

CHEMINS CONVERGENTS VERS LA PLANÈTE DES JEUNES

Nelly Leselbaum

CE SONT les problèmes des 13-18 ans qui sont au coeur des recherches que j'ai entreprises depuis une quinzaine d'années. Traduire en objet de connaissance, le vécu des jeunes et plus précisément leurs comportements dans leur vie quotidienne à l'école, dans leurs loisirs, leurs façons de penser leur avenir, leurs engagements, leurs responsabilités à l'égard de leur propre vie, de leur propre santé, tel est le *fil d'Ariane* qui unifie mon itinéraire de recherche.

Mais ces études sur les jeunes ne se sont pas faites de façon linéaire. C'est autour de trois questions que se dégage la cohérence de mes axes de recherche. Surgies au cours des études universitaires de Philosophie suivies à la Sorbonne de 1955-1961, ces questions se sont posées de nouveau dans l'exercice de mon premier métier, celui de l'enseignement de la philosophie de 1961-1971. Pourtant, paradoxalement, ces questions, bien qu'issues de la philosophie ne sont pas d'ordre philosophique. C'est au travers des sciences sociales et des sciences de l'éducation que j'ai pu les aborder en menant des recherches autour :

- des problèmes liés à la capacité de l'institution scolaire à se transformer de l'intérieur par ses propres forces et à susciter des changements dans le cadre des innovations nationales ou locales,
- de la formation abordée dans ses contenus, ses modèles et ses méthodes et, plus généralement, la formation au métier de l'enseignement,

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 17, 1989

– de la connaissance que l'on peut avoir des adolescents, de leurs représentations, attitudes, comportements et valeurs auxquelles ils adhèrent au fil des générations.

Les débuts d'une pratique

C'est en 1971, que j'ai commencé à faire de la recherche. J'avais enseigné en Province puis à Paris pendant dix années comme professeur de philosophie dans des classes terminales de lycée. Intriguée par certains comportements de mes élèves au lendemain de 1968, et plus encore par les premières apparitions du problème de toxicomanie, je complète alors ma première formation par une maîtrise universitaire en Sciences Sociales à Paris V et un DEA de 3e Cycle sur les comportements déviants des adolescents, sous la direction de Claude Veil et Paul-Henry Chombard de Lauwe, à l'École Pratique des Hautes Etudes.

Ce premier travail prend la forme d'une enquête auprès d'un millier d'adolescents. Il répond à la volonté de mieux connaître les publics d'élèves rencontrés dans mes classes des années 1970 et qui m'apparaissent très différents comparés aux générations d'élèves dont j'ai eu la charge dans les années 1960. Mais cette première recherche participe aussi du désir d'enrichir ma réflexion théorique et philosophique, par des études plus empiriques, inspirées de la méthode des enquêtes psycho sociologiques (1). Cette étude sur les élèves me conduit en 1972 à l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogiques, où je suis détachée pour mener l'évaluation d'une expérimentation nationale sur le travail indépendant. Cette évaluation avait été commandée, au département d'Etudes et Recherches que dirige Louis Legrand, par le Directeur des Enseignements Élémentaire et secondaire, M. Weil.

A cette époque, dans ce même département, une réflexion s'organise sur la mise en place d'un lycée expérimental. Jacques Quignard, avec beaucoup de talent et de savoir-faire, anime des assemblées plénières et des commissions par disciplines, dans lesquelles inspecteurs, chercheurs et enseignants en exercice travaillent à élaborer des contenus de programmes et des méthodes pédagogiques nouvelles susceptibles d'être promus. Les préoccupations d'alors se focalisaient en effet sur les manifestations d'une baisse d'intérêt des élèves pour l'école...

Ce lycée expérimental n'a jamais vu le jour (2). Aucun des Ministres successifs de l'Éducation n'a retenu dans ses priorités de travailler à la naissance de cet établissement qui devait fonctionner comme un "laboratoire expérimental"... Cependant ce projet a permis à quelques-

uns d'entre nous de mener, de façon soutenue, une réflexion plus approfondie sur les changements et les problèmes de l'innovation dans l'enseignement au moment où parallèlement, l'Organisation de Coopération et de Développement Economique et le Conseil de l'Europe publient leurs premiers grands rapports élaborés pour répondre à la crise de l'enseignement.

C'est aussi de cette époque que datent les premières réflexions sur l'interdisciplinarité, la prise de conscience de la nécessité de développer les Centres de Documentation et d'Information dans les établissements, le travail des élèves sur documents, la création d'un centre d'auto-documentation en 1974 au collège de Marly-le-Roi qui existait depuis 1966 (3), la nécessité de connaître et de développer les méthodes de pédagogie active. Les observateurs notent aussi à cette époque un net retour à la volonté de mieux connaître la pensée des grands pédagogues comme J. Korczac, Jérôme Bruner, etc...

C'est au sein de l'INRP et tout particulièrement au sein du Département des Etudes et Recherches appliquées - il faut leur rendre justice -, que plusieurs projets sont menés avec des établissements scolaires dits "expérimentaux" et notamment les projets de réforme de l'enseignement secondaire, d'introduction de l'interdisciplinarité, des bacs expérimentaux, du travail autonome, des C.E.S. expérimentaux...

On distingue alors dans l'engagement du changement et de l'innovation dans le système éducatif deux modalités :

- des initiatives qui intéressent l'ensemble de la France. On les nomme "expérimentations nationales", même si finalement le nombre d'enseignants concernés reste assez faible. C'est le cas du travail indépendant : il touche 4% des enseignants français qui bénéficient pour introduire et valider cette méthode, de décharges d'heures d'enseignement et d'affectations de poste, ...

- des initiatives plus locales. On les nomme "innovations spontanées". Quand celles-ci sont suivies par un organisme de recherche comme l'INRP, on a affaire, selon le mot de Louis Legrand, à des innovations "contrôlées" (4).

Mais dans ces deux cas, la communauté de recherche est fidèle, du moins en France, au modèle de "Recherche-Développement-Diffusion" (RDD) et au paradigme de la diffusion de la tache d'huile. Les chercheurs se préoccupent peu, en vérité, des stratégies de diffusion et de généralisation des changements.

Il est clair que tous ces projets, menés à terme ou abandonnés en cours de route, ont constitué un ensemble qui a inspiré quelque peu

les réformes mises en place dans les dix dernières années, notamment par Alain Savary, en particulier sur la rénovation des collèges (4 bis)...

Mais peut-on affirmer en 1989, que ces expérimentations se sont diffusées de la façon dont le Ministère et les grands établissements associés l'avaient prévu ? C'est une interrogation qui demeure. Elle vient d'être éclairée par la récente publication d'Antoine Prost (5).

Le travail autonome (1973-1980)

Dans tous ces projets qui retiennent l'attention de la communauté, c'est l'individualisation du travail et l'autonomie qui m'intéressent le plus. En fait, je n'ai guère cessé de suivre l'évolution de cette pratique.

Les études menées sur le Travail Indépendant, appelé par la suite "Travail Autonome" (TA) ont évolué et ont suivi des méthodologies assez différentes. En effet, leur objet et les hypothèses de recherche ont changé au fur et à mesure que les directions ministérielles des collèges et des lycées donnaient un objectif différent à l'expérimentation de cette pédagogie.

a) Le développement des recherches-actions

En 1972 la finalité poursuivie par le développement du T.I. est d'accorder une plus grande autonomie de comportement aux élèves afin de donner une plus large motivation au travail chez les adolescents qui, après 68, manifestent une inappétence scolaire grandissante et inquiétante.

L'expérimentation nationale de cette pratique, apparue aux Etats-Unis et adaptée à la France, est conduite implicitement à engager des changements au sein de l'Education Nationale pour mettre fin à cette crise...

Mes premières observations des classes qui pratiquent cette pédagogie, m'incitent à penser que le terme T.I. recouvre des réalités différentes en fonction des disciplines, des niveaux et des enseignants qui l'appliquent. Il me faut donc commencer par décrire les pratiques pédagogiques en oeuvre dans les classes de seconde des cinq lycées qui se sont engagés dans l'expérimentation du T.I. Faute de quoi on ne saurait même pas décrire la pédagogie qui sera évaluée.

La typologie établie essaie de rendre compte de la manière dont les enseignants appliquent, dans le cadre de leur discipline, l'innovation expérimentée. Cette typologie (6) se construit à partir d'un ensemble

d'indicateurs qui se dégagent des entretiens semi-directifs conduits auprès des enseignants expérimentateurs, et aussi des grilles d'évaluation du travail des groupes que les élèves remplissent eux-mêmes, avec conviction et sincérité.

A ma connaissance, l'INRDP, à cette époque est en France la seule institution de recherche à faire intervenir les acteurs de l'acte éducatif dans la description de cet acte... Et cette approche originale sera, par la suite et au fil des années, approfondie par Louis Legrand qui nous incite à développer dans son département d'Etudes et de Recherches, ce qu'on nommera quelques années plus tard les recherches-actions, recherches qui, selon Michel Bataille, s'installent dans le mouvement de va-et-vient entre différents niveaux d'observation et de théorisation.

Ces recherches consistent, pour les enseignants qui y sont associés, à décrire l'innovation, ensuite à informer dans le double sens "de donner l'information et donner forme" aux documents recueillis dans les classes.

A ce point de l'itinéraire de mes recherches, mon choix personnel est de multiplier dans les études que j'entreprends, l'emploi de techniques différentes de recueil de données ; je me refuse en effet à n'en utiliser qu'une seule, comme on le faisait plus couramment (7).

En outre, je porte une attention particulière aux nouveaux types de relations qui s'instaurent avec le savoir scolaire, entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et les professeurs.

Cette nouvelle voie de recherches s'impose en effet, en raison d'une part de l'objectif déclaré de l'expérimentation pédagogique : faire évoluer les attitudes et les comportements des adolescents vis-à-vis de l'école, et d'autre part de l'approche psycho-sociologique de la pédagogie que je privilégie à cette époque. La période de la naissance du T.I. coïncide, en effet, avec un courant qui commence à se développer en France à la suite de la traduction des grands textes anglais et américains qu'André Lévy vient d'introduire et de faire paraître dans la collection Dunod sous le titre *Psychologie sociale*.

Ainsi il apparaît nécessaire, dans la mise en place d'une expérimentation pédagogique, d'interroger les professeurs tout autant que les parents et les élèves afin de connaître les points de vue des acteurs eux-mêmes. Le concept de communauté scolaire commence à prendre sens...

Cette enquête se fait sous la forme d'une étude. Il se dégage que seulement 4% d'élèves et de parents se trouvent opposés à cette méthode...

Ce qui permet de conclure ce premier rapport d'observation par un ensemble de propositions visant à intégrer cette pédagogie dans les autres pratiques de classe, à faire en sorte que le travail autonome soit une pédagogie alternative, comme on le dira plus tard...

b) Les résistances au T.A.

Mais une observation est toujours ponctuelle et soumise à des re-conductions pour suivre l'évolution de ce qu'on observe...

Ma première étude se poursuit en 1975 par une enquête qui porte plus précisément sur les facteurs de résistance au T.I. devenu T.A. *des élèves qui se trouvent dans les classes d'examen* (8). La réflexion pédagogique sur les conditions qui rendent possibles les innovations et les changements en éducation se révèle pratiquement inexistante en France. La question de savoir comment les innovations pouvaient s'opérer n'était pas encore, en effet, une interrogation majeure des sciences de l'Éducation, comme elle le deviendra quelques années plus tard (9). Les seuls ouvrages de références que j'utilise ne sont pas traduits. C'est le cas de celui de M. Miles *Innovation in education* (1964) et surtout celui de Havelock, *Planning for Innovation* (1969).

L'UNESCO, il est vrai, se préoccupe de cet angle de recherche. A. Michael Huberman publie en 1973 l'étude que je trouve encore en 1989 capitale, et qu'il intitule *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation* (10).

Apparemment l'expérimentation du T.A., conduite sous l'impulsion du Ministère de l'Éducation Nationale dans cinq lycées expérimentaux, ne révèle pas de résistance. Elle donne lieu cependant à ce qu'on appellera le "bac expérimental". Mais ce bac disparaîtra assez vite. De fortes interrogations en effet inquiètent les enseignants et les élèves, au point que l'évaluation que je mène à l'INRP sur cette pratique pédagogique, doit avant tout répondre aux interrogations de circonstances :

- le travail autonome prépare-t-il les élèves aussi bien que la pédagogie traditionnelle aux épreuves de contrôle en vigueur ?
- le travail autonome augmente-t-il ou diminue-t-il les inégalités entre les compétences et les niveaux des élèves ?

Autrement dit, cette pédagogie renforce-t-elle les inégalités entre les élèves, en rendant plus forts les forts et plus faibles, les faibles, au regard des examens de contrôle en vigueur dans le système scolaire ?

C'est naturellement à l'INRP que revient le soin de conduire des études sur cette pratique qui demeure un des rares changements pé-

dagogiques conduits par le Ministère. Ces études ont la charge de vérifier que ce changement n'entraîne pas d'effet pervers, dirai-je, par rapport à la démocratisation de l'école .

c) Le problème de l'évaluation de l'autonomie des élèves

C'est pour calmer les inquiétudes de l'institution scolaire et légitimer cette nouvelle pédagogie face aux attaques de ses détracteurs que je mène une étude pour en mesurer les effets d'abord dans les classes de seconde (11) ensuite en classes terminales (12).

On peut dire qu'à ce moment la méthode d'évaluation demeurait rudimentaire. On s'efforçait en effet, d'une part de décrire les pratiques des classes réputées atteindre les objectifs pédagogiques précisés et d'autre part de mesurer, à l'aide des épreuves de contrôle en vigueur dans le système éducatif, les résultats obtenus à ces épreuves par les populations dites "expérimentales" en comparaison avec des populations homogénéisées dites "de référence", ou "témoins".

En 1989 je demeure persuadée, à la suite de la lecture d'articles comme celui de Jacques Ardoino et Guy Berger parus en 1986 dans la revue *Pour* (13) ou celui de D. Lafortune et M. C. Kiely paru en 1985 dans la Revue Canadienne de Santé Mentale (14) qui portent sur les méthodologies de l'évaluation, qu'il est particulièrement utile pour engager des changements en éducation, de publier des descriptifs rigoureux de pratiques pédagogiques, détaillés dans leurs déroulements concrets comme dans leurs fondements théoriques et conduits dans des conditions réelles d'enseignement. C'est ce que j'ai tenté de faire dans l'ouvrage *Autonomie et auto-évaluation* (15) et l'ensemble de ces recherches constituent la matière d'un enseignement sur l'évaluation que j'assure à l'Université de Paris X depuis trois ans, auprès des étudiants en Sciences de l'éducation.

Cette méthode paraît préférable à d'autres qui procèdent de la méthode expérimentale.

En reprenant la thèse de Lecompte R. et de Rutman (16), je dirai qu'il faut élargir la conception même de "l'évaluabilité" des pratiques d'interventions, condition nécessaire pour s'engager dans une voie méthodologique plus prometteuse...

La formation des enseignants (1980)

Les dysfonctionnements de l'École par rapport aux objectifs avancés sont maintenant patents. On ne peut même pas incriminer les changements de pédagogie des professeurs puisque – et cela, toutes les observations le constatent – les enseignants sont finalement peu nombreux à engager des changements dans leurs pratiques pédagogiques (18). Certes, les pesanteurs des systèmes, (et l'école en est un), me paraissent avoir une part non négligeable dans l'immobilisme, ainsi que Michel Crozier l'explique (19). La thèse de Guy Avanzini *Immobilisme et Novation dans l'éducation scolaire*, publiée en 1975, avait déjà dénoncé ce point.

Il m'apparaît, a posteriori, qu'il était naturel d'être conduite à m'interroger sur la capacité de la recherche elle-même à susciter des innovations et même des changements en éducation.

Les explications avancées dans les quelques études qui sont publiées sur ce thème par Lallez Raymond, Avanzini Guy, Legrand Louis, Snyders Georges, etc. (20) sont toutes intéressantes, mais elles sont toutes différentes les unes des autres. Aucune ne me satisfait en effet pleinement... Pour les uns, ce serait l'Administration centrale qui ne sait pas exploiter les conclusions des démarches scientifiques et modifier les Instructions officielles. Pour les autres, les structures de communication pour informer les enseignants des résultats de recherches font gravement défaut. En 1989, lors des difficultés que Lionel Jospin a eues avec les enseignants, c'est toujours cette même explication qui a été avancée (21). Pour d'autres, encore, c'est parce que les recherches en Education, surtout celles qui ont trait aux changements, ne sont pas assez rigoureuses dans leur méthodologie et n'ont donc pas de fiabilité suffisante. Pour ma part, je me rapproche plutôt de l'hypothèse de Raymond Lallez et je pense que ce qui est en cause surtout, c'est la Formation. En effet, non seulement, les formations ne comprennent pas d'initiation à la recherche, mais, circonstances aggravantes, les formations des enseignants ne tiennent aucun compte des résultats de recherches, même lorsqu'elles sont "commanditées" par le Ministère.

J'ai pu vérifier cette conviction en participant à la mise en place des actions d'animation et de formation des personnels enseignants du second degré, *effectuée par la mission à la recherche pédagogique et à la formation des maîtres du second degré en 1981*.

A la suite de ce travail, je commence à formuler l'hypothèse centrale que si on veut réellement que des changements s'opèrent dans le système éducatif, il faut que la formation des enseignants les prenne en

compte. Encore devrai-je vérifier que cette formation, malgré les diverses innovations lancées du Ministère, n'avait pas tellement changé depuis une vingtaine d'années au moins .

Je me propose donc d'observer les formations pédagogiques dispensées dans quelques Centres Pédagogiques Régionaux (CPR). L'équipe de recherche comprend des enseignants-associés (tous conseillers pédagogiques) qui appartiennent à six académies. L'étude de l'INRP cherche à vérifier l'idée que les innovations ne se diffusent pas, justement parce que la formation pédagogique des enseignants ne les intègre pas. Elle donnera lieu à un rapport de recherche sur la formation des enseignants du second degré dans les centres pédagogiques régionaux (22).

Notre plus grand étonnement vient de ce que, au cours des entretiens avec les conseillers pédagogiques, ces derniers demandent à être formés au conseil pédagogique, parce qu'ils ne se sentent pas capables (dans la grande majorité des cas) de former leurs propres stagiaires.

A l'issue de cette recherche, l'équipe des enseignants associés met au point sept modules de formation destinés à aider les Conseillers pédagogiques dans leur rôle de formateurs (23).

Lorsque A. Savary devient Ministre de l'Education et lance ses grandes études de fond, je participe à deux des commissions : celle qui, animée par A. de Perreti, s'intéresse à la formation des personnels de l'Education et surtout celle qui réfléchit sur les lycées : elle est animée par A. Prost.

Dans ce travail intense de réflexion et d'écriture, j'apprécie beaucoup l'occasion qui m'est donnée d'appréhender les problèmes dans leur ensemble et notamment sous l'angle institutionnel. Chacune de ces commissions est contrainte de traiter de tous les aspects, ce que ne font pas les études toujours ponctuelles et partielles que nous menons dans les universités ou à l'INRP. Et cette nécessité d'embrasser tous les aspects d'un problème me paraît être d'un enrichissement considérable.

Mais à l'inverse, je mesure avec étonnement comment des facteurs liés aux plus simples dysfonctionnements d'une organisation (comme les relations inter personnelles par exemple...) peuvent faire obstacle à ce qu'une circulaire soit publiée dans le numéro du B.O. qui prépare chaque année les rentrées scolaires, etc., alors même que cette circulaire avait été élaborée par de multiples et nombreuses réunions pendant toute une année, discutée mot à mot, écrite et acceptée par l'immense majorité des participants aux commissions de travail.

A l'heure actuelle, lorsqu'il m'arrive de relire le rapport de la Commission Prost sur *Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle*, en particulier le chapitre X, qui traite des problèmes de la formation des enseignants, de leur recrutement et de leur nécessaire mobilité, je trouve les propositions formulées toujours pertinentes. Pourtant, aucun Ministre n'a tenté de les réaliser...

Des sciences de l'éducation aux recherches sur la santé des élèves

Déjà, lorsque j'enseignais la philosophie, j'avais pu remarquer que les difficultés de mes élèves à l'école étaient d'ordre plus affectif qu'intellectuel. Bien entendu, j'avais conscience de ne m'adresser en classes terminales qu'aux seuls 30% d'élèves de la classe d'âge parvenus jusqu'au bac, les autres ayant été "sélectionnés" par leurs échecs aux examens... Pourtant les études sur "La vie scolaire ou la vie quotidienne des jeunes adolescents français" étaient, quant à elles, très rares (24) pour ne pas dire inexistantes.

Et je n'approuvais pas qu'un système éducatif pût circonscrire trop exclusivement son action à former "l'esprit" des élèves, sans reconnaître qu'il avait une responsabilité dans la formation de la personne de l'élève, dans sa globalité.

Enfin, me méfiant de toute structure fermée, insularisée, je souhaitais développer des investigations pour montrer que l'école avait à prendre en compte ce que les sujets-élèves apprenaient aussi, en dehors d'elle. Mais ce type de questions ne faisait pas partie des urgences de l'INRP

Comment suis-je parvenue à les mener ?

On sait que chaque année, dans différents domaines de recherche, des appels d'offre mettent à la disposition des laboratoires, des budgets pour engager des études sur des sujets qui font partie des interrogations posées par le corps social à la communauté scientifique... Ces offres sont aussi une occasion de contacts avec d'autres organismes de recherche et d'autres équipes de recherches qui approfondissent selon des méthodologies différentes des sujets de recherches communs.

C'est donc dans le cadre des appels d'offre que j'ai pu mener avec mes collègues de l'INRP des recherches sur les adolescents, recherches qui font partie des raisons premières qui m'avaient conduite à l'INRP et qui restent au centre de mes préoccupations. Dans toutes ces études

J'ai utilisé la méthode des questionnaires écrits psycho-sociologiques que nous avons faits passer auprès de populations précises d'élèves.

Chacune de mes enquêtes aborde un problème particulier de la vie des jeunes.

La première menée avec Jean Hassenforder, Charles Coridian et Françoise Cros, a tenté d'analyser le problème des rapports entre l'école et la vie, sous l'angle particulier des relations entre activités scolaires et activités de loisirs des élèves. D'autres enquêtes ont suivi sur l'analyse des facteurs associés aux consommations d'alcool, tabac et drogues (25) ou sur les jeunes et l'argent (26).

Actuellement, dans notre département de l'INRP, tout un champ d'études sur les intérêts culturels des lycéens, leurs éventuelles dissonances... avec les adultes, se développe progressivement (27), venant compléter les études des sociologues de la jeunesse. Je retrouve par ces études mon désir constant de mieux appréhender les normes et les valeurs des adolescents, leurs représentations et leurs attitudes qui m'avaient incité à compléter mes études de philosophie par des études de psychologie sociale.

Mais au-delà de cet intérêt, je vois un autre avantage - celui de pouvoir échanger avec d'autres équipes de recherches (à l'intérieur de l'INRP ou à l'extérieur) sur des populations précises d'élèves. Plus récemment, les recherches nous ont conduits à travailler avec des institutions comme le Comité d'Education pour la Santé, le Centre de Recherche et de Documentation et d'Information sur les toxicomanies, ou l'Institut Pasteur de Lille.

Toutes ces ouvertures, je les crois nécessaires à toute institution qui ne veut pas se scléroser. Elles m'ont permis de mesurer l'ampleur de l'attente que la Santé, la Police, la Justice, etc... manifestent à l'égard du Ministère de l'Education et plus généralement des pédagogues... au point que les rôles que ces institutions veulent faire jouer à l'école sont de plus en plus divers et riches à l'égard de chaque enfant. A telle enseigne, qu'un vrai problème se pose concernant les ambitions grandissantes, affichées par les consommateurs d'école...

*

* *

Je n'ignore pas que le métier de chercheur requiert objectivité, neutralité, distance... avec les objets étudiés. Pourtant, les recherches en science de l'éducation ne sont pas des recherches comme les autres en

raison de leur objet "polymorphe" et de leur appartenance à des champs disciplinaires multiples...

C'est pourquoi je laisse au lecteur le soin de déterminer si, dans cet itinéraire de recherche sur "la planète des jeunes", j'ai pu être victime de trois illusions.

— L'illusion de la "biographie" qui sélectionne dans les recherches entreprises celles qui présentent une certaine cohérence,

— L'illusion de "l'idéologie" qui prétend que l'école a un rôle proprement social à jouer, et que la personne de l'élève, dans toute sa singularité, doit demeurer au centre même de l'acte éducatif,

— L'illusion de "l'héritage" qui voit dans les rencontres de personnalités aussi diverses comme Dina Dreyfus, Louis Legrand, André de Peretti, Antoine Prost, Michel Crozier, Bertrand Schwartz, Guy Berger, ... des influences déterminantes.

Nelly Leselbaum

Chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique

Notes

(1) *Etude sur les facteurs liés à la déviance chez les adolescents*. Document DRST, 1972.

(2) *Propositions pour un lycée expérimental*. Paris, INRP, 1975 (Recherches pédagogiques ; 72).

(3) *Le Centre d'auto-documentation du CES de Marly-le-Roi* - Paris, INRP, 1974 (Recherches pédagogiques ; 66).

Le Travail autonome dans les collèges : description et évaluation d'expériences. Paris, INRP, 1978 (Recherches pédagogiques ; 94)

(4) LANGOUET (G.) - *Suffit-il d'innover ?* Paris, PUF, 1985.

DULOT (A.) - *La Rénovation des collèges : de l'utopie au pragmatisme*, Revue française de pédagogie, n° 86, 1989, pp 61-68.

LEGRAND (L.) - *Pour une politique démocratique de l'Education*. Paris, PUF, 1977.

LEGRAND (L.) - *Pour un collège démocratique*. Rapport au Ministre de l'Education nationale. Ministère de l'Education nationale, déc. 1982.

(5) PROST (A.) - *L'Enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, PUF, 1986.

(6) *Le Travail indépendant au second cycle*. Paris, INRP, 1974. (Recherches pédagogiques ; 66)

(7) FERRY (G.) *Les Communications de la classe*, Bulletin de psychologie, n° 272, 1968, pp. 81-95.

(8) *Les phénomènes de résistance au travail autonome*. Rapport INRP, 1975.

(9) HASSENFORDER (J) - *L'Innovation dans l'enseignement*, Tournai, Casterman, 1972.

AVANZINI (G) - *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse, Privat, 1975.

- (10) HUBERMANN (M.) *Comment s'opèrent les changements en éducation*. Genève, BIE, 1973.
- (11) *Le Travail autonome : premier essai d'évaluation d'une innovation pédagogique*, Revue française de pédagogie, n° 59, 1982, pp. 9-23
- (12) *La lecture des textes philosophiques en classe terminale*, Revue française de pédagogie, n° 64, 1983, pp. 35-48
- (13) *L'évaluation au pouvoir*, Pour, n° 107, 1986, 127 p.
- (14) LAFORTUNE (D.), KIELY (M.C.). *Méthodologie de l'évaluation*, Revue canadienne de santé mentale, 1985.
- (15) *Autonomie et autoévaluation*. Paris, Economica, INRP, 1982.
- (16) LECOMPTE (R.) RUTMANN (L.). *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Ottawa. Université de Corleton, 1982.
- (17) OC'DE. *Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement*. Paris, OCDE, 1973, 4 vol.
- (18) MOYNE (A.). *Le Travail autonome*. Paris, Fleurus, 1982.
- (19) CROZIER (M.), FRIEDBERG (E.) *L'Acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris, Le Seuil, 1977
- CROZIER (M.). *On ne change pas la Société par décret*. Paris, Grasset, 1979.
- (20) LALLEZ (R.). *Etude de cas pour servir à une recherche sur les éléments d'une théorie et d'une stratégie de l'innovation en éducation : le cas Tevec*. Saint-Cloud, Ecole Normale Supérieure, 1972.
- (21) *La Croix* du 10 février 1989, "Le Ministre soigne sa communication".
- (22) *La Formation pédagogique des enseignants du second degré dans les centres pédagogiques*. Paris, INRP, 1987 (Rapports de recherches ; 4).
- (23) Rapport ronéotypé INRP, 1989.
- (24) *La lecture chez les jeunes et les bibliothèques de l'enseignement secondaire*. Paris, INRP, 1969 (La Recherche pédagogique ; 37)
- Les Rapports entre le temps scolaire et le temps de loisirs*. Paris, INRP, 1984 (Rapports de recherches ; 6)
- HASSENFORDER (J.). *La bibliothèque institution éducative*. Cambrai, Lectures et bibliothèques, 1972.
- (25) *Tabac, alcool, drogue. Des lycéens parisiens répondent*. Paris, HCEIA, INRP, 1985.
- Jeunes en difficulté Quelques actions d'aide dans des lycées et collèges de la région parisienne* Paris, INRP, 1984 (Rapports de recherches ; 8).
- (26) *Le Prof mène l'enquête*. Les jeunes et l'argent. Paris, INRP, 1987 (Rencontres Pédagogiques ; 16.)
- (27) *Les Univers culturels des lycéens*. Paris, INRP, 1985 (Rapports de Recherche ; 6.)

