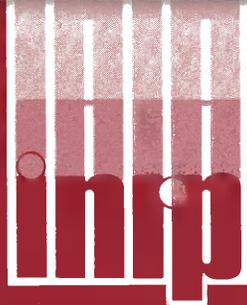


1987



N° 12

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'EDUCATION

N° 12

**PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES
DE L'EDUCATION**

**PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

est publié trois fois par an par le
Centre de Documentation Recherche
de l'Institut National de Recherche Pédagogique

Rédaction

Rédacteur en chef : Jean Hassenforder

Secrétaire de rédaction : Christiane Etévé

Équipe de rédaction : Jacqueline Bigot, Mathilde Bouthors,
Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Philippe Champy,
Odile Chesnot-Lambert, Claire Dartois, Christine Dubos,
Christiane Etévé, Geneviève Lefort, Andrée Rodde,
Nelly Rome, Edith Sebbah

Édition & Fabrication

Coordination : Philippe Champy

Édition électronique : Jean-Pierre Houillon

Maquette de couverture : J. Sachs

Saisie : Liliane Attali, Patricia Bouillet

Impression : Instaprint, Tours

Les logiciels standards développés au Centre informatique de l'INRP
ont permis d'assurer la préparation automatisée de la composition.

L'original a été produit sur imprimante laser
au CIRCÉ (CNRS) grâce au logiciel TEX.

Adresser vos remarques, demandes d'abonnement, suggestions au
Centre de Documentation Recherche de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
tél. (1) 46.34.91.44

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Du rationalisme critique à la pédagogie par Louis Legrand 7

Itinéraires de recherche

◊ *De la psychologie de la lecture à la sociologie du changement en éducation... et réciproquement*
par Gérard Chauveau 13

◊ *Le long cheminement d'une recherche : apprentissages précoces, souhait ou réalité ?*
par Rachel Cohen 23

◊ *La lecture, un combat*
par Jacques Fijalkow 35

Repères bibliographiques

Qualité de l'enseignement et amélioration du fonctionnement de l'école - une perspective internationale
par Pierre Laderrière 41

Communication documentaire en sciences de l'éducation

Production et producteurs de documentation en histoire de l'éducation : quelques problèmes
par Pierre Caspard 75

Innovations et recherches à l'étranger 87

"Krok" : projet de recherche en éducation musicale, par Magali Chanteux,
87.- L'éducation civique à l'école, 89.

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 97

Articles de périodique 119

Thèses 129



ÉTUDES

LES AUTEURS

Pierre Caspard est responsable du service d'histoire de l'éducation de l'Institut National de Recherche Pédagogique.

Magali Chanteux est chercheur associé à l'Institut National de Recherche Pédagogique (Enseignements artistiques).

Gérard Chauveau est chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique (CRESAS).

Rachel Cohen, ancienne institutrice, est actuellement chercheur en

Pierre Laderrière est administrateur principal au Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). Les opinions qu'il exprime lui sont personnelles et ne peuvent engager ni l'Organisation, ni les pays intéressés.

Pierre Legrand est professeur à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg.

DU RATIONALISME CRITIQUE A LA PÉDAGOGIE

par Louis LEGRAND

S'essayer, à 66 ans, à retrouver dans sa mémoire les livres qui vous ont marqué, est un exercice que je crois assez vain pour les jeunes lecteurs dominés naturellement par l'actualité comme je le fus moi-même au fil de ma vie intellectuelle. Par contre, c'est peut-être un moment utile pour soi comme toute occasion d'examiner sa propre conscience. Eh bien, allons-y !

Tout compte fait, j'ai peu lu, du moins de livres publiés. Car pour les "papiers", quinze ans de direction de recherche à l'Institut Pédagogique National (je m'en tiendrai volontairement à cette noble dénomination, cible de tous les ministres en mal de changement spectaculaire...) quinze ans donc, m'ont plongé au coeur d'une actualité foisonnante où le meilleur, qui allait ultérieurement être publié, se mélangeait au médiocre destiné au pilon. Passons. Quant aux livres, une autre caractéristique m'apparaissait : je lis peu sur le moment. Je note les livres qui me paraissent intéressants ou, quand je les reçois en hommage, je les range dans ma bibliothèque. Un ou deux ans après, j'aborde un sujet dont ces livres ont traité. Je les recherche et... je les lis à une époque où, pour d'autres, ils ont déjà cessé d'exister. Je pense que c'est là une des retombées de mes activités professionnelles. Je suis plus homme de terrain, au sens organisateur, qu'homme de bibliothèque. Toute ma vie, j'ai été avalé par les tâches d'organisation et de direction comme inspecteur départemental de l'éducation nationale, inspecteur d'académie, chef d'un service national à l'Institut. Comme j'ai toujours eu grand besoin de sommeil, le temps de la lecture a toujours été compté. Ajoutons qu'à l'âge où d'autres sont étudiants, j'étais déjà enseignant, instituteur puis professeur. C'est dire, qu'à ce moment là aussi, le temps de lecture était un temps ajouté à des activités impératives. Or ce temps là était aussi celui de la préparation à la licence, au CAPES et à l'agrégation. Ce que j'ai lu de 18 à 30 ans, ce fut surtout les classiques que les jurys de concours soumettaient généralement à notre ingurgitation. Et quand, par hasard, je m'égarais dans des lectures personnelles, celà me jouait de vilains tours, comme ce fut le cas pour un sujet d'oral de l'agrégation de philosophie où j'avais cru élégant d'évoquer l'analyse factorielle, alors qu'on attendait tout bêtement Auguste Comte. Au fond, parce que j'étais bon élève et parce que je voulais, comme tout bon élève, réussir dans le système, je n'ai lu la plupart du temps que sur commande. Le miracle est que j'ai quand même réussi à lire personnellement quelques ouvrages qui correspondaient à mes tendances profondes et qui m'ont marqué, même si de tels ouvrages appartenaient aux programmes d'agrégation.

Reprenons donc depuis le début.

Jusqu'à 11 ans, j'ai dévoré les livres des bibliothèques de classe : Jack London, Hector Malo, Jules Verne. C'était la "lecture Haschich" de Freinet à une époque où nous n'avions ni radio, ni télévision. Mes années de lycée furent des années de "lecture travail", si on entend par là la lecture de ce qui nous était demandé par nos professeurs. Aucune originalité dans ces lectures. Habitant la banlieue de Besançon, demi-pensionnaire, tout mon temps se passait à "faire les devoirs" qui nous étaient demandés : versions latines, versions grecques, problèmes, et pour le reste, préparation permanente des compositions trimestrielles avec lecture des manuels d'histoire, de géographie, de sciences, etc. Comme je ne faisais rien d'autre, j'étais souvent premier ! Mais à la réflexion, quelle mutilation !

Vers l'adolescence, pourtant, émerge un intérêt qui ne cessera de croître et de s'affirmer pour la politique. Je milite aux *Jeunesses Socialistes*, je lis, à côté de maints articles, des extraits de Jaurès, une *Histoire de la Commune* de Lissagaray que mon père m'avait offerte. J'ai longtemps potassé un livre d'André Philip dont j'ai oublié le titre et qui traitait des crises économiques dans le système capitaliste. Dans le même temps, au lycée, je lisais les classiques du programme et plus souvent ce qu'il en restait dans les morceaux choisis. L'entrée en classe de philosophie a été un moment décisif qui a orienté ma carrière et mes lectures. Je me suis mis à ce moment à lire véritablement des auteurs et non seulement des morceaux choisis. Mes préférences, très vite, se portèrent sur les psychologues : la psychanalyse et la psychologie des tendances qui avaient alors grand succès : Freud et deux auteurs aujourd'hui bien oubliés : Ch. Baudouin et A. Burloud. Quand aux philosophes, Bergson l'emportait avec les *Essais sur les données immédiates de la conscience*, et *Les deux sources de la morale et de la religion* où je trouvais probablement une synthèse entre mon intérêt pour la sociologie politique, le goût pour l'analyse psychologique introspective et aussi un penchant très marqué pour la réflexion métaphysique. Ayant vécu dans un milieu qui se voulait athée, j'ai toujours été porté à la recherche d'un sens à l'existence. Etranger à la religion révélée, ce fut naturellement toutes les formes de panthéisme qui eurent ma faveur où je retrouvais Bergson et ultérieurement mes préférences pour les systèmes de même inspiration que j'abordais dans mes lectures universitaires pour la préparation de l'agrégation.

De vingt à trente ans, la préparation à l'agrégation de philosophie - à laquelle je ne fus jamais qu'admissible - se poursuit en même temps que mes activités d'enseignant dans de petites villes toujours loin des facultés. Ajoutons que c'était la guerre et l'occupation. C'est-à-dire que j'ai beaucoup lu en solitaire les grands classiques dans les textes eux-mêmes, ou traduits. Je retrouvais Bergson avec *Matière et mémoire* mais aussi Kant avec les deux *Critiques* qui m'ont toujours paru des monuments irremplaçables, Spinoza, avec *l'Éthique* et le *Traité théologico-politique*, Auguste Comte, surtout le *Discours sur l'ensemble du positivisme* et le *Système de politique positive*. A la même époque, je découvrais Brunschwig, Meyerson, ÉSSERTIER et plus tard, dans la même perspective, Bachelard avec sa *Philosophie du non* et surtout *La Formation de l'esprit scientifique*.

En même temps, mon goût pour la psychologie s'affirmait : Burloud à nouveau avec son *Principe d'une psychologie des tendances*, Guillaume avec *L'imitation chez l'enfant*, Pradines avec son *Traté de psychologie générale* et surtout Piaget et ses équipes qui, pour moi, fut le grand homme que je n'ai jamais cessé de lire et auquel je me suis toujours référé. La *Psychologie de l'intelligence* fut le révélateur au temps de mes études de licence. J'y trouvais la synthèse entre mon intérêt pour le rationalisme critique, et celui que je portais désormais de façon dominante à la psychologie de l'intelligence. J'ai découvert Wallon un peu plus tard dans ses deux tomes sur *l'Evolution de la pensée chez l'enfant*. De là, le passage vers la pédagogie était naturel. Réflexion sur les fins nourrie du rationalisme critique, psychologie génétique avec l'étude des conditions de l'émergence de la pensée rationnelle, ces deux voies m'ont conduit à lire Dewey, puis Claparède et ses épigones lointains, Ferrière, Freinet. J'ai beaucoup utilisé R. Hubert *La croissance mentale*, PUF, 1949 et son *Traté de pédagogie générale*, PUF, 1961. Chemin faisant, sur la lancée de Burloud, je m'intéressais à la conquête du langage par l'enfant et découvrais les prémisses de la linguistique contemporaine avec Charles Bally et Charles Serrus. La voie était ouverte pour aborder ultérieurement Von Wartburg, Benveniste et Chomsky et m'intéresser beaucoup plus tard à la Pragmatique. La didactique du français et la didactique en général étaient au bout du chemin, toujours comme synthèse de la réflexion philosophique et de la psychologie génétique. Les analyses taxonomiques de B. Bloom et de ses successeurs, en particulier d'Hainaut, m'ont intéressé parce que j'y trouvais des synthèses techniques des réflexions philosophiques issues du rationalisme critique et de la génétique Piagétienne. De même, Basil Bernstein avec ses analyses des systèmes scolaires, sa notion de code, me permettait de retrouver, au niveau de la didactique, les conditions d'une réalisation des fins que la réflexion philosophique et politique m'avait depuis le début conduit à assigner à la pédagogie. La sociologie, avec Durkheim, était venue entre-temps comme une condition de cette atteinte.

Faut-il ajouter ce que m'ont apporté les pédagogues expérimentalistes récemment disparus, Dottrens, Buyse, Hotyat, et mes amis contemporains français et étrangers des Sciences de l'Education que je ne saurais certes citer tous.

Je n'ai fait état ici que des noms et des titres qui ont spontanément émergé de ma mémoire. Il y en eu bien d'autres certainement, mais il serait inutile et peut-être inexact de leur donner une importance qu'ils n'ont pu avoir qu'inconsciemment. Si je peux résumer cet "itinéraire", il m'apparaît comme une synthèse spontanée de tendances persistantes : mon goût pour la réflexion philosophique sur les fins de l'existence, ma polarisation sur l'intelligence humaine, mon engagement politique pour l'affirmation et la réalisation des valeurs que le rationalisme critique véhicule. Au fond, c'est Kant qui m'a certainement le plus inspiré.

Les livres qui m'ont inspiré de manière déterminante

• I - Philosophes

- ▷ BACHELARD (G.).- *La formation de l'esprit scientifique.*- Orion, 1938. *La philosophie du non.*- PUF, 1940.
- ▷ BERGSON (H.).- *Essai sur les données immédiates de la conscience. L'évolution créatrice. Les deux sources de la morale et de la religion. Matière et mémoire.*- Edition du centenaire, PUF, 1959.
- ▷ BRUNSCHWIG (L.).- *Le progrès de la conscience dans la philosophie occidentale.*- 2 tomes, Alcan, 1927.
- ▷ COMTE (A.).- *Discours sur l'ensemble du positivisme (1848) et Système de politique positive (1851).* Cf. *Oeuvres*, Paris. Anthropos, 1969-1970.
- ▷ DURKHEIM (E.).- *Education et Sociologie.*- Alcan, 1922.
- ▷ ESSERTIER (D.).- *Les formes inférieures de l'explication.* - Alcan, 1927.
- ▷ KANT (E.).- *Critique de la raison pure (1781), Critique de la raison pratique (1788) et Fondement de la métaphysique des moeurs (1785).* Cf. *Oeuvres*. Paris, Gallimard, coll. La Pléiade, 1980.
- ▷ MEYERSON .- *De l'explication dans les sciences.*- Payot, 1921.
- ▷ SPINOZA.- *Ethique (1675)*, Paris, Garnier, 1964.

• II - Psychologues

- ▷ BAUDOIN (Ch.).- *L'âme enfantine et la psychanalyse.* - Delachaux et Niestlé, 1931.
- ▷ BURLOUD (A.).- *Principes d'une psychologie des tendances.*- Paris, 1937.
- ▷ CLAPAREDE (E.).- *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.*- Fischbacher, 2 tomes, 1916.
- ▷ FREUD (S.).- *Trois essais sur la théorie de la sexualité.*- Gallimard : NRF, 1962.
- ▷ GUILLAUME (P.).- *L'imitation chez l'enfant.*- Alcan, 1925.- *La formation des habitudes.*- Alcan, 1936.
- ▷ HUBERT (R.).- *La croissance mentale.*- PUF, 1949.
- ▷ PIAGET (J.).- *La psychologie de l'intelligence.*- Colin, 1947.- *Etudes d'épistémologie génétique (19 tomes).*- PUF, 1958 → 1968.
- ▷ PRADINES (M.).- *Traité de psychologie générale.*- PUF, 1943.
- ▷ WALLON (H.).- *De l'acte à la pensée chez l'enfant.*- PUF, 1947.

• III - Linguistes

- ▷ BALLY (Ch.).- *Traité de stylistique française.*- Klincksieck, 2 vol., 1919. *La crise du français, notre langue maternelle à l'école.*- Delachaux, 1930.
- ▷ BENVENISTE (E.).- *Problèmes de linguistique générale.*- Gallimard, 1966.
- ▷ CHOMSKY (N.).- *Aspects de la théorie syntaxique.*- Seuil, 1971.

- ▷ SERRUS (Ch.)- *Le parallélisme logicogrammatical*.- Alcan, 1933.
- ▷ Von WARTBURG et ULMANN.- *Problèmes et méthodes de la linguistique*.- PUF, 1969.

• **IV - Pédagogues**

- ▷ DEWEY (J.)- *L'école et l'enfant*.- Delachaux, 1931.
- ▷ FERRIERE (A.)- *L'école active*.- Delachaux, 1947.
- ▷ FREINET (C.)- *Essai de psychologie sensible*.- L'Ecole moderne française, 1950. *L'éducation au travail*.- Delachaux, 1960. *Le tâtonnement expérimental*.- 1965.
- ▷ HUBERT (R.)- *Traité de pédagogie générale*.- PUF, 1961.

Louis LEGRAND

**DE LA PSYCHOLOGIE DE LA LECTURE
A LA SOCIOLOGIE DU CHANGEMENT
EN ÉDUCATION... ET RÉCIPROQUEMENT**
par Gérard CHAUEAU

Depuis le début des années 1980, je travaille sur deux thèmes de recherche bien différents :

- 1) le processus d'acquisition de la lecture,
- 2) la mise en place et les effets d'actions "école-quartier" dans des zones populaires.

On peut s'étonner qu'un chercheur mène de pair des études qui relèvent apparemment de problématiques et de méthodologies aussi distinctes. Pourquoi avoir retenu et fait coexister ces deux séries de travaux ? Par quel cheminement y-ai-je été conduit ? Comment aborder ces deux "gros problèmes" ? C'est ce que je voudrais expliquer en présentant les constantes et les évolutions de mon activité de chercheur.

Une conception du métier de chercheur

Depuis mon arrivée au CRESAS (INRP) (1) en 1976, mes principales motivations sont restées les mêmes. Je demeure "accroché" à trois grands sujets d'investigation : comment les enfants (n') apprennent (pas) à lire. Quels sont les liens entre processus d'apprentissage et contextes socio-éducatifs. Comment parvenir à la démocratisation de la réussite scolaire.

Quant à ma position de chercheur en éducation, quelques principes de base me servent toujours de repères :

- 1 - dans le domaine des "recherches pédagogiques", une ouverture sur plusieurs disciplines est souhaitable (et probablement nécessaire ; une spécialisation trop rigide me semble un handicap pour saisir des phénomènes par définition complexes et multi-dimensionnels.
- 2 - une bonne connaissance du "monde scolaire" est fort utile (voire indispensable) ; c'est au moins un "garde-fou" qui évite les interprétations hâtives ou les conclusions erronées, hélas fréquentes chez les chercheurs étrangers au terrain.
- 3 - dans chaque recherche, je vise un double objectif : produire des savoirs nouveaux sur une question centrale à mes yeux, par ex. l'apprentissage de la lecture, "l'école populaire" (l'école de la réussite pour tous) - et suggérer des pistes de travail pour les "praticiens". Mes recherches se veulent donc à la fois fondamentales et appliquées.

4 - les rencontres chercheurs-praticiens doivent représenter une partie notable de mon activité de chercheur. Faire de la recherche ne m'intéresse que si les résultats et les implications en sont diffusés, discutés, partagés avec les professionnels et les "usagers" de l'éducation. En outre, les moments d'échanges et de réflexion avec les "acteurs de terrain" ou les "décideurs" sont importants pour la recherche elle-même : on y recueille des informations, des données, des remarques critiques, des éléments d'analyse ou des idées de recherche fort utiles.

Les stades du développement d'un chercheur

Instituteur pendant dix ans, puis psychologue scolaire dans une banlieue ouvrière, je suis confronté - très tôt (1960) et parfois rudement - aux mauvais lecteurs, aux élèves en difficulté et aux problèmes de l'éducation en milieu urbain populaire (ou "défavorisé"). Au milieu des années 60, je fréquente des groupes pédagogiques, en particulier le GFEN et le mouvement Freinet. Mais je me tiens "sur le pas de la porte"... ou sur la réserve. A cela, plusieurs raisons : je me méfie - à tort ou à raison - des doctrines bien carrées, des cercles fermés ou des avant-gardes. Je sens aussi que les nombreuses références à la pédagogie nouvelle masquent en fait des orientations contrastées. Je comprends mal qu'on mélange la revendication de Freinet en faveur de "l'école du peuple" avec les discours sur "l'épanouissement de l'Enfant" coupés de toute référence sociale. Je ne vois pas bien non plus comment des conceptions et des méthodes "nouvelles" établies en amont de la réflexion sur les "inégalités scolaires" et les mécanismes d'échec peuvent être ipso facto pertinentes pour construire une "école démocratisante" (anti-échec).

A partir de 1968, je suis avec intérêt la naissance de la revue *Interéducation*, lieu de rencontres entre plusieurs groupes pédagogiques et quelques chercheurs. J'entame ma formation de psychologue scolaire avec pas mal d'espoir envers cette structure nouvelle qu'est le GAPP (Groupe d'Aide Psychopédagogique). Au début des années 1970, à côté de mon travail au GAPP, je poursuis un cursus universitaire pluri-disciplinaire. J'approfondis ma connaissance de Piaget et des travaux de l'École de Genève dans le domaine de la psychologie de l'intelligence. Je cherche dans la linguistique les bases d'une rénovation de l'enseignement du français. J'entreprends un 3ème cycle en sociologie de l'éducation (avec V. Isambert) et un autre en linguistique (A. Martinet, F. François).

En 1976, je me retrouve dans une situation professionnelle curieuse. Psychologue scolaire, chargé d'enseignement en linguistique, je me vois proposer un poste au CRÉSAS dans le groupe sociologie de l'éducation. Pour nombre de psychologues scolaires, imprégnés de psycho-pathologie et de psychanalyse, je passe alors pour un marginal. Pour certains chercheurs, je suis un instable pratiquant un éclectisme des plus suspects.

J'étais peut-être guidé par ma crainte déjà ancienne des "étiquettes" et de "l'enfermement". Plus profondément, je ressentais que l'interdisciplinarité - notion alors en pleine vogue - pouvait (devait) aussi se concrétiser au niveau des individus : il fallait des chercheurs eux-mêmes pluri ou interdisciplinaires. Je pensais enfin que des progrès importants de la recherche en éducation

viendraient des points de jonction et des intersections entre plusieurs "branches" scientifiques.

Les sujets que j'explore vers 1970-1975 (mécanismes d'échec, lutte contre l'échec, développement cognitif et contexte social, pédagogie "populaire", apprentissage/enseignement de la lecture...) se prêtent particulièrement bien à des approches pluridirectionnelles. En 1971, je dévore en même temps *L'école capitaliste en France* et *L'enfant de 6 ans et son avenir* ; je découvre du même coup l'abîme qui sépare ces deux cadres explicatifs de l'échec scolaire. A moins de devenir schizophrène, il me semble impossible d'accepter telles quelles ces deux perspectives.

Entre la vision macro-sociologique et l'interprétation clinique, je me dis qu'il y a sûrement d'autres voies à explorer. Pour résumer mon état d'esprit d'une formule, j'aimerais bien "marier" Piaget, Bourdieu et Saussure !

Plus de dix ans après, je pratique la double appartenance avec plaisir (psychologie de l'éducation et sociologie de l'éducation). Ce n'est pas toujours aisé. Il faut faire face à des chercheurs "unidimensionnels" et à des rouages institutionnels qui refusent toute forme de polyvalence... à l'heure où elle est à l'ordre du jour dans la plupart des secteurs et des métiers. Il faut aussi se démarquer des touche-à-tout et des experts auto-proclamés : ceux qui traitent de l'École sans avoir vu un établissement scolaire depuis leur adolescence, ceux qui font de l'interdisciplinarité "sauvage" en rejetant toutes les disciplines, ceux qui dissertent de manière docte et péremptoire sur l'acquisition de la lecture sans prêter attention aux travaux en psychologie de la lecture, linguistique, psychologie du développement, etc.

Ma démarche de chercheur est activée comme on le voit, par "trois moteurs" : l'exigence personnelle d'approfondir quelques questions qui me passionnent, les rapports de force et les conflits qui traversent la communauté scientifique, la volonté de participer au mouvement social en faveur de "l'école pour tous".

L'échec scolaire

Lorsque j'entre au CRESAS, je suis plongé dans toute une série de lectures sur la "construction sociale" de l'insuccès et de la réussite scolaires : lectures de *Rosenthal* et *Jacobson* sur le rôle des attentes et des représentations des enseignants (l'effet Pygmalion), celles du CRESAS sur les signalements des "enfants-problèmes" et les interactions verbales au sein de la classe, celles de *D. Hargreaves* sur les relations sociales à l'oeuvre dans les situations scolaires, celles de *B. Bernstein* sur les codes socio-linguistiques, celles de *J. Downing* sur les conflits culturels entre école et enfants de milieu populaire, celles de *F. François*, *E. Esperet*, *C. Dannequin...* sur les rapports langage/classes sociales/performances scolaires. D'autres recherches, extérieures au champ scolaire, m'apportent beaucoup : celles de l'école de *Palo Alto* sur la communication pathologique, de *E. Goffman* sur "l'étiquetage des malades mentaux", de *H. Becker* sur la déviance sociale et les mécanismes de catégorisation... Ma première recherche au CRESAS sur les processus d'échec au cours préparatoire se fait

dans une optique ethnologique et interactionniste. J'essaie de mettre à jour le rôle de certaines formes d'organisation sociale des activités scolaires, l'influence des relations sociales et culturelles "concrètes" entre les protagonistes de l'acte éducatif (enseignants, élèves, parents) dans la genèse des difficultés d'une partie des enfants "défavorisés". La méthode utilisée - clinico-ethnographique - tente de combiner étude de cas et analyse de "situations-problèmes".

Cette recherche m'a permis de préciser l'imbrication de trois sortes de processus constituant "l'échec précoce et ordinaire" : stratégico-cognitifs (le "rapport au savoir", les conduites d'apprentissage de l'élève), psycho-sociaux (les attentes et les attitudes des acteurs en présence, la "communication" interpersonnelle) et sociaux (le statut de l'enfant dans le groupe-classe). Elle a surtout dégagé plusieurs scénarios-types de l'insuccès scolaire.

Ce travail présentait deux autres intérêts. Il proposait aux professionnels des éléments théoriques et méthodologiques pour l'examen des "élèves en difficulté". Il montrait, en filigrane ou en négatif, certains facteurs essentiels de la "réussite de tous". L'acquisition des "savoirs de base" apparaissait comme une construction prenant appui sur des "pouvoirs" de l'enfant : pouvoir psychique (confiance en soi, prise d'initiative, implication), pouvoir technique (expression de savoirs et savoir-faire diversifiés, utilisation d'expériences et d'acquis sociaux et scolaires variés), pouvoir social (reconnaissance institutionnelle, valorisation). On pouvait en déduire que l'intervention pédagogique la plus efficace est celle qui agit conjointement sur ces différents aspects de la maîtrise d'un savoir, qui stimule cette "conquête de pouvoirs" chez tous les élèves.

La suite du programme découle de ces conclusions. Je m'engage sur deux nouveaux axes de recherche. L'un consiste - à la lumière du modèle théorique de l'échec et de la réussite scolaires que je venais d'esquisser - à étudier certaines réponses du système scolaire pour prévenir et réduire l'échec : GAPP (Groupes d'Aide Psychopédagogique), écoles expérimentales. Dans le second, il s'agit d'approfondir la perspective socio-cognitive, de préciser le modèle psycho-social de l'apprentissage ébauché au cours de ma "première période" au CRESAS.

Les écoles en changement

Je passe d'une approche micro-sociologique de l'échec scolaire à une sociologie de la lutte contre l'échec scolaire. Je veux analyser les rapports entre l'organisation de la vie scolaire et la qualité des performances scolaires, notamment celles des élèves "défavorisés", apprécier l'efficacité des stratégies pédagogiques adoptées par les enseignants et vérifier la validité de "mon modèle" des processus d'apprentissage scolaire.

Pendant plus de trois ans, je réalise des observations continues dans quelques écoles élémentaires situées dans des quartiers populaires, dont une école "expérimentale" ou "différente" assez célèbre. Plusieurs constats me semblent importants. *Les meilleurs résultats (2) ne sont pas obtenus par les "innovateurs déclarés". La démocratisation de la réussite scolaire passe davantage par une "multitudes de petites choses à peine visibles" que par des changements*

spectaculaires (par ex. création de BCD, PAE, classes transplantées, ateliers d'expression, technologies nouvelles...).

Les pédagogies centrées sur les savoirs ont les effets les plus positifs. Les enseignants intervenant en milieu populaire oscillent assez souvent entre deux optiques peu (ou moins) efficaces. Celle de "la réparation" où il s'agit surtout de détecter et soigner les troubles, les manques, les déficits en tous genres. Celle de "l'animation" où on multiplie les activités culturelles, socio-éducatives et les moments d'expression des élèves.

Dans la pédagogie centrée sur les savoirs - qui n'est en rien un "retour aux bonnes vieilles méthodes" -, les instituteurs présentent un autre profil pédagogique. Il ont comme priorité constante les objectifs cognitifs, l'acquisition des savoirs de base et ils manifestent des attentes, des exigences élevées à l'égard de tous les élèves. Ce type d'attitude semble plus déterminant pour une "pédagogie de la réussite" que les méthodes ou techniques utilisées. Lorsque la confrontation avec "l'extérieur" est faible, les glissements d'objectifs sont fréquents dans les innovations pédagogiques et les écoles expérimentales. La lutte contre l'échec scolaire (finalité déclarée) cède la place au changement pour le changement ; les moyens (autonomie de l'équipe enseignante, méthode du projet, équipement, activité nouvelle...) deviennent des buts ; la logique de "la distinction" l'emporte (isolement, rivalité avec les autres établissements, sentiment de supériorité...).

J'en tire alors deux leçons pour des recherches ultérieures. D'un côté, le nombre d'élèves en difficultés - notamment en lecture - reste important dans plusieurs écoles observées, qu'elles soient "traditionnelles" ou "innovantes". Au-delà des méthodes d'enseignement et du climat scolaire, *il faut s'intéresser de plus près aux apprenants, mieux comprendre leurs problèmes et leurs démarches.* Puisque la centration sur les savoirs se révèle une pièce maîtresse d'une école "populaire/démocratisante", *il importe de bien connaître la nature de ces savoirs* (les contenus à transmettre ou acquérir). Par ailleurs, le travail en équipe et l'innovation "monopolisés" par les enseignants ne peuvent être les bases d'un enseignement "non sélectif". Pour se prémunir contre les dérives ou les dérapages élitaires ou scolaro-centristes, *il faut impliquer d'autres partenaires dans l'action pédagogique et éducative* : majorité des parents, responsables de l'Education Nationale, collectivités locales, autres professionnels... Je retrouve en fait deux conclusions suggérées par la recherche précédente sur les mécanismes quotidiens d'échec au C.P. J'avais mis en évidence les composantes "stratégie de l'élève" et "dynamique sociale de la situation éducative". Chacune avait besoin d'être examinée en détail.

Deux nouveaux thèmes de recherche naissent alors :

- 1 - Les processus d'acquisition de la lecture chez l'enfant.
- 2 - Les dynamiques scolaires "inter-partenaires".

L'apprentissage de la lecture

A partir de 1980, je me lance avec Eliane Rogovas-Chauveau dans une série

d'études sur l'enfant de 6 ans et la lecture.

La première est consacrée à la dimension métalinguistique et métacognitive de l'acquisition de la lecture. Depuis pas mal d'années, nous avons souvent été frappés par les réponses et les comportements "étonnants" des lecteurs maladroits et des "pré-lecteurs" face à l'écrit. Nous étudions, en utilisant la méthode clinique piagétienne, les idées, les conceptions et les connaissances des enfants de six ans à propos de la langue écrite et de son apprentissage. Nous nous appuyons sur plusieurs cadres théoriques et travaux récents : les modèles didactiques qui mettent l'accent sur le rôle des représentations initiales des élèves dans la qualité de l'apprentissage (représentation de la tâche ou de la notion), la psycholinguistique piagétienne qui décrit le développement de la langue écrite chez le jeune enfant (E. Ferreiro), la théorie de la clarté cognitive qui pointe les problèmes conceptuels rencontrés par les apprentis lecteurs (J. Downing).

Qu'avons-nous trouvé ?

- 1 - Dès l'entrée au C.P, les niveaux en lecture-écriture des enfants sont très hétérogènes.
- 2 - La réussite en lecture est fonction du niveau de conceptualisation de l'enfant sur les points suivants : les fonctions de la lecture et de l'écriture, le fonctionnement du système écrit, la nature de l'acte de lire et la manière d'apprendre à lire.
- 3 - Sur toutes ces questions, les "contresens" ou les "confusions cognitives" sont fréquents chez les écoliers débutant le C.P. alors que les réponses sont considérées comme "allant de soi" par la plupart des modèles pédagogiques de la lecture.

Ces résultats méritent quelques commentaires pédagogiques. L'école maternelle peut jouer un grand rôle pour réduire les disparités chez les enfants d'âge pré-scolaire en "familiarisant" chacun aux divers usages de la lecture et de l'écriture, aux différents types d'écrit, en stimulant les activités cognitives sur la tâche (lire) et l'objet d'étude (le système écrit). Par contre, les thèses sur *l'enseignement/apprentissage précoce de la lecture semblent sous-estimer les problèmes conceptuels et métalinguistiques qui se posent aux apprentis lecteurs*. De même, les points de vue méthodologiques - classiques ou modernes - négligent généralement l'importance des activités métacognitives, métalinguistiques et des écarts entre enfants dans ce domaine.

Dans une seconde étude, nous nous centrons sur l'installation du savoir-lire chez des débutants. Nous voulons mieux appréhender les processus en jeu dans l'acte de lire de base et proposer quelques points d'appui solides à l'enseignement de la lecture. Dans les études en psycholinguistique, les modèles de la lecture étaient habituellement élaborés à partir de l'analyse des comportements de lecteurs confirmés. Il nous paraît hasardeux d'assimiler le savoir-faire chez des adultes lettrés avec la compétence d'enfants en pleine période de maîtrise. Par ailleurs, plusieurs courants s'affrontent. Pour les modèles classiques de la lecture, il y a un processus linéaire et hiérarchisé allant de la perception d'une lettre jusqu'à la compréhension d'une phrase puis d'un paragraphe (modèle de bas en haut). Les modèles de haut-en-bas privilégient les formulations d'hypothèses et les activités de raisonnement, déduction... du lecteur. Un troisième schéma théorique insiste sur l'interaction compréhension/décodage (modèles interac-

tifs). Pour toutes ces raisons, il importe d'examiner avec soin les comportements des lecteurs novices et les difficultés qu'ils doivent surmonter.

Nos observations montrent que le savoir-lire est une activité cognitive complexe et elles vont dans le sens des théories interactives. Traduit en termes pédagogiques, cela signifie que les méthodes d'enseignement usuelles - qu'elles soient syllabiques ou idéo- visuelles - semblent peu satisfaisantes.

La recherche suivante se situe dans une perspective psycho-sociale et interactionniste de l'apprentissage de la lecture. Dans un quartier d'immigrés, nous avons voulu apprécier *l'impact des aides familiales et de la liaison école-familles dans la réussite en lecture d'enfants de C.P.*

Nous montrons qu'une intervention en direction des familles, pour stimuler leur soutien à l'apprenti-lecteur et améliorer la communication école-parents, a des effets très positifs. Des actions dans ce sens semblent aussi déterminantes que la méthode de lecture du maître ou que le soutien d'un spécialiste.

Enfin, dans une quatrième recherche, nous avons croisé l'approche cognitive et psycholinguistique avec l'abord interactionniste. Au cours d'échanges chercheur-enfant, caractérisés par des interactions centrées sur les activités métacognitives et métalinguistiques de l'apprenant, nous avons expérimenté une forme d'aide à l'apprentissage. Ce travail met en lumière l'intérêt des relations adulte-enfant qui visent à la prise de conscience, l'explicitation, l'auto-réflexion de celui-ci. Il attire l'attention sur les conversations métacognitives et sur les situations pédagogiques combinant effort et jubilation.

Les opérations école et quartier

Au cours de mon étude de quelques innovations pédagogiques, j'avais constaté la fragilité des expériences ne reposant que sur un groupe d'enseignants novateurs. J'avais l'intention de m'intéresser à d'autres changements en éducation reposant sur des dynamiques pluri-catégorielles. En 1981 et 1982, le mouvement s'accélère. Avec les politiques de zones prioritaires (ZEP) et du développement social des quartiers (ex. îlots sensibles), c'est l'occasion d'examiner les tentatives de collaboration entre des acteurs variés, les liens entre l'action de l'école et les autres politiques locales, la place de l'école dans les mécanismes de dégradation ou de développement du quartier.

Une fois encore, l'activité de recherche s'est effectuée en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, j'ai surtout entrepris un *travail de clarification conceptuelle et méthodologique*. Que signifient les "notions nouvelles" utilisées par les promoteurs de ces politiques : territoire, interpartenariat, décentralisation, ouverture, approche globale, projet de zone, discrimination positive.. ? Quels sont les problèmes organisationnels et stratégiques rencontrés par la mise en place d'opération "école-quartier" : fonctionnement et fonctions des équipes d'animation, élaboration de projets collectifs, identification et reconnaissance des partenaires, circulation de l'information, mobilisation de l'ensemble des intéressés... ? Cette réflexion a été réalisée à partir de données multiples : enquêtes, recherches participantes, stages et Université d'été sur les ZEP. Elle

s'est faite en collaboration avec un sous-groupe du Centre d'Ingénierie sociale de l'Université Paris-Nord (C. Bachmann, L. Duro-Courdesses...) et quelques chercheurs du CRESAS (A. Chambon, E. Rogovas-Chauveau, M. Proux).

Par la suite, nous nous sommes attachés à décrire les dynamiques des ZEP signalées comme "marchant (assez) bien" et à y recueillir des éléments d'évaluation. En sélectionnant quelques ZEP "réelles", il s'agit de repérer les lieux où des progrès sensibles, la scolarisation des enfants défavorisés ont lieu, et de pointer les conditions locales qui favorisent une éducation de la réussite pour tous. Par exemple, l'implication des municipalités, la liaison entre les personnels de l'Education Nationale et les animateurs des plans locaux, du développement social, la possibilité de rencontres intra et inter- institutionnelles, l'intérêt manifesté par les autorités figurent parmi les facteurs - souvent méconnus - de la réussite scolaire dans les quartiers populaires. Tous ces éléments extra-pédagogiques sont des déterminants puissants de l'investissement des enseignants (et des usagers) et de leur rapport au quartier, qui sont deux des clés de l'enseignement dans les zones sensibles.

Les résultats les plus positifs s'observent lorsque de véritables politiques locales sont à l'oeuvre sur un problème déterminé : soutien scolaire, lecture, insertion professionnelle des jeunes.

Dans un troisième temps, nous essayons de dégager les bases théoriques d'une politique école-quartier. Celles-ci sont à trouver dans plusieurs champs d'action et de recherches : modèle du changement social centré sur les acteurs, modèle transversal de l'action sociale, modèle endogène du développement socio-économique, modèle socio- cognitif de l'apprentissage...

Le sens d'une démarche

Je voudrais terminer par une suite de brèves remarques sur cet itinéraire que j'ai essayé de décrire le moins mal possible.

Des recherches gigognes. Les études s'enchaînent les unes aux autres, les conclusions de l'une suscitent des hypothèses et des projets de recherche nouveaux. L'examen des mécanismes de l'échec au quotidien est un passage obligé pour appréhender les situations socio-éducatives les plus favorables à la réussite de tous et pour aborder les processus d'apprentissage scolaire. La recherche dans une école "différente" sert de tremplin à celle sur les apprentis-lecteurs et à celle sur les ZEP.

Des recherches en spirale. En 1987, je travaille sur deux questions qui m'occupaient déjà il y a plus de quinze ans : l'acquisition de la lecture et les rapports école-société. Mais les approches ont énormément évolué. A propos de la lecture, j'ai d'abord privilégié le point de vue technico-pédagogique : quelles sont les méthodes d'enseignement de la lecture les plus efficaces ? Puis ce fut la période linguistico-textuelle : quels contenus, quels types d'écrits proposer aux enfants ? A partir de 1980, le retour à ce thème se fait dans une perspective psycholinguistique : quels sont les conceptions et les comportements des enfants face à l'écrit ? Je reprends la question école-société après avoir quitté

deux problématiques : celle de la reproduction et du contrôle social, celle de la trilogie milieu social-développement de l'enfant-réussite scolaire. Je les ai remplacées par celle du développement et des dynamiques locales.

Des recherches par union/séparation/union. Après avoir étudié l'intrication des processus cognitifs et des processus sociaux au niveau d'un individu puis d'un groupe-classe, j'ai eu besoin de regarder plus à fond chacun des pôles de la relation dynamique sociale éducative/ dynamique cognitive individuelle. Puis j'ai de nouveau analysé certaines formes de cette relation (par ex. dans les interactions chercheur-enfant).

Recherches et méta-recherche. Le travail sur le terrain est indispensable, aussi bien pour comprendre les mécanismes fins de l'échec ou de la réussite scolaire que pour saisir les processus de changement le plus souvent souterrains ou moléculaires. Mais un travail macroscopique proposant des visions d'ensemble et des synthèses entre des connaissances éparses ou en apparence sans point commun me paraît également nécessaire. En étant engagé sur deux axes de recherche, non seulement les acquis de l'une peuvent parfois être utiles à l'autre, mais mon ambition est de les intégrer – au moins en partie – dans un même cadre théorique. En “cherchant sur mes recherches”, on s'aperçoit par exemple que les processus d'apprentissage peuvent être décrits en termes de pouvoir et de changement, et que le changement social peut être conçu comme un apprentissage collectif.

Recherche et implication. Le chercheur intéressé par les changements en éducation est pris entre deux feux. Le premier danger est de verser dans la connivence avec les acteurs du changement, de mal distinguer innovation et recherche, de pratiquer parfois une espèce de fusion-confusion des rôles. Le second, inverse du précédent, consiste à combiner sociologie de la dénonciation et position de domination au nom de l'extériorité et de la scientificité. Après bien des tâtonnements, j'ai choisi une autre voie. Mon implication sociale apparaît à plusieurs niveaux de la recherche. Celui des *objets de recherche* : j'ai retenu des sujets d'étude qui correspondent à des demandes sociales très fortes (l'apprentissage de la lecture, l'éducation en milieu populaire). Celui des *objectifs* : je m'efforce de produire des connaissances “en prise” sur des pratiques éducatives. Celui de la *diffusion des résultats* : je consacre pas mal de temps à les discuter avec les acteurs du champ éducatif. Mais l'implication sociale du chercheur doit toucher le moins possible ses références théoriques, ses méthodes et son travail d'analyse.

Pour dire les choses autrement, j'ai voulu montrer ici que mes travaux de recherche, a priori hétérogènes, avaient comme but commun de transformer le pari philosophique – ou la formule incantatoire – “tous les enfants peuvent apprendre” en une réalité scientifique. Le chemin que j'ai emprunté m'a semblé obligatoire pour réaliser cette démonstration. C'est peut-être aussi pour moi le meilleur moyen d'être un acteur social.

Voilà pourquoi (aussi) je n'ai toujours pas mon permis de conduire !

Gérard CHAUXEAU

(1) CRESAS : Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire (sous la direction de Mira Stambak).

(2) Critères utilisés : performance en lecture, adaptation en 6ème. Je signale à ce propos, que l'indicateur Redoublement est devenu tout à fait insuffisant pour évaluer une action pédagogique.

QUELQUES AUTEURS MENTIONNÉS

- ▷ BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.).- *L'école capitaliste en France.*- Paris, Maspéro, 1971.
- ▷ CHAUVEAU (G.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.).- *La construction sociale de l'échec scolaire.*- Politique Aujourd'hui, n° 6, 1984.
- ▷ CHAUVEAU (G.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.).- *Les pratiques psychologiques à l'école* in CRESAS, *Intégration ou marginalisation*, n° 2, INRP/L'Harmattan, 1984.
- ▷ CHAUVEAU (G.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.).- *Lire en famille.*- CRESAS, Ouvertures, n° 3, 1984.
- ▷ CHAUVEAU (G.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.).- *Les ZEP, mode d'emploi.*- CRESAS, n° 4, 1985.
- ▷ CHAUVEAU (G.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.).- *Processus d'acquisition et d'échec en lecture au C.P.*- Revue Française de Pédagogie, n° 70, 1985.
- ▷ CHILAND (C.).- *L'enfant de six ans et son avenir.*- Paris, PUF, 1971.
- ▷ CIS (Centre d'ingénierie sociale). Et *Les zones d'éducation prioritaires*, Actes de l'université d'été 1983, Université Paris-Nord.
- ▷ CIS.- *L'aide au travail personnel de l'élève.*- Actes de l'Université d'été 1985, Ministère de l'Education nationale et Université de Paris-Nord.
- ▷ CRESAS.- *L'échec scolaire n'est pas une fatalité.*- Paris, ESF, 1981.
- ▷ CRESAS.- *On n'apprend pas tout seul.*- Paris, ESF, 1987.
- ▷ CROZIER (M.), FRIEBERG (E.).- *L'acteur et le système.*- Paris, Seuil, 1977.
- ▷ DOWNING (J.).- *Conflits culturels et linguistiques (...) dans l'apprentissage de la lecture.*- Enfance, 1-2, 1974.
- ▷ DOWNING (J.), FIJALKOV (J.).- *Lire et raisonner.*- Toulouse, Privat, 1984.
- ▷ FERREIRO E.), TEBEROSKY (A.).- *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.*- Siglo XXI, Mexico, 1979.
- ▷ STAMBAK (M.), VIAL (M.).- *Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle.*- La psychiatrie de l'enfant, n° 16, 1974.
- ▷ WATZLAWICK et al.- *Une logique de la communication.*- Seuil, 1972.

LE LONG CHEMINEMENT D'UNE RECHERCHE : APPRENTISSAGES PRÉCOCES, SOUHAIT OU RÉALITÉ ?

par Rachel COHEN

Ce long cheminement commence il y a fort longtemps, dans une classe maternelle où, institutrice suppléante débutante, j'étais fascinée par les potentialités latentes des jeunes enfants qui m'étaient confiés. Cet intérêt n'était pas neuf : déjà, licenciée en philosophie, j'avais opté délibérément pour le métier d'institutrice de classe maternelle, qui, je pensais, me permettait de mieux explorer les capacités d'apprentissage et de communication des trois à six ans. De plus, je ne pouvais me résigner devant les chiffres alarmants de l'échec scolaire, devant le fait que pour beaucoup d'enfants, particulièrement ceux appartenant aux milieux socio-économiques défavorisés, l'échec scolaire et donc l'échec dans la vie est déjà inscrit dès la fin du cours préparatoire, en raison principalement de l'échec en lecture. Pourquoi ce fossé ? Pourquoi ce gâchis de ressources humaines ?

Après avoir professé dans des écoles de la région parisienne, je pris en septembre 1957, la responsabilité d'une classe de 3 ans 6 mois à 5 ans, dans une école différente des autres, l'École Active Bilingue Jeannine Manuel, École Internationale de Paris. En effet, dès leur entrée en Petite Section, les enfants apprenaient l'anglais, enseignement que j'assurais moi-même, puisque j'étais bilingue. J'étais émerveillée de leur facilité d'apprentissage, de leur excellent accent, de leur enthousiasme. De plus, cette année là, quelle ne fût ma stupéfaction de me rendre compte qu'à la fin de l'année, plusieurs de mes petits élèves, même ceux de quatre ans, savaient lire (ou à peu près lire) en français.

Que s'était-il passé ? Pendant l'année scolaire, au gré des centres d'intérêt, des préoccupations des enfants, de l'activité de la classe, j'avais, dans une même activité, lié langage oral, pictural, gestuel, musical, mais aussi écrit : on disait un conte, on le représentait par le geste, le mime, la peinture, la musique, mais on l'écrivait aussi ! Petit à petit émergeaient des remarques des enfants à propos des pancartes portant les mots et les phrases de l'histoire racontée : remarques concernant la similitude de certaines graphies ou phonies, ou, au contraire, des différences ou dissemblances.

Je saisisais ces remarques pour identifier lettres, graphèmes, phonèmes. qui prenaient alors leur place sur des étiquettes mobiles, que j'affichais face aux enfants. Quand je relis, avec un sourire ému, mes journaux de classe de l'époque, et que je regarde les albums de photos de ma classe d'alors (que j'ai gardés précieusement !), je ne peux que m'étonner de la similitude de ce que j'ai écrit ces dernières années, fruit d'expérimentations systématiques, suivies et évaluées dans de nombreuses classes de toutes catégories, et ce que je pratiquais dans ma classe à l'époque ! Les conclusions de cette fin d'année scolaire 1957 furent, pour moi, capitales car mes intuitions se confirmaient : avant six ans, de tout jeunes enfants pouvaient apprendre une langue étrangère, lire, écrire. De plus, jouant avec les blocs Diènes, je constatais que ces enfants pouvaient manipuler des symboles et utiliser des relations dans leur langage.

Devant cette avidité, cette déconcertante facilité d'apprentissage, j'étais en-

traînée de plus en plus loin dans les activités que je proposais à la classe. Jamais je ne fus déçue, même si, à l'époque, mes inspectrices essayaient à tout prix (et par tous les moyens) de freiner mes élans ! (J'avais fini, pour éviter des discussions sans fin, par masquer, avant leur arrivée, tout l'écrit affiché sur les murs. Qu'elles me le pardonnent aujourd'hui !).

Une question fort importante demeurait cependant : qu'en était-il du *développement cognitif* de ces enfants ? Quel était l'effet de ces stimulations précoces sur leur développement mental ? "Pourquoi", en fait, ces apprentissages précoces ? Pourrait-on dire avec Piaget, que si les stades de développement se succèdent dans le même ordre (chacun étant nécessaire à la préparation du suivant et à l'achèvement du précédent), ils ne correspondent pas nécessairement à des âges absolus, et que l'on peut observer une accélération selon le milieu et l'expérience acquise ? Si cette accélération était constatée, pourrait-on déterminer quelles sont les méthodes pédagogiques qui favorisent le mieux une telle évolution, bilinguisme précoce notamment ?

Tel fut le sujet de ma thèse de troisième cycle, soutenue en 1969, que monsieur le professeur Mialaret accepta de patronner, à l'Université de Caen, alors que plusieurs de ses confrères parisiens de l'époque considéraient ce sujet comme dénué de tout fondement scientifique. Je lui dois la suite de ma carrière : qu'il me permette de lui exprimer ici, publiquement, ma reconnaissance ! Ce fut la première étape de ce cheminement.

Première étape : 1964-1969

"Contribution à l'étude différentielle des effets des méthodes pédagogiques" (1)

Cette première recherche porte sur l'étude comparative du développement mental de groupes homogènes d'enfants de Cours Élémentaire II, de même milieu socio-culturel, ayant poursuivi des scolarités de types différents.

Le groupe expérimental est un groupe d'enfants ayant appris l'anglais dès la maternelle (3 ans), et ayant travaillé en mathématique moderne ; de plus, ce groupe a été mis en contact avec la langue écrite dès le plus jeune âge et a bénéficié, durant toute sa scolarité primaire de méthodes actives. Quelles furent les principales conclusions de cette recherche ? D'abord les gains spectaculaires constatés dans le groupe expérimental, confirmés par les études statistiques, différencient nettement ce groupe des autres. Ces résultats traduisent une évolution mentale nettement plus sensible dans le groupe expérimental que dans les autres et nous permettent de faire l'hypothèse que, peut-être, l'action pédagogique exercée au cours de ces années de scolarité a été bénéfique dans l'évolution de ces enfants.

Nous écrivions, à l'époque, en conclusion de la thèse : *"le potentiel d'un individu peut se réaliser à des degrés différents selon la richesse du milieu ambiant et les motivations extérieures. Si un individu est placé dans un environnement pauvre, son potentiel d'intelligence se développera à un degré moindre. En conclusion, le développement de l'intelligence relève, certes, de processus naturels,*

mais ceux-ci peuvent être utilisés et accélérés par le milieu pédagogique et le type d'éducation reçue, même s'il est vrai qu'ils n'en dérivent pas. On pourrait donc supposer, avec Piaget, que les opérations intellectuelles constituent l'expression de schèmes sensori-moteurs s'élaborant en fonction de la maturation organique. Mais la maturation n'est pas le seul facteur en jeu dans le développement opératoire : la maturation du système nerveux se borne à ouvrir des possibilités : il reste alors à les actualiser et cela suppose d'autres conditions dont la plus immédiate est l'exercice fonctionnel lié à l'action.

Il ne s'agit donc pas d'attendre que la maturation se produise : il faut la stimuler, la provoquer, par des conditions pédagogiques adéquates répondant aux besoins profonds de l'enfant. Il faut donc que les établissements scolaires mettent l'accent sur le développement des méthodes qui favorisent tous les modes de recherche et de découverte, au cours desquels l'intelligence humaine s'affirme".

Si j'ai tenu à citer intégralement cette conclusion, c'est qu'elle a constitué, pour toutes mes recherches postérieures, une toile de fond, à laquelle j'ai été profondément fidèle et qui explique la suite de mon cheminement.

Deuxième étape : 1970-1977

"L'apprentissage précoce de la lecture. A 6 ans est-il déjà trop tard ?" (2)

La première recherche posait plus de problèmes qu'elle n'en résolvait ; elle ouvrait surtout une brèche dans l'édifice, si solide jusqu'alors, de mes convictions bâties au fil de mes études universitaires de psychologie, et lançait un défi à nos pratiques de pédagogues. En effet, si la maturation se borne à ouvrir des possibilités qu'il reste à actualiser, alors l'action pédagogique, les stimulations offertes à l'enfant ont une importance capitale dans la réalisation de son potentiel intérieur. Il ne faut donc pas attendre qu'une fonction mûrisse pour lui offrir un apprentissage, mais c'est bien l'exercice qui permettra à cette fonction d'éclorre et de se développer. En d'autres termes, le processus de développement suit celui de l'apprentissage, et si les stades de développement de l'enfant se succèdent dans un ordre donné, leur apparition peut être favorisée par des pratiques pédagogiques conformes aux réelles possibilités de l'enfant.

Le constat de la première recherche, à savoir *l'effet favorable de certaines pratiques pédagogiques* (notamment le bilinguisme) sur le développement mental de l'enfant, est-il transférable à d'autres apprentissages, en particulier celui de la lecture ? Un enfant peut-il vraiment apprendre à lire avant 6 ans ? En me posant ces questions, il me semblait que le résultat de l'apprentissage de la lecture (l'enfant a-t-il ou non appris à lire), était moins important que les habiletés mentales, les aptitudes développées chez le jeune enfant par l'exercice de la lecture. Ce problème soulevait la très importante question de l'approche méthodologique, mais surtout, il remettait en cause les principes mêmes de l'éducation pré-scolaire, car l'éducation actuelle, en ne reconnaissant pas la soif réelle d'apprendre chez les jeunes enfants, leurs besoins cognitifs, leur réel potentiel, gâchait quelque chose d'infiniment précieux ! C'est pourquoi il me semblait que ces problèmes dépassaient le cadre d'une simple querelle pédagogique, et

se situaient dans un cadre beaucoup plus large : celui de lutte contre l'échec scolaire.

Quatre axes de recherche se précisaient :

- quel est le véritable potentiel du jeune enfant ?
- un tout jeune enfant peut-il apprendre à lire ?
- peut-on déterminer une approche méthodologique conforme à la mentalité des tout jeunes enfants, qui puisse s'appliquer dans une salle de classe de 25 ou 30 bambins ?
- Quels sont les effets de cet apprentissage sur le développement de l'enfant ?

Ce fut l'objet du travail réalisé de 1970 à 1977 et dont les résultats furent publiés sous le titre "L'apprentissage précoce de la lecture. A 6 ans est-il déjà trop tard ?"

Si les controverses sur l'apprentissage de la lecture avaient fait couler beaucoup d'encre depuis de longues années, le centre de la discussion se déplaçait : du "comment" (querelles classiques des méthodes globales, syllabiques ou autres), on passait à la question : "quand" ? (quand commencer l'apprentissage de la lecture) et "pourquoi" ? (quels sont les effets d'un apprentissage précoce ?). Le chemin fut difficile à parcourir. En effet, d'une part, il n'existait en France ou en Europe aucun modèle pouvant nous servir ; d'autre part, les réticences à un projet de recherche sur l'apprentissage de la lecture à l'Ecole Maternelle furent telles qu'il fallut trouver en dehors de l'Education Nationale un terrain d'expérimentation qui voulût bien nous accepter.

Je fis donc un voyage aux Etats-Unis, pays où les expérimentations étaient les plus nombreuses pour étudier sur place (dans les Centres de Recherche, les Universités, les écoles, les communautés) : projets, méthodologies, résultats...(*)

J'y fus accueillie les bras ouverts, et séduite par ce que j'y voyais, entendais. Je me confortais dans mes convictions :

- la lecture avant 6 ans est non seulement possible, mais bénéfique ;
- il ne s'agit pas seulement d'apprentissage à la lecture, mais d'un domaine plus profond, celui des *potentialités enfantines*.

Nous touchons à un problème crucial, celui de la *lutte contre l'échec scolaire* !

Je me plongeais avec avidité dans les écrits des psychologues dits "cognitifs", tels que *Hunt, Bruner, Bloom*, qui soulignent l'influence capitale des premières années de l'individu sur son propre développement intellectuel ultérieur. Pour eux, la vie de tous les enfants serait considérablement enrichie si toutes leurs capacités étaient systématiquement exercées dès la naissance. L'obsession de ces psychologues est de voir le temps s'écouler alors qu'un dommage irréversible est ainsi causé : la maturité n'est pas un processus autonome et l'on constate des différences sensibles d'un individu à l'autre selon les richesses des stimulations extérieures. Quand un enfant prouve par la maîtrise du langage oral qu'il accède au système abstrait et complexe de la communication symbolique, il prouve du même coup qu'il est prêt pour un autre système de communication : le langage écrit. Quel défi que celui lancé par ces psychologues aux pédagogues ! Quelle

révolution dans les croyances si fortement ancrées dans notre éducation ! Que deviennent dans ce contexte les principes de maturation, les pré-requis ? J'avais certes de quoi réfléchir !

Mais ce qui me manquait, c'était un modèle pédagogique pouvant s'appliquer à une classe entière et non, comme c'était généralement le cas, dans une relation enfant-adulte ou dans une pédagogie de tout petits groupes. Il ne s'agissait surtout pas de transposer les méthodes en vigueur au Cours Préparatoire mais de trouver des voies appropriées aux tout-petits, qui tiennent compte des réalités enfantines.

L'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel m'accueillit, les institutrices des classes maternelles se portant volontaires pour cette aventure, et deux psychologues acceptant d'assurer l'évaluation de l'expérience.

Certes, c'était un milieu d'enfants dit "favorisé" économiquement (on me l'a assez reproché par la suite !), mais aucun autre milieu scolaire n'avait accepté mon projet !

Les premiers pas, dans les années 1964-65 furent timides, tâtonnants. L'approche méthodologique adoptée, inspirée d'une synthèse des observations, lectures, et expériences personnelles fut un peu formelle dans ses débuts. Mais il fallait prouver d'abord que ces pratiques étaient possibles et ensuite, ajuster notre action au fil des jours, après observations et résultats.

Les conclusions peuvent être résumées en trois points essentiels :

- un tout jeune enfant peut apprendre à lire ;
- à travers un apprentissage bien adapté, il développe une série de capacités et d'aptitudes qui sont pour lui un bagage transférable à d'autres champs d'activités ;
- il existe une *méthodologie spécifique* pour l'apprentissage de la langue écrite chez le tout jeune enfant, qui respecte la mentalité enfantine et s'inspire de la démarche naturelle suivie par l'enfant pour apprendre à parler.

On pourrait alors formuler l'hypothèse que les effets de tous les apprentissages dont bénéficierait le groupe expérimental, se renforcent les uns les autres.

La conclusion n'en devenait que plus significative : *"Nous pensons, écrivais-je, que toutes ces conditions sont nécessaires si l'on veut que l'Ecole Maternelle favorise réellement le développement intellectuel des enfants qui lui sont confiés... C'est l'enjeu d'une éducation qui, bien comprise et réalisée dans de bonnes conditions dès le plus jeune âge, pourra contribuer à développer chez l'enfant ses potentialités et compenser ainsi les inégalités de chance au départ... A 6 ans, il est peut-être déjà trop tard !"*

L'ouvrage publié, ce fut une levée de boucliers ! Les pédagogues, gênés dans leurs pratiques, protestaient : le jeune enfant avait bien d'autres choses à faire à l'école maternelle que d'apprendre à lire ! Les psychologues mettaient en garde contre le danger qu'il y avait à bousculer les stades de l'évolution chez l'enfant ! Les cercles politiques enfin, prétendaient que je ne faisais qu'augmenter le fossé existant déjà entre les enfants de milieu économique "favorisé" et les autres, que pour ces derniers, il fallait au contraire attendre 7 ans afin qu'il soient "mûrs" !

Pour moi, il me semblait, au contraire, évident que plus on attend, plus le fossé se creuse. Encore fallait-il le prouver...

Deux nouvelles interrogations se faisaient jour :

1) D'une manière plus large, je me suis demandé :

- quelles étaient les réelles potentialités chez l'enfant ?

- quelles sont les limites de cet outil fabuleux dont chaque enfant est détenteur : le cerveau ? Quelle est la part de l'inné, de l'acquis dans l'évolution de l'enfant ?

- quels sont les effets de toutes les stimulations extérieures sur son développement ultérieur et quels sont les effets de systèmes pédagogiques basés sur la stimulation et l'apprentissage dès les premières années de la vie ?

2) Et si de tout jeunes enfants de milieu socio-économique, dit "défavorisé" pouvaient aussi apprendre à lire avant 6 ans ? Quels seraient les effets de ces apprentissages sur leur développement ultérieur et en particulier sur leur scolarité future ?

Il se confirmait surtout, que l'enjeu du problème se déplaçait. Loin d'être une simple querelle pédagogique, c'est un *problème social* que l'on posait ainsi en d'autres termes : celui de *l'échec scolaire*. Ne pourrait-on poser les jalons de stratégies nouvelles à l'Ecole Maternelle donnant à tous les enfants une *égale chance au départ* ? Ces pratiques, mises en place dès le plus jeune âge, seraient-elles de nature à faire échec à l'échec scolaire ?

Ce sont les réponses à ces deux séries de questions qui firent l'objet des 3ème et 4ème étapes de cet itinéraire.

3ème étape : 1978-1981

"Plaidoyer pour les apprentissages précoces Stratégies éducatives pour le développement maximal des potentialités humaines" (3)

La première série de questions dépassait le cadre de la pédagogie et de mes compétences : il fallait donc accepter d'explorer d'autres domaines que le mien. Ainsi, ai-je été amenée dans un premier temps, à quitter mon propre terrain, pour considérer d'autres données de la science. En effet, les réponses ne pouvaient être fournies que par des spécialistes : généticiens, neuro-biologistes, sociologues, linguistes...

Nous avons posé nos questions à d'éminents chercheurs en France, mais aussi à l'étranger. J'ai tenté de commencer par le commencement, et c'est au professeur A. Jacquard, généticien de renommée mondiale, que j'ai posé le problème du poids des gènes et de celui de l'environnement.

"Tous les enfants sont des surhommes en potentiel... Il n'y a pas de hiérarchie entre les hommes que l'on puisse fonder sur la nature, et l'échec scolaire n'est pas une fatalité génétique : les gènes ne tiennent pas la culture en laisse..." C'est le professeur Jacquard qui parle, et il ajoute : *"Quand on imagine la richesse*

fabuleuse du cerveau humain : il y a plus de neurones dans un cerveau humain qu'il n'y a d'hommes sur la terre, trois fois plus ! Par conséquent, avec ce bagage, je peux faire bien des choses !

"L'outil intellectuel dont nous disposons à un moment donné résulte des informations génétiques que nous avons reçues, des matériaux dont nous avons disposé pour le construire ET de l'usage que nous en avons fait... Ce que je suis, je le suis par les dons ; ce que je deviens dépendra de ce que j'en ferai... Sans éducation, sans exercice, sans apprentissage, il n'y a pas d'homme."

Il faut donc qu'existent les possibilités d'accès aux matériaux dont on a besoin. Car, à ne pas être utilisé, et ce, dès les premières années de la vie, l'outil qu'est le cerveau se sclérose et les conséquences risquent de peser lourd dans le devenir d'un homme : *"Si les circuits neurologiques du cerveau ne sont pas exercés à des moments critiques du développement, ils pourraient peut-être n'être jamais capables de fonctionner."*

C'est dans ce domaine que les neuro-biologistes nous apportent des informations capitales. Le professeur J.P. Changeux, du Collège de France, précise :

"Ce qui est clair, c'est que pour que le système fonctionne, il faut qu'il y ait activité. Si on laisse le système inactif, il finit par régresser de manière irréversible... Il faut mettre d'emblée l'enfant dans une situation où l'environnement est maximal, saturé."

Le professeur Changeux va même plus loin : *"Il n'est pas impensable que l'homme élargisse artificiellement ses limites... On se demande si le fonctionnement peut faire plus : développer certaines structures cérébrales "au-delà" de ce que le programme génétique de l'individu propose dans un environnement normal."*

C'est, en fait, un des défis les plus passionnants que lance l'avènement des technologies nouvelles, et plus particulièrement, l'utilisation de l'ordinateur ! Je sentais que je me plongerai, tôt ou tard dans ce domaine. Ce fut en fait le cas, quelques années plus tard.

Dans le même temps que je me posais toutes ces questions et cherchais des réponses, les témoignages des praticiens sur le terrain affluaient. Après tout, mon livre n'avait pas fait peur à tous ! Bien des instituteurs et institutrices sur le terrain (que je ne connaissais pas) m'écrivaient pour me faire part de leurs expériences. Partout, le même constat : les petits de la Maternelle, avaient une avidité d'apprendre et une facilité déconcertante ; de plus, ils le faisaient dans la joie et les moins enthousiastes, n'étaient pas les petits non-francophones. Au contraire, dans le domaine de l'écrit, ils partaient à égalité avec leurs petits camarades français, et ce langage visuel, qui revêtait un caractère de permanence sous leurs yeux, leur était plus facilement accessible que le langage oral.

De plus, les témoignages n'étaient pas uniquement centrés sur l'apprentissage de l'écrit : musique, arts, athlétisme, natation, domaines où les jeunes enfants excellent aussi ! *"Ce qui semble fondamental, ce n'est pas tant l'acquisition instrumentale, la connaissance ; c'est le bénéfice que de jeunes enfants retirent de ces activités : curiosité, avidité d'apprendre, ascension vers l'autonomie, capacité de développer des attitudes positives de recherche, d'observation, capacité*

de manipuler symboles et abstractions..."

A eux seuls, ces témoignages constituaient un plaidoyer suffisamment éloquent : mes enquêtes répondaient d'une manière plus précise à la question : pourquoi ces apprentissages précoces ?

Il restait à faire la preuve que cette pédagogie est plus particulièrement féconde dans les milieux économiques défavorisés. Ce fut l'objet de la 4ème étape.

4ème étape : 1981-1985

"Découverte et apprentissage du langage écrit avant 6 ans. Un pari pour la réussite au Cours Préparatoire", en collaboration avec Hélène Gilibert (4).

Pour aborder cette nouvelle recherche, il fallait surmonter trois écueils majeurs : non seulement, trouver un terrain d'expérimentation situé dans un quartier défavorisé, là où s'accumulent retards et échecs scolaires, mais encore une équipe pédagogique qui soit "partante" ; le troisième problème - et non des moindres - consistait à trouver des fonds pour financer le travail. Refusé une première fois par le CNRS, le projet, proposé à l'INRP en janvier 1979, est enfin accepté en mai 1980 ; il fut repris ensuite par l'Université Paris XIII, dans le cadre des activités du laboratoire IMAC.

Dans le même temps, je faisais la connaissance d'Hélène Gilibert, Inspectrice Départementale des Ecoles Maternelles, convaincue elle aussi des effets bénéfiques des apprentissages précoces. Dans sa circonscription, l'écrit était présent dans toutes les classes. Ensemble, nous décidions de démontrer qu'une nouvelle stratégie éducative à l'Ecole Maternelle pourrait faire échec à l'échec scolaire.

L'équipe pédagogique de l'Ecole de La Monjoie, à la Plaine Saint-Denis, quartier particulièrement menacé par l'échec scolaire, se porte volontaire pour l'expérience. Après quelques mois de mise en route durant la deuxième partie de l'année 1979-1980, l'expérience commence en septembre 1980. Elle se termine en juin 1983 : les petits de 3 ans, accueillis en Petite Section, parviennent alors au terme de l'Ecole Maternelle. Il est temps pour eux d'aborder la Grande Ecole, passage redouté et redoutable ! Sommes-nous parvenus à aider ces enfants à aborder la scolarité primaire avec plus de chances de réussite ? L'Ecole Maternelle a-t-elle été capable de combler le fossé déjà existant afin de donner toutes ses chances à chaque enfant ?

La recherche comporte trois aspects fondamentaux :

1) Étude quantitative

- Mise en évidence des différences existant déjà, dès la fin du cours préparatoire, entre une classe d'élèves provenant d'un milieu favorisé, l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel, et une classe d'enfants de milieu défavorisé, à la Plaine Saint-Denis. Elles sont très significatives, tant sur le plan des acquisitions en lecture, que sur le plan conceptuel (abstraction, généralisation...) et sur le plan du

vocabulaire. Ces résultats nous étonnaient peu, mais ils étaient déjà lourds de conséquences : ils signifient que dès 7 ans, les chances sont inégales face au succès scolaire. Qu'en est-il alors des enfants, à l'entrée à la Maternelle, quand l'effet scolaire ne s'est pas encore fait sentir ? L'étude prouvera que ces différences existent déjà. C'est donc le milieu familial qui a une influence déterminante sur les jeunes années, et c'est avant l'école maternelle qu'il faut agir !

- Mesure des progrès accomplis après une expérience de trois ans à Saint-Denis, qui a permis aux enfants de bénéficier de l'apprentissage de la lecture.

Ces évaluations se font sur trois plans : apprentissage de la lecture ; développement mental ; développement du vocabulaire. Les résultats prouvent que les élèves ayant fréquenté l'École Maternelle pendant trois ans sont nettement supérieurs pour deux évaluations : lecture, et vocabulaire. En ce qui concerne le développement des concepts, les résultats sont supérieurs mais non significatifs. Cette partie du travail a nécessité la collaboration d'un psychologue et de deux statisticiens, tous trois extérieurs au projet, afin d'assurer l'objectivité nécessaire à toute évaluation.

2) Étude qualitative (par des observations systématiques dans les classes expérimentales)

- Etude des stratégies de découvertes et processus d'acquisition et d'appropriation du langage écrit par l'enfant.
- Mise en place d'une méthodologie spécifique de la pédagogie de l'écrit chez des enfants de 2 à 5 ans ; Ce travail a été réalisé par l'observation systématique des classes (effectuée par les deux animatrices de la recherche ainsi que par les deux conseillères pédagogiques), ainsi que par des réunions de synthèse régulières bi-mensuelles de toute l'équipe pour confronter résultats, pratiques, expériences...

3) Étude théorique

- Menée par les deux responsables du projet, cette réflexion concerne le cadre théorique et conceptuel dans lequel s'inscrit la découverte du langage écrit chez le tout jeune enfant. Nous ne parlons plus ici, en effet, de "lecture" lui préférant le terme de "langage" qui indique une situation de réciprocité, de communication, et qui fait apparaître le parallélisme avec l'apprentissage de l'enfant dans le domaine de la langue orale. En effet, les observations nombreuses réalisées dans les classes, (aussi bien dans cette recherche que dans les précédentes), dans lesquelles les enfants sont confrontés journallement avec le langage écrit, et la comparaison avec d'autres expériences venues d'ailleurs, tant en France qu'à l'étranger, nous ont amenés à étudier de manière précise le processus de découverte et d'appropriation du langage écrit par les tout jeunes enfants de 2 à 5 ans, les démarches et les stratégies déployées. Il apparaît que cet apprentissage s'insère, d'une part, dans le développement des compétences langagières générales de l'enfant, et d'autre part, dans la construction opératoire, les démarches et les processus d'acquisition des connaissances, contribuant ainsi au développement cognitif de l'enfant. Pourrait-on alors émettre l'hypothèse qu'il existerait une démarche commune d'apprentissage, en quelque sorte "génétique" que l'on retrouverait quel que soit le domaine de communication considéré ? Pourrait-on définir une approche méthodologique qui

répondrait aux critères d'apprentissage ainsi définis, commune à toute conquête de système de communication ? En particulier, ce système de découverte serait-il applicable dans un environnement informatisé ? En dépit des difficultés rencontrées par l'équipe de recherche, les résultats obtenus sont extrêmement encourageants, et tous les espoirs sont permis si l'école élémentaire poursuit l'effort entrepris au niveau maternel.

5ème étape : 1983-1986

"Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur" (5) (Ouvrage collectif)

Les résultats si encourageants de la recherche précédente m'avaient amenée à une nouvelle réflexion : si on obtenait de tels résultats avec les moyens "du bord", qu'en serait-il avec l'aide de moyens informatisés ? Le tout jeune enfant serait-il capable d'utiliser un ordinateur comme instrument de découverte et de connaissance ? Les technologies nouvelles explosent de toutes parts. L'ordinateur est introduit dans les écoles secondaires, primaires. Pourquoi les Ecoles Maternelles en sont-elles exclues ? Estime-t-on, une fois de plus, que les tout jeunes enfants ne seraient pas capables de s'en servir ? Pour répondre à ces questions, il fallait essayer. Je fus mise à la disposition du Centre Mondial Informatique et Ressource Humaine par le Laboratoire IMAC, Université Paris XIII, pour mettre en place un "Groupe Apprentissage" dont le premier travail de recherche serait l'exploration de l'utilisation de l'ordinateur chez le jeune enfant, particulièrement dans l'apprentissage du langage écrit. Comme les autres projets, celui-ci s'inscrivait dans le cadre de la *lutte contre l'échec scolaire*.

Une équipe pluridisciplinaire se constitua, comprenant des informaticiens mais aussi des pédagogues et des psychologues. Un instituteur, ayant déjà travaillé avec des ordinateurs dans sa classe, se joignit au groupe : par son expérience, il y apportait une contribution précieuse. La gageure était de taille, les interrogations nombreuses. Dans ce domaine aussi, utilisation de l'ordinateur chez des tout petits, les modèles étaient rares en France comme à l'étranger. Non seulement fallait-il concevoir des logiciels pouvant favoriser la découverte et l'acquisition de la langue écrite (était-ce seulement une entreprise possible ?), mais on pouvait se demander comment de tout jeunes enfants réagiraient devant ce nouvel outil pédagogique, et comment celui-ci s'intégrerait dans la pratique d'une salle de classe maternelle.

Le travail de l'équipe, organisé en fonction d'une interaction constante entre le laboratoire et les terrains d'expérimentation, se déroulait en quatre phases :

- conception des logiciels,
- réalisation en laboratoire,
- validation des logiciels et expérimentation sur le terrain,
- production et édition.

Un diagramme montrerait des retours constants entre une phase et une autre, l'expérience sur le terrain permettant d'améliorer les logiciels et d'en créer de nouveaux.

Les logiciels furent expérimentés sur une très large échelle, puisqu'elle a concerné plusieurs centaines d'enfants dans des sites différenciés par l'âge, le milieu socio-culturel, la situation géographique et les projets pédagogiques des enseignants. La dernière année fut consacrée, d'une part à l'élaboration de nouveaux logiciels, fruit de l'expérimentation passée, et d'autre part à l'expérimentation des logiciels auprès de populations spécifiques : enfants en difficulté dans un centre médico-pédagogique, enfants psychotiques dans un hôpital de jour, enfants non francophones dans une école maternelle et enfin, enfants de Cours Préparatoire ayant déjà eu une expérience de l'ordinateur en Maternelle.

Les résultats ont dépassé les prévisions les plus optimistes des acteurs : chercheurs, instituteurs, parents, enfants ! Non seulement de jeunes enfants sont fascinés par l'ordinateur, mais ils sont parfaitement à l'aise pour s'en servir, utilisant tout le clavier. Un nouveau rapport de l'enfant à la connaissance s'établit, dans une situation autonome d'apprentissage, à condition que les logiciels offrent à l'enfant des conditions naturelles de découverte et d'acquisition. De plus, les enfants développent des compétences, transférables à d'autres situations d'apprentissage : curiosité, avidité, capacité d'attention et de concentration... Enfin, dans des conditions bien précises, l'ordinateur, loin d'être un intrus dans une salle de classe, peut parfaitement s'intégrer dans un projet pédagogique faisant appel à l'activité, l'initiative des enfants. Il devient un pôle d'attraction permanent, permettant le travail coopératif, en équipe, qui favorise les échanges entre les enfants. Les projets de l'équipe de recherche, issus de l'expérience acquise, étaient encore nombreux. La brusque fermeture du Centre Mondial y met fin, du moins provisoirement ! Souhaitons qu'ils puissent être repris sous d'autres formes, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives et de nouveaux horizons. L'itinéraire de recherche entrepris, voilà bien des années, y puisera les éléments d'une nouvelle étape !

Rachel COHEN

(*) Les recherches, comme d'ailleurs tous les propos de cet article, sont développés dans les ouvrages mentionnés. Voir *infra* pour plus de détails.

OUVRAGES MENTIONNÉS

Education sans frontières (en collaboration avec G. Guéron et J. Meyer.- Paris : PUF, 1967 (traduit en italien et en espagnol).

▷ 1. *Contribution à l'étude différentielle de l'efficacité des méthodes pédagogiques.*- Thèse de 3ème cycle soutenue à l'Université de Caen, 1969.

L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe.- Traduction et adaptation pour l'édition française de l'ouvrage de L.A. Shoer : *Test construction : a programmed guide.*- Paris : PUF, 1975.

▷ 2. *L'apprentissage précoce de la lecture.*- Paris : PUF, 1977. 4ème édition 1986 (traduit en italien, espagnol, portugais, bulgare).

Le bilinguisme in *Encyclopédie de l'enfant.*- Paris : Editions Retz, 1979.

▷ 3. *Plaidoyer pour les apprentissages précoces, stratégies pour le développement des potentialités humaines.*- Paris : PUF, 1982, 2ème édition : 1984. (Traduit en italien, espagnol, portugais et roumain).

Preparing teachers for lifelong education en collaboration, Oxford, New-York, Paris, Frankfurt, Pergamon Press et l'Institut UNESCO pour l'éducation, 1984.

▷ 4. *Découverte et apprentissage du langage écrit avant 6 ans, un pari pour la réussite au Cours préparatoire*, en collaboration avec Hélène Gilabert.- Paris : PUF, 1986.

▷ 5. *Les jeunes enfants, la découverte du langage écrit et l'ordinateur* en collaboration.- Paris : PUF, 1987.

LA LECTURE, UN COMBAT

par Jacques FIJALKOW

Présenter mon itinéraire de chercheur ? La demande de Jean Hassenforder me met mal à l'aise. Elle provoque en moi des sentiments contradictoires.

Satisfaction narcissique d'abord... et les chercheurs en sont friands ! Une telle demande est la marque d'une reconnaissance sociale. Cette reconnaissance sociale après laquelle courent les chercheurs, comme les vedettes de cinéma ou de la chanson, mais sans jamais l'avouer, et se l'avouer. Satisfaction donc de se voir, à 46 ans, invité à prendre place dans ce mini panthéon des Sciences de l'Éducation en cours de construction. Une idée sympathique, amusante, impertinente aussi. Bon, reconnaissons-le, agréable. Mais en même temps, une gêne : qui suis-je donc pour répondre "oui" à cette demande ? Bien sûr, mon nom figure sur la couverture de quelques livres et au sommaire de périodiques assez nombreux. Bien sûr, depuis quelques années, je suis souvent invité à exposer devant des publics divers les résultats de mes recherches. Et pourtant j'ai l'impression de commencer à peine ma carrière de chercheur. Débarrassé depuis cinq ans seulement du boulet de la Thèse d'Etat (nulle majuscule ne sera jamais assez grande pour habiller la Défunte), il me semble que je fais tout juste mes premiers pas en recherche et que, si je mérite un jour l'honneur de susciter une curiosité, ce jour n'est pas venu. Je me dis que si ce jour doit venir, ce qui n'est en rien assuré, il est encore bien loin.

Il y a aussi... quoi ? Comment appeler ça ? Discrétion ? Pudeur ? Modestie ? Timidité ? Je ne sais pas trop. Tout ce que je sais, c'est qu'un chercheur n'est pas une vedette médiatique. Il ne livre pas sans difficulté son intimité sous les sunlights. Il travaille dans l'ombre, beaucoup, mais sans tapage. Le bruit et la lumière l'effraient. En recherche aussi le moi est haïssable. Il faut donc faire fi de tout ça et, puisque j'ai eu la faiblesse d'accepter, commencer et aller jusqu'au bout.

Mon domaine de travail, c'est la *lecture*. La lecture sous tous les angles. Avec tous les questionnements et toutes les méthodes susceptibles d'aider à l'élaboration des réponses. Disons mieux : la lecture pour moi, c'est un combat. Je suis comme une institutrice de cours préparatoire. Comme elle, je veux que les enfants apprennent à lire. Comme elle, je mène combat pour qu'ils y parviennent. La différence entre elle et moi, c'est qu'elle a 20 ou 30 enfants chaque année, alors que mon nombre est indéterminé, infini. Je suis universitaire et dans "université" il y a "univers". Ce qui nous sépare donc c'est une différence d'échelle, pas d'objectifs. Mon credo, inlassablement répété, est que tous les enfants devraient apprendre à lire-écrire sans problème. On sait que ce n'est pas le cas. A quoi est-ce dû ? Qu'est-il possible de faire ? Ces interrogations commandent mes recherches, même celles qui paraissent éloignées de ce propos.

Comment en arrive-t-on à adopter une telle problématique ? Je doute de pouvoir l'expliquer vraiment. Dans cette explication de soi, je ne saurais sans doute que poser quelques jalons pour baliser le chemin. Il faut évidemment remonter à l'enfance. Je ne crois pas, contrairement à une opinion trop répandue chez les psychologues, qu'elle explique tout, mais il est si commode de commencer par là que je ne résisterai pas à cette facilité.

J'ai été, ça n'étonnera personne, un enfant lecteur, véritablement boulimique de lecture. Il n'y avait pas de livres à la maison, mais à la mairie, le rayon enfants de la bibliothèque municipale. Un rayon périodiquement renouvelé. Heureusement car, après quelques semaines, j'avais tout lu et commençais à déprimer sérieusement quand la drogue de mon imaginaire se faisait trop attendre ! Je me souviens du regard mi-amusé, mi-affectueux que la bibliothécaire, une amie de ma mère, posait sur moi, son client le plus fidèle, dans ce village de montagne où les gamins de mon âge avaient bien plus le goût de courir ensemble derrière un ballon que de céder, comme moi, aux délices de "ce vice solitaire", la lecture. Je lisais tout, indistinctement, avec une préférence marquée pour les contes et les légendes.

Je ne crois pourtant pas que cet aspect quantitatif suffise à expliquer mon engagement actuel. Il faut aussi penser à l'effet produit par ces lectures sur la formation de mon système de valeurs. La littérature destinée aux enfants est bourrée de bons sentiments. On y présente toujours, quoique avec des variations d'une époque à l'autre, des spectacles propres à élever les âmes. De cette volonté moralisatrice, je crois avoir été victime ou bénéficiaire, comme l'on voudra. Victime, parce que l'image de la vie que j'en ai tirée était idéalisée à l'extrême. Dans les livres, le contenu, comme la langue, représente plus l'idéal que la réalité quotidienne. Il m'a fallu longtemps pour me débarrasser de cette image mensongère de la vie acquise dans les livres. Ce qu'il m'en reste aujourd'hui, c'est, je crois, certaines valeurs. Elles perdurent dans mon action professionnelle. Lutter avec des armes de chercheur "contre l'échec scolaire", comme on disait il y a quelques années, ou contre "l'illettrisme" comme on dit aujourd'hui, est en partie sans doute l'effet actuel des lectures éducatives faites jadis.

Ma mère, juive polonaise réfugiée en France à la veille de la Deuxième Guerre mondiale, après des études en Belgique, m'élevait seule après que mon père ait disparu en déportation. Aux yeux des enfants du village, je n'étais pas un enfant comme les autres, mais un étranger. J'en ai souffert et c'est pourquoi, sans doute, le racisme me révolte. C'est aussi pourquoi je ne supporte pas qu'on fasse souffrir un enfant. Le CP ne doit pas être le lieu où l'on apprend à être mal dans sa peau, celui où l'enfant fait connaissance avec le mépris ou l'indifférence. L'enfant juif et solitaire que je fus se souvient. Il n'accepte pas le rejet et la dévalorisation de l'enfant maghrébin qui occupe aujourd'hui sa place à l'école. C'est aussi pourquoi la lecture est un combat.

Ma mère parlait correctement le français mais avec un accent et quelques erreurs qui ne pouvaient qu'attirer l'attention, et susciter des commentaires moqueurs. J'en avais un peu honte. Elle connaissait d'autres langues que le français : le yiddish, le polonais, le russe, l'allemand par exemple, et à l'occasion, s'en servait. Et là, j'étais stupéfait, béat d'admiration. C'est de cette époque, de ces sentiments contradictoires, que date, sans doute, une intense curiosité pour les langues et le langage.

Après des études secondaires en qualité d'interne dans la petite ville voisine, il y eut l'université. De l'école et du collège, je ne garde ni souvenirs grandioses, ni blessures indélébiles. Je les ai traversés simplement, sans encombre. D'esprit trop indépendant, je n'ai jamais fait partie des forts en thème, mais plutôt des "peut mieux faire". Bon élève dans l'ensemble, surtout dans les matières littéraires, mais sans servilité. A mon professeur d'histoire et géographie, mon-

sieur Ramade, je dois la passion qui ne m'a jamais quitté d'une approche objective de l'homme. Mon orientation vers les sciences humaines, plutôt que vers la littérature, c'est lui qui l'a initiée. A l'université, lors d'un premier contact avec la meurtrière Propédeutique, un cours d'initiation à la linguistique me passionna. Nous étions en 1960, bien avant l'engouement dont cette discipline fit plus tard l'objet. Obligé d'interrompre mes études, je fais alors une incursion de trois mois dans l'enseignement. Ce n'est assurément pas de cette expérience que procèdent mes investissements actuels : les inspecteurs primaires qui pontifiaient devant le groupe d'instituteurs de département déficitaire que nous formions, m'apparaissaient comme des dieux froids et lointains. Quant aux professeurs d'École Normale, leur façon généreuse m'éblouissait. Il y avait aussi les visites de classe de CP. Elle me terrorisaient : rien ne paraissait plus mystérieux que cet apprentissage de la lecture des petits qui suscitait tant d'intérêt chez les grands.

De retour à l'université, après une brève expérience dans le commerce des vêtements - héritage oblige -, j'ai longuement hésité : psycho ou socio ? La socio m'attirait beaucoup plus, mais ses débouchés étaient si aléatoires... et j'avais des charges de famille. Raymond Ledrut, dont j'avais suivi avec passion le cours d'initiation à la sociologie, m'avait pris en amitié mais ne me cachait pas l'incertitude de l'avenir. J'ai donc opté pour psycho. Avec un oeil vers la psychopathologie et un autre vers la psychologie du travail. Un stage volontaire en hôpital psychiatrique dans le service du Dr Roellens et des enquêtes auprès des travailleurs pour J. Curie, m'ont vite écarté de ces directions. Alors que j'hésitais entre un incertain marché du travail et une non moins incertaine licence de sociologie, ayant encore quelques examens à passer, le directeur de l'Institut, Philippe Malrieu, m'offrit un poste d'assistant.

Je devins donc le plus jeune enseignant de la poussiéreuse et docte Faculté des Lettres. Ce n'était pas pour me mettre à l'aise ! Pris de panique, je crois, devant mon ignorance, je cherchais un savoir sécurisant à enseigner et m'engageais résolument en psychologie expérimentale. L'aridité de la matière, son aspect techniquement indiscutable, le fait de disposer là d'un domaine que nul ne me disputait, me conduisirent vers la psycholinguistique naissante. Ce fut ma phase positiviste. Je me suis débarrassé par la suite de ce scientisme, mais j'ai conservé de cette époque une exigence de rigueur dont je déplore le manque chez les pédagogues.

Parallèlement, je fréquentais les linguistes. La thèse de 3ème cycle que j'avais entreprise, suivant la proposition de P. Malrieu, portait sur l'acquisition des couleurs par l'enfant. Sujet difficile que j'ai tenté, en vain, d'abandonner pour m'intéresser au langage des psychologues ou à la psychologie des instituteurs, déjà...

Après l'explosion de 68, travailler était une gageure : les étudiants contestaient tout, continuellement. C'était épuisant et profondément démobilisant. Je sautais donc avec enthousiasme sur une offre d'emploi pour un poste d'enseignant associé à l'Université du Québec à Chicoutimi et eus la chance de voir ma candidature retenue. Le séjour de deux ans que je fis au Québec répondit à mes attentes. J'enseignais la psychologie de l'apprentissage et le développement socio-affectif à des étudiants en éducation qui se plaignaient que mes apports soient trop théoriques. Second contact sans tendresse avec

l'enseignement primaire.

Je profitais des excellentes conditions de travail qu'offre une université nord-américaine pour m'investir totalement dans la recherche. Je me passionnais alors pour le lexique interne que j'abordais sous l'angle des fréquences et réalisais expérience sur expérience. Convaincu des possibilités illimitées de l'expérimentation en psychologie, je voulais convaincre ceux de mes collègues ou étudiants qui demeuraient sceptiques. De là le projet d'étudier en laboratoire les phénomènes de lapsus. Cette expérimentation aux limites de la méthode fut à peu près réussie sur le plan technique mais - oh paradoxe ! - elle fut aussi au point de départ d'une réorientation. Il me sembla en effet que les lapsus que j'analysais n'étaient pas sans rapport avec les erreurs que les enfants effectuent parfois en lecture orale. J'entrepris alors une première expérience dans le domaine de la lecture. Juste avant mon retour en France. Ma thèse de 3ème cycle terminée, mon cycle d'expériences sur le lexique interne arrêté, je ressentis à la faveur du changement de pays, la vacuité d'une démarche positiviste où une expérience s'enchaîne à une autre expérience, désespérément. C'était aussi le moment où Chomsky faisait irruption dans les sciences du langage et remettait en question les attitudes behavioristes bétonnées des psychologues. Un article, que je jugeais intéressant, me fut refusé à la publication. Fut-ce la goutte d'eau qui provoqua la crise ? Elle fut rude : épistémologique et existentielle. Je me demandais quel sens avait mon travail.

Mon épouse, compatissant à ce désarroi, m'aida à prendre conscience de ce que l'inutilité sociale des recherches que j'effectuais n'était pas étrangère au malaise que j'éprouvais. Je me souvins alors de P. Malrieu affirmant en cours que la fonction de la psychologie était de répondre aux problèmes laissés non résolus par la philosophie. L'étudiant bouillant que j'étais avait bondi avec tant d'indignation que le Maître s'en était étonné et, à ma grande surprise, avait dit posément : "Vous n'êtes pas d'accord, Fijalkow ?" Quelques années plus tard, je réalisais que je n'avais pas changé et que la psychologie, pour moi, avait pour raison d'être d'aider à la résolution des problèmes des hommes et non pas à ceux des philosophes. Il me fallait concrétiser. Ce n'était pas difficile. Il suffisait, dans le sillage de ma dernière "manip" de plonger en lecture. Dans mes bagages, j'avais rapporté du Canada, deux livres sur la lecture tout juste parus en anglais. Ils avaient pour auteur un certain Frank Smith. Cette décision d'orienter mes recherches vers la lecture ravit Jean Simon. Aîné prestigieux, comment ne pas voir que la chaude amitié et la confiance dont il m'avait toujours entouré n'étaient pas pour rien dans cette décision de placer ma charrue dans le sillon qu'il avait creusé quelques années auparavant. Ses encouragements n'étaient pas seulement verbaux : il s'effaça pour que je puisse collaborer à l'INRP avec H. Romian et ses équipes de formateurs. A l'université, nous étions déjà deux. Le groupe lecture était né. Travaux de maîtrise, thèses de doctorat, séminaires passionnés suivirent. Et, avec les années, nos étudiants devinrent nos collègues, tel Yves Prêteur, contaminé par le même virus. Les recherches poursuivies alors avaient une orientation cognitiviste dominante.

C'est à cette époque que je pris connaissance des travaux du CRESAS. Ils m'enthousiasmèrent : j'y voyais la possibilité de concilier inscription sociale et pratique de recherche. Ce que le CRESAS faisait était, dans une large mesure, ce que j'aspirais à faire. Puis, il y eut le départ pour Israël afin précisément, de travailler dans le domaine de la lecture. Trois universités, deux à Tel Aviv et

la troisième à Beershéva, en plein désert, étaient demandeuses d'un apport en lecture. J'optais pour Beershéva car il me semblait que les perspectives y étaient plus larges. L'abandon des recherches dites fondamentales pour des recherches plus proches de la vie sociale avait été un premier pas. Le second, je le franchis en Israël quand j'acceptai de mettre en pratique mes idées sur la lecture dans une expérience pédagogique visant à démontrer que tous les enfants peuvent apprendre à lire sans problème au CP. Le premier pas avait été épistémologique, le second était concret : j'acceptais de sortir de l'univers soigneusement protégé de l'université, pour aller travailler sur le terrain. Rares sont les universitaires qui prennent ce risque. D'avoir osé le prendre, je me félicite chaque jour.

Y-eut-il par la suite, après ces deux années passées en Israël, d'autres tournants aussi abrupts ? Sans doute pas, mais néanmoins des moments forts. Par exemple, le travail de terrain conduit pendant plusieurs années dans un établissement pour enfants sourds. Un splendide moyen de tester mes modèles théoriques et, devant les difficultés rencontrées, la salutaire obligation de les restructurer. Je ne sais si j'ai beaucoup apporté aux enfants sourds, mais je sais que, eux, m'ont beaucoup apporté. De cette expérience, j'ai tiré une règle d'or méthodologique : saisir chaque occasion qui se présente de travailler sur une population différente, de façon à mettre mes modèles à l'épreuve.

Cette dialectique du terrain et du laboratoire, c'est la vie même de ma recherche. Mais un chercheur ne vit pas que de ses propres travaux. Il se nourrit aussi de ceux des autres. Au cours de cette période, ceux de John Downing et d'Emilia Ferreiro m'ont été particulièrement précieux.

Peut-on résumer tout ceci en un mot ? Pourquoi pas ? Disons alors, tout simplement, que la recherche en lecture est passionnante. Passionnante car toutes les sciences de l'homme y ont leur part. Passionnante car elle est l'occasion, d'un terrain à l'autre, de voyages sans fin sur la carte de l'humanité. Passionnante car les méthodes pour en comprendre les mystères sont multiples. Passionnante car y prendre plaisir c'est aussi servir. Passionnante car elle est en même temps source de joie et source d'humilité : au moment même où l'on croit avoir compris quelque chose d'important, il suffit de retourner à l'école et de se pencher sur un enfant qui lit, pour se rendre compte qu'il est bien d'autres choses auxquelles on n'a rien compris. Et c'est très bien ainsi car la recherche rebondit.

Jacques FIJALKOW

ÉLEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

▷ 1. FIJALKOW (J.).- "L'habileté lexicque", in RONDAL (J.) et SERON (X.).- *Troubles du langage : diagnostic et rééducation*.- Bruxelles : Mardaga, 1982.

Ce chapitre d'un manuel très utilisé par les praticiens de la rééducation du langage présente une vue d'ensemble des recherches relatives à la lecture en français. On y situe la langue écrite dans le cadre de la communication telle qu'elle est définie par la sémiotique et en tant que code linguistique : la représentation et ses moyens, les systèmes d'écriture, les langues phonographiques, les aspects spécifiques, langue écrite et langue parlée. On procède ensuite à une

présentation de l'acte de lire : lecture et vision, les mouvements oculaires, autres recherches expérimentales, le processus de signification, les indices du lecteur, modèle hypothétique du processus de lecture, savoir dire et savoir lire, l'enseignement de la lecture aujourd'hui.

▷ 2. DOWNING (J.) et FIJALKOW (J.).- *Lire et raisonner*.- Toulouse : Privat, 1984.

Adaptation pour le public francophone d'un texte publié initialement en anglais, les intérêts que l'on peut trouver dans ce livre sont divers. Pour les auteurs, le thème central est la théorie de la clarté cognitive. Celle-ci consiste à soutenir que l'acquisition de la langue écrite ne peut se faire sans réflexion de la part de l'apprenant. On ne peut apprendre à lire-écrire sans se poser certaines questions, sans une certaine activité méta-linguistique. On ne peut apprendre sans comprendre ce que l'on a à apprendre. Une certaine connaissance des fonctions et des structures de la langue écrite est nécessaire. Cette thèse est affirmée en se basant sur de nombreuses recherches scientifiques. L'existence de celle-ci a été une découverte pour plus d'un pédagogue et, aussi, le fait que différentes thèses relatives à l'acte de lire opposent les chercheurs, que la recherche continue, sans dogmatisme.

L'ouvrage contient le compte-rendu descriptif d'une recherche-action réussie, menée dans deux classes de première année de milieu défavorisé en Israël. Ce témoignage intéresse particulièrement les praticiens. Il montre qu'il est possible de réduire l'échec en lecture à sa plus simple expression.

Quoique l'ouvrage ne veuille pas être un ouvrage de didactique, des idées de travail pédagogique valables pour différents niveaux d'apprentissage - de la maternelle à l'université - courent au long des pages.

▷ 3. FIJALKOW (J.).- *Mauvais lecteurs, Pourquoi ?*.- Paris : PUF, 1986.

Une question qui a fait, et continue à faire couler beaucoup d'encre. Le souci d'y voir plus clair dans un domaine particulièrement confus a conduit à une analyse critique d'un millier environ de publications scientifiques consacrées à cette question.

Le classement opéré conduit à distinguer plusieurs courants de recherche : organiciste, intellectualiste, affectiviste, sociologiste (handicap socio-culturel), institutionnaliste (mise en cause de l'Ecole). Les principales recherches de chaque courant sont présentées et critiquées.

Les modèles explicatifs sous-jacents qui reposent le plus souvent sur la recherche de "la cause" s'avèrent trop pauvres. Les méthodes de recherche qui confondent trop souvent corrélation et causalité, ne permettent pas de conclure au bénéfice d'un modèle explicatif particulier ou d'un facteur quel qu'il soit.

Des propositions sont produites, en vue de recherches en deuxième génération, conduites avec une représentation plus complexe de la réalité et une pluralité de méthodes. La nécessité de prendre en considération les interactions et les contradictions est également affirmée.

**QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET AMÉLIORATION
DU FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE :
UNE PERSPECTIVE INTERNATIONALE**
par Pierre Laderrière

CONTEXTE

Ce n'est que depuis peu, deux ou trois ans au plus, que le thème de la qualité de l'enseignement est au centre des discussions et des jugements sur le système d'enseignement français et plus généralement des pays industrialisés d'Europe continentale. Ce thème était, en effet, apparu beaucoup plus tôt, dès la fin des années 70, dans les pays de tradition anglo-saxonne dont les écoles s'insèrent généralement dans un cadre de gestion plus ou moins décentralisé.

A la contraction démographique quasi-générale dans le monde occidental se sont soudainement ajoutés deux effets de la crise économique : le chômage des jeunes à la sortie de l'école et la stagnation, voire la réduction des ressources d'origine publique affectées à l'enseignement. Cette crise a joué un rôle de révélateur des insuffisances de fonctionnement des systèmes éducatifs en montrant que les élèves qui avaient le plus de mal à s'insérer dans la vie adulte (y compris dans la vie active) étaient ceux qui avaient le moins bénéficié de leur période d'enseignement obligatoire. Mais, de plus, à une crise, somme toute, d'origine conjoncturelle (hausse des prix du pétrole et inflation galopante) s'ajoutait, en réalité, une crise dite d'ajustement structurel, soulevée par les problèmes d'adaptation même des sociétés occidentales aux vastes transformations technologiques et économiques actuelles qui vont modifier profondément la vie des individus au titre de leur travail, de leurs loisirs et de l'ensemble de leur environnement socio-culturel. On en a immédiatement déduit que tout le système d'enseignement et de formation, qu'il soit de statut public ou privé ou qu'il relève des secteurs dits "formels" ou "non formels" (entreprises, associations, media, etc.) aurait un rôle fondamental à jouer dans cet ajustement, remettant ainsi en selle, peut-être plus rapidement que prévu le secteur de l'enseignement qui, dans les pays occidentaux, au début des années 80 n'"avait plus tellement la cote". Une sorte de "contraction psychologique" avait, en effet, atteint ce système, non seulement sur la base des données démographiques et économiques nouvelles, mais aussi sous les coups de boutoir des tenants du néo-libéralisme principalement d'origine anglo-saxonne, mettant l'accent sur les tares d'un système, accusé, dans une grande ambiguïté méthodologique et politique, de ne plus être à même d'offrir à la majorité des enfants, des compétences de base d'autant plus nécessaires pour survivre dans nos sociétés que ces dernières deviennent de plus en plus complexes.

PROBLÉMATIQUE

On pourrait être tenté d'avancer qu'il s'est alors passé, pour les systèmes d'enseignement et de formation ce qui a été indiqué ci-dessus pour les sociétés occidentales, à savoir la superposition d'une crise conjoncturelle de fonctionnement (plus grandes difficultés de faire acquérir des compétences de base à un même nombre ou à un nombre supérieur d'élèves) à une crise plus complexe de transformation des modalités d'acquisition de connaissances nécessaires dans le prochain demi-siècle. Autant que l'on puisse en juger, il ne s'agirait que d'un unique et même malaise profond ne datant pas d'aujourd'hui et remontant aux années d'expansion d'après guerre où de profondes réformes structurelles des systèmes ne furent pas toujours accompagnées de mesures dites "qualitatives", assises sur des recherches, des bases de données et des réflexions suffisantes. L'analyse rétrospective de ce qui s'est passé depuis la fin des années 60 dans les pays occidentaux laisse un sentiment d'incertitude à la fois sur ce qui a été réellement accompli dans les écoles au travers de multiples réformes et innovations et les limites mêmes des programmes de rénovation mis en oeuvre. L'absence d'évaluation sérieuse des résultats des mesures d'amélioration, faute, soit de volonté réelle, soit de moyens humains, méthodologiques et matériels, n'a guère permis, par rétroaction, une adaptation des changements en cours, voire l'abandon de certains ou la mise en chantier d'autres supposés plus performants, si nécessaire.

L'interrogation des pays occidentaux est alors apparue moins centrée sur des contenus détaillés de nouveaux programmes d'études - supposés restés de la maîtrise propre des autorités investies des pouvoirs de proposition, en ce domaine, que sur les processus et les modalités de mise en oeuvre de changement. Ce que les pays gérant traditionnellement leur système d'enseignement de manière décentralisée et ceux qui songeaient peu à peu à d'abord déconcentrer puis décentraliser des systèmes initialement très centralisés, cherchaient à recueillir, furent de nouveaux modes de gestion de l'innovation dans des cadres institutionnels notoirement diversifiés. Dans la mesure où chaque pays réfléchissait en détail sur les nouveaux contenus et les nouvelles méthodes d'enseignement, il n'était à la recherche en ce domaine que de lignes directrices ou bien même de programmes-cadre lui permettant de rendre cohérents les changements mis en oeuvre et de s'assurer, dans un contexte économique et culturel tendant à renforcer les échanges au sein du monde occidental, que les finalités et les objectifs de son système d'enseignement national ne s'écarteraient pas irrémédiablement de ceux des autres pays.

C'est tout naturellement à un niveau régional international regroupant les pays occidentaux (en l'occurrence l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)) que les échanges nécessaires à la clarification de certaines questions évoquées ci-dessus se sont développés. Les divers thèmes abordés ont pu d'ailleurs être repris et amplifiés ailleurs, c'est-à-dire dans d'autres organismes internationaux (l'UNESCO et ses organismes satellites : Bureau International de l'Education (Genève), Institut International de Planification de l'Enseignement (Paris), Institut de l'UNESCO pour l'Education (Hambourg), le Conseil de l'Europe (Strasbourg), les communautés européennes

(Bruxelles), etc.) et naturellement au niveau des états. Parce que l'OCDE et en particulier son Comité de l'éducation et son Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), on été la principale "caisse de résonance" de problèmes révélés au niveau national, on privilégiera dans cette tentative de repères bibliographiques, au titre des travaux comparatifs de caractère international, les publications de cet organisme, malheureusement insuffisamment connues dans le monde francophone.

HYPOTHÈSES DE DÉPART

Le domaine qui nous occupe est très complexe et il y circule des notions parfois très floues. Par exemple jusqu' alors, on s'est officiellement refusé, au niveau international, à définir ce que l'on entendait par "qualité de l'enseignement", estimant qu'il appartenait à chaque pays, voire à chaque système autonome à l'intérieur d'un pays donné (pays de structure fédérale ou décentralisée) de mettre en avant une définition en rapport avec ses propres valeurs sociétales, en général, culturelles et éducatives, en particulier. Le débat reste néanmoins ouvert : les spécialistes estiment qu'on ne pourra faire longtemps l'économie d'une définition universellement acceptée de la qualité de l'enseignement en rapport avec ce que la société du 21^{ème} siècle va requérir de ses acteurs. C'était en réalité à partir d'une demande plus ou moins similaire que les travaux sur l'innovation avaient démarré à la fin des années 60, l'idée en étant qu'une clarification des tenants et des aboutissants des changements envisagés éclaireraient, dans leurs actions et leurs pratiques, les divers éléments constituant le système éducatif, y compris ceux jouissant, institutionnellement, de la plus large liberté d'action.

Nous partirons donc d'une *première hypothèse* que si, dès la fin des années 60, on n'a pas soulevé le problème de l'évolution des systèmes d'enseignement en mettant en avant l'expression : "qualité de l'enseignement", on n'en a pas moins tenté de répondre sous des formes diverses à des problèmes de "qualité de l'enseignement" tels qu'ils étaient ressentis à l'époque, y compris avec leurs limitations, que l'on perçoit peut-être mieux depuis quelques années, à la lumière d'une analyse rétrospective de l'évolution des systèmes d'enseignement et des problèmes auxquels ils ont à faire face. Les analyses de la manière dont le système d'enseignement a su "secréter" sa propre culture et préserver ainsi des espaces d'autonomie, utilisés à bon ou mauvais escient, ont été très utiles à cet égard.

La *seconde hypothèse* relève de la notion, plus récente, de diagnostic d'abord du malaise puis des maux qui affecteraient les systèmes éducatifs. On retiendra, à cet effet, certains critères de fonctionnement ou de résultats de systèmes qui n'ont pas toujours été envisagés sous l'angle des problèmes de qualité, mais qui, en réalité, s'y réfèrent directement comme l'échec scolaire ou le degré d'alphabétisation ou d'illétrisme.

La *troisième hypothèse* a trait à la seconde vague de propositions intéressant la direction et l'administration du changement dans l'enseignement pour répondre à divers problèmes d'adaptation, y compris de qualité des systèmes d'enseignement à la fin des années 70 et dans la première moitié des années

80. Pour des raisons d'opportunité politique, l'expression "innovation dans l'enseignement" ne faisant plus recette, on assiste à un glissement, moins sémantique qu'il n'y paraît comme on verra ci-dessous, par substitution du terme "*amélioration du fonctionnement de l'école*" façonné dans le monde anglo-saxon (school improvement) à celui d'"*innovation*".

La *quatrième hypothèse* guidant ces repères bibliographiques est que si le débat sur la qualité de l'enseignement est maintenant engagé dans quelques pays, c'est encore dans une certaine confusion et parfois sur des bases de données et de connaissances encore insuffisantes et fragiles. Il est, par exemple, intéressant de voir maintenant apparaître dans les débats ou les analyses, le terme d'"*excellence*" dans le contexte d'ajustement structurel et de compétition technologique vécue par l'Occident. Néanmoins, on mentionnera des ouvrages sur des études qui nous semblent aller dans le sens d'une clarification aussi approfondie que possible des problèmes mettant en particulier l'accent sur ce qui nous paraît, en définitive, essentiel : la *création* et le *développement des savoirs à enseigner correctement* dans les établissements scolaires.

CONTENU DE CES REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

Ainsi qu'on l'a indiqué au début de cette présentation, c'est la prise de conscience des problèmes particuliers rencontrés par des pays anglo-saxons à structure plus ou moins décentralisée pour mettre en oeuvre une politique d'enseignement de qualité, qui a, peu à peu, amené d'autres pays d'Europe continentale ou du Pacifique à s'interroger également sur cette question. Les modalités de fonctionnement des systèmes décentralisés permettent en effet une meilleure visibilité de leurs difficultés, en particulier, lorsque, comme aux États-Unis, les travaux de recherche et développement permettent de se livrer à des comparaisons de résultats scolaires entre écoles, districts scolaires et états, si ce n'est en rapport avec les résultats obtenus dans d'autres pays au travers de l'IEA.

La littérature anglo-saxonne sera donc abondamment citée dans la mesure où elle peut être un bon instrument de réflexion pour des pays songeant à mettre en place des structures de décentralisation. Il est évident qu'on ne peut omettre de mentionner les problèmes soulevés par, d'une part, les qualités d'éléments-clé d'un système éducatif comme le corps enseignant ou les programmes d'études, d'autre part, la mesure même de cette qualité, c'est-à-dire ce qui concerne à la fois l'*évaluation du fonctionnement du système* et les *actions de recherche et développement visant à l'améliorer*. Ces thèmes très importants ne seront pas réellement abordés ici sauf lorsqu'ils ont été traités en relation directe avec des problèmes de qualité. Chacun d'entre eux mériterait un "repère bibliographique" ultérieur.

1 • Premières analyses au niveau international

A l'issue de la Seconde Guerre mondiale, de nombreux pays occidentaux réfléchirent aux transformations à apporter à leur système éducatif afin

de répondre à de nouvelles conditions démographiques, économiques, technologiques et culturelles de vie en société. De vastes réformes sont appliquées afin de répondre à la fois aux besoins de main-d'oeuvre plus qualifiée et au souci d'égalisation des chances des gouvernements en place. On escomptait qu'elles répondraient sans trop de contradictions aux soucis de qualité et d'équité ainsi exprimés. Mais le jeu se complique avec le lancement du "spoutnik". Le système d'enseignement des pays occidentaux serait-il "inférieur" à celui des pays de l'Est ? L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) est désormais chargée d'analyser certaines des questions soulevées, de faire des propositions précises et d'assister les pays membres les moins avancés. On développe donc des nouveaux "programmes-cadre" dans les domaines scientifiques et mathématiques et on aide au développement concret de ces enseignements dans les pays méditerranéens par le biais de laboratoires mobiles. A l'issue de cette première phase, on fait un premier bilan centré sur les programmes d'études et avec la création du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement à la fin des années 60, on poursuit dans cette voie, d'une part en proposant de nouveaux axes aux programmes d'études, d'autre part en traitant du processus même d'élaboration de ces programmes et de leur évaluation.

a) Rénovation des programmes d'études

1. OCDE.- *La réforme des programmes scolaires et le développement de l'enseignement*, Paris, OCDE, 1966.

Il s'agit du premier texte de synthèse offrant un cadre d'action possible aux pays occidentaux soucieux de réorienter leurs programmes d'enseignement à la lumière des transformations des sociétés occidentales.

2. CERI.- *Programmes d'enseignement à partir de 1980. Rapport sur un stage d'études à la Reinhardswaldschule*. Cassel, Allemagne, Paris, OCDE, 1972.

Texte prospectif tirant les enseignements soit des difficultés d'application des nouveaux programmes d'études, soit des insuffisances de ces derniers dans des domaines pouvant développer la créativité des élèves comme le degré d'interdisciplinarité ou la pédagogie de projet.

3. CERI.- *L'interdisciplinarité : problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, OCDE, 1972.

Bien que cet ouvrage "classique" ait été axé sur l'enseignement supérieur, il a profondément influencé la réflexion sur la manière de transcrire dans les programmes scolaires ce concept considéré comme un élément-clé de la préparation des élèves à une meilleure créativité et inventivité. L'ouvrage précédent (n° 2) en est un exemple.

4. OCDE.- *L'apprentissage. Les grandes orientations*, Paris, OCDE, 1978.

L'évolution des besoins de qualifications entraîne également une interrogation sur les diverses modalités de l'apprentissage et en particulier dans les pays de tradition germanophone, où cette modalité de formation est très répandue, en particulier, pour des élèves n'ayant pas rencontré de succès dans les études générales.

5. CERI.- *L'élaboration des programmes d'études. Question de style.* Compte-rendu d'une conférence tenue à Allerton Park, Monticello, Illinois, septembre 1981 (S. Maclure, dir. publ.), Paris, OCDE, 1973.

6. CERI.- *Guide pour l'innovation pédagogique. Elaboration des programmes scolaires,* Paris, OCDE, 1975.

7. CERI.- *L'élaboration des programmes à partir de l'école,* Paris, OCDE, 1979.

Les trois ouvrages précédents reflètent la difficulté pour un organisme international d'aller très loin dans des contenus de programme restant de la compétence des diverses autorités nationales ou impossibles à traiter compte tenu des moyens d'information et d'analyse disponibles. On se tourne donc vers une assistance en termes de "processus", bien que les modalités d'élaboration de ces programmes ne soient naturellement pas neutres au regard des contenus à clarifier. L'ouvrage 7 reflète l'évolution de la réflexion intervenue dans les pays anglo-saxons au cours des années 70 en faveur d'une plus grande initiative des écoles elles-mêmes dans la confection de tout ou partie de leurs programmes d'études. L'ouvrage, par exemple, traite des anciens "10 pour cent" français. Les quatre ouvrages comparatifs suivants analysent à la fois l'évolution du contenu des programmes et les modalités de leur élaboration au cours des années 70.

8. TAYLOR-M (P.H.), JOHNSON (Eds.).- *Curriculum development, a comparative study,* Windsor, NFER, 1974.

9. HORNER (W).- *Curriculumentwicklung in Frankreich,* Weinheim, Beltz, 1979.

10. HORNER (W.), WATERKAMP (Hsrg.).- *Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich - eine Zwischenbilanz,* Weinheim, Beltz, 1981.

11. HORNER (W.).- *La révision des curricula scolaires - une étude comparative, dans L'évaluation des changements en éducation, Education comparée, n° 29-30, 1982.*

12. CERI.- *L'évaluation des programmes d'enseignement. Nécessité et réactions, (R.E. Stake), Paris, OCDE, 1976.*

13. CERI.- *Case-studies in the evaluation of education programmes, (R.E.*

Stake, ed.), Paris, OCDE, 1976.

Aux modalités d'élaboration des programmes d'études, il convenait, par souci de mise en oeuvre qualitative de ces derniers, d'offrir des méthodologies variées d'évaluation. Sur la base d'études de cas diverses (n° 13), R.E. Stake synthétise ce qui a été réalisé, en particulier dans les pays anglo-saxons, au début des années 70.

b) La créativité de l'école et ses conditions

Comment mettre en oeuvre un tel changement, en particulier dans les pays où, traditionnellement, soit l'établissement scolaire, soit son personnel ne possède aucune marge d'action dans le domaine de l'élaboration des programmes d'étude et de leur application ? C'est de nouveau dans le monde anglo-saxon, et en particulier au Royaume-Uni, que s'est développé, au début des années 70, le concept de créativité de l'école ou de l'"école qui pense", de l'école apte à résoudre ses problèmes. L'origine de ce dernier concept, plutôt américain, doit naturellement être recherché dans le monde de l'entreprise et de la concurrence, mais comme on le verra plus tard, ces premiers travaux inspireront, dans un sens plus opérationnel, ceux qui se font maintenant les chantres de l'amélioration du fonctionnement de l'école. La série des études suivantes du CERI dégage en effet les traits essentiels d'une politique soutenant le dynamisme des écoles en soulignant :

- la nécessité pour les écoles de clarifier leurs objectifs et leurs besoins humains, matériels, juridiques et de formation ;
- une direction de gestion correspondante,
- un soutien extérieur sans faille, à la fois au titre du conseil et de l'assistance technique et d'une direction et d'un contrôle externe (inspection, autorités locales et régionales).

14. CERI.- *La créativité de l'école*. Rapport sur un stage d'études à Estoril, Portugal, Paris, OCDE, 1973.

15. CERI.- *La créativité de l'école*. Rapport technique n° 1. Rapport de situation par les pays, Paris, OCDE, 1973.

16. CERI.- *La créativité de l'école*. Rapport technique n° 2. Une enquête sur la recherche dans 12 pays, Paris, OCDE, 1974.

17. CERI.- *La créativité de l'école*. Conclusion d'une enquête, OCDE, Paris, 1978.

18. BERMAN (P.), MCLAUGHLIN (M.W.).- *Federal programs supporting*

educational change. Vol. IV : The findings in review, Santa Monica, Rand Corporation, 1975.

Cet ouvrage a permis de faire progresser la pensée anglo-saxonne en matière de gestion de l'innovation en tirant les leçons des conditions d'applicabilité au niveau des états, des districts scolaires et des écoles, de mesures générales d'aide et de soutien décidées au niveau central, dans un pays fédéral.

19. RUNKEL (P.J.), SCHMUCK (R.A.), ARENDS (J.H.), FRANCISCO (R.P.).- *Transforming the school's capacity for problem solving*, University of Oregon, Center for Educational Policy and Management, 1978.

Les auteurs se placent au niveau de l'école, examinent l'ensemble des obstacles empêchant l'école de libérer son énergie et ses capacités, pour résoudre par elle-même, mais éventuellement avec une aide extérieure, un certain nombre de problèmes auxquels elle fait face.

20. GRAY (H.).- *Research and consultancy in the management of educational institutions*, Sage Publications, 1981.

Le contexte américain a permis, depuis longtemps, l'éclosion de firmes et d'activités de consultation et d'audit, d'institutions socio-culturelles. Les écoles et les districts scolaires responsables peuvent y faire appel pour améliorer leur gestion, compte tenu de leur spécificité et de leur contexte de développement.

21. FULLAN (M.), MILES (M.), TAYLOR (G.).- *Organisation development in schools : the state of the art*, Review of educational research, 50.1, 1980.

Tout au long des années 70, chercheurs et praticiens nord-américains ont développé et mis en pratique des méthodes "d'amélioration de l'organisation" en tentant d'adapter ce concept général aux particularités des écoles et comme l'un des préalables à la capacité de résoudre les problèmes.

22. DATTA (L.E.).- *Changing times : the study of Federal programs supporting educational change and the case for local problem solving*, Teachers' College Record, 82.1.

23. BOLAM (R.), SMITH (G.), CANTER (H.).- *LEA advisers and the mechanisms of innovation*, Windsor, NFER, 1978.

Toujours dans le même domaine, cet ouvrage, à partir d'une recherche-action au Royaume-Uni met en lumière le rôle important que peuvent jouer les conseillers pédagogiques auprès des autorités scolaires pour aider les écoles à devenir plus "créatives".

24. PATY (D.).- *Douze collèges en France, enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*, Paris, Documentation française, 1981.

Un des premiers ouvrages en langue française et sur le continent européen, appliquant des concepts relevant de la sociologie des organisations à la connaissance des conditions de fonctionnement d'une certaine catégorie d'établissement scolaire et montrant, dans les conditions actuelles, les obstacles à une plus grande liberté d'action des établissements.

25. BUSCH (T.), GLATTER (R.), GOODEY (C.), RICHES (C.).- *Approaches to school management*, London, Harper et Row, 1980.

Sur la base des expériences anglo-saxonnes et plus particulièrement anglaises, les auteurs font une sorte de bilan à la fin des années 70, en précisant les axes fondamentaux d'une gestion dynamique des établissements scolaires devant leur permettre soit de développer une innovation qui leur soit propre, soit de s'approprier un changement exigé de l'extérieur.

c) La gestion de l'innovation

De très nombreux ouvrages sur l'innovation dans l'enseignement ont été publiés au cours des années 70 : ils insistaient sur la nécessité d'innover, dans telle ou telle direction, ils en discutaient des exemples. ils en théorisaient le développement. Mais ce qui manquait le plus aux décideurs et aux praticiens dans les systèmes éducatifs pour appliquer les nouveaux programmes ou développer cette créativité de l'école, c'était une clarification des méthodes permettant de mettre en oeuvre, concrètement, ces innovations en impliquant les divers niveaux décisionnels des systèmes éducatifs et les différentes structures à même d'apporter aide, soutien et conseil à ceux chargés d'appliquer les mesures de changement. Il y a donc eu une véritable recherche de stratégie d'innovation. La littérature sur l'innovation dans l'enseignement étant déjà très connue, on ne citera que quelques exemples d'ouvrages ayant donc insisté sur cette notion de gestion des innovations et en ayant tiré un certain nombre de leçons quant aux structures politico-administratives les plus aptes à les favoriser, y compris par une réelle intégration du quantitatif et du qualitatif dans la planification de l'enseignement.

26. CERI.- *La gestion de l'innovation dans l'enseignement*. Rapport sur une session d'étude au St John's College, Cambridge, Paris, OCDE, 1971.

Premier ouvrage très synthétique à destination des décideurs/administrateurs aux différents niveaux de gestion du système éducatif.

27. HASSENFORDER (J.).- *Innovation dans l'enseignement*. Paris, Editions Casterman, Collection E3, 1972.

Première étude synthétique en langue française faisant état de l'avancement des travaux et des idées au niveau international, en particulier dans le monde anglo-saxon.

28. HUBERMAN (A.M.).- *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, Expériences et innovations en éducation, n° 4, Paris, UNESCO-BIE, 1973.

Un exemple d'une remarquable synthèse des recherches et des expériences menées dans la seconde moitié des années 60 et au début des années 70.

29. CERl.- *Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement : I. Au niveau central, II. Au niveau régional, III. Au niveau de l'école, IV. Stratégies de l'innovation dans l'enseignement*, Paris, OCDE, 1973.

Recueils essentiels de descriptions et d'analyses de processus d'innovations à différents niveaux décisionnels et première tentative de synthèse sur les stratégies à mettre en oeuvre.

30. DALIN (P.).- *Limits to educational change*, London, McMillan, 1978.

Conclusions plus générales par le spécialiste ayant dirigé les études et participé à la préparation de la synthèse au titre du numéro précédent. Bilan des expériences de la première moitié des années 70 à partir duquel vont ultérieurement se développer des études plus spécifiques sur l'amélioration du fonctionnement de l'école.

31. EGGER (E.) (dir. publ.).- *Innovation et évaluation d'expériences scolaires/Innovation und Evaluation von Schulversuchen*, Rapport sur l'Atelier de recherche pédagogique, Montreux : 25-29 septembre 1978, Berne, Paul Haupt, 1981.

Chercheurs et praticiens débattent à partir de quatre études de cas suisses portant sur la période de scolarité obligatoire de l'ensemble de la problématique de l'évaluation de l'innovation depuis sa signification même jusqu'à ses méthodes de mise en oeuvre. L'ouvrage complète, ainsi, au niveau européen, certains des travaux de Stake sur l'évaluation des programmes d'études mentionnés ci-dessus.

32. ADAMS (R.S.), CHEN (D.).- *The process of educational innovation : an international perspective*, Kogan, Page, The UNESCO Press, 1981.

Bien qu'englobant d'autres pays que ceux du monde occidental, ce texte est très utile pour la présentation de l'état de la question du processus d'innovation à la fin des années 70.

2 • Le diagnostic du malaise

Tandis que les autorités officielles, les chercheurs et les praticiens

réfléchissaient et tentaient d'agir sur les processus les plus à même d'ancrer un certain nombre d'innovations dans les systèmes éducatifs, ces derniers continuaient depuis le début des années 70 à fonctionner, les uns, selon des normes finalement peu transformées, les autres, selon des règles nouvelles pas encore totalement intégrées et "digérées" par l'institution scolaire confrontée depuis la fin des années 50 à une croissance quantitative de sa population à laquelle il a fallu, par priorité, faire face immédiatement. C'est, en définitive, au travers d'une analyse de certains "produits" du système éducatif qu'a, peu à peu, cheminé l'idée d'une interrogation plus vaste sur la qualité de l'enseignement offert.

1 ◊ DIFFICULTÉS ET ÉCHECS SCOLAIRES

Tout au long des années 70, l'analyse de ce problème au niveau comparatif international a surtout intéressé des pays en voie de développement, atteints par une déperdition scolaire extrêmement coûteuse humainement, socialement et financièrement parlant. Les pays les plus avancés de l'Ouest ne s'en sont guère préoccupés sauf ceux qui traditionnellement en Europe continentale, soit font systématiquement redoubler au cours de la scolarité obligatoire les élèves n'atteignant pas un niveau donné, parfois même dans une seule matière jugée importante, soit les rejettent dans la vie adulte sans formation de base solide à l'issue de la scolarité.

Lorsque la crise économique a fait sentir ses effets, on a découvert les risques de marginalisation d'une population de plus en plus nombreuse, la coexistence de postes de travail non remplis faute de candidats suffisamment qualifiés et en définitive l'inadaptation des contenus et des méthodes d'enseignement offerts par les écoles à des populations scolaires ayant beaucoup changé qualitativement et quantitativement depuis la fin de la seconde guerre mondiale.

C'est principalement au travers de la littérature francophone des années 70, rappelée ci-dessous que cette question a donc été soulevée, les travaux comparatifs de caractères internationaux n'apparaissant qu'en fin de période. Certains des ouvrages mentionnés font à la fois un bilan et des suggestions de solutions.

• *Travaux francophones*

33. SAND (E.A.), EMERY-HANZEN (C.), BUKI (H.), CHAUVIN-FAURES (C), SAND-GHILAIN (J.), SMETS (P.).- *L'échec scolaire précoce : variables associées - prédiction*, Recherche en éducation. Direction générale de

l'organisation des études, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Bruxelles, 1975.

34. D'HAINAUT (L.), BALIGAND (P.), DUCHESNE (F.), LEROY (J.), NOLL (B.), POOLS (H.), SCHMITZ (P.).- *Construction de modules de dépistage et de remédiation (dans les apprentissages de base du premier degré de l'enseignement secondaire rénové)*, Recherche en éducation. Direction générale de l'organisation des études, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Bruxelles, 1984.

35. FRANCOIS-UNGER (C.).- *L'adolescent inadapté*, Paris, PUF, 1974.

36. GFEN.- *L'échec scolaire : doué ou non doué ?*, Paris, Editions sociales, 1976.

37. GFEN.- *Réussir à l'école. "Pédagogie de soutien" ou soutien de la pédagogie*, Paris, Editions sociales, 1977.

38. LURCAT (L.).- *L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire*, Paris, Editions du Cerf, 1976.

39. AVANZINI (G.).- *L'échec scolaire*, Paris, Le Centurion, Paidoguides Formation, 1976.

40. INRP.- *Actes du colloque sur les relations d'aide en éducation, 9-12 mai 1977*, Paris, INRP, novembre 1977.

41. REPUSSEAU (J.).- *Bons et mauvais élèves. Le complexe de Möbius*, Paris, Casterman, Orientations E3, 1978.

42. CHERKAOUI (M.).- *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, L'Education, 1979.

43. VILLARS (G.).- *Inadaptation scolaire et délinquance juvénile*, Paris, Bourrelier, Armand Colin, 1979.

44. *L'échec et l'inadaptation scolaires*, Revue d'hygiène et médecine scolaire et universitaire, Tome XXXIII, n^o 2, avril-juin 1980.

45. *L'échec à l'école primaire*, Le Monde de l'éducation, Dossier, n^o 63, décembre 1980.

46. SEIBEL (C.).- *"Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention"*, Revue française de pédagogie, n^o 67, 1984.

47. Perspectives de réussite au-delà des insuccès scolaires (27-29 février

1984) : 1. Données générales sur les insuccès et la réussite, 2. Effets de système en éducation, 3. Pour une pédagogie de la réussite - didactiques et techniques de communication, 5. Allocution d'ouverture et de clôture - Compte-rendu des débats. Synthèse, Bordeaux, CRDP, 1984.

48. MANNONI (P.).- *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, Editions ESF, 1986.

49. République et Canton de Genève.- *Rapsodie. Recherche-action sur les prérequis scolaires, les objectifs, la différenciation et l'individualisation de l'enseignement*, Genève, Département de l'instruction publique, 1977.

50. République et Canton de Genève.- *De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation.*, Commission "égalité des chances", Genève, Département de l'instruction publique, août 1978.

• *Travaux anglophones*

51. WALL (W.D.).- *Constructive education for children*, Harraps, London/Paris, Harraps, The UNESCO Press, 1975.

52. BRIMER (A.), MADAUS (G.F.), CHAPMAN (B.), KALLAGHAN (T.), WOOD (R.).- *Sources of difference in school achievement*, Windsor, NFER, 1978.

53. RIFIN (R.) (ed.).- *Individual differences and education*, Educational psychology, Vol. 3, n^o 3 et 4, 1983.

54. ROSIER (M.J.).- *Early school leavers in Australia. Family school and personal determinants of the decision of 16 year old Australians to remain at school, or to leave*, Stockholm. IEA Monograph, n^o 7, Almquist and Wicksell International, Australian Council for educational research, Victoria, Hawthorn, 1978.

55. Schools Commission.- *Schooling for 15 and 16 year olds*, Canberra, novembre 1980.

56. National Task Forces.- *Urban education, rural and migrant education, native American education bilingual/bicultural education : Instructional strategies in schools with high concentrations of low income pupils*, A report to the United States Office of Education, Washington, D.C., s.d.

• *Perspectives internationales*

57. POSTLETHWAITE (T.N.).- *La réussite et l'échec scolaire*, Perspectives, vol. X., n° 3, 1980.

58. *L'inadaptation scolaire*, Cahiers du COPIE, n° 3, 1981.

59. *Stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire*, Cahiers du COPIE, n° 3, 1982.

60. Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante.- *Succès-échecs scolaires*, Morges, 1983.

61. LADERRIERE (P.).- *Echec et réussite scolaire dans les pays industrialisés du monde occidental*, dans *Perspectives de réussite au-delà des insuccès scolaires*, Bordeaux, CRDP, vol. IV, 27-29 février 1984.

Tentative de synthèse de la situation des principaux pays de l'OCDE à partir de critères nationaux parfois très différents de difficultés et d'échec scolaire.

2 ◊ *ANALPHABÉTISME ET ILLETRISME*

Le second élément permettant d'aborder les problèmes d'efficacité et de qualité d'un système éducatif dans une société donnée peut être recherché dans l'influence que ce système a pu avoir sur les populations concernées. Bien qu'un certain pourcentage de la population (parmi celle la plus âgée) ait pu échapper à l'obligation scolaire, on prend de plus en plus en considération, à cause des problèmes graves qu'il soulève soit le taux d'analphabétisation, soit même dans les sociétés occidentales, le taux dit d'illettrisme, notion plus adaptée aux sociétés industrielles avancées et de plus en plus complexes. On estime que le maintien, voire l'aggravation d'un pourcentage important d'individus touchés par ces phénomènes est un véritable défi à relever par le système éducatif et l'un des signes caractéristiques de son dysfonctionnement. Très souvent, la publication de ces enquêtes, en ce domaine, ont été des signes avant-coureur d'un débat plus large sur la qualité de l'enseignement offert. Seront donc données ci-après d'abord des références nationales, puis des références de caractère comparatif.

• *Etudes nationales*

▷ *Allemagne Fédérale*

62. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.- *Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn, 1981.

63. FUCHS-BRUNINGHOFF (E.), KREFT (W.), KROPP (U.).- *Functional illiteracy and literacy provision in developed countries : the case of the Federal Republic of Germany*, Hamburg, UNESCO, Institute of Education, case studies 7, 1986.

▷ Belgique

64. *Alfabetisering Vlaanderen VZW : Het hoe en waarom van het alfabetiseringwerk in Vlaanderen*, VZZ Dendermonde, 1982.

65. *Mouvement ATD Quart Monde : Les illettrés et nous en Wallonie et à Bruxelles*, Bruxelles, 1982.

▷ Canada

66. HAUTECOEUR (J.P.).- *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, Direction générale de l'éducation des adultes, Service général des communications, Ministère de l'éducation, Québec, 1978.

▷ Etats-Unis

67. APL.- *Illiteracy, ethnic breakdown : final report of adult performance level project*, Austin, University of Texas, 1977.

68. HUNTER (C.), HARMAN (D.).- *Adult illiteracy in the United States : a report to the Ford Foundation*, New York. Mc Graw Hill. 1979.

69. KOZOL (J.).- *Illiterate America*, New-York. Double day. 1985.

70. KIRSCH (I.S.), JUNGEBLUT (A.).- *Literacy - Profiles of America's young Adults*, National Assessment of Educational Progress. Report n° 16, Princeton N.J., 1986.

▷ France

71. ESPERANDIEU (V.), LION (A.).- *Les illettrés en France*, Rapport au Premier Ministre, Paris, La Documentation française, 1984.

72. LAE (J.F.), NOISETTE (P.).- *Je, te, il, elle apprend. Etude documentaire sur quelques aspects de l'illétrisme*, Document Affaires sociales. Paris, La Documentation française, 1986.

▷ Grèce

73. VERGIDIS (D.), PAPAKOSTOPOULOS (P.).- *L'analphabétisme en Grèce*, Athènes, Automorphos, n° 3-4, 1984.

▷ Pays-Bas

74. HAMMING (K.), KOHLEN (P.).- *Analfabetisme in Nederland*, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen, 1977.

▷ Royaume-Uni

75. DES.- Committee on inquiry into reading and the use of English, under the chairmanship of Sir Alan Bullock, FBA.- *A language for life*, Department of education and science, Londres, HMSO, 1975.

76. ALBSU.- *Literacy and numeracy. Evidence from the national child development study. Adult literacy and basic skills Unit*, Londres, 1983.

77. ALBSU.- *Adult literacy and basic skills : a continuing partnership. Adult literacy and basic skills Unit*, Londres, 1983.

• *Perspectives internationales*

78. Parlement européen.- *Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme*, Bruxelles, 1982.

79. LIMAGE (L.).- *L'analphabétisme dans les pays industrialisés : un commentaire sociologique*, Perspectives, vol. X, n^o 2, 1980.

80. LIMAGE (L.).- *Adult literacy policy in industrialised countries*, Comparative education review, n^o 1, 1986.

81. LIMAGE (L.).- *Alphabétisation des adultes et des jeunes dans les pays industrialisés*, dans *“Education, travail et expression culturelle des jeunes dans une perspective de changements technologiques et professionnels”*, Colloque international, Education comparée, n^o 39, janvier 1987.

3 ◊ *BILAN DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT*

Le troisième élément à prendre en considération dans l'analyse du “malaise de et dans l'enseignement” est une espèce de bilan constitué d'analyses, d'études et de pamphlets parfois très disparates, mais qui, à un plus ou moins grand degré, soulèvent des questions réelles sur la qualité de l'enseignement. Certaines de ces études s'attachent à l'ensemble du fonctionnement du système éducatif, d'autres en prennent un secteur particulier ou une discipline spécifique pour mettre en cause, à partir d'une évaluation plus ou moins objective, les caractères

présents de fonctionnement du système. Certaines études ne sont pas toutes orientées vers une analyse systématique de la qualité de l'enseignement offert (le mot n'est pas toujours prononcé), mais une partie, soit de l'information présentée, soit de l'analyse, relève de cette question. Le partage des ouvrages entre cette section et celle qui abordera ultérieurement des voies nouvelles de réflexion est un peu arbitraire, dans la mesure où le même ouvrage peut à la fois faire un bilan du passé et proposer de nouvelles pistes d'actions et de réflexions.

• *Etudes anglo-saxonnes*

Ainsi qu'on l'a indiqué antérieurement, ce sont des analyses, y compris les décisions politiques d'en tirer les conséquences dans les pays anglo-saxons, qui ont accéléré cette réflexion, dans les pays occidentaux. Ces travaux ont réellement débuté au Royaume-Uni sous forme de recherche pour être ensuite repris et amplifiés aux Etats-Unis sous forme de rapports de commission, principalement.

82. Department of education and science.- *Ten good schools : a secondary school enquiry*, Londres : HMSO, 1977.

83. RUTTER (M.), MAUGHAN (B.), MORTIMORE (P.), OUSTON (J.).- *Fifteen Thousand Hours : Secondary schools and their effects on children*, Londres, Open Books, 1979.

84. GRAY (J.).- *Towards effective schools : problems and progress in British research*, British educational research journal, vol. 7.1, 1981.

L'intérêt principal de ces trois études est d'avoir mis en lumière ce qui, aux yeux de leurs auteurs, caractérise les écoles efficaces par rapport aux autres : l'école a des finalités précises d'apprentissage, la communauté scolaire est d'accord avec l'orientation donnée, l'équipe de direction s'y tient, il existe une éthique (un esprit) de l'établissement qui conduit à maintenir le cap et à réagir positivement face aux problèmes rencontrés. Avec l'analyse de Rutter et al. se dégage peu à peu le concept d'"école efficace" comme condition d'un enseignement de qualité, idée développée ensuite et principalement en Amérique du Nord.

85. FRAU (D.).- *La qualité de l'enseignement. Une tentative de synthèse de quelques travaux récents aux USA et en Grande-Bretagne*, dans *La qualité et le niveau de l'éducation : un problème mondial*, Education comparée, n° 37, décembre 1985.

86. COLEMAN (J.), HOFFER (T.), KILGORE (S.).- *Public and private schools*, University of Chicago, Chicago, 1981.

87. GARDNER (D.P.).- *A nation at risk : the imperative for educational reform*, Report of the national commission on excellence in education, US Government printing office, Washington DC, 1983.

C'est le rapport le plus célèbre qui a provoqué la prise de conscience de nombreux secteurs de l'opinion publique américaine démontrant que le système éducatif ne répondait plus aux besoins des individus et de la société. Le rapport fait un certain nombre de constats sur le contenu des programmes scolaires, la durée de l'année scolaire, l'intensité du travail scolaire, le salaire des enseignants, la direction de l'enseignement, etc. et invite les autorités responsables des écoles à réagir.

88. BOYER (E.L.).- *High school. A report on secondary education in America*, The Carnegie foundation for the advancement of teaching, New-York, Harper and Row, 1983.

La publication de cet ouvrage a confirmé que les Etats-Unis sont plus inquiets sur l'état de leur enseignement secondaire que primaire. L'ouvrage passe en revue les principales faiblesses de cet enseignement en faisant parfois allusion aux caractéristiques de l'enseignement secondaire traditionnel européen.

89. DARLING-HAMMOND (L.).- *Beyond commission reports : the coming crisis in teaching*, Santa Monica, Rand Corporation, 1984.

90. *The incompetent teacher*, The Stanford series on education and public policy, Philadelphia, London, The Falmer Press, 1986.

Tous les auteurs d'ouvrages de réflexion ou de rapports admettent l'importance des enseignants dans la formation d'un enseignement de qualité. Les deux études mentionnées ci-dessus abordent ce problème principalement sous l'angle qualitatif : conditions de recrutement des enseignants, formation, tâches, et sont peu optimistes quant aux possibilités immédiates de trouver des cadres compétents pour l'enseignement.

91. JOHNSTON (P.H.).- *Understanding reading disability : a case study approach*, Harvard Educational Review, n° 55, 1985.

92. ANDERSON (R.C), HUBERT (E.H), SCOTT (J.A), WILKINSON (I.A.G.).- *Becoming a nation of readers : the report to the Commission on reading*, The National Institute of Education, Washington DC, 1985.

Comme on le verra dans le cas de la France, l'état présent des capacités de lecture des élèves apparaît à certains comme un indicateur de qualité de l'enseignement. Une commission avait été nommée aux Etats-Unis sur cette question et son rapport contient une série de propositions visant à promouvoir la lecture, non seulement à l'école mais dans la société toute entière.

• *L'exemple français*

Sans vouloir rechercher à tout prix un parallélisme avec ce qui s'est passé ailleurs, il est quand même intéressant de constater que l'on retrouve un certain nombre d'ingrédients similaires composés d'interrogations-pamphlets, croisant ou non des rapports officiels, quelques-uns intéressant également soit des disciplines particulières, soit les conditions de recrutement et de travail des enseignants. Tout comme dans les exemples anglo-saxons, l'expression "qualité de l'enseignement" n'est pas encore présente.

93. Commission du bilan.- *La France en mai 1981 : L'enseignement et le développement scientifique*, Paris, La Documentation française, décembre 1981.

Certaines sections du rapport consacré à l'enseignements abordent indirectement des problèmes de qualité, au travers en particulier de la qualification de certaines catégories de professeurs de l'enseignement secondaire.

94. LEGRAND (L.).- *Pour un collège démocratique*, Rapport au Ministère de l'éducation nationale, Paris, La Documentation française. 1982.

95. PROST (A.).- *Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle*, Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, Paris, Ministère de l'éducation nationale, 1983.

Ces deux rapports comportent, tout comme celui de la consultation-réflexion nationale sur le premier degré, soit dans le corps de leur texte, soit dans leurs annexes, un certain nombre d'éléments critiques, de réflexions et de propositions tendant à améliorer à moyen et long terme l'enseignement offert aux niveaux concernés.

96. LEVI-STRAUSS (C.).- *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983.

97. DESPIN (J.P.), BARTHOLY (M.C.).- *Le poisson rouge dans le Perrier*, Limoges, Critérian, 1983.

98. MASCHINO (M.T.).- *Voulez-vous vraiment des enfants idiots*, précédé de : *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Paris, Hachette, 1984.

99. ROMILLY (J. de).- *L'enseignement en détresse*, Paris, Julliard, 1984.

100. MILNER (J.C.).- *De l'école*, Paris, Le Seuil, 1984.

"Ces cinq regards critiques" - il en existe d'autres - dont certains peuvent être outrés ou refléter une nostalgie soit des écoles élitistes d'antan, soit du bon élève mythifié, n'en comportent pas moins une série d'interrogations sur les types de savoir à acquérir

et sous quelle forme, dont on ne peut faire l'économie dans un débat sur la qualité de l'enseignement.

101. NICOLET (C.).- *Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civique : rapport présenté au Ministre de l'éducation nationale le 1er novembre 1984*, Le Débat, n^o 3/4, mars 1985.

102. OZOUF (M.).- *Histoire et instruction civique*, Le Débat, n^o 3/4, mars 1985.

103. HUOT (H.).- *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*, Paris, Minerve, 1985.

Les trois exemples ci-dessus montrent que des éléments des programmes d'études font l'objet de rapports et d'interrogation à partir d'un constat d'insatisfaction quant à l'enseignement offert dans ces disciplines.

104. HAMON (H.), ROTMAN (P.).- *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Le Seuil. 1985.

105. GAUTHIER (N.), GUIGON (C.), GUILLOT (M.A.).- *Les instits. Enquête sur l'école primaire*, Paris, Le Seuil 1986.

Ces deux études qui ne sont pas le fruit direct d'une recherche scientifique ont l'intérêt de mettre l'accent, comme dans le cas américain cité ci-dessus, sur la très grande complexité de constitution d'un corps enseignant de qualité.

106. OCDE-CPE.- *La politique d'innovation en France*, Paris, Economica, 1986.

Le chapitre III de cet ouvrage aborde indirectement les problèmes de qualité du système éducatif en examinant si ce dernier est à même, de par ses normes actuelles de fonctionnement, de répondre aux transformations culturelles et technologiques du monde occidental.

• Perspectives internationales

107. Colloque international. CIEP de Sèvres, 7-9 février 1985.- *La qualité et le niveau de l'éducation : un problème mondial*, Education comparée, n^o 37, décembre 1985.

108. Colloque international. CIEP de Sèvres, 9-11 mai 1985.- *L'inadaptation des systèmes scolaires*, Education comparée, n^o 38, décembre 1986.

Organisés à peu de temps d'intervalle, ces deux colloques traitent de deux sujets

très proches. Le premier a, pour la première fois, au niveau international francophone, débattu des problèmes tels qu'ils sont présentement agités dans les arènes internationales. Une partie importante des actes du colloque est consacrée à la notion d'évaluation des niveaux scolaires et en particulier aux travaux actuels de l'I.E.A. Le second colloque a été d'ordre plus général mais plusieurs communications relevaient également des problèmes de qualité.

109. LADERRIERE (P.).- *L'inadaptation des systèmes scolaires : la réponse de l'enseignement à la transition à la vie adulte dans les pays occidentaux. Un quart de siècle de constats d'inadaptation et de tentatives d'innovation*, dans *L'inadaptation scolaire*, Education comparée, n^o 38, décembre 1986.

110. BOTTANI (N.).- *La ricreazione e finita. Dibattito sul qualita dell istruzione*, Bologne, Il Mulino, 1986.

L'auteur, fonctionnaire international, était particulièrement bien placé pour rassembler et analyser des données et des idées fondamentales pour aborder, dans une plus grande clarté, les problèmes de qualité de l'enseignement et suggérer de nouvelles pistes de réflexions et d'actions dans l'optique adoptée par ces repères bibliographiques.

3 • Les tentatives de réponses

Autant qu'on puisse en juger, il y a présentement trois catégories de réponses qui peuvent être prises en considération. Il y a d'abord *celle des autorités politiques* : elles ne sont pas toujours connues et surtout publiées dans des ouvrages accessibles ou dans une langue couramment répandue. Certaines mesures ne sont d'ailleurs pas présentées sous le label : qualité de l'enseignement. Par exemple, les nouveaux programmes du primaire et du premier cycle secondaire en France, relèvent d'une action visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert. Une réforme des programmes de l'enseignement primaire italien a également été mise en oeuvre : elle ne s'inspire pas des mêmes prémisses que celles des programmes français. Il faudra attendre des analyses comparatives internationales pour pouvoir préciser leur signification.

La seconde réponse relèverait d'une *opérationnalisation* de certaines actions favorables à la mise en place d'un enseignement de qualité. C'est ce qu'on a antérieurement qualifié de mesures de "processus" permettant aux écoles, prises comme unité de base de l'adaptation du et dans le système éducatif, de mettre sur pied des stratégies adéquates de réponse au défi de la qualité. Il est clair que la littérature diffusée sur ce thème est à dominante anglo-saxonne, les auteurs européens du continent s'étant, en tout état de cause, emparés de

certains concepts et de certaines méthodes d'analyse utilisés dans le monde anglo-saxon, faute de les avoir développés en Europe continentale.

La troisième réponse est celle que donnent certains chercheurs par leur *analyse historique* ou présente des conditions gouvernant l'ensemble du fonctionnement du système éducatif. Ces auteurs n'offrent pas en soi des réponses, mais ils préparent et balisent le terrain qui devrait peu à peu permettre aux décideurs et praticiens d'y voir plus clair dans la spécificité de la "culture de l'école" et de prendre, en meilleure connaissance de cause, des mesures qui assureraient une meilleure qualité de l'enseignement offert.

1 ◊ MESURES ALLANT DANS LE SENS D'UNE POLITIQUE DE QUALITÉ

111. OCDE.- *Les ministres des pays de l'OCDE parlent de l'enseignement dans la société moderne*, Paris, OCDE, 1985.

Il s'agit du compte-rendu de la deuxième réunion des ministres de l'éducation des pays Membres de l'OCDE. Pour la première fois dans cette arène, est prononcée l'expression "qualité de l'enseignement" et les problèmes qu'elle soulève font l'objet d'un premier échange de vue appelé à déterminer les axes de travail en ce domaine tant au niveau national qu'international.

112. OCDE.- *Enseignement et formation professionnels : les compétences requises dans la vie active*, Paris, 1982.

Il s'agit, à la lumière d'une analyse des nouveaux profils de fonctions et de tâches dans les divers secteurs d'activité, de mettre en lumière les aptitudes cognitives et les attitudes sociales de base requises des individus. Cette analyse prospective est indispensable pour améliorer les programmes d'études.

113. OCDE.- *Compétences essentielles et programmes scolaires*, Paris, OCDE (à paraître).

Cet ouvrage regroupe des analyses approfondies sur l'évolution des programmes d'études à mettre en oeuvre dans les années précédant la fin de la scolarité obligatoire ou à cheval entre la fin de cette période et le début de la scolarité non obligatoire.

114. Department of Education and Science.- *Teaching quality*, Londres, HMSO, 1983.

Il s'agit d'un rapport présentant la politique de recrutement, de formation et de gestion des enseignants dans les écoles d'Angleterre et du Pays de Galles, que les ministres responsables ont l'intention de poursuivre afin d'atteindre des objectifs plus vastes de

qualité de l'enseignement. C'est l'un des premiers rapports dans les pays occidentaux à établir un lien étroit entre la qualité de l'enseignement et la qualité du corps enseignant.

115. Department of Education and Science.- *Better schools*, Londres, HMSO, 1985.

Dans l'axe du rapport précédent, élargit les objectifs de qualité à l'ensemble du fonctionnement des écoles en mettant l'accent sur les moyens d'y parvenir : élaboration de finalités claires au niveau des établissements, suivi et évaluation internes et externes, cohésion des équipes pédagogiques, rôle fondamental de l'équipe de direction, etc.

116. Department of Education and Science.- *Quality in Schools : evaluation and appraisal*, Londres, HMSO, 1985.

Suite logique des documents précédents, ce texte met l'accent officiellement sur le fait qu'il n'y a pas de qualité sans évaluation. Le texte, nécessairement d'orientation et de stimulation, vu les pouvoirs limités du Ministère anglais sur les écoles, passe en revue les moyens et les méthodes d'évaluation à la disposition des écoles primaires et secondaires. Le texte rappelle également les politiques et les pratiques mises en oeuvre par les autorités locales et l'évolution récente intervenue dans l'évaluation même du travail des enseignants.

117. RYBA (R.).- *Choisir la qualité : l'option de la politique d'éducation au Royaume-Uni*, dans *La qualité et le niveau de l'éducation : un problème mondial*, Education comparée, n° 3, 1985.

Synthèse de certaines des mesures explicitées dans les rapports ci-dessus.

118. US Department of Education.- *What Works. Research about teaching and learning*, US DE Washington, 1986.

Ce texte s'adresse tant au monde de l'enseignement qu'aux familles en général. Il vise à vulgariser des conclusions de travaux de recherche et développement sur l'enseignement et l'apprentissage afin de favoriser une "grande coalition" de la société américaine en faveur d'un enseignement de qualité.

119. BENNET (W.).- *First Lessons. A report on elementary education in American*, US Department of education, Washington, septembre 1986.

Sous la signature même du Ministre de l'éducation, le fonctionnement et les problèmes de l'enseignement élémentaire sont passés en revue. L'ensemble des programmes d'étude est analysé ainsi que le rôle du directeur d'école et des enseignants. La place des élèves handicapés, doués ou faisant partie des minorités est également étudiée.

120. HORD (S.), SAVAGE (T.V.), BETHEL (L.J.).- *Toward usable Strategies for Teacher Education Program Evaluation*, Research and Development Center for Teacher Education, Austin, 1982.

Cette étude est un exemple, aux Etats-Unis, de la volonté d'évaluer la qualité même des programmes de formation des enseignants comme condition de la qualité de l'enseignement.

121. JUDGE (H.).- *American graduate schools of education. A view from abroad*, A report to the Ford Foundation, New-York, Ford Fondation, 1982.

Analyse par un spécialiste anglais du fonctionnement des facultés d'éducation américaines, l'un des éléments les plus critiqués des universités américaines dans le débat actuel sur la qualité.

122. National Commissions for excellence in teacher education.- *A call for change in teacher education*, American Association of colleges for teacher education, Washington DC, 1985.

123. Carnegie forum on education and the economy.- *A nation prepared : teachers for the 21st century*, The report of the task force on teaching as a profession, Carnegie Corporation, New York, n.d.

124. The Holmes Group.- *Tomorrow's teachers.*- A report to the Holmes Group, The Holmes Group East Lansing, MI, 1986.

Série de trois études d'origines diverses, toutes centrées sur la nécessité de mettre à la disposition des écoles américaines un corps enseignant de qualité dont les modalités présentes de formation doivent être revues.

125. Commonwealth Tertiary Education Commission, Commonwealth Schools Commission.- *Improving Teacher Education : Report of the Joint review of teacher education*, Canberra, August, 1986.

Autre exemple de rapport national récent sur l'amélioration de la formation des enseignants en Australie, centré sur la coordination de la formation des enseignants, l'importance de la formation en cours de service en relation avec des objectifs spécifiques assignés au système d'enseignement.

126. SALAMIN (J.P.) (dir. publ.).- *Ecole primaire suisse : 22 thèses pour le développement de l'école primaire*, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Etudes et rapports 1, Berne, 1986.

Sous-titré : "une école pour apprendre", cette étude reposant sur une recherche-action importante (le projet SIPRI), analyse la situation présente de l'enseignement primaire dans ses rapports avec les contenus d'enseignement, l'évaluation des résultats des élèves et la relation entre la qualité de l'enseignement et la charge professionnelle des enseignants.

2 ◊ L'ORIENTATION VERS DES STRATÉGIES D'AMÉLIORATION DU FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE

Un peu antérieurement au développement du débat sur la qualité de l'enseignement, est apparu sur la scène américaine, le concept d'amélioration du fonctionnement de l'école, fruit de la convergence des analyses des grands programmes fédéraux - principalement de soutien aux écoles et de leurs résultats - et du fonctionnement d'un nombre limité d'écoles, étudiés par des méthodes quasi-ethnographiques. Ces études ont mis en lumière, parallèlement d'ailleurs à celles conduites sur le thème "des écoles efficaces", un certain nombre de traits caractéristiques des écoles offrant un enseignement de qualité, compte tenu de la diversité de leur clientèle et des adaptations nécessaires aux besoins nouveaux de la collectivité. Certaines de ces idées ont franchi l'Atlantique grâce aux contacts réguliers que certains chercheurs d'Europe continentale (des pays scandinaves ou de pays du Bénélux) entretenaient avec leurs collègues américains. Concepts et méthodes initialement mis au point en Amérique du Nord ont été ainsi réinterprétés et adaptés à des réalités institutionnelles plus centralisées, mais néanmoins sur la voie d'une certaine décentralisation, amenant d'ailleurs les plus fervents "supporters" de ces idées à systématiquement réclamer plus de liberté d'action des écoles pour résoudre les problèmes auxquels elles font face. En tout état de cause, ce qui est recommandé au titre de cette amélioration du fonctionnement de l'école relève du "processus", c'est-à-dire de stratégies et de moyens de mise en oeuvre. L'hypothèse de départ est que ces stratégies peuvent convenir à des changements divers ; ces travaux ne s'adressent donc pas directement à la mise au point de politiques précises de qualité de l'enseignement en terme de contenu : ils n'offrent que des moyens d'opérationnaliser des changements dans le système d'enseignement sans se prononcer spécifiquement sur la teneur de ces derniers.

a) Approche générale

127. VAN VELZEN (W.).- *Developing an autonomous school*, La Haye, Dutch Catholic School Council, 1979.

Premier ouvrage dont les conclusions débattues au niveau international ont orienté recherches et réflexions sur la nécessité d'accorder aux écoles de l'Europe continentale une plus grande autonomie de gestion, tenant compte de leurs capacités propres à faire face à certains changements. Ce rapport s'adresse plutôt aux établissements secondaires.

128. LEITHWOOD (K.A.), HOLMES (M.), MONTGOMERY (D.J.).- *Helping schools change : strategies derived from field experience*, Ontario Institute for studies in education, Occasional paper n° 20, Toronto, 1979.

Un exemple d'analyse de la manière dont on a commencé en Amérique du Nord à synthétiser les résultats d'observations et de recherche-action pour bâtir de nouvelles stratégies d'amélioration du fonctionnement des écoles.

129. LEHMING (R.), KANE (M.).- *Improving schools : using what we know*, Londres, Sage Publications, 1981.

130. MILES (M.B.).- *Mapping the common properties of schools*, dans : LEHMING (R.) et KANE (M.), op. cit.

L'ouvrage 129 et l'article de Miles qui y figure ont eu pour intérêt dans le monde anglo-saxon de synthétiser les résultats de recherches et d'expériences dans des écoles et sur les conditions de changement qui y prévalent. Sur cette base vont se développer des approches conceptuelles nouvelles et plus approfondies qu'antérieurement sur les possibilités et les limites des transformations de l'école.

131. JOYCE (B.R.), HERSH (R.H.), MCKIBBIN (M.).- *The structure of school improvement*, New York/Londres, Longman, 1983.

Recherche américaine sur les moyens d'insérer l'amélioration du fonctionnement de l'école dans les activités normales de l'établissement scolaire. Ce dernier est replacé dans son contexte social, y compris dans une société dominée par la technologie.

132. BOLAM (R.).- *Stratégie for school improvement*, Paris, OCDE, 1983.
Etude de synthèse, pour un public international de l'état des connaissances sur l'amélioration du fonctionnement des écoles à partir de l'analyse des facteurs internes et externes à l'école pouvant aider cette dernière à se transformer.

133. ROSENHOLTZ (S.).- *Effective schools : Interpreting the evidence*, American Journal of education, n^o 93, 1985.

Dernière synthèse importante des travaux sur la notion d'"école efficace".

134. VAN DEN BERG (M.), VANDENBERGHE (R.).- *Stratégie for large-scale change in education : dilemmas and solutions*, Louvain, OECD/ISIP, ACCO, 1986.

Première recherche importante sur le continent européen, intéressant la mise en oeuvre de grandes réformes de l'enseignement. Ces dernières sont définies comme un faisceau d'innovations dont chacune d'elles mérite un traitement à part (stratégies, moyens, évaluation, etc.) pour être réellement acceptée par le système d'enseignement.

135. DUCROS (P.), FINKELSZTEIN (D.).- *L'école face au changement. Innover. Pourquoi ? Comment ?*, Grenoble, CRDP, n.d.

Série de courts articles à l'occasion de l'université d'été de Grenoble (juillet 84) : "du projet éducatif au plan de formation". Ce recueil a pour intérêt de présenter à un public français les travaux et idées développées dans les pays anglo-saxons et certains pays continentaux européens dans le domaine de l'amélioration du fonctionnement de l'école. L'innovation est vue à partir de la classe, de l'école et du soutien extérieur pouvant permettre aux intéressés de se l'approprier.

136. VAN VELZEN (W.), MILES (M.B.), EKHOLM (M.), HAMEYER (U.), ROBIN (D.).- *Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école. Principes et guide pratique*, Paris, OCDE/ISIP, *Economica* (à paraître).

Synthèse à vocation conceptuelle et pratique dans le cadre du projet international sur l'amélioration du fonctionnement de l'école (ISIP) du CERI/OCDE. L'ouvrage définit la notion d'amélioration du fonctionnement, précise la notion de contexte et de stratégie, met en lumière l'importance du soutien extérieur aux écoles et insiste sur la nécessité d'une bonne coordination des politiques et des stratégies à chaque niveau décisionnel coiffant les écoles.

137. MILES (M.B.), EKHOLM (M.), VANDENBERGHE (R.).- *Lasting school improvement. Exploring the process of institutionalisation*, Louvain, OECD/ISIP, ACCO, 1987.

Analyse comparative non pas tant de la généralisation des innovations, mais de leur institutionnalisation, c'est-à-dire de leur disparition en tant qu'innovation, dans la pratique quotidienne des écoles. L'ouvrage contient un certain nombre d'études de cas et des articles synthétisant les résultats de la recherche en ce domaine, tant en Amérique du Nord qu'en Europe.

b) Auto-analyse de l'établissement scolaire

138. NUTTALL (D.).- *School self-evaluation : accountability with a human face ?* Londres, Schools Council, 1981.

Le concept d'auto-analyse est né en Grande Bretagne et à partir d'une première analyse de ses finalités et de ses moyens, l'auteur s'interroge sur la possibilité de réconcilier deux objectifs apparaissant contradictoires pour nombre de praticiens dans le contexte actuel des politiques de qualité : à court terme, rendre des comptes, à plus long terme, faire évoluer l'institution scolaire.

139. LADERRIERE (P.).- *Signification de l'auto-évaluation au niveau de l'établissement scolaire*, dans *L'évaluation des changements en éducation*, Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC), (CIEP de Sèvres, 13-15 mai 1982), *Education comparée*, n^o 29-30, décembre 1982.

Présentation des premières expériences anglaises en ce domaine.

140. HANDY (C.).- *Taken for granted ? Understanding schools as organisations*, Londres, Longman for Schools Council, 1984.

L'auteur s'interroge sur les caractéristiques des écoles en tant qu'organisation. Par rapport aux entreprises, il met l'accent sur le fait que les écoles sont à la fois différentes et similaires et qu'elles peuvent accepter le changement.

141. McMAHON (A.), BOLAM (R.), ABBOT (R.), HOLLY (P.).- *Guidelines for review and internal development in schools. Primary school handbook*, Londres, Longman for schools Council, 1984.

142. McMAHON (A.), BOLAM (R.), ABBOT (R.), HOLLY (P.).- *Guidelines for review and internal development in schools. Secondary school handbook*, Londres, Longman for schools Council, 1984.

Les deux ouvrages précédents sont des manuels permettant, au niveau des écoles primaires et secondaires, de mettre en place une auto-analyse. Ils ont été établis à partir d'une recherche-action pilotée par le Conseil des écoles.

143. HOPKINS (D.).- *L'auto-analyse de l'établissement scolaire : un moyen d'améliorer le fonctionnement de l'école - étude préliminaire*, Louvain, OCDE/ISIP, ACCO, 1985.

Etude approfondie de l'état des connaissances au début des années 80 sur la notion d'auto-analyse. Figurent dans cet ouvrage : la définition de l'auto-analyse, son origine (interne ou externe), les questions politiques et techniques qu'elle soulève et les implications pour la recherche. Une annexe résume succinctement quelques projets nationaux.

144. BOLLEN (R.), HOPKINS (D.).- *La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*, Paris, OCDE/ISIP, Economica (à paraître).

Faisant suite à l'étude précédente, cet ouvrage approfondit, sur la base de nombreuses études de cas nationales, la possibilité de mettre en oeuvre une auto-analyse devant déboucher sur un ou plusieurs projets d'établissement. Une "matrice" permet de préciser les étapes et les acteurs de ce processus.

POUR RECEVOIR

**PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES
DE L'EDUCATION**

ABONNEZ - VOUS

c) *Direction de l'établissement scolaire et de l'enseignement*

145. DUPONT (P.) (dir. publ.)- *Gérer un établissement scolaire aujourd'hui*, Actes du colloque du 21 mai 1984, Institut des Sciences de l'éducation, Université de Mons.

Série de communications au cours d'un colloque francophone, mettant l'accent sur la diversité des fonctions des administrateurs scolaires et en particulier sur le rôle d'animateur pédagogique du chef d'établissement.

146. HOPES (C.) (dir. publ.)- *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école*, Etude de cas de dix pays de l'OCDE, Paris, OCDE/ISIP, *Economica* (à paraître).

147. STEGO (N.E), GIELEN (K.), GLATTER (R.), FORD (S.M.)- *Le rôle des personnels de direction dans l'amélioration du fonctionnement de l'école*, Paris, OCDE/ISIP, *Economica* (à paraître).

Ces deux ouvrages mettent l'accent sur les fonctions d'animation pédagogique du chef d'établissement ou de l'équipe de direction. Le second ouvrage (147), plus conceptuel, s'appuie sur la série d'études de cas publiées dans le premier (146) et intéressant l'Angleterre et le Pays de Galles, l'Australie, le Canada, les Etats-Unis, la France, l'Italie, le Japon, les Pays-Bas, la Suède et la Suisse. Malgré la diversité des contextes nationaux, on discerne à la fois des problèmes communs et une relative convergence dans les tentatives de solution des problèmes mettant l'accent sur une plus grande liberté d'action des établissements scolaires et de leurs équipes de direction.

148. DIANDA (M.R.)- *A response to the national reports on school reform. The superintendents can-do guide to school improvement*, Council for educational development and research, Washington, 1984.

Ecrit dans un style facile à comprendre par des décideurs locaux et des praticiens américains, cet ouvrage part des constatations des diverses commissions américaines en en précisant le sens et sur cette base, offre aux surintendants des systèmes scolaires locaux, un vade-mecum des attitudes et des décisions permettant de construire une amélioration réelle du fonctionnement des écoles dont ils ont la responsabilité.

149. LOUCKS-HORLEY (S.), HERGERT (L.F.)- *An action guide to school improvement*, Association for supervision and curriculum development, Alexandria (Virginia), 1985.

Cet ouvrage a un objectif similaire au précédent. Bien que situant ses conseils dans un contexte américain, il est très utile pour une réflexion plus générale sur les différentes étapes que les responsables de l'enseignement (dans et à l'extérieur des écoles) doivent suivre pour mettre en oeuvre, évaluer et généraliser un projet d'amélioration.

d) Structures de soutien aux écoles

150. NISBET (J.), BROADFOOT (P.).- *The impact of research on policy and practice in education*, Aberdeen, The University Press, 1980.

La recherche et le développement est un des moyens de soutenir les écoles dans leur recherche d'une meilleure efficacité. L'ouvrage tente de faire un premier bilan de l'expérience des années 70.

151. LOUIS (K.S.), ROSEMBLUM (S.).- *Linking R & D in the schools*, A programme and its implementations for dissemination and school improvement policy, National Institute of Education, Washington, 1981.

152. LOUIS (K.S.), ROSEMBLUM (S.), MOLITOR (J.A.).- *Linking R & D in the schools*, A programme and its implementations for dissemination and school improvement policy, National Institute of Education, Washington, 1981.

153. LOUIS (K.S.), KELL (D.), CHABOTAR (K.J.), SIEBER (S.D.).- *Linking R & D with schools*, Perspectives on school improvement : a case-book for curriculum change, National Institute of Education, Washington, 1981.

154. LOUIS (K.S.) ROSEMBLUM (S.).- *Linking R & D with schools - Designing and managing interorganisational networks*, National Institute of Education, Washington, 1981.

Ces quatre études, coordonnées par l'Institut national de l'éducation, ont permis de jeter une lumière nouvelle, à partir de l'expérience américaine, sur la manière dont conceptuellement et pratiquement la recherche et le développement peuvent réellement aider les écoles à innover. Les études insistent sur la notion d'utilisation, par les écoles, des connaissances créées par la recherche et développement et sur la constitution de réseaux permettant cette interpénétration.

155. HUBERMAN (M.), LEVINSON (N.).- *An empirical model for exchanging educational knowledge between universities and schools*, International review of education, vol. 30, n^o 4, 1984.

Application particulière des problèmes examinés ci-dessus aux relations entre les universités et les écoles.

156. CRANDALL (D.P.) and Associates.- *People, policies and practices : examining the chain of school improvement. A study of dissemination efforts supporting school improvement*, Andover MA, The Network, 1982.

Autre étude très importante commencée en 1978 qui a visé à analyser l'impact réel de divers programmes fédéraux américains sur les écoles auxquelles ils étaient destinés

et sur cette base, étudier les diverses stratégies utilisées par une dizaine d'Etats et 146 districts scolaires. L'analyse comporte de nombreuses études de cas d'écoles et de classes concernées ainsi que des différents mécanismes de mise en oeuvre. L'ensemble représente 10 volumes dont on trouvera ci-après les titres :

- I. Setting the stage for a study of school improvement.
- II. Portrait of the changes, the players and the contexts.
- III. Models of change.
- IV. Innovation up close : a field study in 12 school settings.
- V. Dissemination for school improvement : an analysis of 9 federal education programmes
- VI. Dissemination at the National Institute of Education : contending ideas about research, practice and the federal role.
- VII. The configuration of federal and state dissemination activities.
- VIII. The infrastructure of innovation : the case of National Diffusion Network.
- IX. Implications for action.
- X. Executive summary.

157. LOUCKS-HORSLEY (S.), CRANDALL (D.P.)- *Manuel d'analyse des systèmes de soutien à l'amélioration du fonctionnement de l'école*, Les amis de Sèvres, (à paraître en 1987).

L'ouvrage s'adresse aux administrateurs régionaux et locaux de l'enseignement et aux équipes de direction des établissements. Il définit ce que l'on entend par structures de soutien et aide les intéressés à reconnaître si elles peuvent présentement répondre à leurs besoins d'amélioration.

3 ◊ ANALYSES PROSPECTIVES

Il s'agit là d'un choix, plus ou moins arbitraire, d'études ou de travaux récents qui nous apparaissent tracer des pistes de recherche, de réflexion et d'action pour poursuivre l'approfondissement des questions liées à la promotion d'un enseignement de qualité. Les premiers travaux cités relèvent de la problématique du contenu des programmes d'études et en particulier de ce qui devrait relever d'un tronc commun. Les autres études sont plus hétérogènes et intéressent principalement la culture de l'école, son influence sur l'évolution de sa gestion et la diffusion des savoirs.

a) *Programmes d'études*

158. Université de Liège.- *Interdisciplinarité. Dans la recherche, dans l'entreprise, dans l'enseignement*, Actes du colloque international les 22-23 novembre 1984, Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Liège : n.d.

Reprise d'un thème important au regard de la qualité des programmes d'études au moment où des débats et des décisions sur ces programmes tendraient à revenir, au nom de l'acquisition de compétences de base, à des structures strictement monodisciplinaires.

159. LADERRIERE (P.).- *Innovation et formation. Un cadre conceptuel préliminaire dans : Ingénieurs et scientifiques : formation d'aujourd'hui pour métiers de demain*. Livre blanc de la société des ingénieurs et scientifiques de France, Paris (à paraître).

Dans la même optique que le colloque de Liège, énumération des qualités dont devraient faire preuve chercheurs et scientifiques en matière d'innovations technologiques. Ce texte a servi de guide à l'analyse du système éducatif français dans le cadre de l'examen de la politique d'innovation en France citée au n° 106 ci-dessus.

160. National Institute for curriculum development.- *A collection of background information on core curriculum in 14 countries*. Enschede, National Institute for curriculum development, 1985.

Première grande confrontation comparative en dehors des organismes internationaux, sur la rénovation des programmes d'études. Le séminaire a reposé sur la préparation d'un grand nombre d'études de cas (160) qui ont été synthétisées (161). Le compte rendu de la réunion (162) résume clairement quelques-unes des grandes interrogations actuelles sur ce sujet.

161. JOSEPHZON (E.O.I.), GORTER (R.J.).- *Core curriculum : a comparative analysis*. Enschede, National Institute for curriculum development, 1985.

162. GORTER (R.J.), ed.- *View on core curriculum : contributions to an international seminar*. Enschede, National Institute for curriculum development, 1986.

b) *Autres analyses sur le fonctionnement de l'école ou du système scolaire*

163. GIROD (R.).- *Politiques de l'éducation : l'illusoire et le possible*. Paris, PUF, 1981.

164. HAMELINE (D.), PIVETEAU (J.), MAYOL (P.).- *La pédagogie à la*

recherche d'elle-même, Esprit, n^o 11-12, 1982.

165. PETITAT (A.).- *Production de l'école – production de la société : analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident.* Genève, Droz, 1982.

166. SARASON (B.S.).- *The culture of the school and the problems of change.* Boston, Allyn and Bacon, 1982.

167. GOODLAD (J.I.).- *A place called school : prospects for the future.* Toronto, McGraw-Hill, 1983.

168. PERRENOUD (Ph.).- *La fabrication de l'excellence : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire.* Genève, Droz, 1984.

169. PERRENOUD (Ph.).- *Scolarisation et sens des savoirs*, Revue suisse de sociologie, vol. 11, n^o 2, 1985.

170. LAZERSON (M.), McLaughlin (J.), McPHERSON (B.), BAILY (K.S.).- *An education of value : the purposes and practices of schools* Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

171. McLAREN (P.).- *Schooling as ritual performance : toward a political economy of educational symbols and systems.* London, Boston. Henley, Routledge and Kegan Paul, 1986.

172. *Teachers, teaching and teacher education*, Harvard Education Review, vol. 56, n^o 4, 1986.

173. CRAHAY (M.), LAFONTAINE (D.) (dir. publ.).- *L'art et la science de l'enseignement : hommage à Gilbert de Landsheere.* Bruxelles. Ed. Labor, Education 2000, 1986.

174. OUVRY-VIAL (B.) (dir. publ.).- *L'excellence : une valeur pervertie. De l'école à l'entreprise, les mirages de la réussite*, Autrement, n^o 86, 1987.

Pierre Laderrière

**PRODUCTION ET PRODUCTEURS DE DOCUMENTATION
EN HISTOIRE DE L'ÉDUCATION (*)**

par **Pierre CASPARD**

Quoique fréquemment utilisée, la notion de "documentation" en histoire de l'éducation est problématique. Elle désigne des ressources qui se situent à des niveaux très différents d'élaboration scientifique, sans que ces niveaux soient toujours bien perçus, ni par les utilisateurs, ni même par les producteurs.

La notion de "documentation" peut recouvrir, par ordre d'élaboration scientifique croissante :

- la conservation de livres, d'archives et d'objets intéressant la recherche en éducation, ainsi que l'élaboration de leurs inventaires et de leurs catalogues ;
- les bibliographies, courantes ou rétrospectives, plus ou moins raisonnées et systématiques ;
- les répertoires, dictionnaires, éditions critiques de textes, d'images ou de statistiques, plus ou moins analytiques ou savants.

D'une façon générale, toutes les sciences sociales requièrent, à des degrés divers, ces trois types de documentation. Cette exigence constitue d'ailleurs l'un des thèmes récurrents dans les réflexions menées, depuis plusieurs années, sur l'organisation des sciences sociales (1). Mais le problème se pose en termes spécifiques pour l'histoire de l'éducation, secteur de recherche qui se caractérise par sa particulière hétérogénéité.

Hétérogénéité disciplinaire, d'abord. Travaillent dans ce domaine, ou s'y intéressent, des historiens de formation historique, mais aussi des sociologues, des philosophes, des linguistes, des pédagogues, etc. Hétérogénéité des perspectives, ensuite. Les uns veulent produire de l'histoire, selon les canons disciplinaires en vigueur. D'autres entendent apporter un éclairage historique à des préoccupations actuelles. D'autres, enfin, ne souhaitent qu'effectuer une plongée nostalgique dans le passé. On trouve en effet, parmi ceux qui peuvent avoir à utiliser de la documentation en histoire de l'éducation, aussi bien des chercheurs que des enseignants de diverses disciplines, des administrateurs de l'Éducation nationale ou de simples amateurs occasionnels. La production de documentation répond à des attentes variées, qu'il importe de bien percevoir et, éventuellement, de bien distinguer.

D'autant que le champ couvert par la notion d'"histoire de l'éducation" est, lui-aussi, problématique. Non seulement parce que le concept d'éducation

recouvre une gamme très large de phénomènes sociaux (depuis l'élevage du nourrisson jusqu'à la formation professionnelle en entreprise, en passant par tous les processus de socialisation et d'acculturation) ; mais aussi parce que la configuration de ce domaine de recherches est l'objet d'incessantes modifications qui tiennent au développement même de la science, ou des sciences, qui sont à l'oeuvre dans ce champ, ou sur ses marges. Cette notion de marge doit être soulignée car c'est souvent là que se font les travaux les plus intéressants et les plus novateurs en histoire de l'éducation. Cela exige donc que la documentation en histoire de l'éducation soit conçue comme ayant des contours, non pas figés, mais variables, en fonction des problématiques dominantes, qui évoluent elles-mêmes à des rythmes divers.

Ces quelques remarques, d'ordre général, éclairent les conditions dans lesquelles s'exerce l'activité française en documentation sur l'histoire de l'éducation. Pour la décrire plus précisément, il est commode de partir d'une typologie qui distinguerait trois types de producteurs de documentation : les universitaires ; les institutions et organismes de recherche ; les établissements de conservation d'archives, de livres ou d'objets.

1 • La recherche universitaire

La documentation en histoire de l'éducation est, d'abord, un produit annexe - un sous-produit, cela dit sans nuance péjorative - de la recherche universitaire, dans ses modalités classiquement individuelles. La recherche universitaire progresse notamment beaucoup par les thèses, d'Etat ou de 3ème cycle, qui exigent de nombreuses années de travail. Il arrive qu'à un stade ou à un autre de ce travail, le chercheur livre une partie de sa documentation, principale ou annexe, sous forme d'instruments de recherche. Les exemples ne sont pas rares, et il est à noter qu'ils ne se limitent pas aux historiens de formation. Des chercheurs d'autres disciplines, comme les linguistes ou les francisants - tradition du travail philologique ? - sont également producteurs en ce domaine (2).

Cette production soulève deux problèmes spécifiques :

a) Alors que le chercheur pense, au départ, élaborer un "sous-produit", il s'aperçoit que l'instrument de travail a ses exigences propres. Il y a une *logique de l'objet* qui impose ses contraintes. La logique de la thèse est celle de la démonstration : l'historien ne cherche et ne sélectionne, dans la masse des informations possibles, que ce qui peut contribuer à étayer une argumentation. Il ne retient, dans sa documentation, que les informations jugées pertinentes à cette fin.

La logique de l'instrument de recherche, au contraire, est celle de l'exhaustivité. Une fois cet instrument défini, dans ses caractéristiques et ses finalités, la grille doit être remplie, quel que soit l'intérêt marginal de l'information : personnage obscur dans un dictionnaire biographique, référence secondaire dans une bibliographie, circulaire de faible portée dans un recueil de textes officiels, etc. Et, de fait, un instrument de recherche vaut beaucoup par

ses marges : les principaux acteurs de l'histoire, les principaux textes, les ouvrages majeurs sont, de toutes façons, connus de tous. Ceci rend l'élaboration de l'instrument de recherche longue, fastidieuse, souvent peu gratifiante et, professionnellement, peu valorisante, comparée à des formes de production scientifique plus canoniques : on rencontre là, manifestement, l'un des problèmes de base de la production d'outils de recherche en histoire de l'éducation.

b) Le second problème est d'ordre économique. Par nature, les instruments de recherche sont souvent d'une fabrication coûteuse (longueur, typographie complexe) et d'une vente réduite, ce qui exclut toute édition de type commercial et requiert, au contraire, d'importantes subventions. Il faut signaler, à cet égard, le rôle joué par deux institutions : les Editions du CNRS, dont les commissions spécialisées ont récemment accepté le financement de plusieurs ouvrages de ce genre ; l'INRP qui, non seulement coédite, mais commande des ouvrages à des chercheurs extérieurs. En revanche, il est à signaler que le CNDP, avec son réseau de CRDP et CDDP, a cessé de jouer le rôle qui fut jadis celui du Musée pédagogique, ne consacrant plus ses moyens, sauf exception, qu'à des publications d'une consommation pédagogique immédiate.

2 • Le rôle des organismes et des institutions

La documentation en histoire de l'éducation résulte également d'actions spécifiques lancées ou financées par des organismes. On distinguera à cet égard :

- Les actions de production documentaires permanentes. La quasi totalité d'entre elles ne concernent l'éducation ou l'enseignement que d'une façon partielle ou seconde. Telle la banque de données FRANCIS du CDSH (CNRS), bien connue des lecteurs de *Perspectives documentaires*, dont environ 2,5 % des références concernent l'histoire de l'éducation (1 % pour la France, le reste pour l'Europe). Telle encore, la *Bibliographie annuelle de l'histoire de France*, publiée par l'Institut d'histoire moderne et contemporaine (CNRS), qui consacre, elle aussi, 2 à 3 % de ses références à l'histoire de l'éducation, ventilées sur plusieurs rubriques (3).

- Des actions documentaires plus ponctuelles. L'essentiel des productions documentaires de ce type, qui concernent l'histoire de l'éducation en partie ou, plus rarement, en totalité, est le fait du CNRS et des laboratoires d'histoire qui le constituent. On citera, par exemple, le *Répertoire des visites pastorales de la France*, financé par une RCP, et qui concerne en partie l'histoire de l'enseignement (4), le Guide de recherche sur la *Prosopographie des élites françaises* élaboré par l'IHMC (5), ou encore le *Répertoire des archives centrales de la J.O.C.*, élaboré par l'IHTP (6). On peut évoquer aussi des actions émanant de l'EHESS, qui finance la préparation d'un *Atlas de la Révolution française*, dont un volume sera consacré à l'enseignement (7), celles du Centre de recherche et de documentation sur l'histoire des universités, qui produit ou publie des travaux documentaires principalement consacrés à l'histoire de l'université de Paris (8).

Mais globalement, il n'existe pas de laboratoire de type universitaire ayant la vocation et les moyens d'impulser, en histoire de l'éducation, des entreprises documentaires d'envergure. Cela tient, notamment, au fait que l'histoire de l'éducation est presque toujours considérée comme un secteur de recherche *transversal* ou *marginal* : de très nombreux chercheurs ou laboratoires s'y intéressent (9), mais relativement peu à titre principal ou exclusif.

On observera également que l'administration de l'Education nationale a pratiquement cessé de jouer dans ce domaine le rôle, fort important, qui avait jadis été le sien, particulièrement sous la IIIe République, où quelques-uns de ses plus hauts responsables ont dirigé ou commandité des travaux documentaires qui sont, encore aujourd'hui, d'un intérêt considérable : il suffirait de citer, entre autres, les noms de Buisson, Gréard, Maggiolo ou Piobetta (10). Aujourd'hui, le ministère de l'Education ne se soucie plus que fort médiocrement de la gestion de sa mémoire. La culture de ses responsables, désormais plus technicienne ou politique qu'humaniste, explique sans doute cette carence, encore qu'il soit juste d'observer que le souci d'efficacité à court terme ne va pas jusqu'à leur faire mépriser les sollicitations historiennes, lorsqu'elles plaident leur cause avec suffisamment de conviction. Il est remarquable, en tout cas, que le plus important centre spécialisé en histoire de l'éducation, le SHE, soit né, en 1970, au sein même de l'administration centrale : autour de son berceau, on trouva successivement deux recteurs, Jean Bayen et Camille Duquenne, puis et surtout, un inspecteur général de l'administration de l'Education nationale, Guy Caplat...(11) Compte tenu de la position stratégique qu'il occupe dans ce domaine de recherche, il convient de s'étendre quelque peu sur ce service.

Le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP

Implanté en 1977 dans l'INRP, dont il constitue l'une des sept directions de programme, le SHE compte une douzaine de chercheurs. Sont également associés à ses travaux une vingtaine d'enseignants en exercice dans des collèges, lycées et écoles normales, à Paris et en province. Enfin, le SHE travaille, pour certaines recherches, en association avec des universités ou des établissements d'enseignement et de recherche : ENS d'Ulm, Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses, Paris I, Paris VIII, CNRS, etc.

Le SHE est la seule institution ayant un programme de recherche *spécifique* et *coordonné*, en histoire de l'éducation. Il a une double vocation : mener des recherches historiques (au sens académique du terme) et produire des *instruments de travail scientifiques*, qui puissent faciliter ou encourager les recherches nationales ou internationales dans son domaine. Pour s'en tenir ici à cette seconde vocation, on peut dire que les instruments de recherche qu'il produit sont caractérisés par :

- l'ampleur des matériaux traités : sa banque de données "Emmanuelle" sur les manuels scolaires contiendra 80000 items, son répertoire de revues pédagogiques analyse 3000 titres, etc. (12).
- la polyvalence de leur destination : ces instruments sont conçus, dès le départ,

pour intéresser l'ensemble des historiens (ceux de l'éducation, mais aussi de la société, de l'économie, de la religion, etc.), les sociologues, les didacticiens, etc.

- leur articulation et leur cohérence qui visent à balayer aussi systématiquement que possible la totalité du champ éducatif, scolaire et non scolaire

Par ailleurs, ces instruments de recherche se caractérisent par le degré de traitement scientifique des matériaux, variable mais globalement élevé, qu'ils requièrent. Par exemple, la bibliographie annuelle que publie le SHE n'est pas analytique (nous ne sommes pas sûrs que la rédaction d'*abstracts* soit un investissement d'un très bon rendement) Mais la sélection des quelque 1300 références annuelles et leur classement systématique exige déjà une parfaite connaissance de la discipline et, par delà, une *culture* historique très solide. Autre exemple, qui concerne le répertoire des collèges de l'Ancien régime : dans ce cas, la collecte et le dépouillement exhaustifs de tous les matériaux disponibles (archives, bibliographie) aboutissent à la rédaction de plusieurs centaines de monographies d'établissements, elles-mêmes prélude à une synthèse d'ensemble (13).

Une idée importante se dégage de cela : pour le SHE, la documentation de recherche, c'est de la recherche, c'est-à-dire qu'elle doit être le fait d'un personnel ayant non seulement une formation mais encore une activité de chercheurs. C'est cette participation de plain-pied à la vie scientifique qui permet de concevoir et de produire une documentation répondant à deux critères :

- *la fiabilité*. Un instrument de recherche est tout autre chose que la simple mise en forme du produit d'une collecte de données brutes. Son élaboration repose, au départ, sur un certain nombre de questions qui traduisent la culture scientifique de l'auteur, depuis la définition même de l'objet (que peut-on appeler revue pédagogique à tel ou tel moment de l'histoire ? Quel genre de référence bibliographique peut entrer dans le champ de l'histoire de l'éducation ?) jusqu'à la sélection des informations et à leur vérification, par recoupements ou croisements avec des données voisines ou contradictoires (cf. les problèmes posés par l'édition d'un annuaire critique de la statistique scolaire depuis le XIXe siècle (14).

- *la pertinence* aux questionnements dont le champ de la discipline est l'objet. Un domaine comme l'histoire de l'éducation est affecté en permanence par des glissements qui concernent aussi bien les objets d'étude que les approches. Ces glissements sont, d'abord, fonction de l'évolution des sciences humaines et de leurs interrogations dominantes : il suffirait d'évoquer ici l'influence qu'ont eue, sur les orientations et les thèmes de l'histoire de l'éducation, les grands courants de l'histoire sociale, de la sociologie, de l'ethnologie, depuis une vingtaine d'années. Ils tiennent aussi aux interrogations que fait naître le fonctionnement même du système éducatif : tel le problème de l'évolution du niveau, ou celui de la formation des cadres de l'économie et de l'administration, pour ne citer que deux questions particulièrement obsédantes.

Face à cette double demande, le producteur de documentation doit tenir les deux bouts de la chaîne : prendre en compte la demande sociale, même

naïvement formulée, tout en serrant au plus près les acquis des sciences humaines. Il ne lui est d'ailleurs pas interdit de porter cette double ambition à un niveau d'exigence supérieur en contribuant, d'un côté, à promouvoir une forme de culture historique dans les milieux éducatifs et enseignants ; en créant, de l'autre, de nouveaux fronts pionniers dans la recherche, ce à quoi peuvent éminemment contribuer des instruments de travail conçus à cette fin.

3 • La documentation primaire

La production de documentation en histoire de l'éducation est également le fait d'organismes dont la mission première est de conserver la documentation primaire - archives, ouvrages, objets - utile à l'histoire de l'éducation, mais qui sont aussi susceptibles de produire, à partir d'elle, des instruments de travail et de recherche de divers types.

a) On ne fera ici qu'évoquer le problème des archives, en renvoyant à un ouvrage récent qui décrit, d'une façon exhaustive, leur localisation par types de dépôts (Archives nationales, départementales, municipales, chambres de commerce et d'industrie, enseignement catholique, etc.) et les instruments, inventaires et guides, qui en facilitent l'accès (15). Tout au plus précisera-t-on que les séries F 17 et T, qui concernent l'enseignement respectivement aux Archives nationales et départementales, ne font pas toujours l'objet d'un classement qui les rendent propres à un travail de dépouillement rapide et sûr... Et, dans un autre ordre d'idées, on évoquera un type de sources dont le repérage et la conservation posent problème : les archives des particuliers qui peuvent contenir d'irremplaçables traces de l'éducation familiale et scolaire (cahiers, lettres, travaux et productions d'enfants diverses).

b) Les bibliothèques sont également susceptibles de produire une documentation spécialisée. Dans le domaine de l'éducation, la principale d'entre elles est, de très loin, la bibliothèque de l'INRP. Cette bibliothèque a d'ailleurs constitué le noyau du Musée pédagogique fondé en 1879, et dont l'INRP et le CNDP sont aujourd'hui les héritiers. De 1879 à la Deuxième Guerre mondiale, elle joua un rôle éminent de centre de documentation, incluant une remarquable activité historique (16). Aujourd'hui, son fonds ancien reste très riche, mais depuis longtemps, aucune mise en valeur documentaire n'en avait été opérée. Les historiens suivent avec intérêt l'évolution qui se dessine depuis quelques années (17).

Evoquons, par ailleurs, un problème qui nous semble être regrettamment esquivé : c'est l'absence d'une politique *systématique* de recherche et de conservation de la documentation imprimée relative au fonctionnement des systèmes éducatifs français et *étrangers* : alors que telle était explicitement, à l'origine, la mission du Musée pédagogique, il n'existe plus, aujourd'hui, de lieu centralisant les statistiques, rapports officiels, matériels pédagogiques et documents divers qui pourraient servir, demain, à une histoire comparée de l'éducation.

c) Les musées de l'éducation. Ces musées sont de plus en plus nombreux en

France. Il en existe actuellement à Rouen, Chartres, Saint-Ouen, Trégarvan, Boursault, Champlitte, Montceau-les-Mines, Le Mans, Troyes, Laon, Blois, Saint-Brieuc, Nantes, Carcassonne et Pontoise ; d'autres sont en projet, par exemple en Alsace (18). Leur statut est divers. Les huit derniers sont rattachés à des CDDP. Ceux-ci dépendent du CNDP, mais leur champ d'action et leurs perspectives sont essentiellement départementales. D'autres dépendent d'un écomusée (Montceau) ou d'un parc régional (Trégarvan). Hormis celui de Rouen, ils ne conservent généralement que des objets concernant l'école primaire.

Il faudrait citer, en outre, les musées qui se consacrent à l'éducation extra-scolaire ; tels le musée du jouet à Poissy, ou le musée Roybet-Fould de la poupée à Courbevoie. Bien entendu, plus d'un musée à vocation générale, comme le musée des Arts et traditions populaires conservent également des objets consacrés à l'éducation. Mais peu d'entre eux produisent des outils documentaires à partir de leur fonds, en dehors des catalogues d'exposition (19). Le Musée national de l'Éducation, implanté à Rouen et dans sa banlieue, à Mont-Saint-Aignan, est le seul qui ait entrepris une véritable politique de documentation scientifique à partir de son fonds. Comme le SHE, le Musée de Rouen est un service de l'INRP, déconcentré en province depuis 1980. L'origine de son fonds est triple : il comprend les anciennes "Collections historiques", conservées auparavant à Paris, 29, rue d'Ulm ; le fonds du CRDP de Rouen, collecté entre 1973 et 1979 ; et les entrées récentes, par achat ou par don, depuis cette date. Au total, le Musée possède plus de 50 000 items, leur nombre s'accroissant de 1000 à 1500 par an. Ce fonds est mis en valeur de plusieurs façons. D'abord, par des expositions temporaires, qui donnent lieu à des catalogues dépassant, de loin, la nomenclature d'objets (20). Mais également, par un fichage scientifique du fonds. A la fin de 1986, ce fichage portait sur 4600 manuels, 2100 cahiers du primaire, 900 images d'Épinal, plusieurs centaines de jeux de l'oie, etc. Les fiches, qui pourront faire l'objet d'une diffusion, sous une forme qui reste à déterminer, constitueront, à terme, un instrument de travail d'un remarquable intérêt.

Conclusion

La production de documentation en histoire de l'éducation doit éviter deux écueils.

Le premier est de se couper de la demande ou, plus exactement, des diverses formes de demandes existantes. L'activité documentaire risque toujours de définir ses produits en fonction d'exigences internes (forces et moyens disponibles, intérêts personnels des producteurs) et d'élaborer ainsi des produits d'une utilité scientifique ou sociale faible. C'est pourquoi il est essentiel que les producteurs soient eux-mêmes des scientifiques ayant des liens multiples avec la communauté des chercheurs. C'est pourquoi, également, il est utile de toujours chercher à mesurer la diffusion ou l'impact de ses productions, par exemple, par des enquêtes auprès des chercheurs et des bibliothèques (21), ou par l'analyse

des ventes de ses productions et la typologie des acheteurs (22).

Le second écueil se situe à l'opposé : il consiste à coller à toutes les demandes, sous quelque forme qu'elles s'expriment. L'expérience montre que les demandes les plus insistantes ou les plus fréquentes ne sont pas nécessairement les plus pertinentes ou les plus fondées. Et il ne s'agit ni de se substituer aux chercheurs dans leur travail, ni de venir systématiquement en aide aux amateurs occasionnels, qui ignorent les rudiments du métier d'historien.

Au contraire, l'ambition de la documentation de recherche peut être vaste. D'une part, par delà l'aide ponctuelle qu'elle leur apporte, elle doit viser à accroître le savoir-faire et les exigences des chercheurs en histoire de l'éducation : il s'agit moins de leur donner du poisson que de leur apprendre à pêcher. Les instruments de recherche peuvent également contribuer à créer de nouveaux fronts pionniers de notre discipline. Comme l'écrit très justement M. Vovelle : "Les outils, catalogues, corpus érudits permettent de nouvelles percées d'histoire sérielle ; leurs ambitions ne sont pas stérilement érudites, puisqu'elles débouchent sur des programmes expérimentaux " (23). D'une façon plus ambitieuse encore, la production d'instruments documentaires peut contribuer à structurer le champ de la recherche, voire à le faire émerger, dans son autonomie relative. On ne peut nier, à cet égard, que le Service d'histoire de l'éducation, par la revue et les ouvrages qu'il a publiés depuis dix ans, a contribué à accroître la visibilité aussi bien interne qu'externe de l'histoire de l'éducation dans le champ de la recherche historique comme dans celui des sciences de l'éducation. Enfin, au plan international, la production documentaire peut être un lieu de collaborations et d'échanges. D'abord, parce que produire des instruments de recherche peut être l'occasion d'une réflexion comparatiste sur les sources, thèmes et objets de la recherche. Ensuite, parce que, parmi les causes du cloisonnement national des recherches figure l'ignorance des sources et des travaux concernant les pays étrangers : de ce point de vue, l'activité documentaire peut jouer un rôle facilitant, voire incitatif, non négligeable.

Reste que la production de documentation de recherche est, fondamentalement, une activité ambivalente, exigeant de ses auteurs un mélange de compétence et d'abnégation qu'il n'est pas si aisé de trouver. C'est pourquoi l'efficacité des institutions dites "de services", chargées de produire une documentation scientifique d'intérêt général, repose-t-elle moins sur la définition *a priori* de structures, de missions et de moyens, que sur le profil, très pointu, des chercheurs qui y travaillent.

Pierre CASPARD

(*) Ce texte reprend des éléments d'une conférence prononcée lors des journées d'études organisées par le Service d'histoire de l'éducation de la Bibliothèque de documentation pédagogique de Florence, les 6 et 7 novembre 1986.

NOTES

1 - Cf. GODELIER (M.).- *Les Sciences de l'homme et de la société en France. I/ Analyse et propositions pour une politique nouvelle.* Paris : La Documentation française, 1982.

Les besoins concernant "l'infrastructure de la recherche", c'est-à-dire les centres de documentation et les instruments de travail, sont évoqués par les rapporteurs d'à peu près toutes les disciplines : littérature (p. 39), philosophie (pp. 43, 492), histoire littéraire (p. 53), anthropologie (p. 133), sociologie (p. 194), histoire des sciences (pp. 289 sq.), géographie (p. 416), linguistique (p. 430), lettres (p. 453) et, bien entendu, histoire (pp. 225, 229, 237, 264). Par delà cette belle unanimité, il convient de remarquer qu'aucun des rapporteurs ne s'interroge sur les conditions de production de cette documentation, comme s'il ne s'agissait que de dégager suffisamment de moyens. C'est passer à côté d'une bonne partie des problèmes...

2 - Quelques exemples récents :

MARGOLIN (J.C.).- *Neuf années de bibliographie érasmienne.* (1962- 1970).- Paris : Vrin, 1977.

CHERVEL (A.).- *Les grammaires françaises. Répertoire chronologique.*- Paris, INRP, 1982.

LUC (J.N.).- *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles. Textes officiels présentés et annotés.*- Paris : INRP et Economica, 1982.

CHARLE (C.).- *Les Professeurs de la faculté des lettres de Paris. Dictionnaire biographique.* Vol. 1, 1809-1908 ; vol. 2 : 1909-1939.- Paris : INRP et CNRS, 1985-1986.

PELTIER-LALOI (M.L.).- *La pédagogie du français : instructions et textes officiels sous le Gouvernement de Vichy de 1940 à 1944.*- Lille : Atelier de reproduction des thèses, 1986.

3 - Une liste très complète d'autres bibliographies courantes concernant partiellement l'histoire de l'éducation est donnée par M. Sonnet : *Les bibliographies et l'histoire de l'éducation* in : CHARMASSON (Th.), (Dir.).- *L'histoire de l'enseignement, XIXe-XXe siècles. Guide du chercheur.*- Paris : INRP et Publications de la Sorbonne, 1986, pp. 15-35.

4 - Paris : CNRS, 1977 sq.

5 - Paris : CNRS, 1980.

6 - Paris : CNRS, 1983.

7 - Sous la direction de D. Julia. A paraître en 1987.

8 - Par exemple, *l'Inventaire des livres du XVIe siècle de la Bibliothèque de la Sorbonne, t. I : Sciences, science politique, médecine*, de P. Limacher.- Paris : Aux amateurs de livres, 1984.

9 - 10 % de l'ensemble des historiens travaillent, au moins partiellement, en histoire de l'éducation, d'après le *Répertoire des chercheurs en histoire moderne et contemporaine* publié par l'IHMC (Paris, CNRS, 1983).

10 - Qui furent notamment les auteurs ou responsables, respectivement, du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1882- 1887), de la *Législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours* (1874), de la fameuse enquête rétrospective sur l'alphabétisation de la France (menée en 1879-1880) et du recueil de textes officiels figurant dans *Le Baccalauréat* (1937).

11 - Cf. CAPLAT (G.).- *"Le service d'histoire de l'éducation. Historique et missions"*.- *Histoire de l'éducation*.- 1, déc. 1978, pp. 3-11.

12 - CASPARD-KARYDIS (P.), CHAMBON (A.), FRAISSE (G.), POINDRON (D.).- *La Presse d'éducation et d'enseignement, XVIIIe s.-1940. Répertoire analytique*.- Paris : INRP et CNRS, 1981-1986, 3 vol. parus.

Les premiers répertoires issus de la banque *Emmanuelle* paraîtront en 1987.

13 - COMPERE (M.M.), JULIA (D.).- *Les Collèges français, XVIe-XVIIIe s. Répertoire I. France du Midi-* Paris : INRP et CNRS. 1984.- *Répertoire II : France du Nord et de l'Ouest* à paraître en 1988.

S'appuyant sur ce répertoire est notamment paru :

COMPERE (M.M.).- *Du collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*.- Paris : Gallimard et Julliard, 1985.

14 - LUC (J.N.).- *La Statistique de l'enseignement primaire. Politique et mode d'emploi*.- Paris : INRP et Economica, 1985.

BRIAND (J.P), CHAPOULIE (J.M.), HUGUET (F.), LUC (J.N), PROST (A.).- *L'enseignement primaire et ses extensions, XIXe-XXe siècles. Annuaire statistique*.- Paris : INRP et Economica, 1987.

15 - CHARMASSON (Th.), (Dir.).- *L'Histoire... op. cit.* Le guide des archives occupe les pages 53 à 178.

Un exemple récent de répertoire d'archives de l'enseignement :

RICHARD (P.G.), DREYER (D.) : *Ecoles, presse, imprimerie, monuments historiques de 1800 à 1870. Répertoire numérique de la série T.* Sous la dir. de C. Wilsdorf, Colmar, Archives départementales, 1986, 96 p.

16 - Elle se concrétisa notamment dans la publication de plusieurs volumes de la collection *"Mémoires et documents scolaires"*. Par exemple :

BEURIER (A.).- *La Presse pédagogique et les bulletins départementaux : les périodiques scolaires français de 1789 à 1889*.- Paris : Musée pédagogique, 1889, qui n'a été remplacé que par l'ouvrage cité *supra*, note 12.

Citons également le *Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVIe siècle. Bibliothèques de Paris et des départements*.- Paris : 1886, dont F. Buisson soulignait "qu'il a été fait en entier par le personnel attaché au Musée pédagogique", ou encore, de J. Bézard.- *Documents et monographies sur l'histoire d'établissements d'enseignement secondaire qui se trouvent à la bibliothèque du Musée pédagogique*.- Melun : 1904.

17 - Qui s'est traduite par la publication d'un *Complément au Répertoire des ouvrages pédagogiques, op. cit.*- Paris : INRP, 1979 et, surtout, par le catalogage du fonds des manuels scolaires, réalisé à l'instigation du SHE et en collaboration

avec lui.

18 - Cf. CHASSAGNE (S.).- *Les objets.*- in Th. Charmasson.- *L'Histoire.*- *op. cit.*, pp. 205-209.

19 - Il convient toutefois de mentionner l'action du Musée Roybet-Fould. Cf. le guide des *Jouets et poupées dans les musées français* qu'il a établi (Courbevoie : Centre d'études et de recherches sur la poupée, 1983).

20 - Depuis 1981, des catalogues ont été successivement consacrés à *2000 ans d'alphabétisation*, *L'éducation des jeunes filles il y a cent ans*, *Geoffroy, peintre de l'enfance*, *L'enfant et la machine*, *La Révolution française racontée aux enfants* et *Freinet et sa pédagogie*.

21 - Sur le modèle des études que *Perspectives documentaires* publie régulièrement dans le domaine des sciences de l'éducation. Cf. aussi le numéro spécial de *Brises.*- *Quelle information scientifique pour les sciences de l'éducation ?*- Paris : Editions du CDSH, octobre 1983.

22 - Cf. *Histoire de l'éducation et ses lecteurs. Un bilan.*- *Histoire de l'éducation.*- Mai 1984, pp. 93-99.

23 - VOVELLE (M.).- *Rapport sur les disciplines historiques* in *Les Sciences de l'homme.*- *op. cit.*, p. 264.

**“KROK” : PROJET DE RECHERCHE
EN EDUCATION ARTISTIQUE**

Le groupe de Recherche sur la théorie des curricula et la Reproduction Culturelle de l'Institut d'Education de Stockholm a centré plusieurs recherches sur la musique et les arts plastiques comme disciplines scolaires en accordant une importance particulière au déroulement curriculaire et à l'enseignement.

Le Ministère de l'Education a financé entre 1976 et 1980 une recherche : *Créativité et Communication : éducation plastique et éducation musicale*. Ce projet de recherche est répertorié sous le nom de projet KROK.

L'origine en a été une analyse des besoins de recherches dans le secteur des disciplines des pratiques esthétiques. On peut considérer les résultats des travaux dans leur liaison avec la culture et la vie culturelle.

Les résultats ont été communiqués sous forme de rapport, de séminaires, de conférences et de stages de formation ainsi que par l'utilisation des média.

L'impact de cette recherche a donc été très important aussi bien dans les milieux d'enseignement que dans les milieux de recherche.

▷ *Créativité et communication : des concepts centraux dans la recherche en éducation artistique*

Chacun de ces deux concepts a été analysé, puis étudié dans leurs interactions. Les disciplines artistiques ont des spécificités par rapport au langage. Les possibilités éducatives qu'offrent le langage musical et le langage plastique ont été répertoriées pour permettre une analyse des effets que peut avoir l'enseignement de langages autres que verbaux pour des élèves vivant dans un contexte à prédominance du langage verbal.

▷ *L'opinion des enseignants sur les enseignements artistiques : des différences suivant les disciplines enseignées*

Les réponses à un questionnaire donnent une image des opinions des enseignants sur les objectifs, les rôles, les conditions d'enseignement pour la musique et les arts plastiques. Pour pratiquer un enseignement de bonne qualité, les enseignants des disciplines générales considèrent leur formation initiale comme le principal handicap, alors que les enseignants des disciplines artistiques mettent en cause les moyens et conditions d'enseignement : élèves en grand nombre, temps...

La différenciation des réponses se fait davantage selon les disciplines d'enseignement et ceci est à analyser dans une perspective historique. Par exemple, le fait que les professeurs de musique se sentent le devoir de lutter contre le mauvais goût musical est profondément enraciné dans des antécédents historiques lointains. Cette opinion s'oppose à celle des professeurs des disciplines générales qui considèrent important de laisser exister des formes libres d'expression ; cette idée s'inscrit dans des mouvements beaucoup plus récents.

▷ *Observation des enseignements artistiques en classe :
rôle des contraintes institutionnelles et des courants idéologiques*

4500 pages de transcription de cours et d'observations constituent le corpus recueilli lors des observations. Elles sont alimentées aussi par l'inventaire des curricula en éducation artistique, l'analyse d'ouvrages d'enseignement, de rapports d'inspecteurs, de revues professionnelles.

Les résultats mettent en évidence l'émergence de tendances d'enseignement se rapportant à des courants idéologiques et méthodologiques qui ont tour à tour modifié l'enseignement de la musique et des arts plastiques. Les enseignants se séparent selon des courants de pensée et leur enseignement est fortement marqué par l'appartenance à l'une ou l'autre tendance. L'analyse des contraintes dues au cadre d'enseignement, des idées personnelles de l'enseignant, des traditions disciplinaires et des idéaux pédagogiques montre les interactions très fortes de ces quatre pôles et leurs poids sur le type d'enseignement pratiqué.

Les cadres institutionnels apparaissent comme un facteur déterminant pour l'organisation et la conduite de l'enseignement. Par ailleurs, le choix des contenus et les contenus enseignés ressortent comme facteur des représentations que l'élève construit sur l'enseignement de la musique ou des arts plastiques.

▷ *Recherche et formation des enseignants*

Un des axes de travail durant la recherche a été d'établir un lien constant entre les premiers résultats, la dynamique de la recherche et la formation des professeurs. Pour cela, tout un ensemble de séminaires de groupes de formation professeur-chercheur, a été mis en place et a permis des actions extrêmement diversifiées d'expérimentations, de proposition de curriculum, d'échanges nationaux et internationaux, au plan universitaire comme aux différents niveaux de la scolarité.

On se reportera pour des résultats détaillés, aux rapports publiés en suédois ou aux différents articles dans des revues professionnelles.

Magali CHANTEUX



D'après *School Research Newsletter*, Swedish National Board of Education, janvier 1985.

L'ÉDUCATION CIVIQUE A L'ÉCOLE : POLITIQUE ET PRATIQUE DES PAYS INDUSTRIELS

Contrairement à la plupart des champs en Sciences de l'Éducation, l'enseignement des valeurs civiques et morales a rarement fait l'objet d'études comparées aux États-Unis. Cette situation est due à la supériorité que les citoyens américains accordaient à leur système jusqu'à une période récente.

En effet, deux tendances apparues à la fin du 19^{ème} siècle ont éloigné les écoles américaines des méthodes pratiquées jusqu'alors en Europe.

D'une part, le développement rapide de l'école secondaire et publique sous contrôle public local a favorisé un recrutement de masse, alors qu'en Europe un système dual réservait à une minorité une filière donnant accès à l'université et les couches populaires étaient cantonnées dans le primaire. D'autre part, l'école avait pour tâche d'"américaniser" et de "civiliser" les immigrants.

Cependant, la situation en Europe s'est rapprochée ces trente dernières années de celle des États-Unis. On s'y intéresse de plus en plus aux solutions choisies à l'étranger, afin de s'en inspirer pour une éventuelle réforme.

Dans cet article, on examinera à la fois des études comparées entre divers pays, et des enquêtes limitées à un seul dans la mesure où elles relèvent de sept assertions relatives à l'importance donnée aux valeurs dans l'éducation. Ces assertions portent sur les différentes méthodes d'enseignement des valeurs, sur leur efficacité plus ou moins grande, sur le degré d'intervention de l'État dans cet enseignement. Les curricula manifestes ou implicites sont aussi pris en compte.

Assertion n^o 1

Aucune institution dont l'éducation est l'objectif prioritaire ne peut être considérée comme neutre. En fait, aucune ne prétend à la neutralité, sauf exception. Tous les pays ont consacré d'importants budgets pour définir les curricula de l'Éducation Civique et Sociale contenant explicitement certaines valeurs à transmettre. D'ailleurs, l'éducation implique par nature une prise de position fondée sur des valeurs propres à une société et à un individu, l'enseignant.

Les écoles et les enseignants sont neutres dans des circonstances très précises. En France, par exemple, où le personnel enseignant provient de tous les horizons politiques, du conservatisme au communisme, il est interdit de discuter politique en classe. Par contre, les enseignants sont tenus d'inculquer aux élèves la loyauté envers les institutions de la République. On peut noter cependant que la neutralité est mieux observée dans les C.E.G. que dans les grandes classes de lycée.

Lors d'enquêtes menées par l'Association Internationale pour l'Évaluation des Succès Scolaires (IEA), il est apparu à la fois de grandes disparités et des tendances communes selon les pays considérés : RFA, Finlande, Irlande, Italie, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Suède, États-Unis ; 80 % des personnes interrogées estimaient que les enseignants devaient être libres de dénoncer la discrimination

raciale. Par contre, les débats en classe sur la censure pratiquée dans le pays, sur les raisons d'adhésion à un parti ou un autre, sur l'athéisme n'étaient pas approuvés par les enseignants de Finlande ni d'Irlande, alors qu'ils étaient bien considérés dans les autres pays.

Assertion n° 2

Les valeurs qui caractérisent les politiques culturelles et les objectifs éducatifs diffèrent selon les pays, même occidentaux. Lors d'une enquête menée auprès de 3000 salariés dans 40 pays, il est ressorti que dans les pays anglophones, on mettait l'accent sur le succès individuel dû à l'enrichissement, sur la reconnaissance de soi par les autres et sur l'épanouissement individuel.

Au Japon, en Allemagne, en Grèce et dans certains pays latins, l'accent est mis sur la sécurité individuelle que donne une fortune durement acquise.

En France, en Espagne, au Chili, au Portugal, en Yougoslavie, dans certains pays latins et asiatiques, les personnes interrogées étaient motivées par la sécurité, l'appartenance à la communauté et la solidarité plus que par l'enrichissement individuel.

En Europe du nord, le succès et l'appartenance vont de pair, ainsi que la qualité des relations humaines.

Lors d'une enquête menée auprès de 10 000 étudiants dans 11 pays, on a pu mettre trois tendances en évidence :

- le *nationalisme* où l'on s'oppose à la limitation de la souveraineté nationale, où l'on estime nécessaire un contrôle de l'immigration et où l'on se méfie des organisations supranationales ; cette attitude se retrouve chez les tunisiens et les nigériens.
- l'*internationalisme* où l'on trouve une attitude favorable à l'immigration, à la suppression du nationalisme et à la mise en place d'organisations internationales ; c'est le fait de l'Autriche, du Japon, de l'Espagne.
- une *attitude intermédiaire* où l'opposition au nationalisme s'accompagne d'une certaine méfiance envers un gouvernement supranational et d'un avis favorable à un contrôle modéré de l'immigration ; c'est le cas des Etats-Unis, de la France, de l'Italie, de la Yougoslavie et de l'Australie.

Weeren a examiné les prises de position officielles concernant l'éducation morale aux Etats-Unis, en URSS, en France, au Canada et au Japon. Tous ces pays reconnaissent son importance dans la transmission de certaines valeurs dans les écoles publiques (respect, intérêt envers le prochain) et en pédagogie. Cependant, il y a des différences importantes : les Etats-Unis insistent sur la liberté individuelle alors que l'URSS met l'accent sur l'appartenance à la communauté.

Assertion n° 3

Aucun pays industrialisé n'a obtenu de résultats uniformément élevés concernant la transmission des valeurs. On peut supposer qu'il y a une subtile in-

compatibilité entre divers objectifs. Les approches s'appuyant sur la répétition et la ritualisation semblent inefficaces. L'IEA a mené une enquête en RFA, en Irlande, en Israël, en Italie, en Finlande, aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande et aux Etats-Unis auprès de trois classes d'âge : 10 ans, 14 ans et adolescents en fin d'études secondaires.

Le questionnaire qui leur a été soumis comprenait trois grands thèmes :

- le soutien aux valeurs démocratiques (anti-autoritarisme, droits de la femme, égalité) ;
- le soutien au gouvernement national (évaluation de sa responsabilité, de son efficacité) ;
- la participation à la vie de la cité (discussions politiques, activités civiques, intérêt envers les informations télévisées).

Enfin on procéda à un test sur les connaissances en éducation civique. Pas un pays n'obtint un résultat global supérieur à la moyenne internationale.

Là où les valeurs démocratiques étaient mises en avant, le soutien au gouvernement et la participation restaient faibles et vice-versa. Les Pays-Bas répondent au premier cas de figure, les Etats-Unis au second. L'IEA a effectué une analyse régressive sur les différences entre étudiants d'un même pays, afin de déterminer le lien entre les pratiques éducatives et les résultats élevés aux plans cognitif et comportemental.

D'un pays à l'autre, on a obtenu des résultats similaires. Après avoir isolé les effets du milieu familial, le sexe etc., on a examiné ce qu'on peut intituler les conditions d'apprentissage.

Là où l'expression libre était encouragée dans la classe par l'enseignant, le niveau des connaissances en matière d'éducation civique était plus élevé et l'attachement aux valeurs démocratiques plus grand.

Là où la pratique était ritualisée dans la classe (salut du drapeau, chants patriotiques), les connaissances étaient moindres mais l'autoritarisme mieux reçu.

Par contre, l'expression libre liée à une pratique rituelle aboutissait à une forte participation et ceci dans tous les pays. Enfin, on a pu remarquer que là où l'emploi de cahiers d'exercices imprimés était majoritaire, les étudiants étaient moins informés et plus enclins à l'autoritarisme.

En conclusion, l'acquisition de connaissances sur les institutions et le patriotisme ne garantissent pas l'attachement aux valeurs démocratiques.

Aux Etats-Unis, la participation est un aspect critique de la citoyenneté. L'absence de corrélation entre le désir de participation et l'acquisition de connaissances ou la conscience que l'action du gouvernement dépend de celle du citoyen est l'un des résultats les plus décourageants de cette enquête.

Assertion n° 4

L'apprentissage des valeurs est fortement influencé par maints facteurs

extérieurs échappant au contrôle des éducateurs et des décideurs en matière d'éducation. Il s'agit de la culture nationale, des sous-cultures, des structures nationales, du caractère spécifique de l'histoire d'un pays.

Au Japon, où l'apprentissage des matières de base, notamment la lecture et les mathématiques, a été pratiqué avec une efficacité étonnante, les observateurs ont souligné le caractère particulier de l'éducation morale.

A la fin du 19ème siècle, après une pause due à l'introduction des premières réformes inspirées de l'Occident, l'éducation morale fut réaffirmée comme primordiale dans le système éducatif japonais. Les élèves apprenaient par cœur un texte impérial où l'on exaltait les vertus morales et civiques, ainsi que l'attachement inconditionnel à l'Etat et le nationalisme.

Après la Deuxième Guerre mondiale, l'éducation civique cesse de constituer une discipline à part entière, car on lui reprochait d'avoir été à la source du militarisme.

Elle fut cependant réintroduite en 1957 à raison de 45 minutes par semaine. Un observateur américain, Cummings, constata qu'il n'y avait pas de manuel. Après avoir regardé un téléfilm, les étudiants essayaient d'en retirer la morale et les implications au cours d'un débat animé par l'enseignant. Il y était question de la valeur de la vie, de l'amitié et de la folie du combat.

Cependant, l'éducation morale passe aussi par d'autres activités scolaires. On attend de chacun une grande maîtrise et l'expression verbale de la désapprobation est plus courante que les punitions corporelles.

Dans des groupes de réflexion, les élèves doivent faire leur autocritique. Cependant les méthodes japonaises échoueraient aux Etats-Unis. En effet, l'insistance sur l'éducation morale spécifique au Japon s'inscrit dans ses traditions centrées sur des relations interpersonnelles en accord avec la solidarité de groupe.

L'esprit de coopération, la prise en compte des autres, sont des vertus placées avant l'affirmation de soi, le courage individuel et l'autonomie.

Assertion n° 5

Malgré l'importance des facteurs extra-scolaires et nationaux, la politique éducative a été assez efficace pour transformer les changements désirés en valeurs.

Cela tient à trois éléments étroitement reliés :

- L'efficacité de mouvements consciemment dirigés vers le changement social ;
- la contribution de l'éducation et de la politique éducative à ces changements ;
- l'impact de modèles étrangers.

En moins d'un siècle, le Japon, à l'issue de son contact avec l'Occident est passé d'un Etat féodal arriéré au rang de premier adversaire de la nation technologiquement la plus avancée de notre planète.

Le Japon a développé un système de scolarisation d'une efficacité extraordinaire (le plus grand nombre de diplômés, le taux le plus bas d'illettrés). Cependant, 74 % des jeunes entre 18 et 24 ans sont mécontents de la société, contre seulement 36 % aux Etats-Unis, 35 % en Suède et 34 % en RFA. Par contre, 45 % seulement sont mécontents du système scolaire contre 29 % en France, pays qui arrive en 2ème position.

Dans quelle mesure ces résultats dans l'éducation reflètent-ils des changements de valeur au Japon ? On peut remarquer sa continuité culturelle : le Japon s'est modernisé, pas occidentalisé. L'individualisme semble malgré tout s'être développé entre deux enquêtes, espacées de 5 ans.

Autre changement frappant, la démocratie semble être devenue un idéal. Les héros de la jeunesse ont changé :

- en 1900, c'était l'empereur et les militaires ;
- en 1960, il n'y avait plus de militaire parmi les héros et l'empereur venait après un biologiste célèbre.

On ne peut déterminer si ce sont les caractéristiques culturelles, les forces sociales ou l'expérience historique qui expliquent ces changements. On constate en tout cas l'importance des modèles étrangers et la place de la politique éducative.

En Allemagne, la RFA et la RDA ont toutes deux fait des tentatives ambitieuses pour changer leur système culturel au moyen de l'éducation.

En RDA, l'éducation est étroitement définie et uniforme à travers le pays, considérée par les décideurs comme une vaste école du socialisme et du citoyen socialiste. En éducation civique, comme dans les autres disciplines, le marxisme-léninisme est considéré comme la seule interprétation correcte de la réalité.

Il est difficile de mesurer les résultats de cette pratique où certaines valeurs sont compatibles avec celles de l'ouest (par ex. le travail productif) et d'autres opposées (ex. l'extrême intolérance face à la diversité politique).

On ne s'étonne pas de rencontrer une forte disparité entre les réponses et attitudes officielles soumises à une forte pression, et les attitudes en privé plus diversifiées car plus spontanées.

En RFA, par contre, il s'agissait de renforcer les idéaux démocratiques et la participation politique en opposition aux totalitarismes communiste et fasciste, de favoriser la coopération entre nations et d'oeuvrer à l'unification de l'Europe. Les premières années, l'éducation politique était assez conservatrice. L'individu avait le devoir de trouver sa place dans la hiérarchie sociale et les hommes politiques devaient protéger l'ordre établi. On a pu constater chez les jeunes gens et les adultes, un attachement croissant pour une démocratie libérale.

Lors de l'enquête de l'IEA, la RFA donna des résultats plus élevés pour les libertés civiles, la tolérance, les droits de la femme que pour le nationalisme.

Si une petite minorité est opposée au régime, nombreux sont ceux qui déplorent le peu d'interventions du citoyen dans les décisions. Bien que 29 % d'adultes estiment les conditions de participation suffisantes, la proportion

de jeunes déclarant ne pas oser exprimer leur opinion a augmenté de moitié récemment.

En RFA, les résultats concernant les valeurs semblent avoir un lien direct avec la politique éducative depuis l'après-guerre. Cependant, on ne peut distinguer l'influence de l'éducation civique du reste des influences sociales, qu'elles soient implicites dans le curriculum scolaire ou qu'elles soient extérieures.

Assertion n° 6

Un certain nombre de nations a élaboré des curricula ainsi qu'un matériel approprié destiné à promouvoir un noyau commun de valeurs. Certains pays donnent la priorité à la collectivité, d'autres à l'individu, mais les deux aspects sont toujours pris en compte.

La Suède est le pays d'Occident qui a défini de la façon la plus précise les valeurs devant être développées dans un système éducatif très centralisé. Le Ministère de l'Education met au point la politique éducative, précise les curricula et prescrit les méthodes d'enseignement.

La Suède, dont la population était très homogène, a connu dernièrement un afflux de travailleurs immigrés. Les valeurs prônées étaient la tolérance, l'égalité, le respect de la vérité, de la justice. Le ministère, tout en affirmant leur supériorité sur d'autres, a mis en garde contre toute discrimination envers les innmigrés.

En Grande-Bretagne, l'éducation morale a été influencée par John Wilson qui met en avant l'égalité entre les peuples, l'empathie avec ce que l'autre peut ressentir, la conscience des conséquences de ses actes, la capacité à formuler des principes moraux. En inculquant ces principes à l'école, il pense pouvoir éviter à terme l'agressivité envers les Pakistanais.

Un autre programme, le projet d'éducation politique, dresse une liste succincte de valeurs. On doit noter que jusqu'à ces dix dernières années, les Anglais croyaient à une éducation implicite plutôt que formelle en matière de démocratie. Mais l'abaissement de l'âge électoral, à 18 ans, le prolongement de la scolarité ont rendu nécessaire l'élaboration d'une éducation politique et sociale.

L'association des Sciences Politiques a lancé en Grande-Bretagne une série de publications destinées principalement aux étudiants. Il s'agit de les amener, à travers le respect de la vérité et du raisonnement, à structurer leur attitude politique sans se limiter à un point de vue étroitement idéologique.

En Union Soviétique, l'éducation morale doit contribuer au bien collectif. On met en avant les notions de conscience, d'honneur, de devoir, d'ardeur au travail. Très tôt, on développe chez l'enfant la conscience d'être un membre de la société.

Assertion n° 7

L'apprentissage de valeurs à l'école n'est pas limité aux programmes

d'éducation civique ou morale proprement dits. Les étudiants apprennent aussi les valeurs, notamment la coopération, l'expression de soi, le respect des autres, de l'autorité, d'après la façon dont elles sont appliquées dans les écoles, leur organisation et les pratiques pédagogiques.

L'analyse des curricula implicites a trait aux relations entre individus à l'école, aux normes, aux formes d'autorité. On a envisagé trois points de discussion possibles :

- la mise en place de limites à la conduite de l'élève
- l'équilibre entre la compétition et la coopération dans la classe
- la participation de l'élève à la discussion et à la prise de décision.

Un aspect important du curriculum implicite réside dans l'attente des enseignants envers la conduite de leurs élèves. L'étude sur la sécurité à l'école menée par l'Institut National d'Education a montré que les écoles très disciplinées où le règlement était observé dans un esprit de justice connaissaient un faible taux de violence.

Par contre, là où il était ressenti comme arbitraire et où régnait l'anonymat dû à un trop grand nombre d'élèves par enseignant, les relations étaient négatives.

L'élève a besoin qu'on lui indique clairement les limites au sein desquelles on encourage le développement de sa personnalité, et ceci dans tous les pays où il y a eu enquête (Allemagne du sud, Angleterre...).

La coopération et la compétition

En Union-Soviétique, la conduite de l'individu est évaluée à l'aune du groupe. Cependant, il n'est pas interchangeable. La compétition a lieu entre les groupes. Les prix de conduite, de propreté, de réussite sont remportés par les classes. Les élèves sont encouragés à faire observer la discipline au sein du groupe et à faire leur auto-critique. Il semble que les enfants soviétiques sont plus enclins à aider leurs pairs et ont rarement une attitude antisociale. Cependant, la cohésion du groupe semble s'estomper chez les adolescents.

Aux Etats-Unis, les recherches confirment celles des autres pays. Quand les étudiants sont encouragés à s'entraider, ils sont mieux en mesure de tolérer l'autre.

Au Japon, la compétition vient des examens d'entrée à l'université. Les écoles secondaires sont classées selon le nombre de réussites à l'examen universitaire. Bien que l'on impute le fort taux de suicides des adolescents à ce système, il faut noter qu'il était déjà élevé avant sa mise en place en 1955.

La participation à la discussion

D'après l'enquête de l'IEA, il apparaît que la connaissance en éducation civique est favorisée par un encouragement à la discussion au sein de la classe.

Il s'avère à l'analyse de questionnaires effectués aux Etats-Unis et en RFA qu'il est plus important d'expliquer des événements que d'apprendre des dates ou des noms par coeur. En outre, le plus ou moins grand degré de liberté d'opinion laissé par l'enseignant influe sur l'acquisition des connaissances et l'attachement à l'école.

Conclusion

L'analyse comparée a permis de percevoir des différences dans la mentalité de l'enseignant, de possibles incompatibilités entre les objectifs, l'importance de l'histoire nationale face aux tentatives de changement. Elle a permis de souligner le fait que chaque pays insiste plus ou moins sur la collectivité et l'individu, sur la compétition et la coopération et d'éclairer les réactions devant une population étrangère.

Ainsi, on peut se poser des questions sur son propre pays. Par exemple, l'accent mis sur la collectivité en Suède, en Union Soviétique, au Japon, ne l'est sans doute pas assez aux Etats-Unis.

Par ailleurs, la mise en place de relations chaleureuses, l'ouverture à la discussion sont autant de facteurs diminuant l'aliénation de l'élève. L'une des forces du Japon a été de pouvoir étudier les autres pays et d'adapter les méthodes étrangères à sa propre tradition. A notre avis, aucun pays n'a les moyens de faire moins.

M. B.



D'après Judith TORNEY-PURTA, *Comparative Education Review*, vol. 30, n^o 1, fév. 86.

BIBLIOGRAPHIE COURANTE



PLAN DE CLASSEMENT

- A - Sciences humaines et sciences de l'éducation
- B - Philosophie, histoire et éducation
- C - Sociologie et éducation
- D - Economie. 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 - Politique & structures de l'enseignement
- L - Niveaux d'enseignement
- M - Personnels de l'enseignement
- N - Orientation, emploi
- O - Vie et milieu scolaires
- P - Méthodes d'enseignement et évaluation
- R - Moyens d'enseignement et technologie éducative
- S - Enseignement des disciplines (1)
 - Langues et littérature, Sciences humaines et sociales.
 - Education artistique, Education physique et sportive. etc.
- T - Enseignement des disciplines (2)
 - Sciences et techniques
- U - Education spéciale
- X - Education extra-scolaire

TYPLOGIE DE CONTENU

- ◊1◊ COMPTE RENDU DE RECHERCHE
 - ◊11◊ Recherche empirique : descriptive - expérimentale - clinique
(à partir de données méthodiquement collectées et traitées)
 - ◊12◊ Recherche théorique
(portant sur des concepts, des modèles...)
 - ◊13◊ Recherche historique ou d'éducation comparée
(à partir de documents méthodiquement traités)
 - ◊14◊ Recherche à plusieurs facettes
 - ◊15◊ Recueil de recherches
- ◊2◊ BILAN DE RECHERCHES
 - ◊21◊ Bilan à l'intention des chercheurs
 - ◊22◊ Bilan à l'intention des praticiens
 - ◊23◊ Bilan orienté dégageant des propositions
- ◊3◊ OUTIL DE RECHERCHE
 - ◊31◊ Méthodologie
 - ◊32◊ Bibliographie
 - ◊33◊ Encyclopédie & dictionnaire
- ◊4◊ ÉTUDE, MONOGRAPHIE & DOCUMENT D'INFORMATION
- ◊5◊ ESSAI & POINT DE VUE
- ◊6◊ VÉCU & TÉMOIGNAGE
 - ◊61◊ Relation de vécus ou d'innovation
 - ◊62◊ Autobiographie
- ◊7◊ TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES
- ◊8◊ STATISTIQUES
- ◊9◊ DOCUMENT A CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE
- ◊0◊ VULGARISATION

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'EDUCATION

Sciences humaines

GUILLAUME (Marc), dir.- *L'état des sciences sociales en France.*- Paris: Editions La Découverte, 1986, 589 p.- Index. ◊33◊

▷▷▷ Ce livre est organisé en 5 parties: - "Enjeux": 7 articles de fond rendant compte des principaux courants de pensée et enjeux sociaux - "Pièces du puzzle": 122 articles qui, discipline par discipline (le domaine couvert est celui des sciences sociales au sens strict), font le point des débats et des connaissances et montrent les axes de la recherche - "La recherche en sciences sociales": 13 articles qui expliquent comment s'élabore un projet, se monte un financement - "Répertoire des chercheurs": index bio-bibliographique de 253 chercheurs et enseignants - "Revue des revues": liste de 180 revues.

Recherche scientifique

BEGIN (Guy), LADOUCEUR (Robert).- *Protocole de recherche en sciences appliquées et fondamentales.*- 2ème éd. rev.- St Hyacinthe: Edisem; Paris: Maloine, 1986, bibliogr. (5 p.) ◊31◊

▷▷▷ Cet ouvrage présente et discute la logique de la démarche scientifique et des principaux instruments utilisables pour vérifier une hypothèse. Les auteurs traitent d'abord des principales variables qui demandent à être contrôlées de façon systématique au moment de la mise en marche d'un travail empirique. Ils analysent ensuite les principaux protocoles utilisés tant en sciences appliquées que fondamentales: protocoles avec groupe de contrôle (pré-expérimentaux, expérimentaux, quasi-expérimentaux), protocoles à cas unique (basés sur le retrait ou l'inversion du traitement, à niveaux de bases multiples, basés sur le changement de critères, avec alternance de traitements).

BURGUIERE (Evelyne), éd., PERRIAULT (Jacques), dir., SEYDOUX (Alix), éd.- *Education, formation, société: recherches pour demain.*- Paris: CNDP; INRP, 1986, 359 p. ◊23◊

▷▷▷ Les sessions de travail de ces Rencontres ont eu pour thème: - Besoins de la société en matière d'éducation et de formation: demandes pour la recherche. Quels contenus et quels modes de transmission pour l'éducation et la formation de demain? - Quels métiers, quelles qualifications, quelle production? - Comment améliorer en qualité et en quantité le rendement du système éducatif? - Quels coûts et quelles ressources pour l'éducation et la formation de demain? - Que savons-nous des jeunes dans leur mode de vie, leurs rapports à l'éducation, à la culture, à l'emploi? - Valorisation, diffusion et internationalisation de la recherche - Recherche en éducation et media - Spécificité et avenir de la recherche en éducation.

CRAHAY (M.) LAFONTAINE (D.).- *L'art et la science de l'enseignement: hommage à Gilbert de Landsheere.*- Bruxelles: Labor, 1986, 507 p., bibliogr.- (Edu-

cation 2000.)

◊15◊

▷▷▷ Cet ouvrage, conçu en hommage à G. de Landsheere, rassemble des contributions de spécialistes actuels dans le domaine de la psychologie et des sciences de l'éducation (Bloom, Cardinet, Huberman, Mialaret, Montagner, Richelle...). Ces contributions esquissent un bilan des recherches entreprises dans le monde au cours de ces dernières décennies, et sont regroupées en six chapitres: - Analyse des interactions d'enseignement et de leurs effets - Activités d'enseignement et traitement de l'information - Perspectives psychologiques - Enseignement et environnement culturel - Formation des maîtres - Réflexion critique et prospective à propos des paradigmes de recherche sur les processus d'enseignement.

GILLIERON (Christiane).- *La construction du réel chez le psychologue: épistémologie et méthodes en sciences humaines.*- Berne: Peter Lang, 1985, 280 p. fig., tabl., ill.- Index. ◊31◊

▷▷▷ Après une introduction qui présente l'approche scientifique de la question et les trois stratégies utilisées en sciences humaines, l'auteur présente les aspects techniques de la recherche: la concrétisation des idées, l'expérimentation, l'observation et l'évaluation statistique des hypothèses. La dernière partie de l'ouvrage a trait plus particulièrement aux problèmes de la recherche en psychologie.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

Philosophie

MORIN (Edgar).- *La méthode III: la connaissance de la connaissance* - In : Anthropologie de la connaissance.- Paris: Seuil, 1986, Vol. 1, 244 p., fig., bibliogr. (7 p.) ◊12◊

▷▷▷ Le but de ce livre est de considérer, à partir des acquis concernant le cerveau, l'esprit et l'intelligence et des problèmes qu'ils posent, les possibilités et les limites de la connaissance humaine. Il aborde les fondements biologiques de la connaissance et tente de répondre aux paradoxes-clés.

Histoire

ALBERTINI (Pierre).- *L'enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, 1600-1940.*- Paris: INRP, 1986, 84 p.- Index.- (Rapports de recherches 1986 / 5.) ◊13◊

▷▷▷ Ce travail a pour origine le souhait d'un inventaire systématique des cours manuscrits conservés dans les bibliothèques (notes prises en classe, exercices rédigés en étude). Les 58 volumes publiés du Catalogue général des manuscrits des bibliothèques de province ont été dépouillés, seuls sont retenus les cours et travaux d'élèves. 340 numéros de catalogue ont été sélectionnés, qui concernent uniquement les langues anciennes et la rhétorique, échelonnés du XVème au milieu du XXème. Chaque notice indique la nature du document, la date de la rédaction, le nom de la ville, la nature de l'établissement, le nom du professeur, la référence dans le Catalogue général, la bibliothèque et la cote.

Perspectives de l'éducation

FOUCAMBERT (Jean).- *L'école de Jules Ferry*.- Paris: Retz, 1986, 144 p., fig. ◊5◊

>>> L'école de Jules Ferry a cessé d'exister en tant qu'institution cohérente au cours des années soixante. Depuis une quinzaine d'années, les critiques envers l'école se multiplient, émanant, tant de l'institution elle-même que de l'extérieur. En montrant comment fonctionnait l'école de Jules Ferry, l'auteur veut signaler que, au niveau de l'école élémentaire, restaurer l'école de Jules Ferry serait balayer cinquante ans de recherche et d'innovation pédagogiques et constitue une position intenable.

C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION

Sociologie générale

BOUDON (Raymond).- *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*.- Paris: Fayard, 1986. 333 p.- Index.- (Idées-forces.) ◊5◊

>>> Après s'être interrogé sur la définition de la notion d'idéologie, l'auteur, à travers des études de cas, entreprend une analyse rigoureuse de l'origine des idées reçues. Il veut montrer que les acteurs sociaux ont souvent de bonnes raisons d'adhérer aux idées douteuses ou fausses et qu'en conséquence, la croyance aux idéologies ne devrait pas être mise en premier lieu au compte de la passion, du fanatisme ou de l'aveuglement. Il applique cette idéologie à deux idéologies de notre temps: le développementalisme et le tiers-mondisme.

JAVEAU (Claude).- *Leçons de sociologie*.- Paris: Méridiens: Klincksieck, 1986, 285 p.- Index ◊4◊

>>> Cet ouvrage réserve une place importante aux problèmes épistémologiques et méthodologiques fondamentaux: de quoi parle-t-on quand on fait de la sociologie, comment en parle-t-on et à quels instruments a-t-on recours pour en parler? L'auteur insiste sur la sphère des relations sociales dans la vie quotidienne

Sociologie de l'éducation

DEVRIES (Rhéta) KAMII (Constance). FORTIN (Nicole), trad.- *La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire*.- 3ème éd.- Genève: Université de Genève, 1981, 63 p., tabl., bibliogr. (2 p.).- (Cahier ; 1.) ◊4◊

Les jeunes, l'école, la société à la recherche de voies nouvelles.- Paris: CNDP; INRP; Grenoble: Rectorat, 1986, 215 p. ◊14◊

>>> Les jeunes, la société, les voies nouvelles - Une nouvelle classe d'âge - Les jeunes et l'école - Valeurs, idéologies, mentalités, pratiques - L'école, univers de socialisation - Les jeunes dans l'école - L'insertion des jeunes et les cheminements particuliers de

formation au Québec - Les enfants des migrants et l'école - A propos des troubles psychologiques de l'adolescent - Dépression de l'adolescence en CMPP - Consommation d'alcool par les parents en France - Adolescence et toxicomanie - Des adolescents handicapés dans la vie à l'école - Filles et garçons: quelles orientations - L'école vue des cités - Entrée dans la vie adulte et prolongation de l'adolescence - Formation-emploi: un champ à reconstruire.

VAN HAECHT (Anne), éd.- *Ecole et contrôle social*.- Bruxelles: Université libre de Bruxelles, 1985, 141 p. ◊15◊

▷▷▷ Ecole et sociation - L'école reproductrice de la culture ou de la contre-culture - Une nouvelle sociologie de l'éducation en France? - Quelques ambiguïtés de l'ordre disciplinaire - Ouverture, transparences scolaires et pouvoir réel des parents - Tradition et modernité à l'intérieur du monopole scolaire - Travail et enseignement - Les débats sur la prolongation de l'obligation scolaire - Formations professionnelles pour chômeurs et éducation permanente - Scolarisation et insertion dans la vie professionnelle.

WHITTY (Geoff).- *Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics*.- London: Methuen, 1985, IX - 207 p. - Index. ◊21◊

▷▷▷ Le concept de "nouvelle sociologie de l'éducation" est apparu en Grande Bretagne après les travaux de Basil Bernstein et Michaël Young, dans les années soixante dix: les sociologues se sont penchés sur les relations entre la classe sociale et les performances scolaires et ont espéré trouver de nouvelles voies vers le changement éducatif et social. L'auteur donne les grandes lignes des travaux théoriques et empiriques écrits en Grande Bretagne, Australie, aux USA et en décrit les implications pour la théorie et la pratique des programmes. Puis s'appuyant sur ses propres recherches sur les programmes et examens, il commente le "Grand Débat" de la fin des années 70 sur le rôle de l'éducation face à la demande industrielle, les discussions sur l'avenir des examens publics, le rôle de l'éducation politique et sociale dans les programmes.

Sociologie urbaine et rurale

SANSOT (Pierre).- *Les formes sensibles de la vie sociale*.- Paris: PUF, 1986, 213 p.- (Politique éclatée.) ◊5◊

▷▷▷ A travers la description de banlieues et de fragments urbains, de cérémonies sportives, de foules, du ferroviaire, l'auteur présente les créations de mythes et de rites par lesquelles toute société affirme son existence.

D - ECONOMIE, POLITIQUE, DEMOGRAPHIE ET EDUCATION

Politique

BIRNBAUM (Pierre), dir., LECA (Jean), dir.- *Sur l'individualisme: théories et méthodes*.- Paris: Presses de la FNSP, 1986, 379 p., graph., tabl., bibliogr. (6 p.).- Index. ◊ 12◊

▷▷▷ Cet ouvrage analyse les trois interprétations de l'individualisme - l'individualisme sociologique (comportements) - l'individualisme éthique (légitimation des normes, des institutions et des choix de valeurs) - l'individualisme méthodologique, (explication des processus sociaux). Les auteurs relèvent les contradictions et les incohérences des systèmes individualistes de légitimation et discutent les explications fondées sur l'individualisme méthodologique.

CHEBEL (Malek). *La formation de l'identité politique.*- Paris: PUF, 1986, 223 p., graph., bibliogr. (19 p.).- (Sociologie d'aujourd'hui.) ◊12◊

▷▷▷ Dans la première partie de l'ouvrage, l'auteur tente une ébauche de définition du phénomène de l'identité à partir des données de la psychologie et de la psychanalyse. Dans la seconde, l'auteur met en lumière l'émergence de l'"identité politique" en étudiant les mécanismes d'acquisition de cette identité et en décrivant les différentes théories françaises et étrangères.

E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Psychologie

MUCCHIELLI (Alex).- *L'identité.*- Paris: PUF, 1986, 128 p.- (Que sais-je?; 2288.) ◊4◊

▷▷▷ L'auteur définit plusieurs types d'identités: l'identité objective, subjective; l'identité affirmée, présentée, sociale ou encore, les identités négative et différentielle. L'identité est un ensemble de référents matériels sociaux et subjectifs choisis pour permettre une définition appropriée d'un acteur social. L'identité d'un acteur social ne peut être définie sans référence au sentiment d'identité qui habite normalement les êtres doués de la conscience d'eux-mêmes. L'examen des étapes de la genèse des différents sentiments constitutifs du sentiment général d'identité permet à l'auteur d'analyser les origines des problèmes et crises d'identité que peuvent traverser les différents acteurs sociaux.

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

BRONCKART (J.P.) CHNEUWLY (B.) JOHN-STEINER (V.) PANOFISKY (C.P.) PIAGET (J.) VYGOTSKY (L.S.) WERTSCH (J.V.).- *Vygotsky aujourd'hui.*- Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé, 1985, 237 p., tabl., bibliogr. (14 p.).- (Textes de base en psychologie.) ◊15◊

▷▷▷ Présentation de textes de Vygotsky sur la crise de la psychologie, son approche méthodologique, ses hypothèses sur la genèse du langage, le statut des significations verbales et les caractéristiques du langage intérieur. Textes de Piaget illustrant la nature de l'opposition entre les deux grands psychologues de l'enfant et d'autres psychologues contemporains représentant trois des directions, des recherches actuelles sur Vygotsky. Relation d'expériences américaines sur le développement du langage.

CLERGET (Joël).- *Adolescents parmi nous: la relation avec les adolescents.*- Lyon: Chronique sociale, 1987, 141 p.- (L'essentiel.) ◊11◊

▷▷▷ Issu de l'expérience de l'auteur, ce livre témoigne des paroles entendues de la bouche des jeunes comme de celle de leurs parents ou éducateurs. Le passage à l'adolescence est pour le jeune une remise en cause de son rapport à lui-même, au monde et aux autres. Il se heurte à des mouvements intérieurs (rêveries, peurs, fantasmes), ainsi qu'à des exigences extérieures dont la famille, le lycée et le travail sont les pôles d'expression privilégiés. Le corps prend forme sous le regard d'autrui et le sien propre. Des premières fois jalonnent et scandent ce temps de vie où la relation à l'autre peut prendre sa dimension d'acte de passage.

Processus d'acquisition, activités cognitives

HATWELL (Yvette). FRAISSE (Paul), préf.- *Toucher l'espace: la main et la perception tactile de l'espace.*- Lille: Presses Universitaires de Lille, 1986, 374 p., ill., bibliogr. (17 p.).- Index.- (Psychologie cognitive.) ◊21◊

▷▷▷ Presque tous les aspects spatiaux du milieu sont susceptibles d'être perçus, sous certaines conditions de proximité, à la fois par l'oeil et la main: localisation, orientation, distance... L'auteur se propose d'analyser, d'un point de vue surtout génétique, la nature de ces perceptions spatiales manuelles, la manière dont elles sont coordonnées aux perceptions visuelles correspondantes, et les mécanismes qui permettent qu'une information reçue dans une modalité soit transférée à l'autre. Cette étude est surtout centrée sur la perception des propriétés des objets eux-mêmes (forme et grandeur).

Personnalité, affectivité

GARDNER (P.L.), éd. HOFFMANN (L.), éd. LEHRKE (M.), éd.- *Interests in science and technology education.*- In : 12th IPN symposium.- Kiel: IPN, 1985, 325 p., tabl., bibliogr. ◊15◊

▷▷▷ Les communications faites à ce symposium donnent un aperçu international des attitudes des étudiants envers les sciences: ce qui les influence et la façon dont ces influences sont analysées par les chercheurs. Des questionnaires, des études mesurant la structure, l'évolution des intérêts scientifiques sont exposés. Des éléments d'une théorie des intérêts scientifiques sont proposés. La place de la technologie dans l'école et la société est étudiée.

Psychologie appliquée, psychologie scolaire

GILLET (Bernard).- *Comprendre les difficultés à bien résoudre les problèmes.*- Issy-les-Moulineaux: E.A.P., 1986, 167 p., tabl., graph., bibliogr. (7 p.).- (Psychologie et pédagogie du travail.) ◊4◊

▷▷▷ Cet ouvrage est basé sur l'observation et l'étude d'élèves techniciens de première et terminale résolvant des problèmes simples de mathématiques et d'électronique. Il examine des recherches effectuées dans le cadre du laboratoire et dans des situations naturelles professionnelles ou scolaires. L'interprétation des données recueillies réserve une place importante à l'étude des stratégies suivies par les sujets.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

Psychosociologie et éducation

DE KETELE (Jean-Marie) DE KETELE (Jocelyne) LAMBORAY (Gisèle) MOY-ANO (Emilio).- *EMCEC: échelle de mesure du climat éducationnel d'un cours et stratégie d'optimisation du climat fondée sur le feedback, le contrat et le renforcement, guide d'utilisation.*- Louvain-la-Neuve: Laboratoire de pédagogie expérimentale. 1985, Non paginé. tabl. ◊9◊

MOLLO-BOUVIER (Suzanne).- *La sélection implicite à l'école: pratiques du discours et discours de la pratique.*- Paris: PUF, 1986, 323 p., tabl., bibliogr. (12 p.).- (Pédagogie d'aujourd'hui.) ◊11◊

▷▷▷ En s'appuyant sur les travaux consacrés à la sélection du système scolaire français, l'auteur a orienté sa recherche vers l'étude du passage de la sélection scolaire à la clandestinité au moment où l'installation du collège unique a supprimé les voies institutionnalisées de la différenciation scolaire. L'étude empirique rend compte des cheminements, des distorsions et des pertes de l'information sur le système scolaire, sur la réforme des collèges à propos du passage en 6e, au niveau des enseignants et des élèves. L'auteur montre comment la sélection se prépare activement à l'abri de la suppression officielle des filières, et comment cette sélection se repère également dans le processus d'évaluation des élèves par leurs enseignants.

G - SEMIOLOGIE, COMMUNICATION. LINGUISTIQUE ET EDUCATION

Sémiologie et communication

CARLES (Gérard). CHARPENTIER (Jean-Marie). DOUSSET (Olivier), MARGERIE (Gilles de), NEUSCHWANDER (Claude).- *La communication dans tous ses états.*- Paris: Syros, 1986. 216 p.- (Mouvement.) ◊4◊

▷▷▷ Les auteurs dressent le bilan et mesurent les enjeux technologiques sociaux ou politiques des différents secteurs du monde de la communication: les télévisions privées, le service public de l'audiovisuel - le câble et le satellite, les radios locales privées, la presse écrite, le cinéma et l'industrie de programmes audiovisuels, les télécommunications.

RENARD (Jean-Bruno). *Bandes dessinées et croyances du siècle: essai sur la religion et le fantastique dans la bande dessinée franco-belge.*- Paris: PUF, 1986, 237 p., ill.- (La politique éclatée.) ◊11◊

▷▷▷ Afin d'étudier l'évolution de la presse pour enfant, l'auteur a notamment dépouillé les journaux Pif, Tintin et Pilote, parus en 1960 et 1971-1972. Il analyse les stéréotypes religieux et fantastiques, le christianisme dans la BD (représentation de Dieu, des anges...), la signification du "coup du sort" dans les aventures en BD, le Diable dans la BD. Il établit une typologie des récits fantastiques et fait une analyse de quelques BD contemporaines où le fantastique mythologique apparaît dans toute sa diversité.

Psycholinguistique et pathologie du langage

KELLER (Eric) ; FELTHAM (Marie), collab., GARDYE (Frédérique), collab., LABELLE (Mary), collab., MAISONNEUVE (Huguette), collab.- *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*.- Chicoutimi (Québec): Gaétan Morin, 1985, 258 p., fig., bibliogr. (11 p.).- Index. ◊14◊

▷▷▷ Cet ouvrage aborde les différents problèmes de la psycholinguistique: les méthodes de recherche, les fondements biologiques du langage, son utilisation normale et perturbée par des lésions neurologiques, les aspects psycholinguistiques de la communication, l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage des langues secondes.

ROBERT (Jean-Michel).- *Besoins langagiers et systèmes intermédiaires stabilisés: essai de dégagement des besoins langagiers par l'interlangue*.- Frankfurt-am-Main: Peter Lang, 1984, 85 p., bibliogr. (5 p.).- (Publications universitaires européennes: linguistique, 21.) ◊4◊

K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Description des systèmes d'enseignement

BRUNSCHWIG (Jeanne). DEROUET (Jean-Louis), dir.- *Ecole et collectivités locales: le cas des L.E.A. britanniques*.- Paris: INRP, 1985, 41 p. ◊4◊

▷▷▷ L'organisation présente de l'enseignement primaire et secondaire en Grande-Bretagne et les obligations qui en découlent pour les assemblées locales (Local Education Authorities) sont régies par l'Education Act de 1944. Ce document, à travers les exemples du Borough de Brent à Londres et de Tynemouth, montre quel est le rôle des LEA (gestion du personnel, évaluation des établissements...)

LEWIS (H.D.). *The french education system*.- London; Sydney: Croom Helm, 1985, 201 p., tabl., bibliogr. (2 p.).- Index. ◊4◊

▷▷▷ L'auteur décrit le système d'éducation français actuel en précisant ses transformations depuis 1958. Il souligne son caractère souvent unique et notamment les contrastes par rapport aux systèmes des pays anglophones. Il décrit l'importance accordée à l'école maternelle et primaire et la création du collège unique destiné à démocratiser l'enseignement secondaire. Il évoque la diversité des catégories d'enseignants, la multiplicité des inspecteurs et l'ensemble de l'administration de l'éducation.

Politique de l'enseignement

SMITH (James).- *Analyse de projets pilotes de réforme de l'éducation liée au développement rural (1970 - 1985)*.- Paris: UNESCO, 1984, 95 p. ◊4◊

Statistiques de l'enseignement

UNESCO statistical digest: a statistical summary of data on education, science

L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Enseignement technique et agricole

BURGER (Martine).- *Une pratique de l'étude de cas.*- Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1986, 59 p.- (Dossiers de psychologie: recherches; 30.) ◊4◊

▷▷▷ Ce document analyse selon les 4 axes suivants la préparation des maîtres d'apprentissage en vue de leur tâche de formateur en entreprise: les théories relatives à la formation des formateurs en entreprise, les conditions historiques, sociales, économiques et juridiques qui sous-tendent les conceptions et pratiques actuelles en matière de formation des maîtres d'apprentissage, l'offre actuelle en matière de formation, études de cas.

CARDI (François).- *Origines scolaires et sociales, motivations et représentations d'ordre socio-professionnel des élèves de l'enseignement agricole public: étude exploratoire.*- Paris: INRP, 1986, 152 p., bibliogr. (4 p.)- (Etudes et recherches sur les enseignements technologiques.) ◊11◊

▷▷▷ La recherche exposée ici tente de répondre à la problématique de la base sociale du recrutement de l'enseignement agricole, en prenant en compte les différentes dimensions du problème. Les principales dimensions explorées sont les suivantes: les motivations de l'orientation vers l'enseignement agricole qui fournissent des données sur la stratégie scolaire des élèves et de leurs parents, sur l'échec scolaire et les mécanismes qui favorisent l'entrée dans cet enseignement; le rôle que joue la famille dans la détermination de l'orientation et de la scolarisation; les projets et les représentations du monde socio-professionnel.

Enseignement supérieur

BIENAYME (Alain).- *L'enseignement supérieur et l'idée d'université.*- Paris: Economica, 1986, 328 p., tabl.- Index. ◊5◊

▷▷▷ Cet ouvrage, constitué de textes personnels ou émanant d'une réflexion collective, analyse la place de l'université dans la société française actuelle, l'organisation des enseignements supérieurs et leur coût, ce qui conditionne leur efficacité, et montre leur lien avec le gouvernement.

CAMPUS (Pierre).- *Reconstruire l'université.*- Paris: Albatros, 1986, 158 p. ◊4◊

▷▷▷ Ce livre souligne la nécessité d'une rénovation de l'enseignement supérieur face aux mutations technologiques. Il propose des moyens pour donner un nouvel élan aux universités, et suggère de jouer la carte de la diversité à partir d'une réelle autonomie des établissements, les principaux objectifs étant la qualité et la responsabilité.

CLERC (Anne), STROUMZA (Johnny), TUYNS (Gisèle).- *Adultes praticiens et sciences de l'éducation II*.- Genève: Université de Genève, 1980, 132 p., fig., tabl.- (Cahiers de la section des sciences de l'éducation: pratiques et théorie; 19.)
◊4◊

Education des adultes, formation continue

CASPAR (Pierre), VONDERSCHER (Marie-Jeanne).- *Profession: responsable de formation*.- Paris: Editions d'organisation, 1986, 213 p., bibliogr. (14 p.) ◊4◊

▷▷▷ La première partie de ce livre présente les activités des responsables de formation et ce qui peut les déterminer; elle examine comment ils se sont progressivement professionnalisés; elle propose enfin une vision prospective de son évolution. La seconde partie (documentaire) détaille le marché de l'emploi, les formations disponibles pour entrer dans cette profession ou s'y perfectionner et les principales associations professionnelles. Une bibliographie et une liste d'adresses utiles complètent cet ouvrage.

M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants

BALL (Stephen J.), éd.. GOODSON (Ivor F.), éd.- *Teachers' lives and careers*.- London : Philidelphia: Falmer Press. 1985. VI-279 p.. ill.. bibliogr.- Index.- (Issues in education and training series; 3.)
◊15◊

▷▷▷ Sélection de textes communiqués lors de la Conférence d'Oxford de septembre 1983 faisant partie d'une série de conférences sur les institutions et les processus d'éducation étudiés par des méthodes interactionnistes et ethnographiques: l'état actuel de la carrière et de la condition enseignante est examiné dans le contexte d'une diminution des populations scolaires et des moyens financiers et d'une importante demande de changement des contenus et de méthodes d'enseignement. Les histoires de vie, les observations qualitatives servent de base de réflexion. Les expériences et les problèmes des professeurs des années 80 sont relatés. Une synthèse des théories de la profession est dégagée dans l'introduction.

CORMIER (Roger), LESSARD (Claude), TOUPIN (Louis), VALOIS (Paul).- *Les enseignantes et enseignants du Québec: une étude socio-pédagogique*. - In : Une synthèse.- Québec: Ministère de l'éducation , 1985, vol. 8, 305 p., bibliogr. (15 p.)
◊11◊

▷▷▷ Synthèse des volumes précédents: résumé des principales étapes de la recherche depuis 1977; méthodologie de l'étude; synthèse des résultats portant sur les caractéristiques démographiques, socio-culturelles et socio-professionnelles de s enseignants et sur les valeurs éducationnelles, à savoir les conceptions organique et mécaniste de l'éducation et de la pédagogie de conscientisation; synthèse des résultats sur la satisfaction et la tâche idéale, sur la formation et le perfectionnement des enseignants et l'avenir prévisible et souhaité.

GAUTHIER (Nicole), GUIGON (Catherine), GUILLOT (Maurice-Antoine).- *Les instits: enquête sur l'école primaire.*- Paris: Seuil, 1986, 318 p., bibliogr. (4 p.).- (L'épreuve des faits.) ◊4◊

▷▷▷ Les auteurs ont interrogé des instituteurs, des médecins, des pédagogues. Leurs témoignages apportent un éclairage sur l'école (L'échec, les méthodes pédagogiques, l'analphabétisme, le problème des enfants immigrés...), le métier d'enseignant (la formation initiale, la formation continue, la rémunération...), le syndicalisme, les loisirs...

LESSARD (Claude), TOUPIN (Louis), VALOIS (Paul).- *Les enseignantes et enseignants du Québec: une étude socio-pédagogique.*- In : *L'avenir prévisible et l'avenir souhaité.*- Québec: Ministère de l'éducation, 1985, Vol. 7, 97 p., tabl., graph., bibliogr. (2 p.) ◊11◊

▷▷▷ Ce rapport fait état du point de vue exprimé en 1978 par les enseignants sur les changements probables et souhaitables qui toucheront le monde de l'éducation. Il met en évidence plusieurs sources de conflits possibles où les changements prévisibles risquent de se heurter à une vision opposée du personnel enseignant.

MEASOR (Lynda), SIKES (Patricia), WOODS (Peter).- *Teacher careers: crises and continuities.*- London; Philadelphia: Falmer press, 1985, VI-263 p., bibliogr. (9 p.).- (Issues in education and training; 5.) ◊4◊

▷▷▷ La carrière professorale est vue ici dans une perspective individuelle, c'est-à-dire subjective et dans le contexte d'une vie entière ce qui permet de situer les différents événements qui font évoluer cette carrière et de prendre en considération l'ensemble des intérêts et des activités d'une personne. Les différentes facettes de la progression professionnelle sont analysées à court et long terme. Les apports entre l'évolution de l'identité du sujet et l'évolution de sa position sociale sont pris en compte. Les auteurs examinent le problème de l'adaptation du professeur à ses jeunes élèves au long du cycle de sa vie professionnelle, sa réponse aux contraintes, aux phases critiques du métier, les problèmes d'organisation, l'influence du contexte administratif et du contact avec les élèves sur la perception que l'enseignant a de son rôle.

Formation des enseignants

BIZET (Jacques-André), RIGAUD (Françoise).- *Individualiser la formation: une recherche-action collective.*- In : *Séminaire national de Montrouge.*- Paris: INRP, 1986, 234 p., bibliogr. (5 p.) ◊5◊

▷▷▷ L'évaluation d'une recherche en pédagogie; une individualisation possible de la formation: l'enseignement mutuel en formation des maîtres et à l'école élémentaire; l'audiovisuel éducatif; individualisation et autoformation à l'informatique; utilisation des médias et appropriation individuelle de l'information; réflexions sur la notion de recherche-action.

BOURDONCLE (R.), LUMBROSO (M.).- *La formation continue des enseignants du second degré: enquête sur les comportements et les attentes de formation*

continue et leurs déterminants.- Paris: INRP, 1986, 208 p., bibliogr. (7 p.)- (Rapports de recherches; 1986/8.) ◊11◊

▷▷▷ Cette étude se propose d'explorer et d'expliquer les attentes et les comportements en matière de formation continue des enseignants du second degré. A partir d'un échantillon national, sont successivement analysés: les situations personnelle et professionnelle des enseignants du second degré, leur formation initiale; les comportements passés et présents de formation continue; les opinions des enseignants envers la formation continue; la perception qu'ils ont de l'avenir et de leur profession; les résultats de deux auto-évaluations sur les difficultés et les connaissances pour enseigner; les attentes concernant les contenus et les modalités des formations continues ultérieures.

LANG (V.), dir.- *Expérimentation: centres intégrés de ressources et de technologies éducatives.*- Paris: Ministère de l'éducation nationale, 1985, 73 p. ◊6◊

▷▷▷ Ce document présente la chronologie et le bilan d'une expérimentation menée dans des Ecoles Normales entre 1982 et 1985. Il s'agissait de mettre en place des centres intégrés de ressources et de technologies éducatives (CIRTE) et d'analyser l'influence de ces CIRTE au niveau des pratiques documentaires des enseignants, dans les pratiques de formation, dans la mise en place des ateliers de formation intégrée.

Les personnels non-enseignants

DELAIRE (Guy). *Le chef d'établissement: pratique de la fonction.* - Paris: Berger-Levrault. 1986, 310 p., graph., tabl., bibliogr. (5 p.)- Index.- (Guides pratiques: éducation.) ◊5◊

▷▷▷ Cet ouvrage étudie les problèmes concrets que pose la direction d'un établissement scolaire; il analyse la situation du chef d'établissement confronté à sa fonction, à sa mission, à son rôle. Il aborde ensuite les techniques modernes qui permettent d'avoir une meilleure connaissance de soi et de l'établissement, une meilleure perception des autres. Il a pour objectif la formation aux fonctions de "leadership" et de "management" d'un établissement.

GILLIG-AMOROS (Laure).- *L'inspecteur et son image: étude d'un stéréotype.*- Paris: Presses Universitaires de France, 1986, 224 p., bibliogr. (3 p.)- (Pédagogie aujourd'hui.) ◊13◊

▷▷▷ A partir des textes officiels (édités de 1789 à nos jours), d'ouvrages, romans écrits par des instituteurs ou des enfants d'instituteurs, l'auteur veut tracer une image de l'inspecteur. Elle analyse la relation inspecteur-inspecté sous l'angle psycho-affectif. Les textes officiels assignent à l'inspecteur un certain rôle qui nécessite des aptitudes, des qualités et des compétences; comment se fait-il que cet inspecteur puisse être perçu différemment par les instituteurs? Pourquoi cette discordance?.

Educateurs (hors institutions scolaires)

BESNARD (Pierre), DUMAZEDIER (Joffre), préf.- *Animateur socio-culturel: fonctions, formation, profession.*- 2ème éd. rev. et augm.- Paris: ESF, 1986, 157 p.,

tabl., graph., bibliogr. (4 p.).- Index.

◀4◀

▷▷▷ L'auteur analyse les relations entre une société éclatée et un nouveau type de culture moderne, aux multiples facettes (culture technique, culture artistique, scolaire, etc.). Il décrit ensuite les fonctions caractéristiques des agents culturels et précise leur formation actuelle et la naissance d'une véritable profession d'animateur avec des règles, statuts, qualifications.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Emploi

TANGUY (Lucie), dir.- *L'introuvable relation formation/emploi: un état des recherches en France.*- Paris: La Documentation française, 1986, 304 p., tabl., bibliogr. (30 p.) ◀21◀

▷▷▷ Les trois thématiques retenues par un collectif de chercheurs, économistes et sociologues, réunis lors d'un séminaire ayant pour thème les rapports entre système éducatif et système productif, sont les suivants: - l'insertion professionnelle - la formation: appareils, pratiques et politiques de formation initiale et continue - la qualification - Pour chacune de ces thématiques, les auteurs sont partis d'un souci de dégager les principaux modes d'approche mis en oeuvre et de faire apparaître leurs déterminants sociaux et théoriques.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

L'établissement scolaire

ISAMBERT-JAMATI (Viviane), LANGOUET (Gabriel), SOUSSAN (Michel).- *Analyse et interprétation sociologique des résultats de l'enquête "Vie scolaire" dans les collèges.*- Paris: Université René Descartes. Paris V, 1986, 107 p., tabl. ◀11◀

▷▷▷ Dans une première partie, les auteurs procèdent à une analyse de la notion de "vie scolaire", tentent de cerner l'émergence du concept, d'en préciser les contenus et les objectifs. La seconde partie fournit les résultats d'une enquête mise en place en 1982 au niveau 5e; trois voies constitutives de la vie scolaire ont été explorées: - le climat de l'établissement, - les relations dans l'établissement - l'évaluation et l'orientation des élèves.

L'environnement pédagogique

FIGEAT (Madeleine).- *Les séquences éducatives en entreprise: une éducation concertée?.*- Paris: INRP, 1986, 110 p.- (Rapports de recherche; 1986/4.) ◀11◀

▷▷▷ Le style de formation en alternance qui est analysé ici est les séquences éducatives en entreprise (niveau CAP/BEP). A partir de données recueillies au cours d'entretiens auprès des élèves, des enseignants et des tuteurs, ce rapport met en évidence la spécificité des séquences éducatives en entreprise ainsi que les rôles respectifs de

l'entreprise et de l'institution scolaire dans la formation et l'adaptation de la main-d'oeuvre mais aussi les limites d'un tel processus de formation. L'auteur souligne que la restructuration des LEP passe d'abord et avant tout par une reconstruction et une réappropriation des savoirs théoriques dont ont été exclus ces jeunes.

LAMOURE-RONTOPOULOU (Jeanne), ISAMBERT-JAMATI (V.), dir.- *Des filières de relégation aux formations alternées des dispositifs d'insertion: enjeux et stratégies des acteurs.*- Paris: Université René Descartes, 1986, 347 p., tabl., bibliogr. (13 p.) ◊11◊

▷▷ L'auteur aborde trois points: - la création puis la mise en oeuvre de la filière "transition pratique" comme première réponse de l'institution scolaire mais aussi de l'Etat à la nécessaire démocratisation quantitative de l'accès à l'enseignement secondaire - les conditions dans lesquelles s'est effectuée la participation des organismes de formation au dispositif "16-18" à travers le développement de la formation continue et la rénovation de l'apprentissage - comment l'organisation de l'alternance, qui implique la participation des entreprises comme acteurs à part entière du procès de formation, relève finalement d'une utilisation particulière de la main d'oeuvre banale employée par les entreprises.

P - METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

Pédagogie

LETHIERRY (H.), BERGER (G.), dir.- *Le groupe expérimental du 20e et le nouveau G.F.E.N.: histoire et histoires.*- Paris: Université Paris VIII, 1986. 2 vol., 448 p., ill., bibliogr. (13 p.) ◊13◊

▷▷▷ Après avoir dressé l'histoire du mouvement GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle), l'auteur rend compte de l'expérience mise en place par le GEPAFV (Groupe Expérimental de Pédagogie Active Fonctionnelle) dans le 20e arrondissement de Paris, dans l'école de la rue Vitruve et l'école Levau. Le volume 2 est consacré à une série d'entretiens de R. Gloton, H. Bassis, F. Best, V. Ambite...

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

ANDREWS (Blanche), BORZYKOWSKI (Ruth), BUONOMO (Nicole).- *Au fil de l'appui: jalons pour une micro-histoire.*- Genève: Département de l'instruction publique, 1986, 191 p., graph., tabl.- (S.R.P.; 32.) ◊11◊

▷▷▷ Etude descriptive de l'appui pédagogique. Comparaison du fonctionnement des trois degrés incluant l'analyse des entrées, des sorties et de la mobilité du système; étude longitudinale basée sur l'observation d'un échantillon au cours des trois ans d'appui; analyse de trois cas ayant pour objet d'éclairer des facteurs socio-culturels pédagogiques et psychologiques influant sur l'échec scolaire; réflexions sur la problématique de l'appui.

Les projets d'actions éducatives: rapport de synthèse sur l'évaluation nationale des projets d'actions éducatives.- Grenoble: Université de Grenoble III, 1986, 50

p., fig.

◊4◊

▷▷▷ Se basant sur des rapports d'enquêtes menées au niveau national et académique, ce document analyse les effets des PAE sur les élèves (la maîtrise des langages, l'appropriation de l'espace scolaire, les relations sociales entre partenaires) - sur les enseignants (leurs attitudes vis-à-vis des élèves, leurs démarches pédagogiques) - sur les établissements.

Curriculum et programmes d'enseignement

HOPKINS (David), éd., RUDDUCK (Jean), éd.- *Research as a basis for teaching: readings from the work of Lawrence Stenhouse.*- London; Portsmouth: Heinemann educational, 1985, VIII - 133 p., tabl., bibliogr. (5 p.) ◊5◊

▷▷▷ Cet ouvrage regroupe et ordonne des extraits de travaux écrits par Lawrence Stenhouse et reproduit in extenso son discours inaugural à l'Université d'East Anglia "la recherche comme fondement de l'enseignement". La première partie de cette compilation traite de la conception de la recherche qu'avait L. Stenhouse: comment l'enseignant peut utiliser la recherche pour améliorer son enseignement et participer à la recherche action en tant que responsable du processus éducatif; comment une recherche trop soumise au paradigme psycho-statistique présente des généralisations difficilement applicables aux situations particulières, en classe.

Evaluation

EISNER (Elliot W.).- *The art of educational evaluation: a personal view.*- London, Philadelphia: Falmer Press, 1985, VIII - 274 p., , bibliogr.- Index. ◊5◊

▷▷▷ L'auteur pense que dans la seconde moitié du vingtième siècle on a développé une "science" de l'éducation et voulu utiliser dans la pratique un système technologique calqué sur les méthodes industrielles dans un souci d'efficacité. E.W. Eisner constate le faible succès de ces méthodes et propose de considérer l'éducation comme un art, l'évaluation pédagogique se rapprochant de l'appréciation du travail d'un artiste. Cet ouvrage offre donc une alternative aux procédures de type technocratique qui ont prévalu pendant trente ans dans le domaine de la planification de l'éducation et de l'évaluation de l'acquis, aux Etats-unis et en Europe. L'auteur insiste sur l'importance actuellement redonnée à la pratique d'enquêtes qualitatives sur l'éducation. enquêtes permettant d'explorer des aspects de la nature du savoir que les tests quantitatifs laissent dans l'ombre.

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE EDUCATIVE

Communication audiovisuelle

GHODSI-JOSSE (Suzette), JANNE (H.), préf.- *L'oeil et l'oreille auxiliaires du cerveau: la 3e dimension éducative.*- Paris: Fernand Nathan; Bruxelles: Editions Labor, 1986, 176 p.- (Pédagogie, efficacité: pourquoi? comment?.) ◊4◊

▷▷▷ L'audiovisuel doit être considéré comme l'expression d'un nouveau rapport du "réel" au "connu" qui met en cause la nature même de l'acte d'apprendre et implique

une révision totale des processus d'éducation. L'auteur montre l'effet de l'intermédiaire audio-visuel, à travers l'oeil et l'oreille, sur l'acquisition des connaissances par le cerveau; elle est ainsi amenée à revoir le processus éducatif de l'acquisition cognitive, dans sa totalité. Les rapports obligés entre l'environnement culturel et une communauté éducatrice actualisée nécessitent une nouvelle méthodologie qui doit aider les générations futures à utiliser les nouvelles techniques de transmission de savoirs et de savoir-faire, méthodologie qui est exposée ici et illustrée d'exemples concrets.

HOLTZ-BONNEAU (Françoise).- *L'image et l'ordinateur: essai sur l'imagerie informatique.*- Paris: Aubier-Montaigne : INA, 1986, 357 p., ill., bibliogr. (9 p.).- Index. ◊4◊

▷▷▷ Toute une nouvelle famille d'images transite par l'ordinateur, s'intégrant à notre univers visuel quotidien: jeux vidéo, imagerie scientifique, vidéotex... L'auteur aborde les problèmes liés à cette révolution visuelle: Où rencontre-t-on les nouvelles images? Quand, comment et pour quoi faire l'informatique intervient-elle dans leur constitution? La représentation vidéotex? Quels nouveaux modes d'information nous proposent les images informatiques? Les fonctions, les usages et les usagers de l'imagerie informatique? De quelles innovations sont porteuses ces images?.

Enseignement assisté par ordinateur

HEENE (Johan).- France. Institut européen pour la formation professionnelle Paris. *Screening courseware.*- Paris: Les Editions de l'Institut Européen. 1985. 87 p., tabl., bibliogr. (3 p.).- (Training strategies and practice; 2.) ◊4◊

▷▷▷ L'auteur analyse le problème de l'introduction de l'ordinateur dans la formation: il examine d'abord les moyens de surmonter la résistance au changement (sans nier le facteur pondérateur de ce processus psychologique, utile dans un premier temps) Il étudie ensuite la mise en oeuvre d'une stratégie de changement, puis les fonctions éducatives de l'ordinateur dans la planification et le processus de l'apprentissage, et l'application pratique réelle de l'usage de ces ordinateurs dans l'éducation et la formation. Enfin il suggère un plan de sélection et d'évaluation du matériel pédagogique informatisé en distinguant les "valises pédagogiques" pour un apprentissage quasi autonome du matériel d'aide à l'enseignement traditionnel.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

ROMIAN (Hélène), dir.- *Communiquer ça s'apprend.*- Paris: INRP. 1986, 126 p., tabl., ill., bibliogr. (5 p.).- (Rencontres pédagogiques: recherches/pratiques, élémentaire; 11.) ◊15◊

▷▷▷ Les auteurs cherchent à montrer quelques-unes des voies possibles vers un enseignement/apprentissage de la communication orale, écrite, susceptible de développer une effective "compétence de la communication". Ils illustrent divers moments et aspects de cet apprentissage à l'école élémentaire et maternelle.

GENOUVRIER (Emile).- *Naître en français.*- Paris: Larousse, 1986, 227 p.- (Essais en liberté.)
◊5◊

▷▷▷ Les lieux communs pessimistes sur l'école actuelle incluent une série de jugements négatifs sur le français tel qu'il est aujourd'hui pratiqué et enseigné. Par une étude historique, sociologique du français (la parole, l'écriture), l'auteur nous fait redécouvrir les multiples visages de la langue française extraordinairement vivante en France et dans le monde. Il souligne le rôle fondamental de l'école dans la cohésion des trois fonctions de la langue française, langue de l'unité nationale, langue de la francophonie et de véhiculaire internationale.

GIACOMI (Alain), éd., VERONIQUE (Daniel), éd.- *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches.*- Aix-en-Provence: Publications Université de Provence, 1986, Vol. 1, pp. 1 - 493
◊15◊

▷▷▷ Autour de l'hypothèse de l'interlangue - Approches communicationnelles - Représentations métalinguistiques et activités lexicales - Structuration des énoncés d'apprenants - Construction de la référence spatiale.

GIACOMI (Alain), éd., VERONIQUE (Daniel), éd.- *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches.*- Aix-en-Provence: Publications Université de Provence, 1986, Vol. 2, pp. 494 - 871
◊15◊

▷▷▷ - Dynamiques linguistiques et acquisition - Apprentissages linguistiques et migration - Apprentissage guide - Approches théoriques - Traitement des données didactiques - Démarches expérimentales.

Enseignement des sciences humaines et sociales

GIOLITTO (Pierre). LE GOFF (Jacques), préf. *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui: programmes 1985.*- Paris: Armand Colin-Bourrelier, 1986, 159 p.- (Guide formation.)
◊4◊

▷▷▷ Dans une première partie, l'auteur se propose d'apporter des réponses aux questions suscitées par l'enseignement de l'histoire: qu'est-ce que l'histoire? Comment a-t-elle été enseignée auparavant? Dans une seconde partie, il présente, rassemblé sous forme de synthèse accessible aisément, l'essentiel de ce qu'il est utile de connaître au niveau théorique pour enseigner l'histoire. Il propose également quelques idées d'études simples, claires, directement utilisables dans la pratique pédagogique.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2).

Enseignement des sciences

GIORDAN (André), éd., MARTINAND (Jean-Louis), éd., VUILLEUMIER (Viviane), éd.- *Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifiques.*- In : Synthèse réalisée à partir des actes des sixièmes journées internationales sur l'éducation scientifique.- Paris; Genève: André Giordan; Jean-Louis Martinand, 1986, 112 p., fig., graph.
◊15◊

▷▷▷ Cette synthèse développe les grands thèmes du Colloque tenu à Chamonix en 1984: la production de signes et figures; les formes du discours scientifique et technique; les modes d'expression des conceptions spontanées et des stéréotypes dans la recherche, la diffusion et l'appropriation de la pensée scientifique, les mécanismes de la communication...

Informatique et enseignement

CHAUVIN (Jeanine), EIMERL (Kamila).- *Le micro-ordinateur en classe maternelle: quels apprentissages?* - Paris: La Documentation française, 1986, 103 p., ill. ◊11◊

▷▷▷ Ce rapport présente la suite de la recherche sur l'exploration du micro-ordinateur par l'enfant d'âge pré-scolaire, publiée sous le titre "Le jeune enfant et le micro-ordinateur". Cette expérience a été poursuivie pendant deux années et élargie à plusieurs classes de maternelle. L'accent a été mis sur l'acquisition de certaines compétences, habiletés et aptitudes spécifiques aux programmes proposés: acquisitions des compétences élémentaires dans l'écrit, maîtrise de l'activité graphique, appropriation de l'espace-écran. L'étude fait apparaître des changements dans la relation de l'enfant avec le micro-ordinateur en fonction de l'organisation de l'activité, de la forme, du contenu et de la présentation des logiciels.

U - EDUCATION SPECIALE

Handicaps et inadaptation

BALAZS (Gabrielle), SCHMIDT (Nicolas), collab.- *Les sections d'éducation spécialisée.* - Paris: Centre d'études de l'emploi, 1986, 68 p., tabl.- (Dossier de recherche; 17.) ◊11◊

▷▷▷ Les Sections d'Education Spécialisée sont une filière de l'enseignement spécial, accueillant les élèves "déficients intellectuels légers" (115.000 en 1985). L'auteur a enquêté auprès du personnel enseignant, des travailleurs sociaux, des parents; elle montre le fonctionnement de ces classes. Comment ces élèves, dépourvus de qualification, trouvent-ils du travail? Comment se traduit sur le marché du travail la grande variété de formations reçues dans les différents établissements?.

FERBOS (Caroline).- *Approche psychanalytique des toxicomanes.* - Paris: Presses Universitaires de France, 1986, 277 p., bibliogr.- (Le fil rouge.) ◊22◊

▷▷▷ Ce livre s'appuie sur les conclusions d'une recherche ayant porté sur la psychopathologie de 40 adolescents pharmacodépendants et sur l'expérience clinique de l'équipe d'accueil et de soins aux toxicomanes de l'hôpital Avicenne. L'un de ses objectifs est de situer la place et de préciser la validité de la psychanalyse dans le traitement des addictions; les auteurs traitent des liens entre la toxicomanie et chacune des structures psychopathologiques rencontrées: structure névrotique, états limites et structure psychotique. Ils ont fait une analyse complète de la bibliographie des écrits analytiques concernant la toxicomanie.

LAFAY (Henri).- *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés: rapport au ministre des Affaires sociales et de la Solidarité nationale, au ministère de l'Education nationale, au secrétaire d'Etat chargé de la Santé.*- Paris: La Documentation française, 1986, 132 p.- (Collection des rapports officiels.)
◊11◊

▷▷▷ A partir d'enquêtes, de visites, de comptes-rendus de situations. L'auteur de ce rapport a voulu présenter l'intégration scolaire dans sa réalité. Il s'attache à la décrire, en étudiant les trois composantes: la personne (enfant ou adulte), l'école, les moyens spécialisés de l'intégration scolaire. Il évalue ensuite les bénéfices de cette intégration, pour l'élève handicapé et les autres élèves, pour les enseignants, pour les familles et pose les conditions déterminantes de son développement: la recherche du financement nécessaire, une meilleure information, la mise en place de moyens matériels, de dispositions d'ordre scolaire, de soutiens spécialisés, de procédures administratives.

X - EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Loisirs

GREEN (A.M.). *Les adolescents et la musique.*- Issy-les-Moulineaux: Editions EAP, 1986, 176 p.. tabl.. bibliogr. (2 p.).- (Psychologie et pédagogie de la musique.)
◊11◊

▷▷▷ Pour l'auteur, il existe un accord entre le comportement musical des adolescents et la culture musicale due à leurs origines sociales, ainsi qu'avec l'idéologie sous-jacente aux programmes de l'Ecole. Son enquête, quantitative et qualitative, a été menée auprès d'une population d'adolescents de LEP. L'analyse quantitative portait sur les thèmes suivants: les instruments de musique, la pratique du chant, la création musicale, la possession de disques..., l'écoute de la radio, la télévision, la presse, les goûts musicaux, les concerts, les conditions d'écoute de la musique, l'environnement musical. L'analyse qualitative avait pour point de départ la question suivante posée à 15 jeunes: Que représente pour vous la musique dans votre vie?.

Répertoires

Guide de la culture scientifique, technique et industrielle.- Paris: ANSTJ, 1986, 336 p.
◊9◊

▷▷▷ Neuf rubriques constituent ce guide: - Ministères et services décentralisés - Organisations à vocation culturelle, nationales, régionales, internationales et étrangères (associations d'enseignants, musées, parcs naturels, boutiques de sciences...) - Organisations à vocation scientifique, technique et industrielle (organismes de recherche, agences nationales, banque de données...) - Formations à l'animation, à la médiation et à l'action culturelle) - Sources documentaires (guides, publications, éditions...) - Prix, bourses, aides - Salons et manifestations - Bibliographie - Index alphabétique - Pour chaque organisme figurent l'adresse, l'objectif de l'organisme, ses publications.

Les signalements de cette rubrique sont fournis par le Centre de Documentation Pédagogique de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud. Ils sont établis à partir d'une sélection de revues dont la liste est fournie en fin de rubrique.

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'EDUCATION

Recherche scientifique

BONNIOL (J.J.). *De l'emboîtement des objectifs (de recherche, de formation, d'apprentissage) au décalage des problématiques : la construction de l'objet de recherche* Les sciences de l'éducation, 1986, n°4, pp. 29-35. ◊5◊

▷▷▷ Réflexion sur les problèmes méthodologiques de la recherche ayant pour objet la formation des enseignants.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

Philosophie

JOANNES (Marc). *La philosophie de l'éducation.*- In : De la philosophie à l'éducation. Le Binet Simon, 1987, vol. 87, n° 2, pp. 3-13, bibliogr. (10 p.).

▷▷▷ La philosophie de l'éducation est actuellement dispersée dans l'ensemble du champ culturel sans constituer un corpus de connaissances reconnu. Son rôle est pourtant essentiel, dans la mesure où elle remplit une fonction globalisante dans le champ des sciences de l'éducation, avec une rigueur qu'elle tient de la tradition philosophique.

C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

BACH (Rosalie). *L'enfance à travers les contes de Perrault.*- In : Identités, processus d'identification. nominations. Enfance, 1987, vol. 40, n° 1-2, pp. 125-140, bibliogr. (6 réf.) ◊13◊

▷▷▷ On montre comment les contes de Perrault décrivent en général l'enfance sous des traits dévalorisants. Font exception des personnages (Petit Poucet), modèles de perfection qui méconnaissent la spécificité de l'enfance.

FIJALKOW (Jacques) PRETEUR (Yves). *Etude différentielle de l'acquisition de la lecture et des mathématiques au cours préparatoire.* Revue française de pédagogie, 1987, n° 79, pp. 35-49, bibliogr. (11 réf.) ◊11◊

▷▷▷ L'analyse différentielle des résultats de 330 enfants de CP à des tests de lecture et de mathématiques, fait apparaître des différences significatives en ce qui concerne : le milieu social, l'origine nationale, la classe fréquentée.

REBAUDIÈRES-PATY (Madeleine). *De la question de l'identité culturelle à celle du sujet : pour une révision des paradigmes.*- In : Identité, processus d'identification, nominations. *Enfance*, 1987, vol. 40, n^o 1-2, pp. 11-26 ◊5◊

▷▷▷ La question de l'identité culturelle est examinée selon quatre axes : la problématique politique de l'immigration en France ; la conception pluriculturelle qui s'est développée aux USA à partir de l'étude anthropologique des sociétés primitives ; les situations de contact entre langues différentes, étudiées par la sociolinguistique ; les problèmes posés par la pédagogie interculturelle développée en France pour répondre à la présence massive d'enfants étrangers dans le système éducatif.

E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Psychologie

WEIL (Dominique). *L'enfance en psychologie : élaboration d'une notion.*- In : Identité, processus d'identification, nominations. *Enfance*, 1987, vol. 40, n^o 1-2, pp. 141-150, bibliogr. (18 réf.) ◊5◊

▷▷▷ On indique les principaux jalons de l'élaboration d'une théorie psychologique de l'enfance, forgée à partir de la rencontre avec la réalité sociale, ainsi qu'avec les doctrines philosophiques et les idéologies.

Processus d'acquisition, activités cognitives

CORSON (Yves). *Récupération en mémoire d'informations thématiquement liées.* Cahier de psychologie cognitive, 1987, vol. 7, n^o 1, pp. 33-55. ◊11◊

▷▷▷ Les expériences présentées ont pour objectif de mettre à l'épreuve certaines hypothèses de la recherche dans le domaine du traitement de l'information et de la compréhension des textes. Il s'agit, en particulier, des modèles avancés pour éclairer la récupération d'information en mémoire sémantique (réseau et/ou cadre de connaissance).

HAUERT (Claude Alain), ZANONE (Pier Giorgio). *For a cognitive conception of motor processes : a provocative standpoint.*- In : Cognition and motor processes. Cahiers de psychologie cognitive. 1987, vol. 7, n^o 2, pp. 109-129. ◊11◊

▷▷▷ Cet article défend une conception de la motricité comme ensemble de processus perceptivo-moteurs étroitement liés à la cognition. Il fournit ainsi une alternative aux courants actuellement dominants se fondant sur la théorie de l'information et la cybernétique. Les articles suivants (pp. 130 à 213) consignent les réactions d'autres spécialistes à cette conception, ainsi que la réponse de l'auteur à ces réactions (pp. 214-222).

HOC (Jean-Michel), NGUYEN-XUAN (Anh). *Learning to use a command device*. Cahiers de psychologie cognitive, 1987, vol. 7, n° 1, pp. 5-31. ◊11◊

▷▷▷ Vingt sujets de 18/19 ans doivent apprendre, en résolvant un problème de tri, les règles de fonctionnement d'un dispositif informatique. L'étude du processus d'apprentissage fait apparaître le rôle des représentations initiales des sujets, et met en évidence les conditions d'une utilisation optimale du dispositif.

MINGAT (Alain). *Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire*. Revue française de pédagogie., 1987, n° 79. pp. 5-14, bibliogr. (2 réf.) ◊11◊

▷▷▷ On peut imputer à l'école (pédagogie mise en oeuvre, efficacité des maîtres) une partie des inégalités dans les niveaux d'acquisition, constatées en fin de C.P. On s'interroge ici sur les conséquences de ces inégalités dans les acquisitions ultérieures. L'analyse statistique menée à partir d'une enquête longitudinale confirme l'hypothèse du caractère cumulatif des acquisitions, la maîtrise des connaissances de base facilitant les nouveaux apprentissages.

WAGNER (Daniel). *Le développement précoce de la mémoire spécialisée*. Cahiers de psychologie cognitive, 1987. vol. 7, n° 1, pp. 57-74. ◊11◊

▷▷▷ Cette étude longitudinale a été menée auprès de 350 enfants marocains de 6 à 7 ans. en milieu rural ou urbain, et suivant diverses modalités de préscolarisation. Les résultats mettent en évidence les rôles respectifs de la culture et du contexte social, ainsi que celui de l'expérience pédagogique de l'enfant.

Personnalité, affectivité

BAUER (Jean-Pierre). *Histoires de prénoms*.- In : Identité, processus d'identification, nominations. Enfance, 1987, vol. 40. n° 1-2, pp. 79-88. bibliogr. (9 réf.) ◊ 11◊

▷▷▷ Séances d'analyse, de psychothérapie, entretiens libres fournissent à l'auteur de cet article un matériau clinique à partir duquel il explore les différents rôles joués par le prénom dans le processus d'identification d'un individu.

Psychologie appliquée, psychologie scolaire

DEBRAY (Rosine) LAFLAQUIERE (Alain) LIVACHE (Roger). *Réflexions sur la formation*. Psychologie scolaire, 1987, pp. 3-51, ◊23◊

▷▷▷ Trois directeurs de centres de formation de psychologues scolaires s'expriment sur le rôle de la psychologie scolaire et sur la formation des psychologues. Leurs articles ont pour titre : "Perspectives pour la psychologie scolaire" "Le psychologue à l'école doit-il être scolaire ?", "Psychologie scolaire... ou les résultats incertains d'une réussite".

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

Psychosociologie

ALAPHILIPPE (Daniel). *Attitudes et comportements politiques d'une population d'étudiants*. Bulletin de psychologie, 1987, vol. 40, n^o 5-9, pp. 449-460.

◊11◊

▷▷▷ L'étude, par une méthode d'analyse des données, du système de représentations d'un échantillon d'étudiants de l'Université de Tours, fait apparaître deux axes : attitude conservatrice vs progressiste, et ouverture au monde vs non-ouverture. On détermine les corrélations de ces représentations avec des comportements manifestes (choix politique, filière d'études, etc.) et avec des indicateurs sociologiques.

DUPUY (Raymond), GAFFIE (Bernard), MAROT (Jean-Claude). *Interactions sociotechniques au sein de groupes de formation médiatisés : pour une approche psychosociale de la formation à distance*. Bulletin de psychologie, 1987, vol. 40, n^o 5-9, pp. 415-421.

◊11◊

▷▷▷ L'observation et l'analyse de réunions tenues dans le cadre d'une formation à distance montrent que la médiatisation modifie à la fois l'orientation des débats (plus grande focalisation), le fonctionnement des groupes (moins de relations horizontales), et l'interactivité.

FOURNET (Michel), MONNIER (Camille), NORMAND (Raoul). *Présentation d'une étude expérimentale visant à modifier les attitudes des élèves de classe terminale à l'égard des changements de mode de vie à venir*, Bulletin de psychologie, 1987, vol. 40, n^o 5-9, pp. 317-320.

◊11◊

▷▷▷ Cette recherche expérimentale tend à montrer que des actions pédagogiques sortant du conformisme traditionnel propre aux classes d'examen, peuvent influencer directement et indirectement les composantes de l'attitude des élèves vis-à-vis du changement.

Psychosociologie de la famille. Relations parents-enfants

ANDLAUER-ACKER (Corinne). *Epouses de boulangers-pâtisseries*.- In : Identité, processus d'identification, nominations. Enfance, 1987, vol. 40, n^o 1-2, pp. 95-101, bibliogr. (5 réf.)

◊6◊

▷▷▷ L'analyse d'un cas, celui d'une famille de pâtisseries, permet d'illustrer la manière dont l'histoire et les identifications familiales marquent un individu et le constituent dans son identité.

PRADELLES DE LATOUR (Marie-Lorraine). *Le "sens" de la famille*.- In : Identités, processus d'identification, nomination. Enfance, 1987, vol. 40, n^o 1-2, pp. 55-68, bibliogr. (4 réf.)

◊6◊

▷▷▷ A travers les interviews de trois femmes appartenant à trois générations d'une famille du Bassin houiller lorrain, on essaie de mettre en évidence la manière dont se transmet "le sens de la famille" ; celui-ci étant compris comme la connaissance des liens de parenté avec la famille au sens large, et les investissements affectifs qui s'y rattachent.

Psychosociologie et éducation

BATAILLE (Michel). *Processus psychologique mis en oeuvre par l'ouverture de l'école : les enseignants "dépossédés" par les parents*. Bulletin de psychologie, 1987, vol. 40, n° 5-7, pp. 321-329. ◊11◊

▷▷▷ A partir de l'analyse des données extraites d'un rapport d'enquête sur les conduites co-éducatives d'enseignants et de parents (de la maternelle au premier cycle secondaire) dans la région Midi-Pyrénées, on montre l'utilité du concept d'appropriation pour la connaissance des processus psychosociaux dans le développement de l'innovation en éducation.

MONTEIL (Jean-Marc). *Savoirs psycho-sociaux et éducation : les relations entre groupes, la dissonance cognitive*. Revue française de pédagogie, 1987, n° 79, pp. 65-78, bibliogr. (2 p.) ◊22◊

▷▷▷ En présentant dans cette note de synthèse deux théories appartenant au domaine de la psychologie sociale, et les résultats qui leur sont associés, l'auteur se propose d'aider les praticiens de l'éducation à considérer certaines situations-problèmes en dépassant les idées toutes faites.

ROUSVOAL (Jacques). *Les représentations de l'enfant au cours préparatoire, ses rapports avec la réussite et l'échec scolaire*. Revue française de pédagogie, 1987, n° 79, pp. 15-39, bibliogr. (15 réf.) ◊11◊

▷▷▷ Cette étude cherche à préciser le rôle du maître dans la réussite/échec des écoliers de CP. Réalisée avec 12 maîtres et deux cohortes d'élèves (435 individus), elle met en évidence les effets, sur la motivation et l'activité de l'enfant, des attentes du maître vis à vis de l'élève et de son style pédagogique.

G - SEMIOLOGIE. COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET EDUCATION

Sociolinguistique, ethnolinguistique

GARDNER-CHLOROS (Pénélope). *La cigogne et l'autruche ou l'éducation linguistique dans la cité des chasseurs*.- In : Identités, processus d'identification, nominations. Enfance, 1987, vol. 40, n° 1-2, pp. 27-37. ◊11◊

▷▷▷ Cet article décrit la première étape d'un programme de recherche destiné à comparer le développement linguistique d'enfants bilingues dans deux contextes sociolinguistiques contrastés : familles venant de divers pays, habitant Strasbourg pour raison professionnelle, et familles strasbourgeoises parlant alsacien. A l'aide d'interviews, on essaie de préciser les attitudes de celles-ci vis-à-vis des deux langues : français et alsacien.

PINTO (Maria-Antonietta). *Ecrire en italien, écrire en dialecte : pratiques d'identité culturelle en situation de diglossie*.- In : Identités, processus

d'identification, nominations. *Enfance*, 1987, vol. 40, n^o 1-2, pp. 39-52 ◊ 11◊
▷▷▷ Etude expérimentale des rapports entre code dialectal et code national chez des enfants italiens en fin de primaire. L'hypothèse selon laquelle les enfants mettent en oeuvre avec facilité une écriture du dialecte, bien que jamais apprise et faisant l'objet d'interdits est vérifiée et interprétée en termes d'identification.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTE, SEXUALITE

Santé, éducation sanitaire

HERFRAY (Charlotte). *Qu'en est-il de notre identité dès lors que nous retombons en enfance ?*.- In : *Identité, processus d'identification, nominations. Enfance*, 1987, vol. 40, n^o 1-2, pp. 103-122, ◊6◊

▷▷▷ L'analyse d'un cas de confusion mentale chez une femme de 89 ans fait apparaître une cohérence si on se réfère à un système de représentations structuré par la fonction symbolique. A partir de là, l'auteur s'appuie sur les travaux de Freud et de Mélanie Klein pour soutenir qu'il s'agit d'un "retour" à l'enfance plutôt qu'une "retombée" en enfance.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

DURU (Marie), MINGAT (Alain). *Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires.* *Revue française de sociologie*, 1987, vol. 28, n^o 1, pp. 3-16, ◊11◊

▷▷▷ Cette enquête longitudinale portant sur 2500 élèves de l'Académie de Dijon, met en évidence le poids prépondérant de l'orientation dans les inégalités des carrières scolaires, ainsi que la diversité des pratiques d'orientation suivant les collèges.

KOKOSOWSKI (Alain). *L'orientation dans les formations des jeunes sans qualification.* *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1987, vol. 16, n^o 1, pp. 35-52, bibliogr. (13 réf.) ◊5◊

▷▷▷ Plusieurs années de travaux menés dans le cadre des dispositifs d'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté ont amené l'auteur à envisager de manière différente l'orientation et la formation. Il s'agirait en particulier d'encourager de nouvelles pratiques de "conseil en orientation" auprès des organisations responsables de la formation de ces jeunes.

Emploi

AMAT (F.). *1974-1984 : des difficultés d'insertion accrues pour les jeunes des plus faibles niveaux de formation.* *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1987, vol. 16, n^o 1, pp. 5-17, bibliogr. (19 réf.) ◊22◊

▷▷▷ Cet article fait le point sur l'évolution depuis dix ans, et la situation actuelle du chômage des jeunes. Il montre que les difficultés d'insertion professionnelle concernent

surtout les moins formés, sans diplôme ou avec un diplôme minimum (CAP ou BEP). Et il constate que les politiques pour l'emploi des jeunes n'ont guère atteint leur objectif.

BLOSS (Thierry). *Qualifier les jeunes, politique du social et pari du local*. L'orientation scolaire et professionnelle, 1987, vol. 16, n^o 1, pp. 53-67, bibliogr. (19 réf.) ◊13◊

▷▷▷ Créées en 1980, les Missions locales pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes occupent une place intermédiaire entre le monde de l'école et celui du travail. En analysant l'évolution des Missions et leur place dans l'ensemble des dispositions en faveur de l'insertion des jeunes, l'auteur montre le risque, avec les nouvelles mesures qui confient aux seules entreprises la gestion de l'insertion professionnelle des jeunes, de voir disparaître, avec ce rôle d'intermédiaire des Missions, la relation qu'elles assuraient entre l'Etat et les jeunes.

LEBOUTEUX (F.). *Les T.U.C., promesses et dérives*. L'orientation scolaire et professionnelle, 1987, vol. 16, n^o 1, , pp. 69-77, bibliogr. (3 réf.) ◊22◊

▷▷▷ Le succès du programme TUC lancé en 1984 s'explique à la fois par sa simplicité et par la remise des décisions aux acteurs locaux. L'étude du fonctionnement du dispositif fait cependant apparaître certaines dérives qu'il semble possible d'éviter.

LUCAS (Anne-Marie). *Le dispositif "Jeunes" : du plan "avenir jeunes" au plan d'urgence pour l'emploi des jeunes*. L'orientation scolaire et professionnelle. 1987, vol. 16, n^o 1,, pp. 19-34, bibliogr. ◊23◊

▷▷▷ "Cet article présente un bilan des apports et des questionnements actuels du dispositif jeunes en vue d'une préparation à l'emploi. Il met l'accent sur l'intérêt d'un dispositif d'accueil, accueil d'information et d'orientation, sur l'alternance comme modalité indispensable à l'insertion, et sur la nécessaire reconnaissance et validation des acquis professionnels et de formation".

MOTTI (Marinette). *Cinq interprétations professionnelles d'une même partition familiale*.- In : Identité, processus d'identification, nominations. Enfance, 1987, vol. 40, n^o 1-2, pp. 89-94, ◊6◊

▷▷▷ Le choix professionnel des cinq membres d'une fratrie est interprété en fonction de la langue et de la nationalité, composantes fondamentales de l'identité familiale.

P - METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

BALLION (Robert). *Des jeunes du "dispositif 16-18 ans" aux élèves en difficulté : transfert d'un acquis*. L'orientation scolaire et professionnelle. 1987, vol. 16, n^o 1, , pp. 79-86 ◊11◊

▷▷▷ Compte rendu d'une recherche-action, menée pendant trois ans avec 60 CIO, et

destinée à examiner les possibilités de transférer à la formation initiale l'expérience acquise dans les stages 16-19ans.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

Enseignement des langues et de la littérature

BASTIEN (G.). *Incohérence et cohérence dans les méthodes de lecture au C.P., de 1930 à nos jours.* Revue française de pédagogie, 1987, n^o 79, pp. 51-63, bibliogr. (5 réf.) ◊13◊

▷▷▷ L'examen critique des manuels de lecture des cinquante dernières années, à la lumière des connaissances actuelles en linguistique et en psychologie, fournit des éléments de réflexion pour l'apprentissage de la lecture en 1987.

U - EDUCATION SPECIALE

Handicaps et inadaptation

ROSSIGNOL (Christian). *Mémoire familiale.*- In : Identités, processus d'identification ; nominations. *Enfance*, 1987, vol. 40, n^o 1-2,, pp. 69-76 ◊6◊

▷▷▷ Extraits d'entretiens menés dans une famille maghrébine dont deux enfants sont pris en charge par des établissements spécialisés. On y trouve une analyse des problèmes d'identité et d'identification de ces deux enfants. Les entretiens ont été réalisés dans le cadre d'une recherche destinée à repérer, à partir de situations concrètes d'enfants et d'adolescents, ce qui a pu déterminer leur mise à l'écart.

Adresses des revues analysées

Actes de la recherche en sciences sociales.
54, boulevard Raspail, 75006 Paris.
Trimestriel.

Binet-Simon (Le).
16, quai Claude Bernard, 690007 Lyon.
5 numéros par an.

Bulletin de psychologie.
17, rue de la Sorbonne, 75005 Paris.
Trimestriel.

Cahiers de psychologie cognitive.
rue des Géraniums, 13014 Marseille.
Trimestriel.

Education et formations.

58, boulevard du Lycée, 92170 Vanves.

Trimestriel.

Education permanente.

21, rue du Faubourg Saint-Antoine, 75550 Paris Cedex 11.

5 numéros par an.

Enfance.

41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris.

Trimestriel.

Histoire de l'éducation.

29, rue d'Ulm, 75005 Paris Cedex.

Trimestriel.

Orientation scolaire et professionnelle.

41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris.

Trimestriel.

Psychologie et éducation.

Services des Publications de l'Université de Toulouse-Le Mirail.

56, rue du Taur, 31069 Toulouse Cedex.

3 numéros/an.

Psychologie scolaire.

J.-P. Baillet, 2, avenue de la Gare, 40200 Mimizan.

Trimestriel.

Revue française de pédagogie.

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.

Trimestriel.

Revue française de sociologie.

11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex.

Trimestriel.

Sciences (Les) de l'éducation pour l'ère nouvelle.

Université de Caen. 14032 Caen Cedex.

Trimestriel.

Les signalements de cette rubrique proviennent d'une sélection du fichier central des thèses que l'Université de Paris 10 - Nanterre a bien voulu nous communiquer gracieusement. La prochaine sélection (à paraître dans le numéro 13) portera sur les thèses soutenues en 1986 à Paris.

SOUTENANCE PROVINCE - ANNÉS 1985-1986

Université de Aix-Marseille 1

BOYER (Anne).- *Approche clinique de l'entrée à l'école. Enjeux et effets de la première rencontre.*

Doct de 3^e cycle / Psychologie *Janvier 1985.* Dir. de recherche : PINOL-DOURIEZ, Monique.

CROS (Muriel).- *La perception de la poésie chez les enfants.*

Doct de 3^e cycle / Linguistique *Juin 1986.* Dir. de recherche : TAMINE, Joëlle.

FRAISSE (Jacques).- *Interactions sociales entre pairs et découverte d'une stratégie cognitive chez des enfants de 11 ans.*

Doct de 3^e cycle / Psychologie *Décembre 1985.* Dir. de recherche : GILLY, Michel.

KEYSERS (Ralph).- *Problèmes de conception et de réalisation d'une méthode audio-visuelle d'allemand pour jeunes francophones.*

Doct de 3^e cycle / Etudes germaniques *Décembre 1985.* Dir. de recherche : BRESSON, Daniel.

LAURENT (Daniel).- *Créole et école à la Réunion : problèmes et perspectives.*

Doct de 3^e cycle / Etudes créoles *Février 1985.* Dir. de recherche : CHAUDENSON, Robert.

RASSIAL (Jean-Jacques).- *Prolégomènes à une théorie psychanalytique de l'adolescence.*

Doct de 3^e cycle / Psychologie *Novembre 1985.* Dir. de recherche : GORI, Roland.

Université de Aix-Marseille 3

ZAMBLE (Bi Irie).- *L'approche économique de l'éducation dans les pays en voie de développement. Cas de la Côte d'Ivoire.*

Doct de 3e cycle / Sciences économiques *Juillet 1985*. Dir. de recherche : GRANIER, Roland.

Université de Bordeaux 1

CHERRADI (Abdelhak).- *L'identité culturelle et les fonctions du système éducatif actuel au Maroc.*

Doct de 3e cycle / Sociologie *Janvier 1985*. Dir. de recherche : CHAZEL, François.

DABABNEH (Michel).- *Un aspect de la déperdition scolaire : les abandons en cours d'études. Contribution à une analyse du cas jordanien.*

Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation *Février 1985*. Dir. de recherche : WITTWER, Jacques.

NAJIM (Annie).- *L'ordinateur dans une classe marocaine : tentative d'évaluation de l'apport d'un apprentissage logo dans les domaines de la spécialisation, de la créativité et du raisonnement logique.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Mai 1985*. Dir. de recherche : WITTWER, Jacques.

NICOLAS (Christian).- *Contribution à l'étude du fonctionnement des groupes Plenier - organisation et fonction du conseil de classe.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Juin 1985*. Dir. de recherche : WITTWER, Jacques.

Université de Bordeaux 2

BERNARD (Pierre-Alex).- *Etude quantitative de l'enseignement du 1er degré au Gabon. Recherche, définition et application d'une méthodologie.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Juillet 1985*. Dir. de recherche : WITTWER, Jacques.

CHERRY (Nemr).- *Enseignement du français et formation des maîtres au Liban.*

Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation *Juillet 1985*. Dir. de recherche : WITTWER, Jacques.

EGBERONGBE (Eutrice).- *La genèse de la communication chez les petits enfants : les styles linguistiques.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Novembre 1985*. Dir. de recherche : WITTWER, Jacques.

GENESTE (Philippe).- *Gustave Guillaume psychologue du langage ? Comparaison de deux théories opératoires : psychologie génétique et psycho-mécanique du langage, Jean Piaget - Gustave Guillaume.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Juillet 1985*. Dir. de recherche : WITTWER, Jacques.

GUDINO (Carmen).- *La rénovation oui mais comment ? Etude comparative de la scolarité dans les collèges en rénovation et dans les collèges traditionnels.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Février 1986*. Dir. de recherche : WITTWER, Jacques.

IBRAHIMA (Mohamed).- *Politiques éducatives et stratégies familiales de l'éducation aux Comores.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Juillet 1985*. Dir. de recherche : CORMIER, Daniel.

ISIDORI (Philippe).- *Contrôle et amélioration de la qualité des documents d'enseignement : mesure du gain didactique induit par une méthodologie d'évaluation formative.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Octobre 1985*. Dir. de recherche : WITTWER, Jacques.

JACQUINOT (Ginette).- *Sémiologie et didaxie : contribution à l'étude de la transmission des savoirs et des idées par l'image et le son.*

Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation *Mars 1986*. Dir. de recherche : WITTWER, Jacques.

JEANNEL (Alain).- *Rapport entre la recherche dans les collèges et la recherche dans les institutions régionales et nationales 1959-1983. Essai d'une définition du milieu scolaire par une étude de ses représentations verbales.*

Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation. *Juin 1985*. Dir. de recherche : WITTWER, Jacques.

Université de Caen

BARBIER (Jean-Marie).- *Analyser les phénomènes de formation.*

Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation *Juin 1985.* Dir. de recherche : MIALARET, Gaston.

BERGEZ (Gérard).- *Pensée divergente, projection, pédagogie.*

Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation *Octobre 1985.* Dir. de recherche : ARDOINO, Jacques.

BUROTTO (Maria Isabel).- *Formation des mères dans la perspective d'une éducation préscolaire communautaire.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation. *Janvier 1985.* Dir. de recherche : MIALARET, Gaston.

DUFOUR (Dany Robert).- *La parole, le silence et l'écriture.*

Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation *Mars 1985.* Dir. de recherche : ARDOINO, Jacques.

FAVIER (Suzanne).- *Contribution à l'étude sur la coéducation parents-école maternelle.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Janvier 1986.* Dir. de recherche : GUGLIELMI, Jean.

GUTGOU (Jacques).- *Analyse institutionnelle de la stagification dans la formation permanente.*

Doctorat d'Etat (sur travaux) / Sciences de l'éducation *Mars 1985.* Dir. de recherche : ARDOINO, Jacques.

LE BOTERF (Guy).- *Pour une démarche participative en formation : la recherche-action et l'ingénierie éducative.*

Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation *Juin 1985.* Dir. de recherche : GUGLIELMI, Jean.

VALENZUELA (Mariana).- *Formation des mères dans la perspective d'une éducation préscolaire communautaire.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Janvier 1985.* Dir. de recherche : MIALARET, Gaston.

VILLEPONTOUX (Luc).- *Essai de mise en oeuvre d'un projet pédagogique coopératif à l'école maternelle.*

Doctorat / Sciences de l'éducation *Novembre 1985.* Dir. de recherche : GUGLIELMI, Jean.

Université de Grenoble 2

BORGA (Charlotte).- *Conditions nécessaires à l'acquisition du langage et leurs conséquences dans le comportement ultérieur de l'individu.*

Diplôme supérieur de recherche / Sciences de l'éducation *Novembre 1985.* Dir. de recherche : CLAUSTRE, Henri.

BOUCIF (Khaira).- *Etude comparée des systèmes d'enseignement supérieur en Algérie et en France.*

DSR / Sciences de l'éducation *Octobre 1986.* Dir. de recherche : CLAUSTRE, Henri.

GAUDIN (Pierre).- *La création d'un centre de formation initiale en travail social. L'institut de service social de Besançon.*

DSR / Sciences de l'éducation *Octobre 1986.* Dir. de recherche : GUIGOU, Jacques.

GRANGE (Marie-Jeanne).- *Une expérience de préformation : effets psychosociologiques sur un public de femmes à la recherche d'une qualification.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Avril 1985.* Dir. de recherche : GUIGOU, Jacques.

MARTI (Nora).- *Education, formation professionnelle et accès au marché du travail au Venezuela : le rôle de l'Institut national de coopération éducative*

Doct de 3e cycle / Sciences économiques *Janvier 1985.* Dir. de recherche : FREYSSINET, Jacques.

MARTI FERNANDEZ (Eduardo).- *Education, formation professionnelle et accès au marché du travail au Venezuela : le rôle de l'Institut national de coopération éducative*

Doct de 3e cycle / Sciences économiques *Janvier 1985.* Dir. de recherche : FREYSSINET, Jacques.

PIZARRO-BRANA (Wilfredo).- *Sur la création des didacticiels et la communication pédagogique.*

DSR / Sciences de l'éducation *Juin 1985.* Dir. de recherche : CLAUSTRE, Henri.

VINCENT (Chantal).- *Les rapports entre formation et emploi à travers une expérience de formateurs d'adultes : l'AFPA.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Mars 1986.* Dir. de recherche : CLAUSTRE, Henri.

Université de Lille 1

LAURENT (Françoise).- *L'université et la ville dans la région du Nord Pas-de-Calais.*

Doct de 3e cycle / Géographie *Novembre 1985.* Dir. de recherche : BRUYELLE, Pierre.

PELAMOURGUES (Bernard).- *Le baccalauréat dans une académie : esquisse d'une approche sociologique du premier grade universitaire.*

Doct de 3e cycle / Sociologie. *Février 1986.* Dir. de recherche : SIMON, Michel.

SAZERAT (René).- *Les proviseurs et leur lycée de 1944 à 1980.*

Doctorat d'Etat / Sociologie *Mai 1986.* Dir. de recherche : SIMON, Michel.

ZEROULOU (Zaihia).- *Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfant : le cas de l'immigration algérienne.*

Doct de 3e cycle / Sociologie *Décembre 1985.* Dir. de recherche : SIMON, Michel.

Université de Lille 3

BOUHADIBA (Zoulikha).- *L'enseignement du français dans les écoles uniques anglaises : organisation et problèmes.*

Doct de 3e cycle / Anglais *Avril 1985.* Dir. de recherche : RUER, Jean-Michel.

DEMELEMESTER (Georges).- *Etude comparative entre le comportement des élèves d'une école nationale de perfectionnement et leur adaptation professionnelle.*

Doct de 3e cycle / Psychologie *Juillet 1985.* Dir. de recherche : SELOSSE, Jacques.

SIDIEN (Moutari).- *Contribution à l'étude des conduites problématiques des adolescents nigériens en milieu scolaire : vécu conflictuel en situation de biculturalisation.*

Doct de 3e cycle / Psychologie. *Juillet 1985.* Dir. de recherche : SELOSSE, Jacques.

SINGER (Madeleine).- *Le SGEN 1937-1970. Comment naît et s'implante dans l'éducation nationale une nouvelle tendance syndicale.*

Doct de 3e cycle / Histoire. *Février 1985.* Dir. de recherche : HILAIRE, Yves-marie.

Université de Lyon 2

AMRANI (Belkacem).- *Eléments pour une approche dynamique de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université. Le cas des universités de St Etienne et de Lyon II.*

Doct de 3e cycle / Sciences économiques *Octobre 1985.* Dir. de recherche : PUEL, Hugues.

ARNAUD (Pierre).- *Le sportman, l'écolier, le gymnaste. La mise en forme scolaire de la culture physique.*

Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation *Mars 1986.* Dir. de recherche : AVANZINI, Guy.

AUBRY (Joseph-G).- *L'éducation récurrente - un idéal-type de l'O.C.D.E. en configuration Nord-Sud.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Mars 1985.* Dir. de recherche : DESROCHE, Henri.

BRETTE (Claude).- *Une éducation permanente pour un développement local en milieu rural. Les conditions de la mise en oeuvre d'actions éducatives adaptées dans les campagnes de l'ouest-roannais.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Mai 1986.* Dir. de recherche : COLLIN, Pierre-Cl..

CHAPELANT (Paul).- *Modes d'acquisition des connaissances et systèmes de savoirs. Impacts des actions de formation auprès des agriculteurs du département de l'Ain 1972-1982.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Novembre 1985.* Dir. de recherche : MAGNIFICAT, Maurice.

CHAUVEAU (Jacques).- *Contribution à la didactique de l'orthographe lexicale. Efficacité d'un livret phonologique.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Février 1986.* Dir. de recherche : GIRAUD, Henri.

DUCHAMP (Michel).- *De la pertinence du mémoire comme méthode anthropologique.*

Doctorat / Sciences de l'éducation *Décembre 1985.* Dir. de recherche : MAGNIFICAT, Maurice.

DUMONT (Alain).- *La genèse d'une expérimentation pédagogique : le collège N-D de Mont Roland. De l'uniformité didactique à la gestion du pluralisme.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Décembre 1985.* Dir. de recherche : AVANZINI, Guy.

- DUPONT (Olivier).- *Diagnostic du système éducatif et perspectives informatiques.*
 Doct. de 3e cycle / Sciences économiques *Novembre 1985.* Dir. de recherche : ALGOUD, Jean-Pierre.
- GARCIA (Benjamin).- *Interférences entre le français et l'espagnol chez les enfants d'origine espagnole scolarisés en France.*
 Doct. de 3e cycle / Linguistique. *Octobre 1985.* Dir. de recherche : KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine.
- GARDOU (Charles).- *L'école dans le devenir des îles Marquises.*
 Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Juillet 1985.* Dir. de recherche : AVANZINI, Guy.
- GOSSOT (Bernard).- *Psychologie des adolescents en situation d'échec scolaire global. Analyse de la construction de l'identité dans le champ institutionnel.*
 Doctorat / Psychologie. *Décembre 1985.* Dir. de recherche : MARTIN, Robert.
- HONORE (Serge Claude).- *Le mouvement parent d'élèves en France 1900-1981 : stratégies et valeurs.*
 Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation *Décembre 1985.* Dir. de recherche : AVANZINI, Guy.
- LACROIX (André).- *La leçon de morale à l'école publique élémentaire (1882-1969) : contribution à l'étude de son essor et de son déclin.*
 Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Septembre 1985.* Dir. de recherche : DENIS, Marcelle.
- LEFORT (Jean-Pierre).- *Profils pédagogiques et apprentissage de langue en collège.*
 Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Novembre 1985.* Dir. de recherche : DE LA GARANDERIE, Antoine.
- MANTEAU (Roger).- *Les idées pédagogiques de Goethe.*
 Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation. *Juillet 1985.* Dir. de recherche : AVANZINI, Guy.
- MICHEL (Sylvie).- *L'introduction de la gestion mentale dans la méthode globale pour l'apprentissage de l'allemand : remède à l'échec.*
 Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. *Juin 1986.* Dir. de recherche : DE LA GARANDERIE, Antoine.
- MONSELLIER (Alain).- *La formation des professeurs d'éducation physique et sportive au Sénégal.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Octobre 1985*. Dir. de recherche : AVANZINI, Guy.

NDALA (Timothé).- *Problèmes socio-scolaires des élèves de milieu familial défavorisé. Propositions et projets d'action pour une amélioration de l'aide sociale à l'enfance dans le cadre de l'action sociale au Congo.*

Doctorat / Sciences de l'éducation *Juillet 1986*. Dir. de recherche : MARTIN, Robert.

SELLAK (Bounoua).- *La formation de professeurs de l'enseignement secondaire technique en Algérie : analyse d'une stratégie de formation de professeurs des filières technologiques à l'ENSP (1970-1984).*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Janvier 1985*. Dir. de recherche : AVANZINI, Guy.

WALIER (Béatrice).- *La notion de savoir infirmier moteur de changement dans la formation infirmière.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Janvier 1986*. Dir. de recherche : AVANZINI, Guy.

Université de Montpellier 1

SIRET (Remy).- *La légitimité de l'intervention éducative : sports de combat dans un centre socio-éducatif pour adolescents.*

Doct de 3e cycle / Staps *Décembre 1985*. Dir. de recherche : RAUCH, André.

Université de Montpellier 3

KOTTRACHE (Khaled).- *Le développement et l'évolution de l'enseignement en Syrie de 1920 à 1980.*

Diplôme universitaire / Pédagogie *Septembre 1985*. Dir. de recherche : JOUHAUD, Michel.

Université de Nancy 2

MARQUART (François).- *L'analyse des besoins éducatifs et ses élaborations*

méthodologiques en formation d'adultes.

Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation *Décembre 1985.*

RISSE (Jean).- *Vers une réhabilitation de l'écrit dans l'enseignement du français (langue étrangère et langue maternelle).*

Doct. de 3e cycle / Littérature française *Décembre 1985.* Dir. de recherche : BOUVEROT, Danielle.

Université de Nantes

ESTABLET (Roger).- *La rentabilité sociale différentielle de la scolarisation.*

Doctorat d'Etat / Sociologie *Mars 1985.* Dir. de recherche : VERRET, Michel.

Université de Nice

HACHOUF (Salim).- *Les enfants abandonnés en Algérie : problèmes d'identité et de devenir (l'exemple de l'institution spécialisée de Constantine).*

Doct. de 3e cycle / Psychologie *Janvier 1985.* Dir. de recherche : CLAPIER-VALLADON, Simone.

Université de Poitiers

BOUCHEIX (Jean-Michel).- *Communication de relations spatiales et développement sémantique chez le jeune enfant.*

Doct. de 3e cycle / Psychologie *Juin 1985.* Dir. de recherche : BRAMAUD DU BOUCHERON, Geneviève.

Université de Reims

LESIGNE (Pierre).- *Le système scolaire ardennais au milieu des années 1980.*

DU / Sociologie *Novembre 1985.* Dir. de recherche : TEBIB, Renée.

Université de Rouen

ROUSVOAL (Jacques).- *L'image de l'enfant des maîtres du cours préparatoire. Ses rapports avec la réussite et l'échec scolaires.*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Février 1986.* Dir. de recherche : TESTANIERE, Jacques.

Université de Strasbourg 1

AZPIROZ (Carmen).- *Les Ikastolas en pays basque d'Espagne. La question du bilinguisme scolaire.*

Doct de 3e cycle / Psychologie. *Janvier 1985.* Dir. de recherche : TABOURET-KELLER, Andrée.

Université de Strasbourg 2

BARABWIRIZA (Leon).- *L'école et le régime des conventions au Burundi 1928-1978. Analyse socio-historique d'un système d'enseignement.*

Doctorat / Sciences de l'éducation *Mai 1985.* Dir. de recherche : ERNY, Pierre.

DUPUIS (Pierre-Andre).- *Essai sur l'éthique et la philosophie de l'éducation.*

Doctorat / Philosophie *Juin 1985.* Dir. de recherche : BRAUN, Lucien.

LECOZ (Marie-Claude).- *L'intelligence formelle : construction génétique ou production sociale ?*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Novembre 1985.* Dir. de recherche : REBOUL, Olivier.

ONAMBELE NGONO (Lucine).- *Pédagogie et méthode enseignante : "exemple des techniques Freinet".*

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Juin 1985.* Dir. de recherche : TARDY, Michel.

WERCKMANN (Françoise).- *Acquisition de l'objectivité en sciences physiques en sixième.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. *Septembre 1985*. Dir. de recherche : TARDY, Michel.

Université de Toulouse 1

NGOULA-LOUFOUMA (Martin).- *Ecole et sous-développement rural l'exemple du Congo*.

Doct. de 3e cycle / Sciences économiques. *Février 1985*. Dir. de recherche : BERTHELOT, Jacques.

Université de Toulouse 2

ALBERT (Jacquy).- *Une approche psycho-pédagogique de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire : de l'image de l'enfant par le maître à l'acte d'enseignement*.

Doct. de 3e cycle / Psychologie. *Avril 1985*. Dir. de recherche : FIJALKOV, Jacques.

BAHI (Lakhdar).- *Origine sociale et scolarité en Algérie indépendante. Tentative d'analyse sociologique de l'inégalité devant l'enseignement secondaire dans le système scolaire algérien*.

Doct. de 3e cycle / Sociologie. *Juin 1985*. Dir. de recherche : BERTHELOT, Jean-Michel.

GROSSETTI (Michel).- *L'intérieur de la parenthèse. Le mode de vie des enseignants français en coopération dans l'ancienne zone coloniale de la France*.

Doct. de 3e cycle / Sociologie. *Février 1985*. Dir. de recherche : BERTHELOT, Jean-Michel.

LALANNE-CAPDEVILLE (Janyne).- *Activités ludiques et communication dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à des adultes*.

Doct. de 3e cycle / Linguistique. *Mars 1985*. Dir. de recherche : RIVENC, Paul.

RULLO-ROVIRA (Carmen).- *L'évolution de l'enseignement catholique en Espagne (période 1970-1980)*.

Doct. de 3e cycle / Etudes ibériques. *Novembre 1985*. Dir. de recherche : JAMMES, Robert.

SILVA (Alejandrina).- *L'accès des nouvelles couches de la population aux uni-*

versites vénézuélienne : le cas de l'université des Andes.

Doct de 3e cycle / Sociologie. *Juin 1986.* Dir. de recherche : BERTHELOT, Jean-Michel.

SOW (Mama).- Etude interculturelle du statut du corps en milieu scolaire sénégalais. Pour une redéfinition des pratiques d'éducation physique.

Doct de 3e cycle / Psychologie *Juin 1985.* Dir. de recherche : CLANET, Claude.

TOMASINI (Jean-Claude).- Contribution aux recherches sur la formation continue des instituteurs. Procédures pédagogiques de formation et projet de personnalisation.

Doct de 3e cycle / Sciences de l'éducation *Décembre 1985.* Dir. de recherche : FER-RASSE, Jean.

ZOUAOUI (Khadija).- Influence des facteurs sociaux sur la genèse du bilinguisme individuel. Le bilinguisme scolaire au maroc.

Doct de 3e cycle / Psychologie *Novembre 1985.* Dir. de recherche : MAURAND, Georges.

Université de Tours

JAMIN (Line).- Quelques modèles internationaux de l'éducation nationale. Contribution à l'étude historique des formes d'enseignement de la langue française dans les manuels scolaires élémentaires...

Doct de 3e cycle / Littérature comparée *Janvier 1986.* Dir. de recherche : BODY, Jacques.

TESSIER (Gisèle).- Contribution à une étude de la créativité verbale chez l'enfant. Approche systémique de la poésie à l'école maternelle et élémentaire.

Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation *Février 1986.* Dir. de recherche : LERBET, Georges.

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PARUS PRÉCÉDEMMENT

● ITINÉRAIRES DE LECTURE

Lectures au croisement des disciplines, par S. MOLLO-BOUVIER (n° 11) - *L'éducation nouvelle à temps et à contretemps*, par L. RAILLON (n° 10) - *D'une culture musicale et littéraire à une culture pédagogique*, par M. DEBESSE (n° 9) - *Itinéraire de lecture d'un chercheur américain*, par M. HUBERMAN (n° 8) - *Salons de lecture 1936-1985*, par J. DUMAZEDIER (n° 6)

● ITINÉRAIRES DE RECHERCHE

Émergence de l'identité d'un chercheur en sciences de l'éducation, par A. BIREAUD (n° 11) - *De Nietzsche au média planning : à la recherche du vrai monde*, par F. MARIET (n° 11) - *De l'enseignement du français-latin-grec à la didactique du français*, par D. MANESSE (n° 10) - *De la croyance au doute, du doute à l'action*, par J. AUBRET (n° 10) - *Sociologue de l'éducation de Toronto à Montréal*, par P. LESSARD (n° 9) - *Du métier d'instituteur à celui de chercheur en éducation*, par P. DUPONT (n° 9) - *De la physique à la pédagogie*, par M.-G. SÉRÉ (n° 8) - *Expérimenter*, par J.-P. ASTOLFI (n° 8)

● REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

L'interdisciplinarité, par F. CROS (n° 11) - *Recherches en sciences de l'information musicale*, par J.-P. MIALARET (n° 10) - *L'interculturel*, par M. ABDALLAH-PRETCEILLE (n° 9) - *La pédagogie des sciences*, par V. HOST (n° 8) - *La schématisation*, par J.-F. VEZIN (n° 7) - *L'évaluation pédagogique*, par B. MACCARIO (n° 6)

● COMMUNICATIONS DOCUMENTAIRES

Propositions pour une typologie des recherches, par L. SPRENGER-CHAROLLES, R. LAZURE, G. GAGNÉ et F. ROPÉ (n° 11) - *L'éducation et l'école dans les romans français 1945-1983*, par J. BEILLEROT (n° 10) - *Quinze ans de lectures dans une Ecole normale : Chartres 1968-1984*, par N. KUNTZMAN (n° 9) - *Couverture bibliographique de l'éducation au Royaume-Uni*, par N. BESWICK (n° 8) - *La circulation de l'information en éducation dans les Ecoles normales*, par O. CHESNOT-LAMBERT, C. ÉTÉVÉ, J. HASENFORDER (n° 7)

Seizième année
trimestriel

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

AU SOMMAIRE DU NUMÉRO 2

Avril - Mai - Juin 1987

Jean GUICHARD

Organisation scolaire et insertion sociale des filles et des garçons

Jacques W. CHEVRIER
Julio C. INOSTROZA

Le style cognitif et la dimension cognitive
de la maturité vocationnelle

Yann FORNER

L'attitude motivée chez les lycéens de classe terminale :
modèle, structure et variabilité

Françoise AUBRET

Pronostic de la scolarité en second cycle secondaire.
Validité prédictive de certains tests collectifs
et d'appréciations scolaires en classe de 3^e

Jean KAUFMANN

Une étude des différences de sévérité entre professeurs
en classe de 3^e

Cette revue, qui traite de l'ensemble des problèmes d'orientation, en rapport avec la psychologie, l'éducation et l'emploi, est susceptible d'intéresser, par la diversité des thèmes abordés et le parti-pris de rigueur scientifique, aussi bien les chercheurs que les personnes affrontant les réalités du "terrain".

Voici quelques-uns des titres de numéros spéciaux récents :

- *Lecture et compréhension* (n^o 4 de 1985) ;
- *Le passage de l'école au collège* (n^o 1 de 1986) ;
- *L'orientation au collège et au lycée* (n^o 3 de 1986) ;
- *Projet d'orientation et vie professionnelle* (n^o 4 de 1986) ;
- *Les jeunes en difficulté* (n^o 1 de 1987).

Abonnement : France, 180 F - Étranger, 200 F - Le numéro, 56 F
Adressez votre titre de paiement au Régisseur des Recettes,
INETOP - 41, rue Gay-Lussac - 75005 PARIS.

Directeur de publications : Francine Best

Achévé d'imprimer en octobre 1987
à l'imprimerie Instaprint (Tours)
Dépôt légal 4ème trimestre 1987

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05