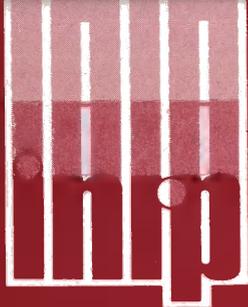


1989



N° 17

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

N° 17

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

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*

Conseillers à la rédaction

Jean-Marie Barbier, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Nantes - **Alain Coulon**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris X - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, chef du Centre académique de formation des personnels de l'Éducation nationale - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS - **Georges Vigarello**, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris V

Rédaction

Rédacteur en chef : **Jean Hassenforder**

Secrétaire de rédaction : **Christiane Étévé**

Équipe de rédaction : **Mathilde Bouthors**, **Monique Caujole**, **Agnès Cavalier**, **Philippe Champy**, **Odile Chesnot-Lambert**, **Claire Dartois**, **Christiane Étévé**, **Anne-Marie Galopeau**, **Nelly Rome**

Édition & Fabrication

Coordination, maquette et PAO : **Philippe Champy**

Informatique : **Jean-Pierre Houillon**, **Dominique Lenne**, **Jean Pelé**

Maquette de couverture : **Jacques Sachs**

Saisie : **Liliane Attali**, **Jacqueline Bigot**, **Ide Feuillette**

Impression : **Instaprint, Tours**

La composition de cette publication a été réalisée au Centre informatique de l'INRP sur une imprimante laser Gume Scripten au moyen du logiciel Ventura Publisher. Les logiciels standards développés au Centre informatique ont permis d'assurer la préparation automatisée de la composition de la partie bibliographique **Ouvrages et rapports** dont le contenu est extrait de la banque de données **EMILE1**.

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

- Le respect de l'autre : de la littérature aux sciences humaines*
par André de Peretti 7

Itinéraires de recherche

- De Jean Château à Douglas Hofstadter*
par Françoise Cros 19
- Chemins convergents vers la planète des jeunes*
par Nelly Leselbaum 31

Chemins de praticiens : points de vue de formateurs

- Un voyage aller-retour entre l'éducation des jeunes
et la formation des adultes*
par Jean-Marie Berbain 45
- Lectures d'un animateur ; leurs usages*
par Jean Dornel 59
- Chemin militant*
par Jean-Michel Zakhartchouk 67

Repères bibliographiques

- « La pensée des enseignants » : un paradigme en développement*
par François Tochon 75

Communication documentaire

- Documentation & sciences de l'éducation : cheminements
et perspectives*
par Jean Hassenforder 99
- Le cours ou le livre : propos sur l'enseignement à l'université*
par Olivier Reboul 105
- Initiation à la recherche en sciences de l'éducation
par l'utilisation des ressources documentaires*
par Jean Guglielmi 113
- L'utilisation des textes écrits dans les sciences de l'éducation
à l'Open University*
par William Prescott et Diana Harden 125

Innovations et recherches à l'étranger

- L'Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*
par Michèle Tournier 137

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 145
- Summaries 179



1

ÉTUDES

LE RESPECT DE L'AUTRE

DE LA LITTÉRATURE AUX SCIENCES HUMAINES

*André de Peretti **

1.— L'enfance : enracinement et rupture

CE QUI a été important pour moi dans ma première enfance, ce fut ma croissance au Maroc, à Rabat, jouant au jardin des Oudaïas, si semblable à ceux de Grenade, mais aussi lisant de nombreux petits livres, ainsi que bien sûr, les oeuvres de Jules Verne et de la Comtesse de Ségur.

A la suite du divorce de mes parents, j'ai dû quitter le Maroc à 11 ans pour aller vivre nostalgiquement, avec ma soeur aînée, chez une grand' tante à Bordeaux. J'ai lu alors une histoire sentimentale sans qualité particulière, qui m'a cependant donné une sorte de joie de vivre, un sentiment d'acceptation, et la force de dire définitivement "oui" aux contraintes de la vie. Puis je suis allé poursuivre mes études secondaires dans un petit collège, à Abbeville, 5 ans, vivant auprès d'une tante cantatrice, dans un milieu très intellectuel, vivant, très artiste. Le

* Ce texte a été élaboré à la suite de l'interview de A. de Peretti menée par Jean Hassenforder et Christiane Etévé ; réécrit ensuite par C. Etévé et A.M. Calopeau. Nous le présentons aux lecteurs après révision par A. de Peretti

philosophe Julien Benda venait souvent corriger ses épreuves chez nous. Ma tante était liée d'autre part avec Charles Maurras et m'avait conduit, le jour de ma première arrivée, vers 12 ans, à Paris, au bureau de l'Action Française !

À Abbeville, il y avait beaucoup de livres, tout Musset, tout Lavoisier, tout Proust, tout Maurras et une vie intellectuelle très riche. Paradoxalement, ce qui m'a frappé, grâce à mon oncle, centralien, fut un livre de mathématique supérieure, mais très simple, traduit de l'américain. Il a été source de ma passion pour les mathématiques. Et j'ai aussi été vivement influencé par deux ouvrages du géologue Pierre Termier : *La joie de connaître* et *A la gloire de la terre*. Mais je ne décrochais pas des autres aspects historiques et littéraires et j'avais déjà le souci d'une certaine critique littéraire (Lanson, Thibaudet, Sainte Beuve).

Le détonateur de ma réflexion d'adolescent ce fut plus tard, en Terminale, outre l'impact de Bergson, celui de Péguy. Pas seulement pour sa poésie mais aussi pour la fierté de ses positions dans *Notre jeunesse* puis la *Note conjointe*. Pour moi, le besoin de cohérence entre l'action, la pensée, la vie et l'écrit, fut fondateur d'un certain style de vie auquel j'ai essayé de rester fidèle.

2.— Les années d'X*

Pendant ma "taupe" j'entrais en relation avec des écrivains et des poètes (je me souviens d'un ami de Gide, Henri Ghéon). Et je découvrais Giono : surtout "Que ma joie demeure" qui me marquerait. Entré à Polytechnique, je posais une question à notre prof de lettres, médiéviste, Tuffrau : "Qu'est-ce que se cultiver ?", à laquelle il répondit : "Si vous aimez un auteur, alors lisez le tout entier". Ce fut donc Paul Claudel dont un professeur de français, en taupe, (c'était Maurice Bardèche !) m'avait fait lire *Le soulier de Satin*. Je me suis mis à le lire puis je le rencontrais (il a noté notre première rencontre dans son journal). Je fis aussi la connaissance d'autres grands écrivains. Toutes les trois semaines, en effet, G. Marcel, à ma demande, réunissait des camarades de l'X et de Normale Sup pour des rencontres avec des romanciers ou des auteurs en vue : F. Mauriac, A. Gide, Georges Duhamel, D. Rops, etc ... L'influence de Mauriac a été d'autant plus grande sur moi par toutes ses oeuvres que je suivais également ses écrits dans *Temps Présent* et d'autre part, j'adhérais à ses prises de position sur Guernica. Je fis enfin la connaissance de Teilhard de Chardin en 1939 : je le rever-

* Polytechnique

rai ensuite en 1945, puis en 1948, et en 1950. Et je lirai ses oeuvres sous forme ronéotypée en attendant leur parution au Seuil après sa mort. Le mouvement des jeunes Chrétiens (JFC) que je dirigeais était alors en rupture complet avec la droite catholique et cléricale. Nous voulions une autre structure du pouvoir, de l'Etat, nous voulions la décolonisation et le développement de la démocratie. La rencontre avec des membres de la revue *Esprit* se fit dès 1936. Mais c'est après la guerre que Mounier fit paraître en avril 1947, mon article sur le Maroc : "Prévenons la guerre d'Afrique du Nord - L'indépendance marocaine et la France". Cet article fit beaucoup de bruit (nous y reviendrons) : il aurait pu avec mes engagements de l'époque me coûter la vie si mon père n'avait pas été un des leaders des Français du Maroc qu'il avait représenté à l'Assemblée Consultative d'Alger auprès du Général de Gaulle.

3.— Les années de captivité (1940 -1945)

Après la drôle de guerre comme sous-lieutenant d'artillerie dans la première armée, j'ai été fait prisonnier avec ma Division à Dunkerque, le 4 Juin 1940. En arrivant dans mon premier camp, en Silésie, l'Oflag II D, j'ai trouvé deux livres : un de Gide (je ne sais plus lequel) et *Le Grand Meaulnes*. J'ai donc commencé, le 10 juillet 1940, un cours sur le roman et inauguré une première université à l'armée des Camps. Etant à l'époque dans les plus jeunes, j'ai six fois changé de camp. Dans le dernier camp, nous étions 10 000 officiers, une concentration d'intellectuels et un lieu de fermentation intense. J'y rencontrai Jean Guilton.

En raison du cours de littérature que je faisais, je multipliais mes lectures, en moyenne un livre tous les trois jours : Giraudoux, Paul Valéry, Kierkegaard (dont j'aimais l'analyse des trois stades : esthétique, éthique, spirituel, et la distinction entre l'ironie et l'humour), Péguy encore, Stendhal, Anouilh, Montherlant et Claudel, entre autres. Je suivais déjà mon tempérament avec un besoin de structures que je trouvais dans la poésie, le théâtre et la philosophie (je me passionnais pour les oeuvres de Sartre).

Je profitais aussi de mes lectures étrangères : anglaises (notamment Charles Morgan, avec *Fontaine* et *Sparkenbroke*), mais aussi scandinaves (Sigrid Undset) et américaines (Faulkner, Pearl Buck).

Les auteurs germaniques (Hegel, Schopenhauer, Keyserling, Jung, Gertrud von Le Fort, Worringer) et surtout Nietzsche avec *La naissance de la tragédie*, et *Ainsi parlait Zarathoustra* m'ont marqué et permis de dégager une structure d'analyse des phénomènes de beauté pour un cours d'esthétique. Je me donnais des définitions opératoires pour

les distinctions nietzschéennes entre le phénomène apollinien (que je situais comme effet de beauté obtenu en manifestation du dissemblable dans la continuité) et le phénomène dionysiaque (effet obtenu par la manifestation du semblable dans la discontinuité). Les distinctions me servirent pour ma propre production poétique et dramatique (inspirée autant par Valéry et Mallarmé que par Péguy et Claudel).

L'importance de Nietzsche pour moi ne tenait pas seulement à l'esthétique mais aussi à son rejet de toute limitation moralisatrice et réductrice, à sa manière de décaper un vernis moralisant que je trouvais étranger au christianisme (Camus me dirait plus tard que j'étais le second catholique nietzschéen qu'il rencontrait).

Les influences espagnoles ont été aussi très importantes. Je retentissais au *Sentiment tragique de la vie* avec Unamuno, ainsi qu'au *Schéma des crises* avec Ortega y Gasset. Ce dernier me permettait de voir où était la crise, qui intervient quand la culture ne donne pas les moyens de comprendre la civilisation dans laquelle on est placé.

L'influence russe, enfin (Dostoïewsky : je me suis senti proche d'*Aliocha*, dans *Les frères Karamazov* ; Merejskowsky avec *Les mystères de l'Orient* ; et surtout Berdiaeff pour *Le nouveau moyen-âge*) fut renforcée en fin de captivité par la rencontre de Nicolas Raïewsky, venu du monde orthodoxe. Ce contact vigoureux compléta les influences juives et celles protestantes des groupes d'Oxford pour me déterminer à une ouverture oecuménique étendue à mes amis athées et francs-maçons en attendant mes amis musulmans.

Je lus également nombre d'ouvrages de la littérature mystique ou spirituelle. Je plaiderai en 1945, à mon retour de captivité, pour une reconnaissance, par l'Eglise catholique, de l'apport profond de Martin Luther, en raison du quatrième centenaire de sa mort (1946) : en fait, l'hommage fut rendu en 1983 pour le cinquième centenaire de sa naissance. J'avais pris date !

4.— Retour de captivité et Enseignements

Dès le retour, je fis la connaissance d'Albert Camus, qui m'accueillit avec amitié et que je revis souvent. J'approfondis la lecture de ses oeuvres ainsi que celles de Kafka. Et je retrouvais Teilhard de Chardin et ses oeuvres. Je connus également la brève amitié de Boris Vian. Je me liais à Mounier.

Après un essai de formulation à un projet pour la réforme de l'enseignement à Polytechnique entrepris avec Pierre Boullouche et mon Di-

recteur général, celui-ci me confia, à titre expérimental, la charge d'un enseignement de Psychologie et d'esthétique aux jeunes ingénieurs et cadres des manufactures de l'Etat (parmi eux Albert Jacquard). Ces cours attirèrent l'attention du *Civil service* britannique.

A l'occasion des cours à préparer, je complétais mes lectures (outre des stages réguliers en hôpitaux comme assistant auprès de "grands patrons" dont j'observais les démarches dans leurs relations aux clients ou malades). Ce fut pour la psychologie, le retour à Freud, Jung, Adler, Laforgue. Je me suis lié avec Charles Baudouin, qui sortait des querelles de psychanalystes et montrait que chaque référent est important (la sexualité chez Freud, la volonté chez Adler et les archétypes chez Jung). Il avait écrit une *Psychanalyse de l'Art* et des études sur Victor Hugo qui m'intéressaient au plus haut point, pour l'Anthropologie.

A l'occasion de séminaires organisés à Royaumont autour de la revue *Psyché*, j'ai eu la chance de travailler avec Dumézil, André Berge ainsi que Charles Baudouin. J'éprouvais une véritable passion pour les conceptions de Dumézil sur la tripartition du monde Indo-aryen et pour celles de Frobenius dans *L'histoire de l'art africain* et surtout dans *Le destin des civilisations*, qu'un ami me procura alors. Je fus également fortement influencé par l'oeuvre de Mircéa Eliade. La distinction entre des civilisations nomades et des civilisations sédentaires, entre des civilisations de type indo-aryen à chiffre 3, "lunaires" (basées sur le temps découpé en passé, présent, devenir) et des civilisations "solaires" à chiffre 4 (est, ouest, nord, sud) me procurait des repères pour situer l'évolution des civilisations suivant leur dominante de temps ou d'espace. J'étais très sensible au fait symbolique que nous allions basculer d'un système du monde "lunaire" très pessimiste et cloisonné (les guerres mondiales et coloniales) à système "solaire" plus convivial mais aussi plus contrasté et soumis à des turbulences avec des phénomènes aussi étonnants que la bombe atomique (pour les aspects négatifs) mais en même temps, les opérations à "coeur ouvert" (comme chez les Aztèques !).

C'est l'époque, également, de grandes lectures sur l'Islam, grâce à la rencontre de Louis Massignon avec qui nous avons créé en 1947, le Comité Chrétien d'entente France-Islam.

Mon retour de captivité a correspondu aussi à un engagement politique. Mes amis marocains me demandèrent de les aider à obtenir leur décolonisation. Je fis paraître dans *Esprit* l'article déjà mentionné et j'organisais des contacts entre les leaders marocains et les cabinets ministériels français. Je fus nommé à l'Assemblée de l'Union Française et j'y nouais une solide amitié avec l'historien Charles-André Julien et

l'ethnologue Marcel Griaule ainsi qu'avec Alain Savary. Dans mes activités, je reçus l'accueil de Robert Schuman et le soutien de Jean-Paul Sartre et de Simone de Beauvoir. Je publiais chez Seghers mon *Cantique d'amour au Maroc*. Je ferai partie de l'Assemblée de l'Union Française jusqu'en juillet 1952 et fonderai en février 1953, avec François Mauriac et Louis Massignon, le *Comité France Maghreb*.

5.— La psychosociologie

Revenant à mon corps d'origine en 1952, je fus sollicité par mon directeur général des Manufactures de l'Etat pour concevoir un service de relations humaines pour les 15 000 agents du service. Je me tournais alors vers la Cegos, où je me liais profondément avec Max Pagès, qui avait été étudiant de Carl Rogers. Grâce à lui, commencèrent alors les échanges et l'amitié avec Carl dont je lus toute l'oeuvre, et que je contribuais à faire connaître en France. Je me passionnais en même temps pour les oeuvres de Moreno et de Kurt Lewin dont une traduction des principaux textes, contestée, sous le titre de *Psychologie dynamique* était publiée en France en 1959. A l'intérieur de ce livre, un chapitre, essentiel pour moi, sur les modes de pensée galiléen et aristotélicien en psychologie rejoignait mes manières de concevoir les tensions dialectiques entre apollinien - dionysiaque, masculin - féminin, "solaire" - "lunaire". Cette pensée non aristotélicienne, je la retrouvais aussi chez Bachelard, dont *L'eau et le rêve* venait de sortir chez Corti, et surtout dans *La philosophie du non*.

J'ai arrêté en 1964 un enseignement de lettres et de philosophie en mathématiques spéciales que j'avais exercé depuis 1951, pour avoir le temps d'écrire et de publier : *Liberté et relations humaines* paru en 1966, sur le problème de la Relation dans l'éclairage rogérien, morénien, et même lewinien ; puis, en 1968, ce fut *L'administration, phénomène humain*, où je commençais à aborder ce que je développerai plus tard dans ma thèse *Du changement à l'inertie* en 1981. Le concept d'énergie sur lequel Teilhard de Chardin puis Norbert Wiener m'avaient alerté, me permettait d'analyser, d'une part, les structures sociales et institutionnelles comme accumulateurs et matelas d'énergies motrices et informationnelles, potentielles et actuelles, et d'autre part, les structures fines de la personnalité comme stabilisation des échanges énergétiques entre les personnes, rendue possible par la médiation et la protection des structures sociales. Et j'utilisais le concept d'inertie pour désigner les risques permanents de rigidité et d'absolutisation dans les structures ou les conceptions : bureaucraties ou idéologies.

Contrairement à d'autres psycho-sociologues, je ne suis pas idéologiquement hostile aux institutions. Je cherche à comprendre leur fonctionnement, je cherche à aider leurs acteurs à évoluer dans leur propre voie et dans leur vérité, en les dégageant de leurs super-structures inutiles et des entraînements d'inertie. C'est ce que j'expérimentais de 1952 à 1963 dans des fonctions de responsable des relations humaines et de l'information au S.E.I.T.A. (devenu depuis lors "la" SEITA), mais aussi comme directeur adjoint d'une usine de 400 personnes à Pantin, de 1955 à 1957, où mon ami Michel Crozier observa mes conduites "anti-bureaucratiques".

Avec Lewin, j'obtenais, dans la dynamique de groupe, la confirmation qu'un groupe n'est pas nécessairement un rassemblement d'individus identiques sur une variable quelconque, mais au contraire, plus généralement et plus opératoirement peut-être, un rassemblement de personnes différentes et cependant "interdépendantes dans la poursuite de leurs objectifs individuels".

Cette définition, la plus générale et la plus puissante qu'on ait pu donner d'un groupe, est le refus de ce que j'ai appelé le "mythe identitaire" ; elle apporte une conception contraire au mythe indo-aryen. Car le piège indo-aryen repose sur l'idée que deux êtres A et B sont ou radicalement identiques ou radicalement différents. S'il y a différence, alors apparaît l'idée d'une exclusion totale, d'une séparation, et donc d'un ordre dur, d'une supériorité et d'une infériorité absolutisées, etc.

Le refus d'une logique de cloisonnement dans les rapports humains s'est encore alimenté pour moi aux lectures plus récentes de scientifiques et d'épistémologues. Des auteurs tels que Prigogine (*La nouvelle alliance*), Michel Serres (*Les cinq sens*), Henri Atlan (*Entre le cristal et la fumée, A tort et à raison*), Bertrand d'Espagnat (*A la recherche du réel, Une incertaine réalité*), m'ont invité à penser les phénomènes dans leur diversité, dans l'incertitude aux carrefours des disciplines, sans crainte des moments de rupture ou de "catastrophes" (cf. René Thom). Il fallait intervenir en profondeur pour accroître les rapports sociaux et les interactions entre les personnes.

6. — De la psycho-sociologie appliquée à la formation

Dès mon retour de captivité, outre la réforme de Polytechnique, j'avais été amené à me préoccuper de la réforme de l'administration et de la formation des fonctionnaires. Par la suite, j'ai fait partie de plu-

sieurs commissions, notamment la commission Bloch-Lainé de réforme de l'Enna, en 1969. A partir d'octobre 1951 jusqu'en juillet 1964, comme je l'ai dit, j'ai aussi assuré la responsabilité d'un cours de lettres et de philosophie dans deux classes de "taupe". En 1957, je participais à la rédaction d'une réforme de Hec, et j'ai accepté d'y expérimenter un cours de psychologie, pour une année.

Mais c'est de 1963 à 1976, avec mon ami Minot, que j'ai été détaché sur un poste de Maître de conférence au Ministère de l'Éducation Nationale pour participer à la création et à l'encadrement de l'INAS (Institut National d'Administration Scolaire) où j'ai apporté un style et une méthode pour la formation des cadres universitaires et scolaires ainsi que pour la formation des Chefs d'établissements.

Si la libération du Maroc avait été pour moi une indispensable bataille contre les humiliations du colonialisme, c'est qu'à mes yeux, la liberté et le respect des personnes sont les valeurs fondamentales. Dans le système éducatif, comme dans le système administratif, les humiliations et les pressions de conformisme et d'irresponsabilité ne sont pas plus supportables. Une fois les recrutements effectués, il est important que les temps de formation des futurs fonctionnaires ou enseignants soient conçus de façon contractuelle et accomplis en confiance et avec un "compagnonage" des formateurs. Le formateur, pour moi, n'est pas le notateur ni le "supérieur", mais l'hôte. Car je ressens que la valeur des valeurs est celle manifestée dans "l'hospitalité sacrée" témoignée par Abraham, découverte dans la vie et l'oeuvre de mon ami Massignon. Comme je l'ai exprimé dans divers livres, Abraham est l'homme de l'accueil héroïque précisément parce qu'il est paradoxalement l'homme de la fidélité tranquille à ses propres traditions. Dans la mesure où il ne craint pas pour sa propre image de lui-même, les autres ne sont pas un péril pour lui et il peut donc les accueillir sans arrière-pensée méfiante.

Dans l'aspect très héraclitéen de mon tempérament, il importait qu'il y ait conjonction et non pas répulsion des contraires. Je n'ai pas la dévotion du conflit comme certains psychologues et psychosociologues. Quand je travaille avec un groupe, je tente de montrer comment peu à peu, les antagonismes se structurent, les différences deviennent complémentaires, la convivialité apparaît alors possible, de même que l'organisation se stabilise sans gommer les antinomies. J'étais mûr pour revenir aux problèmes de l'éducation ! Ce fut chose faite en Octobre 1976, au moment de la création de l'INRP (à partir de l'INRDP où avait tant oeuvré mon ami Louis Legrand).

7.— Une "ingénierie" pour l'éducation

Ce qui m'avait le plus frappé chez Carl Rogers, homme essentiellement centré sur les attitudes d'accueil, de précautions, de présence sans pression ni distance, c'est qu'en même temps, il produisait une ingénierie thérapeutique (par exemple, enregistrements et films de thérapie tournés, pour en faire ensuite des séances de formation). J'ai pris là ma conviction qu'il n'y a pas de possibilité d'explicitier des attitudes sans disposer de processus et de supports clairs, cohérents, significatifs, pratiques. Ma formation d'ingénieur m'incitait à admettre qu'élaborer du matériel concret pour le travail des enseignants donne une garantie pour susciter des attitudes nouvelles et du changement dans les procédures. Selon ma théorie psychosociologique du changement, j'ai pris position pour une multiplicité de petits changements plutôt que pour des changements violents qui ne sont, ensuite, pas tolérés par les systèmes sociaux.

D'où mes conceptions sur la recherche en éducation et en didactique ainsi que les travaux collectifs faits à l'INRP ou ailleurs : *Recueil d'instruments et processus d'évaluation formative* (1981), *Points d'appui de l'enseignant* (1984) ainsi que le *Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale sur la formation des personnels de l'Éducation Nationale* (1982), et les modules de formation de formateurs diffusés à partir de 1982.

Je persévérerai à rechercher des plages de "jeu" et de choix dans les contraintes institutionnelles : d'où mes travaux en faveur de la pédagogie différenciée et d'une organisation diversifiée de l'enseignement. Je me mis à dépouiller la littérature consacrée à l'École et aux didactiques. Dans *Pour une école plurielle*, j'ai pu reprendre à ma manière les thèses systémiques, notamment la loi d'Ashby et de la "variété requise" pour recommander une diversité de méthodes, de supports, de moyens. Je retrouve ici ma conviction que nous sommes dans une époque d'exubérance "néo-baroque" (j'ai été fortement marqué par l'ouvrage d'Eugenio d'Ors *Du Baroque*), dans une phase d'interactions de cultures complètement différentes, ce qui suppose une attitude d'acceptation aimable de la différence. Or, notre école est encore structurée selon le mythe identitaire.

La tendance est, en effet, grande, pour le maître, de croire qu'en donnant un seul sujet à tous les élèves, il va juger en "équité". Or, comme il a affaire à des individus variés, c'est le contraire qui se passe. Il fait de l'inéquité. À l'inverse, l'éducation nouvelle relève du système "solaire", tirant parti des contrastes et des différences selon le principe de complémentarité : "Étant donné deux individus ou élèves A et B, n'im-

porte quel A peut être mis en relation d'échange d'énergie avec n'importe quel B, de façon créatrice pour les deux". Ce qui veut dire qu'en classe, il faut donner des rôles complémentaires aux élèves. Le génie de Freinet, ce n'est pas d'avoir utilisé l'imprimerie. C'est d'avoir permis aux uns d'écrire un texte libre, aux autres d'imprimer ou de taper à la machine.

Au total, au terme provisoire de ce recensement incomplet, s'il faut trouver une cohérence entre les lectures littéraires, les lectures de sciences humaines et les travaux de psycho-sociologie appliquée à l'éducation, celle-ci tient à l'optimisme combattant et méthodologique de la plupart des auteurs cités (de Claudel à Teilhard, de Péguy à Mounier, de Rogers à Lewin, de Termier à Prigogine, de Dumézil à Massignon, de Wiener à Michel Serres). Ces lectures, dans des perspectives différentes, m'ont toutes apporté une vision militante du devenir.

André de Peretti

Directeur de programme honoraire à l'Institut National de Recherche Pédagogique

Ouvrages d'André de Peretti

■ Œuvres scientifiques

- *L'Administration, phénomène urbain*, Paris, Berger-Levrault, 1968, 351 p.
- *Risques et chances de la vie collective*, Paris, Epi, 1972, 222 p. (traduit en espagnol).
- *Pensée et Vérité de Carl Rogers*, Toulouse, Privat, 1974, 298 p. (traduit en espagnol).
- *Du Changement à l'Inertie*, Paris, Dunod, 1981, 248 p. (traduit en espagnol).

■ Œuvres pédagogiques

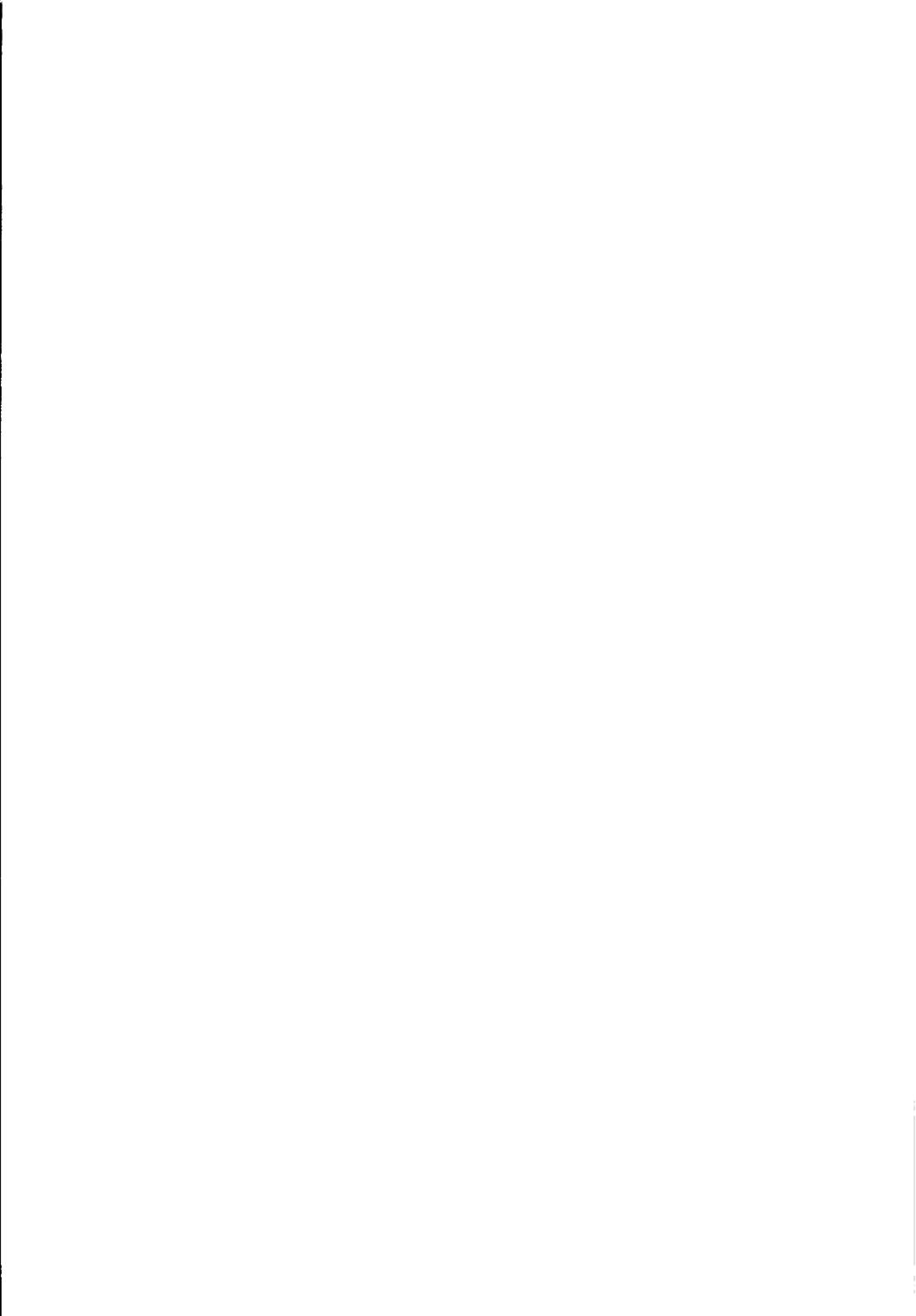
- *Libertés et Relations humaines*, Paris, Epi, 1966 (7e éd., 1975), 298 p. (traduit en espagnol).
- *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Paris, Epi, 1969 (2e éd., 1972), 298 p. (traduit en espagnol).
- *Les Techniques de groupe dans la formation*, Paris, Unesco, 1976, 80 p. (traduit en espagnol et en anglais).
- *Rapport au Ministre de l'Éducation nationale sur la formation des personnels de l'éducation nationale*, Paris, La Documentation française, 1982, 340 p.
- *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, 1987, 268 p.

Sous la direction d'André de Peretti

- *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris, INRP, 1981, 1028 p.
- *Rapport de recherche sur les "Points d'appui de l'enseignant"*, Paris, INRP, 1985, 677 p.
- *La pédagogie différenciée*, trois numéros de la revue *Les Amis de Sèvres*, Sèvres, CIEP, 1985 (n° 117, 118 et 123).

■ *Œuvres littéraires*

- *La légende du chevalier*, pièce de théâtre jouée à la Comédie Française, prix Toirac de l'Académie Française (1943).
- *Cantiques d'Amour au Maroc*, Paris, Seghers, 1952, 27 p.
- *Oratorio*, Paris, Epi, 1970, 176 p.
- *Odes et cris*, Paris, Epi, 1977, 176 p.



DE JEAN CHATEAU À DOUGLAS HOFSTADTER

Françoise Cros

"Le temps, voilà le grand innovateur."

Francis Bacon (*Des Innovations*. 1625)

FAIRE apparaître quelques éléments signifiants à travers un "voyage" particulier n'est pas chose aisée. Qu'ai-je fait des opportunités professionnelles et culturelles ? Des moments critiques émergent de ma mémoire et représentent plutôt des contractions aoristiques du passé. L'appartenance à un groupe professionnel est encore pour moi difficile à cerner. Itinéraire de recherche et itinéraire de l'individu se confondent. Il a été pourtant l'occasion de rassembler en une sorte de sténogramme, composé de rencontres de personnes et de livres, un ensemble d'actions et de réflexions sur la vie sociale et éducative.

En effet, rien ne me destinait à travailler dans un univers de recherche Mauvaise élève, comme on qualifiait jadis cet état, je l'ai été jusqu'en terminale. Passé le bac, l'ouverture ... Ecoles primaire et secondaire ont été source d'incertitude et d'incompréhension. Cette situation passée éclaire l'itinéraire de recherche sous une double tension :

- comprendre pourquoi l'école, source d'espoir et d'épanouissement pouvait devenir pour certains la consolidation d'une désespérance ;
- démythifier la mise en scène du savoir scolaire guindé, surcodé (il faut un décodeur...) au profit d'une transversalité centrée sur l'être en devenir, sur une possible formation récurrente.

Itinéraires de recherche

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

Le jeu de l'enfant

Coiffeuse ou institutrice, tel était le marché conclu par ma famille qui voulait éviter une scolarité coûteuse, longue et hasardeuse. Propulsée dans une classe d'une école primaire de cité de transit, j'ai retrouvé, de l'autre côté du bureau, les écorchés vifs de la scolarité : violence, exubérances de l'émotion, intransigeance du geste. Un miroir sans pour autant avoir une prise réelle sur la situation. L'année suivante, institutrice dans une école adjacente à la rue des Rosiers, j'ai été en contact avec une langue et une culture en déchirure. Enrico Macias, une idole... Seuls les contes et surtout la cour de récréation ont été un moyen de communiquer. "Le jeu est jouissance fonctionnelle pour l'enfant" écrivait Jean Chateau (1). Dans cette ridicule cour de récréation, coiffée de deux marronniers poussiéreux, ont commencé mes premières observations.

Aux prises avec tant de questions liées aux désarrois intérieurs des élèves et malgré quelques appréhensions, j'ai refait le chemin des études, de la faculté. Propédeutique, licence, maîtrise à l'UER de psychologie de Paris VII où j'ai rencontré Jean Gagey, Jean-Marie Faverge, Juliette Favez-Boutonnier, Gilbert Simondon, Jean Daval, Jean Galifret et Colette Chiland. Tout était bon pour essayer de saisir une réalité qui m'apparaissait se dérober. La perspective pluridisciplinaire de cet enseignement (à travers la psychologie sociale, la statistique appliquée à la psychologie, la psycho-physiologie, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, etc.) conduisait à un éclairage modulant, nullement prisonnier de règles strictes. Nous en étions pourtant au sociogramme de Moreno, à la dynamique de groupe instaurée par Kurt Lewin, aux lésions cérébrales... Les pratiques de laboratoire (les fameux T.P. universitaires) étaient fréquentes où nous mesurions le poids des excréments des souris blanches avant et après un stress ! Moments inégaux dans une formation où les perspectives faisaient oublier les tracasseries présentes. Colette Chiland, accompagnée d'un "malade mental" dont nous étudions "sur pièce" les symptômes, restera à jamais gravée dans ma mémoire. Les effets, à fin de démonstration, primaient sur la déontologie ; avatars dont je me souviendrai par la suite pour la recherche. Du besoin engendre du besoin, effet accélérant : je devais prolonger cette quête de la compréhension du mécanisme humain et social.

La logique de l'enfant (2) et conduites et conscience (3)

Pour cela, il fallait quitter le métier d'institutrice. Un concours se présente pour l'Institut National d'Étude du Travail et de l'Orientation Professionnelle : deux années d'études pleines et passionnantes. C'est la rencontre avec quelques êtres et leurs oeuvres qui ont fait naître l'exigence de travail en recherche. Pouvoir se "battre" par les mots et par les idées.

Tout d'abord, la découverte d'un être malingre, voûté, mais lorsqu'il déployait sa parole, il devenait un géant de l'intelligence dans l'analyse des oeuvres de Piaget. Avec Pierre Greco, j'ai découvert, derrière les concepts de Jean Piaget, l'ampleur de la théorie, les replis de la méthode clinique, la pertinence des analyses structuralistes des processus intellectuels mis en oeuvre dans le développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent. Chaque expérience de Piaget était décorquée, bousculée, interrogée ; rien n'était laissé au hasard. Nous étions de plain-pied avec une méthode de recherche. Les schémas opératoires et leur inscription remplissaient nos débats.

Ensuite Pierre Bresson, avec ses manières de silence qui nous contraignaient à plonger dans le domaine linguistique, sans filet. Il ajoutait une dimension nouvelle à l'acte éducatif.

Puis René Zazzo, plus sensible à Henri Wallon, qui compensait notre rigidité déterministe biologique prononcée (par crainte de ne pas assez adhérer aux théories de Piaget), par des aspects plus sociaux et plus affectifs. "Les jumeaux, le couple et la personne" (4), tout en gardant une méthodologie de recherche, nous a introduits vers les aspects plus relationnels de la construction de la personne.

Et celui qui a le plus marqué notre génération par sa présence (même si nous ne suivions pas de façon assidue son séminaire et son cours) est Maurice Reuchlin. La rigueur de la pensée dans l'analyse des faits m'a souvent aidée à approfondir les recherches, à ne pas confondre une corrélation avec un lien de causalité. L'appréhension des variables dépendantes ou indépendantes, la constitution de groupes témoins et expérimentaux passaient au crible de sa perspicacité. Si j'ai parfois "rué dans les brancards", c'est par cet excès de rigueur qui obligeait chacun à expliciter, à rechercher les travaux et références à l'étranger. Une telle formation ne laissait pas de place à l'à peu près et c'est à elle que je dois d'avoir pu mener des problématiques de recherche qui tiennent debout. Ne pas se contenter d'un raffinement méthodologique si la

problématique n'est pas clairement exposée et délimitée. Michel Huteau, alors adjoint de Maurice Reuchlin, m'a initiée aux subtilités de la statistique. C'est là, oserais-je dire, qu'est née l'idée virtuelle de mener des recherches pouvant mieux éclairer les actions sociales, en particulier dans le domaine scolaire. Une psychologie expérimentale, certes, mais qui n'était pas menée en laboratoire, toujours inquiète d'éventuels dévoiements et de réifications des actions. Une telle approche m'a aidée par la suite à ne pas tomber dans les pièges d'une idéologie facile. On s'entraînait à la construction d'épreuves, de tests, d'enquêtes ou de questionnaires. Le long travail d'élaboration, de formulation d'items, la pré-expérimentation, m'apparaissaient comme les outils indispensables du chercheur.

La psychologie des minorités actives

Munie du diplôme d'Etat de conseillère d'orientation, je suis introduite dans les centres d'information et d'orientation où je découvre parfois inertie et impuissance. La seconde année, je travaille à mi-temps au Centre d'Information Documentation Jeunesse. La multiplicité des demandes de jeunes étudiants m'incite à tenir un carnet de bord et à commencer une série d'études de cas que je rassemble dans un document publiable. Un poste est offert en 1972 à l'INRDP auprès de Jacques Quignard pour mener des travaux avec des lycéens de la seconde à la terminale. C'est alors que commence pour moi une interrogation sur l'épistémologie de la recherche en sciences sociales et sur ses fondements.

Le ministre de l'Éducation de l'époque, Olivier Guichard, commande à l'Institut une étude sur l'expérimentation de secondes indifférenciées, de manière à en analyser les perspectives possibles de démocratisation, repoussant d'une année le choix des filières. Je mène alors une étude comparative des flux entre des lycées sans structures nouvelles et les lycées expérimentaux. Je circonscris les variables (liées essentiellement au milieu social des élèves) et j'arrive à la conclusion que rien n'est changé car les enfants de milieux sociaux informés utilisent une stratégie, à travers le choix des options, qui conduit aux filières dites nobles. Transmis au ministre, ce rapport est resté lettre morte.

Il me semble, à cette époque, que la clé du problème des inégalités scolaires vient en grande partie de l'émiettement des savoirs. L'interdisciplinarité fait une timide apparition en France ; évoquée par les pays anglo-saxons dès 1970, elle commence à s'appliquer aux univer-

sités pour gagner quelques enseignants de lycées français. Quelques équipes de professeurs expérimentent des pratiques pédagogiques interdisciplinaires auprès d'élèves de seconde et de première. J'en anime les rencontres et les réflexions (5). Si, jusqu'à présent, j'avais travaillé plutôt en extériorité, par prélèvement de variables, il n'était plus possible de ne pas s'impliquer dans une recherche où professeurs et chercheurs sont étroitement associés dans l'élaboration de la problématique et dans la conduite des études. Je fais alors mienne l'affirmation de René Barbier (6) selon laquelle "la subjectivité des sciences de l'homme n'est pas un obstacle à la connaissance ; au contraire, elle est une condition nécessaire pour y accéder, dans la mesure où c'est la pratique sociale qui constitue le point de départ et l'aboutissement du procès de connaissance".

Recréer un établissement scolaire plus en résonance avec les découvertes récentes sur les apprentissages, sur la cohérence entre disciplines, sur le rôle de la motivation, etc., telle était la tâche que s'était fixée Jacques Quignard en proposant un lycée, véritable laboratoire expérimental. Avec hardiesse, de nouvelles perspectives s'élaboraient en commissions. Nous participions tous avec enthousiasme à travers un travail colossal fait de propositions jusque dans le moindre détail de fonctionnement. Le ministère n'a malheureusement pas répondu à cette demande.

Faut-il ou non que l'École prenne en charge une partie de l'éducation sexuelle des jeunes collégiens ? Telle est la question que se posent professeurs, parents et ministère dès 1974, poussés par l'opinion publique et par des organisations dynamiques comme le Mouvement du Planning Familial. Que peut et que doit faire l'École pour éduquer les adolescents tout en respectant les options et les orientations familiales ? Le problème de la laïcité est soulevé : une neutralité faite de silence ou bien le choix dans la connaissance ? Un groupe d'enseignants et moi-même menons enquêtes et réflexions à propos de ces multiples questions et de leurs incidences au collège. Les professeurs de biologie semblent sensibilisés à ce problème et, aidés par la communauté scolaire, tentent d'aborder ce sujet délicat avec les élèves sur les plans informatif et éducatif (7)

1975, les collèges expérimentaux prenaient de l'envergure par leurs innovations. La rencontre avec Louis Legrand fut décisive pour les travaux de recherche à venir. Il s'agissait de "suivre" les expérimentations pédagogiques menées par les enseignants de collèges. La complexité du champ, le fait que la totalité d'un établissement était en transformation, interrogeaient le type de pratique du chercheur. C'est alors que

les bases de la formation par Maurice Reuchlin ont aidé à élaborer des outils de prélèvement d'information, à les mettre en cohérence avec les hypothèses d'action et à en rechercher la signification au-delà de l'immédiateté des actions. Le travail en équipe pluridisciplinaire devenait indispensable : ce que les enseignants vivaient dans leur collège, nous le vivions aussi à l'Institut entre chercheurs, où nous découvrions nos formations disciplinaires, nos compétences extradisciplinaires. Cette isomorphie a beaucoup aidé l'avancée des travaux des collèges expérimentaux : le cloisonnement qu'on aurait pu attendre des différents spécialistes chercheurs de l'Institut n'a pas eu lieu ; il s'est instauré des échanges avec partage de tâches cohérent et cohésif.

Par ailleurs, persuadée que l'École ne peut faire l'économie de prendre en compte la personnalité entière du jeune, j'ai accepté de participer à une équipe de recherche travaillant sur le douloureux problème de la toxicomanie. Cette dernière semblait pénétrer les lycées. Comment les adultes de la communauté scolaire prenaient en charge la toxicomanie qui se révélait à travers la pratique de certains jeunes en détresse ? Connaître les représentations que les chefs d'établissement se faisaient de la toxicomanie paraissait indispensable pour une politique future. J'ai donc, à travers des entretiens analysés minutieusement, dégagé des types de position de proviseurs face à la toxicomanie. Comment certains éducateurs pouvaient-ils encore faire "comme si" rien ne se passait alors que nous savions pertinemment par ailleurs que des jeunes, notamment en classes préparatoires où ils sont sous pression, se droguaient ? (8)

C'est alors que j'ai senti une nouvelle fois la nécessité de prolonger l'analyse de ces divers travaux, hors Institut, à l'université, dans un domaine qui me paraissait important pour le travail de recherche que je menais : celui de la psychologie sociale. Paris X - Nanterre m'est apparu comme le lieu où s'imbriquaient le mieux psychologie sociale et sciences de l'éducation. L'École, vue comme microcosme social, ne pouvait être comprise que par le détour des liens sociaux et par l'analyse de perspectives plus larges à travers d'autres institutions. Deux personnes ont alors balisé ce parcours : Gilles Ferry et Serge Moscovici.

Les réflexions sur l'implication du chercheur et le travail sur le sens des actions sociales, en particulier l'analyse des "trajets" (9) de formation, m'ont permis de mener une recherche sur les recherches que je faisais auprès des collèges expérimentaux. J'ai toujours gardé à l'esprit la question première que posait Gilles Ferry à tout chercheur : "Qu'est-

ce qui vous fait courir ?". C'est alors que je suis entrée dans des considérations anamnétiques : c'était bien toujours de souhaiter (voire agir sur) une transformation de ce système scolaire où amertumes et échecs se multipliaient encore (cruelle réactivation !). Mon intérêt pour les innovations s'expliquait par ce désir de changement. De multiples questions émergeaient : y a-t-il des innovations plus en prise avec le système scolaire ? A quelles conditions une innovation peut-elle s'instituer ? Quelles transformations doit-elle subir ? Quelles concessions doit-elle faire ? Comment s'opèrent les transformations dans le système éducatif ? Les travaux de Michael Huberman (10) proposaient une grille de lecture de cette pluralité de formes du changement. La rencontre avec Serge Moscovici a apporté une dimension nouvelle, en particulier à travers son travail sur la psychologie des minorités actives (11) où était analysée la non conformité. Cette dernière était envisagée comme processus fondamental de l'existence sociale générant un conflit toujours vu comme positif. La tension qui en émane maintient des valeurs et des opinions, résultat sur lequel repose la croissance d'une société. J'ai appliqué cette théorie des minorités déviantes aux groupes innovateurs des collèges. Le rôle de la dépendance et du contrôle social faisait jouer les pressions vers la conformité. Quel pouvait alors être le rôle du chercheur dans le changement : catalyseur, médiateur, propulseur, facilitateur ? C'est en partie sous cet angle que j'ai analysé l'expérimentation menée par Louis Legrand auprès des collèges expérimentaux de 1977 à 1981. Cela a abouti à une thèse sur l'innovation et la recherche pédagogique, soutenue en janvier 1982 (12). Les théories de Michel Crozier et Alain Touraine sont venues compléter ce travail d'analyse. Une des conclusions de cette thèse résidait dans l'existence d'un lien étroit entre recherche, innovation et formation. Si les deux premiers termes m'étaient plus familiers, le troisième laissait entrevoir une béance.

Lire les pratiques de formation d'adultes

Le départ de Louis Legrand de l'INRP a marqué un autre tournant, car je suis entrée au département de psychosociologie de l'éducation et de la formation que dirigeait André de Peretti. J'ai été ainsi plongée dans les problèmes de formation des adultes sans y être préparée. J'ai appris "sur le tas" avec bien des aléas et des questions (13). Appelée à valoriser les travaux menés lors des collèges expérimentaux auprès des établissements en rénovation, j'ai éprouvé la nécessité de chercher une cohérence entre ces diverses tâches. Les études de Gilles Ferry et

L'analyse théorique réalisée par Marcel Lesne ont ouvert une perspective de compréhension des actions de formation dans lesquelles j'étais immergée. Une phrase de Marcel Lesne m'a beaucoup aidée, lors de mes interventions en formation, à acquérir cette attitude mentale active, faite de suspicions et de rejet de tout dogmatisme, surtout quand ce dernier prend le masque de la théorie : "le praticien se doit d'être son propre théoricien d'actions, c'est-à-dire l'intelligence de son action et ce d'autant plus aisément que ces théories d'action "prêtes à porter", cultivant l'illusion du savoir vrai et non dépourvues d'ailleurs d'une certaine efficacité pratique, peuvent rendre service à des formateurs débutants, pressés ou démunis, sans qu'ils se rendent compte que leur est ainsi ôtée la virtualité de certains choix fondamentaux". La mise sur pied de modules thématiques de formation pilotée par André de Peretti, consécutive aux propositions que sa commission nationale avait faites au ministre de l'éducation, a permis de "mettre en forme" les résultats et le processus de recherche pédagogique à des fins de formation d'enseignants (14). A quelles conditions doit répondre une formation pour favoriser ou générer du changement ? Qui étaient ces formateurs patentés ? La formation envahissait le champ total de nos recherches. A la charnière institutionnelle Recherche/Formation, nous l'étions aussi de par la discipline à laquelle nous nous référions : la psychosociologie. Comme le traduit Gilles Ferry (15) "La psychosociologie est bâtarde en ce qu'elle opère sur deux registres : l'individuel et le social, le vécu personnel et les déterminations socio-culturelles ; elle est aussi Janus car elle présente une face savoir et une face pratique. Un statut scientifique bâtard, la double postulation théorique-pratique, l'engagement personnel et idéologique de ses chercheurs dans le camp social, l'analyse au second degré, situent la psychosociologie dans un rapport à la fois intense et aventureux avec les partenaires du monde éducatif". Le tourbillon dans lequel j'étais prise me semblait par trop violent pour que je puisse prendre du recul. Au départ à la retraite d'André de Peretti, une légère apathie s'est emparée de nos enthousiasmes initiaux. Un domaine, sur lequel semblaient se cristalliser les échecs des collégiens, a attiré mon attention et a permis de mieux cerner un champ de recherche et mon rôle de chercheur : j'avais le sentiment à la fois d'un repliement, d'un retrait des lieux chaotiques de la formation pour des eaux plus calmes et la possibilité de cerner enfin un "objet de recherche" considéré comme "sérieux" par un conseil scientifique. Cet objet était la pratique d'écriture chez les collégiens de 6ème et de 5ème (16), pratique sociale dont s'empare l'institution scolaire à des fins particulières par rapport aux exigences de la société. Recherche classique faite d'observations de classes, d'entretiens avec

élèves, professeurs et parents, elle a permis d'approfondir un sujet interdisciplinaire par excellence, en liaison directe avec la personnalité. La découverte : des ateliers d'écriture aux fonctions et conceptions multiples, les thèses sur la genèse de l'écriture chez l'enfant et dans les sociétés, les "chapelles linguistiques" face aux problèmes de l'orthographe et de la lecture, a décuplé ce désir profond de désaliéner l'école, de la sortir de son enfermement disciplinaire et normatif. Ce rassemblement à travers un si "petit" objet de recherche que pouvait paraître la pratique de l'écriture au collège a fait se constituer en moi une ossature reliant les travaux antérieurs autour du projet : projet d'écriture, projet individuel, projet pédagogique (17) et projet d'établissement (18)...

Les brins d'une guirlande éternelle

Le projet, ce vaste concept qui contient tout à la fois l'individu et le collectif, la théorie et la pratique, le temps et l'espace, la transformation et le misonéisme. Quel beau sujet pour un chercheur ! La transversalité par excellence ! Il conduit à poser en continu la question du sens et de la signification des actions sociales et de "nos" actes. C'est alors que pour répondre à une forte demande des organismes de formation, j'ai travaillé au projet d'établissement sous une forme nouvelle pour moi qui était de conduire en tandem, selon les deux perspectives, formateur et chercheur, les conditions d'élaboration et d'insertion d'un projet d'établissement (19). Nous poursuivons cette réflexion et cette aide auprès des enseignants et des chefs d'établissement sur le sujet apparu comme une des conditions d'existence du projet, à savoir : son évaluation. Une affaire à suivre...

Mes travaux antérieurs sur l'évaluation de dispositifs de recherche ou de pratiques sociales (collèges expérimentaux, activités pédagogiques interdisciplinaires, le niveau cognitif des élèves de 6ème, les pratiques de pédagogie différenciée, la rénovation des collèges, etc.) m'ont valu d'être chargée de cours à Paris X - Nanterre. C'est à l'occasion de rencontres avec d'autres enseignants-chercheurs de cette Université que je puise réflexions et découvertes d'ouvrages que je n'aurais jamais eu l'occasion de lire. Le livre de Douglas Hofstadter est un de ceux-là. Né à New-York en 1945, cet auteur est le fils de Robert Hofstadter, prix Nobel de physique. Par sa capacité à lier entre eux des domaines de la connaissance apparemment aussi étrangers les uns aux autres comme le dessin (par les gravures d'Escher), la musique (par la fugue de Bach), la logique mathématique (par le théorème de l'incom-

plétude de Gödel), il nous fait envisager de manière différente le savoir et son acquisition. Il fait réfléchir aux mécanismes profonds qui régissent toute pensée humaine. Cette façon de saisir nos propres processus de pensée peut éclairer les raisons de certains échecs scolaires. Il m'a semblé y voir là un éclairage de l'interdisciplinarité scolaire, au-delà même des préoccupations strictement disciplinaires.

Comme l'écrit Douglas Hostadter, "tout raisonnement implique une régression à l'infini, une sorte de guirlande éternelle". Et il me semble que, au fur et à mesure que j'avance dans les problématiques et démarches de recherche, je remonte le temps d'une manière spiralaire. La question que je tente d'approfondir concerne bien la pédagogie générale dans ce qu'elle contient de mon propre rapport au savoir marqué par le passé. Cette manière d'inscrire mon travail de chercheur s'ancre profondément dans les perplexités de mon enfance. Le projet de chercheur et le projet de la personne arrivent à se confondre.

Aussi l'itinéraire qui émerge avec ce texte ne s'est pas construit par une série d'oppositions mais dans une sorte de fondu enchaîné où les images premières refont surface dans un rapport scalant.

Françoise Cros

Chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique

Bibliographie

- (1) CHATEAU (Jean).- *Le jeu de l'enfant*. Paris, éd. J. Vrin, 1961.
- (2) PIAGET (Jean).- *Etude sur la logique de l'enfant. Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968, 7ème éd.
- (3) ZAZZO (René).- *Conduites et conscience*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1962, 2 vol.
- (4) ZAZZO (René).- *Les jumeaux, le couple et la personne*. Paris, PUF, 1960, 2 vol.
- (5) *Les enseignants de lycée et l'interdisciplinarité*. Doc. ronéoté. INRDP, 1975.
- (6) BARBIER (René).- *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris, éd. Gauthier-Villars, 1977.
- (7) *L'information sexuelle dans les classes de 6ème et de 5ème*. Recherches Pédagogiques, n° 99, INRP, 1977.
- (8) *Les chefs d'établissement scolaire et la toxicomanie*. In : *Drogue*, 1981.
- (9) FERRY (Gilles).- *Le trajet de la formation*. Paris, PUF, 1986.
- (10) HUBERMAN (Michael).- *Comment s'opèrent les changements en éducation*. Genève, B.I.E., 1976.
- (11) MOSCOVICI (Serge).- *Psychologie des minorités actives*. Paris, PUF, 1979.
- (12) Quelques articles issus de cette thèse peuvent être consultés :- Les collègues expérimentaux : un exemple de relation chercheurs-praticiens. In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 65, oct.-nov. 1983, pp. 93-103.

- Ce que suggère un collège expérimental. In : *Cahiers Pédagogiques*, n° 76, oct.-nov. 1983.
- Les conditions de la Rénovation des collèges. In : *Le citoyen de demain et les langues vivantes*. APLV, Colloque de Cerisy, 1985.
- (13) Ciel qui suis-je : chercheur, formateur, ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois ? In : *Recherche et Formation*, INRP, 1989.
- (14) Voir le module de formation appelé *Pédagogie différenciée*, INRP, juillet 1983, 723 p.
- (15) FERRY (Gilles).- *La psychosociologie dans la classe*. Paris, Dunod, 1984, p. 83.
- (16) Scribe ou écrit vain ? In : *Cahiers Pédagogiques*, n° 272, août-sept.-oct. 1988.
- (17) Un projet pédagogique : condition nécessaire à toute pédagogie. In : *Les Amis de Sèvres*, Pédagogie différenciée I, n° 1, 1984.
- (18) Le projet d'établissement scolaire : histoire, méthodologie et mise en oeuvre. In : *Education Permanente*, n° 87, mars 1987, pp. 37-48.
- (19) *Comment faire un projet d'établissement*. Lyon, éd. Chronique sociale, 1987.
Ils ont voulu un projet d'établissement. INRP, Collection Rencontres Pédagogiques, n° 25, 1989.
- (20) HOFSTADTER (Douglas).- *Gödel, Escher, Bach. Les Brins d'une guirlande éternelle*. Paris, Inter éditions, 1985.

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 reconductions 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.)

UN VOYAGE ALLER-RETOUR ENTRE L'ÉDUCA- TION DES JEUNES & LA FORMATION DES ADULTES

Jean-Marie Berbain

"Nous sommes partis d'un principe fondamental, l'unicité du système éducatif qui englobe l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes, et nous avons déduit les rôles et les fonctions de l'école prise dans son sens le plus large"

Bertrand Schwartz.

Les changements de cap et les prises d'initiatives au cours d'une carrière d'enseignement peuvent résulter d'une volonté délibérée de renouvellement ou, si l'on préfère, de la crainte de s'installer dans une routine confortable et sans surprise. Encore faut-il que le hasard sache intervenir pour concrétiser ces aspirations. Des études de lettres à Nancy suivies d'examens et de concours passés à Paris, une année en Grande-Bretagne comme lecteur de français, un début de carrière dans un lycée, tel était le schéma initial et l'histoire pouvait s'arrêter là.

Chemins de praticiens

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

La formation des adultes

Le hasard, ce fut Nancy. Nancy qui offrait, outre les possibilités de toute ville universitaire, des sujets d'intérêt stimulants et des occasions de regarder ailleurs pour un étudiant puis un professeur de lettres : Jack Lang y créa le Festival mondial du théâtre universitaire ; le recteur Imbs y installa l'équipe du CNRS pour le Trésor de la langue française et Bertrand Schwartz, alors directeur de l'École des Mines, y implanta deux organismes jumelés, l'Institut National pour la Formation des Adultes (INFA) et le Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale (CUCES).

Les lecteurs de *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation* ont déjà vu mentionnés le nom de ces organismes et de leur créateur ; les théoriciens et les praticiens de l'éducation des adultes, dont beaucoup sortent de Nancy, connaissent la dette qu'ils ont contractée envers l'un et les autres. On sait que cette création a constitué en France le creuset de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente¹. Comment résister à la proposition de tenter l'expérience ?

La mutation, le saut étaient pourtant d'importance : détachement du secondaire dans le supérieur ; abandon des élèves, des préparations au BEPC ou au bac, de la sage semaine de cours avec sa coloration littéraire et nos chers auteurs classiques dont j'ignorais que j'allais les quitter pour près de dix ans. Cette frustration explique peut-être un passage compensatoire de deux années au comité de lecture des éditions Flammarion.

Mais que signifiait ce choix ? D'abord une rupture, dont il apparut plus tard qu'elle était en fait un prolongement des activités passées et une anticipation sur les problèmes d'aujourd'hui. Ce point essentiel mérite qu'on y revienne.

Professionnellement, une activité à temps plein d'une diversité extrême :

— Ce fut d'abord la responsabilité de créer une bibliothèque et un centre de documentation française et étrangère sur la thématique de l'éducation des adultes et des domaines annexes : formation dans l'entreprise et donc économie, générale et locale ; pédagogie générale et comparée (vie adulte/vie scolaire ; France/étranger) ; psychologie et sociologie, psychanalyse ; sans oublier les ouvrages de didactique propres à chaque discipline, les traités de méthodologie générale et appliquée (études de problèmes, constructions de programmes, évaluation,

1. La revue *Éducation permanente*, création de l'INFA/CUCES, est née elle aussi à Nancy

techniques de conduite de réunion, d'élaboration de questionnaires, d'exploitation statistique des résultats) sans oublier, sans oublier...

La formation des adultes est un domaine souple et fluctuant qui doit savoir s'adapter rapidement à des demandes ponctuelles de courte durée parfois : il fallut adjoindre à la bibliothèque un fichier soigneusement tenu à jour d'organismes et de centres engagés dans ce type d'action éducative et capables d'apporter une réponse immédiate à des questions de toute nature : un contenu de stage, un séminaire d'initiation ou de perfectionnement, une spécialité rare impossible à étudier dans le secteur public, en précisant les dates, les conditions d'accès et les sanctions à la sortie. Ce fut là la découverte étonnée d'une autre immensité car c'est par milliers que nous avons recueilli, à partir de questionnaires, sans cesse réactualisés, de ces "educational opportunities" dont beaucoup ne figurent nulle part officiellement dans les répertoires des Universités, des Instituts, Ecoles ou Centres, spécialisés ou non : les voies d'éducation parallèles à celles de l'Education Nationale sont d'une insoupçonnable abondance.

La nécessité de faire des analyses d'ouvrages pour l'exploitation documentaire, des fiches de lecture, des adaptations d'articles pour alimenter un groupe de travail ou la revue *Education Permanente*, eut pour effet une quantité de lectures plus ou moins approfondies, plus ou moins anarchiques selon les demandes extérieures ou l'intérêt personnel. Quant aux influences subies, elles étaient un peu celles qui circulaient alors dans les deux établissements et qui étaient échangées, analysées et commentées oralement ou par écrit. Les grands classiques de la pédagogie, Dewey, Decroly, Montessori, Freinet, Piaget, Mialaret, constituaient la référence, explicite ou implicite, de ces échanges. Sur cette toile de fond se détachaient des auteurs porteurs de courants nouveaux ou qui suscitaient des controverses, entre par exemple les pédagogies d'inspiration marxiste (Makarenko et ses continuateurs), Snyders (*Pédagogie progressiste*), les représentants de la pédagogie institutionnelle, les Lobrot, Lapassade, Vasquez-Oury. Le courant non directif d'I. Illich (*Une société sans école, Convivialité*), A.S. Neil (*Libres enfants de Summerhill*) exerçait l'attrait que l'on peut imaginer à cette époque ; les psychologues américains de la motivation comme Vance Packard. Il faut signaler tout particulièrement les approches freudiennes de la psychopédagogie et des relations humaines ; les œuvres de Winnicott et surtout de Kinget et Rogers, dont *Psychothérapie et relations humaines* fut abondamment lu et exploité : la méthode non-directive prévalait d'ailleurs comme donnée de base à la conception des techniques d'entretien et de conduite des réunions. Il est important de

préciser que les lectures, intégrales ou sélectives, étaient fréquemment le point de départ d'expérimentations en situation réelle, études de cas, séminaires auxquels les propres membres de l'INFA et du CUCES pouvaient s'inscrire librement, illico et in situ.

La liste serait longue de tous les ouvrages de pédagogie pratique qui, pour les mêmes raisons, faisaient l'objet de ces mêmes traitements. Toutefois la riche série *Formation permanente en Sciences Humaines*, dirigée par Roger Mucchielli, était régulièrement consultée.

Quant à l'an 68 et à ceux qui le suivirent, ils ajoutèrent à ce bouillonnement une dimension onirique qui nous fit assister à d'étranges embardées, à de grisantes divagations futuristes de pédagogie fiction. Mais c'est là une autre histoire.

Mentionnons une autre influence, fort différente celle-là, et qu'il fallut subir, au lieu de l'accueillir : les deux organismes sécrétaient un langage, ou plutôt un métalangage qu'on pourrait grossièrement définir comme un mélange de jargon de sociologie et des sciences humaines enrichi d'emprunts au vocabulaire de la technocratie de l'entreprise, au français des relations internationales, aux américanismes des sciences et techniques de l'ingénieur.

Je ne vise pas particulièrement les sociologues en faveur dans la maison, Boudon et Lazarsfeld, Bourdieu et Passeron, Touraine, A. Girard, E. Morin, Dumazedier, Crozier. Toujours est-il que l'ensemble de ces jargons laissait des traces sensibles dans les esprits, dans les dits et dans les écrits. Il fallut essayer non seulement de lire, mais aussi de parler et d'écrire en cette langue. Je souhaite n'y être jamais parfaitement parvenu.

Cette réaction est exactement celle que nous retrouvons aujourd'hui avec nos collègues à l'occasion de colloques ou de séminaires et si je me suis permis une confidence sur mes états d'âme linguistiques, c'est parce que l'on sait l'intérêt que porte le Centre de Documentation Recherche de l'INRP aux réactions des enseignants face aux lectures issues de la recherche : les réactions négatives constatées sont d'abord des réticences - le mot est faible - devant cette invasion des sciences de l'éducation par les technolangages. Si refus de lire il y a, il trouve ici l'une de ses explications majeures, on peut le vérifier en permanence. Les raisons profondes de ces réticences réclameraient une analyse précise.

— Travailler à l'INFA-CUCES, ce fut aussi l'occasion de découvrir avec enthousiasme un autre public, de mettre à l'épreuve des faits lec-

tures et réflexions théoriques - saines et salubres décantations -, de comparer avec l'expérience antérieure. Il fut précieux de pouvoir participer collectivement à des tâches éducatives originales, jamais exactement identiques.

Un adulte en formation (qu'il s'agisse de promotion sociale, de reconversion professionnelle, de recyclage) est aux prises avec un problème majeur : le temps. Il a charge de famille et doit s'imposer, pendant des années parfois, le lourd sacrifice de venir travailler plusieurs heures après toute une journée passée au bureau ou à l'usine : tel en serait à peu près le portrait-robot.

Les programmes qui lui sont destinés reposent donc sur le principe d'économie, de l'efficacité maximale. C'est assez dire que l'enseignement proposé doit être rigoureusement défini dans ses buts, jalonné dans sa progression. L'impossibilité du temps plein pédagogique - cas le plus fréquent -, impose le recours à des méthodes et des technologies pédagogiques particulières : utilisation des supports techniques modernes, informatiques et audio-visuels ; développement de la prise en charge individuelle et de l'autonomie par l'habitude progressive de l'auto-évaluation, de l'auto-documentation.

Toujours pour des raisons d'économie, la pratique du redoublement n'est guère concevable, d'où la construction de programmes en séquences modulaires sur lesquelles il est beaucoup plus facile, s'il est nécessaire, de réintervenir après coup sous la forme d'actions de remédiation ponctuelles et rapides, organisées en itinéraires parallèles de rattrapage et de soutien. Dans cette optique, les fonctions d'évaluation et de bilan revêtent une importance toute particulière et nécessitent des instruments d'analyse précis.

Chez un adulte, le succès (ou l'échec) reçoivent une sanction socio-professionnelle immédiate. La formation doit être rentable, pour le formé cela va de soi ; pour l'entreprise ou l'employeur qui est à l'origine de la demande et pour qui la formation constitue un investissement ; mais aussi pour l'organisme formateur lui-même, qui peut se trouver en situation concurrentielle avec d'autres établissements ou centres de formation, très nombreux comme nous l'avons vu. On ne sera donc pas surpris que l'INFA et le CUCES aient joué un rôle aussi important dans la recherche sur la pédagogie par objectifs, sa fragmentation en modules et unités capitalisables ; la nécessité de ces recherches était directement induite par la situation particulière de l'étudiant adulte.

Insistons sur un point qui me tient à coeur : cette pédagogie de qualité ne se construisait pas seule ; elle était précédée, accompagnée et

suiwie de concertations minutieuses, laborieuses parfois ; du souci d'associer la réflexion théorique à la recherche expérimentale et à la recherche-action. Il s'agissait, il ne pouvait s'agir que d'une construction collective et on ne croit plus guère aujourd'hui à la possibilité d'obtenir des résultats véritablement satisfaisants sans cette mise en commun des aptitudes : en d'autres termes, si l'on préfère vraiment le langage de Nancy, la synergie de compétences plurielles est un pré-requis à une optimisation des performances.

Il est vrai que la présence quasi constante en un même lieu de toutes les équipes faisait de la concertation une simple formalité. On aura une idée de l'originalité et de l'efficacité de cette collaboration en rappelant qu'il était possible d'avoir sur place un entretien ou une séance de travail avec un sociologue, un ingénieur, un économiste, un statisticien, un psychologue. Il résultait de ces contacts, par osmose sans doute, une sorte d'auto-formation permanente de tous par tous.

Ajoutons la possibilité, si la nécessité s'en faisait sentir, de se déplacer pour rencontrer une personnalité compétente, visiter un centre spécialisé ; de recevoir des visiteurs ou des intervenants. C'était par exemple, au retour d'une mission d'étude sur les "open schools" en Grande-Bretagne, des réunions de travail avec des collègues venus du Canada tandis que d'autres groupes étaient en U.R.S.S. ou dans les pays scandinaves : il n'est nul besoin d'insister sur les bénéfices mutuels, théoriques et pratiques, qui pouvaient résulter de ces échanges internationaux.

La formation ne se donnait pas qu'à Nancy. J'ai des souvenirs de départs en fin de journée pour assurer en cours du soir, dans le bassin minier lorrain, des séquences de mise à niveau en grammaire, des séminaires sur le nouveau roman, des groupes de travail sur la technique du compte rendu... tandis que d'autres collègues, installés en chantiers permanents, travaillaient en Afrique du Nord sur l'acquisition de savoirs ou de savoir-faire techniques en milieu industriel, etc.

Les sociologues, experts en pathologie sociale, savent pourquoi et comment les sociétés humaines finissent par disparaître elles aussi ; ceux qui travaillaient avec moi à Nancy sauraient expliquer de quelle maladie mourut hélas un jour l'INFA, ce qui me valut de retrouver tout ce que l'on sait.

Retour à l'enseignement

La description d'un itinéraire de formation n'a rien à voir avec un journal intime, aussi dirais-je simplement que ce retour, nous le redoutions. Nous pouvions l'éviter et pourtant nous avons refusé de nous y soustraire. Pourquoi ? Peut-être le saurons-nous après avoir lu cet article, mais ce n'est pas sûr.

Donc, passage du supérieur au secondaire et retour à la case "Départ". Bac. BEPC. Mieux encore : aux chercheurs désireux de se "ressourcer" par crainte de céder aux facilités de l'intellectualisme théoricien, on peut suggérer une thérapeutique de choc, la prise en charge, de préférence dans une zone d'Education Prioritaire, de classes de CPPN ou de sixième ; ce qui fut fait. Disons sans ironie que c'est là ce qu'on peut trouver de plus techniquement pur, dur et dru en matière de pédagogie ; lieu d'observation et de pratique sans aucune commune mesure avec tout ce qu'offre l'éventail entier du secondaire.

J'ai plus que de la considération pour ceux de nos collègues dont c'est le lot annuel, pendant tout ou partie de leur carrière ; ils sont trop souvent absents des groupes de recherche et on peut regretter de n'avoir pas davantage l'occasion de lire tout ce qu'ils auraient à écrire.

Le courant novateur qui se précise de nos jours n'était encore que dans les limbes et il fallut vivre une réinsertion dans un univers régi par les contraintes et les inerties de l'appareil ; les pesanteurs institutionnelles, les cloisonnements de toute nature ; les entraves administratives et matérielles qui freinaient ou interdisaient l'innovation pédagogique et l'auto-perfectionnement ; la suppression de cette mobilité professionnelle si précieuse ; le retour à la conception individualiste de l'enseignement. Plus inquiétante encore, la découverte d'une nouvelle génération d'élèves atteints d'une maladie grave, la désaffection pour la lecture ; maladie que nous connaissions bien pour en avoir constaté les séquelles chez les adultes.

Période d'observation et d'attente qui n'excluait pas les projets : garder le contact avec les organismes de recherche, d'information et de documentation (INRP) ; poursuivre des activités de formation avec le public si attachant des adultes ; diversifier la fonction d'enseignement en direction des CDI, que Dumazedier décrivait si pertinemment comme un espace de liberté mal exploité dans un univers de contraintes, et en direction, surtout, de la lecture.

Une évolution favorable se dessina ensuite ; le récit en est inutile et quelques-uns de mes objectifs purent être atteints : travaux avec des organismes de lutte contre l'illettrisme, collaboration avec le Centre de Recherche Documentaire de l'INRP, avec l'Inspection académique (Centres de Ressources Lecture), avec la MAFPEN et l'Inspection des Lettres.

Pendant persistait toujours le sentiment qu'un fossé séparait la "pédagogie des enfants" de la formation des adultes¹ et que mes expériences diverses n'étaient qu'un manteau d'Arlequin. C'était manquer de clairvoyance. Il devint évident que plus la situation évoluait dans le sens du modernisme, plus elle offrait, entre les deux domaines, des prolongements et des complémentarités là où nous distinguions que différences et solutions de continuité : tout se passait comme si le présent de l'éducation des jeunes qui se déroulait sous nos yeux rejoignait le passé de l'éducation des adultes que j'avais connue. Coïncidences ? Imitations ? Addition de facteurs externes communs engendrant les mêmes effets ? C'est poser là le délicat problème des rapports et de l'interdépendance dynamique entre l'économique et le pédagogique.

Un collégien, un lycéen et leurs professeurs ne se trouvent pas placés dans un réseau de contraintes aussi dures que chez les adultes ; la prise sur la conjoncture, même dans le second cycle, n'y atteint pas cette rigueur directe et immédiate ne serait-ce que parce que les valeurs de l'humanisme scolaire traditionnel y demeurent, ainsi que la place laissée au culturel, à l'épanouissement de l'enfant, au respect du rythme personnel d'acquisitions.

S'il faut se garder des assimilations superficielles, il reste que la période de turbulence économique que nous traversons ne peut pas ne pas avoir sur la pédagogie des jeunes des répercussions évidentes. Ces phénomènes complexes mériteraient des études précises, vues sous un angle technique et non pas seulement idéologique ou passionnel ; elles favoriseraient de plus une prise de conscience claire chez les enseignants soucieux de ne pas connaître des réveils douloureux.

Quoi qu'il en soit, l'évolution de la pratique pédagogique et des principes qui la sous-tendent nous semble illustrer nettement une tendance à l'uniformisation, à l'alignement des deux domaines : la lecture attentive des textes officiels ("Instructions et Programmes" pour les lycées et collèges), des circulaires et directives émanant du ministère et des corps d'inspection est éclairante à cet égard. Citons en désordre

1. En 1970-71 apparut le néologisme pédant mais étymologiquement acceptable d'andragogie, pour différencier la formation des adultes de la pédagogie stricto sensu. Il semble déjà obsolète et j'ai failli l'exhumer pour éviter de laborieuses périphrases.

des notions, recommandations ou formules qui y reviennent le plus souvent : une pédagogie qui développe chez l'enfant l'autonomie et la prise en charge de son propre savoir ; auto-documentation ; ouverture sur les technologies modernes et utilisation de l'audio-visuel, des logiciels ; introduction de rigueur, cohérence et logique dans le raisonnement de l'élève, la construction et la conduite des cours ; nécessité de la progression ; réexamen des méthodes et critères d'évaluation ; recours à une pédagogie différenciée adaptée à l'élève, à la pédagogie du contrat, etc.

Quelques autres éléments qu'on pouvait croire le propre de l'éducation des adultes :

— Le facteur temps, si important nous l'avons vu. Sans atteindre le même degré d'acuité en milieu scolaire, il est devenu beaucoup plus sensible qu'il ne l'était. En témoignent, outre la tendance à supprimer les redoublements, les fréquentes allusions dans les textes à la nécessité d'aller à l'essentiel, d'éviter les redites et éternels redémarrages. Les programmes, nous annonce-t-on, seront allégés de contenus caducs. Cette nécessité de l'économie et du gain de temps est d'ailleurs renforcée par la réduction des horaires dans certaines disciplines comme le français...

— Le contrôle continu des connaissances, d'abord pratiqué chez les adultes et les étudiants, a fait son apparition au lycée et même au collège : deux ans avant son brevet des collèges, un élève de 4^e commence à capitaliser des points qui seront comptabilisés dans la note finale d'examen.

D'une manière plus générale, l'accent actuellement placé sur les problèmes d'évaluation et de docimologie semble intéressant à observer dans la perspective qui nous occupe et on parle de bilan (bilan initial et bilan final) d'une manière qui évoque irrésistiblement les bilans d'entreprise. Un relevé linguistique du vocabulaire de l'entreprise qui a pénétré le discours administratif et officiel de l'Éducation nationale serait intéressant à mener.

Une sorte de glissement sémantique est en train de s'opérer : la fonction d'évaluation scolaire, qui s'appliquait d'abord au cursus de l'élève, désigne fréquemment le programme qu'il a reçu, en attendant peut-être de caractériser l'établissement où il l'a suivi, l'équipe pédagogique qui le lui a transmis, les enseignants individuellement responsables de chaque discipline. On serait à bon droit frappé par cette mise en place d'outils destinés à mesurer et à quantifier, tout comme chez

l'adulte, une rentabilité pédagogique qui ose de plus en plus dire son nom¹.

Ceci m'amène à considérer un dernier point de rapprochement. Nous parlions plus haut de situation concurrentielle pour qualifier le marché de la formation des adultes. Au sens financier du terme, ce point ne concerne évidemment pas l'école. Est-elle toujours pour autant ce bastion tranquille dans lequel on pouvait vivre en ignorant l'extérieur ? Rien n'est moins sûr et il faut se préparer à l'idée que cet heureux temps n'est plus.

Les initiatives prises par *Le Monde de l'éducation* par exemple, avec ses "Palmarès", ont déclenché un processus dont il était aisé de deviner la suite. Des universités aux grandes écoles, aux IUT, on est passé aux numéros spéciaux sur les résultats lycée par lycée... et l'on voit maintenant fleurir, dans une même ville, pourcentages, graphes, courbes de Gauss, histogrammes et autres statistiques comparatives d'un établissement, d'un collège, d'une école, à l'autre. Ce ne sont que des comparaisons, dira-t-on. Certes ; mais de la comparaison à l'émulation, à la compétition et à la concurrence, les nuances sont fragiles.

Il ne fait aucun doute que si les thèmes qui guident la pédagogie actuelle ne sont pas tous nouveaux, ils ont été réactualisés au diapason de la formation des adultes et donc en résonance avec les fluctuations des données socio-économiques, volontairement ou non.

Si l'école conserve sa spécificité, c'est surtout par le groupe-classe qui en constitue la cellule de base. On sait qu'il n'existe pas de "classes" chez les adultes, du moins dans l'expérience que j'en ai. Il n'existe que des groupes restreints qui se forment et se déforment, se regroupent et se séparent selon qu'ils atteignent ou non un niveau équivalent de performances sur un module pédagogique donné. La différence est énorme.

Il reste donc à observer ce que devient le groupe-classe : est-il menacé de perdre son identité ?

Qu'on regarde, par exemple, une classe de 4ème ou de 3ème avec les options offertes en langues, la nécessité de créer des groupes en sciences physiques, de les faire de nouveau éclater pour les garçons et les filles en éducation physique ou en éducation manuelle et technique et on s'aperçoit que la classe n'est au complet qu'à l'occasion des grandes disciplines de base. Certains déjà s'émeuvent de ce "saucis-

1. AUBEGNY (Jean).- *L'évaluation des formations éducatives*. Paris, Ed. universitaires, UMFREO, 1989.

sonnage" capable de poser à l'administration des problèmes difficiles dans l'établissement des grilles horaires et des emplois du temps.

On assiste également à la mise en place d'autres itinéraires pédagogiques, comme la possibilité d'accomplir en trois ans le cycle 6è-5è et on sait enfin que le monolithisme du groupe-classe est perçu par certains théoriciens, anglo-saxons en particulier, comme un obstacle à la "flexible education", seule capable selon eux d'apporter une réponse moderne efficace à la complexité croissante des situations pédagogiques.

En 1969, la Fondation Européenne de la Culture demande à l'INFA et au CUCES une réflexion prospective sur l'éducation. Je viens de relire cet important document collectif intitulé *Europe 2000*, qui tient curieusement du testament (l'INFA est mort et le livre contient les principes qui nous guidaient alors) et de la prophétie, le titre l'indique assez. Le papier seul en a jauni et il suffira de citer quelques rubriques pour illustrer le rôle de pionniers qu'ont pu jouer les deux organismes : "Les moyens audio-visuels, l'enseignement programmé et les machines à enseigner dans l'éducation permanente en l'an 2000 : leur utilisation dans le cadre d'une politique culturelle européenne" - "Les rôles de l'école dans le système nouveau ... elle devra préparer les futurs adultes à vouloir et à pouvoir continuer à se former" - "Quelles méthodes adopter pour apprendre à apprendre..." - "L'enseignement par l'audio-visuel : élèves consommateurs et élèves créateurs" - "Une expérience de sanction de la formation par unités capitalisables" - "De la formation par unités à la formation générale".

La plupart des thèmes mobilisateurs actuels, des formules qui émaillent le discours pédagogique (pédagogie différenciée ; co-animation ; formation de formateurs ; apprendre à apprendre ; créativité à l'école, etc), nous les entendions déjà à Nancy et sans doute certaines d'entre elles y sont-elles nées. Lorsque Bertrand Schwartz disait par exemple que la lecture est l'affaire de tous, l'apparente évidence du propos se trouve démentie par le temps qu'il aura fallu pour qu'il se réalise : il nous arrive aujourd'hui - aujourd'hui seulement - de pouvoir organiser en co-animation des stages sur le thème "Lecture et interdisciplinarité" qui réunissent toute l'équipe pédagogique d'un collège. Malgré quelques réticences encore, l'idée fait lentement son chemin.

Ces théories et ces pratiques, nouvelles ou renouvelées, se transmettent, on l'a vu, par les textes administratifs qui les officialisent et aident à leur mise en application. Il faudrait rappeler l'intense activité

d'auto-formation et de formation de formateurs organisée par les MAFPEN dont les PAF (Plan Académique de Formation), réactualisés chaque année, offrent d'innombrables occasions d'initiation, de recyclage et de perfectionnement, du niveau élémentaire au niveau supérieur, et ce, pour la quasi-totalité des disciplines : l'éducation permanente a fait son entrée parmi les enseignants. Il suffit qu'une dizaine de professeurs se regroupent pour qu'un stage d'établissement puisse être organisé. La demande est abondante et il faut souvent remettre à l'année scolaire suivante la mise en place d'une session de formation.

Le même souci de formation "en direct", cette attention accordée à la méthodologie de la formation et aux savoir-faire se retrouvent chez les professeurs des Centres Pédagogiques Régionaux, dans l'apprentissage des techniques d'animation et la conduite des réunions¹, ainsi que l'explosion des technologies éducatives nouvelles que prophétisait *Europe 2000* : bien des années plus tard, les pratiques amorcées en pédagogie des adultes ont fini par pénétrer les plus modestes CES dotés à présent de magnétoscopes et de logiciels.

Faut-il parler de pragmatisme ? La rupture classique entre la recherche et la praxis s'est-elle aggravée ? Les sciences de l'éducation ont atteint dans certains domaines une technicité qui interdit absolument l'accès aux non spécialistes. La linguistique est l'un de ces domaines qui appellent une adaptation², ou encore la sémiologie, dès lors que la pédagogie de l'image, fixe ou mobile, figure officiellement dans les programmes³.

La médiation, devenue nécessaire, s'est généralisée. Un titre comme *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*⁴, illustre parfaitement cette nécessité et cette démarche et les auteurs qui marquent le plus fortement la pensée pédagogique actuelle, comme La Garanderie⁵, se situent au carrefour des ces préoccupations.

-
1. Les travaux de Peretti ; le *Guide du Formateur* publié par le CRDP d'Amiens, 1988.
 2. ELUÉRD.- *L'usage de la linguistique en classe de français, Pour aborder la linguistique*. Paris, ESF, 1979.
MAINGUENEAU.- *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris, Bordas, 1986.
 3. BACHY.- *Pour lire le cinéma et les nouvelles images*. Paris, CERF, 1987.
PEYROUTET, COCULA.- *Sémiologie de l'image*. Paris, Delagrave, 1986.
 4. CHEVALLARD (Y.), *La Pensée sauvage*, 1985.
 5. *Les profits pédagogiques, Pédagogie des moyens d'apprendre, Le dialogue pédagogique avec l'élève, Comprendre et imaginer*, aux Éditions du Centurion.

La lecture, dans cette perspective, mérite une mention particulière. Si, comme le dit E. Charmeux, elle constitue la plate-forme interdisciplinaire de l'échec¹, la gravité des problèmes qu'elle soulève et l'urgence de leur solution alimente une somme de recherches et d'écrits d'une abondance difficilement maîtrisable, mais où l'on retrouve ce souci de jeter un pont entre chercheurs et praticiens, même si les contenus ne visent pas directement l'exploitation didactique².

Les travaux et les publications de l'INRP offriront maint exemple de cette volonté de médiation entre savoir et savoir-faire.

La lutte menée contre l'illettrisme et l'analphabétisme ouvre un nouvel espace de rapprochement et de liaison entre formation des adultes et formation des adolescents. Le document *Pour une meilleure réussite scolaire*³, contient entre autres un précieux répertoire d'organismes et d'associations qui s'adressent aussi bien aux uns qu'aux autres et un enseignant peut très aisément, s'il le souhaite, enrichir son expérience de cette nouvelle dimension.

Un hasard "objectif" permettra de conclure : j'achève ces quelques propos sur certains aspects mixtes passés, présents et futurs de l'éducation au moment où paraît le tout nouveau *Monde de l'éducation* d'avril 1989. On peut y lire, page 60 : "Grâce aux formations complémentaires, l'éducation nationale peut, en quelques mois, mettre sur pied, à la demande des professionnels, des formations adaptées à des contextes particuliers et qui conduisent à un emploi. Une véritable révolution."

Ceci enfin, page 84 : "Peut-on donner une formation de qualité à des jeunes sortis de l'école sans diplôme : oui... Tel est l'ambitieux projet de la politique des "nouvelles qualifications". A l'intérieur de l'article, cet encadré : "Bertrand Schwartz a gagné son pari".

Des techniciens de la formation des adultes, rompus aux tâches de création de programmes pédagogiques construits sur mesure pour un public divers et complexe, détiennent depuis une vingtaine d'années la clé de problèmes qui agitent aujourd'hui l'éducation des jeunes. Aujourd'hui et demain, car ils ont enrichi leurs travaux d'apports internationaux et il serait illusoire de croire que 1993 n'apportera pas peu

1. CHARMEUX (Eveline).- *La lecture au collège*. Paris, CEDIC, 1986.

2. FIJALKOW (Jacques).- *Mauvais lecteurs, pourquoi*. Paris, PUF, 1986.

SPRENGER-CHAROLLES (Liliane).- "Quand lire c'est comprendre : approche linguistique et psycho-linguistique de l'activité de lecture", *Pratiques*, n° 35, 1982.

3. Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme.

à peu un éclairage nouveau, européen, à la vie de l'enseignement en France.

Un hasard heureux m'a associé à leurs démarches et à leurs recherches ; j'ai abondamment puisé à leur expérience, ainsi qu'aux puissantes ressources intellectuelles, matérielles et logistiques dont ils disposaient. C'est pourquoi je crois à l'utilité, pour ne pas dire à la nécessité de créer avec eux des occasions de rencontres régulières, de sortes de commissions mixtes institutionnalisées : l'intérêt de pouvoir examiner une même problématique de ces deux points de vue complémentaires est une évidence.

Si une mise en commun est nécessaire, la reconnaissance de la spécificité des deux domaines ne l'est pas moins : de telles rencontres auraient pour autre avantage de contribuer à lever les ambiguïtés, de dissiper les craintes, ressenties par certains enseignants, d'interférences perçues comme dangereuses entre le monde de l'entreprise et celui de l'éducation des jeunes¹.

Quoi qu'il en soit un travail énorme a déjà été accompli et continue de s'accomplir de part et d'autre. C'est ce que m'aura appris mon voyage aller et retour entre l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes. Ne pas associer ni dynamiser l'un par l'autre des apports aussi précieux constituerait à mes yeux un exemple parfait de gaspillage matériel, expérimental et intellectuel.

Jean-Marie Berbain

*professeur agrégé de lettres modernes
animateur de l'action "lecture" au CDDP de Blois..*

1. *Le Monde de l'éducation* d'octobre 1988 ("Les patrons et l'école"), aborde quelques aspects de ce problème

LECTURES D'UN ANIMATEUR ; LEURS USAGES

Jean Dornel

« VOILÀ des gens qui vivent dans une autre sphère !... » me dit un prof de collègue à qui j'explique ce que c'est, et à quoi sert *Perspectives documentaires*. Oui, la distance est bien grande, en France, entre l'enseignant dans sa classe, voire même le formateur, et les ouvrages qui traitent de l'éducation.

La recherche en cours à l'INRP sur le rôle de l'écrit dans la diffusion des connaissances en éducation nous sera bien utile pour mieux comprendre cet écart. Cette réflexion de mon collègue m'encourage à oser parler, à mon tour, de mes chemins de lecture : je me reconnais tellement bien dans la perplexité de l'enseignant rebuté par la représentation qu'il se fait de la littérature pédagogique, scientifique et pratique ! Moi non plus je n'étais pas grand consommateur de cette nourriture là, quand j'étais instituteur puis professeur ! Les raisons ne doivent sûrement pas être cherchées, comme on le fait trop souvent, dans une inappétence désolante des professionnels de l'éducation ni dans un prétendu ésotérisme des auteurs et des recherches. Le fonctionnement de notre système, la nature et les conditions des formations expliquent mieux cette dissociation. Et aussi, certes à un degré moindre, les comportements de lecteur : je pense que les récits de vie à travers les livres, que cette revue demande à des chercheurs comme à des praticiens, produisent des enseignements tout à fait intéressants. Si j'ai accepté de m'essayer à ce jeu, c'est qu'il me semble, (peut-être parce qu'actuellement je travaille dans ce domaine ?) que nous avons grand intérêt à nous interroger sur nos "manières d'être lecteurs" (1) et à en tirer des conséquences pour les formations.

Chemins de praticiens

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

Apprendre à lire autrement

C'est par hasard qu'à l'université j'ai commencé d'apprendre à mieux lire. Pas plus que le second degré l'enseignement supérieur ne m'indiquait des techniques pour mieux faire mon profit des copieux écrits que le programme me proposait. Bien sûr ces maîtres, excellents et admirés, donnaient et commentaient avec soin de scrupuleuses bibliographies, comme font aujourd'hui beaucoup de formateurs... Puis les rapports d'examens et de concours constataient les navrantes inaptitudes des étudiants ! Je croyais, moi, qu'il fallait tout lire, et que, même une volumineuse thèse, cela se lit en allant de la première à la dernière page ! Une professionnelle de la bibliothèque universitaire de Lille avait pris l'initiative d'accueillir quelques petits groupes de travail et je reçus comme une aubaine quelques éléments méthodiques, de la nature de ceux que des documentalistes de CDI enseignent aujourd'hui aux élèves. Je fis connaissance aussi avec l'univers des ressources documentaires et compris un peu comment on y pénètre et l'on s'y repère.

J'ai rencontré plus tard à *Peuple et Culture* des amis soucieux d'élaborer et de faire partager plus largement des procédés qui permettent d'accéder aux savoirs, on dit aujourd'hui : des stratégies de lecture. La lecture documentaire est une des formes de lecture qui s'apprend et se perfectionne. Ce ne sont pas des trucs individuels, mais proprement des savoir-faire, dont on se rend peu à peu conscient en s'entraînant à les mettre en oeuvre.

Débutant dans l'animation au CRDP de Lille, j'étais intimidé par l'étendue de tout ce que je n'avais pas lu. Ce fut une grande chance et une considérable stimulation d'être accueilli dans les équipes de Louis Legrand et d'Hélène Romian. Quel étonnement de n'avoir rien su de ces évolutions des sciences et de la pédagogie tandis que j'enseignais sans incertitudes la grammaire de Port Royal ! Comme beaucoup de collègues, cinquante ans après les premières publications, je découvrais De Saussure (2) et tous les ouvrages qui traitaient de la langue et de son enseignement. J'étais enthousiasmé par la dynamique de réelle recherche-action, la solidarité entre les équipes de terrain autour des écoles normales, la construction d'un projet pédagogique collectif qui n'était pas préalablement décidé par des instances nationales, mais proposé et discuté par les enseignants eux-mêmes.

Comme les CRDP faisaient alors partie de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique, j'avais aussi la tâche d'apporter de l'aide au fonctionnement des équipes des autres disciplines ;

donc à connaître et comprendre leurs recherches et j'étais ainsi conduit à lire Bertrand Schwartz (3) ou Francine Best (4), Albert Jacquard (5) ou Peter Laslett (6), Arnould Clause (7) ou Bourdieu et Passeron (8), Françoise Zonabend (9) ou Richard Hoggart (10) ... Je voudrais tout citer, mais que ce soit en vrac, comme le pêle-mêle des occasions de lecture. Je ne me souviens pas qu'aucune de ces lectures m'ait coûté, même les plus difficiles. Sans doute la recherche sur les enseignants lecteurs confirmera-t-elle ce que l'on sait désormais des conditions de l'apprentissage de la lecture : on ne peut apprendre à lire que si lire est l'élément d'un projet.

C'est grâce à ce travail collectif, et bien plus qu'au cours de ma formation à l'école normale, que j'ai commencé de trouver dans les écrits de rencontre les plus profitables leçons de pédagogie et d'épistémologie. Pour tâcher de comprendre les méthodes du structuralisme et de la linguistique, pour pouvoir comprendre en quoi l'enseignement pouvait avoir besoin des sciences de l'éducation, je voyais remises en question quelques-unes de mes évidences ! Moi qui étais friand de science-fiction, surtout celle qui met en scène le paradoxe et la transformation, je découvrais parallèlement que l'actualité scientifique, aperçue à travers *Sciences et Avenir*, *Sciences et Vie*, nous apprend beaucoup de choses passionnantes sur les péripéties de nos savoirs. Un article comme celui de Pierre Thuillier *Comment se constituent les théories scientifiques* (11) m'a beaucoup appris sur la construction des connaissances.

Et, bien sûr, avec une parole chaleureuse et amicale, comme à tant d'autres (les *itinéraires* des numéros précédents en témoignent), Bachelard m'a dit des choses simples et fondamentales sur les façons dont on apprend... ou dont on n'apprend pas. Je ne sais plus quels collègues m'ont fait ce cadeau de m'envoyer écouter les premières pages de *La formation de l'esprit scientifique* (12), probablement Georges Jean (13) était de ceux-là. En tous cas, je sais combien, dans les équipes où j'ai été animateur ou formateur, j'ai à mon tour parlé de mon affection pour ce livre.

La sociologie de la lecture le confirme (14) et les formateurs doivent en tenir compte : beaucoup d'incitations à lire passent par le partage. Pas seulement les romans : la littérature professionnelle aussi ! "Tiens, toi qui travailles sur ce sujet... j'ai trouvé quelque chose qui pourrait t'intéresser..." Je voue une gratitude immense à nos collègues documentalistes qui, à la multiplicité de leurs tâches, ajoutent cette qualité professionnelle de pourvoyeurs d'outils.

Des « comportements de lecteur »

La plupart des formations devraient ménager un temps particulier, dans une forme appropriée aux relations interpersonnelles, pour ce partage des lectures. On le fait avec beaucoup de profit, par exemple, entre les élèves, pour la littérature de jeunesse. C'est une relation d'échange et non pas une transmission de celui qui sait à celui qui ne sait pas. Puisque l'on ne peut guère enseigner à des apprenants sans avoir aussi à apprendre d'eux, voilà bien l'occasion de mettre en oeuvre le respect des autres et des différences dans les manières d'accéder aux savoirs. Mais prudence : la lecture des autres est presque toujours un objet de jugement !

Je pense que, dans les équipes d'enseignants, dans les instances de formation ou d'animation, on ne s'interroge pas assez sur les façons dont on peut proposer des lectures et les conditions pour qu'elles se partagent. Je suis actuellement animateur d'une équipe de formateurs, animateurs-conseillers, appelée *Mission-lecture*, pour l'académie de Lille. C'est une douzaine d'enseignants à mi-temps qui se rendent dans des écoles, des collèges, et aussi des lycées professionnels pour répondre aux demandes concrètes des enseignants, sur leur terrain et sur leurs problèmes, dans le domaine de la lecture. Dans l'une de nos séances de travail de l'équipe, nous sommes en train de travailler sur les évaluations de la lecture : les pratiques rencontrées, les instruments utilisés, les représentations sous-jacentes. L'article de Philippe Lane, dans *Pratiques*, n° 44 (15) fait parfaitement le point sur la question que nous traitons. Mais ce n'est qu'ultérieurement que nous y aurons recours. Cette revue est d'ailleurs un des outils que je recommande le plus souvent. Mais je sais que les enseignants en trouvent la lecture difficile. Aussi vaut-il mieux le conseiller, en général, après que les enseignants aient déjà travaillé sur leurs propres pratiques, sur la problématisation des situations pédagogiques concrètes.

Le livre nous sert à comprendre, beaucoup plus qu'à savoir faire. Et nous préférons passer d'abord par le savoir faire avant d'interroger les savoirs écrits. J'observe l'un de mes collègues de cette équipe : aujourd'hui, il nous aide à faire le point sur la formation des enseignants dans le domaine de la "lecture de consignes". Les attitudes et les comportements des élèves, la façon dont les enseignants les perçoivent, les facteurs de changements et de résistances, les pratiques de formation et d'animation. Ce n'est qu'à la fin de notre échange qu'il sort l'ouvrage de Zakhartchouk (16). Le livre n'a même pas fait le tour de notre table

de travail, bien que cette brochure propose essentiellement des démarches et des exercices.

Les ouvrages de Meirieu (17) sont actuellement de ceux qui accompagnent un aspect capital du changement en éducation : la décentration qui aide à passer du "teaching" vers le "learning". Et dans notre action en lecture, c'est là que nous situons un des noeuds de l'efficacité, pour la réussite des élèves et de leurs maîtres. Mais le livre ne sera lu que par quelques uns. D'ailleurs les enseignants le disent, surtout à l'école élémentaire : quand on leur indique des écrits auxquels ils devraient recourir, ils perçoivent ce conseil comme si on les renvoyait à l'abstrait, au "théorique". Pour que ces savoirs écrits deviennent abordables et efficaces, il faut qu'ils apparaissent comme un complément d'informations dans une activité déjà engagée. Il faut, préalablement, qu'aient été posées, pour reprendre le mot de Brecht, "les questions qui permettent d'agir".

A une image culturelle de lectures érudites, ne devrait-on pas opposer la lecture désinvolte ? Légitimer la diversité des comportements de lecteur ; prendre en compte le fait que, après tout, la lecture solitaire n'est pas le moyen primordial de se former pour pouvoir agir autrement ; que les transformations ne s'opèrent que par des projets collectifs compris et consentis. Michaël Huberman, au vu des évaluations des innovations, donne un sage conseil : "*Mais oui, donnez aux enseignants beaucoup de documents, beaucoup d'outils... pour qu'ils puissent les mettre dans leurs armoires !...*" Louis Legrand me reconforte quand il dit dans son *itinéraire* (15) qu'il lit peu sur le moment, note les ouvrages qui l'intéressent pour y revenir quand ils ne sont plus d'actualité, et que les livres reçus en hommage des auteurs ... il les range dans sa bibliothèque !... Quelle contrariété décourageante, en effet, pour un demandeur de perfectionnement professionnel, que de se sentir reprocher d'ignorer tout ce qu'il *faudrait* avoir lu !

Nos collègues de l'informatique, dans leur dialecte, disent qu'ils "*se baladent*" dans le logiciel dont ils explorent négligemment les possibilités. On ne se montre pas assez les uns aux autres les multiples manières de lire : Lire aussi de biais. Lire à distance. Déambuler. Lire pour apercevoir avant de savoir... Je ne crois pas être un grand liseur. La plupart du temps, je feuillette et je grapille. Un bout de conclusion, un bout d'introduction, un coup d'oeil à la quatrième de couverture et voilà ma lecture achevée ! Certains livres dont tout le monde parle, il me suffit pour le moment d'en entendre ce qu'on en dit. J'aime bien les tables des matières bien faites : elles me permettent, au besoin, d'aller picorer l'autre moitié de ce que je sais déjà.

Heureusement ceux qui rédigent des livres publient aussi des articles où ils sont contraints de dire l'essentiel de leur recherche. Et certains ont pour le faire un talent et un souci de leurs lecteurs que j'admire. Au risque de dénaturer leurs travaux, de résumer des années de labeur par des affirmations approximatives, ils vont droit au fondamental. Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau (16) par exemple. Mais je devrais citer une quantité d'autres revues qui m'ont aidé à améliorer mes pratiques professionnelles, et dont j'ai pu ensuite partager les informations avec d'autres.

Ainsi que la règle du jeu des "chemins de praticien" le veut, je dis aussi que j'ai rencontré, dans mes sentiers de petites et grandes randonnées, des livres qui m'ont considérablement aidé à comprendre pour mieux faire, et auxquels je retourne souvent. Huberman (20) a fait la somme des recherches sur l'efficacité des innovations dans l'enseignement : cette efficacité n'est pas une affaire d'institution mais de liens entre les personnes ! Si l'on veut introduire un changement, il faut mettre les acteurs de ce changement en interactions intensives ! Les modèles de recherche *puis* d'application et de démultiplication sont inopérants ! Beaucoup de modèles de formations initiales n'atteignent pas leur objectif ! Les enseignants, pour réussir leur métier et faire réussir leurs élèves ont besoin qu'on leur permette d'acquérir un développement personnel pour qu'ils deviennent plus "professionnels", qu'on leur donne de la "maîtrise" dans leur classe ! A côté de ce petit livre voisinent Paquette (21), Postic (22)... Peut-être le mérite essentiel de ces ouvrages est-il de nous rappeler à la réalité de choses simples que nous ne voyons plus à force de les trouver évidentes ? C'est par exemple ce que fait le livre de Jean Pierre Darré (23) en nous indiquant comment on peut aider des groupes, aussi bien d'agriculteurs que d'enseignants, à résoudre des problèmes qu'ils se posent, eux, et non pas ceux dont on voudrait qu'ils se saisissent ! Comprendre mieux comment on peut échapper au poids des idées et des modes de pensée dominants, voilà qui nous donne un fameux coup de main, à nous qui travaillons surtout avec de la parole sur de la parole !

Jean Dornel

Directeur adjoint du CRDP de Lille
chargé de mission académique pour la lecture

Ouvrages cités

- (1) FOUCAMBERT (Jean), ANDRE (Jean).- *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris, Sermap, 1976, 128 p.
- (2) DE SAUSSURE (Ferdinand).- *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot, 1969, 331 p.
- (3) SCHWARTZ (Bertrand).- *L'Éducation demain*. Paris, Aubier-Montaigne, 1973, 335 p.
- (4) BEST (Francine).- *Pour une pédagogie de l'éveil*. Paris, Colin, 1980, 239 p.
- (5) JACQUARD (Albert).- *Eloge de la différence*. Paris, Seuil, 1978.
- (6) LASLETT (Peter).- *Un monde que nous avons perdu. Famille, communauté et structure sociale dans l'Angleterre pré-industrielle*. Paris, Flammarion, 1969, 302 p. (Nouvelle bibliothèque scientifique).
- (7) CLAUSSE (Arnould).- *Initiation aux sciences de l'éducation*. Paris, Colin Bourrel, 1967, 180 p.
- (8) BOURDIEU (Pierre), PASSERON (Jean-Claude).- *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Ed. de minuit, 1964, 183 p.
- (9) ZONABEND (Françoise).- *La mémoire longue*. Paris, PUF, 1980, 314 p.
- (10) HOGGART (Richard).- *La culture du pauvre : Aspects de la vie des classes populaires*. Paris, Ed. de Minuit, 1970, 418 p.
- (11) THUILLIER (Pierre).- *Comment se constituent les théories scientifiques*. La Recherche, n° 18, juin 1971, pp 537 - 554.
- (12) BACHELARD (Gaston).- *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin, 1970, 257 p.
- (13) JEAN (Georges).- *Culture personnelle et action pédagogique*. Paris, Casterman, 1978, 156 p.
- (14) ROBINE (Nicole).- *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris, Documentation française, 1984, 266 p.
- Et aussi :
- POULAIN (Martine) (sous la direction de ..).- *Pour une sociologie de la lecture*. Paris, Cercle de la librairie, 1988, 242 p.
- (15) LANE (Philippe).- *Propositions pour évaluer les compétences en lecture des élèves*. Pratiques, n° 44, décembre 1984, pp. 83-89.
- (16) ZAKHARTCHOUK (Jean-Michel).- *Lecture d'énoncés et de consignes*. Amiens, CRDP et CRAP, 122 p.
- (17) MEIRIEU (Philippe).- *Apprendre ... Oui, mais comment ?* Paris, ESF, 1987, 164 p..
- (18) LEGRAND (Louis).- *Itinéraires de lecture*. Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 12, oct. 1987, p. 7.
- (19) CHAUVEAU (Gérard), ROGOVAS-CHAUVEAU (Eliane).- *Processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire*. Revue française de pédagogie, n° 70, 1985. Et aussi : Etapes de la recherche n° 16, mars 1986.
- (20) HUBERMAN (Michaël).- *Comment s'opèrent les changements en éducation, contribution à l'étude de l'innovation*. Paris, UNESCO, 2ème éd. 1983, 92 p.

(21) PAQUETTE (Claude).- *Le projet éducatif*. Ottawa, NHP, 1979, 171 p.

(22) POSTIC (Marcel).- *Observation et formation des enseignants*. Paris, PUF, 1977, 336 p.

(23) DARRE (Jean-Pierre).- *Liberté et efficacité des groupes de travail*. Paris, Éd. ouvrières, 1978, 231 p.

CHEMIN MILITANT

Jean-Michel Zakhartchouk

Lorsque j'ai débuté, voici plus de dix ans, j'avais en moi un certain nombre d'idées-forces avec lesquelles j'ai pris de la distance, sans toutefois les abandonner vraiment :

– La pédagogie est un combat (idéologique) contre les préjugés, les idées dominantes de la classe dominante, d'où une primauté accordée au contenu des textes abordés (je suis enseignant de français). Enseigner, c'est un peu conscientiser.

– Les rapports professeur/élève doivent tendre vers la convivialité, la transparence.

Ces deux exigences sont d'ailleurs peut-être contradictoires : je ne suis pas certain de m'être posé clairement la question de leur conciliation.

Je mesure le risque de caricaturer le passé, sans doute pour mieux valoriser le présent. Cependant, je ne peux m'empêcher de déceler une certaine naïveté dans cette approche, liée à une vision simpliste de la société sans doute.

Il est vrai qu'en même temps, dès 1977, je refusais l'illusion qu' "enseignants et enseignés étaient dans la même galère" (au cours des Rencontres d'été des *Cahiers Pédagogiques* où la question avait été abordée sous cette forme).

Il est vrai que, très tôt, je me suis intéressé à la notion d'objectifs, j'ai recherché des modes d'évaluation plus rigoureux, j'ai tenté des démarches de différenciation et j'ai compris que le cours magistral, fût-il "progressiste", ne menait à rien, y compris dans la perspective d'éveil des consciences.

Je pense aujourd'hui encore que le travail de l'enseignant a une dimension éthique essentielle, de même que le rapport affectif avec les élèves ne peut être gommé, même s'il doit être médiatisé (nécessaire

Chemins de praticiens

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

dominance de la relation élève/savoir dans le triangle pédagogique (1), que la pédagogie n'est pas ou ne doit pas être neutre. Je n'ai pas arrêté de me poser la question des valeurs et, en ces temps troublés où les problèmes financiers des enseignants prennent le pas sur le reste, il est bon de le rappeler...

Ce qui s'est modifié sans conteste dans mon attitude, c'est certainement le rapport au "métier" d'enseigner. Etre un professionnel de l'apprentissage, répondre aux critères spécifiques d'une profession, me paraît aujourd'hui essentiels, même si je continue à penser qu'il ne s'agit pas d'un métier comme un autre. Il s'agit bien de gérer au mieux la classe, d'inventer des dispositifs, d'organiser la manière dont les formés vont s'emparer du(des) savoir(s), d'où la double nécessité d'une formation technique pédagogique et d'une réflexion sur la didactique.

J'ai pu dès lors, sans renoncer à mes convictions, intégrer cette nouvelle exigence grâce à plusieurs éléments :

- Les travaux de l'Association Française des Enseignants de Français m'ont beaucoup aidé (participation aux Congrès Nationaux, lecture de la revue (2); activités parisiennes...) : un questionnement permanent et passionnant sur l'identité impossible du professeur de français, des démarches riches et complexes, un lieu où se côtoient, dans un dialogue difficile mais fructueux, enseignants de base, chercheurs et universitaires.

- J'ai découvert *Les Cahiers Pédagogiques* et le mouvement correspondant, le CRAP (3), dont je suis devenu un des animateurs au bout de quelques années.

J'ai lu la revue (4) au départ dans une bibliothèque municipale, puis j'ai été invité à la consulter par ma conseillère pédagogique, l'année du CAPES pratique. Je l'ai lue par intermittence jusqu'à ma participation au stage d'été du CRAP en août 1977.

A partir de 1980, j'ai été de toutes les "Rencontres" du mouvement et cela m'a énormément, immensément apporté d'un point de vue professionnel comme personnel.

J'y ai trouvé la mise en relation que je souhaitais entre une approche politico-idéologique (mais sans langue de bois, sans dogmatisme, avec une orientation marquée vers le réformisme efficace), une démarche pédagogique rigoureuse (mais sans technicisme, ni culte de "l'outil"), une possibilité d'échanges authentiques, une place essentielle accordée au corporel, à l'affectif, au "vécu" (mais sans l'enlissement narcissi-

que, sans le moindre anti-intellectualisme – que j'abhorre – sans la dérive "baba-cool"). J'ai été enthousiasmé et le suis encore (5).

La richesse humaine côtoyée dans ce genre de stage (on parle d'ailleurs de "Rencontres" : le mot n'est pas employé par hasard) m'a fortement dynamisé pour aller plus loin dans ma réflexion et ma pratique.

J'ai tenté davantage de partir des élèves tels qu'ils étaient ; j'ai compris que la transmission des connaissances était illusoire si on ne parlait pas des représentations spontanées, j'ai perçu l'importance des stratégies d'apprentissage des élèves ; toutes choses qu'une centration excessive sur les contenus fait trop souvent oublier.

Les écrits de Jean-Pierre Astolfi et de Philippe Meirieu m'ont beaucoup éclairé. Je pense en particulier à ce qui a trait au travail en groupes : comment ne pas reproduire la division préexistante des compétences des élèves, comment conjuguer projet et apprentissage, etc...

Parmi les questions que je me pose, il y a celle de l'évaluation. Comment aller au-delà d'une simple amélioration des modes de notation pour mettre en place une évaluation formatrice ?

Comment aussi intégrer la méthodologie dans le cours, comment utiliser au mieux les fiches d'aide – et faire que les élèves les utilisent ? Et comment en même temps maintenir une profonde exigence sur les contenus ? (Sinon, on a un contraste entre une recherche intéressante sur la manière d'apprendre et un maintien de contenus désuets et on voit des professeurs de français novateurs travailler intelligemment sur des objectifs contestables en tant que tels comme distinguer un complément d'objet direct d'un attribut (8).)

Devenu formateur MAFFPEN dans l'académie d'Amiens, je me rends bien compte de la difficulté de faire partager ces questions, posées ainsi, à certains collègues plus intéressés par l'apport de recettes et de ficelles (et je me demande alors si je n'entre pas exagérément dans leur jeu, même si je m'efforce, dans mes interventions, de "déstabiliser" aussi).

Je déteste les faux consensus ; en même temps j'ai le souci de l'efficacité. Comment bien souvent ne pas aller trop loin dans l'approfondissement pour ne pas braquer les collègues moins avancés, comment ne pas faire croire pour autant qu'on est d'accord avec eux (qu'il suffit de bien appliquer une fiche pour faire de l'aide méthodologique ou de distribuer des travaux distincts à la classe pour différencier la pédagogie...)

Mais il n'y a aucune solution définitive à ces dilemmes. J'aime l'image du funambule, plus noble sans doute que celle du centriste à la

recherche du juste milieu et qui correspond – je l'espère – davantage à mon aspiration. Equilibre entre les différences et l'exigence commune, entre le travail sur les savoir-faire et la réflexion sur les savoirs (9) : l'expression magique "d'articulation dialectique" n'évite pas l'interrogation permanente et finalement stimulante.

Tout cela me permet de mieux vivre mon métier, et même de le vivre avec bonheur. Etre professeur de français en collège ne serait guère gratifiant si on restait polarisé sur les contenus (ce qu'on croit enseigner).

Certes, les subtilités stylistiques, les variations du schéma narratif à travers divers romans, les travaux sur récit et discours ne sont guère abordables dans une 5ème de ZEP – ce que semblent ignorer nombre de manuels de français. Ce sont pourtant des questions qui continuent de m'intéresser au plus haut point. Mais, précisément, on pourra retrouver cet intérêt dans la démarche de transposition didactique.

Comment faire pour que des élèves se posent des problèmes d'écriture, comment leur permettre de maîtriser la typologie des textes (10), cela ne peut-il pas être aussi motivant pour le professeur que de faire étudier ses auteurs préférés ?

De même, parallèlement, au lieu d'en rester aux lectures littéraires, aborder les ouvrages sur l'apprentissage (la neuropédagogie par exemple) ou sur l'histoire de la discipline-français (11), est-ce si "dévalorisant" ?

L'envie de chercher, de bricoler (au bon sens du terme), de fabriquer des fiches de travail, de les remettre en cause, de les réadapter, – et celle de faire partager ces expériences à des collègues, même s'ils n'en tirent que quelques aspects –, le regard plus clair qu'on a sur certains retours en arrière prônés ici ou là et qui n'ébranlent pas nos convictions parce que celles-ci sont plus affirmées, le bonheur enfin de voir parfois, peut-être, sous réserves, des élèves progresser, mieux rédiger grâce à des listes de critères établies ensemble, mieux lire grâce à des fiches individuelles fabriquées en fonction de leurs besoins, mieux s'exprimer oralement grâce à un travail méthodique sur l'exposé, tout cela constitue des récompenses merveilleuses et revitalisantes. C'est pour cela que je me sens redevable à tous ces travaux de chercheurs, si mal connus des enseignants, qu'on dit parfois éloignés de la pratique terre-à-terre, parce qu'on refuse l'effort de les lire. Or, cet effort peut devenir plaisir intellectuel et moral, oui. Car, "en dernière in-

stance" comme on disait en 1970, ce qui m'intéresse c'est bien de contribuer à faire reculer les inégalités et aussi le poids de la médiocrité et de la "bêtise". La pédagogie, la recherche, c'est aussi cela finalement, par des détours compliqués, plus compliqués que je ne le pensais au début.

Jean-Michel Zakhartchouk

Notes

- (1) HOUSSAYE (Jean).- *Le triangle pédagogique*. Neuchâtel, Peter Lang.
 - (2) *Le Français aujourd'hui*, 19 rue des Martyrs, 75009 Paris.
 - (3) CRAP: Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique, 5 impasse Bon Secours, 75543 Paris Cedex 11.
 - (4) Mensuelle : 10 numéros par an. Parmi les dossiers récents, citons avant tout le n°269, "La (trans)formation des enseignants", décembre 1988 et l'ensemble *Différencier la pédagogie*, 1986, ainsi que la brochure *Apprenons pour enseigner*, 1988 (contenant en préface un texte essentiel de Philippe Meirieu, *La parole tenue*). Même adresse que le CRAP.
 - (5) Le CRAP organise aussi des Universités d'été, mais en essayant d'y insuffler l'esprit de ces Rencontres plus militantes où chacun paie pour sa participation (cf. le n° 248 des *Cahiers Pédagogiques*, novembre 1986).
 - (6) MEIRIEU (Philippe).- *Outils pour apprendre en groupe* Lyon, Chronique Sociale.
 - ASTOLFI (Jean-Pierre).- "Les groupes d'apprentissage : logique et dérive", *Cahiers pédagogiques*, n° 264-265, p. 14.
 - (7) Cf. les travaux de l'équipe de Jo Nunziati, *Cahiers Pédagogiques*, n° 256, septembre 1987, et le dossier à paraître en 1990 dans la revue.
 - (8) Ce n'est pas le lieu de développer une critique radicale de la grammaire scolaire, mais elle est à faire, au nom de l'efficacité d'abord. Cf "Les difficultés grammaticales", *Le Français aujourd'hui*, n° 83, septembre 1988).
 - (9) ASTOLFI (Jean-Pierre).- "Deux sortes de savoirs", *Différencier la pédagogie*, brochure des *Cahiers Pédagogiques*.
 - (10) "Types de textes", *Pratique*, n° 56, décembre 1987.
- Et ADAM (J.M.).- *Le Français dans le monde*, avril 1985, p. 39-43.
- (11) Par exemple l'ouvrage si percutant d'André Chervel, *Et ils apprirent à écrire à tous les petits français : une histoire de la grammaire scolaire*. Paris, Payot, 19

Chemins de praticiens

De nos jours la recherche en éducation a pris de l'ampleur. Elle mobilise des moyens importants même s'ils ne sont pas toujours à la hauteur des besoins. De même, les sciences de l'éducation ont conquis droit de cité et interviennent dans la formation des enseignants sous des formes variées. Et cependant, on ressent bien souvent un écart considérable entre les savoirs issus de la recherche et les connaissances et les préoccupations des praticiens. Des recherches ont commencé à examiner l'accueil que les enseignants réservent aux savoirs scientifiques. A cet égard, les travaux de Michael Huberman, bien au fait des recherches américaines fort développées en la matière, commencent à être largement connus dans l'univers francophone¹.

Pour notre part, dans le cadre du Centre de Documentation Recherche de l'INRP, nous avons entrepris de nous engager sur la même voie en nous intéressant particulièrement à la lecture comme moyen de communication. Dans quelle mesure les enseignants s'informent-ils par la lecture sur les savoirs issus de la recherche et exposés dans les sciences de l'éducation ?

Et quel usage font-ils de ces lectures² ?

Plus généralement, en reprenant l'approche des récits de vie, nous collectons des "chemins de praticiens" ainsi que nous l'avions déjà annoncé dans le n° 13 de cette revue (p. 89).

Voici quelques unes des questions guide proposées pour l'écriture de ces textes:

- En quoi votre pratique d'enseignement a-t-elle évolué au cours des dernières années ? Selon quelles étapes ? En fonction de quels changements personnels et de quelles influences ?
- En quoi les savoirs sur l'enseignement, l'éducation, la pédagogie, la didactique, les apports des sciences de l'éducation et de la recherche pédagogique ont-ils contribué à cette évolution ? Par quelles voies vous sont-ils parvenus ? Lectures, rencontres, formation, enseignement, participation à une recherche, etc. ?
- En quoi, comment votre réflexion à partir des pratiques d'enseignement, vos efforts d'expérimentations et d'innovations débouchent-ils sur des connaissances à même d'enrichir ou d'interpeller des savoirs institués au sens des sciences de l'éducation ?

Ces "chemins de praticiens" nous disent comment les savoirs issus de l'univers scientifique sont accueillis par les enseignants et les formateurs, et se confrontent avec leurs représentations et leurs propres connaissances de la réalité, et pour employer l'expression anglo-saxonne, avec leur pensée professionnelle (*teacher thinking*), bref comment les savoirs cheminent et influencent peu à peu les pratiques.

1. Cf. Huberman, Michael. « Itinéraire de lecture d'un pédagogue américain », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 8, 1986, pp. 7-26.
2. « Les enseignants lecteurs et la diffusion des connaissances en éducation », recherche menée par C. Étévé, J. Hassenforder et O. Lambert-Chesnot.

Colloques annoncés

27-29 septembre 1989 — Paris. Chatenay-Malabry
Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation. Institut national de recherche pédagogique, Département de didactiques

Rencontres internationales sur l'évaluation en éducation. L'évaluation en révolution.

21-22 octobre 1989 — Paris Sorbonne
Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation

L'établissement d'enseignement général et professionnel. Nouvelles relations avec l'environnement. Nouveaux modes d'action.

2-7 novembre 1989 — Rennes

Scola 89. Salon européen de l'éducation.

15-17 novembre 1989 — Paris, INRP
Secrétariat d'Etat aux enseignements techniques. Institut national de recherche pédagogique.

Contenus des enseignements techniques

29-30 novembre, 1er décembre 1989 — Lille
Centre universitaire économie éducation permanente (Université Lille I). Formation continue éducation permanente (Université de Lille III)

Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités.

« LA PENSÉE DES ENSEIGNANTS » : UN PARADIGME EN DÉVELOPPEMENT

François Tochon

La recherche sur la pensée des enseignants s'est émancipée au milieu des années 70 du paradigme processus-produit, confronté à des problèmes théoriques dus à son arrière-plan néo-behavioriste.

L'emploi de programmes d'observation systématique limite par exemple le champ du paradigme processus-produit à la fréquence et à la séquenciation de quelques catégories discrètes de comportement, comme le nombre de questions posées par l'enseignant – quel que soit le contenu de la leçon – ou le nombre d'encouragements aux élèves – quelles qu'en soient les raisons (1). Or, un encouragement peut être un facteur de motivation, une routine d'action pour passer d'une activité à l'autre, un moyen d'amener l'élève à structurer sa pensée ou une stratégie pour que toute la classe se sente impliquée dans une démonstration; l'importance de ces différentes fonctions est ignorée par la recherche néo-behavioriste (2).

De plus en plus de chercheurs ont commencé à porter leur attention sur les représentations et les réflexions des pédagogues (leur "construction du sens") en matière d'enseignement. Ces études, malgré des origines très diverses, en sont venues à constituer un nouveau corps de recherche portant sur la manière dont ces enseignants connaissent et usent de leurs connaissances, et sur le contexte propre de l'acquisition de ces connaissances et de leur emploi (3).

Repères bibliographiques

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

Ce nouveau paradigme s'est cristallisé après 1974, suite à une conférence de l'Institut National d'Éducation américain dont un des ateliers a démontré la nécessité d'investiguer les connaissances du pédagogue et de considérer l'enseignement comme un processus clinique de l'information encore en partie inconnu (4). Depuis 1968 (JACKSON), quelques rares études sur la planification des enseignants développaient l'importance des représentations du programme scolaire pour son actualisation sur le terrain et pour la réussite de l'élève. Un corps de recherche sur la pensée des enseignants s'est alors créé, utilisant les méthodes ethnographiques et phénoménologiques, ou celles de la psychologie cognitive (pensée à voix haute, rapport rétrospectif, mémoire stimulée, praxis autobiographique, etc. (5). Ce paradigme sur "la pensée des enseignants" a depuis donné des résultats si intéressants qu'il est actuellement en passe de supplanter les autres paradigmes de recherche sur l'enseignement (6).

Le paradigme sur la pensée des enseignants a maintenant son association, ses revues, ses congrès, et une branche de l'association américaine de recherche en éducation vient d'être constituée pour réunir ce groupe d'intérêt (la section K). La première décennie de recherche a principalement porté sur la planification de l'enseignement, auprès d'instituteurs. On peut voir là une influence de la psychologie cognitive dont l'étude des plans mentaux dans le traitement de l'information constitue un cadre de référence privilégié. Dès 1983, à la suite des travaux novices/experts en ingénierie cognitive, plusieurs chercheurs ont développé des comparaisons systématiques de ces deux types d'enseignants, pour tenter de décrire le fonctionnement soit préactif ou postactif, soit interactif de pédagogues chevronnés. Ces études ont mis en évidence le processus de transposition didactique et la particularité de la connaissance proprement pédagogique, d'où un mouvement récent de la recherche sur la pensée des enseignants des différentes disciplines, au niveau secondaire.

En dix ans, la recherche sur le "teacher thinking" (7) a passablement évolué. Ses progrès conceptuels peuvent être retracés comme suit (8):

— L'IMAGE DE L'ENSEIGNANT : l'activité cognitive centrale des enseignants tout d'abord comprise en termes de "prise de décision" a été progressivement conçue comme une "construction du sens" pédagogique, la prise de décision étant l'une des activités plurielles au service de la création de la signification dans la connaissance. La métaphore de l'enseignant-médecin porté à diagnostiquer et à remédier a laissé place à l'image d'un professionnel réfléchi. Les métaphores élégantes

du point de vue cybernétique mais qui rendaient mal compte de la complexité des phénomènes interagissant dans la fonction enseignante ont évolué vers un haut degré d'abstraction.

— L'APPRENANT passif des premières années est maintenant compris comme un penseur et un planificateur de sa propre action, comme un transformateur actif de la connaissance, tous attributs dont l'enseignant doit tenir compte pour enseigner. L'apprenant arrive en classe avec de fermes préconceptions sur la connaissance, l'enseignement et la manière d'apprendre. L'interaction pédagogique est donc plus complexe qu'il ne paraissait tout d'abord.

— Le PROGRAMME n'était pris en considération, dans les débuts de la recherche sur la pensée des enseignants, que comme une des données traitées par les enseignants. Le contenu des programmes et l'organisation de la matière ou du sujet n'étaient pas pris en compte. Il est apparu au début des années 80 que la planification est un moyen d'organiser et de transformer la connaissance de la matière et le programme en des formes pédagogiquement utiles et en des routines. Les plans lient la pensée et l'action, définissent et parfois déforment les contenus du programme. La connaissance qu'a l'enseignant de sa matière modèle le programme et donc l'action pédagogique. Les contrastes experts/novices démontrent que l'organisation des connaissances et des liens opérés au sein du programme différencient ces deux populations, ce qui explique l'aisance des enseignants chevronnés dans la résolution de problèmes familiers ou nouveaux.

— Le CONTEXTE d'enseignement est envisagé d'une manière radicalement différente au sein du nouveau paradigme, depuis quelques années. La classe était l'unité d'analyse du contexte, dans la fin des années 70. Les anthropologues de l'éducation ont fait sauter les parois de la salle de classe, qui limitaient le contexte éducatif, physique, social et psychologique. Le contexte appauvri et fragmenté des variables sous-jacentes de la classe est le lieu d'une intégration sociale, psychologique, physique, politique et métaphysique, inclus dans une culture et influencé par le monde. Les dynamiques internes de la salle de classe semblent aujourd'hui insuffisantes pour décrire le contexte de l'enseignement. La multiplicité des buts de la scolarité indique que l'apprentissage de l'élève n'est prioritaire qu'occasionnellement. Le contexte doit être repensé de façon globale.

— La RECHERCHE s'est émancipée des techniques de la psychologie de laboratoire et accorde plus d'intérêt maintenant aux méthodes de terrain. Les conditions bien contrôlées des débuts du paradigme ont laissé la place à l'environnement plus riche de classes réelles et aux re-

présentations complexes de l'enseignant. L'analyse fait plus souvent mention du rôle de l'investigateur dont l'approche est volontiers "quasi-ethnographique" (9), c'est-à-dire qu'elle emploie les techniques de l'analyse interprétative ethnographique dans un but non ethnographique. La description, la triangulation, l'interprétation en collaboration deviennent plus communes, le mythe de l'objectivité scientifique faisant place au canon de la subjectivité disciplinée (10). La recherche sur la pensée des enseignants à cet égard est devenue plus sensible au danger de réification des concepts et des modèles, elle a probablement apporté autant sur la manière de penser l'enseignement que sur la réflexion des praticiens (11). La relation de la recherche à la pratique est maintenant comprise différemment, non comme un processus descendant d'imposition de théories issues de la mise en évidence de variables, mais davantage comme une collaboration horizontale de réflexion commune sur un même objet, joignant des intérêts différents (12).

— Les **IMPLICATIONS** de la recherche sont perçues différemment. Il est maintenant possible de combiner les recherches faites sur l'enseignement, sur l'apprentissage et sur les programmes (curriculum). La recherche sur la pensée des enseignants s'avère directement utile dans l'élaboration des programmes et du matériel d'enseignement, et la recherche sur l'apprentissage permet de comprendre l'enseignement lui-même comme un apprentissage de la réflexion en vue d'enseigner. Ces développements permettent d'envisager l'amélioration des méthodologies de description scientifique, de formation et d'action pédagogiques. La meilleure compréhension de certaines disciplines d'enseignement et de certains secteurs de crise de l'éducation, grâce à ce paradigme, pourrait déboucher sur de nouvelles solutions à des problèmes cruciaux au plan mondial.

Ce paradigme récent tend à réévaluer l'image de l'enseignant en montrant la complexité des situations enchevêtrées dans lesquelles il se meut, constamment apte à résoudre des dilemmes apparemment insolubles de façon idiosynchrastique, non renouvelable. En tant que professionnel, l'enseignant acquiert une compétence qui le place au même statut que les médecins, avocats, architectes, dont les tâches relèvent d'une planification en constant rapport avec le terrain, "à haut risque", au contraire des professions purement techniques.

Trois courants (trois thèmes de recherche) se dessinent au sein de ce nouveau paradigme (bien qu'ils soient interreliés tant dans leur problématique que dans de nombreuses recherches qui cumulent deux points de vue) : (A) la planification des enseignants; (B) les différences

entre enseignants novices et experts; (C) les connaissances qu'ont les enseignants de leur matière. De plus, une tendance d'un certain nombre de chercheurs sur la pensée des enseignants à déduire de ce nouveau paradigme des modèles de formation des enseignants, ou à utiliser les instruments de recherche selon une fonction simultanément descriptive et formatrice, porte à considérer une quatrième rubrique: D) la formation des enseignants à réfléchir (13).

Ouvrages généraux et revues de littérature sur la pensée des enseignants

- BEN-PERETZ C.M., BROMME R. & HALKES R. (Eds.) (1986) *Advances of research on teacher thinking*. Lisse: ISATT.
- CALDERHEAD J. (1984). *Teachers' classroom decision making*. London: Holt.
- CALDERHEAD J. (Ed.) (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.
- CALDERHEAD J. (Ed.) (1988). *Teachers' professional learning*. London: Falmer Press.
- CHARLIER E. (1987). Etude des décisions pédagogiques prises par les enseignants lors de la planification. Namur: Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Département Education et Technologie. *Formation-Recherche en Education no 3.13*.
- CLARK C.M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In M. BEN-PERETZ, R. BROMME & R. HALKES (Eds.), *Advances of research on teacher thinking* (pp. 7-20). Lisse: ISATT.
- CLARK C.M. & PETERSON P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. WITTRUCK (Ed.), *Handbook of research on teaching - 3ème édition* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- ELBAZ F. (1983). *Teacher thinking, a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- HALKES R. & OLSON K. (Eds.) (1984). *Teacher Thinking: A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, ISATT.
- LOWYK J., CLARK C. & HALKES R. (Eds.) (1988). *Teacher thinking and professional action*. Lisse, Holland: Swets and Zeitlinger.
- SHAVELSON R.J. & STERN P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.

A) La planification des enseignants

La large connaissance de la matière propre aux "experts" va de pair avec une planification (interne et externe) mieux construite et plus détaillée: les trois thèmes de recherche du paradigme (PLANIFICA-

TION / CONNAISSANCE / EXPERTISE) ont souvent un rapport d'implication réciproque dans les recherches.

Une des constantes de la pensée est de se projeter dans l'avenir et d'anticiper, de façon hiérarchisée, les événements. Il est d'autant plus intéressant d'étudier les plans de l'enseignant que celui-ci est appelé à les mettre en vigueur dans sa classe. La comparaison des phases préactive (avant la leçon), postactive (juste après la leçon en vue d'une leçon ultérieure), et de la phase interactive (planification *in vivo* pendant la leçon) permet d'étudier la manière dont le plan d'études écrit se transforme en plan d'études actif. La représentation que se fait l'enseignant du plan d'études a un impact sur l'organisation des leçons et la réussite des élèves.

Sous l'angle ethno-phénoménologique, la planification répond à la définition circulaire des "choses que les enseignants font quand ils disent qu'ils planifient" leurs cours (14). Mais sous l'angle cognitiviste, la planification relève du traitement des connaissances de base qu'a l'enseignant à la fois de sa matière et du contexte pédagogique (15).

Le rapport verbal prospectif ou rétrospectif (sur la leçon qui suit ou qui précède), les simulations de planification ainsi que le rappel stimulé (à l'aide de l'enregistrement filmé d'une séquence de cours, par exemple) offrent d'abondantes ressources descriptives sur la démarche d'enseignement proprement dite. Ces instruments de recherche médiatisent la pensée de l'enseignant et sont soumis aux déviations propres à la recherche qualitative (16).

La recherche sur la planification permet d'analyser l'expression des activités cognitives professionnelles des enseignants. Le *planning* influence le contenu de l'enseignement et la sériation de sujets de même que l'organisation du temps en fonction des sujets. Le risque d'une planification linéaire (organisation des objectifs puis évaluation) est de diminuer les apports de l'interaction et la capacité d'écoute de l'enseignant (17). En fait, les méthodes employées par les enseignants pour planifier leurs leçons varient considérablement, selon leur objet et leur forme, ne serait-ce que chez un même enseignant. La planification fait subir au programme des transformations telles que des additions, des omissions, des changements dans l'ordre des séquences ou dans l'importance relative des sujets, des interprétations, et des mécompréhensions (18). Les enseignants se soucient peu des détails susceptibles de modification lors des interactions, mais tiennent à suivre une ligne de fond et à bien réguler les transitions entre activités. MORINE-DERSHIMER (1978-79) a remarqué que les plans d'enseignement reflètent rarement la totalité d'une planification. Seuls les mots-clés apparais-

sent, auxquels tout un contexte mental est relié. Un élément déterminant de ce contexte mental peut être la codification de l'horaire, faite en début d'année. CLARK & ELLMORE (1979) ont noté à ce propos que les cinq premières semaines de l'année servent à définir les rapports au sein de la classe, le micro-système social et les aptitudes de chacun, afin de construire une systématique adaptée des horaires, routines et regroupements, qui perdure tout au long de l'année. Plusieurs études confirment l'importance de cette répartition spatiale et sociale pour les stratégies d'enseignement subséquentes (19).

Il semble y avoir autant de raisons de planifier que de types de planification. La planification peut répondre à des besoins immédiats de réalisation; elle peut constituer un moyen d'enseignement en soi et être délivrée aux élèves sous la forme de consignes de répartition du temps et des activités; elle peut enfin servir de mode d'emploi ou d'aide-mémoire pour la leçon (20). Sa fonction la plus évidente est d'adapter le programme à des situations de classe uniques. L'observation des activités de planification chez l'enseignant révèle qu'elles produisent une image mentale organisatrice de chaque unité d'enseignement, et des réponses probables des apprenants.

Publications sur la planification des enseignants

- BROMME R. (1982). *How to analyse routines in teachers' thinking processes during lesson planning*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, New York.
- CARNAHAN R.S. (1980). The effects of teacher planning on classroom processes. *Tech.Rep.*, no 541. Madison, WI: Research & Development Center for Individualized Schooling.
- CLARK C.M. & ELLMORE J.L. (1979). Teacher planning in the first weeks of school. *Research series no 56*, East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- CLARK C.M. & YINGER R.J. (1987). Teacher planning. In J. CALDERHEAD (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp.84-103). London: Cassell.
- FAVOR-LYDECKER A. (1981). *Teacher planning of social studies instructional units*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Los Angeles.
- HOUSNER L.D. & GRIFFEY D.C. (1983). *Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Montréal.
- JACKSON P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- LAMPERT M. (1985). How do teachers manage to teach ? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178-194.
- LOWYCK J. (1986). *Teacher thinking: A critical analysis of four studies*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, San Francisco.
- MORINE-DERSHIMER G. (1978-1979). Planning and classroom reality: An in-depth look. *Educational Research Quarterly*, 3(4), 83-99.
- NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION (1975). *Teaching as clinical information processing*. Rapport du groupe 6, Conférence nationale sur les Etudes dans l'Enseignement, Washington, DC: Institut national d'Education.
- SARDO D. (1982). *Teacher planning styles in the middle school*. Article présenté à la Eastern Educational Research Association, Ellenville, NY.
- SMITH D.L. (1984). *A study of teachers' curriculum planning and decision making, 1 & 2*. Thèse de doctorat. Sydney: Université de Sydney.
- SHAVELSON R.J. & BORKO H. (1979). Research on teachers' decisions in planning instruction. *Educational Horizons*, 57, 183-189.
- TAYLOR P.H. (1970). *How teachers plan their courses*. Slough, Berkshire, England: National Foundation for Educational Research.
- TOCHON F.V. (1989a). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue Française de Pédagogie*, 86, 23-34.
- TOCHON F.V. (1989b). L'organisation du temps en didactique du français. *Les Sciences de l'Education*, Avril.
- YINGER R.J. (1977). *A study of teacher planning: description and theory development using ethnographic and information processing methods*. Thèse de doctorat non publiée, East Lansing: Michigan State University.
- YINGER R.J. (1987). Learning the Language of Practice. *Curriculum Inquiry*, 17(3).
- YINGER R.J. & CLARK C.M. (1981). Reflective journal writing: Theory and practice. *Occasional Paper no 50*. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- YINGER R.J. & CLARK C.M. (1982). Understanding teachers' judgments about instruction: The task, the method, and the meaning. *Research Series no 121*, East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- YINGER R.J. & CLARK C.M. (1983). Self-reports of teacher judgment. *Research Series no 134*. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- ZAHORIK J.A. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33, 134-139.

B) L'"expertise" ou la compétence des enseignants (21)

Aborder les représentations sous-jacentes à la compétence professionnelle n'est pas mince affaire, et la définition de l'expertise pose quantité de problèmes méthodologiques, ontologiques, déontologiques et sociaux.

Les spécialistes en intelligence artificielle ont commencé, il y a deux décennies, à s'intéresser aux experts puis aux novices, et cet intérêt a fait "tache d'huile" dans de nombreux domaines: jeux d'échecs, bridge, musique, basketball, sport en général, ingénierie ou diagnostic médical (22). Comparés aux novices, les experts ont un accès plus rapide aux connaissances pertinentes, une meilleure sensibilité aux configurations et aux structures, et font davantage usage de l'abstraction (23).

Les experts ont une faculté d'encodage et d'élaboration de l'information dans leur mémoire de travail supérieure. Ils retiennent mieux l'information pertinente et sont plus sensibles aux structures et modèles sous-jacents à l'information. Leur haut niveau d'inférence leur permet de discriminer l'information selon son degré de pertinence. La connaissance de l'expert est organisée en fonction des capacités d'interpréter les faits et d'être efficace, selon un critère de "typicalité" des événements et du contexte dont la catégorisation est fondée sur des cas vécus. Un enseignant chevronné, par exemple, utilisera plus volontiers des réponses "routinisées" en face d'élèves "typiques" ou de situations de classe "typiques", mais s'arrêtera immédiatement pour prendre une décision réfléchie dès qu'il rencontrera une situation atypique, c'est-à-dire peu habituelle. L'organisation et la planification de l'enseignant expert prend moins de temps que celle du novice, sur un objet identique; elle est mieux construite et plus détaillée; son cadre hebdomadaire est explicitement fixé et communiqué aux élèves. La transposition didactique tend à s'instaurer en structure d'accueil, les connaissances étant réarticulées par le pédagogue chevronné en vue de leur retransmission (24). Les experts se fient peu au matériel d'enseignement et tendent à le reconstruire en termes de leurs propres représentations. Ils ont un point de vue critique sur le matériel et l'utilisent librement; les novices au contraire le respectent à la lettre.

Les experts rassemblent l'information de manière plus efficace et ont un accès plus rapide et meilleur aux souvenirs utiles. L'expertise est matière de spécialisation et de connaissance spécifique au domaine;

elle apparaît comme une connaissance détaillée et hautement spécialisée du sujet, fondée empiriquement sur la mémoire situationnelle de cas et d'épisodes vécus. Elle est plus abondante que celle du novice, plus précise. Cette connaissance concerne essentiellement les faits pertinents pour la vie de la classe. Sa profonde assimilation des connaissances dans le vécu concret permet à l'expert d'avoir l'esprit libre et disponible pour l'interaction; il adapte constamment ses plans aux réactions décelées dans le contexte. Les experts détiennent des outils puissants d'analyse pour interpréter les situations et prendre des décisions propres à leur domaine. Leur connaissance naît des interactions, elle est contextuelle et adaptative. Les experts et les novices diffèrent dans leur stratégie de résolution de problème, l'optique experte étant relativiste et singulière, adaptée au contexte, au contraire des généralisations théoriques des novices. Il est probable que les experts réagissent par abduction en élaborant des hypothèses du "cas unique", de façon arationnelle (25). L'enseignant chevronné agit sur la base de routines d'activité, d'enseignement, d'organisation et d'exécution (26). L'utilisation des routines diminue le nombre d'indices à traiter, de décisions à prendre, et augmente la prédictibilité de l'action, ce qui sécurise les élèves. L'expert "jongle" avec les routines et peut improviser à partir du matériau intériorisé en un arrangement constamment renouvelé. Selon YINGER, les plans sont des schémas complexes dont certains éléments constituants sont des routines qui apparaissent souvent sous la forme d'images situationnelles. La part intériorisée et routinisée des plans semble augmenter avec l'expérience.

L'expertise correspond donc à l'intériorisation de connaissances déclaratives et procédurales fortement liées à leurs conditions de réalisation, associées à une mobilité structurelle qui permet une application adaptée au contexte. L'expertise permet de catégoriser les problèmes à un niveau d'abstraction théorique plus élevé. Elle est spécifique au domaine, elle est reliée à de grandes connaissances du sujet et à une forte hiérarchisation des connaissances entre elles. Elle repose sur des activités métacognitives autorégulatoires.

L'enseignant, dans le court terme, agence les informations selon un "double agenda" (27), la gestion pédagogique s'ajoutant à la gestion des contenus. De façon intéressante, les enseignants "experts" possèdent un "agenda mental" mieux fourni que celui des novices; il est plus détaillé, mieux préparé stratégiquement; il inclut des pauses, des bilans avant de passer à la séquence suivante, des références explicites aux actions des élèves et des moments de test (28). L'enseignant expérimenté, professionnel chevronné, est rapide, focalisé sur les solutions

à partir d'une grande richesse de réponses routinisées, de représentations et de connaissances élaborées bien organisées entre elles; en expert, il "voit" un scénario entier en un événement avant d'agir (29).

Cependant, outre le fait que le terme même d'"expert" offre un large espace de conflit quant à ses présupposés, interdisant par là tout consensus, la notion d'expertise, au sein de l'enseignement, pourra varier selon la discipline, l'ordre d'enseignement, et les conceptions pédagogiques retenues par la définition du "modèle expert". Deux faits semblent bien avérés par la recherche: certains individus n'apprennent que peu de leur expérience, et l'expérience est une condition nécessaire mais non suffisante pour développer l'expertise (30). Le mode de croissance de l'expertise telle qu'elle se manifeste dans les plans de l'enseignant et dans sa connaissance de la matière est un sujet de pointe encore peu traité par la recherche. Les facteurs d'évolution dans ce domaine n'ont pas encore pu être isolés. Il semble y avoir un point de rupture entre la rationalité linéaire du novice et l'arationalité non linéaire de l'expert. Comme l'expérience n'entraîne pas obligatoirement l'expertise, il semble que d'autres facteurs entrent en jeu. Le passage d'une modélisation des processus de croissance de l'expertise à des formations initiales pose de nombreux problèmes tout en captivant la communauté scientifique.

Publications sur les enseignants experts/novices

- BERLINER D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- BERLINER D.C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In J. CALDERHEAD (Ed.), *Exploring teacher thinking*. London: Cassell.
- BERLINER D.C. (1988). *Facets of pedagogical expertise*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, La Nouvelle-Orléans.
- BERLINER D.C. & CARTER K J (1986) *Differences in Processing classroom information by expert and novice teachers*. Article présenté au congrès de l'association internationale d'étude sur la pensée des enseignants (ISATT), Leuven, Belgique.
- BROMME R. (1984). *On the limitations of the theory of metaphor for the study of teacher's expert knowledge*. In R. HALKES & J.K. OLSON (Eds.). *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- CARTER K., SABERS D., CUSHING K., PINNEGAR S. & BERLINER D. (1987). Processing and using information about students: A study of expert, novice and postulant teachers. *In Teaching and Teacher Education*, 3(2), 147-157.

- DUNN T.G., TAYLOR C.A. & TRABAND M.F. (1988). *Finding educational relevance in studies of expertise*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, La Nouvelle-Orléans.
- GREENO J., GLASER R. & NEWELL A. (1983). *Summary: Research on cognition and behavior relevant to education in mathematics, science, and technology*. Article présenté à la National Science Board Commission on Precollege Education in Mathematics, Science and Technology, au nom de la Federation of Behavioral Psychological and Cognitive Sciences.
- GUDMUNDSDOTIR S. (1988). *Pedagogical content knowledge: Expert/novice comparison in social studies*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, La Nouvelle-Orléans.
- LARKIN J.H., McDERMOTT J., SIMON D.P. & SIMON H.A. (1980). Models of competence in solving physics problems. *Cognitive Science*, 4, 317-345.
- LEINHARDT G. (1983). Novice and expert knowledge of individual students' achievement. *Educational Psychologist*. 18(3), 165-179.
- LEINHARDT G. (1986). *Math lessons: a contrast of novice and expert competence*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, San Francisco.
- LEINHARDT G. (1987). Development of an expert explanation: An analysis of a sequence of subtraction lessons. *Cognition and Instruction*, 4(4), 225-282.
- LEINHARDT G. (1988). Expertise in instructional lessons: An example from fractions. In D.A. GROUWS & T.J. COONEY (Eds.), *Perspectives on research on effective mathematics teaching - Vol. 1* (pp. 47-66). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LEINHARDT G. & GREENO J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.
- LEINHARDT G. & SMITH D.A. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 247-271.
- LEINHARDT G., WEIDMAN C. & HAMMOND K. (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 135-176.
- PERKINS D.N. (1988). *Understanding and expertise: The double helix of mastery*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, La Nouvelle-Orléans.
- PINNEGAR S. & CARTER K. (1988). *Unpacking the voice of experience: A study of the impact of immediacy*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, La Nouvelle-Orléans.
- ROPO E. (1987). *Teachers' conceptions of teaching and teaching behavior: some differences between expert and novice teachers*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington.
- SABERS D., CUSHING K., CARTER K. & BERLINER D.C. (1988). *The processing of simultaneous information by expert and novice teachers*. Tucson, AZ: Université de l'Arizona.
- SABERS D., PINNEGAR S., CUSHING K., CARTER K. & BERLINER D.C. (1986). *Saliency and utility of information for expert, novice, and postulant teachers*.

Article présenté au congrès annuel de l'American Psychological Association, Washington, DC.

- SMITH H.A. (1988). *Abduction and the signs of expertise* Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, La Nouvelle Orléans.
- STEIN P., CARTER K. & BERLINER D.C. (1986). *The estimation of students' knowledge by expert and novice teachers* Article présenté au congrès annuel de la Rocky Mountain Educational Research Association, Albuquerque, NM.
- TOCHON F.V. (1989) Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants. Article présenté au congrès 1988 de l'Association de Mesure et d'Évaluation en Education (ADMEE), Bruxelles. A paraître in *Mesure et Évaluation en Education*, Juin.

C) La connaissance des enseignants

Jusqu'en 1985, la littérature de recherche sur la pensée des enseignants fait peu référence au curriculum et à la connaissance qu'ont les enseignants de leur matière. La recherche sur les différences experts/novices a apporté quelque lumière sur la diversité des manières de savoir et de penser ce savoir, et plusieurs chercheurs ont décidé d'enquêter sur l'épistémologie propre aux disciplines d'enseignement. La connaissance de la matière à enseigner et l'organisation de cette connaissance ont une influence primordiale sur la pensée et l'action subséquente de l'enseignant (31).

Certains chercheurs ont émis l'hypothèse selon laquelle les enseignants auraient une rationalité limitée comme le démontrerait l'usage, dans leur pratique, de théories et d'explications du monde conflictuelles (32). Les enseignants, par exemple, agissent souvent sur le terrain d'une manière différente de leurs prévisions ou de ce qu'ils avaient auparavant annoncé aux élèves; ils passent sans cohérence apparente à des manières de voir incompatibles. Il est intéressant de constater que cette manière peu consistante de penser s'adapte plutôt bien à la complexité des interactions. On estime actuellement que les enseignants acceptent des solutions provisoires et tout juste satisfaisantes aux problèmes de la classe non par paresse ou ignorance, mais parce qu'ils sont constamment confrontés à des dilemmes fondamentaux, insolubles (33). Le langage de la pratique échappe en grande part au chercheur; il semble arationnel, ne procède pas selon la rationalité théorique. Il exprime des concepts qui reflètent la vie des salles de classe, une compréhension implicite des interactions en groupe, et non la manière de voir des scientifiques en visite. Un effort important pour comprendre le langage de la pratique se traduit dans nombre de tra-

vaux depuis peu; le congrès 1989 de l'association américaine de recherche en éducation (AERA) en est un indice, qui consacre son thème annuel à l'"interdépendance de la recherche et de la pratique".

La recherche sur ce que les enseignants savent est donc récente. Elle porte selon les auteurs sur 1) la connaissance qu'ont les enseignants de la théorie, 2) ce qu'ils savent en pratique, 3) leurs catégories épistémologiques de connaissance, 4) leur connaissance pratique ou expérientielle (34). Dans ce dernier secteur, les travaux de l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) sur les outils métaphoriques de la connaissance indiquent que l'image est un construct privilégié pour comprendre la connaissance pratique personnelle de l'enseignant en la reliant à l'expérience passée. Par ailleurs, les travaux de SHULMAN (35) sur la manière dont la connaissance des enseignants s'organise distinguent les principes abstraits qu'ont les scientifiques de leur domaine de la connaissance de l'enseignant, plus concrète et fondée dans l'expérientiel, sous la forme d'IMAGES DE CAS et de bons exemples. La transposition didactique est envisagée là comme un transfert de lois générales sous forme d'images du vécu, transmissibles.

Tout un secteur de recherche étudie les concepts et métaphores propres à la connaissance qu'ont les enseignants de leur matière à l'aide de graphiques conceptuels. Ces approches sont passées en revue par BEYERBACH (1986) et TOCHON (1989). Les cartes de concepts sont utilisées dans plusieurs domaines qui vont des stratégies d'apprentissage, de prise de notes et de mémorisation, à l'étude des différences novices/experts, à la représentation de la connaissance structurale et aux grammaires sémantiques. Ces approches sont fondées sur le pré-supposé selon lequel les structures cognitives peuvent être abstraites et synthétisées dans la représentation bidimensionnelle de réseaux de concepts, interreliés par des lignes ou des flèches indiquant la forme et la nature de leurs relations. La plupart des cartes conceptuelles sont des hiérarchies arborescentes utilisant des mots (plus rarement des symboles ou des variables sémantiques), et sont articulées ou modélisées par l'interviewé(e). Trois niveaux de cartographie peuvent être distingués. Une CARTE COGNITIVE représente la connaissance individuelle, casuelle et en développement, d'un novice (chez les sémanticiens comme dans la recherche sur la connaissance des enseignants); une CARTE DE CONCEPTS est un construct expert représentant les connaissances communes propres à un sujet ou à une matière (voir les travaux de HOZ, MAHLER, ELBAZ); une CARTE ÉPISTÉMIQUE est une représentation épistémologique des cadres métaphoriques, construite par le chercheur en vue de déterminer la théorie implicite d'un ensei-

gnant ou d'un groupe d'enseignants (36). Les cartes conceptuelles peuvent être utilisées dans la réduction des données en vue d'analyses de recherche. La mise en évidence schématique des images et des concepts permet l'analyse des connaissances complexes, des connotations, et des réseaux de sens éloignés dans le discours mais non moins fondamentaux.

Depuis peu, une vague de recherches porte sur la transposition didactique propre à chaque discipline, dans la lignée de LEINHARDT & GREENO (1983) et de SHULMAN (1986) (37). Il apparaît que la connaissance abstraite du scientifique, dans une branche donnée, est passablement différente de celle du pédagogue chargé de sa retransmission. La transmission pédagogique nécessite un traitement des concepts qui permette leur assimilation. Des tentatives multiples visent actuellement une meilleure définition de cette "connaissance pédagogique" dans des disciplines comme l'histoire, les sciences sociales, la langue maternelle ou les sciences. Dans cette lignée, GUDMUNDS-DOTTIR montre que l'enseignant transforme la connaissance en "histoires", en idées organisatrices narratives; cette transformation narrative favoriserait la mémorisation des contenus par l'enseignant comme par l'apprenant. L'histoire est un outil conceptuel liant la théorie à des événements particuliers; enchâssée dans le curriculum à couvrir, elle peut resurgir tout au long de l'année.

HASHWEH, de la même école, tente d'isoler les variables de la connaissance pédagogique et propose de comparer, à des fins de recherche, la connaissance des enseignants dans leur discipline selon quatre dimensions dont ses travaux montrent la pertinence: 1) connaissance topique; 2) connaissance d'autres concepts de la discipline; 3) connaissance de principes de haut niveau et connaissance des schèmes conceptuels de la discipline; 4) connaissance des approches ou des manières différentes de relier le sujet à d'autres topiques, concepts, principes et schèmes conceptuels de la discipline. Ses travaux indiquent des différences de comportement liées à la connaissance que les enseignants ont de leur sujet. Les enseignants compétents tendent à rejeter les concepts qui contredisent leur connaissance du sujet; ils ajoutent au programme des concepts en fonction de la thématique employée dans leur planification. Quand on donne aux enseignants un chapitre thématique bien précis mais insignifiant, les professeurs connaissant mal la branche suivent celui-ci de près tandis que les enseignants chevronnés le rejettent simplement et offrent une structure alternative. Dans l'évaluation des élèves, les enseignants connaissant mal la branche tendent à développer des questions de mémorisation du ma-

nuel; les enseignants chevronnés exigent au contraire des connaissances n'apparaissant pas dans le manuel ou demandant la synthèse d'idées du chapitre. Leurs questions ont un haut niveau d'abstraction et de connaissance procédurale. Les professeurs compétents interrogés par HASHWEH tendaient à corriger les erreurs des apprenants tandis que leurs collègues les ignoraient ou même les renforçaient. Il semble donc que les professeurs compétents ont une connaissance plus détaillée de leur sujet et plus de connaissances des autres aspects de la discipline; ils ont plus de connaissances de la manière de relier le sujet à d'autres aspects de la branche. La connaissance et l'approche préalables des enseignants transforment les sujets abordés dans les manuels; elles modèlent la matière à traiter selon leur planification thématique qui reste prépondérante dans les questionnaires d'évaluation.

La mise en évidence d'une connaissance proprement pédagogique, fondamentale, pourrait selon SHULMAN déboucher sur la catégorisation des connaissances utiles dans le développement de la compréhension chez les élèves. La formation pédagogique pourrait alors se fonder sur ces catégories conçues comme des sources majeures de développement de la compétence professionnelle.

Publications sur la connaissance des enseignants

- BEYERBACH B.A. (1986). Concept mapping as an approach to assessment of students' representation of structural knowledge. Thèse de doctorat, Université de Syracuse. *Dissertation Abstracts International*, 46, 2622A, (Order DAB524403).
- BUTT R.L. & RAYMOND D. (1986). *Arguments for using qualitative approaches in understanding teacher thinking: The case for biography*. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(1), 62-93.
- CARTER K. & DOYLE W. (1987). Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. CALDERHEAD (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp.147-160). London, Cassell.
- CLANDININ D. (1986). *Classroom practice - Teacher images in action*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- CLANDININ D.J. & CONNELLY F.M. (1985). *Teachers' personal, practical knowledge: Calendars, cycles, habits and rhythms and the aesthetics of the classroom*. Université de Calgary, Calgary, Alberta, and OISE, Toronto.
- ERAUT M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education* 10(2), 117-133.
- GRANT G.E. (1987). *Transforming content knowledge into work tasks: Teaching reasoning in four subject areas*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington, DC.

- GUDMUNDSDOTTIR S. (1988). *Knowledge use among experienced teachers: Four case studies of high school teaching*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Stanford, School of Education.
- GUDMUNDSDOTTIR S. & SHULMAN L.S. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59-70.
- HASHWEH M.Z. (1987). Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics. *Teaching & Teacher Education*, 3 (2), 109-120.
- HUBERMAN M. (1985). What knowledge is of most worth to teachers? A knowledge-use perspective. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 251-262.
- LAMPERT M. (1989). Knowing, doing, and teaching multiplication. *Cognition and Instruction*. A paraître.
- LEINHARDT G. & FIENBERG J. (1987). *Integration of lesson structure and teachers' subject matter knowledge*. Learning Research & Development Center. University of Pittsburgh, PA.
- MAY W.T. (1987). *Teachers' visual representations of the curriculum planning process*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington.
- MUNBY H. (1982). The place of teachers' belief in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225
- MUNBY H. (1987). *Metaphors, puzzles, and teachers' professional knowledge*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington.
- OLSON J.K. (1988). *Through the looking glass: Towards thicker description of teaching*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, La Nouvelle-Orléans.
- PETERSON P.L. (1988). Teachers' and Students' cognitional knowledge for classroom teaching and learning. *Educational Researcher*, 17(5), 5-14.
- PETERSON P.L., FENNEMA E., CARPENTER T. & LOEF M. (1988). Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 5(3).
- PUTNAM R.T. (1985). *Teacher thoughts and actions in live and simulated tutoring of addition* (Thèse de doctorat non publiée, Université de Stanford.) *Dissertation Abstracts International*, 46, 933A-934A.
- RAYMOND D. & SURPRENANT M. (1988). *Investigating teachers' knowledge through ethnographic and biographical approaches: A case study*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, La Nouvelle-Orléans.
- ROTH K. (1984). Using classroom observations to improve science teaching and curriculum materials. In C.W. ANDERSON (Ed.), *Observing science classrooms: Perspectives from research and practice*. 1984 Yearbook of the Association for the Education of Teachers in Science. Columbus, OH: ERIC Center for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- SHULMAN L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

- TOCHON F.V. (1989). *Heuristic schemata as tools for epistemic analysis of teachers' thinking*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, San Francisco.
- WAGNER A. (1981). *Unterrichtspsychogramme: was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht*. Reinbek: Rowohlt.

D) La formation des enseignants à réfléchir

Quelques caractéristiques propres aux enseignants experts et à la connaissance pédagogique ont été passées en revue, qui témoignent de l'importance de ce corps de recherche pour la compréhension du fonctionnement des enseignants et, peut-être, pour la conception de modèles de formation plus adéquats.

Les problèmes liés à la formation sont si intéressants qu'ils déchirent depuis deux ans la nouvelle association internationale d'étude sur la pensée des enseignants (38): que va-t-on faire de la recherche experts/novices et va-t-on en déduire des modèles de formation? Certains s'opposent à cette idée que d'autres approuvent fortement (VERLOOP, 1987; CLARK, 1988). En tout état de cause, le passage de l'expertise à sa transmission (c'est-à-dire le transfert des compétences en formation) est loin d'être résolu.

Cependant, l'utilité d'une meilleure définition de l'expert ne peut être mise en doute. BERLINER, un des spécialistes de la recherche américaine en matière d'évaluation sur les enseignants experts, estime par exemple les critères de choix des méthodologues (superviseurs des novices) "inadéquats et parfois scandaleux" (1987, p.80). Sa remarque part du principe qu'une définition plus adéquate est possible, que les critères d'expertise peuvent donc être évalués.

Reconnaître l'existence d'une "expertise" de la fonction enseignante en lui accordant une meilleure définition constitue un premier pas dans la reconnaissance du professionnalisme du pédagogue. La métaphore de l'enseignant comme "professionnel" est en train de remplacer la thématique incomplète de l'enseignant "décideur". En professionnel, l'enseignant construit son action sur le matériel des leçons précédentes et se préoccupe moins d'objectifs que de lier les contenus en une stratégie efficace, par un mouvement fluide des activités entraînant le moins possible de doutes et de confusion dans l'esprit des élèves, avertis au préalable du système d'action hebdomadaire (39).

Plusieurs sources de recherche récentes semblent ainsi susceptibles de définir le contenu d'une formation clinique de l'enseignant visant

à développer ses compétences professionnelles. Le paradigme d'étude sur la pensée des enseignants fournit des données réalistes sur les conditions de la classe, les besoins des novices et les qualités déployées par les enseignants chevronnés; il met en question les modes de formation théoriques et démontre leur inadéquation aux réalités du terrain pédagogique. Dès lors, la formation doit être repensée, en termes de contextualisation des pratiques et de regard réfléchi de l'enseignant sur sa propre expérience.

Les critères d'expertise, s'ils pouvaient être mis en évidence, aideraient à comprendre l'inadéquation des modèles linéaires de formation issus de la métaphore de l'enseignant considéré comme un "technicien rationnel", et permettraient peut-être même de les améliorer, encore que le passage de la notion d'expertise à la transmission des compétences pose des problèmes cruciaux, difficilement solutionnables (40). Certains puristes de l'approche descriptive seraient portés à estimer que le paradigme de la pensée des enseignants n'a rien à voir avec la formation; cependant il est maintenant avéré que l'usage des instruments de recherche précités joue un rôle formateur de conscientisation des pratiques de première importance, sans que la visée descriptive soit abandonnée. Admettons que ce qui suit fait partie d'un courant de la "réflexion-en-action" (à la suite des travaux de HABERMAS et de SCHON), en voie d'émancipation du paradigme du 'teacher thinking'.

Publications reliant l'étude de la pensée des enseignants au domaine de la formation (41)

- BALL D.L. & FEIMAN-NEMSER S. (1986). *Using textbooks and teachers' guides: What beginning elementary teachers learn and what they need to know* Article présenté à la conférence de l'International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), Louvain.
- BERLAK A. & BERLAK H. (1981). *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*. London: METHUEN.
- BROMME R. (1980). Die alltägliche Unterrichtsvorbereitung von Mathematiklehrern; zu einigen Methoden und Ergebnissen einer Untersuchung des Denkprozesses. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 142-156.
- CALDERHEAD J. (1988). *Reflective teaching and teacher education*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, La Nouvelle Orléans.
- CALDERHEAD J. (1989). The quality of reflection in student teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*, 10(3), 269-278.

- CARR W. & KEMMIS S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press, 1988.
- CARTER K. & KOEHLER V.R. (1988). The process and content of initial year of teaching programs. In G.A. GRIFFIN & S. MILLIES (Eds.), *The first years of teaching: Background papers and a proposal* (pp. 91-104). Chicago: The Illinois State Board of Education.
- CLARK C.M. (1988a). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- CLARK C.M. (1988b). What veteran teachers learn from beginners. *ISATT, NEWSLETTER*, 7, novembre, 22-31.
- CLARK C.M. & LAMPERT M. (1986). Quel savoir sur l'enseignement pourrait être utile aux maîtres ? Quelques réflexions inspirées des recherches sur les aspects cognitifs des processus d'enseignement. In M. CRAHAY & D. LA-FONTAINE (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp.185-200). Bruxelles: Labor.
- DOYLE W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. WITTROCK (Ed.). *Handbook of research on teaching -3e édition* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- FEIMAN-NEMSER S. & BUCHMANN M. (1987). When is student teaching teacher education ? *Teaching and Teacher Education*. 255-273.
- GROSSMAN P.L. & RICHERT A.E. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 53-62.
- HANDAL G. & LAUVAS P. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes, SRHE & Open University Press.
- HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's Teachers*. East Lansing, Michigan: The Holmes Group, 1986.
- HOFFMAN J. & EDWARDS S. (Eds.) (1987). *Reality and reform in clinical teacher education*. New York: Random House.
- HURSH D. (1988). *Progress and problems in becoming reflective: An ethnographic study of pre-service elementary teachers*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, La Nouvelle-Orléans.
- O'CONNELL RUST F. (1987). *Supervisory interactions in teacher education: A journal based study*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington
- OLSON J.K. (1982). Classroom knowledge and curriculum change. In OLSON J.K. (Ed.), *Innovation in the Science Curriculum*. London: Croom Helm.
- OLSON P.M. & CARTER K. (1988). *Differences in the knowledge structures and the capabilities of cooperating teachers: Implications for the quality of the student teaching experience*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, La Nouvelle-Orléans.
- POLLARD A. & TANN S. (1987). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassell.

- RUSSELL T. (1987a). *Learning the professional knowledge of teaching: Views of the relationship between theory and practice*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington, DC.
- RUSSELL T. (1987b). Re-framing the theory-practice relationship in inservice teacher education. In L.J. NEWTON, M. FULLAN & J.W. MacDONALD (Eds.). *Re-thinking teacher education: Exploring the link between research, practice, and policy* (pp. 125-134). Toronto: Joint Council on Education, University of Toronto/OISE.
- TOCHON F.V. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? *Formation et Recherche*. Avril.
- VERLOOP N. (1987) Investigating teacher cognitions - Report of the third ISATT-conference. *ISATT Newsletter, october 1987, 5, 23-31*.
- WILLIAMS L.R. (1987). *Relationships between supervisor/teacher intersections in reflective journals and improvement of practice* Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington.
- YINGER R.J. (1985). Journal writing as a learning tool. *Volta Review, 87(5), 21-33*.
- YINGER R.J. (1988). Learning the language of practice: Implications for beginning year of teaching programs. In G.A GRIFFIN & S. MILLIES (Eds.). *The first years of teaching: Background papers and a proposal*. (pp. 65-90). Chicago: The Illinois State Board of Education.

François Tochon
Université de Genève

Notes

- (1) BROPHY & GOOD (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: Macmillan.
- (2) CALDERHEAD J. (Ed.) (1987).
- (3) CALDERHEAD J. (Ed.) (1987).
- (4) NIE (1975); SHULMAN (1976).
- (5) Pour un descriptif en français de ces méthodes de terrain, voir POSTIC & DE KETELE (1988, pp. 196-198).
- (6) CALDERHEAD J. (Ed.) (1987).
- (7) "Pensée des enseignants", dénomination anglaise de ce paradigme.
- (8) CLARK (1986).
- (9) GOETZ et LECOMPTE (1984).
- (10) CLARK (1986); ERICKSON (1986).
- (11) CLARK & PETERSON (1986).
- (12) CLARK (1988).
- (13) Une bibliographie repose sur une série de choix conceptuels en partie arbitraires. Les limites d'un paradigme à évolution rapide comme celui de *la*

pensée des enseignants sont diffuses: certains articles appartiennent simultanément à deux paradigmes, comme par exemple les études du cycle de vie des enseignants par des méthodes autobiographiques. En cas d'hésitation, j'ai estimé qu'un auteur participant aux congrès de l'International Study Association on Teacher Thinking (ISATT) et y présentant ses travaux apporte la preuve de son appartenance à ce "courant de pensée".

L'option prise ici est de traiter quatre grands courants au sein du *teacher thinking*: planification, connaissance, expertise, formation. Certains articles traitent à la fois de deux ou trois domaines; d'autre part, il n'est pas exclu que dans quelques années ces courants de recherche donnent naissance à de nouveaux paradigmes. Autre choix crucial: quels titres mentionner (ou plutôt quels articles ne pas mentionner)? La revue de SHAVELSON & STERN (1981) répertorie 155 articles; celle de CLARK & PETERSON (1986) fournit 158 titres antérieurs à 1985 et chacun peut s'y référer facilement. J'ai décidé de privilégier, à côté de quelques articles fondamentaux plus anciens, les articles publiés depuis 1985, dont aucune revue ne rend compte à ce jour. Un inconvénient de ce choix est l'abondance de manuscrits non publiés, présentés au congrès annuel de l'American Educational Research Association. Je rappelle à cet égard que tous sont résumés dans la banque de données ERIC qui précise également la source géographique et les articles connexes.

(14) CLARK & YINGER (1987, p. 86).

(15) Voir CHARLIER (1987). Deux ouvrages peuvent servir d'introduction à la planification en psychologie cognitive:

- ANDERSON J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HOC J.-M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

(16) La place manque pour donner une bibliographie exhaustive des biais méthodologiques de ce type de recherche; le lecteur trouvera de nombreuses références chez:

- CAVERNI J.-P., BASTIEN G., MENDELSON P. & TIBERGHEN G. (Eds.) (1988). *Psychologie cognitive: modèles et méthodes*. Grenoble, PUG.
- HOC J.-M. (1984). La verbalisation provoquée pour l'étude du fonctionnement cognitif. *Psychologie Française*, 29(3/4), 231-234.
- WHITE P.A. (1988). Kowing more about what we can tell: "Introspective access" and causal reports accuracy 10 years later. *British Journal of Psychology*, 79, 13-45.

(17) ZAHORIK (1975).

(18) CLARK & PETERSON (1986).

(19) CLARK & PETERSON (1986).

(20) CLARK & YINGER (1979).

(21) Le terme "expertise" est employé ici dans le sens que lui conféraient les XVI^e et XVII^e siècles: "Qualité de celui qui est habile à quelque chose" (GRAND LAROUSSE DE LA LANGUE FRANCAISE). Le terme français

du XVI^e siècle est passé à l'anglais et nous revient des pays anglo-saxons avec son ancienne acception.

- (22) Les références sont ici trop nombreuses et sortent du domaine traité; voir les bibliographies de CARTER & DOYLE (1987), SMITH (1988) et TOCHON (1989), cité dans la partie sur l'expertise.
- (23) Une revue du paradigme novice/expert en psychologie cognitive est proposée par Jean-Paul CAVERNI dans *Psychologie Française*, 33(3), novembre 1988. Est abordée ici l'application de ce concept dans l'étude des enseignants.
- (24) TOCHON (1989a) cité dans la partie sur la planification.
- (25) SMITH (1988).
- (26) YINGER (1977, 1980).
- (27) Terme introduit par LEINHARDT (1986).
- (28) LEINHARDT (1986).
- (29) CLANDININ (1986); SHULMAN (1986).
- (30) BERLINER (1987).
- (31) CLARK (1986).
- (32) ROTH (1984).
- (33) BERLAK & BERLAK (1981), LAMPERT (1985), CLARK (1986), WAGNER (1984 et 1987).
- (34) CLANDININ (1985), CLANDININ & CONNELLY (1986).
- (35) A Stanford -voir SHULMAN (1986).
- (36) TOCHON (1989).
- (37) Voir en français pour la mathématique François CONNE (1981) à l'Université de Genève, et Yves CHEVALLARD (1985) à Grenoble (La Pensée sauvage).
- (38) International Study Association on Teacher Thinking (ISATT).
- (39) ZAHORIK (1975), LEINHARDT (1986).
- (40) BERLINER (1985); CLARK (1986 et 1988); REYNOLD & SAUNDERS (1987); VERLOOP (1987).
- (41) Certains travaux ont des implications dans le domaine de l'innovation (OLSON & EATON, 1987; REYNOLDS & SAUNDERS, 1987).

DOCUMENTATION & SCIENCES DE L'ÉDUCATION : CHEMINEMENTS ET PERSPECTIVES

Jean Hassenforder

L'USAGE des documents dans l'enseignement s'inscrit dans une évolution historique. Il y a tout d'abord la prise en considération de l'élève et de l'étudiant comme acteur dans leur propre formation. L'accent est mis sur les capacités d'initiative, d'innovation et de recherche des apprenants. Le mouvement se développe au départ sous le vocable d'"éducation nouvelle". Il prend aujourd'hui un aspect multiforme bien qu'il se heurte encore à la résistance des cadres institutionnels et des mentalités.

La diversification des ressources constitue un facteur important. A cet égard, l'apparition de l'imprimerie a transformé les conditions de la transmission du savoir. Pourtant, les conséquences au niveau de l'enseignement ont été lentes à se manifester. Le cours magistral est aujourd'hui encore une forme dominante. Actuellement, le mouvement se poursuit par le développement accéléré des media visuels. Les apprenants peuvent avoir recours à une multiplicité de ressources

Communication documentaire

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

pour peu que le système éducatif leur en facilite l'usage. Dès lors, la position de l'enseignant se transforme. Il n'est plus le seul agent de la transmission des savoirs, mais il est appelé à développer des rôles nouveaux, ceux de conseiller et d'animateur.

L'usage de l'écrit est apparu précocement dans les pays où les adultes ont vu leurs capacités d'initiative et d'expression reconnues dans la vie religieuse, sociale et politique. Ce n'est pas un hasard, si l'autoformation devient au XIX^e siècle une réalité dans les sociétés anglo-saxonnes et si les bibliothèques prennent là aussi leur essor¹.

Et naturellement, des méthodes pédagogiques, centrées sur l'usage des textes, se développent d'abord dans l'enseignement supérieur, dans un contexte où la maturité des étudiants et la proximité de la recherche scientifique constituent des facteurs favorables. Il y a cent ans déjà, un des pionniers de la bibliothèque aux Etats-Unis, aujourd'hui encore renommé dans l'univers de la bibliothéconomie, Melvil Dewey, exprime sa conception de l'éducation en ces termes : "L'éducation nouvelle se caractérise par la substitution de la bibliothèque au manuel et à la conférence *ex cathedra*. Dans les meilleurs collèges, des séminaires surgissent dans tous les départements. Le but principal des cours est d'apprendre aux étudiants à travailler en bibliothèque et lorsque quelqu'un est capable d'utiliser intelligemment et avec précision dans une bibliothèque ce qu'il recherche, il peut se vanter d'avoir une bonne éducation..." A la limite, "avec les bibliothécaires-documentalistes pour conseiller et guider les lecteurs, avec les catalogues et les index très améliorés, il est tout à fait possible de faire d'une bibliothèque une université sans professeur"². Cette interpellation nous paraît toujours actuelle.

Dans le même esprit, des expériences de "collèges bibliothèques" se développeront aux Etats-Unis au cours des dernières décennies³.

1. Hassenforder (J).- *Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis dans la seconde moitié du XIX^eme, 1850-1914*, Paris, Cercle de la Librairie, 1967
2. Dewey (Melvil).- "Libraries as related to the educational work of the state", *Regents bulletin*, University of the State of New-York, August 1890, p. 118-119
3. Hassenforder (J).- Pour une pédagogie de la communication documentaire dans l'enseignement supérieur. L'expérience des collèges bibliothèques", *Education et Développement*, n°141, août 1980, p.41-45

En France, le sous-développement des bibliothèques universitaires témoigne d'un climat jusqu'ici peu propice. Cependant, des tentatives ont eu lieu au cours des dernières années pour encourager l'usage de la documentation par les étudiants¹. Les grandes écoles ont fait un effort particulier en ce sens.

C'est dans ce contexte qu'on peut situer l'usage des documents dans l'enseignement des sciences de l'éducation.

De 1969 à 1980, en collaboration avec Geneviève Lefort, nous avons expérimenté un enseignement de la documentation auprès d'étudiants préparant une licence de sciences de l'éducation à l'Université Paris X. Cet enseignement nous a permis d'explorer les besoins² et d'imaginer des méthodes.

En fait, il est apparu que les publics concernés appelaient une double approche. L'initiation aux techniques documentaires s'est révélée une nécessité pour tous, car très peu d'étudiants disposaient d'une information minimum à cet égard. Par ailleurs, cet enseignement a constitué une sensibilisation des étudiants à l'usage des documents pour leur propre formation.

Pour les enseignants, nombreux dans ces groupes, cette attitude nouvelle a pu se traduire dans une réflexion pédagogique sur leur propre manière d'enseigner. L'unité d'enseignement étant sanctionnée par un mémoire, il en résultera de nombreux travaux rendant compte d'une expérimentation de méthodes nouvelles se fondant sur l'usage des documents par les élèves³. Ainsi la manière dont sont formés les enseignants se répercute-elle sur la manière dont ils forment eux-

1. Lefort (Geneviève).- "La formation des étudiants à l'information scientifique et technique", *Documentaliste*, vol. 21, n°6, nov. déc. 1984, p. 183-187.

2. Hassenforder (J), Lefort (G).- "La documentation en éducation. réflexion sur un enseignement", *Education et Développement*, n° 75, février 1972, p.4-9.

Hassenforder (J), Lefort (G).- "Réflexions pédagogiques sur un enseignement de la documentation destiné à des étudiants", *Documentaliste*, mars 1971, p. 1517.

3. Ces travaux sont publiés dans une série de numéros spéciaux de la revue *Education et Développement*. Enseignement et documentation n° 75, février 1972; Livres, documents, pédagogie, n° 80, octobre 1972; Travail indépendant et documentation, n° 89, janvier 1975; Pédagogie et documentation, n° 107, février 1976; Animation et documentation, n° 122, janvier 1978; Les usagers et la documentation, n° 141, août 1980. et dans un livre : Hassenforder (J), Lefort (G) ed.- *Une nouvelle manière d'enseigner. Pédagogie et documentation*, Paris, Cahiers de l'Enfance, 1977.

mêmes leurs élèves. Et de même leur initiation aux techniques d'information les prépare à une autoformation continue.

Au cours des dernières années, dans un enseignement auprès d'étudiants en DEA en vue de les former à l'usage de la bibliographie et de la documentation, nous avons pu à nouveau analyser les besoins et observer les effets positifs de ces apprentissages. Dans ce cas, l'objectif est de permettre l'entrée des étudiants dans une communauté scientifique où l'usage de l'écrit occupe une place essentielle. Les acquis de la recherche s'expriment dans des livres, des rapports, des articles, des thèses. Les publications balisent les itinéraires professionnels et jouent un rôle déterminant dans l'évolution des carrières. Les étudiants doivent apprendre à lire les productions issues de la réflexion et de la recherche et à écrire selon les normes de la communication scientifique.

Ces diverses expériences nous ont ainsi aidés à mieux percevoir les objectifs et les conditions de l'usage des documents dans l'enseignement des sciences de l'éducation. Comme dans tout autre secteur de l'enseignement supérieur, il s'agit de donner aux étudiants des moyens d'auto-formation et les voies d'accès à la communication scientifique. Cependant, en sciences de l'éducation, des motivations spécifiques nous paraissent devoir intervenir. Et tout d'abord, cet enseignement ne doit-il pas inciter les étudiants à réfléchir sur les conditions de leurs propres apprentissages, comme élément d'une réflexion sur l'éducation ? Par ailleurs, la présence de nombreux enseignants dans le public concerné élargit la perspective : un lien s'établit entre les conditions de leur formation et leurs activités professionnelles. Les habitudes de lecture acquises à l'université s'inscrivent dans le développement d'une formation continue.

Nous avons été amenés à tenir compte de ces données dans la politique de publication mise en oeuvre à partir du *Centre de Documentation Recherche* de l'INRP. Le but est de mettre à la disposition de la communauté scientifique en sciences de l'éducation, un environnement documentaire au service de l'enseignement et de la recherche¹. Et dans cette perspective, nous nous préoccupons d'élaborer des ressources et des instruments de travail en pensant notamment aux étu-

1. Hassenforder (J)ls - "Ressources au service de la communauté scientifique des sciences de l'éducation", *Bulletin de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation*, mai 1989, 9 p.

dians : itinéraires de lecture, itinéraires de recherche, repères bibliographiques dans *Perspectives Documentaires en Sciences de l'éducation*, débat autour d'un livre, notes critiques, notes de synthèse dans la *Revue Française de Pédagogie*. Le but est de favoriser l'étude, mais aussi de susciter la motivation.

Si les ressources documentaires sont maintenant très diversifiées, la lecture nous paraît demeurer un moyen privilégié dans les études correspondant à un certain niveau de complexité. A cet égard, l'exemple de l'Open University nous paraît éloquent : au sein d'un enseignement à distance tout à fait exemplaire, les textes continuent à jouer un rôle essentiel. Les trois articles que nous avons sollicités portent sur l'usage de l'écrit. Ils enrichiront notre réflexion sur la pédagogie des enseignements de sciences de l'éducation.

Jean Hassenforder

LE COURS OU LE LIVRE ? PROPOS SUR L'ENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ

Olivier Reboul

PARTONS d'une anecdote, authentique et significative. En 1977, mon collègue Michel Tardy et moi avons ouvert le premier séminaire du DEA "Sciences et théorie de l'éducation" à Strasbourg, avec une vingtaine d'étudiants. Parmi eux, un groupe important de soixante-huitards encore verts, qui prirent aussitôt la parole, à tour de rôle, pour expliquer comment ils entendaient organiser le séminaire, les deux professeurs y étant admis, et même bienvenus, à condition de ne pas interférer. Une majorité restait silencieuse et impénétrable. Et l'atmosphère irrespirable, enfumée et confuse.

Chargé d'ouvrir le séminaire, j'avais préparé un texte d'Aristote, auteur peu adapté à notre public. Timidement, je le distribuai, en suggérant de le lire, puis d'en parler ensemble. Aussitôt, l'ambiance changea ; chacun, même parmi les silencieux, se mit à parler, non plus de ses attentes et de ses revendications, mais d'Aristote. Comme des problèmes surgirent, je pus placer le commentaire que j'avais préparé, qui fut écouté et suivi d'un riche débat, pertinent. Nous n'eûmes plus jamais de problème d'autorité.

Que s'était-il passé ? C'est ce que je voudrais essayer de comprendre.

Communication documentaire

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

Chacun se souvient du conseil que Méphistophélès donne à l'étudiant, au début de Faust : Lis le livre avant de suivre le cours, et tu verras qu'il dit la même chose. Toutefois, n'en déplaît à Méphisto, suivre un cours n'est pas la même chose que lire un livre, même si leur contenu est identique, mot à mot.

Le cours est en effet une forme de transmission orale, le message de quelqu'un, qui surgit ici et maintenant et qui disparaît au fur et à mesure de son émission, ce qui met l'auditeur dans un état de dépendance : "Ecouter, c'est toujours courir sans jamais s'arrêter", dit Alain (*Propos sur l'éducation*, n° 44). Le lecteur, lui, a tout loisir de s'arrêter, de revenir sur ce qui lui paraît important, ou obscur ; lire, c'est pouvoir relire. Et donc réfléchir. On dira que l'étudiant qui suit un cours prend des notes ; mais quelles notes ? "Prendre un cours" implique un savoir, souvent plus précieux que celui que transmet le cours, et par là même fort rare.

Toujours est-il que celui qui suit un cours n'est pas libre à l'égard de ce qu'il entend. S'il s'arrête pour réfléchir, il perd le fil ; et s'il oublie telle partie moins importante, il ne la retrouvera plus jamais ; c'est pourquoi celui qui "suit" un cours est plus ou moins contraint de "suivre" le maître, d'en être le disciple. Le lecteur, au contraire, est à distance de ce qu'il lit ; le texte est là, devant lui, comme un objet qu'il a le pouvoir de prendre ou de laisser, mais sans le perdre pour autant. Il peut y revenir, l'analyser, distinguer sa forme de son sens, le paraphraser dans sa propre langue. La nécessité de "suivre le cours" condamne l'auditeur à s'identifier au message, qu'il doit faire sien s'il ne veut pas le perdre sans recours. Le simple fait de lire le livre au contraire du message, lui permet de le comprendre sans pour autant l'accepter, de le juger.

Celui qui fait cours enchaîne ses étudiants ; celui qui fait lire les délivre. Cette formule, à vrai dire simpliste et qui ne me satisfait pas, exprime en tout cas l'expérience relatée plus haut ; nos étudiants refusaient le rapport asymétrique : orateur - auditeur ; mais ils consentaient volontiers à la relation triangulaire : maître - texte - auditeurs, car le texte les mettait sur le même pied que le maître. Celui-ci était sans doute mieux préparé à le comprendre et à en tirer telle ou telle leçon ; mais, ensuite, l'étudiant pouvait reprendre le texte et y trouver encore bien autre chose, l'enseigner à son enseignant. Scripta manent : c'est cette permanence du texte objet qui nous libère de la parole.

Je relate une autre expérience, bien antérieure. Je préparais un livre, dont le contenu faisait l'objet d'un séminaire de maîtrise. Quand le manuscrit fut terminé, je changeais de méthode. Au lieu d'en exposer le

contenu, je le distribuai aux étudiants sous forme de photocopiés, en leur demandant de le lire puis d'en discuter, ce qui prit les deux derniers mois du séminaire. Je n'avais pas très bonne conscience, car je me demandais si j'avais le droit de me servir de mes étudiants comme d'un "banc d'essai". Toutefois, à la fin du séminaire, une étudiante déclara : "C'est merveilleux : nous avons assisté à un renversement total des rapports de pouvoir !"

Quelle est là dedans la part de vérité et la part d'illusion ? Avais-je abdiqué tout pouvoir en me faisant lire au lieu de me faire écouter ? Avais-je vraiment libéré ? Je me le demande encore.

A vrai dire, l'opposition entre le livre qui libère et le cours qui enchaîne est trop manichéenne pour n'être pas factice. Mon propos n'est pas de la maintenir, mais de la surmonter.

Si je reviens sur l'anecdote citée au début, je dois constater que le texte avait été choisi par moi. C'est moi qui avais retenu Aristote plutôt que Tartempion, moi qui avais préparé le commentaire, moi qui utilisais ce texte comme pièce de choix dans une stratégie didactique. Bien sûr, rien n'empêche qu'un étudiant propose le texte ; mais, étudiant ou professeur, c'est toujours quelqu'un qui choisit. Je ne conçois pas d'enseignement, avec ou sans livre, sans un acte d'autorité.

A mon avis, l'obstacle véritable n'est pas là ; il est dans l'usage même de textes "choisis" ; cette pratique, peut-être inévitable, n'en est pas moins discutable. Car un auteur n'écrit pas des "morceaux choisis", mais un livre, dont on ne peut comprendre telle partie sans se référer au tout. Un fabricant de morceaux choisis, à qui je faisais cette remarque, me répondit : les étudiants, dans leur immense majorité, ne liront jamais la République de Platon et ne connaîtront donc jamais l'allégorie de la Caverne ; autant la leur offrir dans un recueil de morceaux choisis. Peut-être, mais le risque est terrible ; au lieu d'ignorer Platon tout en sachant (au moins) qu'ils l'ignorent, ils auront l'illusion de le connaître, d'avoir appris "l'essentiel de Platon". L'inconvénient des morceaux choisis, c'est de donner une culture en mosaïque, en brisant ce qui est souvent le plus important dans une oeuvre, son unité organique.

Si l'on avait le courage d'étudier des livres entiers, je pense qu'on arriverait à une intelligence en profondeur et, en même temps, à une joie de lire qu'on ne trouve pas dans les textes choisis.

Un drame, un roman sont faits pour être lus en entier ; à chaque page, on "attend la suite" ; et cette attente est irremplaçable. Je pense

qu'il en va de même pour un essai de philosophie ou de sciences humaines.

Quant au discours dit "magistral", est-il aussi aliénant qu'on le prétend ? Si l'on juge qu'il enchaîne, c'est sans doute qu'on ne comprend pas ce qu'on peut en attendre.

Premier thème de débat : on a souvent constaté que la densité d'information est bien plus faible dans la communication orale que dans la lecture : "La lecture, dit François Richaudeau, est de deux à quatre fois plus rapide que l'audition." (*Le langage efficace*, Denoël, 1973, p. 260). En conséquence, on apprendrait deux fois ou même quatre fois plus vite en lisant qu'en suivant un cours. Mais la vitesse est-elle un bon critère en éducation ? On peut penser que le message entendu, par le fait même qu'il est reçu moins vite, l'est aussi plus profondément, étant ainsi mieux adapté à notre propre rythme. Ce serait en tout cas un beau thème de recherche.

Mais l'essentiel n'est pas là. Qu'on défende le cours ou qu'on le pourfende, on raisonne toujours comme si ce qu'on attendait du cours était une information. Un professeur de la Sorbonne voulait ridiculiser 68 en disant : jusqu'ici, je commençais mon cours sur Descartes en disant : "Descartes est né en 1596" ; maintenant, je demanderai aux étudiants leur opinion, et on fera la moyenne... Ce "maître", qui se croyait drôle, n'était que ridicule. Car enfin, a-t-on besoin d'une Sorbonne et de professeurs pour transmettre ce genre d'informations, que chacun peut trouver dans le Larousse ? C'est autre chose qu'on attend d'un cours, et que ses étudiants attendaient sans doute : non des renseignements, mais un enseignement. Qu'est-ce à dire ?

Comme l'écrivait, je crois, Claparède, le but d'un cours est de dire ce dont on n'est pas sûr. Ce dont on est sûr, on le publie (enfin, si l'on peut...). Je pense qu'un vrai cours d'université n'est pas celui qui livre un savoir prêt-à-servir, un savoir clefs-en-main, un savoir qu'on trouverait aussi bien et même mieux dans les livres. Un vrai cours d'université, c'est un cours imparfait, où les étudiants sont témoins d'une recherche en acte, d'une recherche qui se fait, qui hésite, titube, échoue parfois, en un mot : qui pense. Témoins, je dirais plutôt juges, car si le maître est conséquent, il doit entendre la réponse des étudiants aux questions que pose son cours ; que cette réponse soit orale ou écrite, immédiate ou différée, peu importe : l'important est de l'entendre.

Alors, le cours ou le livre ? Je répondrai : le cours et le livre. Le tout est de savoir comment les conjuguer.

Une opinion très répandue est que le cours magistral est un procédé on ne peut plus traditionnel, "médiéval", entend-on dire parfois. Ce cliché, qu'on retrouve jusque dans des thèses en sciences de l'éducation, n'est qu'une erreur grossière. Le cours magistral est une invention du XIX^e siècle. Le Moyen Âge, et même l'Ancien Régime, n'ont rien connu de tel.

Une grande partie de l'enseignement médiéval consistait en exercices, notamment la *disputatio*. Quant au cours proprement dit, il n'était pas une conférence, mais le commentaire d'un livre. Le mot "leçon" vient du latin *lectio*, lecture ; même origine du *lecture* anglais, de la *Vorlesung* allemande, qui semble d'ailleurs un calque de la *prelectio* des jésuites. Je rappelle que ces derniers concevaient tout l'enseignement ainsi: lecture puis commentaire d'un texte, pour le faire comprendre et en tirer tout le profit possible (cf. F. de Dainville, *La naissance de l'humanisme moderne*, Slatkine Reprints, Genève, 1969).

Faute de pouvoir illustrer cet article, je renvoie le lecteur à quelques images bien connues de l'enseignement médiéval. Soit dans *L'histoire mondiale de l'éducation* (dirigée par G. Mialaret et J. Vial, PUF, 1981), notamment aux pages 129, 160, 192, 289. Soit encore dans *L'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (Nouvelle librairie de France, Paris, 1981, Tome I, rédigé par Michel Rouche), notamment aux pages 359, 499 et 507. Toutes ces images, sans exception, montrent un professeur en chaire, devant un livre, dont les étudiants tiennent un exemplaire en main. On m'objectera qu'il y a pourtant une exception, celle de la page 160 du Vial-Mialaret, montrant un orateur qu'écoute un public, sans que personne ait de livre. Mais la légende "L'enseignement à Paris au Moyen Âge" est tout à fait trompeuse. Comme l'indique Michel Rouche, à propos de la même image, il ne s'agit pas du tout d'un enseignement, mais de "Gerson prêchant l'Éternelle Consolation"... (p. 484 et 669). On excusera, j'espère, cette érudition que je crois indispensable contre ceux qui font dire à l'histoire n'importe quoi...

Certes, la structure de l'image change au cours des siècles. Mais il reste un invariant. Arrêtons-nous à la plus ancienne, celle de Michel Rouche, p.359 ; dans cette lettrine de 1277, un professeur, les deux mains levées, a devant lui, sur un lutrin, un manuscrit des Décrétales ; devant lui, plus bas, trois étudiants tonsurés, sont assis face au même livre, ouvert à la même page. Ce qui frappe dans cette image, c'est que les quatre personnages ont la bouche résolument close, même le maître, dont les deux paumes écartées semblent interroger les trois étudiants, plongés semble-t-il dans une grande perplexité. Le même

silence apparaît dans les autres images. Est-ce à dire que nos collègues médiévaux étaient payés pour se taire ? Je pense simplement que ce que l'on concevait comme le plus important dans un cours n'était pas la parole d'un seul mais la lecture en commun ; une relation silencieuse au-delà des paroles qui la préparaient et la suivaient.

Bref, ma "découverte" du séminaire de 1977 était en fait la pratique commune de nos prédécesseurs médiévaux !

On dira qu'avec nos bibliothèques, nos photocopies, nos banques de données, nous lisons beaucoup plus qu'eux. Beaucoup plus, peut-être, mais comment ? Quelle est la qualité de notre lire ? Ce qui me frappe, c'est que dans notre patois universitaire, on ne parle presque jamais de lire. On dépouille, quand il s'agit de documents. On relit, quand il s'agit de Balzac ou de Nietzsche, comme si chacun avait tout lu avant d'avoir vingt ans. Pour le reste, on parcourt ; j'entends encore ce collègue chargé d'expertiser le mémoire d'une étudiante : "Je l'ai parcouru ; ça ne vaut rien". La pauvre fille a perdu son année. Demandons-nous ce que les auteurs de thèse retiennent des centaines de livres qui lestent leurs bibliographies : sujet intéressant, mais tabou.

C'est que lire est un travail aride. D'abord, en sciences humaines, on tombe sur tant d'ouvrages jargonnants, pontifiants, vaticinants... Mais, même quand le livre en vaut la peine, il faut s'isoler pour le lire et, renonçant à toute action, à toute convivialité, s'enfermer pendant des jours dans sa tour (d'ivoire ?) Lire est une ascèse.

Cette solitude de la lecture, on ne peut l'éviter. Du moins peut-on y préparer, par l'étude de textes en commun. Et c'est à mon avis ce que devraient être la plupart de nos cours. Comment s'y prendre, concrètement ? Je n'ai pas qualité pour donner des conseils pratiques, pour proposer un modèle. Mon propos n'est pas comment apprendre, mais quoi.

Deux choses, à mon avis. D'abord que lire est un acte religieux. Ensuite que lire est un acte critique.

Un acte religieux (cf. ici l'article d'H.-B. Vergote, in *La lecture*, Presses de l'Université de Strasbourg, 1983). Religieux en ce sens qu'il faut se mettre à l'écoute du texte, se rendre totalement disponible à son message. Oui, même si on ne l'accepte pas, même si le texte est proprement scandaleux, même s'il s'agit de *Mein Kampf* ! Après tout, si les contemporains avaient vraiment lu Hitler, ils auraient évité de le subir. Vraiment lire : faire comprendre aux étudiants que, lorsqu'on commente un texte en commun, ce n'est pas le professeur qu'il faut regarder, ni le plafond, mais le texte. Vraiment lire : admettre que, même si tout grand texte est polysémique et s'ouvre sur "une lecture

plurielle", il ne se réduit pas pourtant à une planche de Rorschach, que l'important n'est pas ce qu'on y projette, mais ce qu'on y trouve ; que toute lecture véritable est une rencontre, où l'on apprend ce qu'on ne savait pas, où l'on devient ce qu'on n'était pas. Vraiment lire est, comme disait Malebranche, "une prière naturelle".

Un acte critique, aussi. En ce sens que celui qui publie un texte se soumet *ipso facto* au jugement de ses lecteurs ; qu'il me demande, à moi lecteur, de tester la solidité de ses arguments, de déceler les présupposés de ses énoncés et le non-dit de ce qu'il dit. Et ce principe critique vaut aussi bien pour *l'Évangile* que pour *l'Emile* ou les *Propos sur l'éducation*. Celui qui parle demande qu'on l'écoute, aux deux sens d'entendre et d'obéir. celui qui écrit attend qu'on le juge.

"Religieux" et "critique" : est-ce conciliable ? Je pense que toute culture tient entre ces deux pôles et se perd en perdant l'un d'eux. Toutefois, s'agissant de la lecture, il me semble qu'il faut distinguer. Devant un texte qui nous heurte et nous contrarie, soyons résolument religieux ; faisons taire toutes nos objections, ne gardons qu'une question : que me dit-il ? Sinon, nous risquons de ne jamais l'avoir lu. Devant un texte qui nous "interpelle", soyons critiques, au contraire, résolument critiques et jusqu'au bout ; alors, s'il nous interpelle toujours, nous saurons pourquoi.

Le livre ou le cours ? Fausse alternative et fausse question.

C'est ce qu'il me fallait montrer.

Olivier Reboul

Université des Sciences humaines de Strasbourg

INITIATION À LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCA- TION PAR L'UTILISA- TION DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

*le compte rendu
d'une pratique*

Jean Guglielmi

UNE RECHERCHE passe toujours par l'inventaire des sources bibliographiques. Cependant, ces vingt-cinq dernières années, le patrimoine dans ce domaine s'est accru considérablement en quantité, en qualité et en diversité. En outre, pour gérer et utiliser cet énorme ensemble de données, on a mis en place les systèmes technologiques les plus sophistiqués.

Le « pétrole gris »

La documentation à elle seule constitue un domaine de recherche avec sa méthodologie et demande, pour qu'elle soit utilisable : repérage, tirage, sélection, accessibilité dans le temps et dans l'espace afin que tout chercheur puisse l'utiliser dans les meilleures conditions. Ce

Communication documentaire

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

n'est pas à l'utilisation des ressources bibliographiques comme préalable à une recherche que je voudrais consacrer ce propos, mais plutôt comme base d'initiation à la recherche en Sciences de l'Éducation.

Ce « pétrole gris » qui constitue la matière première du chercheur se présente sous forme d'articles, de livres, de rapports et de thèses. Ce sont principalement les articles et les rapports qui sont les plus nombreux, représentant près de 70 % de la production. Tout apprenti-chercheur aura donc comme bilan de son travail bibliographique principalement des articles et des études voire des thèses, rarement des livres. Il faut qu'il apprenne à les lire et à les évaluer pour alimenter sa propre recherche, or ces travaux sont le reflet de la recherche vivante, ils traduisent tout à la fois, son résultat, mais aussi « les conflits théoriques de méthodes », les « exigences de la recherche », les « niveaux de recherche », l'utilisation d'outils conceptuels et la présence de thèmes. En outre, ils impliquent en amont la maîtrise et la discussion jamais épuisée du couple Science/Sciences de l'Éducation, et en aval l'utilisation appropriée des techniques de la recherche.

Les prémisses d'une méthode de formation

C'est en utilisant des articles de revues scientifiques pour amener les étudiants à comprendre les étapes d'une recherche que débuta cette formation. Cette démarche fut systématisée au cours des dernières années au point qu'elle constitue la pédagogie de l'Unité de Valeur ED 459 Recherche en Éducation : objet, champs, méthodes. Jean HASENFORDER, directeur du Centre de Documentation Recherche de l'INRP, souhaite que cette pratique fut connue. C'est un exercice périlleux au niveau de l'écriture, car il est anecdotique de décrire la distribution de la photocopie de l'article de Michaël HUBERMAN sur les Cycles de vie de l'enseignant secondaire et de montrer ce qui fut dit sur ce propos, puis de réitérer la même description pour celui de Georges LERBET sur Méthode systémique et Sciences de l'Éducation. La pratique révèle ici ses caractéristiques : fuyante, impalpable, divergente, collant à l'acteur, difficilement communicable, voire impossible à donner. Ce défi est posé depuis que l'on enseigne, mais il a été plus sensible depuis que la Recherche en Éducation s'est développée en même temps que la formation continue des enseignants qui ont accumulé un capital de pratiques que bien des chercheurs essaient d'exploiter. Mais c'est une gageure, Raymond BUYSE le signalait déjà en citant les travaux de MONROE et ENGELHARDT et soulignait que le maître représentait « trop souvent la part du lion », et que parmi les fac-

teurs dont l'influence était la plus marquée, il citait :

– le choix des techniques d'enseignement... « mais, ajoutait-il, c'est le plus souvent dans ce groupe qu'est choisi le facteur expérimental, ce qui dispense le chercheur de contrôler cette variable » ;

– l'aptitude professionnelle qu'il définit sans commentaire comme « le don spécial, l'habileté pédagogique qui s'appelle : l'art d'exposer, de questionner, de faire travailler sa classe, en un mot, le degré de maîtrise, la valeur du savoir-faire dans l'emploi des techniques didactiques » ;

– la conscience professionnelle dont « KNIGHT... signale... que l'intérêt que le maître accorde à sa profession constitue le facteur dominant de sa réussite dans l'enseignement... et qu'il s'agit ici de la variable qui offre le plus de difficulté pour être vraiment contrôlée » ;

– la personnalité... complexe qu'il est presque impossible d'analyser. Cependant, depuis plus d'un demi-siècle que cette situation fut constatée, de nombreux travaux, tant dans les Sciences Humaines et Sociales que dans les Sciences de l'Éducation, se sont développés pour maîtriser ces problèmes. La synthèse en est présentée dans l'ouvrage de Marcel POSTIC et Jean-Marie DE KETELE, *Observer les situation éducatives*.

Le projet de formation : ses finalités

Il m'est impossible de présenter ici des comptes rendus d'observation pour communiquer mon expérience dans ce domaine et la question reste : comment communiquer une pratique pédagogique quand on ne dispose que de souvenirs d'étudiants et de témoignages personnels ? Parmi les déterminants possibles, il y a une représentation du but à atteindre et de la finalité qui le sous-tend, une expérience, un scénario et une démarche supposée pour le vécu.

En introduisant cette formation à la recherche en Sciences de l'Éducation, il n'y a pas que la maîtrise d'une recherche bibliographique appropriée, mais une volonté pédagogique que l'étudiant devienne un véritable agent du changement dans l'éducation. Ce projet pédagogique fait partie intégrante de la pratique qui fut développée au niveau de la maîtrise en Sciences de l'Éducation de l'Université de Caen. Nous pensons que l'étudiant aura un statut différent si on considère qu'il doit acquérir des connaissances, ou bien s'il est une personne qui voit dans le professeur un facilitateur du développement de sa personne, ou bien enfin qu'il est appelé à vivre des problèmes auxquels il doit apporter des solutions militantes. Dans le premier cas, il accumule des connaissances, dans le second, il s'agira de s'adapter selon sa person-

nalité à son environnement, dans le dernier, d'élaborer au contact du monde éducatif et de ses problèmes une théorie de l'éducation porteuse de changement. C'est dire qu'au centre du dispositif, il y a le formateur mais aussi le formé qui vont vivre une aventure parallèle mais différente à partir d'une situation commune dans laquelle les buts à atteindre ne sont pas les mêmes ainsi que les finalités sous-jacentes, les expériences sont inégales et les scénarios opposés. Pour que ces idées pédagogiques soient complètes, il faudra demander aux apprentis-chercheurs le même travail. Je vais donc m'exprimer que d'un seul côté du miroir.

Le but que je me suis donné dans l'initiation à la recherche en Sciences de l'Éducation avec les étudiants de maîtrise, c'est de travailler sur les productions des chercheurs, de telle manière qu'ils se familiarisent avec leurs méthodes, leurs domaines et les thèmes qu'ils abordent, car on ne saurait se passer de recherches face à l'éducation, phénomène global de société. De telle sorte qu'à l'issue de l'unité de valeur, recherche en Éducation, l'étudiant soit capable :

- de lire tout compte rendu de recherche, de l'article à la thèse ;
- de faire l'évaluation et de rédiger un rapport de dix à vingt lignes ;
- d'indiquer les mots-clés caractérisant le champ de la recherche.

Les enseignements du compte rendu de recherche

Au niveau de sa réalisation, une telle stratégie suppose une gamme de travaux scientifiques qui vont de l'article à la thèse, qui servent de support à l'élaboration d'une grille d'évaluation donnant les déterminants nécessaires à une orientation dans la production scientifique en Éducation. Ces idées sont issues de deux expériences différentes : l'expérience de la recherche proprement dite et l'expérience de difficultés considérables que rencontrent les étudiants face à un travail d'études et de recherche. Le passage de l'idée d'une recherche à sa réalisation définitive sous la forme d'un mémoire est un problème difficilement soluble si on ne se représente pas les différentes étapes intermédiaires qui permettent de passer de l'énoncé, à la formulation globale du sujet, à sa mise en forme définitive. Ce modèle est présent dans tout compte rendu de recherche, articles, livres, thèses, études. Il est nécessaire de le mettre en évidence en les « déconstruisant » et en opérant une nouvelle synthèse sous forme de compte rendu de recherche.

Cette démarche, pour être valide, doit s'accompagner d'une application à un travail personnel défini par l'étudiant lui-même pour qu'il puisse en même temps dans le but de « construire » son propre itinéraire de recherche. Le scénario se définit actuellement de la manière suivante : un étudiant suivant l'unité de valeur, Recherche en Educationobjet, champs, méthode,, définira un thème de recherche, et analysera pendant l'année universitaire des travaux d'études et de recherche produit par des chercheurs. Ils devront tendre à être représentatifs de la production actuelle des travaux en Sciences de l'Education. Dans sa progression, il tentera de retraduire au niveau de sa propre recherche les différentes étapes qu'il aura mis en évidence au niveau du travail collectif d'appropriation des travaux étudiés.

Pour réaliser une telle entreprise, il faut déterminer la classe représentative des résultats de la recherche : livres, articles, thèses, études, actes... Nous fûmes aidés en cela par les travaux de l'INRP qui, depuis 1980, publie des bilans de la recherche française en Education, mais aussi par les conservateurs de la Bibliothèque universitaire de l'Université de Caen qui, depuis plus de vingt ans, développent une politique dynamique d'actes pour la documentation des recherches en général et des Sciences de l'Education en particulier : cette bibliothèque dispose actuellement d'une station d'interrogation qui permet l'accompagnement d'un tel projet pour la maîtrise des services documentaires en même temps que progresse la pédagogie de la recherche.

Il n'est pas dans notre esprit d'imposer ce modèle. C'est une façon d'aborder la formation à la recherche, tôt ou tard les candidats à ce type de travaux empruntent ces passages obligés. Il faut leur permettre de les franchir, non pas à marche forcée, mais à leur rythme et quand il le faudra au moment opportun. Les conditions sont actuellement très imparfaites et notre tentative un essai. Cependant, il est nécessaire pour que toute recherche vive et que les jeunes chercheurs attirés par les Sciences de l'Education y contribuent.

Constitution d'un échantillon représentatif

Comment constituer un tel échantillon ? Sur quels critères peut-on s'appuyer pour y parvenir ? La fréquentation régulière des publications de chercheurs en Sciences de l'Education montre qu'à côté du titre et de l'auteur du travail, très vite le but est énoncé, le lecteur est situé, l'état de la question est faite et le problème posé. C'est ainsi que Marcel POSTIC, publiant dans la revue *Les Sciences de l'Education*, n° 4-5 de 1988, un article intitulé « Evolution des buts et des méthodes d'ob-

« s'observation et d'évaluation en formation d'enseignants », est situé comme appartenant au Centre de Recherches en Éducation de l'Université de Nantes et donne dans une introduction de dix-sept lignes le but de son travail, la manière dont il entend traiter le problème qu'il a repéré : « observer une situation pédagogique, c'est saisir comment naissent et s'articulent les comportements des partenaires, enseignants et élèves, c'est analyser les causes des difficultés rencontrées par les uns et les autres, les sources de malentendus dans la communication, les erreurs dans la démarche didactique. Le but de l'évaluation en formation est de prendre une décision, mettre en place des solutions... afin d'atteindre les objectifs qu'on se fixe... Les changements des perspectives dans la méthodologie de l'observation et dans les modèles de formation, opérées ces dernières années, amènent à revoir la place de l'observation et de l'évaluation dans une stratégie de formation, conçue en concertation par les formateurs et ceux qui les forment ».

Il faut que le chercheur débutant qui a sélectionné cette notice dans laquelle il a trouvé un résumé et des mots-clés et qui lira cet article puisse très vite décider s'il le garde, en déduire le bénéfice qu'il va en tirer et la manière dont il va l'utiliser. Il a bien perçu que cet article représente la prise en compte de résultats de recherches dans une stratégie de formation des enseignants et un coup d'oeil à la bibliographie de l'article lui aura appris qu'elle est issue d'un ensemble de travaux dont la thèse de Doctorat d'Etat de l'auteur. Ce fil d'Ariane le guidera s'il le désire.

On constate avec cet exemple qu'un tel article est important, bien qu'il ne soit pas le compte rendu *stricto sensu* d'une recherche. Comment le classer, à quelle famille appartient-il, quel crédit lui accorder ?

Dans le titre, le terme observation est déterminant. DE LANDSHEERE, partant du classement des sciences humaines proposé par J. PIAGET, J. CARDINET et M. SCHIMUTZ, propose quatre groupes de recherches pédagogiques dont font partie les recherches nomothétiques, les recherches historiques, les recherches normatives, les recherches philosophiques. L'observation et l'expérimentation sont les fondements des recherches nomothétiques. L'apprenti-chercheur pourra alors décider de la conduite à tenir car il sait l'importance du paradigme sous-jacent dans la recherche scientifique en Sciences de l'Éducation. D'ailleurs, DE LANDSHEERE consacre cinq pages à cette méthode dont le but en pédagogie sera « de connaître et de préciser les faits relatifs aux systèmes, au processus et aux procédés d'Éducation ».

Paradigme et méthodologie

Le jugement du chercheur se fondera sur la reconnaissance du paradigme et de la méthodologie employée pour appréhender les résultats obtenus. C'est ainsi qu'il fera un tri systématique parmi les notices qu'il aura sélectionnées. Les critères qu'il faudra retenir pour déterminer une classe représentative des ressources bibliographiques à soumettre aux apprenti-chercheurs se situeront au niveau du type de recherche et de la ou des méthodes utilisées. Le travail fait par DE LANDSHEERE dans son *Introduction à la recherche en Education* n'explore que les deux premiers groupes de recherches qu'il a cités : les recherches nomothétiques et les recherches historiques. Il n'accomplit pas le même travail au niveau des recherches normatives et des recherches philosophiques.

On ne peut pas faire l'impasse de ces types de recherches en Education qui sont sous-tendus par les valeurs et les finalités, il faut les prendre en compte au même titre que ceux qui relèvent du domaine nomothétique ou du champ de l'histoire. A cet égard, le travail fait par Liliane SPRENGER-CHAROLLES, Gilles GAGNÉ, Roger LAZURE et Françoise ROPÉ est pertinent et les propositions pour une typologie des recherches sont opérationnelles. Leur but n'était pas au départ de faire une typologie des recherches en Sciences de l'Education, mais produire un inventaire des recherches de la didactique du français langue maternelle. Mais ce type d'inventaire n'est pas particulier à un domaine, il est général car ce qui intéresse la didactique du français langue maternelle, intéresse l'Education dans son ensemble. « Didactique » est un terme générique qui désigne l'art et la science de l'enseignement, voire de l'Education si on prend comme référence l'ouvrage de COMENIUS *La Grande didactique* « exposant un système universel pour enseigner tout à tous... ». Ce qui est à remarquer, c'est que les auteurs, en choisissant cet inventaire, se prémunissaient contre l'empiétement dans les sciences fondamentales qui sont toujours au contact des recherches en éducation et dont les interférences font croire que la recherche et ses développements sont davantage ceux d'une science déjà constituée plutôt que ceux des Sciences de l'Education. Or, la didactique est toujours prise dans son sens restreint et concerne souvent les procédés et les techniques pédagogiques. Cependant, elle recouvre comme nous l'avons vu ci-dessus un domaine plus large que celui de l'Enseignement. Par conséquent, la formation à la recherche des étudiants en Sciences de l'Education au niveau d'une maîtrise, devra montrer l'originalité de cette problématique et conduire la re-

cherche dans les domaines de l'Éducation où « elle répond à un besoin de cohérence logique, met en oeuvre un ensemble de problèmes, un corps de concepts qui, directement ou indirectement, débouchent sur des hypothèses rendant compte d'un contenu riche de conflits ».

Typologie de la recherche en sciences de l'éducation

L'article sur les propositions pour une typologie des recherches en Sciences de l'Éducation propose une définition des objectifs de la recherche et la définition de la recherche par sa méthodologie. Nous retrouvons ainsi le paradigme et la méthodologie comme critères de base d'une typologie de la recherche. Si nous prenons le couple décrire/expliciter présenté par les auteurs, ils notent : « la description est un des objectifs spécifiques de la recherche qu'on peut définir à partir de l'observation... l'observation d'un ensemble d'objets ou de phénomènes permet de les décrire... le cumul des données amenant, par induction amplifiante, à la production d'énoncés généraux qui ont une plus ou moins grande probabilité. L'induction est donc un des fondements de la description ». L'observation qui permet le cumul des données et qui conduit par induction à valider la production d'énoncés généraux est un paradigme qui s'impose à une communauté de chercheurs qui contribuent à tout aspect de la connaissance obtenu par l'observation qui en est la méthode fondamentale. Pour chacun des objectifs, la même démonstration pourrait être faite, montrant ainsi que la recherche peut être définie par son paradigme et sa méthodologie. Cette dernière se caractérise par sa « démarche d'investigation » plutôt que par ses modes. Les auteurs identifieront ainsi « quatre types de recherche : la recherche descriptive, la recherche expérimentale, la recherche-action, la recherche théorique », pour lesquels il y a un objectif central et une visée. C'est ainsi que la recherche descriptive a comme démarche fondamentale l'observation et vise la description et la compréhension, que la recherche expérimentale a comme démarche l'expérimentation et vise l'explication, que la recherche-action a comme démarche l'intervention et vise la transformation et que la recherche théorique a comme démarche l'analyse conceptuelle et vise la conceptualisation.

C'est ce que nous avons voulu mettre en oeuvre à partir d'ouvrages classiques et des travaux représentatifs de recherche. Cependant, il faut constater que certains cas ne sont pas fréquents voire difficiles à illustrer. Ainsi, la recherche descriptive donne lieu facilement à article

ou bien à études et thèses ; la recherche expérimentale se traduit bien en articles et en thèses, quant à la recherche-action, elle se connaît par les articles et par les livres, tout comme la recherche théorique.

Les résultats

L'expérience de la formation des étudiants dure depuis deux ans et ils adhèrent à ce mode de travail dans lequel la recherche apparaît dans toute sa complexité. Au cours de leurs travaux, ils mettent au point des grilles d'évaluation qui leur permettent d'appréhender les données de la notice et de l'article qui sont en leur possession, c'est ainsi qu'ils apprennent à repérer les éléments préliminaires et à ne pas passer trop vite sur : le titre, la page de titre, la page de reconnaissance, de s'interroger sur le *curriculum vitae* du chercheur, la table des matières ou le sommaire, la bibliographie, les tableaux et les figures. Ils s'attardent plus longuement sur l'introduction dans laquelle transparaîtra le type de recherche et sa documentation comme la problématique, les intentions ou les hypothèses, ainsi que le plan de la recherche. Le dispositif adopté ne devrait plus les surprendre et leur permettre d'exercer une critique des résultats obtenus. Ils rassemblent ainsi les éléments nécessaires à un résumé significatif et à la mise en évidence des mots-clés caractérisant le domaine de recherche.

Nous espérons que ce type d'expérience au contact des produits de l'activité de tout chercheur conduise le futur chercheur, l'étudiant, à identifier les principales composantes d'une recherche, de voir comment les méthodes et les techniques mises en action permettent de résoudre des problèmes et de produire des résultats, de « déconstruire » le produit d'une recherche pour en distinguer le plan et les articulations, de situer plusieurs systèmes heuristiques en regard de la production de connaissance. Ce travail étant accompli, il pourra développer sa propre recherche, la documenter, l'instruire et la rédiger pour qu'elle vienne enrichir l'ensemble des publications existantes.

Jean Guglielmi
Professeur en Sciences de l'éducation
à l'Université de Caen

Bibliographie

- ALTET (Marguerite) éd. *Analyse des pratiques et formations des enseignants*, Les Sciences de l'Éducation, 1988, 4-5, 219 p.
- *Bibliographie annuelle de la recherche française en Education, année 1980*. Paris, INRP, décembre 1982, 149 p.
- *Bibliographie annuelle de la recherche française en Education, année 1981*. Paris, INRP, 1983, 164 p.
- *Bibliographie annuelle de la recherche française en Education, année 1982*. Paris, INRP, 1984, 150 p.
- *Bibliographie annuelle de la recherche française en Education, année 1983*. Paris, INRP, 1985.
- *Bilan rétrospectif de la recherche française en Education (1974-1984)*. Paris, CDSH-INRP, 1985, 433 p.
- *Additif au Bilan rétrospectif de la recherche française en Education (1985)*. Paris, CDSH-INRP, 1986, 33 p.
- BUYSE (Raymond). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles, Maurice Lamer-tin, 1935, 469 p.
- BERTRAND (Yves). *Les modèles éducationnels*. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1979, 72 p.
- DE LANDSHEERE (Gilbert). *Introduction à la recherche en Education*. Paris, Armand Colin-Bourrellier, 1976, 4e édition revue et augmentée, 403 p.
- GRAWITZ (Madeleine). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalloz, 1986, 7e édition, 1104 p.
- GUGLIELMI (Jean). *Elaboration et étude expérimentale d'un enseignement pro-grammé*. Caen, thèse ronéotypée, 1968, 314 p.
- GUILLAUME (Marc). *L'Etat des sciences sociales en France*. Paris, Editions de la Découverte, 1986, 589 p.
- HAMELINE (Daniel). *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en forma-tion continue*. Paris, Editions ESF, entreprise moderne d'édition, 1979, 2e ed., 202 p.
- HUBERMAN (Michaël). *Le cycle de vie professionnelle de l'enseignant secondaire : cadres de référence et premiers résultats*. Les Sciences de l'Éducation, 1984, 3, 149-168.
- JULO (Jean). *Acquisition de la proportionnalité et résolution de problèmes*. Rennes, IREM, Université de Rennes I, 1982, 326 p.
- MARTINET (André) ed. *Le Langage*. Paris, Editions Gallimard, 1968, 1527 p.
- MIALARET (Gaston) ed. *Vocabulaire de l'Education*. Paris, Presses Universi-taires de France, 1979, 458 p., Bibliographie I-VII.
- MIALARET (Gaston). *Les Sciences de l'Education*. Paris, Presses Universitaires de France, 1984, 3e ed. mise à jour, Que sais-je ? n 1645, 129 p.
- MIALARET (Gaston). *Introduction aux Sciences de l'Education*. Paris, UNESCO, Delachaux et Niestlé, 1985, 110 p.
- NOVOA (Antonio). *Le temps des professeurs*. INIC, Lisbonne, 1987, tome I et tome II : 939 p.

- OUELLET (André). *Processus de recherche, une approche systématique*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 1981, 270 p.
- POSTIC (Marcel). *Evolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation d'enseignants*. Les Sciences de l'Education, 1988, 4-5, 9-32.
- POSTIC (Marcel), DE KETELE (Jean-Marie). *Observer les situations éducatives*. Paris, Presses Universitaires de France, 1983, 313 p.
- PRÉVOT (Jacques). *L'Utopie éducative : Comenius*. Paris, Editions Belin, 1981, 288 p.
- *Projet éducatif, projet de société ?* Pour, mars-avril 1984, 94, 95 p.
- THINES (Georges), LEMPEREUR (Agnès). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Paris, Editions Universitaires, 1975, 1036 p.
- SPRENGER-CHAROLLES (Liliane), LAZURE (Roger), GAGNÉ (Gilles), ROPÉ (Françoise). *Propositions pour une typologie des recherches*. Perspectives documentaires en Sciences de l'Education, 1987, 11, 49-71.
- *Rapport d'activité du CERSE*, Mai 1988. Caen, Université de Caen, 1988, 57 p.
- *(La) Révolution documentaire*. Pour, 1986, 105, 114 p.

L'UTILISATION DES TEXTES ÉCRITS DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'OPEN UNIVERSITY

*William Prescott
Diana Harden*

I. — La place actuelle des sciences de l'éducation à l'Open University

L'OPEN UNIVERSITY ("O.U.") fut instituée par une charte royale en 1969 avec, pour objectif de faciliter l'accès de l'éducation aux adultes en leur permettant d'étudier chez eux, pendant leurs heures de liberté.

Depuis qu'elle a ouvert ses premiers cours en 1971, l'O.U. est non seulement devenue la plus grande université du Royaume-Uni mais elle est l'une des principales sources de formation pour adultes. Chaque année environ 170 000 étudiants suivent ses cours. Environ 70 000 sont inscrits au niveau pré licence.

- soit dans la perspective d'un diplôme de licence ("BA degree")
- soit en tant qu'"étudiants associés" suivant certains cours choisis au niveau de la licence.

Communication documentaire

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

D'autres préparent des diplômes d'études supérieures, d'autres enfin font des stages pédagogiques de courte durée ou suivent un programme court de formation continue.

Le programme d'études de l'O.U. est préparé par différentes facultés ou "Ecoles" : Education, Lettres, Sciences sociales, Mathématiques, Sciences, Technologie, Gestion. De surcroît le Centre de formation continue prépare des cours dans le domaine de la santé et de l'assistance sociale, de l'éducation communautaire, de la culture et de la promotion individuelle. La caractéristique la plus originale de l'O.U. est peut-être sa structure modulaire. Les étudiants peuvent construire leur propre programme de licence en choisissant à partir de tout un éventail de cours proposés ; de même, le choix des cours pour ceux qui étudient hors du cadre de la licence comporte peu de contraintes. Ce qui présente des implications importantes pour les facultés, notamment pour l'Ecole d'éducation. Il est nécessaire de distinguer la place que tiennent les enseignants parmi l'ensemble des étudiants et la place accordée aux sciences de l'éducation : cette séparation est particulièrement pertinente pour la lecture du présent article. En effet, si les enseignants ont toujours constitué une clientèle principale de l'O.U., il est important de souligner qu'ils n'ont aucunement limité leur choix aux cours de sciences de l'éducation. Le tableau 1 indique que dans le programme de licence, à la fois le pourcentage et le nombre global de professeurs a régulièrement baissé depuis le démarrage de l'O.U. Après avoir été le plus grand groupe (40 % de la population étudiante) ils étaient descendus au 3^e rang en 1987 (un peu plus de 12 %).

Ce schéma reflète le rôle de l'O.U. dans la promotion de nombreux enseignants qualifiés qui ont obtenu des diplômes universitaires durant cette période. Cependant le tableau 2 indique que le nombre d'enseignants dans les programmes de licence diminuait tandis que leur proportion augmentait parmi les "étudiants associés".

A la baisse du nombre d'enseignants inscrits en licence correspond une diminution d'inscription aux cours de sciences de l'éducation. Le tableau 3 montre que la proportion de ceux qui étudient les sujets psycho-pédagogiques dans les programmes de licence est passée de 11,3 % en 1976 à 5,4 % en 1986. Cependant le nombre de ceux qui prennent des cours sur l'éducation en dehors du programme de licence a régulièrement augmenté, de sorte qu'en 1988 cette catégorie d'étudiants est majoritaire.

II. — L'utilisation des média

Bien que l'Université Ouverte ait été popularisée sous les vocables de "Télé-Université", "Université des Ondes", il est important de souligner que dès le départ le principal moyen d'enseignement en a été le texte imprimé. Tous les cours s'appuient sur l'écrit et les étudiants consacrent plus de temps à travailler à l'aide de textes que de tout autre support.

Les recherches ont montré que le partage typique du temps de travail des étudiants était le suivant :

Travail sur documentation imprimée	65 %
Cours	15 %
Devoirs	10 %
Radio-télévision	10 %

Dans le cas des étudiants en sciences de l'éducation il faut apporter quelques rectifications à ce schéma, notamment dans le domaine des cours spécialement prévus pour soutenir le recyclage des enseignants. On pourrait s'attendre à ce que la télévision et la radio (ou plutôt leurs dérivés : vidéo-cassette et audio-cassette) occupent moins de temps. En fait, certains cours sont maintenant élaborés sans le support de tels média. De plus, la frontière entre l'étude du matériel imprimé et les devoirs s'estompe car les textes écrits jouent le rôle de guide pour les étudiants qui mènent une recherche institutionnelle ou une recherche dans la classe. Finalement, dans la plupart des cours les documents pédagogiques mettent l'accent sur la façon dont les enseignants peuvent appliquer les concepts, les stratégies, les idées qu'ils trouvent dans les textes écrits sur leur propre terrain d'action (leur école). Peut-être est-il également utile de noter que jusqu'à une date récente l'École d'éducation n'a pas virtuellement utilisé le système des écoles "résidentielles" complémentaire de l'école à distance. Cependant, le développement du programme de licence et du diplôme d'études supérieures a rendu l'utilisation des écoles résidentielles de plus en plus fréquente en tant que forum pour échanger son expérience professionnelle et pour fournir une formation aux techniques de recherche.

III. — Les méthodes de production du matériel d'enseignement

Plusieurs traits relatifs à la production des cours de l'Université Ouverte, sans être exclusifs se rencontrent rarement dans les institutions de type classique :

1/ Le matériel d'instruction est élaboré par des professeurs de haut niveau soutenus par des responsables d'édition spécialisés et des experts en média.

2/ L'université fait un large usage de compétences extérieures : dans le domaine des sciences de l'éducation, une commission de chercheurs et de praticiens produit le matériel sous l'égide de l'équipe enseignante.

3/ Les textes écrits sont révisés 2 ou 3 fois avant l'impression définitive chaque épreuve étant examinée scrupuleusement et commentée par l'équipe enseignante.

4/ Les équipes enseignantes préparent souvent des recueils spécialisés (qui sont vendus à tout public) pour accompagner les documents écrits.

5/ Le matériel est généralement mis à l'épreuve avant impression : des étudiants et des formateurs en font l'évaluation sur une large échelle.

6/ L'université délègue des assesseurs externes pour agréer les divers éléments du matériel d'enseignement avant sa publication.

Le processus de production des cours de l'O.U. est donc à la fois long et coûteux. Aussi n'est-il pas étonnant que peu d'institutions puissent consacrer autant de moyens à l'élaboration de cours. C'est réalisable dans le cas de l'O.U. grâce aux confortables subsides que l'université reçoit du Ministère de l'éducation et à d'autres sources de financement et en raison du grand nombre d'étudiants inscrits qui justifie le coût de l'entreprise.

IV. — La conception de la lecture dans le système d'instruction de l'Université Ouverte

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le texte imprimé est à la base des méthodes d'enseignement de l'Université. Il est donc reconnu au départ que la réussite de l'enseignement dépend beaucoup

de la capacité des auteurs à communiquer par le verbe écrit avec leurs étudiants.

En conséquence diverses stratégies ont été déployées pour aider les étudiants à apprendre par la lecture. La majorité (non la totalité) des textes de l'O.U. se caractérisent par les faits suivants :

1/ L'importance de la mise en page, de la conception visuelle. On évite les imprimés de petit format, on laisse de bonnes marges pour aérer l'espace et inciter les étudiants à annoter les textes tout en travaillant.

2/ On utilise les illustrations, les bandes dessinées, les diagrammes, pour rendre les textes plus attractifs.

3/ On établit les objectifs, les constatations pour centrer l'attention de l'étudiant sur les thèmes principaux de chaque texte.

4/ On prévoit des questions permettant l'autoévaluation, des "activités" pendant le déroulement de l'étude livresque afin d'encourager une lecture active plutôt que passive. Ces activités prennent des formes très diverses dans les textes de l'O.U. Au niveau le plus simple cela peut demander seulement à l'étudiant de s'arrêter un moment pour réfléchir à des conclusions qui se dégagent du texte. On peut aussi conseiller des lectures complémentaires qui seront bénéfiques à ce stade de l'étude - en suggérant éventuellement certaines des questions clé qui peuvent se poser au cours de la lecture. Les activités peuvent aussi établir le lien entre le support écrit et les éléments télé enseignés du cours, d'autres encore exigent de la part des étudiants des réponses complexes, qui impliquent la collecte de données ou l'application de concepts sur le lieu de travail de l'étudiant.

Ces aménagements traduisent l'intention de fournir aux étudiants une documentation vivante, attractive qui essaie dans la mesure du possible d'établir un dialogue entre l'auteur du texte et son lecteur. D'où une fréquente présentation de commentaires dûs aux auteurs eux-mêmes. Pourtant ces textes n'ont rien d'un "enseignement programmé" au sens comportemental du terme. Le personnel enseignant de l'Ecole d'éducation a estimé que l'enseignement programmé n'était pas la stratégie la mieux adaptée à l'enseignement des sciences de l'éducation. On a même évité au maximum l'emploi des questionnaires objectifs pour l'évaluation.

Finalement, dans cet article sur l'apprentissage livresque, il semble utile de noter que les membres du personnel enseignant reconnaissent autant d'importance pédagogique à la clarté, la simplicité d'un langage exempt du "jargon d'experts" qu'à l'élaboration de textes mobili-

sateurs. A cet égard, le rôle des responsables d'édition (qui font également partie des équipes pédagogiques) est vital. Cependant, il faut reconnaître qu'en dépit de leurs efforts beaucoup d'enseignants qui suivent les cours de sciences de l'éducation se plaignent régulièrement de ne pas comprendre le contenu des textes justement à cause de l'emploi de ce langage de spécialiste.

V. — Relations avec la formation continue des enseignants

La structure du programme général de licence de l'O.U. a suscité un dilemme en ce qui concerne les sciences de l'éducation : puisque les étudiants peuvent s'inscrire dans n'importe quel domaine, on a logiquement souhaité fournir des cours sur l'éducation accessibles à une large audience faite aussi bien d'enseignants et de non enseignants. Un certain nombre de cours sur l'éducation parviennent à satisfaire les intérêts et les besoins de ces deux types d'auditoire - en particulier dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage et du développement humain, domaine dans lequel la contribution des cours de l'École d'éducation au perfectionnement professionnel est reconnue par la Société britannique de psychologie.

Cependant, il a fallu admettre que la majorité des cours sur l'éducation ne puissent s'adresser qu'aux seuls membres de l'Éducation ou aux professionnels des branches connexes. D'autant plus que ces professionnels demandent des cours en rapport direct avec leur travail. Avec la diminution du nombre des enseignants qui suivent le programme de licence à l'O.U., l'École d'éducation a donc dû se concentrer de plus en plus sur le perfectionnement professionnel des enseignants et s'appliquer à satisfaire les besoins de recyclage de la profession enseignante. L'Université a reconnu ce changement de priorité en donnant à l'École d'éducation la possibilité de consacrer une bonne partie de son personnel et de ses ressources humaines et matérielles - professeurs, production de cours - à un "programme de perfectionnement professionnel avancé" ("APD").

Ce programme "APD" se diversifie en trois branches principales :

1/ Diplômes supérieurs dans les domaines prioritaires. Ceux-ci comprennent : la gestion de l'éducation, l'éducation spéciale, l'éducation mathématique, l'éducation technologique et l'éducation des adultes. En tout plus de 4000 étudiants suivent régulièrement ces cours.

2/ Cours de niveau maîtrise. 1500 étudiants se sont lancés dans le nouveau programme modulaire de niveau maîtrise. Les étudiants choisissent en général 3 modules parmi les secteurs suivants : l'évaluation éducationnelle, l'étude de la classe, le sexe et l'éducation, l'organisation et les professionnels de l'éducation, le langage et l'alphabétisation et un module optionnel de dissertation - d'autres modules étant à l'étude pour les années à venir.

3/ "Valises pédagogiques". Ce ne sont pas à proprement parler des cours mais des compilations de ressources qui peuvent être exploitées par d'autres institutions ou individuellement par des professeurs. Environ 5500 "valises" ont été vendues en 1987.

Ce programme de perfectionnement professionnel a fait de l'Université Ouverte l'organisme de promotion et de recyclage des éducateurs qui sert de référence au Royaume-Uni. Son importance est reconnue dans plusieurs aspects spécifiques.

Le gouvernement compte de plus en plus sur l'O.U. pour fournir du matériel pédagogique dans les secteurs considérés comme une priorité nationale. Par exemple l'Ecole d'éducation s'est vue confier la mission de produire des guides du professeur pour le nouvel examen du GCSE ("General Certificate of Secondary Education"). Pour que chaque professeur concerné par l'enseignement du programme de cet examen en reçoive un exemplaire il a fallu en distribuer environ 500 000. Plus récemment l'O.U. a produit des "valises" en mathématiques et physique pour perfectionner des enseignants insuffisamment qualifiés dans ces matières-clé qui subissent la pénurie de professeurs. De même l'O.U. est chargée de produire une "valise" pour les responsables administratifs de l'école en raison des changements intervenus dans leur rôle de gestion scolaire.

Les "autorités locales de l'éducation" (LEA'S) ont fait inscrire des groupes d'étudiants dans les cours de l'O.U. au titre de leur programme de recyclage en cours d'exercice professionnel. Ces autorités locales ont apprécié particulièrement la souplesse du système d'apprentissage de l'O.U. car elle se traduit par la possibilité pour les enseignants de suivre des cours tout en continuant à assurer leur travail en classe. Cela permet aux services administratifs d'éviter les frais et les ruptures de rythme scolaire que provoquent toujours les remplacements des professeurs en titre.

La tendance actuelle du gouvernement est de reporter la responsabilité de l'éducation permanente sur les institutions éducatives elles-mêmes. Cette évolution entraîne un besoin en matériel de formation très adaptable qui puisse être utilisé par le personnel formateur lors

de très courtes sessions de recyclage (souvent d'une seule journée). L'O.U. s'efforce donc d'élaborer un matériel qui réponde à ce genre d'objectifs tout en permettant aux étudiants d'intégrer une telle expérience de recyclage pour en tirer une certaine forme de qualification.

En conclusion

Cet article donne un bref tour d'horizon des principales tendances qui ont influé sur le développement de l'enseignement des sciences de l'éducation à l'Université Ouverte depuis l'ouverture de ses cours en 1971 jusqu'à maintenant. Les éléments mis en relief ont changé et ces changements se sont traduits par une adaptation des programmes et du matériel d'enseignement en réponse à une demande différente, provenant d'une communauté éducative élargie. Bien que le niveau et les sujets-cibles des programmes proposés dans cette branche aient indiscutablement évolué au cours des années pour relever de nouveaux défis il est vraisemblable que le texte écrit reste la pierre angulaire de l'enseignement des sciences de l'éducation à l'Université Ouverte alors que cette institution aborde les années 90.

William Prescott

Diana Harden

Open University

TABLEAU 1

**RÉPARTITION SOCIO-PROFESSIONNELLE
DES ÉTUDIANTS NON LICENCIÉS**

	1971	1976	1981	1984	1985	1986	1987
	%	%	%	%	%	%	%
<i>Femmes au foyer</i>	10,10	14,90	16,30	17,20	17,70	17,70	17,70
<i>Forces armées</i>	1,70	2,80	3,10	3,00	3,10	3,20	3,30
<i>Administrateurs, gestionnaires</i>	5,00	4,60	4,40	4,20	4,20	4,20	4,20
<i>Enseignant</i>	40,10	31,20	23,50	17,40	13,80	15,50	12,10
<i>Littéraires artistes</i>	8,50	10,20	10,50	10,50	10,70	10,60	11,10
<i>Scientifiques, ingénieurs</i>	6,40	4,60	4,10	3,70	3,70	3,50	3,50
<i>Personnel technique</i>	12,10	12,00	12,90	13,00	13,40	13,80	14,20
<i>Commerciaux qualifiés</i>	1,40	2,30	3,10	3,50	3,70	4,00	4,20
<i>Autres professions manuelles</i>	1,20	1,70	2,10	2,20	2,30	2,40	2,50
<i>Conduites des affaires</i>	0,80	1,20	1,70	1,80	1,90	1,90	1,90
<i>Employés de bureau</i>	6,40	8,60	10,50	10,70	10,80	11,10	11,30
<i>Personnels de magasin</i>	2,90	3,50	4,10	4,50	4,70	5,00	5,30
<i>Retraités, sans travail</i>	1,50	2,10	3,20	6,30	6,90	7,40	7,80
<i>Institutions</i>	0,30	0,30	0,40	0,40	0,50	0,60	0,60
<i>Pas d'information</i>	1,60	0,10	0,00	1,30	0,90	0,00	0,00
EFFECTIFS	19581	50994	59968	66763	67433	66191	68037

☛ Source : Open University Planning Office, 1988

TABLEAU 2

**RÉPARTITION SOCIO-PROFESSIONNELLE
DES ÉTUDIANTS ASSOCIÉS**

	1976	1981	1982	1983	1984	1985	1986
	%	%	%	%	%	%	%
<i>Femmes au foyer</i>	5,80	10,10	12,10	12,90	13,30	12,40	12,20
<i>Forces armées</i>	0,80	0,90	0,90	0,90	0,80	0,70	1,00
<i>Administrateurs, gestionnaires</i>	9,40	4,20	4,10	3,90	3,50	3,00	2,80
<i>Enseignant</i>	47,30	41,20	35,20	30,30	32,80	40,20	38,10
<i>Littéraires, artistes</i>	14,70	16,00	15,30	13,40	13,00	11,50	10,40
<i>Scientifiques, ingénieurs</i>	5,30	4,60	4,60	5,10	5,40	4,20	3,40
<i>Personnel technique</i>	7,50	8,00	8,00	8,50	8,10	17,00	7,60
<i>Commerciaux qualifiés</i>	1,10	1,70	1,70	1,80	2,00	1,40	1,80
<i>Autres professions manuelles</i>	0,90	1,30	1,20	1,30	1,20	1,10	1,20
<i>Conduites des affaires</i>	0,70	0,90	0,70	1,00	1,00	0,70	1,00
<i>Employés de bureau</i>	3,80	5,00	5,10	5,80	5,70	5,30	5,90
<i>Personnels de magasin</i>	1,20	2,30	2,50	2,60	2,50	2,20	3,00
<i>Retraités, sans travail</i>	1,30	3,40	6,20	9,80	8,30	8,10	9,40
<i>Institutions</i>	0,20	0,20	0,10	0,20	0,20	0,50	0,50
<i>Pas d'information</i>	0,10	0,20	2,10	2,30	2,40	1,70	1,80
EFFECTIFS	4578	7078	7150	7367	8675	8999	11504

☛ Source : Open University Planning Office, 1988

TABLEAU 3
RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS
PAR DISCIPLINES

	1971	1976	1981	1985	1986
Effectifs totaux dans les cours	21715	69354	72700	80535	78935
Effectifs par disciplines en %					
<i>Lettres</i>	28.0	24.5	23.9	21.5	21.4
<i>Sciences sociales</i>	28.0	21.6	18.5	17.4	18.3
<i>Education</i>	—	11.3	7.9	5.7	5.4
<i>Mathématiques</i>	21.0	12.4	14.8	16.4	16.2
<i>Sciences</i>	23.0	12.2	14.5	14.3	14.0
<i>Technologie</i>	—	15.2	16.1	20.8	20.7
<i>Autres</i>	—	2.8	4.3	3.9	4.2

☛ Source : *Pocket Guide to OU Figures*, The Open University, 1987

L'ENZYKLOPÄDIE ERZIEHUNGS- WISSENSCHAFT ⁽¹⁾

*À propos de la dernière
encyclopédie allemande
sur les sciences de
l'éducation*

Michèle Tournier

L'ENZYKLOPÄDIE *Erziehungswissenschaft*, dont la parution en 12 volumes s'est échelonnée de 1982 à 1985, est la troisième encyclopédie sur l'éducation publiée en Allemagne depuis le début du siècle.

Le *Lexikon der Pädagogik* de Willmann et Roloff paru entre 1913 et 1917 dressait le bilan des réformes qui étaient intervenues en ce tournant du siècle. Le "Handbuch der Pädagogik" de Nohl et Pallat, début des années 30, faisait le point des apports du mouvement Reformpädagogik. A la suite des Golden Sixties et des premières Seventies, alors qu'en 1976 une pause s'installait, causée en partie par la crise économique, il était tentant de prendre du recul et de procéder au bilan scientifique de la Bildungsreform qui venait de se produire.

Il faut d'autant mieux souligner l'importance de cette initiative qui demande beaucoup d'investissement en temps, en énergie et en capi-

Innovations et recherches à l'étranger

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

taux qu'à notre connaissance seul actuellement un pays comme les Etats-Unis se livre à une telle entreprise.

Les Etats-Unis remettent en effet périodiquement à jour depuis 1941 l'*Encyclopedia of Educational Research* (dernière édition en 1982).

Récemment la communauté scientifique internationale, ou plutôt la communauté scientifique de l'Atlantique nord, principalement anglo-saxonne, là où la proportion de chercheurs est la plus concentrée, a éprouvé ce besoin de regrouper et d'inventorier l'état de la recherche en éducation. Elle a sorti en 1985 chez Pergamon (GB) une *International Encyclopedia of education : research and studies* en 10 volumes (2).

La France est peu attirée par pareille aventure. Après le fameux *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (1878-1887) elle n'a publié que l'*Encyclopédie pratique de l'éducation en France* (1960), ouvrage d'étude et de description, n'ayant pas à proprement parler un caractère scientifique. Deux raisons peuvent expliquer cet état de chose :

— La France est un pays centralisé où toutes les informations concernant l'enseignement se trouvent rassemblées en un point.

— Les sciences de l'éducation ont obtenu tardivement une existence officielle (1967), ce qui n'a pas été sans répercussion sur le développement de la recherche scientifique. Le besoin d'inventorier les recherches existantes, de les regrouper et de les faire connaître commence cependant à se faire sentir. D'où des initiatives comme celles de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) concernant la création de banque de données (3) et l'élaboration de synthèses de recherches.

I.— Objectifs de l'encyclopédie

Dieter Lenzen, professeur en Sciences de l'Éducation et en Éducation comparée à l'Université libre de Berlin, a été le maître d'oeuvre de l'ouvrage. Les recherches sur l'éducation avaient pris une telle extension et elles étaient tellement dispersées à l'intérieur de différentes disciplines et dans différents instituts que leur spécialisation menaçait de nuire à leur compréhension. D. Lenzen souhaitait les rassembler, les confronter et, si possible, en faire la synthèse. Il voulait, pour ainsi dire, prolonger l'action de la *Bildungsreform* car son objectif, expliquait-il dans la préface du tome I, n'était pas de rassembler dans une encyclopédie tout ce qui mérite d'être connu sur l'éducation (*das Wissbare*) mais tout ce qu'il faut savoir (*das Zu Wissende*). Il voulait en

outre libérer l'éducation des conceptions vieilles qui l'empêchaient de progresser et la placer dans un champ intellectuel plus favorable.

C'est pourquoi l'encyclopédie de 1985 marque un tournant dans la conception de l'éducation en RFA. On aura sans doute remarqué que les ouvrages allemands antérieurement cités faisaient référence à la "*Pädagogik*", domaine qui jusqu'au milieu des années 60 était dominé par la *Geisteswissenschaft*, "bel édifice de la théorie pédagogique" comme la nomme W. Böhm et M. Soëtard (4). Le lecteur aura intérêt à se reporter à cet article qui caractérise si pertinemment un courant qui dominera la pensée allemande pendant plus d'un demi-siècle. L'encyclopédie de 1985 préfère au terme de "*Pädagogik*" de consonnance trop morale, trop proche du domaine des idées, le terme de "sciences de l'éducation" (*Erziehungswissenschaft*). Elle ne renie pas le courant traditionnel qui continue à figurer parmi les théories et les conceptions fondamentales exposées dans le tome I mais elle considère que l'éducation, dans sa conception moderne, par ses méthodes et ses concepts, relève avant tout des sciences sociales. Son centre, son objet, c'est l'éduqué et l'éduquant. Les sciences sociales lui donnent son identité et son unité. D. Lenzen a le projet de fonder l'unité des sciences de l'éducation (*Einheitstiften*) pour lutter contre une atomisation en multiples spécialités, en étudiant le champ de façon interdisciplinaire par les problèmes que pose celui-ci (*problemorientiert*). Notons qu'en allemand le terme *Erziehungswissenschaft* est généralement au singulier alors qu'en français on emploie plus volontiers pour l'instant le pluriel. Avec prudence dans sa préface de 1982, D. Lenzen nourrit donc l'espoir de donner, grâce à l'encyclopédie, une tournure décisive à la science de l'éducation en RFA.

II.— Organisation de l'encyclopédie

L'encyclopédie comprend onze volumes et un lexique alphabétique des noms d'auteurs employés et environ 1000 mots-clés, faisant un total de 8000 pages. Chaque volume a été élaboré sous la direction d'un ou plusieurs universitaires (22 en tout). Les universités de Berlin, Hambourg, Goettingen ont apporté les contributions les plus nombreuses.

Chaque volume est composé de deux parties : une partie "études et recherches" (le *Handbuch*), qui comprend, sous une forme interdisciplinaire, l'approche par les problèmes, les principaux aspects du thème étudié dans le volume. C'est ainsi que le tome 6, qui traite de l'école maternelle, examine tour à tour le mouvement de réforme, la socialisation institutionnalisée, la professionnalisation de l'éducateur, la pé-

dagogie du petit enfant. La 2ème partie du volume est le lexique qui reprend les mots-clés des divers articles et donne des informations simples et précises.

Cette présentation originale devrait permettre d'attirer aussi bien les praticiens que les chercheurs.

Parmi les 11 volumes, les cinq premiers (de 1 à 5) sont consacrés aux processus de l'éducation en général et les six derniers (de 6 à 11) examinent les différentes étapes de l'éducation, du jardin d'enfant à l'éducation des adultes, en passant par l'enseignement supérieur.

III.— Analyse des différents volumes de l'encyclopédie

a) *Les cinq premiers volumes : les aspects fondamentaux*

Les tomes 1 et 2 situent les sciences de l'éducation dans le champ scientifique. Elles se réfèrent à différents courants : geisteswissenschaft, matérialisme historique, critique sociale, critique rationnelle, phénoménologie, envisagent les problématiques de façon pluri- et interdisciplinaire et font appel aux ressources de théories interdisciplinaires telles que la systémique, la théorie des jeux, l'interactionnisme, l'ethnométhodologie et l'écologie spécifique à la classe. Elles restent ouvertes à d'autres courants. Pour les auteurs, les recherches en éducation ne visent pas seulement à accroître la connaissance ; elles servent aussi à éclairer la pratique quotidienne. La science éducative est une science de l'action. C'est pourquoi l'encyclopédie donne toute leur place à la recherche participative, à la recherche-action, à l'innovation. Elle veut sortir l'éducation de la tour d'ivoire où l'enfermait la *Geisteswissenschaft*.

Les tomes 3 et 4 sont consacrés au curriculum en général : objectifs, contenus, méthodes, moyens pédagogiques, dans l'optique du respect de la dignité de la personne qu'elle soit enfant ou adulte, avec une visée émancipatrice et autonome et dans un désir d'assouplissement des barrières qui cloisonnent les différentes matières (vers une "*Integrative Didaktik*").

Le tome 5 replace l'éducation dans l'histoire, l'économie, le droit et explique son organisation. Dans tous les volumes de l'encyclopédie une large place est faite à l'évolution des institutions et des organisations depuis le XIXe, peut-être au détriment des derniers développe-

ments. C'est un parti pris des auteurs qui estiment qu'une encyclopédie ne doit présenter que des résultats fiables.

b) Les six derniers volumes : de l'enseignement des petits à la formation des adultes

A tous les niveaux l'école est replacée dans son contexte social, l'élève dans son évolution psychologique, ses problèmes. Les contributions des différentes sciences sociales pour éclairer les processus scolaires sont généralement d'un grand intérêt.

750 personnes "pas uniquement chercheurs" ont participé à l'édification de cette oeuvre. Ils ont été choisis non seulement pour leur compétence mais aussi pour leur engagement dans l'oeuvre de rénovation scolaire.

IV.— Intérêt de l'encyclopédie pour les lecteurs français

Cette oeuvre est une véritable somme. En raison de sa monumentalité et de ses ambitions scientifiques on a dit quelquefois que c'était l'oeuvre du siècle. A la lecture elle nous a paru présenter dans sa diversité une certaine unité, due sans doute à la préoccupation de donner des vues d'ensemble et à l'esprit qui l'anime (sans la restreindre): celui de la philosophie des Lumières (*Aufklärung*) dont se réclame D. Lenzen.

L'abord de l'oeuvre n'est peut-être pas des plus faciles mais celui qui persévère y trouve sa récompense, peut-être moins dans les détails de l'organisation de l'enseignement que dans les perspectives où l'enseignement se trouve situé.

Chaque article est précédé d'un résumé en allemand, en anglais, ce qui permet d'orienter les lectures. Les résumés en français laissent quelquefois à désirer.

A l'origine, cette encyclopédie devait être européenne. Les difficultés rencontrées ont amené les organisateurs à y renoncer. Mais la dimension internationale subsiste, qui permet de temps en temps, et de façon non systématique, d'informer du développement différent dans un autre pays. A quelques exceptions près, ces contributions nous paraissent émaner de chercheurs allemands. Malgré son ouverture sur les diverses dimensions des sciences de l'éducation et sur l'étranger, cette encyclopédie semble avoir été conçue presque entièrement par le

milieu scientifique allemand, bien qu'il n'ait pas été fait appel à lui dans sa totalité, tant s'en faut. La comparaison quantitative des réservoirs de chercheurs en éducation en France et en RFA semblerait donc se faire au détriment de la France. Un autre aspect inquiétant : c'est l'importance des références anglo-saxonnes citées dans les très riches bibliographies et le petit nombre de références françaises (une trentaine environ sur plus de 5000 références) alors que seul un fleuve sépare les deux pays.

Cette encyclopédie est malheureusement parue en RFA à un moment de désintérêt pour l'éducation et de profond malaise dû au chômage de ceux qui s'orientaient vers l'enseignement et la recherche.

Le lecteur français, habitué aux collectes de documents sur l'étranger difficiles et coûteuses en temps, appréciera d'avoir à sa disposition, rassemblées et ordonnées, les grandes lignes de l'histoire de l'éducation en RFA sous ses divers aspects (institutions, processus, produits), les développements actuels replacés dans leur contexte psychologique, sociologique, anthropologique, idéologique (mais rarement statistique), tel qu'il apparaît à la lumière de la recherche, et de belles perspectives propices à la réflexion.

Michèle Tournier

Chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique

Notes et Références

(1) LENZEN (Dieter)(Dir.)- *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Encyclopédie concernant les Sciences de l'Education)*. Klett-Cotta, Stuttgart, 1982-1985, 11 vol + lexique, 7600 + 318 p.

(2) HÜSEN (Torsten).- *The international encyclopedia of education: research and studies*. Oxford, New York, Toronto, Pergamon Press, 1985.

Compte rendu de J. HASENFORDER, in : *Revue Française de Pédagogie*, n° 74, janvier-mars 1986, pp. 92-94.

(3) L'INRP, par une collaboration entre des services de recherche et le Centre Documentation Recherche, est en train de mettre en place plusieurs banque de données. Citons en particulier :

- la banque sur l'enseignement du français, langue maternelle (Émile 3)

- la banque sur les recherches concernant la formation des enseignants et des formateurs (Émile 4).

(4) BÖHM (Winfried), SOETARD (Michel).- *L'évolution de la pensée pédagogique allemande (RFA) depuis les années soixante*. In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 84, juillet-août 1988, pp. 67-81.



2

*BIBLIO-
GRAPHIE
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 et structure 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

TYPOLOGIE 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, etc.*)
 - ✳ 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 et dictionnaire
- 4 – **ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENTS D'INFORMATION**
- 5 – **ESSAI ET POINT DE VUE**
- 6 – **VÉCU ET TÉMOIGNAGE**
 - ✳ 61 – Relation de vécus ou d'innovation
 - ✳ 62 – Autobiographie
- 7 – **TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES**
- 8 – **STATISTIQUES**
- 9 – **DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE**
- 0 – **VULGARISATION**

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'EDUCATION

Recherche scientifique

GAUTHIER (Benoît), dir.

Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données. Québec : Presses de l'université du Québec, 1987. 537 p., bibliogr. (24 p.). ✻ 31

La méthodologie de la recherche en science sociale englobe à la fois la structure de l'esprit et de la forme de la recherche et les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme. Les auteurs décrivent ici les différentes phases de cette méthodologie : 1) la préparation de l'observation (l'établissement de l'objet d'étude et de la structuration de la recherche) ; 2) la formation de l'information ou la collecte des données ; les auteurs étudient les diverses méthodes : l'observation directe, les histoires de vie, l'analyse de contenu, le sondage, la mesure des attitudes... ; 3) l'analyse des observations (le traitement et l'analyse des données collectées, la diffusion des résultats). Une importante bibliographie et un lexique complètent ce document.

LATOURE (Bruno), WOOLGAR (Steve).

La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques. Paris : La Découverte, 1988. 300 p., fotogr., bibliogr. (13 p.). Index. (Sciences et société.) ✻ 11

Comment travaillent les scientifiques ? Comment parviennent-ils à ce qu'ils présentent ensuite comme des découvertes ? L'au-

teur, B. Latour, a partagé pendant deux ans la vie quotidienne des chercheurs du laboratoire de neuroendocrinologie du professeur R. Guillemin, à l'Institut Salk de San Diego (Californie). Chaque chapitre de son ouvrage présente une perspective différente sur la vie d'un laboratoire : approche de type anthropologique quand il souligne l'importance qu'y joue l'inscription littéraire ; analyse historique quand il montre que l'environnement matériel joue un rôle dans la construction d'un fait ; épistémologie quand il analyse quelques-uns des microprocessus intervenant dans la construction des faits.

POURTOIS (Jean-Pierre), DESMET (Huguette).

Epistémologie et instrumentation en sciences humaines. Liège : Pierre Mardaga, 1988. 235 p., tabl., bibliogr. (6 p.). (Psychologie et sciences humaines ; 176.) ✻ 11

Le but de cet ouvrage est de faire le point sur la situation actuelle de l'épistémologie et de la méthodologie, et plus particulièrement de l'instrumentation (1) en sciences humaines. Dans quelle mesure existe-t-il une correspondance entre les conceptions épistémologiques actuelles et les techniques d'1 utilisées dans les travaux récemment publiés ? La réflexion épistémologique atteint-elle le côté concret de la recherche ? La 1ère partie du livre examine le concept de science à l'heure actuelle : les notions de "faits", de "données", de "connaissance", l'existence ou la non-existence de relation entre le sujet et l'objet d'une étude. La 2ème partie présente les résultats d'une analyse, sous l'angle de l'1 utilisée, de quelque 575 articles extraits de

3 revues : Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Revue française de pédagogie, Journal of experimental education, à deux périodes différentes (1972-74 et 1982-84) : le type d'instruments employé, les qualités métrologiques (fiabilité, validité...), les changements dans l'utilisation de ces instruments... La 3ème partie propose une série de techniques de recueil et d'analyse de l'information.

.....

QUIVY (Raymond), VAN CAMPENHOUDT (Luc).

Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod, 1988. 273 p. (Sciences humaines.) ✎ 31

Cet ouvrage, guide méthodologique, décrit les différentes étapes de la démarche qui doit permettre de mener à bien une recherche en sciences sociales : la question de départ, l'exploration, la problématique, la construction du modèle d'analyse, l'observation, l'analyse des informations, les conclusions.

.....

WOODS (Peter).

Inside schools : ethnography in educational research. London ; New-York : Routledge and K. Paul, 1986. XI-204 p., bibliogr. (12 p.). Index. (Routledge education books.) ✎ 31

L'auteur a élaboré cet ouvrage autour de 3 thèmes principaux : 1) il étudie la personnalité de l'ethnographe en tant qu'"instrument de recherche fondamental" en ethnographie ; 2) il concentre son attention sur les professeurs en tant que chercheurs à la fois acteurs et observateurs dans la classe, naturellement concernés par l'ethnographie ; 3) il considère l'éducation en tant que domaine d'activité sociale de première importance. Les problèmes de démarrage d'une recherche ethnographique, de pénétration d'une culture de groupe (les élèves), de mise en forme écrite du matériel recueilli, sont discutés. Cet ouvrage vise à aider le lecteur à comprendre comment s'élabore une telle recherche, quels écueils il faut éviter, à montrer les possibilités et les limites d'une théorisation en ethnographie.

Information et documentation

LEGENDRE (Renald).

Dictionnaire actuel de l'éducation. Boucherville : Editions françaises; Paris : Larousse, 1988. 680 p. ✎ 33

Selon les entrées retenues, sont proposés : le sens général de chacune des entrées et, s'il y a lieu, les acceptions particulières, l'addition de notes explicatives ; le ou les équivalent(s) anglais validés à chacune des entrées. A noter également une entrée par sigles. En fin de volume, un lexique anglais-français facilite la recherche et la traduction des termes.

.....

Sociologie française et francophonie : annuaire 1988. Paris : CNRS, 1988. 316 p. ✎ 33

Cet annuaire recense les noms de 1678 sociologues français et sociologues étrangers francophones. Chaque notice fournit : nom, prénom et date de naissance ; l'adresse personnelle ; la fonction principale et l'organisme de rattachement ; l'appartenance associative (Société française de sociologie...) ; le lieu de travail ; les thèmes de recherche. Trois tables (lieux de travail en France, à l'étranger ; consultants) et deux index (domaines et aires géographiques) facilitent la recherche.

.....

Unités de recherche en éducation et formation : répertoire 1988. Paris : INRP ; INIST, 1988. 120 p. Index. ✎ 33

Ce répertoire recense 220 unités de recherche en éducation, formation et didactique, et environ 1020 chercheurs en activité, en France. Quatre thèmes ont été retenus : La recherche en éducation et les approches disciplinaires - Organisation de l'enseignement et de la formation, méthodes et moyens - Les disciplines d'enseignement - Enseignement spécial, culture et extra-scolaire. Sont d'abord présentées les unités dépendant des universités, ensuite celles qui dépendent des ministères, enfin les institutions privées et les associations. Chaque notice propose l'adresse, le responsable de l'unité, les chercheurs, les publications, les ressources. Des index thématique, régional, de rattachement

ments institutionnels, de sigles et de chercheurs facilitent la recherche.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

Philosophie

MOREAU (Paul).

MAGNARD (Pierre), préf.

L'éducation morale chez Kant. Paris : Le Cerf, 1988. 421 p., bibliogr. (18 p.) Index. (Thèses.) ✻ 12

Pour Kant, "l'éducation est le problème le plus grand et le plus ardu qui se pose à l'homme" Conçue dans un esprit "cosmopolitique", ayant pour fin "le plus grand bien universel", cette pédagogie a pour but à la fois de "discipliner" (éducation négative) et de "cultiver" (éducation positive) en développant la "prudence", vertu sans laquelle l'homme sombre dans la barbarie, et en veillant à la "moralisation" qui exige qu'il n'y ait de fin pour l'individu qui ne soit fin pour tous. Si la religion ne peut seule prétendre à fonder la morale dans l'éducation, il faut éviter le piège d'un relativisme moral ouvrant la voie à une éducation purement utilitaire et pragmatique : la philosophie de Kant fournit des repères pour un consensus possible concernant la pratique éducative.

SAINT-AUGUSTIN.

De magistro : "Le Maître". Paris : Klincksieck, 1988. 84 p. (Philosophie de l'éducation.) ✻ 5

Dans ce dialogue entre Saint-Augustin et son fils, (écrit en 389 ap. J.C.), Saint-Augustin aborde le problème de l'ambiguïté de la communication, de la possibilité de l'authenticité de l'échange ; cette recherche sur la communication constitue l'intégralité de la première partie de son traité sur l'éducation. Elle apparaît comme un passage obligé pour atteindre la doctrine fondamentale du "Maître intérieur". C'est au travers de cette recherche sur les "signes" que Saint-Augustin parvient à sa découverte essentielle : il n'y a d'enseignement possible que si se trouve à la fois chez le maître et le disciple, et com-

mun aux deux, un fond identique de signification qui puisse garantir l'échange. On ne se comprend que parce que les références ultimes de nos discours sont fondamentalement les mêmes : l'unité extérieure de l'Être renvoie à l'unité intérieure de l'esprit.

Histoire

BOUILLE (Michel).

L'école, histoire d'une utopie ? : XVIIe-début XXe siècle. Paris : Rivages, 1988. 248 p., bibliogr. (4 p.). (Histoire.) ✻ 13

L'auteur a choisi d'analyser l'institution scolaire à travers des textes normatifs et prescriptifs (lois, règlements, circulaires, méthodes, plans, modèles). Il décrit les différentes figures dont l'assemblage constitue l'institution : les lieux (l'architecture scolaire, les salles de classes, les préaux), le temps et son emploi, la surveillance qui est à la fois un mode de connaissance des individus et l'une des sources de la "sanction normalisatrice" qui génère punitions et récompenses, l'examen qui couronne l'édifice où se lit la distorsion entre la rigueur idéelle et la pratique quotidienne. Car, de ce foisonnement de prescriptions morales et matérielles, que reste-t-il dans les faits et dans les têtes ?

CHERVEL (André), MANESSE (Danièle).

La dictée : les Français et l'orthographe 1873-1987. Paris : INRP ; Calmann-Lévy, 1989. 288 p., tabl. ✻ 13

Entre 1873 et 1877, l'inspecteur général Beauvain fait passer une dictée, un petit texte de Fénelon, dans 195 écoles, à des enfants de 10-15 ans. En 1986-1987, deux chercheurs de l'INRP dictent le même texte, à plus de 3000 élèves répartis dans 26 collèges. Plus de 50.000 fautes d'orthographe ont été mises en mémoire et traitées par ordinateur. Que nous apprennent sur le niveau actuel en orthographe l'enquête de 1986-1987 et la comparaison avec l'enquête de Beauvain ? : le niveau moyen en orthographe des jeunes Français est beaucoup plus élevé aujourd'hui ; les performances actuelles sont obtenues à moindres frais, le nombre d'heures

consacrées quotidiennement à cet enseignement à l'école primaire a diminué ; on ne fait pas les mêmes fautes : le poids relatif des fautes portant sur la grammaire et le lexique a augmenté... Mais peut-on parler d'une baisse ou d'une montée du niveau moyen en orthographe entre 1873 et 1987 ? "Il faut apprendre à vivre avec cette idée : le niveau orthographique moyen des jeunes Français qui terminent leur scolarité obligatoire est nettement inférieur à celui de l'âge d'or de l'orthographe... mais cet âge d'or n'a jamais existé."

HUGUET (Françoise).

Les inspecteurs généraux de l'instruction publique, 1802-1914 : profil d'un groupe social. Paris : INRP, 1988. 104 p. ✎ 13

Cette publication fait suite à l'ouvrage intitulé : Les Inspecteurs généraux de l'Instruction publique, dictionnaire biographique 1802-1914. Les données recueillies dans ce premier volume font ici l'objet d'une présentation synthétique. L'auteur veut mettre en évidence les principaux paramètres qui permettent de situer la réussite sociale de ce corps de la fonction publique, d'étudier les mécanismes de constitution (ou de reproduction) d'une élite. Elle a axé son travail sur les origines sociales et géographiques de ces IG, les alliances, le déroulement des carrières. Un "profil type" de l'IG, semble se dégager : le plus souvent issu de la haute ou moyenne bourgeoisie, il est d'origine provinciale et se marie dans un milieu identique au sien ou socialement plus favorisé. Presque toujours agrégé de l'Université, il est aussi un ancien élève de l'ENS. S'il commence sa carrière professionnelle comme professeur dans un lycée de province, il la poursuit le plus souvent comme inspecteur de l'académie de Paris, au sein de l'administration centrale ou en province à un poste de recteur; fonctions qui lui permettent un accès plus facile à l'IG.

Perspectives de l'éducation

D'autres lieux, d'autres cultures : des clés pour l'éducation de demain. Paris :

HCEE, 1988, 302 p. (Rapport ; 3.) ✎ 23

La première partie du rapport précise les rôles respectifs des diverses formes de l'alternance (A) : scolaire, par l'apprentissage, et résultant des contrats de qualification ou d'adaptation ; est également examinée la fonction actuellement jouée par l'A dans la préparation des baccalauréats professionnels. La formation en A que met en avant le HCEE est une formation de qualité, bénéficiant de moyens financiers appropriés, nécessitant une véritable pédagogie de l'A. Dans la deuxième partie, le rapport aborde le problème de la dimension internationale dans l'enseignement. Face à la situation négative que connaît la France, le HCEE fait sept propositions : développer et améliorer l'enseignement des langues vivantes, les formations commerciales, les échanges scolaires et universitaires... Dans la troisième partie sont exposées les prises de position des organisations socio-professionnelles et consulaires. En annexe, figurent des études de Quaternaire éducation et du CEREQ sur l'alternance.

C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION

Sociologie générale

GOFFMAN (Erving).

WINKIN (Yves), collab.

Les moments et leurs hommes. Paris : Le Seuil ; Minuit, 1988. 252 p., bibliogr. (8 p.). Index. ✎ 23

Yves Winkin présente ici sous la forme d'une "biographie intellectuelle" six textes du sociologue canadien Erving Goffman qui montrent comment se mettent en place les concepts-clés de sa pensée. Ce sont les années 1922-1959 d'Erving Goffman que la biographie a retracées : sa jeunesse, ses études à l'université de Chicago, son premier travail sur le terrain dans les îles Shetland... Des textes variés l'accompagnent : l'ordre social et l'interaction, les ressourcessifres (comment éviter qu'un ange passe dans une conversation), la persuasion interpersonnelle, les moments et leurs hommes, la ri-

tualisation de la féminité dans la photographie publicitaire, l'ordre de l'interaction... Ils sont complétés par un entretien avec l'auteur et une bibliographie complète des travaux écrits sur son oeuvre.

MULLAN (Bob).

Sociologists on sociology. London ; Sydney : Croom Helm, 1987. 322 p., bibliogr. (21 p.). Index. ✻ 23

A la fin de 1983 l'auteur a interrogé onze sociologues afin de dresser un panorama de l'état de leur discipline qui rend compte de la pluralité des approches et de la vitalité de cette science sociologique. Si l'on considère le mouvement sociologique britannique des vingt dernières années on constate une diversité jamais égalée en termes de méthodes, de théories, d'objectifs, un climat fondamentalement anti-positiviste, et - conséquence d'une insatisfaction engendrée par le fonctionnalisme - une accentuation de l'aspect humain au détriment de l'aspect structurel (bien que les deux plans ne soient pas en fait séparables). On assiste à un retour de la recherche empirique solidement fondée sur un savoir théorique, après une période d'anomie épistémologique. Parmi les sujets abordés citons les notions de déviance, de classe, race, sexe, la naissance de l'éthnométhodologie, les procédures d'observation participante.

Sociologie de l'éducation

HUSEN (Torsten).

The learning society revisited : essays. Oxford : Pergamon, 1986. VII-262 p. Index. ✻ 5

T. Husen rassemble dans cet ouvrage ses propres essais, qui témoignent d'une expérience accumulée durant quarante cinq ans de carrière de chercheur et de "généraliste des sciences sociales", partisan d'une appréhension large des problèmes d'éducation plutôt que d'une vision centrée sur la cible étroite d'une classe ; il privilégie la "dimension sociale" du champ éducationnel. L'auteur livre ses réflexions sur les stratégies de réforme des systèmes éducatifs, l'égalité des chances et la méritocratie, la formation conti-

nue, l'éducation comparée et conclut par une rétrospective des théories de l'éducation et une réappréciation des attentes de la société vis à vis de l'éducation.

MALEWSKA-PEYRE (Hanna), COHEN-EMERIQUE (Margalit), GACHON (Colette).

Le travail social et les enfants de migrants : racisme et identité, recherche-action. Paris : CIEMI ; L'Harmattan, 1988. 248 p. (Migrations et changements.) ✻ 11

Cette recherche-action "interculturelle" s'est déroulée en 1983 et a été menée en équipe par le CFRES-CRIV de Vaucresson, le service social de l'Enfance de l'Essonne et un collectif de jeunes (jeunes maghrébins en majorité). Elle a porté sur l'observation des changements de comportements de ces jeunes dans des conditions de valorisation de leur culture d'origine et de leur identité ethnique au cours d'activités stimulées par les chercheurs ou proposées par les jeunes: discussions sur le racisme, réalisation d'une vidéo, activités théâtrales... Ont été également étudiés les changements des attitudes et des représentations des adultes engagés dans cette recherche. Pour certains d'entre eux, la découverte de la fragilité de ces adolescents, enfants de migrants, par suite de blessures narcissiques profondes, causées par le racisme et la xénophobie, a été le fait le plus significatif. Par ailleurs, on constate une meilleure insertion et moins de déviance chez les jeunes qui ont gardé les valeurs de leur culture d'origine que chez ceux qui les ont rejetées. Une assimilation culturelle rapide ne constitue peut-être pas la meilleure voie pour ces jeunes d'une famille immigrée, lorsque l'effort d'assimilation n'est pas récompensé.

ORIOLE (Michel), dir.

Les variations de l'identité : étude de l'évolution culturelle des enfants d'émigrés portugais en France et au Portugal. Nice : IDERIC, 1984. Vol. 1, 522 p., ill., bibliogr. (14 p.). ✻ 11

Trois terrains d'observation ont été retenus : Guarda, au Portugal ; Pau, St Denis, et la banlieue nord de Paris, en France. Un seul critère a guidé le choix des jeunes : ils sont enfants de Portugais(es) émigrés en France à partir de 1960 ; le lieu d'origine de leurs parents : le département de Guarda. Le premier volet, "socio-historique" de cette recherche, est principalement une analyse de contenu fondée sur huit "dimensions-signifiants" de l'identité portant sur des articles du journal "Dos emigrantes" écrit au Portugal et particulièrement lu par les immigrés en France et une lecture sémiologique des messages identitaires, réalisés à destination des immigrés (presse, affiches, films, rituels...). Le deuxième volet, "socio-institutionnel", analyse notamment le rôle et la part des associations portugaises en France dans la formation d'une identité.

ORIOU (Michel), dir.

Les variations de l'identité : étude de l'évolution culturelle des enfants d'émigrés portugais en France et au Portugal. Nice : IDERIC, 1988. Vol. 2, 345 p., tabl., bibliogr. (20 p.). ✎ 11

Ce second volume est consacré au volet socio-anthropologique de cette recherche : comment les jeunes immigrés portugais manifestent-ils leurs appartenances, leur "portugalité" dans leurs discours et par leurs pratiques. Il vise à définir les systèmes d'attitude à l'égard des "dimensions-signifiants" (la langue, la mentalité, la culture...) de l'"identité-appartenance" portugaise ; à l'égard des décisions d'appartenance au Portugal ou à la France (communauté linguistique, endogamie, économique, civique) ; à l'égard de la contraception et de l'avortement.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

ATTIAS-DONFUT (Claudine).

Sociologie des générations : l'empreinte du temps. Paris : PUF, 1988. 249 p. Index. (Le sociologue.) ✎ 12

L'objet de ce livre est de contribuer à la réflexion sur la notion de "génération" en y in-

tégrant la question du vieillissement ou de la succession des âges de la vie. Mais d'abord, de qui parle-t-on quand on dit "la génération de 68" par exemple ? La première partie est consacrée à l'analyse du thème des générations dans les écrits du XIXe et du début du XXe, la seconde à l'examen critique de ces orientations dominantes dans les sciences sociales, qui associent notions d'âge et de générations. L'auteur aboutit à une déconstruction de la notion de génération dans ses usages dominants. Enfin est ébauchée une tentative de rédéfinition de la notion de génération intégrant une dimension nouvelle : la profonde détermination sociale et historique des modèles cognitifs et leurs mécanismes de constitution et de transformation de l'espace générationnel, pour conduire à une "sociologie du temps".

BAHLOUL (Joëlle).

Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs. Paris : BPI, 1988. 127 p. bibliogr. (2 p.). ✎ 14

Cette enquête de sociologie de la lecture, commanditée par le ministère de la Culture, s'intéresse particulièrement aux "faibles lecteurs", c'est-à-dire à ceux qui ne lisent que un à quatre livres par an (et au maximum neuf). L'approche biographique de cette pratique de la faible lecture permet d'explorer le rapport qui unit cette pratique d'ordre culturel au capital scolaire d'une part et à l'origine sociale. Comment devient-on faible lecteur ? Quelles ruptures et quelles hésitations connaît-on dans son parcours socio-culturel et professionnel ? Quelles formes d'écrits fréquente-t-on (auteurs non reconnus par la culture savante, genres mineurs, magazines, romans-photos...) ? Comment en parle-t-on ? Les entretiens des personnes interrogées ici montrent cependant que la faible lecture n'a rien à voir avec l'illettrisme, elle n'est pas un univers "socialement exclu".

PERONI (Michel).

Histoire de lire : lecture et parcours biographique. Paris : BPI, 1988. 120 p., bibliogr. (1 p.). ✎ 11

Pour l'auteur, l'examen des "processus biographiques" (les histoires de vie), permet de

repérer les transformations successives des pratiques de lecture avec les différents régimes d'attribution de sens à l'expérience lectorale, et également une définition de la lecture, qui correspond à la pratique actuelle. L'échantillon retenu pour cette étude sur la (faible) lecture a été un groupe d'ouvriers de la métallurgie partant en pré-retraite, dans le département de la Haute-Loire. Une seconde série d'entretiens a été menée à la maison d'arrêt de Lyon, avec des détenus en attente de jugement. Ces exemples montrent que la faible lecture s'avère prendre du sens par rapport aux autres domaines d'activité. Pour la situation carcérale, les enjeux sont différents : il s'agit de s'abstraire du cadre d'enfermement, d'oublier. C'est une "impossible alternative à la délinquance", une question de survie...

Anthropologie, ethnologie

HAGHIGHAT (Chapour).

Racisme scientifique : offensive contre l'égalité sociale. Paris : L'Harmattan, 1988. 264 p., bibliogr. (10 p.). (Science libre.) ✻ 12

L'auteur étudie les mécanismes de l'émergence récente du "biologisme social" et des thèses de l'inégalité naturelle, fondement du racisme "scientifique" en vogue ; il trace un parallèle entre la crise socio-économique et le développement de certaines idées biologiques conservatrices. Prenant l'exemple des Etats-Unis, il montre comment, avec la crise économique des années 70 renaît l'idée de la méritocratie, de l'inégalité naturelle, de l'infériorité des noirs et apparaît un mouvement néo-conservateur où se retrouvent de nombreux intellectuels, scientifiques. En 1975, paraît le livre de Edward O. Wilson : "Sociobiology : the new synthesis". C. Haghigat analyse en détail toutes les thèses de cet auteur dont la théorie centrale est que l'organisation de la société est exclusivement le prolongement de la nature biologique de l'homme. Sont ensuite étudiés les différents courants biologiques en fonction du rôle qu'ils jouent dans l'approvisionnement du libéralisme en idées réactionnaires et racistes : les théories héréditaristes de l'inéga-

lité, le réductionnisme éthologique, la nouvelle droite en France.

SKRZYPCZAK (Jean-François).

L'inné et l'acquis : inégalités "naturelles", inégalités sociales. 3ème éd. compl. Lyon : Chronique sociale, 1989. 201 p., bibliogr. dissém. Index. (Synthèse.) ✻ 23

Le problème de l'inné et de l'acquis détermine un ensemble de questions qui touchent à l'organisation de l'homme en société : problème de l'éducation, de la hiérarchie sociale (certains essaient de justifier l'échec scolaire, la hiérarchie sociale et raciale par des inégalités naturelles), de la supériorité de certaines populations sur d'autres. L'auteur analyse les données essentielles obtenues par différentes disciplines qui pourraient permettre, ou ne pas permettre, de déduire une inégalité naturelle parmi les hommes : la génétique, la psychologie, la sociologie, la sociobiologie. On ne peut nier le rôle joué par les gènes et l'environnement dans l'apparition des caractères, mais cette relation gène-milieu doit être pensée en termes d'interaction et non d'exclusion. L'échec scolaire, le choix de tel ou tel métier, ne sont pas indépendants du statut socio-économique d'origine. Il n'existe pas de différences génétiques entre les catégories socio-économiques capables d'expliquer l'inégalité des échecs scolaires "Traiter de façon égale des enfants placés dans des situations sociales inégales constitue un droit inégal. Une école juste devrait être une école inégale qui tienne compte de la totalité des différences".

D - ECONOMIE, POLITIQUE, DEMOGRAPHIE ET EDUCATION

Economie

KESSLER (Denis), éd.

Economie sociale. Paris : CNRS ; Meudon-Bellevue : Centre régional de publication, 1988. 483 p., tabl., bibliogr. dissém. ✻ 15

Des économistes en nombre croissant explorent avec leurs méthodes toutes les dimensions de la vie en société. C'est ainsi que des domaines tels que la santé, l'éducation et la formation, la protection sociale, l'emploi ont été analysés, "disséqués" par les économistes. Les différentes parties de cet ouvrage sont le reflet de cette approche : Travail et emploi ; Santé et protection sociale ; Revenu ; Répartition et comportement ; Régulation. Les contributions de la deuxième partie "Education et formation" ont pour sujets : Education, formation et choix technologiques, en modèle macro-économique sur le cas de l'Equateur ; Financement et usage d'un bien collectif, l'exemple de l'enseignement supérieur français ; Pour une carte universitaire optimale ; Emergence d'une grande formation.

E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

BRIL (Blandine), LEHALLE (Henri).

Le développement psychologique est-il universel ? : approches interculturelles. Paris : PUF, 1988. 232 p., fig., bibliogr. (26 p.) Index. (Le psychologue ; 99.) ✎ 13

L'impact des différences culturelles sur le développement psychologique de l'enfant apparaît comme une évidence ; cependant les recherches fondamentales ont pour ambition de repérer des lois ou processus à caractère universel, qui transcendent donc ces différences culturelles. L'objectif de cet ouvrage est de confronter ces deux points de vue apparemment contradictoires, en s'appuyant sur des observations réalisées dans de nombreuses sociétés. Les quatre premiers chapitres concernent le développement de compétences (développement moteur, apprentissage du langage, développement cognitif, perceptif et opératoire). Les trois chapitres suivants correspondent à l'analyse de la socialisation selon trois points de vue complémentaires (interactions interindividuelles ; personnalité, identité, valeurs ; transmission culturelle). L'ouvrage se termine sur des questions plus pratiques que

théoriques : nutrition et développement, l'intervention psychologique dans des contextes culturels variés, la généralité transculturelle des pratiques psychologiques.

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

L'enfant et sa maison. Paris : ESF, 1988. 159 p., bibliogr. (1 p.) (La vie de l'enfant.) ✎ 23

Les enfants dessinent toujours des maisons même s'ils habitent dans un appartement. Quelles sont la nature et la fonction de la "maison" dessinée, fantasmée dans le développement et la structuration psychodynamique de la pensée de l'enfant ? Les contributions de cet ouvrage évoquent la maison image du Corps, la maison qui tue (les accidents domestiques), la construction de la cabane et sa signification, l'espace de la chambre, la signification de la cave et du grenier, le pavillon de banlieue, la résidence secondaire, la maison dans la B.D (le château de Moulinsart dans les aventures de Tintin ; celui de Champignac, dans celles de Spirou)

Processus d'acquisition, activités cognitives.

BAMBERGER (Jeanne), FERREIRO (Emilia), FREY-STREIFF (Marguerite), SINCLAIR (Anne).

SINCLAIR (Hermine), collab.

La production de notations chez le jeune enfant : langage, nombre et mélodies. Paris : PUF, 1988. 187 p., fig., tabl., bibliogr. (4 p.) Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ✎ 15

Le terme de notation est ici défini comme l'action de représenter par des signes convenus. Les quatre contributions de cet ouvrage concernent l'élaboration par le jeune enfant de certains systèmes de notation conventionnels : l'écriture alphabétique (E. Ferreiro), la notation numérique (A. Sinclair), la notation musicale (la notation des rythmes simples par J. Bamberger, et la notation de mélodies

par M. Frey-Streiff). Tous ces auteurs partagent une perspective psychologique constructiviste et interactionniste, c'est-à-dire que l'enfant construit ses connaissances en interagissant avec le monde qui l'entoure.

COTE (Richard L.).

Psychologie de l'apprentissage et enseignement : une approche modulaire d'autoformation. Chicoutimi : Gaëtan Morin, 1987. 287 p., bibliogr. (7 p.). Index. ✱ 4

Cet ouvrage présente les notions de la psychologie de l'apprentissage susceptibles d'éclairer la démarche d'enseignement. Il est conçu comme une démarche d'autoformation, selon le principe de l'enseignement modulaire. Les cinq modules proposés étudient 1) la nature de l'apprentissage 2) les aspects cognitifs, affectifs et psychomoteurs qui déterminent les dispositions de l'apprenant à apprendre 3) le processus mental que doit effectuer l'apprenant pour réaliser un apprentissage significatif 4) les interventions pédagogiques facilitantes de l'apprentissage, le module 5 présente un modèle d'enseignement centré sur l'apprentissage. Chaque module est présenté de la même façon : objectifs, problématique, démonstration des notions étudiées, courte bibliographie.

NISBET (John), SHUCKSMITH (Janet).

Learning strategies. London ; Boston : Routledge and K. Paul, 1986. VIII-104 p., bibliogr. (6 p.). Index. ✱ 23

Cet ouvrage présente un tour d'horizon des divers moyens d'"apprendre à apprendre" afin d'aider les professeurs à trouver la meilleure approche possible pour éveiller les capacités potentielles de leurs élèves (jeunes ou adultes). Les auteurs proposent une analyse critique de la formation aux techniques d'apprentissage, une étude des travaux sur la métacognition. Ils regrettent que les programmes scolaires se concentrent sur les apprentissages spécifiques (lecture, mathématiques...) et négligent la formation générale des capacités intellectuelles (résolution de problèmes, choix d'une méthode de travail adaptée à une situation spécifique,

etc...). Ils soulignent l'intérêt d'élargir l'application des stratégies de planification, de maîtrise des performances, de contrôle des résultats, et d'autoévaluation.

Psychanalyse

ANATRELLA (Tony).

Interminables adolescences : les 12/30 ans. Paris : Le Cerf ; Cujas, 1988. 222 p. (Éthique et société.) ✱ 22

L'adolescence est principalement un processus psychique, un ensemble de systèmes, qui œuvrent aux remaniements de la personnalité, favorisent sa maturation dans la résolution des conflits de base et ouvrent une ère nouvelle aux activités psychiques différentes de celles de l'enfant. Ce travail de maturation s'articule par rapport à trois processus. La puberté (12, 17-18 ans) au cours de laquelle l'organisation bio-physio-psychologique transforme l'économie de l'individu. L'adolescence (17-18, 22-24 ans) va s'efforcer d'intégrer le corps sexué et d'intérioriser son identité dans la capacité à exister de façon autonome psychiquement même si l'individu reste relativement dépendant de son milieu. La postadolescence (23-24, 30 ans) travaille à la consolidation du moi au sein d'un lien entre les nécessités du fonctionnement interne de la personnalité et les exigences de la réalité extérieure.

GUTTON (Philippe).

Le jeu chez l'enfant : essai psychanalytique. Nelle éd. rev. Paris : GREUPP, 1988. 177 p., bibliogr. (5 p.). (Echo.) ✱ 12

Le jeu est le mode privilégié de l'expression enfantine. L'auteur, psychiatre et psychanalyste, étudie d'abord les activités préludiques qui précèdent le jeu et qui, au cours de la 2^{ème} année, se transforment en jeu, décrit sous l'angle de la théorie structuraliste avec les divers éléments de son fonctionnement : l'enfant dédoublé, joueur et joué, la mère et ses substituts, les spectateurs du Jeu. L'auteur analyse ensuite le jeu comme expression et expérimentation par l'enfant des mécanismes de défense du Moi, et comme

un mode privilégié de réalisation des pulsions partielles. Puis, il s'intéresse à la symbolique du jeu, "représentation figurative, analogon de quelque chose" et aux rapports pouvant exister entre la représentation du désir et l'objet dans le jouet. Il conclut son étude en montrant comment le jeu est essentiellement une séquence temporelle, mettant en scène l'image que l'enfant se fait de son propre corps et comment le jeu établit une relation privilégiée entre le corps et l'enfant et son environnement. Par le geste ludique, la relation d'objet s'inscrit dans l'espace et le temps.

MENDEL (Gérard).

La psychanalyse revisitée. Paris : La Découverte, 1988. 205 p. (Textes à l'appui : psychanalyse et société.) 12
L'auteur, psychanalyste depuis trente ans, s'attaque ici aux fondements même du freudisme, à savoir les deux bases biologiques sur lesquelles Freud a construit sa théorie psychanalytique : l'hérédité des caractères physiques acquis et la sexualité organique infantile. Or, avec les progrès de la biochimie et de la génétique moléculaire, ces fondements même sont récusés. L'auteur essaie de montrer le pourquoi des choix freudiens en développant l'idée de "l'interposition" puis, dans la seconde partie de l'ouvrage, intitulée "tentative de reconstruction", il propose des reconceptualisations (la nature humaine, le complexe d'Oedipe, l'Instinct de mort) pour réconcilier l'apport de Freud et les découvertes d'aujourd'hui. Sont réunies en annexe les citations de Freud concernant ces deux postulats.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

BAUDONNIERE (Pierre-Marie).

L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans. Paris : PUF, 1988. 208 p., tabl., bibliogr. (12 p.). 11

Pour l'auteur, c'est entre 2 et 4 ans que l'enfant acquiert les compétences qui vont lui permettre de communiquer de manière effi-

cace avec les adultes et avec ses pairs. Il devient capable de tenir simultanément les rôles de locuteur et d'interlocuteur dans des situations sociales paritaires et non paritaires, en présence d'enfants d'âge différent. Ayant adopté une double option, une option théorique se rattachant au courant fonctionnaliste et une option méthodologique expérimentaliste, P.M. Baudonnaire a réalisé un programme expérimental qui se compose de six recherches : 1) Effets du nombre de partenaires sur les modes d'échanges entre pairs de 2,6-3 ans ; 2) Evolution des modes d'échange entre pairs chez l'enfant de 2-4 ans ; 3) Interactions dyadiques entre pairs et non-pairs chez l'enfant de 2 et 3 ans ; 4) Effets du mode de scolarisation sur les échanges entre pairs de 2,6-3 ans ; 5) Interactions dyadiques entre pairs et non pairs chez l'enfant de 3 et 4 ans ; 6) Interactions dyadiques entre enfants de 4 ans, inconnus, familiaux et amis.

CUKROWICZ (H.).

BAICHERE (C.), collab.

Négocier l'altérité : analyse d'entretiens collectifs centrés par une tâche, la gestion d'un problème d'immigration. Ville-neuve d'Ascq : CLERSE, 1988. 117 p., fig. 11

L'auteur a pour objectif d'apporter des éléments d'information sur les logiques des pratiques d'accueil et de rejet qui naissent des contacts de communautés différentes. A l'aide d'une technique de recueil de données particulière (l'entretien collectif centré par une tâche : le jeu Sako), il a fait gérer par deux populations de jeunes, étudiants et travailleurs, de 18 à 24 ans, une situation d'immigration. Pour les étudiants, la société apparaît comme structurée par des actions émanant d'individus ou de groupes sociaux individualisés, l'individu est pensé en dehors du social. La séparation des communautés garantit l'efficacité des actions individuelles dans la société. Pour les travailleurs, la société est plutôt structurée par des enjeux stratégiques qui forment des groupes et contraignent les individus, l'individu est socialement déterminé. Le mélange des communautés favorise l'émergence de l'individualité des acteurs ; la reconnais-

sance de l'altérité dans le groupe social contribue à la (recon)naissance du "soi" différent du "nous". Par leurs actes et leurs dires, étudiants et travailleurs traitent du même problème : l'affirmation-défense de soi dans une société différenciée.

TAP (Pierre).

La société Pygmalion ? : intégration sociale et réalisation de la personne. Paris : Bordas, 1988. 264 p., bibliogr. (16 p.). Index. ✱ 12

Pouvons-nous devenir maîtres de nos actes, sommes-nous capables de nous définir à nous-mêmes nos fins ? Dans quelle mesure et comment ? L'auteur propose une réflexion théorique sur la dynamique des rapports entre l'acteur individuel et le système socio-culturel, une théorie originale de l'intercommunication et de l'interconstruction dynamiques de la personne et des institutions. Pour cela il utilise des exemples puisés dans des histoires de vie réelles et propose une réflexion critique des théories psycho-sociologiques actuelles. Il présente et critique notamment la conception sociologiste de Durkheim, les conceptions comportementalistes et psychanalytiques de l'identification. La critique des théories de M. Crozier lui permet d'évoquer les problèmes du pouvoir et des stratégies des acteurs sociaux, celle des théories de P. Bourdieu lui permet de poser les problèmes concernant l'accès à la culture dans ses rapports avec les activités corporelles. Une réflexion sur la théorie de l'action sociale d'A. Touraine débouche sur l'analyse du conflit des identités sociales et de l'émergence des mouvements sociaux. Il aborde, en fin d'ouvrage, les enjeux de la marginalité et de la discrimination.

VANDENPLAS - HOLPER (Christiane).

La narration et la discussion de récits pour enfants : manuel d'accompagnement des vidéogrammes psychopédagogiques. Louvain-la-Neuve : CIACO (9, av. Einstein - 1348 Louvain-la-Neuve), 1988. 74 p., bibliogr. (3 p.).

✱ 11

Cet ensemble multi-media se compose de deux vidéogrammes et d'un manuel d'accompagnement, il est basé sur un concept nouveau, "la découverte guidée de l'observation", qui accorde aux personnes en formation un rôle actif. Les auteurs ont choisi de prendre comme objet d'étude la stimulation de comportements prosociaux à partir de livres pour enfants : Comment analyser des récits pour enfants en tenant compte des concepts de la psychologie du développement ? Que se passe-t-il quand des enfants de 5 à 8 ans écoutent une histoire ? Comment impliquer les enfants dans une discussion ? Comment analyser celle-ci ? Quelle influence la narration et la discussion d'histoires peuvent-elles exercer sur le développement social des enfants ? Les vidéogrammes proposent deux versions (niveaux 1 et 2) : la version 1 est centrée sur les concepts d'"imitation" et de "pratique éducative". La version 2 est articulée autour des concepts fondamentaux des théoriciens du développement cognitif.

G - SEMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET EDUCATION

Sémiologie et communication

ECO (Umberto).

KLINKENBERG (Jean-Marie), trad.

Le signe : histoire et analyse d'un concept. Bruxelles : Labor, 1988. 220 p., bibliogr. (12 p.). (Média.) ✱ 12

Umberto Eco entend mener ici une synthèse des différentes théories du signe en trois axes : d'abord l'ouvrage porte sur le concept de signe (et non sur la totalité des thèmes abordés par la recherche sémiotique) ; il ne formule pas une théorie mais présente les perspectives théoriques existantes ; pour l'auteur, le concept de signe ne concerne pas la seule linguistique mais la pensée philosophique. Le premier chapitre fournit, à partir d'exemples simples, une définition provisoire et approximative du signe. Au chapitre 3, on traite de la structure interne du signe au départ de l'approche structuraliste

en linguistique, analyse qui sera discutée plus loin. Enfin, la dernière partie traite des problèmes philosophiques du signe. Dans un langage très informatif, ce livre donne une approche du problème sémiotique abordable même pour les non-initiés.

HILLS (Philip), éd., MCLAREN (Margaret), éd. *Communication skill. 1 : an international review*. London ; New-York ; Sydney : Croom Helm, 1987. 200 p., bibliogr. dissém. (Croom Helm communication series.) ✎ 23

Cet ouvrage, composé de contributions issues de divers continents, trace un panorama de l'enseignement des techniques de la communication dans les institutions académiques et professionnelles d'études supérieures. L'enseignement de "l'art de la communication écrite formelle" a beaucoup changé en fonction de la technologie moderne : l'introduction de la micro informatique a révolutionné la nature de la communication autant que l'invention du caractère d'imprimerie mobile en 1455. La généralisation de l'anglais comme moyen de communication internationale dans les affaires, la technique, impose une révision des méthodes et des contenus de l'enseignement d'une seconde langue dans une optique moins littéraire. La télécommunication devient fondamentale.

PUPPINCK (Bénédicte), dir.

La télévision des enfants. Dossiers de l'audiovisuel, 1988, n°19, 56 p. ✎ 4

La France compte sept millions d'enfants âgés de 7 à 14 ans qui regardent la télévision, en moyenne, deux heures par jour. Le PAF (Paysage Audio-visuel Français) a considérablement changé; ce numéro spécial veut dresser un "état des lieux" aussi complet que possible, en France et alentour. Sont successivement étudiés : les programmes pour jeunes proposés par les différentes chaînes ; le mode de financement des émissions pour la jeunesse (les droits dérivés, le sponsoring...) ; les émissions préférées des 8/16 ans ; l'opinion d'un sociologue (J. Neveu), d'une pédagogue (M. Alliot-Marie), d'un analyste (B. Bettelheim).

Linguistique générale

CHISS (Jean-Louis), PUECH (Christian). *Fondations de la linguistique : études d'histoire et d'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1987. 336 p. (Prisme : problématiques ; 4.) ✎ 15

A partir de quelques grands problèmes de l'épistémologie saussurienne, les documents ici rassemblés (déjà publiés dans des revues ou des recueils collectifs, mais présentés sous une forme remaniée) visent à restituer la diversité et la complexité des enjeux liés à la fondation contemporaine de la linguistique. Ils ont été regroupés en quatre parties : 1) l'épistémologie saussurienne et la constitution d'une linguistique générale (synchronie/diachronie ; le langage comme fait social, le problème de l'écriture) ; 2) la société et le sujet : problèmes pour les théories du langage (G. Tarde et la sociologie de la conversation ; les travaux de V. Henry et de A. Darmesteter) ; 3) la linguistique française : le structuralisme introuvable (la stylistique de C. Bally ; le "structuralisme" de G. Gougenheim ; G. Guillaume) ; 4) la linguistique, son histoire et la philosophie (M. Merleau-Ponty ; M. Foucault ; J. Derrida).

SAINT-FLEUR (Joseph P.).

Logiques de la représentation : essai d'épistémologie wittgensteinienne. Louvain-la-Neuve : Académia, 1988. 367 ccp., bibliogr. (10 p.). (Hypothèses ; 5.) ✎ 12

L'auteur décrit en détail les tentatives suivies par Wittgenstein depuis le *Tractatus Logico-Philosophicus* jusqu'aux *Investigations philosophiques* pour cerner l'articulation des expressions de la langue, pour circonscrire la nature protéique de la phrase dans le discours. Il essaie de cerner la signification précise des concepts de représentation, de tableau, de modèle, d'image, de proposition et de description. Il expose les diverses lectures du *Tractatus* : la lecture néo-positiviste du Cercle de Vienne, l'interprétation logicienne de Russell et la critique rationaliste de Popper. Il s'intéresse aux conditions d'émergence de la *Darstellung* et de la *Méthode*

des Sprachspiele ; il analyse les concepts clés de la nouvelle méthode de détermination du sens : jeu de langage, forme de vie, signification-usage. Il conclut en s'interrogeant sur la continuité de la pensée de Wittgenstein.

Psycholinguistique et pathologie du langage.

BRUNER (Jérôme).

WATSON (Rita), collab., PIVETEAU (J.), trad., CHAMBERT (J.).

Comment les enfants apprennent à parler. Paris : Retz, 1987. 128 p., tabl. (Actualité pédagogique.) ✻ 23

Lorsqu'on dit qu'un enfant acquiert le "langage", on peut donner trois interprétations à cette assertion : il devient capable d'énoncer quelque chose en conformité avec les règles de la grammaire ; il apprend à établir des rapports de liaison et de signification ; il peut "faire des choses avec des mots". Ces trois aspects semblent être appris d'une manière interdépendante et sont inséparables dans le processus d'acquisition du langage. Cette acquisition ne sera possible que si se produit, en même temps, une interaction entre ce que J. B. Bruner appelle "dispositif d'acquisition du langage" et "système de support pour l'acquisition du langage". Il montre comment ce processus se réalise en tenant compte de deux fonctions de communication, celles de référer et de formuler une demande, chez deux jeunes enfants de langue anglaise au cours de leurs deux premières années.

CHISS (Jean-Louis), dir., LAURENT (Jean-Paul), dir., MEYER (Jean-Claude), dir., ROMIAN (Hélène), dir., SCHEINEUWLY (Bernard), dir.

Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. Bruxelles : De Boeck, 1987. 328 p., bibliogr. dissém. (Prisme : didactique ; 3.) ✻ 15

Trois thèmes ont été retenus lors de ce colloque international : 1) l'étude des situations d'écriture et des représentations qu'on s'en est fait, les rapports entre les textes et les facteurs externes liés à leur production : situa-

tions de communication, pré-supposés, contraintes sociales, pressions scolaires, influence des théories scientifiques dominantes. 2) l'analyse de plusieurs approches des pratiques d'enseignement/apprentissage de l'écrit en situation scolaire : approches historiques, sociologiques, psycholinguistiques, sémiotiques. 3) la connaissance psycholinguistique des processus rédactionnels, avec l'examen des opérations de planification et de mise en texte. Pour chaque thème retenu, sont présentés les textes des communications et ceux des groupes de travail.

CHRISTIN (Anne-Marie), dir.

Écritures III : espaces de lecture. Paris : Retz, 1988. 269 p., ill., fig. (Actualité pédagogique.) ✻ 21

Ce colloque s'inscrit dans une triple problématique : 1) Faire le bilan des méthodes d'analyse ayant pour objet le texte et sa lecture, afin de comprendre les difficultés de leur apprentissage. 2) Interroger les lieux où le lecteur vit son expérience de l'écrit. 3) Confronter les connaissances sur notre alphabet avec celles venant des systèmes à base idéographique en combinant plusieurs types d'écriture. Il s'agit de situer le lecteur dans son contexte le plus spécifique, qui le distingue du locuteur - l'écrit se définissant comme document à voir". Des intervenants de milieux très divers ont ici confronté leurs perspectives.

MATTHEI (Edward), ROEPER (Thomas). BIJELJAC (Ranka), trad.

Introduction à la psycholinguistique. Paris : Dunod, 1988. VIII-182 p., fig., bibliogr. (10 p.). Index. (Sciences humaines.) ✻ 4

Cet ouvrage est successivement consacré aux sons de parole et aux processus impliqués dans la perception de ces sons en tant que paroles (expérience de Ladefoged et Broadbent, Peterson et Darney...); aux processus de la perception du langage parlé (liens entre la grammaire et la parole, l'organisation des syntagmes) ; à la production des phrases ; au lexique mental (quel type d'in-

formation est contenu dans ce lexique ? comment utilisons nous ces informations ?

Sociolinguistique, ethnolinguistique

CORTES (J.), dir., PEYARD (J.), dir.
Sociolinguistique : "évaluation" et analyses de discours. Actes du séminaire 1983-1986. Cahiers du français des années quatre-vingts, 1988, n° 3, 191 p., bibliogr. ✎ 15

Trois thèmes ont été choisis pour présenter les textes de ces exposés faits au cours d'un séminaire de travail, échelonné de 1983 à 1986 : la sociolinguistique ; l'évaluation (dans les travaux de Labov, le concept d'éclairage...) ; le domaine scriptural, l'approche paysagiste de l'oral.

DABENE (Michel).

L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1987. 270 p., bibliogr. (23 p.). (Prisme : textes / société ; 5.) ✎ 11

A partir d'enquêtes sur les pratiques scripturales, d'analyses de discours sur l'écrit, d'études de cas, l'auteur veut étudier les pratiques scripturales ordinaires des adultes : quand comment, pourquoi a-t-on recours à l'écrit ? dans quelles situations de sa vie personnelle ou professionnelle ? quels types de jugements porte-t-on sur les écrits ordinaires ? comment se représente-t-on les écrits ordinaires ? comment se représente-t-on ce mode de communication fortement marqué comme pratique culturelle.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTE, SEXUALITE

Corps humain

LE CAMUS (Jean).

Les origines de la motricité chez l'enfant. Paris : PUF, 1988. 163 p., tabl., biblio-

gr. (7 p.) Index. (Pratiques corporelles.) ✎ 21

L'auteur a choisi d'étudier les origines de la motricité chez l'enfant selon une approche se situant au confluent de deux disciplines : la motricité humaine et l'étude biologique du comportement ou éthologie. Il s'inspire des exigences méthodologiques (pour une étude in situ, de toto, de visu) des travaux de Lorenz, Tinbergen, Von Frisch. Il appréhende l'action du jeune enfant au travers de trois grandes étapes de l'ontogenèse : l'étape du pas-encore-né et du nouveau-né, l'étape du nourrisson et l'étape du "toddler" (âge de la conquête, de l'exercice et du perfectionnement de la marche autonome). Pour chaque étape, son attention s'est portée sur les manifestations et l'organisation de la relation que le jeune enfant entretient avec les différents composantes de son environnement physique et humain : l'objet-sujet, l'objet-chose, l'objet-socius (adultes et compagnons de vie).

VAYER (Pierre), PONCIN (Charles).

Les activités corporelles chez le jeune enfant. Paris : PUF, 1988. 136 p., bibliogr. (2 p.). (Pratiques corporelles.) ✎ 11

L'objectif de ce livre est d'aider les enseignants à comprendre le rôle et l'importance des activités exprimées sur le mode dynamique, celles que les programmes appellent motrices et psychomotrices, à s'engager dans la pratique et à intégrer celles-ci dans la vie de la classe. Il s'agit pour l'essentiel de la relation de rencontres réalisées dans des situations de stages, avec des classes d'école maternelle et d'école élémentaire. Si l'on ne peut pas en tirer de conclusions globales, on peut cependant noter que les activités corporelles ne se déroulent pas toujours comme prévu ; pour trouver le dialogue avec l'enfant et le groupe, il faut s'engager dans la relation et éviter d'intervenir dans le discours de l'autre ; les activités corporelles sont pour l'enfant l'expression même de la vie.

K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Politique de l'enseignement

MIGEON (M.).

La réussite à l'école : quelques propositions. Rapport à Monsieur L. Jospin, Ministre d'Etat, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

1989. 61 p. ✻ 23

En matière éducative, fréquents sont les décalages entre les déclarations d'intention et la réalité de la classe, et le devenir des élèves. Ce rapport destiné au ministre dresse le bilan de l'école actuelle : une batterie de tests dressée par la DEP mesure les compétences en mathématiques et en lecture; les conclusions seraient, concernant le pronostic global de réussite à l'entrée au collège, de moins d'un élève sur deux. Quels sont les remèdes préconisés ? Le développement de la scolarité en maternelle joue un rôle de correcteur pour les enfants moins favorisés. Mais l'effort doit se porter sur la lecture : réflexion sur l'apprentissage, structuration des acquisitions, développement des interactions, liaison avec l'écriture... Quatre idées directrices sont indiquées : une pédagogie de la réussite tient compte de la diversité des modes d'acquisition ; les enseignants ont besoin de moyens pédagogiques pour travailler à la réussite de tous les élèves; l'ensemble du système éducatif doit être mobilisé pour l'animation pédagogique ; les énergies doivent être canalisées pour cette réussite à l'école.

Législation de l'enseignement

DURAND-PRINBORGNE (Claude).

L'école, le temps des loisirs et le temps de Dieu. Revue française de droit administratif, 1988, juil.-sept., 5 p. ✻ 7

Le texte rassemble les observations sous tribunal administratif de Poitiers : M. Georges Kol, évêque d'Angoulême contre Ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale. Le tribunal administratif avait fait droit à la requête de l'évêque, rendant à l'annulation de

la décision de l'inspecteur d'académie de la Charente autorisant, au titre de l'aménagement de la semaine scolaire, les écoles maternelles et publiques de la ville d'Angoulême à opérer le report des cours du samedi matin sur le mercredi à partir de 1987. Ce jugement soulève deux problèmes : celui de l'exercice par les inspecteurs d'académie de la compétence qui leur est attribuée et celui des conséquences de l'aménagement de la semaine scolaire sur la fonction de catéchèse de l'Eglise catholique.

DURAND-PRINBORGNE (Claude).

Le principe d'égalité et l'enseignement.

Revue française de droit administratif, 1988, juil.-sept., 30 p. ✻ 7

Cet article est une analyse juridique du principe d'égalité dans le domaine de l'enseignement : quels sont les choix des autorités compétentes ? Comment les textes donnent-ils des solutions ? Quel est l'importance du contentieux ? Les publications juridiques sur le sujet sont rares, et le contentieux semble très réduit. D'après l'auteur, les recours ne sont pas un moyen "populaire" car les délais de jugement sont très longs. Le principe d'égalité, introduit par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 est ensuite analysé en détail : égalité d'accès (principes - différenciations légales - discriminations), égalité de traitement. L'auteur tire quatre conclusions : le régime d'égalité d'accès n'est pas supérieur en garanties offertes à celui de l'égalité de traitement ; le contentieux n'augmente pas ; il ne donne pas lieu à des audaces jurisprudentielles ; la justice administrative souffre de lenteurs préjudiciables à son efficacité.

DURAND-PRINBORGNE (Claude).

Nouveaux proviseurs, nouveaux principaux : les statuts particuliers des personnels de direction des établissements d'enseignement et de formation et le régime des emplois de direction. Revue française de droit administratif, 1988, juil.-sept., 11 p. ✻ 7

Le décret n° 88-343 du 11 avril 1988 porte statuts particuliers des corps des personnels

de direction des établissements d'enseignement relevant du Ministère de l'Éducation Nationale et fixe les dispositions relatives à la nomination dans ces emplois. D'après l'auteur, ce dispositif a trois avantages : il peut permettre une amélioration des recrutements, il réalise une simplification, il pose des règles de gestion claires. Les statuts peuvent cependant être discutés : quelles sont les relations entre la gestion de corps et la gestion d'établissements ? Pourquoi un maintien d'un recrutement de type traditionnel ? Des corps pour quelle fonction ? Ils sont aussi politiquement contestables, si l'on se place sous les angles suivants : relation entre principe hiérarchique et politique éducative, hiérarchie d'Etat et décentralisation, hiérarchie d'Etat et Acte unique européen.

L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Enseignement secondaire

L'approche modulaire dans l'enseignement technique. Paris : UNESCO, 1988. 68 p., fig., bibliogr. (5 p.) ✎ 4

La modularisation de la formation est une organisation didactique des contenus de la formation visant à distribuer les éléments de connaissances, théoriques et pratiques, en unités simples et autosuffisantes ; c'est un type d'organisation pratique des contenus de formation. L'objectif de cet ouvrage est de faire le point sur le système modulaire dans l'enseignement technique et de rappeler les termes et leurs significations les plus communément acceptées dans la pratique journalière : qu'est-ce qu'un module ? la structure générale d'un module ; la méthodologie de l'élaboration d'un programme modulaire ; la gestion des systèmes modulaires. La conclusion est centrée sur les avantages et difficultés de ces systèmes.

BOYER (Régine), BOUNOURE (Annick), DELCLAUX (Monique),
DEBACQ (Claire), collab.

Des lycéens parlent de leurs études. Paris : INRP, 1989. 17 p., bibliogr. (1 p.)

✎ 11

Un échantillon de 200 textes a été analysé, sur plus de 1000 réponses d'élèves à la question : Qu'est-ce que l'école ? Imaginez que vous deviez expliquer le mot à quelqu'un qui n'en a jamais entendu parler (il s'agit ici de l'enquête française ; la même question a été posée à des élèves de Grande-Bretagne, Suède, Etats-Unis, RFA). Trois thèmes dominent : 1) l'école, un moyen nécessaire sinon suffisant pour s'insérer professionnellement 2) un moyen de formation personnelle discuté 3) un lieu de vie. L'opinion des lycéens semble globalement négative : inutilité de certains enseignements dispensés, vie quotidienne pénible, le décalage entre la formation attendue et la formation reçue développe un sentiment de gâchis.

LAZAR (Anne), SANTOLINI (Arnaud).
Vers l'équipe pédagogique : problématique de formation au lycée professionnel. Paris : INRP, 1988. 104 p. bibliogr. (2 p.). (Rapports de recherches ; 1988/6.) ✎ 11

Dans le cadre de la recherche "Maîtrise du langage et enseignement des sciences et techniques économiques", des professeurs de Lettres, Sciences et Techniques économiques, de lycées professionnels du secteur tertiaire, ont réalisé en binômes, l'expérience d'un travail interdisciplinaire. Ce rapport présente les résultats de cette expérience. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 21 professeurs. Il s'agissait d'essayer de cerner les modifications observées chez ces enseignants et par eux-mêmes, après plusieurs années (entre 3 et 5 ans) de travail en binômes enseignements général-professionnel, dans leurs représentations concernant les savoirs enseignés, leur enseignement, les élèves, leurs collègues. L'évaluation de cette expérience est généralement positive : ouverture intellectuelle et culturelle, plus grande tolérance envers les autres, modification des perceptions des finalités pédagogiques...

Enseignement supérieur

FRADEITE (Angèle).

La recherche en éducation dans les women's studies. Paris : Université de Paris X, 1988. 34 p., bibliogr. (4 p.). ✻ 4
Le féminisme anglo-saxon a une composante universitaire bien particulière : les programmes de Women's studies. Quels en sont les fondements idéologiques ? Quelles stratégies ont-ils développé ? Dans un premier temps, l'auteur se propose d'interroger la science dans son rapport avec le féminisme, de montrer sa vigueur épistémologique. Puis l'interaction existant entre les idéologies politiques, l'éducation et le féminisme est démontrée, avec ensuite un tableau des Women's studies en Amérique du Nord. Les universités québécoises anglophones ont suivi le mouvement des Women's studies, alors que les universités francophones s'y sont insérées plus lentement et de façon différente.

PAYE-JEANNENEY (Laurence), PAYAN (Jean-Jacques).

Le chantier universitaire : "Bâtir l'avenir". Paris : Beauchesne, 1988. 261 p. (L'histoire dans l'actualité.) ✻ 5

Ce livre se veut un témoignage à deux voix, sur l'évolution de l'université entre 1981 et 1988. J.J. Payan a été directeur général du CNRS, puis des Enseignements supérieurs et de la recherche au Ministère, L. Paye-Jeanneney son adjointe. La flambée des effectifs universitaires (510 000 en 1968, plus d'un million vingt ans après...), le développement de la décentralisation remettent en cause le modèle napoléonien, au moment où la France s'ouvre sur l'Europe. Les auteurs, de sensibilité politique différente, dialoguent ici sur le CNRS, la loi Savary, les présidents d'université, évoquent les ministres, leurs superstructures et leurs ambitions différentes. Trois années d'événement ont marqué cette histoire (68, 81, 86) mais sans proposer de véritable reconstruction. Les auteurs envisagent ici des "universités régionales autonomes", structures décentralisées, renouvelées, et disposant d'une plus grande

marge d'action et de responsabilité véritablement "bâtir l'avenir".

Education des adultes, formation continue

BOUSQUET (N.), GRANDGERARD (C.).
France. Institut national de recherche pédagogique. INRP.

Evaluation prospective d'une politique sociale spécifique : des entreprises font de la formation de l'ensemble de leur personnel le moteur de leur modernisation. Paris : INRP, 1988. 252 p. (Etudes et recherches sur les enseignements technologiques.) ✻ 11

Face à la concurrence internationale, les entreprises doivent modifier leur production, les principes même de cette production ; on assiste à l'émergence d'une nouvelle logique industrielle engendrant une nouvelle logique de formation. La formation devient un élément de prospective. Les auteurs ont enquêté auprès de quatre entreprises ; ils distinguent trois scénarii dans les stratégies de formation : 1) le scénario de continuum où la composante humaine est un élément fondamental de la politique industrielle ; 2) le scénario de l'ambiguïté, où coexistent deux courants, l'un taylorien, l'autre anti-taylorien ; 3) le schéma des "capteurs humains". Il semble que le contexte de crise économique et de crise grave serve de déclencheur à l'innovation en matière de stratégie industrielle et sociale. Par ailleurs, il semble que les Directeurs de personnel n'aient pas intégré les changements ayant affecté les formations professionnelles et techniques (l'articulation niveau V-niveau IV, l'accent mis sur le pluri-technologique ...).

LE BOUEDEC (Guy), dir., BERNARD (Michel), préf.

Les défis de la formation continue : développement personnel ou développement professionnel ? Paris : L'Harmattan, 1988. 280 p., bibliogr. (3 p.). Index. (Défi-formation.) ✻ 11

Cet ouvrage pose la question de la conception et de la finalité de la formation, ainsi que celle de son rapport avec l'entreprise et la trajectoire passée et future du salarié. Comment concilier deux perspectives qui apparaissent indissociables l'une de l'autre : un effort de développement personnel lié au concept de développement professionnel. Pour cela, les différents auteurs décrivent un plan de formation (220 h.) dont a bénéficié un groupe de dix techniciens d'une société de fabrication de matériel sanitaire. La première partie est une présentation détaillée de chacun des 5 modules qui ont constitué cette formation, ainsi qu'une évaluation sommaire de son déroulement. Dans la seconde partie, l'auteur, un sociologue, a choisi de décrire "comment ça se passe" : les préoccupations des stagiaires, leurs comportements pendant les cours et l'ensemble du stage, différents selon le module ou le formateur.

MERCHIERS (Jacques).

Formateurs et formations : la définition des actions de formations aux nouvelles technologies. Paris : CEREP, 1988. 163 p., bibliogr. (2 p.). (Etudes : formation, qualification, emploi ; 44.)

☛ 4

Cette étude a pour but d'explorer une strate intermédiaire du système de relations emploi-formation en prenant comme objet les activités des formateurs qui visent à la création de nouvelles formations dans le domaine de la formation professionnelle aux nouvelles technologies. L'auteur a enquêté auprès de formateurs travaillant dans des contextes différents : le service formation d'une grande entreprise, un organisme de formation, les GRETA. On peut discerner la multiplicité de l'activité des formateurs, et les problèmes qui caractérisent davantage la sphère de la formation continue qu'ils ne marquent les acteurs et institutions analysées : le premier type de problèmes concerne la dimension pédagogique de l'activité de formation, l'équilibre difficile entre culture générale et connaissances "spéciales"; le second type de problèmes apparaît lorsqu'on tente de cerner les méthodes, les procédures,

les catégories que les formateurs emploient pour se relier au monde du travail.

M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants

BRAUN (Agnès).

Enseignant et/ou formateur. Paris : Editions d'organisation, 1988. 175 p., bibliogr. (10 p.). (Les guides du métier d'enseignant.) ☛ 11

Enseignant et/ou formateur ? L'auteur a choisi d'interviewer 18 enseignants d'universités parisiennes ou de province, en sciences de l'éducation, en psychologie. L'analyse de contenu de ces entretiens permet d'obtenir des renseignements sur ce que représente la fonction d'enseignant, la formation, sur les multiples interférences entre l'enseignement et la formation, les représentations du savoir, la représentation que les enseignants/formateurs se font des étudiants. D'ici l'an 2000, le système éducatif français devra faire face à l'ouverture des frontières, à l'équivalence des diplômés, à la "guerre économique". Cela suppose des changements de mentalités chez les étudiants qui se destinent à des carrières enseignantes ; l'enseignant/formateur aura besoin d'un savoir académique qui soit, en moyenne, supérieur à celui qui est exigé actuellement et qui devra évoluer tout au long de sa carrière. Sur le terrain, il aura à chercher de nouvelles pratiques, à les théoriser.

Formation des enseignants

BRIDGES (Edwin M.).

The incompetent teacher. London ; Philadelphia : Falmer, 1986. IX-191 p., bibliogr. (7 p.). Index. (Stanford series on education and public policy.)

☛ 23

L'auteur réunit les informations tirées de trois études portant sur le problème des professeurs et instituteurs inaptes à l'enseigne-

ment : il décrit les trois types de réponses données par les responsables de l'administration et de la direction des écoles : tolérance à l'égard des inégalités de compétence, aide apportée au professeur en difficulté, incitation à démissionner ou retraite anticipée. Il examine aussi les différents facteurs qui influencent le choix des solutions pour l'administration (par exemple la baisse de population scolaire, la proportion offres/demandes d'emplois d'enseignants) et les textes de loi protégeant les professeurs pérennisés.

FERRERO (Max), dir.

L'éducation et ses réseaux. Paris : INRP, 1988. 233 p., bibliogr. (7 p.). Index.

✻ 15

Une recherche concernant la mise en place d'un réseau de production et d'échanges de documents de formation entre Ecoles Normales, d'une durée de 4 ans, s'est terminée en 1986 ; parallèlement, une seconde recherche s'est développée, consacrée à la mise en place d'un réseau d'échanges entre élèves et enseignants de collèges et lycées. Les participants à ce colloque (ayant collaboré à ces recherches ou à des recherches similaires dans d'autres lieux institutionnels) ont voulu faire le point. Les thèmes abordés sont les suivants : Présentation du dispositif (historique, fonctionnement...) ; la notion de réseau ; réseaux et communication (comment déceler le besoin de communication ? quel projet l'animateur déploie-t-il en réponse à ces besoins ?) ; la technologie des réseaux ; l'articulation entre la fonction d'éducation et la problématique des réseaux dans le cadre social et politique qui lui donne un sens ; les réseaux et l'accueil des enfants en grande difficulté, le rôle et la place de l'enseignant.

WAGNER (Marie-Cécile)

Pratique du micro-enseignement : une méthode souple de formation des enseignants. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1988. 214 p., bibliogr. (5 p. (Pédagogies en développement : nouvelles pratiques de formation.))

✻ 23

L'objectif de cet ouvrage est de clarifier le concept ambigu de micro-enseignement (ME). Dans la première partie, l'auteur propose une approche du ME selon trois perspectives : comportementaliste, fonctionnelle et exploratoire. Dans la deuxième partie, il présente un éventail d'objectifs de formation : il a retenu dix aptitudes "isolées", considérées comme "classiques" (renforcement de la participation des élèves, l'utilisation des exemples, les auxiliaires visuels...) et trois aptitudes "combinées" (la fonction d'encadrement...). La troisième partie est consacrée au "bon usage" de la vidéo dans le contexte de la formation des enseignants : indications méthodologiques ; comment s'organise une session de ME avec un groupe de jeunes enseignants ? Quel est le rôle du formateur, des stagiaires ?

Les personnels non-enseignants

DUPONT (Pol), DUPUIS-SABAU (Madeleine), OSSANDO (Marcelo).

A livre ouvert... dans la gestion des écoles. Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale, 1988. 182 p. (Recherche en éducation ; 32.) ✻ 11

Cette enquête, menée auprès d'un échantillon représentatif de directeur(trice)s des niveaux primaire, secondaire et supérieur non universitaire, de tous les réseaux d'enseignement (Etat, Province, Commune, Libre) de la partie francophone de Belgique, a permis d'étudier divers aspects de la fonction de chef d'établissement : 1) les aspects administratifs (les rapports du directeur et de l'administration, le "pouvoir" du directeur, le poids des circulaires administratives) ; 2) les influences pesant sur la gestion d'un établissement (l'infrastructure humaine, matérielle et culturelle, le mode de recrutement, l'utilisation du temps, le passé des directeurs) ; 3) les aspects pédagogiques (les souhaits exprimés quant à une formation occasionnelle, initiale, continuée) ; 4) les aspects relationnels (avec les élèves, les parents, les enseignants). Deux éléments semblent particulièrement ressortir : la recherche d'une efficacité, d'une qualité pour les établissements dont les directeurs ont la

charge ; l'organisation et l'utilisation du temps.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

BLOCH (Daniel).

Pour une stratégie convergente du système éducatif et des entreprises : constat et recommandations. Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale. Paris : La Documentation française, 1988. 168 p. (Rapports officiels.) ✎ 23

Les travaux de la mission Education-Entreprises, présentés dans ce rapport, se sont déroulés de novembre 1984 à mai 1985. Quatorze groupes de réflexion ont été constitués, faisant le point sur un thème précis et émettant des propositions, pour que le décalage entre la réalité du système éducatif et ce qu'en attendent ses partenaires, plus de formation et de qualification, n'existe plus. Leurs réflexions ont porté sur le rôle des institutions d'analyse et de prévision, la nécessité d'une culture ouverte à la technologie et à l'économie, les second cycles court et long, l'amélioration du dispositif de consultation des milieux professionnels sur l'enseignement technologique des lycées, une croissance sélective des formations de techniciens supérieurs, la recherche technologique, la décentralisation, le jumelage école-entreprise.

CAROFF (André), SIMON (Jacky).

L'orientation des élèves : problèmes généraux, rôle des structures et des acteurs de l'orientation. Rapport au ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Paris : La Documentation française, 1988. 132 p. (Rapports officiels.) ✎ 23

Ce rapport présenté par les deux inspections générales de l'Éducation nationale, aborde les principaux aspects de l'orientation en France. Les auteurs ont enquêté aux diffé-

rents niveaux administratifs, particulièrement dans sept académies. La première partie décrit le dispositif général: les différents modèles et mécanismes de l'Orientation ; le "cheminement" des circulaires ministérielles, du ministère aux rectorats; au niveau de l'académie, l'influence déterminante des capacités d'accueil des établissements. La deuxième partie analyse le rôle des différents acteurs de l'orientation. : le CSAIO, l'IO, le CIO, l'établissement, le conseil de classe. La troisième partie présente les propositions et recommandations : il s'agit d'abord de définir avec clarté les objectifs du système éducatif et de fournir les moyens de cette politique, de développer une politique générale d'information sur les métiers et les études en direction du grand public ; de donner un statut aux CIO ; de rénover les procédures d'orientation. Les établissements doivent avoir la responsabilité de l'organisation et des modalités de fonctionnement des conseils de classe ; de nouveaux rapports doivent s'instaurer entre les partenaires éducatifs et les familles.

FIGEAT (Madeleine).

Jeunes 16-18 ans en stages de qualification : une seconde chance ? Paris : INRP, 1988. 108 p. (Rapports de recherche ; 1988/2.) ✎ 11

Ce rapport a pour but de mettre en évidence la spécificité des stages de qualification destinés à des jeunes (16-18 ans) en situation d'échec scolaire. La méthodologie adoptée est la suivante : des entretiens réalisés auprès des jeunes, enseignants/formateurs et tuteurs ; ils ont porté sur les apports et effets du stage au niveau de la spécialité ou du métier, l'apprentissage en entreprise et le rôle du tuteur, la connaissance de l'entreprise et relations de travail, le suivi du stage... Si ces stages ont des aspects positifs, ils ne mènent ni à la formation et à sa certification, ni à un emploi. Ces jeunes souffrent de lacunes dans les disciplines de base ; sans cette base, tout apprentissage d'un métier s'avère impossible ; lorsque cette formation est défaillante, voire inexistante, l'entreprise ne peut résoudre ces maux. "Si un traitement économique du chômage semble nécessaire, un traite-

ment social de l'échec scolaire à tous les niveaux de la formation générale et dans tous les lieux de formation s'avère indispensable".

FIGEAT (Madeleine).

Jeunes en alternance : l'exemple des séquences éducatives en entreprise et des classes préparatoires à l'apprentissage. Raison présente, 1988, n° 87, pp. 71-89. ✎ 23

Le développement des formes de liaison école-entreprise en faveur des adolescents en échec scolaire suscite un examen critique. Après avoir rappelé l'évolution de cette tendance depuis les Pactes pour l'emploi (1977), M.Figeat examine la réalité de la mise en oeuvre de l'alternance dans les séquences éducatives en entreprise et dans les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA). Elle montre l'inadéquation de ces pratiques aux problèmes posés : aucun impact sur le devenir scolaire des jeunes, non résolution de l'échec scolaire en enseignement général. Cette pratique, en valorisant la formation "sur le tas" va par ailleurs à l'encontre d'une véritable politique de formation.

PEMARTIN (Daniel), LEGRES (Jacques).

Les projets chez les jeunes : la psychopédagogie des projets personnels. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1988. 272 p., bibliogr. (10 p.) (Orientation ; 3.) ✎ 22

On parle beaucoup actuellement de pédagogie de projet, celui-ci doit être pédagogique mais aussi psychologique : donner aux élèves des motivations pour la réussite scolaire, réfléchir avec eux sur leurs projets d'avenir peut permettre, peut-être, de diminuer les taux d'échec, de rejet. Les auteurs proposent un ensemble de réflexions et de pratiques. Après avoir défini les termes de projet, de maturité et d'information, ils exposent les théories qui tendent à expliquer pourquoi un jeune ou un adulte exprime tel ou tel choix professionnel, ce sont essentiellement les approches différentielles et génétiques qui sont étudiées. Ils développent ensuite leur conception de l'élaboration des projets personnels et les différentes phases (5) du déve-

loppement du jeune quant à l'élaboration de son projet : le syncrétisme des désirs, l'investigation diffuse et inorganisée de l'environnement, l'investigation dominante de soi, l'émergence des projets professionnels et/ou personnels, les conduites et stratégies de projets. Cette partie théorique est complétée par une série d'exercices qui permettent à l'individu d'utiliser au maximum les compétences qui apparaissent en lui à certains moments.

WATTS (A.G.), DARTOIS (Colette), PLANT (Peter).

Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour le groupe d'âge 14-25 ans dans les états membres de la Communauté européenne. Maastricht : Presses interuniversitaires européennes, 1989. 116 p., tabl. (Politique de l'éducation.) ✎ 4

Après une présentation comparative des structures d'orientation existant dans les différents Etats membres, ce rapport s'attache à analyser l'évolution du rôle des services d'orientation (formation du personnel, organisation professionnelle, pressions des employeurs, des organismes de formation), les relations qui existent entre les différents services d'orientation, entre ceux-ci et les "offreurs d'opportunités", les sources informelles d'orientation. Trois tendances se dégagent : 1) l'orientation scolaire et professionnelle doit être considérée comme un processus continu, de l'école à la vie professionnelle ; 2) une évolution vers un modèle professionnel plus ouvert, une approche de l'orientation plus large ; 3) l'importance grandissante donnée à l'individu comme élément actif du processus d'orientation.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

L'établissement scolaire

Plaisir d'école : Decroly, une différence pédagogique. Paris : Hommes et groupes, 1988. 240 p., ill. ✎ 61

L'école publique Decroly de Saint-Mandé existe depuis 1945, elle n'arrive toujours pas à faire accepter son fonctionnement dans le cadre administratif du ministère de l'Éducation nationale. Parents, enfants, anciens élèves, enseignant sont réalisés cet ouvrage : ils ont réfléchi sur les activités quotidiennes, la pédagogie mise en oeuvre, le fonctionnement actuel de l'école, sa spécificité. Ils se sont interrogés sur le rôle de l'institution école dans la société française et le devenir individuel en cette fin du 20^e siècle. Ils témoignent pour réaffirmer le droit à la différence au sein de l'enseignement national public : "l'école Decroly a des options et elle aimerait pouvoir se fonder sur elles, les mettre en service et les dialectiser grâce à la pratique quotidienne."

L'environnement pédagogique

DEROUET-BESSON (Marie-Claude),
KOUAL (Serge).

Architecture scolaire : usages, images des collèges. Paris : INRP, 1988. 43 p., ill.

✎ 4

Cette publication vient en complément de la réflexion et des recommandations techniques proposées par le "Guide des Collèges" et s'intéresse aux utilisations concrètes des locaux des collèges par les élèves et les adultes. Elle s'adresse aux décideurs, aux concepteurs, aux usagers de ces architectures diverses, qui ont des conceptions différentes de l'esthétique, de l'économie, de l'image même de ces espaces. Huit collèges construits entre le XVII^e et le XX^e, de 800 élèves ou plus, ont été étudiés ici sous différents aspects : conception architecturale et intentions, pratiques de l'espace, discours des individus. Dans quelle mesure la vie quotidienne de ces établissements dépend-elle de leur architecture ? En bref, quels col-

lèges faut-il construire pour que les relations humaines y soient satisfaisantes ?

P - METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

Pédagogie

MATASCI (Francesca).

HAMELINE (Daniel), préf.

L'inimitable et l'exemplaire : Maria Boschetti-Alberti, histoire et figures de l'école sereine. Berne : Peter Lang, 1987. 232 p.

(Exploration : pédagogie, histoire et pensée.) ✎ 6

Pionnière de la méthode Montessori au Tessin, Maria Boschetti-Alberti (1879-1951) a élaboré une pratique éducative originale : l'école sereine, "une tentative d'école nouvelle, qui consiste à démontrer comment il est parfaitement possible d'introduire dans les classes de l'école publique les bienfaits des écoles nouvelles : liberté, auto-éducation, respect de l'individu". La première partie de l'ouvrage est une présentation (texte bilingue) et un commentaire de deux de ses textes : Cronaca scolastica 1926-1927 et 1927-1928. Dans la seconde partie sont exposés le cheminement intellectuel et empirique de M. Boschetti-Alberti, depuis l'exercice de l'école traditionnelle jusqu'à l'expérience plus mûre d'Agno, afin de montrer, à travers sa genèse, quel est le rapport de l'éducatrice au savoir théorique, puis le rapport d'interdépendance relativement complexe qu'elle a entre-tenu avec deux pédagogues : Giuseppe Lambardo-Radice et Adolphe Ferrière.

Organisation pédagogique

HAMMERSLEY (Martyn), éd.

Case studies in classroom research. Milton Keynes : Open university press, 1986. XV-269 p., tabl. Index. ✎ 4

Cet ouvrage rassemble des articles de revues, des extraits de livres centrés sur le fonctionnement de la classe qui est un aspect

fondamental de la recherche en éducation. Des exemples de recherches sont présentés, commentés dans trois domaines clés : l'étude des styles d'enseignement et de leur influence sur les élèves ; la nature des tâches en classe et leurs effets ; l'influence de l'attente du professeur vis à vis des élèves. De telles recherches, longues et extensives, permettent d'évaluer les points forts et faibles des différentes approches méthodologiques.

Evaluation

MADAUS (George F.), éd., STUFFLEBEAM (Daniel L.), éd.

Educational evaluation : classic works of Ralph W. Tyler. Boston ; Dordrecht ; London : Kluwer Academic, 1989. XV-310 p., bibliogr. (31 p.) Index. ✻ 4

Cet ouvrage présente un panorama de l'oeuvre d'un spécialiste de l'éducation, Ralph Tyler dont l'influence au niveau national et international s'étend sur une soixantaine d'années. A l'Université de Chicago, puis de Stanford, au Centre d'Etudes sur les Sciences du Comportement, il a formé de nombreux étudiants dont certains se sont illustrés dans les sciences de l'éducation, la psychologie. Il a contribué à la mise en oeuvre de programmes nationaux d'évaluation, de tests. Les ouvrages sur la mise au point des examens et des tests de rendement mettent en lumière le rôle prépondérant des enseignants et des évaluateurs dans la planification et le développement des cours. Ils décrivent le processus de construction des tests avec référence objective. Il a dirigé pendant huit ans un Comité d'évaluation dont le but était d'aider le personnel d'éducation à formuler leurs objectifs pédagogiques et à développer leurs propres techniques d'évaluation pour leur école spécifique.

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE EDUCATIVE

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

Des manuels pour apprendre. Paris : INRP, 1988. 128 p., fig., bibliogr. (5 p.). (Rencontres pédagogiques : recherches/pratiques, secondaire premier cycle ; 23.) ✻ 11

Le manuel scolaire a une place particulière dans les outils pédagogiques mis à la disposition des enseignants et des élèves. Les auteurs, en centrant leur observation sur les ouvrages de sciences humaines et de sciences expérimentales, niveau collège, veulent étudier le rôle des manuels dans les activités d'apprentissage : comment tirer profit de la richesse informative contenue dans les manuels et donc mettre en place les conditions d'une autonomie croissante des élèves ? comment développer des stratégies de lecture, pour aider les élèves à se les approprier ? l'importance des signes non-linguistiques, des images, qu'elles soient visuelles (illustrations) ou verbales (les métaphores) ; comment apprendre aux élèves et aux enseignants à lire ces images ? En annexe, figure une bibliographie sur l'analyse des messages scripto-visuels.

L'éducation médiatisée : mélanges en l'honneur de Robert Lefranc. Bordeaux : CRDP, 1988. 275 p. ✻ 15

L'éventail des contributions présentées ici couvre le champ de l'éducation médiatisée, et l'ensemble autorise une réflexion sur le bilan actuel et les perspectives d'avenir des nouvelles technologies de l'éducation et principalement de l'audio-visuel. Une partie des interventions couvre l'audiovisuel comme moyen didactique, (avec l'exemple des langues, de la géographie, du film scientifique..) puis l'on aborde l'audio-visuel comme médiateur de la formation professionnelle et / ou personnelle. L'expérience rapportée par Luc Bastide montre comment l'utilisation pédagogique de l'audiovisuel

peut comporter une dominante thérapeutique. L'audiovisuel peut jouer aussi le rôle d'initiateur à l'environnement médiatique. La sixième partie regroupe les articles qui appellent à un "élargissement vers la technologie éducative" et à un apprentissage basé sur la communication interactive. Des bilans et perspectives sont enfin examinés : quels sont les nouveaux médias ? les nouvelles manières de les consommer ? comment réorienter le service public en tenant compte des médias ?

Enseignement assisté par ordinateur

OTMAN, (Gabriel).

Aujourd'hui l'EAO, demain l'EIAO Paris : Didier ; Saint-Cloud : CREDIF, 1988. 205 p., bibliogr. (6 p.). (Essais.)

☛ 23

Quelle réalité se cache derrière les termes de "langage d'auteur", "interactivité" particulièrement galvaudés en EAO ? Dans la première partie sont traitées les applications de l'EAO dans l'apprentissage des langues étrangères puis les niveaux d'interactivité dans cette technologie, et enfin l'évaluation des performances et acquisitions des apprenants. Un exemple d'analyse d'un didacticiel en FLE (français langue étrangère) est ensuite présenté. Pour l'auteur, les années 90 seront celles des ordinateurs de la cinquième génération et de l'intelligence artificielle, les KIPS (systèmes informatiques de traitement de la connaissance). L'EAO deviendra EIAO (enseignement intelligemment assisté par ordinateur). De multiples exemples de réalisations actuelles, notamment dans le domaine de la compréhension et la génération de textes en langage naturel, sont ensuite discutés.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

ARMAND (Anne), éd.

L'évaluation du français à l'épreuve anticipée du baccalauréat : enquête, analyses, commentaires. Rouen : CRDP, 1988.

143 p. ☛ 11

Cette enquête, lancée à l'initiative d'examineurs, a été réalisée auprès des correcteurs de l'épreuve anticipée de français, exerçant dans l'académie de Rouen (50 % des destinataires effectifs ont répondu). Les questions étaient d'ordre général (que représente la notation ? que doit sanctionner le bac ?), centrées sur l'écrit (critères de notation du résumé, de la discussion...) et l'oral (la liste de textes, la lecture méthodique). Il semble ressortir du dépouillement de ce questionnaire que, à l'écrit, les correcteurs sont influencés par la présentation matérielle de la copie ; ils pratiquent une évaluation sommative, censée sanctionner tout un cursus scolaire, alors que dans l'année, ils pratiquent plutôt une évaluation formative, d'où un certain déphasage. A l'oral, ils sont sensibles au contexte de l'épreuve, à la présentation du candidat ; ils ne demandent qu'à se laisser convaincre par lui. Une prise de conscience préalable des deux niveaux de perception et de langage est nécessaire : il y a ce que les correcteurs pensent de l'examen et ce qu'en perçoivent les élèves-candidats ; or les uns ne veulent pas toujours entendre les autres.

BASTIEN (Gérard).

Les manuels d'apprentissage de la lecture au cours préparatoire de 1930 à 1987.

Lyon : Livre-Pensée, 1988. 28 p. (Voies livres ; 7.) ☛ 23

L'auteur a étudié une centaine de méthodes de lecture. Il distingue trois périodes : 1930-1970 : les méthodes alphabétiques ; 1970-1980 : les méthodes phonologisantes ; à

partir de 1980 et s'ajoutant aux précédentes : les méthodes idéo-visuelles.

BERTIN (Jacques).

Lire et écrire la graphique. Lyon : Livre-Pensée, 1988. 20 p., bibliogr. (1 p.). (Voies livres ; 6.) ✎ 4

La graphique recouvre l'univers des diagrammes, des réseaux et des topographies. Le fondateur de la graphique fait la synthèse d'un quart de travaux, sur la théorie matricielle, la sémiologie graphique, le choix d'une construction de siècle graphique.

BESSE (Jean-Marie).

L'enfant et la construction de la langue écrite : une approche génétique. Lyon : Livre-Pensée, 1988. 20 p., ill. (Voies livres ; 9.) ✎ 23

L'auteur présente ici les travaux d'Emilia Ferreiro sur l'apprentissage du lire-écrire. Pour ce chercheur apprendre à lire, c'est construire un système de représentation de l'écrit. "Lire", cela ne commence pas au moment de l'enseignement du système alphabétique qui régit notre langue écrite : l'enfant a construit avant l'école des idées sur ce système écrit.

BOGAARDS (Paul).

Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris : CREDIF; Hatier, 1988. 192 p., bibliogr. (18 p.) (Langues et apprentissage des langues.) ✎ 23

Il s'agit pour l'auteur d'étudier les facteurs susceptibles d'exercer une influence sur les processus d'apprentissage des langues étrangères. Les trois "parties prenantes" de cet apprentissage font l'objet des chapitres de cet ouvrage : - l'apprenant (intelligence, attitude, motivation, personnalité, sexe, milieu social) - l'enseignant (aspects cognitifs et affectifs) - la situation d'apprentissage (le contexte scolaire et social).

CAIN (Albane), dir.

L'enseignement de la civilisation (langues vivantes, second cycle). Paris : INRP, 1988. 136 p., ill. (Lycées.) ✎ 11
Ce travail fait partie d'une recherche plus vaste dont le thème est l'étude des zones de résistance à l'apprentissage et des représentations en langues vivantes (dans le domaine de la civilisation, repérage des idées reçues, des stéréotypes). Ce rapport est centré sur le second aspect de cette recherche : quelle vision les élèves en fin de second cycle ont-ils de deux pays parlant anglais (États-Unis ; Grande-Bretagne) ? Après une présentation générale sur la formation des stéréotypes, la recherche proprement dite est exposée. Deux thèmes ont été retenus et étudiés en classe d'anglais, la technique utilisée étant celle du travail sur dossier : la cuisine aux États-Unis (classe de terminale) ; les public schools en Grande-Bretagne (classe de seconde).

CARDOLETTI (Marie-Christine).

Coin lecture en classe et savoir lire : observation(s). Lyon : Livre Pensée (13, quai Jayr - 69009 Lyon), 1987. 16 p. (Voies livres ; 1.) ✎ 4

L'observation, pendant une année, d'un "coin-lecture" dans une classe de CE1 a donné lieu à des observations portant sur un enfant et sur un petit groupe d'enfants. Le projet global était la consolidation des acquis par rapport à la lecture, la stimulation aux apprentissages et la résolution de problèmes de structuration du temps et de l'espace. Des idées d'activités (de situations objectives) pour le coin-lecture ou la BCD sont présentées et évaluées.

CARDOLETTI (Marie-Christine).

Réalité de quelques BCD (bibliothèques-centres documentaires) de la région lyonnaise. Lyon : Livre Pensée, 1987. 20 p. (Voies livres ; 2.) ✎ 4

Cette enquête s'est déroulée dans des écoles situées dans des secteurs "difficiles" et où existent des structures d'aides : GAPP, ZEP... L'objectif était de savoir si l'existence et le fonctionnement d'une BCD pouvaient modifier les rapports à l'écrit. Les question-

naires ont porté sur les origines de ces BCD, les aides obtenues, le fonctionnement, les changements dans l'école, l'évaluation...

DICKSON (Peter), BOYCE (Christopher), LEE (Barbara), PORTAL (Matthew), SMITH (Malcolm).

Foreign language performance in schools: report on 1985 survey of french. London : HMSO, 1987. VII-96 p., tabl.

☛ 11

Ce rapport décrit la préparation et les résultats d'une étude menée en juin 1985 à la demande du Département de l'Education et de la Science pour évaluer les résultats des élèves de 13 ans dans une première langue étrangère, le français, dans l'ensemble du Royaume-Uni. L'objectif de l'enquête était double : établir une "échelle des scores" possibles des élèves dans un éventail de tâches (écoute, lecture, écriture, expression orale...) et analyser les connaissances et les compétences que les élèves peuvent posséder.

L'enseignement des langues dans la Communauté européenne. Bruxelles : Eurydice, 1988. 88 p. ☛ 4

Ce document fournit un aperçu de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans les écoles officielles des Etats membres de la Communauté, au niveau primaire et au niveau secondaire (enseignement général, technique, professionnel). Pour chaque pays sont proposés un tableau synoptique et des commentaires.

FABRE (Michel).

Lecture et subjectivité : le cas de la lecture des fables au cours moyen. Lyon : Livre Pensée, 1988. 36 p. (Voies livres ; 5.)

☛ 4

L'auteur veut montrer ici l'incidence des attitudes du lecteur et de ses identifications aux personnages du récit, dans la compréhension des fables au cours moyen.

FIJALKOW (Jacques).

La lecture, une activité en péril ? Lyon : Livre-Pensée, 1988. 8 p., bibliogr. (2 p.). (Voies livres ; 10.) ☛ 23

La lecture est-elle une activité en péril ? Pour l'auteur, il faut d'abord évaluer sérieusement l'importance du problème. Il faut ensuite identifier correctement sa nature, en l'occurrence ici le fait qu'il concerne les mathématiques tout autant que la lecture et apparaît essentiellement dans un milieu social. Il faut enfin ne pas confondre déterminisme et fatalisme.

La lecture. Lausanne : Université de Lausanne, 1988. 206 p., bibliogr. dissem. (Cahier ; 6.) ☛ 15

Les activités de lecture mobilisent l'enfant dans un apprentissage où l'on peut reconnaître la communication interpersonnelle, le développement sensori-moteur, le schéma corporel, l'organisation visuo-spatiale, la maturité linguistique, les opérations de raisonnement et l'attente contextuelle... Sont rassemblées dans ce cahier huit contributions françaises et étrangères sur le thème de la lecture. Une partie des interventions montre que l'acquisition de la lecture pendant l'enfance et son exploitation à l'âge adulte sont des réalisations mentales distinctes. Comment peut-on aider les mauvais lecteurs, les non-lecteurs, les dyslexiques ? Que se passe-t-il pendant l'aphasie ? Quelles sont les "lectures" différentes aux différents stades du développement du sujet ?

LEPRI (Jean-Pierre).

La lecture et l'apprentissage de la lecture : essai de synthèse documentaire. Lyon : Livre Pensée, 1987. 32 p., bibliogr. (2 p.). (Voies livres ; 3.) ☛ 4

Ce document rassemble un certain nombre d'observations et de réflexions sur l'activité de compréhension de la graphie. Les points étudiés sont les suivants : déchiffrer-lire, lecture fonctionnelle, anticipation-fixation, la lecture à haute voix, les méthodes de lecture...

Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours : les manuels de latin Paris : INRP ; Publications de la Sorbonne, 1988. Vol. 3, 529 p. (Emmanuelle.)

☛ 13

Les notices bibliographiques présentées dans ce 3e volume correspondent à la production de tous les manuels de latin publiés en France de 1789 à 1987. On peut constater que si, globalement, cette production connaît depuis le début du siècle un déclin sensible, sur 3090 manuels recensés, 883 ont été réédités entre 2 et 5 fois, 107 l'ont été plus de 10 fois. Malgré la limitation de la durée des études (l'étude du latin commence en 4e, depuis la réforme de 1968) puis la réduction des horaires en 1979, le nombre des latinistes a crû de 60% ces quinze dernières années : un collègien sur quatre étudie le latin (cette proportion est réduite de moitié au lycée).

MORAND (Sophie).

Une histoire de discours : une analyse des discours de la revue Le Français dans le monde 1961-1981 Paris : Hachette, 1988. 802 p., bibliogr. (19 p.). Index.

☛ 11

Cet ouvrage est la publication de la thèse d'Etat soutenue par l'auteur en 1987 à l'université de Besançon. Le projet initial de cette recherche était d'étudier les rapports entre une didactique du français langue étrangère (sa constitution, son évolution) et des théories linguistiques au travers du discours tenu au nom de l'enseignement des langues dans la revue "Le Français dans le monde" de 1961 à 1981. L'auteur, diplômée de linguistique et enseignante de FLE a voulu se placer comme "observateur" averti des discours tenus et de leurs conditions de régularités/variabilités, en remontant aussi aux opérations prédictives et énonciatives sous-jacentes, en menant une analyse linguistique des textes, et en voyant s'il est possible de définir un discours scientifique de la didactique des langues.

OLIVAUX (Robert).

PEUGEOT (Jacqueline), préf.

Pédagogie de l'écriture et graphothérapie. Paris : Masson, 1988. 171 p. Index.

☛ 22

A quoi sert l'écriture, comment naît-elle, comment se développe-t-elle ? L'auteur étudie d'abord les différentes fonctions de l'écriture, le rôle de la main, le choix du stylo, la place des mots dans l'espace. Il analyse ensuite le déroulement parallèle de l'écriture et de l'évolution psychologique et psychomotrice de l'enfant et de l'adolescent. Tout au long de sa vie, le scripteur va "aménager" son écriture à partir du modèle initial, pour en faire un instrument personnel et efficace ; on peut distinguer trois grandes orientations dans cet aménagement : la personnalité graphique, la progressivité graphique, la simplicité et la clarté de l'écriture. Des syndromes graphiques, orientations négatives de ces tentatives d'aménagement, peuvent préparer aux dysgraphies (perturbations affectant l'écriture tant dans sa scripture que dans son tracé) qui peuvent faire l'objet d'une rééducation. Comme conclut l'auteur : "l'écriture est Signe et porte Sens".

ORASANU (Judith), éd.

Reading comprehension : from research to practice. Hillsdale (New Jersey) ; London : Lawrence Erlbaum, 1986.

XIII-385 p., fig., bibliogr. (32 p.). ☛ 22

Cet ouvrage fait la somme des connaissances rassemblées par le National Institute of Education sur la compréhension des textes lus, en une dizaine d'années, dans le but d'éclairer les éducateurs dans leur lutte contre l'analphabétisme partiel. La première partie inventorie les nouvelles connaissances sur le processus de compréhension (processus psychologiques, rôle du milieu culturel dans la capacité de comprendre, d'inférer, les stratégies de compréhension, la relation entre le développement du langage et de la lecture) dans le but de jeter les bases d'une théorie claire pour étayer la pratique quotidienne du maître. Les implications pratiques de cette conception pour l'élaboration et la sélection du matériel pédagogique, pour les procé-

dures d'évaluation, sont décrites dans la deuxième partie. La troisième partie décrit des cas concrets d'expériences de rénovation de l'enseignement de la lecture dans les circonscriptions locales.

OTTENWAELTER (Marie-Odile), BOBY (Michèle), BOUSQUET (Christiane), SANDRAS (Michel).

HEBRARD (Jean), préf.

Ecrire des textes. Paris : Armand Colin-Bourellier, 1988. 92 p. (Pratique pédagogique : CP-CE ; 72.) ✻ 4

Dès le début de leur ouvrage, les auteurs fixent leur hypothèse de travail : que les jeunes écoliers fassent, dès le cours préparatoire et le cours élémentaire, l'apprentissage de l'écriture, qu'ils produisent des textes. Leurs arguments en faveur d'une pédagogie de l'écriture sont les suivants : les nouvelles attitudes de lecture sont mieux développées si elles s'étayent sur des pratiques précoces de la production de textes ; la littérature doit constituer l'essentiel des supports ; la nécessité pour les enseignants de réfléchir sur la typologie des textes et leur caractérisation linguistique ; l'écriture doit être l'objet d'un apprentissage. Les activités d'écriture proposées alternent fondements théoriques et exercices diversifiés, illustrés de documents d'élèves : la dictée à l'adulte, les premiers écrits, l'écriture individuelle, les rituels de l'écriture...

RIGARD (Geneviève).

BERTHET (Christiane), collab.

Ecrire à l'école et au collège : des premiers apprentissages à la réalisation de différents types d'écrits. Paris : CNDP, 1988. 166 p. (Références documentaires ; 46.) ✻ 32

Cette brochure recense plus de deux cents références d'ouvrages et d'articles de périodiques (parus entre 1980 et 1988), relatifs aux aspects linguistiques, grammaticaux, psychopédagogiques et didactiques de l'expression écrite à l'école et au collège. En annexe : textes officiels, comptes rendus d'expériences, didacticiels...

ROPÉ (Françoise).

ISAMBERT-JAMATI (Viviane), dir.

La recherche en didactique du français langue maternelle 1970-1984 (une discipline en émergence). Paris : Université de Paris V, 1988. 572 p., annexe, bibliogr. (16 p.) ✻ 11

Description du champ de la recherche en didactique du français langue maternelle de 1970 à 1984. Etude du processus d'émergence de cette nouvelle discipline à travers ses aspects intellectuels et ses aspects socio-institutionnels. De nombreux auteurs ont publié dans des revues françaises spécialisées des productions de recherche, avec pour visée l'amélioration de l'enseignement et de la formation en rapprochant le savoir savant issu des sciences du langage, du savoir enseigné et/ou en intégrant les apports des sciences de l'éducation. Analyse de ces productions, des savoirs produits. Etude du fonctionnement du champ et de ses agents.

Teaching and learning, lehren und lernen : les langues vivantes en 6ème. Paris : INRP, 1988. 103 p., bibliogr. (4 p.) (Ecole, collège.) ✻ 11

Comment les enfants apprennent-ils les langues vivantes dans le cadre scolaire ? Que se passe-t-il dans une classe de 6ème où les élèves font leurs premières armes en anglais et en allemand. Une recherche a été menée auprès de 255 professeurs, puis de 19 classes de 6ème. La première partie de ce rapport expose les opinions et les représentations des professeurs (sur leur métier, les élèves...) et des élèves (sur l'apprentissage d'une langue étrangère). La deuxième partie relate les pratiques observées dans trois domaines : la transmission et l'appropriation du contenu, les échanges oraux, l'enseignant de langues vivantes face à l'erreur. La troisième partie présente les grandes orientations qui se dégagent de l'analyse des cours observés, les différences entre l'enseignement de l'anglais et de l'allemand.

VAN GRUNDERBEECK (Nicole).

Les stratégies du lecteur débutant. Lyon : Livre-Pensée, 1988. 32 p., bibliogr. (2 p.). (Voies livres ; 11.) ✻ 23

Pour comprendre le texte qui est devant lui et tenter de réaliser son intention, le lecteur déploie différentes stratégies : identification de mots, liens entre les mots d'un syntagme, entre les syntagmes d'une phrase et entre les phrases d'un texte. L'auteur étudie les différentes stratégies avec des exemples et des propositions pour les interventions pédagogiques.

WASSERER (Claire), BOULE (François).

La lecture des énoncés mathématiques. Lyon : Livre Pensée, 1987. 8 p. (Voies livres ; 4.) ✻ 4

La grande majorité des textes mathématiques sont écrits en mêlant la langue courante, l'écriture symbolique et des termes ayant un sens spécifique en mathématique. Ces trois registres de code interagissent pour donner sens au texte. Ce document propose une analyse des "signes" et des énoncés mathématiques, avec quelques suggestions pour améliorer la situation.

Enseignement des sciences humaines et sociales

Education au développement. Paris : INRP, 1988. 213 p. (Rapports de recherches ; 1988/4.) ✻ 11

L'objet de la recherche a consisté à élaborer un dispositif pédagogique d'intégration de l'Education au Développement dans l'ensemble du cursus du second cycle du second degré. Le terme Développement concerne l'ensemble du monde, il comprend des aspects culturels, économiques, sociaux, politiques. Une cohorte d'élèves a été suivie de la classe de seconde (1984-85) jusqu'en Terminale (1986-87). La première partie expose les fondements théoriques et pédagogiques de la recherche. La deuxième partie est une évaluation des représentations, des attitudes et connaissances des élèves de lycée sur le développement. On constate notamment,

quant aux connaissances, une nette amélioration des scores des élèves de Terminale par rapport à la seconde. Dans la troisième partie, sont exposés, par discipline et par niveau, les dispositifs possibles d'intégration de l'Education au Développement. Cette intégration implique de définir précisément des objectifs pédagogiques et de remodeler plus ou moins profondément contenus didactiques et itinéraires pédagogiques sur la totalité du cursus de second cycle.

MARBEAU (Lucile), AUDIGIER (François).

Savoirs enseignés - savoirs savants. Paris : INRP, 1988. 461 p., bibliogr. dissem. ✻ 15

Les savoirs enseignés (SE), désignent ici l'ensemble de ce qui est enseigné dans les classes de l'élémentaire à l'université, les savoirs savants (SS) les savoirs validés produits en un certain lieu et dans certaines conditions, ayant reçu de la "communauté scientifique" un label d'exactitude, d'intérêt. La 1ère partie est centrée sur les moyens déjà utilisés pour "approcher" les SE : les manuels, l'histoire des disciplines, les recherches en éducation. Dans la 2ème partie, à partir de chapitres, de concepts - choisis dans ces SE (la population française, le paysage, la monnaie...), les participants ont étudié les pratiques, les contenus mis en oeuvre, les différences et les conformités par rapport aux SS. Sur ce même principe (analyse, description des pratiques ...), la 3ème partie est consacrée à des outils et à des démarches propres à l'économie, à l'histoire et à la géographie.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

Compétences méthodologiques en sciences expérimentales. Paris : INRP, 1986. Vol.1, 207 p. ✻ 11

Certaines compétences méthodologiques, transversales aux apprentissages disciplinaires, sont peu prises en compte en tant que

telles dans l'enseignement scientifique. Ce que l'on attend, implicitement, que les enfants maîtrisent ne leur est pas toujours vraiment enseigné. Cette recherche a pour objectif de chercher des moyens didactiques pour intervenir dans ce qui est souvent laissé dans le champ des apprentissages spontanés, avec ce que cela suppose comme difficultés pour certains élèves. Deux thèmes sont analysés dans ce premier volume : codage, décodage (tout ce qui concerne la lecture et la production de textes et graphismes à caractère scientifique) ; raisonnements et démarches.

Compétences méthodologiques en sciences expérimentales. Paris : INRP, 1987. Vol. 2, 190 p. ☞ 11

Ce document propose un tour d'horizon sélectif de ce qui, dans les travaux antérieurs de l'équipe INRP, concerne les compétences méthodologiques : grilles d'objectifs méthodologiques ; évaluation des compétences ; outils et processus d'apprentissage de méthodes ; sources de difficultés, implicites, obstacles.

Compétences méthodologiques en sciences expérimentales. Paris : INRP, 1987. Vol. 3, 88 p. ☞ 11

Après un recentrage de la recherche, trois nouvelles orientations ont été retenues : 1) de la trace à l'écrit : les processus d'élaboration des écrits scientifiques tels qu'ils peuvent être élaborés dans une classe. 2) outils graphiques pour raisonner : les divers graphismes en tant qu'ils sont une aide ou un obstacle au raisonnement dans les sciences expérimentales. 3) construction et utilisation de modèles.

Compétences méthodologiques en sciences expérimentales. Paris : INRP, 1988. Vol. 4, 172 p., fig. ☞ 11

Ce volume reprend, en les développant à l'aide de nombreux comptes rendus d'expériences menées par les groupes de recherche, les trois grandes orientations présentées dans le volume 3.

DERAMECOURT (Gérard), DOUAIRE (Jacques), GUILLAUME (Jean-Claude), NEYRET (Robert), PORCHERON (Jean-Louis).

Micro-ordinateur et enseignement des mathématiques : approche de la division. Paris : INRP, 1988. 195 p., bibliogr. (1 p.). (Rapports de recherche ; 1988/5.) ☞ 11

Les niveaux de compétence et de connaissance des élèves sont très divers, mais l'enseignant seul ne peut faire face à une prise en charge aussi différenciée des élèves. D'où le projet de recherche présenté ici : l'utilisation de logiciels spécifiques intégrée à une progression d'ensemble où la succession des supports (papier-crayon, micro-ordinateur, calcul mental) et des formes de travail (en groupe, en binôme, individuel et collectif) et leurs interactions sont définies et finalisées. La recherche a été centrée sur l'apprentissage de la division au CM. Les logiciels créés sont de trois types : 1) le logiciel fournit une aide à la résolution de problèmes de division en proposant un "outil de travail". 2) le logiciel met en scène le problème et valide les réponses proposées. 3) le déroulement du logiciel prend pour modèle celui d'une procédure additive de multiples, procédures par essais de multiples ou procédures soustractives par blocs de multiples et gère l'échéance de la partie.

DUMONT (Bernard).

LACOMBE (D.), dir.

Questionnements et interprétation des erreurs en mathématiques : élaboration de modèles pour la compréhension des comportements de réponse et la construction d'outils pédagogiques à supports technologiques. Paris : Université Paris 7, 1989. 338 p., fig., bibliogr. (8 p.) ☞ 22

L'auteur a un double objectif : mettre en évidence des éléments permettant aux enseignants de mieux repérer et analyser certains comportements "erronnés" de leurs élèves (origine de ces erreurs, conditions de leur apparition, fréquence et signification), et des éléments pouvant être pertinents quant à la

conception ou à l'utilisation d'outils pédagogiques à supports technologiques. Pour cela, il expose les résultats de ses recherches en didactique des mathématiques, menées depuis une dizaine d'années : l'implication ; l'EAO (programme multimedia sur les coniques avec MITSU, didacticiel sur les nombres complexes avec PLATO...) ; les QCM (pour une recherche en didactique : "limites et infini", pour l'enseignement à distance...). Ce bilan de certaines connaissances est une invitation pour les professeurs de mathématiques à regarder de plus près les erreurs des élèves. En mettant en évidence un certain nombre de paramètres extra-mathématiques pouvant influencer le comportement de réponse, l'auteur vise à séparer les erreurs dues à une mauvaise construction des tests, des erreurs dues à des incompréhensions en mathématiques.

Evaluer pour former : l'initiation scientifique à l'école. Paris : INRP, 1988. 128 p. (Rencontres pédagogiques : recherches/pratiques, élémentaire ; 22.) ✎ 11

L'objectif de ce document est de fournir aux maîtres des instruments pour évaluer une activité pédagogique : l'impact du travail, les progrès des élèves - ici dans le domaine de l'éducation scientifique. Divers instruments sont proposés, pour les élèves : l'auto-évaluation, le fichier auto correctif, le livret d'auto-contrôle, le livret d'initiation scientifique ; et pour les enseignants : trouver des sujets d'activité, préparer une activité. Une bibliographie sélective sur l'évaluation formative complète l'ouvrage.

LAYTON (David), éd.

Innovations dans l'enseignement des sciences et de la technologie. Paris : UNESCO, 1988. Vol. 1, 203 p., bibliogr. dissém. ✎ 4

Ce premier volume traite des dernières innovations intervenues dans l'enseignement des sciences et de la technologie (physique, chimie, biologie et mathématiques), principalement au niveau primaire et secondaire. L'innovation porte aussi bien sur le contenu des diverses disciplines (notamment sur les

incidences de la biotechnologie pour l'enseignement scolaire des sciences) que sur l'emploi de méthodes et de matériels pédagogiques novateurs, celle des ordinateurs dans l'enseignement des sciences et des mathématiques, par exemple.

Enseignement des techniques

RABARDEL (P.), RAK (I.), VERILLON (P.).

Machines outils à commande numérique : approches didactiques. Paris : INRP, 1988. 163 p., fig., bibliogr. (2 p.). (Rapports de recherches ; 1988/3.)

✎ 11

Les évolutions engendrées par l'introduction de la commande numérique dans l'industrie se traduisent, dans le champ des enseignements professionnels, par l'émergence de nouveaux diplômés. Les problèmes que soulèvent une formation initiale, essentiellement finalisée sur les machines outils à commande numérique (MOCN) sont nouveaux. Les chercheurs se sont essentiellement consacrés à un travail de déchiffrement et ont développé leurs travaux autour de 4 thèmes de recherche : les problèmes de formation à la communication technique, en particulier l'apprentissage du dessin technique ; les questions relatives à la référenciation spatiale ; les connaissances requises par l'utilisation des MOCN en mathématiques, dessin, technologie ; la recherche d'une nouvelle cohérence entre les apprentissages sur machines traditionnelles et sur MOCN. Les problèmes se posent quant au développement de compétences cognitives nouvelles, aux objectifs fixés en terme de formation : comment faire accéder la grande part des élèves de lycée professionnel à une formation qui soit réellement de niveau Baccalauréat, alors que beaucoup d'entre eux sont orientés vers l'enseignement technique sur une base d'échec.

Informatique et enseignement

BARON (Georges-Louis).

LANGOUET (Gabriel), préf

L'informatique discipline scolaire ? : le cas des lycées. Paris : PUF, 1989. 230 p., bibliogr. (8 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✎ 22

L'informatique est entrée à l'école (expérience des 58 lycées) puis, en 1985 a été lancé le plan Informatique pour tous. L'auteur retrace ici l'histoire de l'informatique pédagogique au cours des 15 dernières années, montrant le passage "d'outil pédagogique" à celui "d'objet d'enseignement" c'est-à-dire de discipline scolaire à part entière. Comment s'est peu à peu constituée cette nouvelle discipline ? Comment s'est créé le corpus des connaissances ? Qu'ont apporté les recherches en EAO ? Comment est enseignée l'informatique, dans les filières techniques, puis dans l'enseignement général, et comment sont formés ces enseignants ? Des enquêtes auprès d'élèves et d'enseignants, l'analyse de nombreux documents ont servi de base à ce travail, d'abord soutenu comme thèse de doctorat à Paris V, en sciences de l'éducation.

U - EDUCATION SPECIALE

Handicaps et inadaptation

Les uns et les autres : intégration scolaire et lutte contre la marginalisation. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1988. 224 p., bibliogr. (3 p.). (CRESAS ; 7.) ✎ 15

Tous les parents désirent que leurs enfants soient comme les autres, aillent à l'école. Mais, en raison de handicaps physiques ou de troubles psychologiques, certains enfants ne peuvent fréquenter l'école ordinaire et peuvent ressentir un sentiment de marginalisation, voire d'exclusion. Dès les années 70, est apparue la notion d'intégration scolaire. Les chercheurs du CRESAS présentent, dans cet ouvrage, des enquêtes, des recherches-actions, des études qui rendent compte d'actions d'intégration, en dépassant

le cadre de l'école : l'insertion individuelle, à l'école, d'enfants issus de l'éducation spécialisée, le projet d'une classe partiellement intégrée dans une école ordinaire, l'intégration d'enfants ou d'adolescents handicapés moteurs ou sensoriels, l'exclusion et la marginalisation d'enfants habitant des cités de transit.

SIMON (Jean).

L'intégration scolaire des enfants handicapés. Paris : PUF, 1988. 157 p., fig., bibliogr. (4 p.). (L'éducateur.) ✎ 23

L'auteur veut dresser un bilan critique de l'intégration scolaire, en France et à l'étranger, qu'il comprend comme le mouvement inverse de celui qui a conduit à la ségrégation, c'est-à-dire l'aller ou le retour au même environnement que les enfants non handicapés. Il fait d'abord une présentation historique de la "ségrégation/intégration" du Moyen-Age à nos jours, dresse un portrait des acteurs de cette intégration (parents, enfants, enseignants) et conclut par une description de réalisations d'intégration en Amérique du Nord et en Italie. Dans une seconde partie, à partir d'enquêtes menées au Québec et en France, J. Simon tente de répondre aux questions suivantes : dans quelle mesure, et pour quelles raisons, les enseignants sont-ils (dé)favorables à l'intégration scolaire des enfants handicapés ? quelle est la position des parents, les motifs de satisfaction ou de mécontentement ? Il plaide pour la formation et l'information des parents, des enfants handicapés ou non, des enseignants, et pour la réalisation d'instruments qui permettraient de mieux évaluer les effets de l'intégration scolaire.

EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Education familiale

TOPPING (Keith J.).

Parents as educators : training parents to teach their children. London ; Sydney : Croom Helm, 1986. 341 p., bibliogr. (22 p.). Index. ✎ 23

Cet ouvrage montre les effets de la participation parentale aux activités scolaires sur les progrès de l'enfant et commente les recherches sur l'influence des programmes structurés de communication et de coopération entre l'école et les familles. Les divers programmes de formation psycho-pédagogique des parents destinés à leur permettre d'améliorer le développement individuel et la scolarité sont passés en revue notamment ceux concernant les enfants en difficulté, défavorisés ou handicapés, les minorités ethniques. La nécessité d'un soutien des parents d'enfants à risque est soulignée.

Z - INSTRUMENTS GENERAUX D'INFORMATION

Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies. Vanves : CTNERHI ; Paris : PUF ; INSERM, 1988. 205 p. (Flash informations ; 165.)
n° 3

Cette Classification Internationale des Handicaps, initialement rédigée en langue anglaise, vise à promouvoir l'uniformité des concepts et des termes généraux, à encourager le processus de normalisation, à améliorer la comparabilité des données et l'information concernant les maladies. Trois

classifications distinctes et indépendantes ont été retenues, chacune se référant à un niveau spécifique des conséquences des maladies : 1) les déficiences, qui représentent l'extériorisation d'un état pathologique ; elles sont le reflet des troubles manifestés au niveau de l'organe 2) les incapacités, qui sont caractérisés par une perturbation dans l'accomplissement d'une activité ou d'un comportement 3) les désavantages, qui viennent de l'impossibilité de se conformer aux normes ou aux attentes du monde dans lequel vit l'individu.

SZA KOWEKA (Janina-Klara).

Jeunes gens, thésaurus : essai de systématisation des connaissances spécifiques à la classe d'âge 13-25 ans. Montréal : Ecole de bibliothéconomie et des sciences de l'information, 1988. 679 p. n° 33

Le terme "jeunes gens", recouvre les 13-15 ans, adolescent (es), jeunes adultes et adultes jeunes, hommes et femmes. 5312 descripteurs et 566 non descripteurs (synonymes) ont été retenus et organisés en 11 grands thèmes : Champ des connaissances, Vie des jeunes, Développement, Interaction, Intimité, Condition physique, Société, Autonomie, Responsabilités, Détresse, Formation. Ces thèmes sont divisés en 37 champs et subdivisés en 386 sous-champs.

SUMMARIES

Translation : Nelly Rome

Respecting others : from literature to human sciences

by **André de Peretti**

I grew up among artists and intellectuals and entered the famous school of engineers, "Polytechnique" which gave me the opportunity of meeting the important philosophers and novelists of that time. Between 1940 and 1945 I was a prisoner in a German stalag for officers where I could give lectures in literature and consequently, read many books, including foreign literature. Back home, I began to teach psychology to young engineers and had to complete my knowledge in psychoanalysis, anthropology. It was also the beginning of my political commitment (I supported decolonization). From 1952 I became involved in the organization of human relations and studied thoroughly psychosociology (Rogers, Moreno, K. Lewin ...) I came to the conclusion that the principle of identity is a myth and that interactions between individual should be reinforced. Later (1963) I participated in the reflection on the French educational and administrative system and entered the INRP in 1976 where I supported and educational strategy based on mixed ability and multicultural.

From Jean Chateau to Douglas Hofstadter

by **Françoise Cros**

Until the end of secondary school I had been a "bad pupil" : so my career as a researcher in education was oriented toward understanding which school often

leads to the loss of hope instead of being the expected source of development and divesting school knowledge from its mythical presentation by focusing on the continuous training and progress of the individual. After two years of teaching in primary schools with pupils at risk where I observed the violence and distress of pupils, I resumed my studies at the University in the department of psychology and decided to go further in the understanding of human and social mechanisms. I entered the Institut National d'Etude du Travail et de l'Orientation Professionnelle where I got the diploma of orientation Counsellor. I came to the conclusion that interdisciplinarity would help to overcome problems school inequalities and I entered the INRP to participate in experimentation for the renewal of secondary schools. I am now working in the field of psychological sociology and focusing my research on the concept of project.

Converging approaches of the youths' world

by **Nelly Leselbaum**

I taught philosophy in "lycées" during the sixties and became aware of behavioral problems among my students after 1968 (especially the emergence of drug addiction) which induced me to resume my university studies in the field of social sciences. Later I entered the INRP and I worked on reform projects in collaboration with experimental "collèges", in the context of action-research. I conducted investigations on independent study and evaluation of student's autonomy, on teacher training with the observation of Lo-

cal Schools of Education and the participation and I participated in the elaboration of new training modules. I could have the awareness of problems as a whole, and from an institutional point of view. I am now focusing on what was my initial and major interest : the psychosociological problems of 13/18 years old. I analyse the relation between life and school, the cultural interests of students, their attitudes toward drugs, money, etc... Opening the school to the environment is my objective.

From youth education to adult education : a twofold experience
by Jean Marie Berbain

After some years of Literature teaching a upper secondary schools, I worked for the "Institut d'Education des Adultes", in the University of Nancy : I was responsible for the establishment of a Ressource Centre for adult education and training in the firms, with an extension to general and comparative education. An enormous amount of information had to be processed without the help of computers (in 1965). We had to face the problem of a new language with professional terms (of business, ingeneering ...) scientific americanisms etc... This language was a barrier to the reading of educational research books. But we tried to associate theoretical thinking to experimental and action research and to share our experience with many foreign countries. The "INFA" closed down, so I returned to secondary school teaching and participated in literacy programmes. I could observe that many elements of educational strategy for adults where were becing applied to pupils education : this cooperation should be developed.

Monitor's reading : what a monitor reads and how he makes use of it
by Jean Dornel

J. Dornel first states that neither secondary nor higher education had provided him with skills necessary to master a big amount of reading. Having got the opportunity of handling documentary resources he has worked with educational teams to pass on reading strategies that could make knowledge available to more people. He participated in collective educational projects with an action research team from the INRP. This team work introduces a relation of exchange which is essential for learning. Presently J. Dornel is a tutor in a training team dealing and he has made the point that teachers must work on their own practice on the problematization of actual educational situations before being advised to read research documents : written knowledge is accepted only if it is a complement to their activity, otherwise it is rejected as "theoretical".

Militant cursus
by Jean-Michel Zakhartchouk

"Teacher thinking" : a developing paradigm
François Tochon

In the seventies research about teacher thinking has been set free from its neobehaviorist background : experts focused on the way teachers acquire and make use knowledge the context in which they process classroom information. Three major themes appear in this research field : a) Teacher's instruction planning and decision making (an essential role of planning

is to adapt the curriculum to specific classroom situations), b) Differences between novice teachers and expert pedagogues (in the aptitude to discriminate information according to its degree of relevance, to collect information efficiently, to have a selective memory), c) Teacher's knowledge of their specific subject matter (the organization of knowledge, the didactic transposition necessary for the transmission of abstract concepts and the elaboration of pupils' work tasks, the use of stories as conceptual tools relating theory to special events, d) Training teachers to think: student teacher's professional learning needs a critical reflection on his own experience. Further research must outline expertise criteria and evaluate them, as we have been led to question the validity of present theoretical models of training.

Ressources and educational sciences : perspectives and processes of thought
by Jean Hassenforder

The alternative education movement has developed the use of documents as a tool for teaching, a complement to the traditional lecture. The present development of audio-visual media accentuates this evolution. Libraries become a major implement for instruction especially at university level. In the seventies I experienced how to use resources to promote self-instruction; most of my students being already teachers their knowledge of information skills was likely to influence their teaching strategy with pupils. I trained educational sciences students to handle bibliographies and documents so that they could enter a scientific community where the written medium is essential (Experts must publish papers, books to communicate their findings). As the Head of the INRP Ressource Centre, I

developed a publishing strategy which aims at giving specialists a display of documents available for teaching and research.

Lectures or books : rethinking university teaching
by Olivier Reboul

In this discussion O. Reboul proves that lecture / book alternative is a wrong one as it is wrong to consider lecturing as the oldest method (it has been used only since the XIXth century). Lectures and books are necessary and the teacher's competency can be seen in the way he combines them. During the decade after 1968 students had a tendency to refuse the lecture given by the teacher because of its authoritative connotation. They preferred to read a selected text and participate in a debate with the teacher: the direct relation speaker / audience became a three-party relation teacher - book - audience. The reader thinks he is free to progress at his own pace, to come back to difficult text. On the contrary the student who listens is a "follower" dependant on the "master". But in each case there is a decision of the teacher (selection of context, orientation of the comments etc...)

The use of written texts in the teaching of educational sciences at the Open University
by William Prescott and Diana Harden

This paper describes briefly the development of the teaching of educational sciences at the Open University (OU) from the introduction of the subject area in 1972 until the present day. The following major trends are identified and discussed: the decrease in the number of teachers entering the University's undergraduate

programme ; the marked increase in the number of teachers using OU courses for in-service training ; the continuing importance of written texts in the teaching of educational sciences, but with the emphasis shifting from wide coverage of subject matter to shorter project guides designed to stimulate small-scale classroom or institutional research by students ; the growing use by the Government and semi-government agencies of the OU for the production of educational materials in areas of national priority ; the widespread use by local education authorities of OU courses as a means of achieving in-service education.

.....

*Initiation to research in
educational sciences and
information retrieval*
by Jean Guglielmi

.....

J. Guglielmi reports an initiation to research methods experienced by educational sciences students in the University of Caen (France) : learning how to collect, select and exploit – among reports, thesis, surveys, ... – relevant literature is the basis or researcher training. A model of written texts analysis is developed.

.....

*Reflection in connexion with the
new German encyclopaedia of
educational sciences*

by Michèle Tournier

.....

The Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (12 vol.) was published in 1982-85 and its only equivalent in the anglo saxon "International Encyclopaedia of education : research and studies (12 vol., 1985, Pergamon). This publication is related to a renewal in the educational concept in Germany : education is now considered in the context of social sciences, and focusing on the individuals - learner and teacher. It must be surveyed with an interdisciplinary point of view. The first five volumes are concerned with the general process of education and the last six ones survey the different levels of education from kindergarten to university and adult education. This encyclopaedia does not only give a historical account of educational organization of Germany it opens new perspectives on education in the world as well.

Achévé d'imprimer en juillet 1989
à l'imprimerie Instaprint, Tours
Dépôt légal : 3ème trimestre 1989
Directeur de publication :
Francine Dugast

ARGUMENTER

Editorial	p.3
Entre chiens et chats	
Marylène CONSTANT, Collège de la Bassée	
Isabelle DELCAMBRE, Lycée de Lambersart	p 5
Aimez-vous l'argumentation en sixième ?	
Bertrand DAUNAY, Collège de Cappelle-la-Grande	p. 13
Apprendre à écrire des textes argumentatifs au CE1, est-ce possible ?	
Dominique BRASSART, Ecole Normale de Lille	
Martine LEMOINE, Ecole de Bellaing	p. 17
" Vous avez tort... c'est très bien le train ! "	
Arielle NOYERE, Collège de La Bassée	p. 33
Le provocation au service de la réfutation	
Brigitte HIBERT, L.P. de Valenciennes	p. 55
Apprendre à gérer des contre-arguments	
Isabelle DELCAMBRE, Lycée de Lambersart	
Marie-Pierre VANSEVEREN, Collège de Fresnes-sur-Escaut	
Francine DARRAS, Ecole Normale de Lille	p. 61
Du stage P.A.F. à la classe	
Brigitte HIBERT, L.P. de Valenciennes	p. 109
Le rap des comices... ou le " slamping " argumentaire	
Pierre GOLDSCHMIDT, Collège de Cappelle-la-Grande	p. 115
Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit) ?	
Dominique BRASSART, Ecole Normale de Lille	p. 123
ET QUAND L'INSTITUTION DEMANDE D'ARGUMENTER...	
T'as pas des idées ?	
Marylène CONSTANT, Collège de la Bassée	p. 165
Le piège de certains énoncés de devoirs de réflexion	
Brigitte HIBERT, L.P. de Valenciennes	p. 167
L'argumentation, un exercice apparemment au-dessus de tout soupçon .	
Roseline TISET, Lycée Pasteur de Lille	p. 171
Bibliographie	
Dominique BRASSART, Ecole Normale de Lille	p. 185
Des nouvelles du livre pour la jeunesse	
Elisabeth Vlieghe, Collège Voltaire de Wattignies	
Jean-François INISAN, Collège Branly de Tourcoing	p. 189
Dernières minutes	
Brevet des collèges Cuvée 88 : quelques réactions	
LA REDACTION DE RECHERCHES	p. 193

A.F.E.F. Lille.

Prix unitaire : 40 francs (+ 10F. de frais de port).
 Chèque à adresser avec la commande,
 à l'ordre de Bruno GUINIER
 27 rue Roger Salengro - Préseau -
 59990 SAULTAIN

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris _____ abonnement(s) à *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*.

M., Mme ou Melle _____

Etablissement (s'il y a lieu) _____

N° _____ Rue _____

Localité _____

Commune distributive _____

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme ou Melle _____

ou Etablissement _____

N° _____ Rue _____

Localité _____

Commune distributive _____

Code postal _____

Cachet de l'établissement

Date _____

Signature

Prrière de joindre un chèque à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP. Une facture ne sera délivré que sur demande expresse. Merci de bien vouloir envoyer votre demande d'abonnement à l'adresse ci-dessous

3 numéros par an : janvier, juin, octobre

Abonnement 1 an : 105 F

Service des publications - INRP

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

<i>Le respect de l'autre : de la littérature aux sciences humaines</i> par André de Peretti	7
--	---

Itinéraires de recherche

<i>De Jean Château à Douglas Hofstadter</i> par Françoise Cros	19
<i>Chemins convergents vers la planète des jeunes</i> par Nelly Leselbaum	31

Chemins de praticiens : *points de vue de formateurs*

<i>Un voyage aller-retour entre l'éducation des jeunes et la formation des adultes</i> par Jean-Marie Berbain	45
<i>Lectures d'un animateur ; leurs usages</i> par Jean Dornel	59
<i>Chemin militant</i> par Jean-Michel Zakhartchouk	67

Repères bibliographiques

<i>« La pensée des enseignants » : un paradigme en développement</i> par François Tochon	75
---	----

Communication documentaire

<i>Documentation & sciences de l'éducation : cheminements et perspectives</i> par Jean Hassenforder	99
<i>Le cours ou le livre : propos sur l'enseignement à l'université</i> par Olivier Reboul	105
<i>Initiation à la recherche en sciences de l'éducation par l'utilisation des ressources documentaires</i> par Jean Guglielmi	113
<i>L'utilisation des textes écrits dans les sciences de l'éducation à l'Open University</i> par William Prescott et Diana Harden	125

Innovations et recherches à l'étranger

<i>L'Enzyklopädie Erziehungswissenschaft</i> par Michèle Tournier	137
--	-----

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports	145
Summaries	179

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05