cheminement aux cheminements...

Annie Magnan, Jean Écalle, Évelyne Veuillet –
*Habilités phonologiques, identification de mots
écrits et déficits auditifs perceptifs chez les enfants
dyslexiques : effet d'un entraînement audio-visuel*

Nicolas Molko, Anna Wilson,
Stanislas Dehaene – *La dyscalculie
développementale, un trouble primaire de la
perception des nombres*

René Baldy, Claude Devichi, Florence Aubert,
Valérie Munier, Hélène Merle,
Jean-Michel Dusseau, Jean-François Favrat –
*Développement cognitif et apprentissages
scolaires : l'exemple de l'acquisition
du concept d'angle*

Barbara Tillmann, François Madurell,
Philippe Lalitte, Emmanuel Bigand – *Apprendre
la musique : perspectives sur l'apprentissage
implicite de la musique et ses implications
pédagogiques*

Jean-François Rouet – *La conception des
ressources multimédias pour l'apprentissage :
apport des recherches en psychologie du langage*

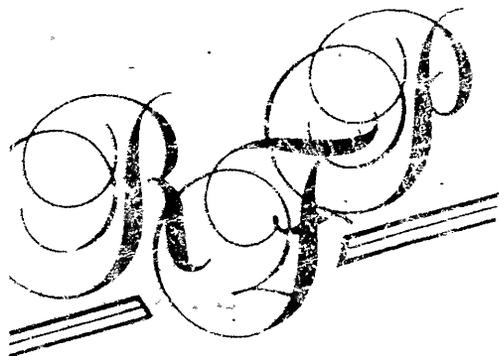
Varia

Christine Leroy-Audoïn, Bruno Suchaut –
*À chaque classe ses élèves : procédures et critères
d'affectation à l'école élémentaire*

NOTE DE SYNTHÈSE

Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie –
L'histoire de l'école et de ce que l'on y apprend

NOTES CRITIQUES



**REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

n° 152

juillet-août-septembre 2005

**Sciences cognitives, apprentissages
et enseignement**

Prix au numéro : 15 euros

Abonnement (4 numéros par an)

France : 50 euros | Étranger : 60 euros

Libellez votre règlement à l'ordre du
régisseur des recettes de l'INRP

Institut national de recherche pédagogique

Service des publications

19 mail de Fontenay

BP 17424 | 69347 Lyon cedex 07

www.inrp.fr/publications/rfp

Rédaction : 04 72 76 61 59 | rfp@inrp.fr

Vente au numéro : 04 72 76 61 64

Abonnements : 04 72 76 61 66

Télécopie : 04 72 76 61 68

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, Éducation artistique, Éducation physique et sportive, etc.
- T. Enseignement des disciplines (2)
Sciences et techniques
- U. Éducation spéciale
- X. Éducation extra-scolaire
- Z. Instruments généraux d'information

TYPLOGIE DE CONTENU

- 1. COMPTE RENDU DE RECHERCHE
 - ☞ 11. Recherche empirique : descriptive, expérimentale, clinique.
 - ☞ 12. Recherche théorique
 - ☞ 13. Recherche historique ou d'éducation comparée
 - ☞ 14. Recherche à plusieurs facettes
 - ☞ 15. Recueil de recherches
- 2. BILAN DE RECHERCHES
 - ☞ 21. Bilan à l'intention des chercheurs
 - ☞ 22. Bilan à l'intention des praticiens
 - ☞ 23. Bilan orienté dégageant des propositions
- 3. OUTIL DE RECHERCHE
 - ☞ 31. Méthodologie
 - ☞ 32. Bibliographie
 - ☞ 33. Encyclopédie ou dictionnaire
- 4. ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENT D'INFORMATION
- 5. ESSAI ET POINT DE VUE
- 6. VÉCU ET TÊMPOIGNAGE
 - ☞ 61. Relation de vécus ou d'innovation
 - ☞ 62. Autobiographie
- 7. TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES
- 8. STATISTIQUES
- 9. DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE
- 10. VULGARISATION

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

A – SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Recherche scientifique

Recherche en sciences de l'éducation

CHATELANAT Gisèle, MORO Christiane et SAADA-ROBERT Madelon

Unité et pluralité des sciences de l'éducation : sondages au cœur de la recherche

Berne, Berlin, Bruxelles : Éditions Peter Lang, 2004. 267 p. Coll. Exploration, recherches en sciences de l'éducation. ✎ 21.

Analyser l'émergence et la constitution des sciences de l'éducation amène à réfléchir sur le concept « unitaire » de discipline scientifique et sur les composantes plurielles des disciplines qui y sont intégrées. Cet ouvrage collectif s'intéresse précisément d'une part aux différents domaines constitutifs du champ disciplinaire des sciences de l'éducation et à leurs liens avec les fondements disciplinaires, d'autre part à la relation que la recherche entretient avec la demande sociale et professionnelle, à travers les exigences des pratiques et des savoirs professionnels. Les auteurs interrogent l'évolution et les processus internes de constitution de la recherche en sciences de l'éducation, du point de vue de ses modèles théoriques et épistémologiques, de ses objets d'études, de ses méthodes et des repercussions induites dans les pratiques professionnelles.

Pour operer ces « sondages au cœur de la recherche », les auteurs ont dû faire des choix parmi les nombreuses recherches menées à l'heure actuelle en sciences de l'éducation. Pour cette analyse, trois types de travaux ont été retenus : ceux qui questionnent l'impact des disciplines telles que la sociologie, l'histoire, la philosophie... sur les sciences de l'éducation, les travaux de recherche portant sur des problematiques emergentes et enfin les travaux de la Société suisse de recherche en éducation.

Organisé en deux parties, cet ouvrage présente d'abord des contributions sur la manière dont les objets d'étude se constituent en rapport avec les disciplines « contributives » – difficulté pour tracer des frontières disciplinaires et recours aux cadres théoriques et méthodologiques des disciplines concernées. Viennent ensuite des travaux qui rendent compte du « rôle de la demande sociale et de ses acteurs » dans la consti-

tution des objets d'étude, en montrant les pressions exercées par les acteurs professionnels et sociaux, qui influent sur l'évolution de la recherche en sciences de l'éducation.

B – PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

Systèmes philosophiques

DROUIN-HANS Anne-Marie

Éducation et Utopies

Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, 2004. 286 p. Coll. Philosophie de l'éducation. ✎ 12.

Dans cet ouvrage, l'auteur se consacre à l'étude des utopies, depuis le XVII^e siècle jusqu'à nos jours, pour analyser leurs rapports intrinsèques avec le projet éducatif. Les utopies traduisent généralement une volonté de gérer rationnellement la vie des hommes dans le respect des droits fondamentaux, dont fait partie le droit à l'éducation, pour atteindre au but d'une société harmonieuse. Ces utopies, Anne-Marie Drouin-Hans a choisi de les analyser à travers la question de l'éducation, afin d'étudier comment « une action modélisante peut transformer les représentations du réel, pour mieux déterminer quelles transformations du réel sont possibles et souhaitables ». Car « l'éducation, c'est l'apprentissage des langues, des sciences et techniques, mais aussi l'interiorisation de normes, de valeurs, et règles communes. » Une part importante de l'ouvrage porte un regard critique sur la description utopienne de l'homme, souvent présenté comme un sujet masculin, sans émotion ni passion, jamais malade, ignorant la violence, sans inquiétude... L'auteur examine l'ambiguïté de l'utopie et des termes qui lui sont rattachés, ainsi que ses différents niveaux d'interprétation. Après une partie consacrée à une épistémologie de l'imaginaire utopique, vient une analyse des projets éducatifs portés par les grands récits utopiques. L'auteur nous livre ainsi un riche corpus d'une soixantaine de textes, écrits au cours des cinquante dernières années. Des premières utopies du XVI^e siècle aux contre-utopies, les textes de Thomas More, Bacon, Fontenelle, Morris, Skinner et bien d'autres révèlent ces constructions rationnelles qui sont des rêves. La troisième partie s'interroge

sur l'éthique de l'imaginaire utopique : comment « *les utopies sont embarrassées par le mal* ». La quatrième et dernière partie de l'ouvrage est consacrée à l'éducation, vue comme une utopie en acte. Utopie et éducation sont en effet intrinsèquement mêlées car le but est bien de créer un « homme nouveau » dans un monde heureux, avec des progrès sur le plan de la méthode et des résultats. Des interrogations surgissent autour de ce thème, auxquelles l'auteur tente de répondre : « *Toute utopie est-elle d'emblée, en elle-même, éducative ?* » et donc « *toute pédagogie est-elle utopie ?* », « *toute utopie politique se double-t-elle d'une utopie pédagogique ?* ». L'utopie éducative comme incitation à penser et à agir, l'utopie comme éducation à la pensée, tels sont les thèmes repris dans les derniers chapitres, éclairés par une réflexion sur le rapport entre le virtuel et le réel, en lien avec quelques penseurs de l'utopie.

Disciplines philosophiques

Philosophie de l'éducation

MONETTI Vincent (dir.)

De l'élève à l'enfant : école de la République contre Éducation nouvelle ?

Lyon : INRP, 2005. 120 p. Coll. Horizons pour la formation. ✎ 13.

Un débat ne cesse d'agiter l'école aujourd'hui, qui oppose les garants de la « pensée héritée » aux adeptes du « constructivisme » ; débat qu'on réduit abusivement à l'opposition entre les tenants de la transmission du savoir et les défenseurs des méthodes actives, ou encore entre les « républicains » et les « pédagogues ». Les enseignants et les formateurs sont régulièrement sommés de choisir entre deux options qu'on prétend exclusives, deux façons de penser l'école et son rôle : les thuriféraires de l'école de la République en appellent à Jules Ferry ; les innovateurs aux pères fondateurs de l'Éducation nouvelle. En réalité, au-delà de cette lecture manichéenne, ces deux courants interrogent, chacun à leur manière, le rapport entre instruction et éducation : ils y révèlent les mêmes tensions mais les articulent différemment. Aussi faut-il considérer les formes réductrices du débat contemporain comme des produits historiques, comme les fruits d'une radicalisation progressive des positions.

Pour nous en convaincre, l'ouvrage propose de réinterroger les sources, c'est-à-dire de remonter à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècles. Il remet ainsi en lumière un important recueil de « textes choisis », pour la plupart tombés dans l'oubli, émanant d'une quarantaine d'auteurs.

La présentation adoptée permet, sur chacun des thèmes abordés, de mettre en regard les propos des tenants de l'école de la République et ceux des porteurs de l'Éducation nouvelle : Ferry, Buisson, Durkheim, Lavisson et bien d'autres font donc face aux Dewey, Piaget, Claparède, Ferrière... Le lecteur se trouve ainsi placé au cœur de joutes savoureuses, idéologiques, bien sûr, mais aussi littéraires, car les plumes sont bien affûtées et ne manquent pas de style, dans un camp comme dans l'autre ! Citations à l'appui, l'ouvrage pousse d'abord les dissensions à

l'extrême, jusqu'à la caricature. En première lecture, tout oppose effectivement les deux projets, à commencer par l'entité qui est l'enjeu du débat : pour l'école républicaine, c'est un « élève » – *objet* d'enseignement – qu'il s'agit d'« instruire », alors que pour l'Éducation nouvelle, c'est un « enfant » – *sujet* – qu'il convient de « rendre acteur de ses apprentissages »... Autant de différences de langage qui sont évidemment très significatives.

Mais le grand mérite de ce livre est de ne pas en rester là et de nous offrir une lecture plus fine, plus nuancée des textes fondateurs. On relève alors la présence de tensions à l'intérieur même de chacun des courants et, parallèlement, on découvre entre ces deux courants des points de rencontre inattendus...

Histoire

Histoire de l'éducation

OHAYON Annick, OTTAVI Dominique et SAVOYE

Antoine (dir.)

L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir

Bern, Berlin, Bruxelles : Éditions Peter Lang, 2004. 330 p. Coll. Exploration : Éducation : histoire et pensée. ✎ 21.

Mieux connaître l'Éducation nouvelle, ses fondements, son histoire et ses implications permet de mieux cerner les problèmes contemporains de l'éducation. Tel est l'objet de ce livre – qui reprend en partie le travail mené au cours du séminaire de 3^e cycle du laboratoire des sciences de l'éducation de l'université Paris 8. C'est une réflexion sur les principes de l'acte éducatif qui est proposée ici, en lien avec ce mouvement qui a profondément influencé et marqué les théories de l'éducation. Les termes du débat actuel sur l'école opposent les tenants d'un retour à une école républicaine à ceux d'une pédagogie dirigée vers l'enfant plutôt que vers un idéal civique. Ces derniers se réfèrent à l'Éducation nouvelle, qui accorde une place privilégiée à l'enfant, et plus particulièrement à son activité dans l'apprentissage. Redéfinir les enjeux éducatifs à l'époque actuelle implique de prendre en compte les références de l'Éducation nouvelle en les clarifiant. Dans ce livre, historiens, sociologues, philosophes, praticiens apportent leur point de vue sur les fondements de l'Éducation nouvelle, les théories éducatives qu'elle a défendues et la façon dont elle a influencé les réformes et les innovations pédagogiques. De ce fait, le point de vue de l'enquête historiographique est privilégié. Les contributions traitent d'abord des prolégomènes de l'Éducation nouvelle au XIX^e siècle, puis de ses rapports avec certaines sciences humaines comme la psychologie et la psychanalyse, avant d'aborder le problème de son devenir paradoxal à l'époque contemporaine. Ainsi revisitée, l'Éducation nouvelle constitue une source de réflexion pour le présent, stimulant la pensée de l'éducation actuellement confrontée à des problèmes immenses pour lesquels les ressources théoriques héritées de la seconde partie du XX^e siècle semblent inopérantes.

POUCET Bruno

Les politiques éducatives en question

Paris : L'Harmattan, 2004. 158 p. ✽ 21.

Cet ouvrage est une synthèse des travaux présentée en 2002 par Bruno Poucet, au titre de son habilitation à diriger des recherches à l'université Paris V. Professeur de philosophie, il a conçu ce mémoire en montrant la cohérence épistémologique supposée et réfléchie d'une recherche et d'une pensée en construction. Deux domaines sont explorés : le contenu de l'enseignement de philosophie et l'enseignement privé. L'auteur s'intéresse aux structures et aux contenus de l'enseignement de philosophie, à ses finalités, mais aussi aux activités pédagogiques et aux pratiques quotidiennes des classes (programmes et exercices privilégiés, rédaction puis dissertation). Il met également en évidence le rôle des professeurs sous le Second Empire avec l'émergence de la dissertation. Reprenant l'idée empruntée à Émile Poulat que le catholicisme doit être compris comme une culture, il interroge à travers l'école la transmission des valeurs et les pratiques pédagogiques dans l'enseignement privé. Il centre son étude sur les enseignants et leurs syndicats à travers trois angles : le syndicalisme dans l'enseignement privé, une étude monographique du syndicat FEP-CFDT et une analyse de l'identité professionnelle des enseignants du privé. L'auteur s'est heurté au manque d'archives dans le domaine du syndicalisme et a donc dû se positionner différemment, en tant qu'historien, en collectant des archives orales et écrites par la rencontre d'un certain nombre d'anciens responsables syndicaux, afin de croiser les sources et de mettre en jeu leur pertinence. À l'heure où l'on cherche à redéfinir une politique éducative, l'enseignement de la philosophie offre un miroir grossissant des contradictions actuelles. On trouve ici une histoire de ces politiques : contenus, exercices, culture, position des enseignants. Il en va de même pour l'enseignement privé. Question scolaire, contenus, culture spécifique et syndicalisme des enseignants sont ici explorés.

Perspectives de l'éducation

Réflexions critiques sur l'éducation

LELIEVRE Claude

L'école obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée

Paris : Éditions Retz, 2004. 144 p. Coll. Défis d'éducation. ✽ 4.

À l'heure où l'école s'interroge sur ses missions, sa finalité et les valeurs qu'elle transmet, Claude Lelievre, historien de l'éducation, nous aide dans cet ouvrage concis à remonter le temps pour analyser les fondements de l'école obligatoire, les différentes étapes qui ont marqué son évolution, et les grands débats qui l'ont agitée. Quel rôle doit avoir l'école obligatoire ? En France, depuis la III^e République, c'est l'État qui se charge de l'enseignement scolaire en instaurant la scolarisation obligatoire jusqu'à 11, puis 12, puis 14 et désormais 16 ans. Et, au

moment où le « collège unique » fondé en 1975 est contesté et où l'avenir de l'école est remis à l'ordre du jour par la commission Thélot, l'auteur montre que le débat sur le rôle et le contenu de l'école obligatoire parcourt toute l'histoire du système scolaire français depuis un siècle et demi. Nous voyons ainsi que des postures critiques qui prétendent être le fruit de la plus brûlante et inquiétante actualité sont en fait aussi anciennes que l'école elle-même. L'historien montre également que le débat sur le contenu de l'enseignement au collège a été escamoté depuis 1975 et qu'il est aujourd'hui urgent de l'aborder de front.

Prospectives en matière d'éducation

GLASMAN Dominique & CEUVRARD Françoise (dir.)

La déscolarisation

Paris : La Dispute, 2004. 312 p. ✽ 4.

Cet ouvrage vise à produire un renouvellement des connaissances sur les situations de rupture de scolarisation ou « décrochage » (absentéisme lourd, présents-absents, exclus de l'intérieur) et de non-scolarisation. Que recouvre cet ensemble de processus ? Les contributions rendent compte d'un travail visant à repérer et à analyser la diversité des parcours d'élèves. Elles présentent la question de la déscolarisation selon différents angles d'analyse, organisent la confrontation des points de vue pour en faire émerger la complémentarité. Les résultats montrent la complexité des processus situés au croisement de différentes logiques parfois divergentes : celle des jeunes, celle des parents et celle de l'institution scolaire. Ils soulignent le caractère précoce, invisible, discret et varié du décrochage scolaire, d'où ressort la nécessité d'inventer des mesures préventives adaptées aux besoins des jeunes « décrocheurs » et des différents acteurs éducatifs. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche interministériel (Éducation nationale, protection judiciaire de la jeunesse, délégation interministérielle à la ville). Sociologues spécialisés dans le domaine de l'éducation, les auteurs s'adressent conjointement aux enseignants, aux professionnels de l'éducation, aux travailleurs médico-sociaux ainsi qu'aux parents d'élèves.

BROWN Andrew & DAVIS Niki

Digital technology, communities and education

London, New York : RoutledgeFalmer, 2004. 322 p. *World yearbook of education*. ✽ 4.

« Livre de l'année » dans le domaine de l'éducation, cet ouvrage présente une sélection d'articles porteurs et novateurs sur le thème des apports que des nouvelles technologies peuvent offrir aux communautés d'apprenants. Une large place est donnée à la réflexion sur les conséquences résultant de la fracture numérique pour des groupes sociaux spécifiques ou dans les pays en développement. Ainsi, une étude portant notamment sur la restructuration de l'enseignement au Chili expose la façon dont une aide collaborative et planifiée reposant sur les technologies numériques peut donner lieu à de profonds changements, tant au niveau local que régional et national. D'autres contributions s'intéressent aux interactions

culturelles de groupes sociaux et ethniques défavorisés. Issus de douze pays et de plusieurs continents, les contributeurs ont recours à l'analyse, aux présentations de recherches empiriques, aux descriptions d'expériences spécifiques, de projets, d'initiatives, pour tenter d'éclairer les formateurs, enseignants, décideurs sur les options en matière d'ingénierie et de technologies éducatives les mieux adaptées pour impulser et développer des apprentissages auprès d'une communauté d'apprenants.

MENDEL Gérard

Construire le sens de sa vie : une anthropologie des valeurs

Paris : La Découverte, 2004. 204 p. Coll. Cahiers libres. n° 5.

Ultime livre de Gérard Mendel, paru peu avant son décès (octobre 2004), cet ouvrage pourrait être une sorte de testament, point d'aboutissement de quelque quarante années de recherches sur l'individu, à travers le prisme de l'anthropologie, de la sociologie et de la psychanalyse.

Car c'est à chacun de nous que s'adresse cette réflexion sur la capacité de l'homme à construire sa vie et le sens de celle-ci (dans sa double acception de direction et de signification), en référence à un système de valeurs choisies par lui.

Face à la perte des valeurs ancrées sur les principes sociaux et religieux, et face à l'évolution actuelle qui favorise l'individualisme, l'auteur observe la façon dont l'individu contemporain se retrouve en peine de bâtir sa vie et d'élaborer un système de valeurs qui lui soit propre, distinct de celui qui repose sur la valeur argent et semble parfois l'unique référence. De nombreux ouvrages et de nombreux stages proposent des techniques de développement personnel ; ils ne peuvent cependant apporter que des réponses superficielles à ce malaise profond, dont ils n'interrogent pas les causes réelles. Les psychiatres, eux aussi convoqués, ne peuvent davantage répondre à ce nouveau mal de vivre ancré dans notre société. Dans cet ouvrage, Gérard Mendel replace le mal-être actuel dans le contexte historique, social et économique qui est le nôtre. La première partie interroge les philosophes qui, depuis Kant, ont tenté de traiter ce questionnement par la raison, mais dont la réponse trouve ses limites dans notre époque, en rupture avec la tradition. La deuxième partie met en question le système sexué des valeurs qui, depuis les origines, a fondé les rapports entre les hommes et les femmes, déterminant la partition entre nature et culture, entre biologique et social. Enfin, la troisième partie tente de dresser le portrait d'un sujet typique de l'époque actuelle, qui cherche soit dans les valeurs universelles, religieuses ou politiques un fondement à son existence, soit dans les courants de développement personnel et dans la psychanalyse un bien-être exclusivement centré sur lui-même. L'auteur propose une troisième voie pour donner un sens à sa vie, qui intégrerait l'ouverture sur les autres et sur le monde et ouvrirait à l'individu la voie de l'épanouissement intellectuel et personnel. Ainsi, c'est par l'exercice de ses propres choix que chacun d'entre nous est invité à agir sur sa vie quotidienne, tant au plan personnel qu'au plan social...

C – SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie de l'éducation

Éducation, socialisation et culture

VINCENT Guy

Recherches sur la socialisation démocratique

Lyon : PUL, 2004. 100 p. n° 13.

Dans cet ouvrage, sont regroupés des textes, pour la plupart inédits, jalonnant un itinéraire de deux décennies de recherches qui a conduit du concept de *forme scolaire*, élaboré pour rendre compte de ce que Durkheim appelait l'école à proprement parler, à celui de *socialisation démocratique*. De la socialisation scolaire à la socialisation démocratique, tel est donc le thème central de ce livre. La méthode de recherche utilisée s'apparente à celle d'une sociologie historique et compréhensive, attachée aux significations que les hommes cherchent à donner à leur existence sociale ; elle permet de réfléchir à quelques-unes des notions tantôt oubliées, tantôt mythifiées, toujours réinterprétées, selon lesquelles nos sociétés ont cherché à se construire et se reconstruire : démocratie, « instruction publique », citoyenneté, « civilité républicaine »...

Le premier chapitre s'intéresse au problème de la consommation. De plus en plus, parents et élèves sont consommateurs d'école : allons-nous dans le sens d'un marché des formations ? Cela ne sert-il pas, en fait, à justifier une tentative de transformation du système d'enseignement ? Des tentatives sont déjà mises en œuvre dans le cadre de politiques locales libérales. Peut-on établir une correspondance entre politique locale et libéralisme, ou politique locale et instruction publique dans la tradition de l'école républicaine ?

Le deuxième chapitre nous invite à une réflexion sur l'histoire de l'École normale et ses fondements révolutionnaires, vus sous l'angle de la transmission des savoirs et de la démocratie. Le chapitre suivant analyse la forme scolaire et ses transformations à travers une étude historique sur l'éducation à la citoyenneté. Le quatrième chapitre relate l'expérience, menée à Saint-Fons, de mise en place d'un aménagement des rythmes scolaires intégré à un projet citoyen, qui visait à donner une autre place à l'école dans la cité. Dans le chapitre cinq, intitulé « La règle et la loi », Guy Vincent rappelle le rôle du service militaire dans l'éducation et réfléchit sur les points communs entre le règlement de l'armée et les règles de l'orthographe, en examinant plus particulièrement les formes de la soumission à ces règles. Puis il revient sur un concept oublié, « la civilité républicaine », et analyse les programmes développés autour de l'éducation civique, l'instruction civique et la morale. Dans le dernier chapitre, Guy Vincent revient sur son itinéraire de chercheur et dresse le bilan des hypothèses et résultats de ses travaux, ainsi que des concepts fondamentaux qui sont au cœur de sa réflexion : socialisation, socialisation scolaire, socialisation démocratique. L'ouvrage s'achève sur la projection de plusieurs perspectives aptes à stimuler des recherches à venir.

PURSEIGLE François

Les sillons de l'engagement : Jeunes agriculteurs et action collective

Paris : L'Harmattan, 2004. 262 p. Coll. Débats Jeunesse. n° 11.

Ce livre est le fruit d'une thèse couronnée par l'Institut national polytechnique de Toulouse. Il interroge le monde rural et sa sociologie, en s'intéressant particulièrement aux jeunes agriculteurs de 18 à 35 ans, à leur profil identitaire et à leur engagement politique et syndical. La population agricole qui, au début du xx^e siècle, composait la moitié de la population active est de moins en moins nombreuse, et vieillissante. Parmi les jeunes, beaucoup sont célibataires, ce qui remet en cause l'organisation du travail tel qu'il était pratiqué autrefois. Qui sont ces jeunes agriculteurs ? Quelle est leur trajectoire personnelle et familiale ? Parallèlement, dans un contexte de crise identitaire important, de nouvelles organisations apparaissent sur la scène syndicale. Pourquoi et comment les jeunes agriculteurs s'y engagent-ils ? En quoi leur engagement rejoint-il le « sillon », mouvement d'éducation populaire ? Quels sont les mécanismes qui président leur entrée dans l'action collective ? À l'heure de la mondialisation, quels territoires ces jeunes veulent-ils défendre ? Quels sont les freins à leurs engagements ?

Telles sont les questions, peu traitées par ailleurs, auxquelles François Purseigle consacre sa recherche. Cette étude entend prendre en compte le processus et l'évolution des engagements professionnels (associative et politique) des jeunes agriculteurs. Deux niveaux d'analyse sont pris en compte : le système exploitation-famille et le système professionnel. Mais pour analyser l'engagement professionnel, l'auteur privilégie l'hypothèse des logiques territoriales à celle des réseaux mis en place par les organisations. Ainsi, ce travail s'articule autour des « logiques territoriales, d'identification, et d'expérimentation » qui président à l'engagement des jeunes agriculteurs. Deux choix ont été opérés : celui de la tranche d'âge 18-35 ans, âge historiquement défini comme celui de la jeunesse, et celui du système professionnel départemental comme cadre territorial pour l'engagement professionnel. L'exploration couvre huit départements situés sur une diagonale nord-est / sud-ouest, représentatifs de l'ensemble du territoire national. La méthode d'investigation combine l'enquête par questionnaire et l'enquête par entretiens semi-directifs. Il en ressort un livre organisé en quatre chapitres : le premier présente l'histoire de la jeunesse agricole française et son engagement professionnel depuis 1945. Le second s'intéresse à la transmission des engagements dans le contexte d'une profession en mutation. Le troisième et le quatrième développent les différentes dimensions de l'engagement professionnel.

Processus d'acquisition, activités cognitives

Activités cognitives

BASTIEN Claude et BASTIEN-TONIAZZO Mireille
Apprendre à l'école

Paris : Armand Colin, 2004. 192 p. Coll. Sociétales. n° 22.

Les élèves ne font pas toujours ce qu'on croit qu'ils font. C'est ce que montrent les auteurs de cet ouvrage, s'appuyant à la fois sur les avancées récentes de la psychologie cognitive et sur un ensemble de recherches menées dans le cadre scolaire, en collaboration avec des enseignants.

Dans la première partie, les réponses produites par les élèves sont analysées puis replacées dans un cadre théorique plus général d'acquisition et d'organisation des connaissances individuelles. On observe d'abord que des élèves peuvent produire des réponses justes avec des raisonnements différents, ou à partir de connaissances fausses. Inversement, ils peuvent produire de mauvais résultats à partir de connaissances justes. La focale est ensuite portée sur la façon dont l'individu organise et structure lui-même ses connaissances, selon les buts à atteindre. La deuxième partie est centrée sur les interventions dans le cadre des apprentissages. En particulier, les auteurs étudient le rôle joué par les connaissances antérieures dans la construction de nouvelles connaissances, les différentes conceptions théoriques de l'apprentissage et le recours à l'analogie, procédé inductif très important pour l'enrichissement des connaissances individuelles. Ils présentent ensuite des exemples d'aide à l'apprentissage, et plus particulièrement les systèmes d'aide informatisés à l'acquisition de la lecture et à la résolution de problèmes arithmétiques. La conclusion dégage quelques principes pour la réalisation d'aides à l'apprentissage, recommande des procédures pour contrôler l'élaboration des situations pédagogiques et suggère des pistes d'analyse des réponses des élèves qui modifient le statut de l'erreur.

Destiné aux enseignants, étudiants, formateurs, ce livre permet de mieux comprendre les élèves, la façon dont ils apprennent et, par suite, de mieux adapter les activités qui leurs sont proposées.

G – SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Psycholinguistique et pathologie du langage

Processus de production et de compréhension des textes

Lecture

SIMON Jean-Pascal et GROSSMANN Francis (dir.)

Lecture à l'Université : lecture maternelle, seconde et étrangère

Berne, Berlin, Bruxelles : Éditions Peter Lang, 2004. 288 p. € 14.

Partant du postulat peu discuté selon lequel la capacité de lecture est l'une des clés de la réussite universitaire, les contributions rassemblées dans cet ouvrage font dialoguer des chercheurs en didactique des langues maternelles et secondes, des linguistes, des psychologues et des sociologues. L'ouvrage interroge quelques-unes des fonctions de la lecture, évalue les difficultés que rencontrent les étudiants lorsqu'ils sont mis face aux textes dont l'institution universitaire prescrit la lecture, et propose quelques pistes pour améliorer les compétences de lecture.

Les contributeurs s'attachent à explorer non seulement ce qui est vraiment lu mais aussi la façon dont les textes prescrits sont lus. L'accent est mis sur la lecture comme outil « ordinaire » du travail universitaire. Une importance toute particulière est accordée aux liens entre lecture en langue maternelle et lectures dans des langues étrangères, première ou seconde, car le travail universitaire appelle de plus en plus l'accès à des textes soumis à la communauté internationale. La question du transfert des compétences de la langue maternelle vers les langues étrangères, mais aussi des questions apparemment plus spécifiques, comme celles de la médiation phonologique (les appuis ou les obstacles liés au système phonologique de la langue source) sont également appréhendées. Dans un article de cadrage, Bernard Lahire met en évidence les logiques dans lesquelles s'ancre le rapport des étudiants au savoir et aux études.

L'ouvrage est structuré en cinq parties : 1- la lecture en langue maternelle (l'hétérogénéité des situations est mise en évidence, un bilan est tiré à la suite de ce premier groupe de contributions, des stratégies sont dégagées pour l'enseignant) ; 2- la question des transferts ; 3- la médiation phonologique dans la lecture en langue étrangère ; 4- les aspects énonciatifs et textuels ainsi que la relation du lecteur au texte ; 5- la problématique des apprentissages.

Un des buts de l'ouvrage est de mettre en relation les chercheurs qui s'intéressent à la lecture étudiante et de comparer, d'opposer différentes logiques de lecture, elles-mêmes liées à

la diversité des pratiques pour construire à terme un réseau de spécialistes sur les pratiques de lecture-écriture à l'université. L'ensemble se veut un apport à la didactique de l'enseignement supérieur, actuellement en plein développement.

K – ORGANISATION POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Politique de l'enseignement

PROST Antoine, DEBÈNE Antoine, CHARTIER Anne-Marie *et al.*

Repenser l'école obligatoire

Paris : Scérén-CNDP : Albin Michel, 2004. Coll. Les débats du CNP. € 4.

De 6 ans à 16 ans, tous les enfants résidant sur le territoire français doivent être scolarisés. À cette obligation scolaire, nul ne peut se soustraire. L'école instruit, éduque et forme les élèves selon des programmes et des modalités identiques jusqu'à la fin du collège. Mais s'il est aujourd'hui largement admis que l'école obligatoire a pour but de délivrer une culture commune, socle de références que personne ne peut ignorer, il est difficile d'en définir les contenus. De plus, des inégalités multiples s'opposent à la réalisation de l'idéal d'une éducation véritablement nationale : inégalités géographiques et sociales, hétérogénéité des classes, disparités de l'encadrement.

Après les changements de programme dans le domaine des sciences humaines et des sciences exactes, mis en œuvre en 1999 en classe de troisième, peu d'évaluation et de réflexion ont été menées. Le conseil national des programmes a donc organisé un colloque réunissant enseignants, sociologues et historiens sur le thème : « Repenser l'école obligatoire : contenus et finalités ». Ce livre constitue un prolongement de ce colloque. Faut-il et comment revoir le modèle actuel de l'école obligatoire, en ce qu'il engendre d'échecs et d'inégalités ? L'idéal d'une culture commune à tous est-il réalisable et comment en définir les contenus ?

En effet, même si le niveau général de la population a considérablement augmenté, la redistribution des positions sociales et l'égalité des chances ne sont pas assurées.

Rejetant les idées toutes faites et les préjugés, l'ouvrage pose des questions essentielles : faut-il revoir l'âge de la scolarité obligatoire ? Faut-il différencier les parcours avant la fin du collège ? Comment évaluer et orienter les élèves à la fin de la troisième ? Il ressort de cet ouvrage deux principes forts : conserver les programmes nationaux tout en les adaptant aux profils des élèves, et mettre en cohérence les programmes de l'enseignement obligatoire de la maternelle au collège permettant une appropriation progressive des savoirs et des savoirs-faire. Concernant la définition d'une culture commune, qui puisse être partagée par l'ensemble d'une génération, les auteurs énoncent six propositions :

- maintenir un programme dynamique et exigeant où chacun puisse s'épanouir et se motiver ;
 - solliciter l'intelligence de tous à tous les niveaux pour que les élèves aient la satisfaction de comprendre et de faire fonctionner leur esprit ;
 - se méfier de cette tendance, très marquée en France, à privilégier l'abstraction, qui réduit souvent la perception du monde à des concepts ;
 - « élémenter » suffisamment les savoirs du socle commun pour permettre aux élèves de dépasser le simple apprentissage pour les intellectualiser ;
 - conserver au savoir sa dimension encyclopédique pour montrer la cohérence et les liens entre les différentes disciplines ;
 - admettre certaines limitations à la définition du socle commun, sans perdre de vue la formation citoyenne et l'ouverture sur le monde.
- Enfin les auteurs préconisent de redonner au brevet sa véritable dimension de diplôme national marquant la fin du cycle d'études obligatoires.

L – NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Enseignement secondaire

Premier cycle

DUTERCQ Yves et DEROUET Jean-Louis (dir.)

Le collège en chantier : retour sur le collège unique

Lyon : INRP, 2004. Coll. Éducation, politique, sociétés. ✻ 22

Depuis la création du collège dit unique, fleurissent des dispositifs pédagogiques plus ou moins sophistiqués, destinés à répondre à l'hétérogénéité grandissante des élèves accueillis. Face aux difficultés rencontrées et au sentiment d'échec éprouvé par les personnels comme par les usagers, ce mouvement a été relancé dans la période récente avec, entre autres, l'instauration de la consolidation, des parcours pédagogiques diversifiés, des itinéraires de découverte... Cet ensemble d'initiatives, plus ou moins bien reprises, traduites et retravaillées dans les collèges, fournit la matière première d'investigation de cet ouvrage.

Le collège en chantier analyse donc la manière dont la diversification pédagogique, celle des structures, celle des dispositifs ou celle des méthodes, a tenté de répondre aux défis de la massification au collège. Les contributeurs de l'ouvrage (J.-P. Bourreau, A. Kerlan, N. Ramognino, J.-P. Teyssier et P. Vergès) examinent la diversité actuelle du collège unique, en termes non seulement de publics accueillis, d'environnements et d'options d'organisation, mais également en termes de choix pédagogiques opérés par les équipes et les individus.

Malgré la bonne volonté des personnels qui les mettent en œuvre, les nombreux dispositifs et procédures de diversification destinés au collège ne vont guère au-delà de la périphérie de l'enseignement. Le reste semble immuable : chacun garde sa place, les structures et habitudes pédagogiques ne sont pas remises en cause, les curricula sont figés, au point que l'on pourrait se demander si ces innovations ne servent pas plutôt à préserver dans son éternité la « forme scolaire » ! Tel n'est justement pas le point de vue des auteurs, et l'inventaire « irraisonné » que composent les différentes contributions tend au contraire à montrer que quelque chose bouge dans le collège, et que ce qui bouge ne participe pas forcément d'un mouvement *contre* le collège. Il s'agirait plutôt de la mise en chantier d'un nouveau collège...

(4^e de couverture).

M – PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Personnels non enseignants

LADERRIÈRE Pierre (dir.)

Les nouveaux métiers de l'enseignement : où en est l'Europe ?

Paris : L'Harmattan, 2004. 316 p. Coll. Éducation et sociétés. ✻ 4.

Cet ouvrage est le fruit d'un travail de recherche mené, à l'initiative de l'institut EPICE (institut français pour la promotion des innovations et de la culture en éducation), pour la commission européenne de Bruxelles et dont les résultats ont été discutés à la conférence internationale de Barcelone en octobre 2001. Il s'appuie sur des travaux menés en Europe (Allemagne, Belgique, Espagne, France, Royaume-Uni) mais également au Québec.

Les mutations diverses affectant la gestion des systèmes éducatifs européens entraînent des transformations profondes dans l'exercice des métiers de l'enseignement. Si ces métiers conservent leur dénomination antérieure, le large renouvellement des fonctions et les tâches qui les caractérisent conduit à les considérer comme de « nouveaux métiers ».

L'évolution du métier enseignant ayant été traité largement dans d'autres ouvrages, c'est aux métiers connexes de l'encadrement, de la formation et du soutien que s'intéresse directement ce livre.

La première partie présente une synthèse montrant comment, suite aux différentes mutations affectant les systèmes éducatifs européens, beaucoup de personnels non enseignants (chefs d'établissement, inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs) ont vu leurs tâches et leurs fonctions évoluer, tout en étant appelés à conserver une certaine polyvalence. De même, on constate que la modification des relations entre les différents acteurs peut s'opérer dans le cadre d'actions innovantes.

Le métier d'enseignant s'est modifié dans bon nombre de pays, avec une demande de tâches complémentaires de coordination, formation, innovation... Les chefs d'établissement sont invités à prendre en charge l'évaluation, voire le recrutement des enseignants, tâche lourde et pour laquelle ils ont peu de formation. Les chefs d'établissement doivent donc assumer des charges de gestionnaire ; au corps des inspecteurs, sont dévolues des fonctions d'évaluation et d'encadrement de l'innovation (particulièrement en Espagne et en Allemagne-Hesse) ; quant aux conseillers pédagogiques, ils sont appelés à assumer un rôle de soutien et de formation. Au sein des collectivités territoriales, un certain nombre de personnels cadres doivent gérer des problèmes politico-administratifs, en lien avec la décentralisation.

La deuxième partie de l'ouvrage présente des études de cas nationales : la gestion des personnels d'encadrement en période de changements structurels et de redéfinition des rôles, dans l'état de Hesse, en Allemagne ; les perspectives nouvelles des métiers de conseillers pédagogiques et de formateurs d'enseignants, en Belgique ; la question de l'inspection scolaire à travers le cas de la Catalogne et du Pays basque espagnol ; le système éducatif anglais et l'évolution du travail des instituteurs, les directeurs d'école primaire, et des aide-éducateurs en Angleterre... L'ensemble de ces articles montre l'évolution des tâches et le changement des métiers d'encadrement, de direction, de formation et de soutien.

P – MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

MEIRIEU Philippe

Faire l'école, faire la classe

Paris : ESF, 2004. 192 p. Coll. Pédagogies références. € 4.

Peut-être existait-il un temps où les enfants, en entrant en classe, se transformaient miraculeusement en élèves et où les maîtres « faisaient école » spontanément ? De toute évidence, ce temps n'est plus : les enseignants constatent aujourd'hui, au quotidien, qu'il ne suffit pas qu'il soit inscrit « École » sur le fronton d'un bâtiment pour qu'il y ait « de l'école » dans l'école : les comportements qui ont cours ici peuvent être du registre familial ou clanique ; on peut interpellé le professeur comme le membre d'une bande rivale ou exiger de la maîtresse qu'elle remplace votre mère. On peut aussi se croire sur un plateau de télévision et considérer que la règle du jeu est bien d'éliminer « le maillon faible » !

Il serait cependant stérile de traiter ces questions sur le registre de la plainte ou de céder à la nostalgie : puisque l'école d'hier est morte, Philippe Meirieu préfère clamer : Vive l'école d'aujourd'hui !.. à condition de se recentrer sur les principes susceptibles de fonder une école pour demain ! Ainsi les acteurs

éducatifs sont-ils conviés à ne pas regarder sans cesse en arrière, mais plutôt à « faire de l'école », ici et maintenant. Et c'est parce que tous auront la volonté « d'instituer de l'école » que chacun saura alors comment « faire la classe ».

Véritable manuel de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui, ce livre permettra à la communauté des acteurs – ou futurs acteurs – du système éducatif de comprendre les enjeux fondamentaux de l'institution scolaire, d'entrer dans les tensions et les contradictions qui structurent l'entreprise éducative et de se décider lucidement de ce qu'ils doivent faire au quotidien dans les situations les plus imprévues.

Construit en brefs chapitres qui peuvent être lus séparément, comportant une multitude d'exercices et d'outils à utiliser en formation et dans la classe, cet ouvrage constitue une synthèse que peut mettre à profit aussi bien le professeur débutant que l'expert chevronné, le formateur que le cadre éducatif ou le chercheur.

(4^e de couverture).

MONETTI Vincent (dir.)

Nouvelles citoyennetés et Éducation nouvelle : l'école entre mémoire et innovation

Lyon : INRP, 2005. 132 p. € 13.

Les innovations pédagogiques sont étroitement liées au contexte historique qui les voit apparaître. Sont-elles pour autant des réponses nouvelles à des questions considérées comme nouvelles par les acteurs du moment ? Rien n'est moins sûr... Suivant la proposition de l'historien Georges Duby – selon laquelle il convient d'interroger le passé avec des arrière-pensées – cet ouvrage entend montrer qu'entre hier et aujourd'hui, dans la discontinuité des événements historiques, les préoccupations des innovateurs actuels rencontrent souvent celles des promoteurs de l'Éducation nouvelle de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècles.

La démarche prend appui sur l'exemple de l'éducation à la citoyenneté, redevenue une mission essentielle du système éducatif depuis les années 1980. En présentant – face à face – les discours des innovateurs d'hier et d'aujourd'hui, l'ouvrage permet de percevoir une série de questionnements et de finalités proches, mais aussi d'oppositions, concernant la conception de la citoyenneté, le statut et l'activité de l'élève, la place et le rôle de l'enseignant...

Le travail de mémoire ici engagé permet aux éducateurs, aux pédagogues et à tous les acteurs de l'école de saisir l'ambition du projet citoyen porté par les innovateurs d'hier, et de mesurer l'écho qu'il rencontre aujourd'hui dans les représentations et les pratiques des innovateurs actuels.

(4^e de couverture).

Organisation pédagogique

CALICCHIO Virginie et MABILON-BONFILS Béatrice
Le conseil de classe est-il un lieu politique ? Pour une analyse des rapports de pouvoirs dans l'institution scolaire

Paris : L'Harmattan, 2004. 148 p. € 5.

Les auteurs de cet ouvrage entendent étudier le fonctionnement politique de l'institution scolaire à travers une analyse des pouvoirs en jeu au sein des conseils de classe. L'histoire de l'école et les lois Ferry ont tissé un réseau de liens entre le scolaire et le politique. Dans une visée socialisante et unificatrice, le projet de l'école républicaine tend en effet à transmettre des valeurs fortes et structurantes, pour former des citoyens autonomes et maîtres de leur pensée. Or, l'école est aujourd'hui en crise, « une crise qui touche les fondements-mêmes de l'intégration républicaine ». La massification, que l'on ne peut assimiler à une démocratisation, est accompagnée d'une crise sévère des valeurs au sein de l'institution. La demande d'éducation à la citoyenneté croît. Les auteurs ont donc choisi d'interroger l'un des rouages du système scolaire : le conseil de classe. Lieu où se décide l'orientation des élèves, il a une fonction macro-sociale. C'est un lieu de conflits, un lieu où s'exercent des pouvoirs et une instance de négociation. Les auteurs montrent comment le conseil de classe, en tant que lieu politique par excellence, peut mettre en lumière ce « déficit démocratique » qui est reproché à l'école. L'analyse du fonctionnement du conseil de classe peut-elle nous aider à saisir les changements subis par le métier d'enseignant ? Le conseil de classe est-il un point d'ancrage et de stabilité, alors que l'école traverse une crise ? Est-il un lieu ou blocage et dysfonctionnement de l'institution apparaissent ? S'y joue-t-il des relations de pouvoir, de conflit d'identité ? Les auteurs analysent le conseil de classe sous un angle politologique et sociologique, en reliant leurs observations au système scolaire global et en montrant que cette instance subit les mêmes blocages que l'institution elle-même. Virginie Calicchio et Béatrice Mabilon-Bonfils suivent une démarche qualitative, impliquant d'incessants allers et retours entre les hypothèses de départ, la collecte des données empiriques puis leur traitement. Cette approche permet de saisir sur le vif des situations, des modes de communication entre les acteurs du conseil de classe, des prises de décision collectives. Elle s'inspire largement des travaux méthodiques du courant de l'interactionnisme symbolique (Taylor et Bogdan). La démarche est double puisqu'il s'agit d'assister à des conseils de classe puis d'avoir un entretien avec ses principaux acteurs. Le choix de l'observation de type ethnographique a été fait, couplé à des entretiens semi-directifs afin de mettre à jour les relations de pouvoir qui lient les acteurs, leurs stratégies, l'inégalité des ressources qu'ils étaient susceptibles de mobiliser dans la négociation. Le projet des auteurs est donc d'infléchir le fonctionnement des conseils de classe en démontrant qu'il est l'expression des contradictions de l'école, mais aussi un lieu de conflits, de négociations et d'affirmation des identités. Le conseil de classe, lieu d'interaction, de présentation de soi, le conseil de classe, rituel collectif.

Évaluation

Méthodes d'évaluation

AUBÉGNY Jean et CLAVIER Loïc (dir.)

L'évaluation en Institut universitaire de formation des maîtres

Paris : L'Harmattan, 2004. 162 p. Coll. Évaluer. € 22.

Rassemblant des contributions de chercheurs et de formateurs, cet ouvrage propose une réflexion sur l'évaluation en IUFM. Jean Aubégny tente d'abord de définir avec soin la fonction d'évaluation et ses caractéristiques principales. Puis il montre que cette question se ramène à un positionnement par rapport à deux paradigmes, correspondant à deux visions du monde : la vision élémentariste et la vision holistique. Puis il propose une modélisation des pratiques d'évaluation, s'appuyant sur ses composantes caractéristiques. Loïc Clavier montre ensuite comment l'évaluation interfère sur le dispositif de formation et peut favoriser l'émergence d'une alternance différentielle, l'évaluation étant utilisée par l'apprenant stagiaire comme chemin de construction identitaire. Miguel Clapéra développe trois thèmes : la formation à l'évaluation des stagiaires, l'évaluation du parcours de formation des stagiaires, dont le formateur dispose pour évaluer son travail, sa propre efficacité professionnelle. Jean-Pierre Moreau nous livre ses réflexions sur l'inspection validant les capacités du stagiaire à enseigner et montre qu'elle doit apporter une aide, un accompagnement, dans un souci de dialogue, prenant en compte le fait qu'elle s'inscrit dans la perspective d'une carrière auprès des élèves. Nicole Bertrand apporte ensuite son témoignage sur l'évaluation des stagiaires CPE en formation à l'IUFM des Pays-de-la-Loire, et sur les questions posées à l'évaluateur dans sa fonction et dans la relation professionnelle qu'il entretient avec le stagiaire. Carole Faisandier, coordonnatrice du dispositif de formation des CPE à l'IUFM d'Orléans, donne son avis sur l'évaluation dans un article intitulé : « D'une évaluation axée sur la régulation des apprentissages à une évaluation institutionnelle ». Le dernier article de Loïc Clavier questionne l'évaluation du mémoire professionnel, qui doit se placer entre équité et efficacité, mais crée un paradoxe éducatif qui ne peut trouver réponse qu'à travers l'émancipation des acteurs dans leurs capacités à s'imaginer et à se produire auteur de la formation et de son évaluation.

R – MOYEN D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Enseignement assisté par ordinateur

WEGERIF Rupert & DAWES Lyn

Thinking and learning with ICT : raising achievement in primary classrooms

London : RoutledgeFalmer, 2004. 146 p. € 4.

Comment intégrer au mieux les nouvelles technologies de la communication à l'école primaire pour faire acquérir et pratiquer aux enfants des savoirs et des savoir-faire dans les matières fondamentales ?

Les auteurs dégagent des stratégies d'utilisation des TIC dans l'optique :

- d'améliorer les résultats des élèves concernant les apprentissages fondamentaux ;
- de promouvoir le travail de groupe ;
- de favoriser la pratique de groupes de communication orale, ou « groupes de discussion » entre élèves.

Ils s'inspirent des travaux de Mikhaïl Bakhtin sur les apports des échanges oraux guidés, ou conversations entre pairs, échanges qui supposent un entraînement préparatoire portant sur l'expression et sur l'écoute. L'ouvrage rend compte d'une recherche menée pendant dix ans sur des ateliers d'élèves du primaire utilisant les TIC, appelés « penser ensemble », qui mettent en scène ces pratiques d'expression. De larges extraits des discussions entre élèves sont proposés, analysés et commentés, en regard de l'organisation du cours et des objectifs du professeur.

S – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

Enseignement des langues et de la littérature

Enseignement de la littérature

FRAISSE Emmanuel et HOUDART-MEROT Violaine (coord.)

Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise, novembre 2002.

Champigny : SCEREN-CRDP de l'académie de Créteil ; Cergy-Pontoise : CRTH de l'université de Cergy-Pontoise, 2004. 287 p. € 4.

On parle beaucoup aujourd'hui de crise de l'enseignement littéraire et de crise de la transmission. D'où vient ce sentiment de crise ? Est-il propre à l'enseignement français ?

Est-ce un phénomène récent ? Est-il spécifique à tel ou tel niveau du cursus scolaire ou universitaire et peut-on désigner les coupables ?

Mais d'abord comment définir cette notion de transmission, qui semble si transparente et dont les contours sont pourtant particulièrement difficiles à dessiner dès lors que l'on touche au domaine de la littérature. Et finalement, quel est cet objet qui est censé ne plus se transmettre ou mal se transmettre ? Que peut-on, que doit-on transmettre et comment ?

Telles sont les questions abordées lors d'un colloque organisé en novembre 2002 à l'université de Cergy-Pontoise, par l'équipe « Lieux de littérature » du centre de recherche Texte/Histoire, et reprises dans le présent ouvrage.

(4^e de couverture).

Enseignement des sciences

LINN Marcia C., DAVIS Elisabeth A. & BELL Philip

Internet environments for science education

Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 412 p. Bibliogr. 26 p. € 4.

Comment donner le goût des sciences, en s'appuyant sur les technologies de l'information et de la communication ? Comment concevoir des programmes qui donnent aux futurs citoyens les outils nécessaires pour comprendre les grands débats scientifiques d'aujourd'hui ? Les auteurs des contributions exposent leur conception de l'enseignement des sciences puis présentent les courants qui nourrissent leur réflexion et les démarches qu'ils privilégient, notamment celle de l'enquête scientifique. Des études de cas, dans un grand nombre de contextes scientifiques intégrant à divers titres les TIC, sont présentées et analysées selon plusieurs axes : les possibilités d'individualisation des apprentissages, les apports du travail collaboratif pour l'apprenant et les diverses postures de l'enseignant, induites par les TIC. Les auteurs ont privilégié des travaux menés par des équipes d'enseignants sur le long terme : dix ans et plus, au niveau du primaire comme du secondaire. L'ouvrage s'adresse aux enseignants, aux formateurs et aux concepteurs de programmes scolaires des disciplines scientifiques.

Enseignement des mathématiques

Didactique des mathématiques

PELTIER-BARBIER Marie-Lise (dir.)

Dur d'enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire

Grenoble : La pensée sauvage, 2004. 240 p. bibliogr. 5 p. € 4.

Ce livre est un exposé des travaux de recherche menés sur l'enseignement des mathématiques en ZEP/REP, avec un point de vue particulier, celui de l'analyse des pratiques des enseignants pendant les séances de mathématiques. Ces travaux sont menés au quotidien, sur des enseignements « réels ». La première partie présente la démarche d'analyse des pratiques, qui dépasse le cadre des ZEP/REP et donne au lecteur le moyen de légitimer les résultats présentés dans les deux autres parties, d'en percevoir la portée et les limites. Ensuite les auteurs s'attachent à mettre en évidence de fortes contradictions entre différentes logiques qui cohabitent dans l'institution elle-même, notamment la logique de l'apprentissage qui se trouve, à différents niveaux, en contradiction avec d'autres logiques qui bien souvent l'emportent : celle de la socialisation, celle de la réussite

immédiate ou celle du projet et des innovations. Une catégorisation des tensions générées par ces contradictions est proposée. La troisième partie expose des diagnostics de formations existantes, effectués selon la même démarche de recherche. Les auteurs montrent en quoi, selon eux, les formations doivent être repensées dans le cas des ZEP/REP. Ils défendent l'idée qu'il incombe aux formations initiales et continues de prendre une part importante aux essais de changement. L'ouvrage s'adresse donc aux enseignants mais aussi aux formateurs chargés de la formation initiale ou continue des enseignants.

Résumés : Martine Liagre et Muriel Vareillas,
avec l'aide de la rédaction

ADRESSES D'ÉDITEURS

Éditions Armand Colin

21, rue du Montparnasse

75283 Paris cedex 06

France

Tél. : + 33 (0)1 44 39 54 47

Fax : + 33 (0)1 44 39 51 20

Courriel : infos@armand-colin.com

Site Internet : www.armand-colin.com

Éditions La Découverte

9 bis, rue Abel-Hovelacque

75013 Paris

France

Tél. : + 33 (0)1 44 08 84 00

Fax : + 33 (0)1 44 08 84 17

Courriel : ladecouverte@editions-ladecouverte.com

Site Internet : www.editions-ladecouverte.fr

Éditions la Dispute

109, rue Orfila

75020 Paris

France

Tél. : +33 (0)1 43 61 99 84

Fax : +33 (0)1 43 61 95 75

Éditions La Pensée Sauvage

12, place Notre-Dame

38000 Grenoble

France

Tél. : + 33 (0)4 76 42 09 37

Fax : + 33 (0)4 76 42 09 32

Éditions L'Harmattan

7, rue de l'École-Polytechnique

75005 Paris

France

Tél. : + 33 (0)1 40 46 79 20

Fax : + 33 (0)1 43 25 82 03

Courriel : harmat@worldnet.fr

Site Internet : www.editions-harmattan.fr

Éditions Retz

1, rue du Départ

75014 Paris

France

Tél. : +33 (0)1 45 87 57 17

Librairie Philosophique J. Vrin

6, place de la Sorbonne

75005 Paris

France

Tél. : +33 (0)1 43 54 03 47

Fax : +33 (0)1 43 54 48 18

Courriel : contact@vrin.fr

Site Internet : www.vrin.fr

Presses universitaires de Lyon

86, rue Pasteur

69365 Lyon cedex 07

France

Tél. : + 33 (0)4 78 69 76 50

Fax : + 33 (0)4 78 69 76 51

Site Internet : www.edition-pulyon.com

Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
10 Industrial Avenue
Mahwah, New-Jersey 07430-2262
USA
Tél : (+00) 201 258 2200
Fax : (+00) 201 236 0072
Site Internet : www.erlbaum.com

RoutledgeFalmer
UK Head Office:
2 Park Square, Milton Park,
Abingdon,
Oxford OX14 4RN
Royaume-Uni
Site Internet : www.routledgefalmer.com

PIE - Peter Lang SA
Presses Interuniversitaires Européennes
1, avenue Maurice
B - 1050 Bruxelles
Belgique
Tél. : +32 (2) 347 72 36
Fax : +32 (2) 347 72 37
Courriel : pie@peterlang.com
Site Internet : www.peterlang.com

SUMMARIES

Alternation between research and action

Gérard Malglaive's itinerary

Madeleine Maillebouis

Starting first as a staff member of Nancy University Center for Economic and Social Cooperation (CUCES) in which a lot of trainers of adults made their debuts with Bertrand Schwartz, Gérard Malglaive, who graduated as an engineer in Lyon, joins the Industrial Arts and crafts Center (CNAM) to start the first Centers for the Integration and Training of Trainers (CIFFA). From 1980 to 2000, his action develops in favour of the integration and training of the young, the readaptation of the National Vocational Training College Teachers (ENNA), the training to the new teaching job for the nascent Teachers' Training Colleges (IUFM), the pedagogy of information and communication technologies which are transforming the tertiary economy and the new training programmes for engineers; At the same time, he leads a research laboratory in the National Center for Scientific Research (CNRS). All the way through this itinerary, he advocates for and theorizes on the alternating periods between the professional practice (school, firm) and the reflection on the professional practices, which is the condition for creative adaptation and qualification in the professional world.

Inequalities, innovations and knowledge of educational agents

Jacques Hédoux

The research path presented by Jacques Hedoux has its roots in his critical awareness of cultural inequalities born at the time when he started studying philosophy. This awareness will take him to become involved in a popular Educational Movement called *Peuple et Culture* in the Nord Pas-de-Calais region, which takes action for the professional qualification of a public said to be low-

class (factory-workers and former miners), in a reconversion area called Sallaumines-Noyelles-sous-Lens. This experience in the training of adults takes Jacques Hedoux to become the head of the first Center for the Integration and Training of Adults (CIFFA), after being a philosophy teacher in high school for some time, which aroused his socio-pedagogical questioning: what room for manoeuvre do teachers have in the reproduction or reduction of school inequalities? Why do some innovate whereas others do not?

His research concerns all the educational agents (secondary school-teachers, trainers of adults, social workers, health manager staff) except primary school teachers. The strategic "research-action" processes claim to go back to Joffre Dumazedier's empirical sociology and Claude Dubar's Marxian, dialectic and constructivist sociology, in order to build up some knowledge on what is at stake among the different actors of educational situations and in the differential effects of their interventions.

Psychoanalysis and education

Serge Tisseron

With a clinical eye on school, Serge Tisseron, who is a psychoanalyst and a specialist of the image, insists on the intersubjective aspects of the pedagogical relationship. Without ignoring that the presence of teachers and learners together is accounted for by a political will and a social organization, which are applied in an institutional background made of roles to fulfil, exercises to give back and codes to identify, he gives a greater place to the meeting of people, thus he gives the adventure its symbolical meaning. The research perspectives are influenced by the fact that the meaning given to the process of acquisition and transmission of knowledge is taken into account.

Public policies in favour of the professional training and employment of the youth in Argentina
A critical assessment of the nineties

Claudia Jacinto

Confronted with the employment difficulties of their disadvantaged youth with a low educational level, the Argentinean government set up varied programmes in the nineties so as to improve their professional training and make their professional integration easier. These initiatives are inspired by the programmes set up in European countries during the last twenty years. But Argentina shows a lot of differences compared to European countries. First, the introduction of new computer and production technologies only affects the big firms; the non-registered work force reaches 50% of the working population; the unemployment rate reached 20% in 2001; and only 50% of the youth complete their secondary education. In such conditions, what effects can a professional training and employment programme have for the disadvantaged young?

The article shows that the impact of these vocational training-programmes is insignificant because there is already a considerable number of young graduates from secondary schools in the waiting line. Nevertheless, for the young who attend these vocational training programs, their participation can be positive and they take these programs as an opportunity to have access to a job experience, different from the one they can get by themselves. The training is experienced as a social advancement "factor". But the most important weak point of these integration policies with "compensation aims", organized after incentives to tender to training centres, is that they have contributed neither to improve the vocational training system nor to set up a real continuing-education system.

From grading to assessing: about the representations of music teachers

Itinerary of a young doctoral student

Cedricia Maugars

The article presents the path taken by a former doctoral student in musical education science since the beginning and the conception of the problematic. It first goes through the questions on training and assessment in education as they emerge from researches written in French. Then, it draws a statement of the research in musical assessment through publications written in

English. Finally, it describes the methodological itinerary and the investigations that have been carried out and the results, to come to the part of the thesis dedicated to assessment in musical education. The thesis itself suggests research tracks on the specific representations concerning assessment in musical education.

Teaching regional history

Christian Desplat

Teaching history mainly aims to impregnate with a feeling of national unity and integration. It is the reason why history books have for a long time focused more on victories than on defeats and presented great figures rather than peoples. Therefore, it was not easy for a history teacher, as the author shows in his professional practice, to promote the teaching of regional history on the Pyrenees region up to University. He was supported in his scheme by the trends of new history, which give more importance to the local sources and social realities, thus being able to pass this interest on to his students.

The fields of education and training

On the image given by a keyword book

first by Gwénaél LEFEUVRE and Jean-François MARCEL then by Francis DANVERS

The article focuses on the book written by Francis Danvers, *500 keywords for education and training all life long*. The first part, written by G. Lefevre and J.-F. Marcel, brings to light the image of the fields of education and training given by Francis Danvers's book. With this aim in view, it first reports the lexicometric processing the book was subjected to, by means of Alceste software for the analysis of lexical data. This analysis leads to identify seven classes representative of lexical data. This analysis leads to identify seven classes representative of the lexical structure of the book. These classes are organised around three main topics: man (seen as the one who receives education and training), the environment (school education, vocational training) and the contributor (educationist, trainer or researcher).

Then, G. Lefevre and J.-F. Marcel develop the interpretation of the results. In order to do so, the characteristics of the image inferred from the lexicometric analysis are called into question: the important part given to trainers' and researchers' methodology, the wide coverage of the fields of education and training

which leaves aside some sectors (like higher education for example), the primacy given to social sciences (like psychology and social psychology) at the expense of sociology in particular...

Following on from this analysis, Francis Danvers himself speaks again to agree on the results of the lexicometric

analysis but also to bring out the fine points and shed new light on the professional dimensions (the writer's professional status), the scientific ones (the initial project of the book) and the political ones (the necessity to publish popular scientific work).

Traduction : Françoise Houin

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

À retourner à

INRP – PUBLICATIONS

19 mail de Fontenay – BP 17424 – 69347 LYON cedex 07

Tél. : 04 72 76 61 64 ou 61 65

Nom ou établissement _____

Adresse _____

Localité _____

Code postal _____

Date _____

Signature ou cachet _____

Demande d'attestation de paiement

oui non

Avertissement

La revue *Perspectives documentaires en éducation* cessera de paraître sous sa forme actuelle à partir du numéro 62 de 2004. Une nouvelle formule, sous forme électronique, vous sera alors proposée. Dans cette période de transition, il n'est donc plus possible de souscrire un abonnement, mais vous pouvez commander à l'unité tous les numéros disponibles, parus ou à paraître.

Tarifs jusqu'au numéro 62

France métropolitaine (TVA 5,5 %)

- numéro simple 13,00 €
- numéro double 26,00 €

Corse et DOM (TVA 2,1 %)

- numéro simple 12,58 €
- numéro double 25,16 €

Guyane et TOM (HT)

- numéro simple 12,32 €
- numéro double 24,64 €

Étranger (HT + port)

- numéro simple 13,55 €
- numéro double 27,10 €

Perspectives documentaires en éducation

Numéros commandés	Tarif	Quantité	Total

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.

Sommaire

ÉTUDES

Itinéraires de recherche

L'alternance entre recherche et action : l'itinéraire de Gérard Malgaive
JACQUES HÉDOUX / Inégalités, innovations et connaissances des agents éducatifs

Perspectives de recherche

SERGE TISSERON / Psychanalyse et éducation
CATHERINE AGULHON / 100 % d'une classe d'âge qualifiée et insérée :
un pari impossible ?
CLAUDIA JACINTO / Politiques publiques de formation et d'emploi des jeunes
en Argentine. Un bilan critique des années quatre-vingt-dix

Chemin de doctorant

CEDRICIA MAUGARS / De la notation à l'évaluation : des représentations
d'enseignants en éducation musicale

Chemin de praticiens

CHRISTIAN DESPLAT / Enseigner l'histoire régionale
THÉRÈSE MARTIN / Regards sur un parcours fidèle à la technologie de l'éducation

Communication documentaire

GWÉNAËL LEFEUVRE, JEAN-FRANÇOIS MARCEL ET FRANCIS DANVERS / Les champs de
l'éducation et de la formation : de l'image renvoyée par un recueil de mots-clefs

Innovations et recherches à l'étranger

MURIEL VAREILLAS

Vues sur revues

FABIENNE LECLERCQ ET OLIVIER REY

Observatoire des thèses concernant l'éducation

FABIENNE LECLERCQ

RESSOURCES

Bibliographie courante
Adresses d'éditeurs
Summaries

Institut national de recherche pédagogique
Service des publications
19 mail de Fontenay - BP 17424
69347 LYON cedex 07
Tél. 04 72 76 61 58 - www.inrp.fr



9 782734 210184

ISSN 1148-4519

Réf. RP 061 • ISBN 2-7342-1018-5