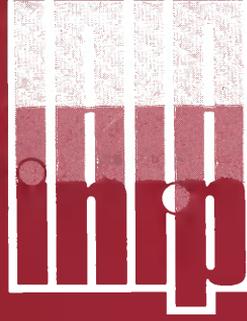


1991



N° 23

23

Perspectives documentaires en éducation

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

N° 23

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN 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 VIII - **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 - **Geneviève Lefort** - **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**

Rédactrice en chef adjointe : **Christiane Étévé**

Secrétaire de rédaction : **Anne-Marie Galopeau**

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

Édition & Fabrication

Maquette et composition de la partie bibliographique : **Philippe Champy**

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

Maquette de couverture : **Jacques Sachs**, **Philippe Champy**

Saisie : **Liliane Attali**, **Josette Callé**, **Ide Feuillette**

Composition et impression : **Instaprint, Tours**

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.
La partie bibliographique **Ouvrages et rapports** est extraite de la banque de données **EMILE1** (INRP-CDR). Les logiciels standards développés au Centre informatique de l'INRP ont permis d'assurer la préparation automatisée de sa composition, réalisée avec le logiciel © VenturaPublisher.

Rédaction : Centre de documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 — Tél.: (1) 46.34.91.44

Abonnement : Service des publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- De l'illustré aux écrits des cognitivistes et des linguistes*
par Jacques Wittwer 7

Itinéraires de recherche

- Principes et aventures : saisir le travail des acteurs de l'éducation
en situation d'incertitude*
par Jean-Louis Derouet 17
- Itinéraire et reconstruction biographique*
par Eric Plaisance 29

Chemins de praticiens

- Enseigner un métier*
par Nicole Allieu 49
- Histoire d'une recherche*
par Roland Charnay 63

Repères bibliographiques

- L'économie de l'éducation : du «capital humain» à l'évaluation
des processus et des systèmes éducatifs*
par Jean-Pierre Jarousse 79

Communication documentaire

- L'usage des banques de données à l'Institut national
de recherche pédagogique : problématique et réalisations*
par Philippe Champy 107

Innovations et recherches à l'étranger

- Vingt ans après : l'émission de télévision éducative «Sesame Street»* .. 129
- Un cas de réussite scolaire d'une minorité immigrée :
les élèves asiatiques (États-Unis)* 135
- par Nelly Rome

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 143
- Adresses d'éditeurs 176
- Summaries 178



1

ÉTUDES

DE L'ILLUSTRÉ AUX ÉCRITS DES COGNITIVISTES ET DES LINGUISTES

Jacques Wittwer

Pour se lancer dans l'aventure que représente un itinéraire de lecture, faut-il choisir une méthode rigoureuse, s'appuyant à la fois sur la consultation de sa (ses) bibiothèque(s) personnelle(s), de ses notes et de l'introspection contrôlée, faut-il prendre «itinéraires» au pluriel, selon les genres de lectures ?

Faut-il utiliser le terme «littérature» au singulier ou au pluriel selon que l'on va s'entretenir de romans, de poésie, de certains essais, ou de philosophie, de psychologie, de sociologie, de logique, d'économie...en «sciences humaines», de mathématiques, de physique, de chimie, de biologie en «sciences dures» ? Faut-il tenir compte des chers (!) livres d'art que l'on regarde si peu souvent ? Faudra-t-il citer les quelques 300 thèses que j'ai eues à examiner, lecture austère mais presque toujours bénéfique pour la mise à jour des savoirs et des connaissances ?

Habitué à rédiger, certes sur des recherches dont je reste le maître d'oeuvre, mais dont le thème m'est quand même extérieur, j'ai quelque pudeur à écrire à propos d'un parcours qui, sans doute, révélera quelque trait, sinon de ma personnalité, tout au moins de mon histoire intellectuelle. Cependant, je ne pouvais refuser cette participation à mon collègue

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

et ami Jean Hassenforder, ainsi qu'à l'institution qu'il anime, car c'est avec reconnaissance que je me souviens de l'aide que m'apportât pour mes lectures d'alors, l'ancêtre de l'I.N.R.P., à savoir le merveilleux «Musée Pédagogique»!

En réfléchissant sur ce que j'allais faire, je m'aperçus très vite que si j'utilisais la méthode rigoureuse à laquelle je viens de faire allusion, j'en aurais pour des semaines, voire des mois ! Or, bien que délivré des contraintes institutionnelles, j'ai des nécessités d'écriture qui occupent mon emploi du temps, et qu'encore une fois, je n'ai pas de goût pour ce genre d'évocation, bien que l'on s'apercevra que je me laisse prendre à cette rétrospective. Aussi me suis-je contenté d'une approche quelque peu impressionniste, fondée sur la sollicitation des souvenirs, même si en fin d'itinéraire, je me livre à quelques considérations quantitatives.

Ayant appris à lire avant mon entrée au cours préparatoire grâce à une vieille voisine en mal d'instruire, je fus un lecteur précoce, heureusement préservé de la télévision - c'était en 1925-26 !- et mes premières lectures me conduisirent, non pas vers le conte, mais vers les légendes des différentes provinces et des différents pays, voisins du mien, disons de 7 à 9 ans ; sans doute faut-il y voir comme une amorce de mon goût pour la dimension historique. Puis de 9 à 11-12 ans, ce fut la période des livres d'aventure, Jules Verne et Arnould Galopin, entre autres, et des illustrés dont l'un, «Cri-Cri», me révéla mon goût pour le «polar», avec les aventures de Rabascasse et Browning, illustrant l'alliance explosive et efficace d'un détective marseillais et d'un détective américain !

Allait venir une longue période que l'on peut qualifier de romantique et de littéraire, de 12 à 16 ans, grâce à mes professeurs de français de C.E.G., qui m'initièrent à certaines beautés de notre littérature. Mes favoris furent d'abord les romantiques et leurs poètes, Musset et Hugo en premier, mais aussi Vigny et Lamartine ; je pris plaisir à l'«Atala» de Chateaubriand. Puis j'élargis mes horizons littéraires, toujours du côté de la poésie, avec les parnassiens et surtout les symbolistes. Je me souviens aussi que ce fut très tôt que je m'intéressais à l'histoire : insatisfait par mes livres scolaires, j'allais à la bibliothèque municipale où j'empruntais les gros Mallet-Isaac pour mieux approfondir mes leçons d'histoire. Ce fut sans doute vers les 14 ans que j'allais «entrer» dans la littérature romanesque. Il me semble que les premiers romanciers qui me touchèrent furent Flaubert, avec son «Education sentimentale» et «Salambo», Maupassant avec ses nouvelles ainsi que celle d'E.Poë. Et les classiques ? D'abord un hommage à La Fontaine et à Pascal, qui

restent aujourd'hui mes préférés ; sans doute le choix de ce dernier annonçait peut-être mes orientations futures, à savoir mes préoccupations relatives à notre espèce, quant à son développement et à son avenir, voire sa destinée ? Entre 12 et 15 ans, les autres classiques du XVIIIème ne me touchaient guère, au grand dam de mon professeur qui espérait que j'y viendrais ! Et il n'avait pas tort ! Mais ce fut bien plus tard que m'éblouirent les autres splendeurs de ce siècle : ce fut lorsqu'après la guerre, je préparais le C.E.S. de littérature française, avec des hommes comme Matoré et Jasinski. C'est aussi de cette époque que date ma passion pour la grammaire et tout ce qui touche au langage. Là aussi, je le dois à des maîtres exceptionnels comme le linguiste Fouché et le grammairien Bruneau.

Mais revenons un peu en arrière, entre 16 et 20 ans, âge où je me trouvais élève-maître à l'Ecole Normale d'Auteuil. Contrairement à la plupart de mes condisciples qui semblaient ne s'intéresser qu'aux disciplines classiques ainsi que la plupart des professeurs, je commençais à rechercher les lectures psychologiques et pédagogiques. Ce fut un professeur d'histoire, sans doute mal orienté puisque tant passionné par la psychologie qu'il sut m'en communiquer le goût ! De même, ce fut T.Simon, qui me communiqua le virus de la psychopédagogie, dans ses interventions à l'E.N. C'est aussi à cette époque que je devais entrer en relation avec l'ensemble de l'oeuvre de J.J.Rousseau. Ayant compris que le métier me plaisait lors des stages aux écoles annexes et d'application, j'en conclus, contrairement à certains, qu'il convenait d'aller voir ce que racontait des auteurs comme Decroly, Montessori, Pestalozzi, Claparède, Ferrière, Cousinet, Dewey.... Kerscheinstainer, Makarenko, Freinet, viendront plus tard : après la guerre !

Au retour de celle-ci, déjà persuadé de l'importance de l'étude psychologique de l'enfant, une nouvelle dominante allait submerger pour un long temps les lectures romanesques et poétiques. Séduit à cette époque par l'abord de l'oeuvre de Freud et les travaux de Le Senne et de Zazzo, je percevais mal les oppositions épistémologiques et personnelles, en particulier le conflit entre les deux derniers cités. Je me plongeais avec un égal appétit de savoir dans l'«Interprétation des rêves», la caractérologie lesennienne, et le «devenir de l'intelligence» ! Et puis, sans savoir que quelques années plus tard, j'allais avoir l'immense privilège d'être dirigé pour ma thèse principale par Jean Piaget, j'abordais timidement les premiers ouvrages du maître de l'école de Genève. A l'époque, il m'a fallu dix ans pour parvenir à maîtriser la théorie opératoire

de l'intelligence (1945-1955) et encore vingt pour la dominer et poser des au-delà qui ne nuisent aucunement à son caractère éternel de passage obligé. Trente années donc où il fut mon principal maître. Personne, sans doute, sauf lui, ne peut se vanter d'avoir une connaissance exhaustive de l'oeuvre. Sur les 65 oeuvres que j'en possède, toutes annotées, quelles sont celles que je garderais si un mauvais génie jaloux m'obligeait à me séparer du cinquième de ma collection? Voici les 9 ouvrages et les cinq fascicules¹ des fameuses «Etudes d'Epistémologie Génétique» que je conserverais. Par ordre de préférence, si un mauvais génie se montrait plus sévère :

- «De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent»
- «Biologie et connaissance»
- «Introduction à l'Epistémologie Génétique»(1er volume)
 - «La formation du symbole chez l'enfant»
 - «La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant»
 - «La genèse des structures logiques chez l'enfant»
 - «Les mécanismes perceptifs»
- «Traité de logique» (le second paru chez Dunod)
 - «La genèse du nombre chez l'enfant»

Et voici maintenant les cinq fascicules annoncés :

- «Epistémologie mathématique et psychologie» (Vol. XIV)
 - «La filiation des structures « (Vol. XV)
 - «Les théories de la causalité» (Vol. XXV)
- «L'équilibration des structures cognitives» (Vol. XXXIII)
 - «Recherches sur la généralisation» (Vol. XXXVI)

En accompagnement de cette étude approfondie de l'oeuvre de Piaget, et sur ses conseils, je fus obligé, malgré mes préférences pour la littérature et la linguistique, de tenter de me donner une teinture de logicien. C'est ainsi que je fis une rencontre fructueuse avec B.Russell, non seulement avec «Les principia mathematica» qui devait, disent les mauvaises langues, beaucoup plus à Whitehead qu'à Russell, mais aussi avec son oeuvre philosophique et épistémologique. Il me fallut aborder Frege, Morgan, voire Hilbert, Boole, Carnap, Tarski, Quine... Mais aujourd'hui, je lis avec intérêt «les logiques modales» de Gardes et toutes présentations de la logique moderne, pourvu que l'auteur soit décidé à se faire

¹ J'essaie de rouler le mauvais génie en en proposant 14 au lieu de 13 !

comprendre de son lecteur, comme c'est le cas avec l'excellente présentation de celle-ci par J.B. Grize dans l'indispensable ouvrage de la pléiade : «Logique et connaissance scientifique». Côté langagier, avec ma préparation au C.E.S. de grammaire et philologie française, j'avais étudié les classiques de la question et je me sers toujours de ceux-ci, en particulier de la monumentale «Histoire de la langue française de Ferdinand Brunot» en dix-huit volumes complétée par les trois derniers volumes établis par son élève et... homonyme, Charles Bruneau, dont il faut aussi apprécier le «précis de grammaire historique» dont la dimension permet une approche plus succincte de celle-ci. A.Meillet et M.Cohen les comparatistes, Fouché le phonéticien, Marouzeau le grammairien du style, G.Cohen le médiéviste et bien d'autres encore que l'on m'excusera de ne pas citer ; mais ayant opté pour une solution impressionniste, je ne fais référence qu'à l'«immédiateté» de mes souvenirs lexiques et je serai déjà suffisamment long avec cette méthode... qui n'en est pas une ! Vint ensuite la plongée non plus dans la grammaire classique et comparatiste, mais dans cette discipline qui, grâce à F. de Saussure, a-t-on dit, allait enfin devenir une science à part entière : la linguistique. Après mes lectures de linguistes dont le structuralisme était encore libéral, O.Jespersen, V.Brondal, voire le Helmslev de la théorie des cas, allait venir le temps des purs et durs comme les L.Bloomfield (même s'il me fit découvrir qu'il n'était pas indécent d'inclure l'antécédent dans un syntagme propositionnel avec pronom relatif !), Z.Harris, C.F.Hockett... Heureusement, les linguistes européens m'entraînèrent vers des conceptions... plus humanistes, comme C.Bally, plus tard E.Benveniste, évidemment R.Jacobson, G.Mounin, et même, malgré sa volonté objectiviste d'exclure les locuteurs, A.Martinet et ses très nombreux disciples... Il me reste à évoquer ce qui me satisfait le plus, à savoir les auteurs qui ont réintroduit les locuteurs et les scripteurs, et pour nous le plus important de tous, R.Barthes et avec lui Benveniste, Todorof, bref les grammairiens du texte. J'ajouterai que, pendant quelques années, j'eus presque comme livre de chevet, l'ouvrage des «Liégeois» (sous la direction de J.Dubois) la «rhétorique générale», avec aussi «Les figures du discours» de P.Fontanier . Je n'oublierai pas non plus l'école d'Oxford et l'importance de la pragmatique avec Austin et Searle, qui ont ouvert la voie à la plupart des travaux sur les dimensions argumentatives et conversationnelles du langage.

Au fur et à mesure que j'avance dans cet itinéraire et que je consulte quand même ma bibliothèque et quelques notes, je m'aperçois combien il sera lacunaire et peu ordonné ! Avant de passer à un autre domaine de mes principales lectures, et à propos de mes difficultés à réaliser cet

itinéraire, il faut dire qu'avec les années et la pratique de recherches de plus en plus pointues, l'expérience lexicale change : de moins en moins d'ouvrages vous apportent la «substantifique moëlle», non pas qu'ils soient mauvais et sans intérêt, simplement ils ne vous sont plus utiles, mais peuvent l'être pour d'autres. Mais, va se demander le lecteur qui aura eu la curiosité de me suivre dans ce retour à l'intimité lexicale, et Chomsky, dans tout cela ? Eh bien ! je vais épinglez, non pas l'homme, opposé à la guerre du Vietnam, et malgré sa préface au livre de Faurisson, mais le caractère impérialiste -heureusement passé- de la grammaire générative et transformationnelle. C'est que, au début, persuadé de l'importance de la théorie et de la méthode, je l'étudiai de très près, sans grand enthousiasme, et en fit un cours pendant deux ans, cours qui ne passionna guère les étudiants ! Mais les arbres fleurissaient dans les classes, et comment un département de sciences de l'éducation pouvait-il l'ignorer ! Que reste-t-il du chomskisme ? Ce fut une théorie scientifique, puisqu'elle correspond aux critères poppériens de scientificité : elle est réfutable et réfutée ! J'ajoute que, pour ma réfutation personnelle, je tiens à la disposition de ceux qui y croiraient encore, un dictionnaire chinois-français où l'on peut saisir qu'il y a des langues pour lesquelles les parties du discours, fondement des «terminal strings» chomskiennes, n'ont pas cours, et le chinois n'a pas de distinction établie entre ce que les grammaires indo-européennes appelle la distinction verbo-nominale. Ce qui m'amène par un détour qui peut paraître inattendu, à mes lectures en psychanalyse. Car mon approche de la langue chinoise m'a aussi fait comprendre les limites des approches -certains et non des moindres, diraient des mystifications- lacaniennes du langage, parfois fort séduisantes pour les lecteurs en langues indo-européennes, mais très discutables quant à la saisie des mécanismes des «wen» et des «zi» de la langue chinoise écrite. Je retrouve cette réticence pour ne pas dire ce refus au sacre de Lacan chez mes trois auteurs préférés -hormis le fondateur !- traitant de la psychanalyse et du langage, A.Green, R.Gori, C.Chiland. Si d'autres auteurs de ces domaines m'ont aussi passionnés, comme les Mannoni, Legendre, Leclerc, M.Bonaparte, M.Klein, et aussi Reich, Wolfson, c'est toujours au trois premiers que je reviens quand je veux me situer à nouveau du côté langagier psychanalytique.

Avant de donner quelques détails quantitatifs sur mes provisions lexicales, je ne puis manquer de citer un autre domaine qui m'a toujours beaucoup intéressé, à savoir le domaine de la psychosociologie appliquée, domaine où je fus un lecteur attentif et parfois un stagiaire qui a toujours regretté de ne pas trouvé le temps pour participer davantage à la

formation par le groupe. Merci à tous mes amis psychosociologues, à la fois pour cette amitié et pour leurs travaux : J.Ardoino, G.Lapassade, M.Lobrot, R.Lourau, M.Pagès, A. de Peretti.

Et aussi, dans tout cela, où en est la littérature et la poésie ? Je dois confesser que pour cette dernière, c'est bien pauvre même si les trois noms que je vais citer me paraissent éblouissants : Brel, Brassens, et Prévert ! Quant à la littérature, c'est un peu moins mal : pour le repos du chercheur, après les lectures austères, quoi de plus détendant qu'un bon « policier », Léo Malet, P.D.James, Chase, voire un San Antonio de temps en temps. Je rate rarement un Goncourt, j'aime Buzzati, Kundera, Tournier, Tahar Ben Jelloun, René-Victor Pilhes, Ismaïl Kadaré et bien d'autres. J'ai découvert Neguib Mahfouz, j'ai même pris plaisir aux « Géorgiques » de Claude Simon (après qu'un étudiant marocain m'en ait montré la subtilité et la beauté !)

J'aime aussi les images et je me sens parfois quelque peu culpabilisé d'y consacrer trop de temps. Toutefois, cet itinéraire me rassure, il semble que j'ai beaucoup lu et que j'ai encore beaucoup à lire. C'est pourquoi je vais maintenant le terminer par une petite revue de nos deux bibliothèques.-mon épouse est une grande lectrice-. Commençons par ma bibliothèque de travail : les estimations sont les suivantes, un peu plus de 1000 ouvrages et plus de 1200 exemplaires de revues ; 250 ouvrages concernent le langagier, 300 la psychologie, 50 la sociologie (y compris la psychologie sociale), 50 la philosophie, 80 la psychanalyse et une centaine pour les mathématiques, la logique, la biologie l'économie... Pour les revues, 3/5 concernent le langagier, un peu moins de 2/5 la psychologie, le reste pour la sociologie et la psychanalyse. La bibliothèque de loisirs, outre les encombrantes encyclopédies et quelques livres d'art, contient environ 400 titres de romans, les essais, environ 180 et une cinquantaine d'ouvrages divers dont quelques vieux livres des XVII et XVIIIème siècles.

Alors qu'aujourd'hui, momentanément sans doute, je lis de moins en moins pour me consacrer à la lecture de mon second grand maître après Piaget, Gustave Guillaume, afin de participer à l'élargissement de son audience, est-il possible, en présence de ce magasin de lectures que représente nos deux bibliothèques, de faire une estimation de ce qui a été lu, consulté, parcouru, négligé ? On saisit qu'il s'agirait là d'un immense travail quelque peu narcissique ! Je me suis donc contenté de procéder, comme dans les sondages d'opinion, avec un échantillon représentatif . En voici donc les approximations en pourcentages : 10% d'ouvrages lus,

re lus, sans cesse utilisés (exemples, l'essai de logique opératoire de Piaget, l'histoire de la langue française de F. Brunot, S/Z de R. Barthes, rhétorique générale,...), 30% lus intégralement avec prises de notes ou annotés, 50% de consultés avec notes ou annotations (exemples, Theory of syntax de Chomski, l'analyse linguistique dans l'antiquité classique de M. Baratin et F. Desbordes, l'acquisition du langage avec Oléron, Richelle, Rondal...), 10% pratiquement négligés. Pour les revues, 50 à 60% d'ouvertes avec une moyenne de 3 à 4 articles lus par revue, sur une dizaine environ. Enfin, en ce qui concerne les romans et les essais, environ 75% de lus pour ceux-là, 40 à 50% pour ceux-ci. Et pardon les poètes, l'adolescent que je fus doit me faire honte !

Pour en terminer avec cet itinéraire, quelques réflexions : tout d'abord convient-il de souligner combien il est difficile d'équilibrer lecture et écriture quand on a ou croit avoir quelque chose à communiquer ! Plus jeune, le chercheur est perpétuellement inquiet quant à la quantité et à la qualité de ses lectures. C'est un souci auquel on échappe peu à peu avec le temps pour mettre l'accent sur la qualité. On s'aperçoit qu'il n'y a guère que quelques dizaines d'ouvrages et d'articles fondamentaux et que, parmi ceux-là, la moitié ou au mieux les trois-quarts vous sont utiles dans ce que vous avez entrepris pour vos propres travaux ! Du point de vue des institutions savantes, ce n'est peut-être pas un conseil à suivre pour les jeunes chercheurs, néanmoins je leur conseille la lecture du livre de Kuhn sur la notion de paradigme et de « science normale » : « La structure des révolutions scientifiques » pour les rassurer sur le fond de ce que je viens d'avancer. Mais puisque l'institution les contraint à des bibliographies importantes, qu'il ne perdent jamais de vue le tout petit nombre de savants, dans toutes les disciplines, qui ont provoqué la révision ou l'abandon d'un « paradigme » au sens « kuhmien » du terme. Certes, comme le démontre si bien cet auteur, la presque totalité du travail de la science « normale » consiste, non pas à mettre en question les paradigmes en cours et... en cour, mais à s'y inscrire en y apportant une confirmation ou mieux une perspective nouvelle. Cette focalisation paradigmatique conduit évidemment à des redondances voire à des stagnations épistémologiques, qui se traduisent par des redites dans les publications. Ce qui me paraît important eu égard à cette situation, c'est d'apprendre à hiérarchiser ses lectures, de manière à repérer celles qui disent les mêmes choses, sous des présentations et des écritures différentes, à les citer pour contenter l'institution, mais à ne pas s'attarder dessus. C'est de cette manière que l'on peut, lassé d'entendre le même air joué par des instruments différents, composer sa mélodie, voire sa symphonie per-

sonnelle, et trouver le temps de l'achever. Enfin, il me semble qu'un autre danger guette le chercheur dans sa personnalité même, celui de ne pas consacrer un temps suffisant à d'autres lectures que celles de sa spécialité. Les essais, la littérature et la poésie, doivent compenser la convergence lexicale qu'exige aujourd'hui la recherche. Et je sais de quoi je parle : si les essais et surtout le roman font partie, d'une manière certes un peu anarchique, de mes activités lexicales, j'ai l'impression que j'ai perdu toute sensibilité à la poésie, domaine qui enchantait mon adolescence !

Bref, que la centration sur les recherches ne nous éloigne pas de ce que tout «sachant» doit rester : un humaniste !

Jacques WITWER

*Professeur émérite en Sciences de l'Éducation
Bordeaux*

PRINCIPES ET AVENTURES :

saisir le travail des acteurs de l'éducation en situation d'incertitude

Jean-Louis DEROUET

*«-Et cependant la boulangère
Tous les sept ans changeait de peau.
-Tous les sept ans, elle exagère.»*

Guillaume Appollinaire,
Les mamelles de Tirésias.

Epreuve redoutable que de devoir retracer ainsi, à mi-vie, ce que l'on appelait autrefois son parcours intellectuel. J'ai cependant trop mis les autres à contribution pour me dérober à la demande de Jean Hassenforder. Qu'est-ce, en effet, que ces dizaines, maintenant ces centaines d'entretiens qui meublent le Fonds Ethnographique du Groupe d'Études Sociologiques, sinon des enseignants, des élèves, des parents, des élus, des chefs d'établissement et des administrateurs qui ont accepté de se soumettre à cette épreuve ?

J'ai, en effet, le sentiment d'avoir beaucoup mieux compris ces documents lorsque mon ami Michael Pollak m'a appris à les lire comme autant d'épreuves d'auto-justification (1990). Il n'y a pas d'illusion biographi-

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

que, c'est-à-dire une réalité -vue par qui ? et d'où ?- et des représentations qui se tromperaient sur cette réalité. Il n'y a que des hommes qui tentent de mettre en ordre le monde et de se situer dans ce monde. Pour cela ils agencent des ressources ; certains agencements tiennent mieux que d'autres, s'objectivent plus facilement, mais tout cela est le produit d'un travail, non le dévoilement d'une réalité qui lui préexisterait, et que d'autres cacheraient ou ignoreraient.

Puisque le sociologue doit appliquer à l'analyse de sa position les mêmes démarches qu'il met en oeuvre pour comprendre le monde ordinaire, quels sont donc les principes auxquels je vais me référer pour tenter de mettre en ordre cette série d'aléa, de traverses, de rencontres qui constituent la vie banale d'un intellectuel laborieux ? Très schématiquement, je crois pouvoir organiser mon récit autour de trois préoccupations, qui ont été assez constantes dans mes entreprises successives, d'historien, d'enseignant et de sociologue. La première, ce serait la volonté de rendre compte d'un nouvel état du monde, et spécialement du monde scolaire, issu de 1968. Mon engagement progressif dans la sociologie de l'éducation, au fil des années 70, est parti de mon insatisfaction devant les modes de connaissance en place, qui ne rendaient pas compte de la conjoncture que je vivais. Tout mon itinéraire a été ensuite dominé par cette volonté : rendre compte de la situation d'incertitude qui caractérise le monde scolaire de l'après 68 (Derouet, 1991), sans tomber dans la facilité de se laisser fasciner par la fluence de ce monde et d'abandonner finalement toute exigence intellectuelle. D'autres approches sont possibles, et je ne dédaigne certes pas celles qui procèdent de l'art ou de la poésie mais, en sociologie comme en cuisine, je n'aime pas les mélanges trop sophistiqués : que les choses aient le goût de ce qu'elles sont. C'est le bon goût ; c'est aussi l'honnêteté. La deuxième, c'est l'enracinement de mon projet scientifique dans mon expérience d'enseignant. L'enseignement n'a pas été pour moi une vocation. J'y ai été conduit un peu par hasard par mes études, mais la dizaine d'années que j'ai passée dans l'enseignement secondaire a constitué une expérience décisive. J'ai eu le sentiment d'un travail auquel on ne rendait pas justice, en particulier parce que la science n'avait pas les moyens de le rendre visible. J'ai toujours essayé, par la suite, de faire en sorte que mes recherches rendent visible le travail ordinaire des gens ordinaires, les trésors d'intelligence et d'astuce qu'ils déploient pour faire face aux exigences du quotidien, le coût aussi de certaines situations. La troisième est une certaine conception du travail scientifique comme aventure. De même que je ne crois pas que l'on rende compte de la pluralité du monde

en renonçant aux cadres scientifiques, de même le goût de l'aventure ne s'oppose pas à l'esprit de sérieux, à l'exigence intellectuelle, aux règles qui fondent le métier de sociologue. Au contraire, si l'on fait ce métier, ce n'est pas pour faire tourner indéfiniment des modèles éprouvés, surtout si l'on a le sentiment que le monde change. C'est pour prendre des risques et vivre des aventures.

Déclinons un peu ces beaux principes.

J'appartiens à une génération qui s'est ouverte au monde dans la période qui tourne autour de mai 68 et où les questions étaient posées en termes de structure. Structuralisme dans les sciences sociales ; débats sur les structures aussi dans la vie politique. Ce parti avait plusieurs conséquences : non seulement il allait de soi que «tout était lié», mais surtout, dans la vie quotidienne, il nous semblait apercevoir les concepts généraux en transparence derrière les faits particuliers... au point parfois de ne voir dans le particulier qu'une projection du général. Ainsi, un chef d'établissement ou un inspecteur, c'était le Pouvoir ; un élève qui ne réussissait pas, l'Échec scolaire, comme ailleurs une altercation entre un ouvrier et un contremaître c'était l'oppression capitaliste et l'expression de la lutte des classes. Cette vision entraînait une attitude que l'on peut a posteriori juger un peu abrupte : «Une seule solution : la révolution». Elle permettait aussi de construire un lien entre les expériences de la vie quotidienne et un sens de l'histoire, qui leur donnait une valeur universelle. J'interrogerai aujourd'hui, à la suite de mes amis Alain Desrosières et Laurent Thévenot (1985, 1987, 1988), les équipements, politiques et techniques, qui sont nécessaires pour que ces investissements soient possibles mais à l'époque, leur mécanisme apparaissait automatique. A partir de 1972-73, j'ai vécu comme une déconstruction de mon expérience l'éclatement thématique du mouvement gauchiste, quand l'idéal révolutionnaire s'est monnayé en une série de luttes sectorielles : luttes des femmes, luttes des LIP, lutte des Occitans, des homosexuels, des usagers de la R.A.T.P... Il était visible que ces mouvements avaient une puissance d'enrôlement qui relayait celle de la Révolution : un nombre non négligeable de gens s'y reconnaissait et y trouvait un débouché politique pour exprimer leur quotidien. En même temps, ils me posaient un problème : ne perdait-on pas la carte de ce «grand passage» qui permet d'aller de l'expérience et du quotidien à la généralité des idées, des sentiments, de la politique ?

Professeur, je voyais chaque jour des jeunes dont la plus visible difficulté était de trouver les moyens d'exprimer avec un certain niveau

de généralité des problèmes, des questions, des révoltes..., qu'ils sentaient bouillonner en eux mais qui n'arrivaient pas à «sortir». Ils en ressentait un manque que l'on peut interpréter comme une faille psychologique mais un enseignant conscient des responsabilités politiques de son métier ne peut arrêter là l'analyse : l'accès à la généralité est une compétence sociale que l'école est censée apporter à tous. Qu'est-ce donc, me disais-je, que la culture, sinon le moyen, pour chaque individu, de faire accéder son expérience à une certaine universalité et -puisque j'enseignais l'histoire- à une certaine historicité ? Et qu'est-ce donc que l'école, si ce n'est le moyen de donner à tous l'accès à cette culture que l'on appelle si bien générale ?

Je ressentais aussi un malaise à propos de la façon dont était traité le travail enseignant. Si bien des choses opposaient sociologues et pédagogues, une conviction au moins leur était commune : les enseignants sont routiniers, élitistes en fait sous un discours démocratisant, étrangers au monde de leurs élèves... Lorsqu'une réforme, lorsqu'une innovation pédagogique n'ont pas les effets escomptés, le ministre, le pédagogue ont d'avance leur explication toute trouvée : les enseignants n'ont pas compris, n'ont pas voulu, ils sont prisonniers de leurs habitudes, de leurs corporatismes, de leurs syndicats... Quels que soient tous les autres éléments de la conjoncture, l'organisation de l'enseignement, ses moyens matériels, le marché de l'emploi... il y a là une réponse toute prête. Il m'a toujours semblé sentir là une de ces facilités dont Molière se moquait chez les médecins de son temps : «le poumon, le poumon, le poumon...». Une explication qui gagne à tous les coups finit par engendrer le scepticisme. N'est-elle pas bonne à tout parce qu'elle n'est bonne à rien ? Et que dire de ces pédagogues qui reproduisent si bien les tics des plus contestables parmi les enseignants. Certains professeurs n'ont jamais des élèves dignes d'eux et de leur savoir ; de même, nombre de pédagogues se plaignent amèrement de ne pas avoir des enseignants à la hauteur de leur génie et de leur dévouement... Il y a là un beau sujet de réflexion !

Sans aller si loin, je voyais chaque jour dans mon lycée de banlieue une chose que la sociologie française avait oublié, et qui est le travail d'une situation. Professeurs, élèves présentaient certes des caractéristiques différentes ; ils n'avaient sans doute pas été fabriqués de toute éternité pour se rencontrer, mais ils se rencontraient et avaient quelque chose à faire ensemble : construire des situations qui tiennent, c'est-à-dire des situations où l'on sait pourquoi on est là, où il y a des règles qui rendent les comportements prévisibles, où chacun sait ce qu'il doit aux autres et ce que les autres lui doivent... De cela, la sociologie de l'éducation

française ne savait pas rendre compte. L'école de Chicago avait mis la notion de situation au centre de son analyse. Je l'ai retrouvée presque par hasard, appliquée à la sociologie de l'éducation, dans un livre de Waller (1932) qui m'a beaucoup éclairé, mais cet héritage était depuis longtemps perdu. Le sentiment de la puissance des situations est aussi lié pour moi au souvenir des journées révolutionnaires. Un des fétiches auxquels se reconnaissait la gauche intellectuelle des années cinquante était la notion d'horizon indépassable. En 1968, et en quelques jours, cette notion m'a semblé prendre un sérieux coup de vieux. L'intensité de l'événement, le tourbillon des discussions, les sollicitations qui nous assaillaient, nous ont fait -quelquefois fugitivement- penser l'impensable et crever le mur de ces horizons qui n'étaient indépassables que pour ceux qui n'avaient pas envie d'aller au-delà. Il est bien vrai qu'il y a une culture constitutive de l'intelligence d'une époque et que cette culture repose sur des cadres, qui en même temps qu'ils supportent la réflexion, la limitent, mais... les hommes pensent aussi avec les ressources qui leur sont offertes par la situation. En quelques jours, nous avons inventé, ou pour une bonne part réinventé, des utopies politiques qui ne faisaient pas partie de notre culture, qui avait été occultée par une reconstruction de l'histoire du XIXe siècle fondée sur le marxisme officiel. Ce n'était pas en nous, de notre fond intellectuel, que nous tirions tout cela, c'était de la situation. Travail périlleux que de créer en soi cette disponibilité qui permet de saisir les éléments nouveaux apportés par une situation et de se laisser porter par leur dynamique. Certains s'y sont abandonnés jusqu'à la folie. Je garde cependant de tout cela un souvenir ému, parce qu'il n'y a rien qui nous donne une idée plus proche de la grâce que de recevoir ainsi une intelligence des choses que l'on n'a pas méritée.

Cas exceptionnel ? Cas limite plutôt. Je retrouvai le même phénomène dans mon expérience quotidienne. Tous les enseignants ont fait l'expérience de l'extrême sensibilité des enfants aux situations, certaines pouvant les paralyser et les rendre incapables, d'autres pouvant les porter et leur faire atteindre des résultats dont on ne les auraient pas spontanément crus susceptibles. Ils sont sans doute, beaucoup plus que les adultes «formés», perméables à la dynamique des situations et toute sociologie qui voudra rendre compte de l'enfance devra bien s'en préoccuper. Je m'intéressai beaucoup aux affaires qui se multipliaient dans ces années 1973, 74 et 75 et qui étaient autant d'occasions pour les gens d'explorer le nouvel état du monde. Je fus témoin de l'une d'elles, mais c'est son héros qui m'intéressa le plus. Après le printemps lycéen de 73 et les grèves contre le service militaire, la réforme Fontanet... il restait parmi les

élèves un certain nombre de leaders qui développaient un évident charisme et jouissaient d'une certaine influence sur leurs camarades. J'en rencontrai un, qui m'inquiétait par son caractère radicalement irrécupérable : il avait le génie de surprendre, de casser les relations convenues en ayant le mot qu'il ne faut pas, d'installer ses propres situations, toujours tendues bien sûr, mais très fortes, de telle sorte que les adultes eux-mêmes n'arrivaient pas à s'en sortir. A parler en pédant, ce garçon n'avait pas une bien grande culture, ni politique, ni esthétique, ni littéraire. Son discours, abstrait des situations et mis à plat, était un montage des lieux communs de la postérité gauchiste, vaguement teinté d'anarchisme et de situationnisme. Ce n'était pas de sa logique intellectuelle qu'il tirait sa force, mais de sa capacité à créer l'incident, à construire autour une situation dont il était la vedette, et ensuite à travailler cette situation avec une intuition formidable. Quel que soit l'interlocuteur, il tapait toujours juste, et toujours là où ça faisait le plus mal.

C'est plus tard que j'eus l'intuition de la manière dont il travaillait, en lisant le journal de Jeanne Favret-Saada où elle rapporte le cheminement de sa recherche concernant la sorcellerie (1981). Elle nous montre Madame Flora, la cartomancienne. Au début de sa séance, celle-ci commence par tirer les cartes très vite et noie sa cliente sous un flot de paroles où elle mélange tout : la fidélité du mari, les problèmes d'argent, la scolarité des enfants... le tout entrecoupé d'exclamations « Ah, ma pauvre ! » et de conseils de bonne femme... Dans ce désordre, elle cerne, à partir des réactions de son interlocuteur, ses hantises, ses espoirs, les raisons qui l'ont fait venir. Ensuite, commence la vraie séance où Madame Flora travaille dans les espaces qui sont apparus sensibles. Sans le savoir, c'est le client lui-même qui a construit les interprétations : si celui-ci reste de marbre dans la première partie, très vite le flot se tarit et Madame Flora n'a plus rien à proposer. Cette analyse m'a, rétrospectivement, beaucoup éclairé sur le fonctionnement de ce rejeton du situationnisme. Il n'avait nul besoin d'une vraie culture politique. Les débris de vocabulaire post-anarchiste et post-surréaliste qu'il glanait dans des tracts ou des petits journaux lui suffisaient pour noyer ses interlocuteurs sous un flot de paroles. Et dans ce flot de paroles, parce que nous le prenions au sérieux, il y avait matière à inquiétude, à scandale ou à émerveillement pour tout le monde. C'était ensuite nos réactions qui construisaient la situation, qui donnaient du sens à des propos qui au départ en avaient moins que nous ne le supposions. Et par là, en même temps, nous lui indiquions vers quelle cible diriger ses coups. Cela explique que chacun ait eu à son

propos sa vérité. A chaque fois, son identité était construite par son interlocuteur et chacun avait devant lui le personnage que ses espoirs ou ses hantises avaient bâti. Certes, ce travail collectif dépendait aussi d'une situation plus générale : dans la conjoncture des années 74-75, nous étions un certain nombre à penser que ces gestes ou ces paroles extravagantes avaient un sens, et donc à le construire. Dans d'autres circonstances, personne n'aurait prêté attention à ce verbiage, beaucoup l'auraient mis sur le compte de la manie. En 1974, cela fascinait.

Tout cela me donnait beaucoup à penser sur ce qu'était une situation et sur la nécessité qu'il y avait de rendre compte de ce travail des acteurs face aux incertitudes de l'après 68. Ce souci me ramenait d'ailleurs à mes préoccupations concernant la généralisation des causes politiques. Des affaires se développaient dans plusieurs secteurs du travail, de l'administration, de la magistrature... Je m'interrogeai sur la manière dont certaines mobilisaient de proche en proche un groupe, un établissement, l'opinion publique locale voire nationale. Je m'interrogeai surtout sur ce qui faisait la réussite de telles mobilisations : les faits à l'origine étaient toujours simples et quotidiens : le renvoi d'un élève, un refus d'inspection... Dans certains cas, la mobilisation à partir de ce fait «prenait» et pouvait atteindre les grands quotidiens nationaux, les syndicats, dans d'autres, elle tombait à plat.

Réflexion qui m'amenait aussi à une certaine méfiance vis à vis des concepts un peu trop durs, pouvoir, stratégie... Pour qu'il y ait développement d'une stratégie au sens strict, il faut un monde social stabilisé, où les ressources et les positions sont suffisamment stables pour permettre des projets sur le long terme. Cela existe, mais il ne faut pas que l'attention que l'on y porte occulte une autre compétence sociale, tout aussi importante dans ce monde instable que je voyais : le sens de l'occasion, la saisie des opportunités, des ressources imprévues qui apparaissent dans un monde imprévisible, cette intelligence rusée que les grecs appelaient la *métis*. Une approche historique plus connue aux États-Unis qu'en France, celle de Charles Tilly (Tilly, 1978, Zald-Mac Carthy, 1979), avait tenté de formaliser ce type de mouvement en termes de mobilisation de ressources, en montrant qu'une mobilisation politique progresse comme une boule de neige, s'alimentant à des ressources très diverses. J'avais l'impression que cette approche pouvait être féconde pour rendre compte des crises que j'observais mais elle me laissait tout de même insatisfait : un peu trop descriptive, elle laisse dans l'ombre une question qui me paraît essentielle, comment ces multiples ressources, venues d'univers si

différents peuvent-elles tenir ensemble ? C'était, sous une autre forme, revenir au problème de la généralisation politique. Pour tenir ensemble il fallait que ces différentes ressources puissent se référer à un principe supérieur commun qui leur permette de définir leur cohérence.

C'est à ce point de mon itinéraire qu'intervient l'aventure. Il est admis maintenant, lorsque l'on veut caractériser la sociologie de l'éducation des années 70, d'évoquer l'image d'une période de glaciation. L'histoire de cette glaciation, puis de la déglaciation qui l'a suivie, ont été magistralement retracées par mon amie Anne Van Haecht (1990) mais, jusqu'en 1985 à peu près, ne pas s'inscrire dans la Vulgate officielle était au moins une incongruité. A l'I.N.R.P. peut-être plus encore qu'ailleurs : dans des milieux scientifiques plus ouverts, et en particulier plus ouverts sur les sociologies étrangères, il était possible de relativiser l'omnipotence des paradigmes dominants. C'est cet air de liberté que j'ai respiré à l'École des Hautes Études : j'y travaillais bien sûr avec le Groupe de Sociologie Politique et Morale, Luc Boltanski, Laurent Thévenot, Alain Desrosières, Michael Pollak..., mais j'y rencontrais aussi bien d'autres chercheurs qui, au même moment, oeuvraient dans le même sens : Patrick Pharo, Paul Ladrière ou François Dubet par exemple. Prendre des libertés avec l'orthodoxie demande une sûreté de soi, de sa professionnalité, de sa légitimité que l'I.N.R.P. de ces années-là n'avait guère. Seule, au début, Viviane Isambert-Jamati m'a encouragé dans une voie qui n'était d'ailleurs pas celle qu'elle avait elle-même tracée. Outre le poids de cette confiance et de cette affection, elle m'a transmis à cette occasion la grande tradition du vrai libéralisme universitaire. Exigeant sur les qualités de métier, mais détaché de toute préoccupation d'école. Grande leçon que je n'oublierai pas.

C'était néanmoins une aventure que de s'engager dans un projet aussi surprenant que celui qui a présidé à la création du Groupe d'Études Sociologiques. Aventure théorique d'abord : il fallait concevoir une sociologie qui prenne au sérieux la rationalité des acteurs, qui mette au premier plan le sens que les individus investissent dans leurs actions. J'étais un peu guidé par mon expérience d'historien : c'est somme toute, depuis les années 30, le projet de cette histoire des mentalités qui a fait la gloire de l'École des Annales. J'avais fait une thèse sur l'hagiographie mérovingienne, qui n'était pas si loin, au fond, de mon projet de sociologie compréhensive du monde scolaire. Il s'agissait d'étudier comment des débris de la culture mythologique et théologique du bas Empire avaient été réutilisés dans le royaume franc pour reconstruire, après les grandes invasions, une vision un peu cohérente du monde. Réorganisation

mentale mais aussi politique : les vies de saints que j'étudiai provenaient de sanctuaires fondés par la famille arnulfide et accompagnaient la montée en puissance qu'elle accomplit à la fin du VII^e siècle avant de fonder la dynastie carolingienne. On pouvait donc en tirer des leçons sur la manière de donner un sens au quotidien en le référant à des principes, des Entités ou des Personnes. On voyait en même temps la manière dont ces Entités concourent à la fabrication d'un charisme royal, au point que certains passages de ces pieux ouvrages pourraient figurer dans un traité pratique à l'usage des militants révolutionnaires : comment légitimer un coup d'Etat ? Je découvrais là la fabrication de ce que j'appellerais maintenant une compétence politique ordinaire pour le peuple franc qui, en écoutant ces récits, apprenait à déchiffrer le monde, à référer le particulier au général, à évaluer la grandeur de ses chefs par rapport à des principes (Derouet, 1976).

J'étais aidé surtout par le travail que développaient au même moment Boltanski et Thévenot. Après s'être intéressés aux procédures qui fondent la légitimité d'une protestation (1984), Boltanski s'était en effet engagé dans un énorme travail de mise en forme des modèles de compétence politique du monde contemporain, dans le domaine de la justice d'abord (1987), puis dans celui de l'amour (1990). Je disposais donc là d'un répondant théorique sur lequel m'appuyer. Le problème était plutôt du côté de la recherche empirique. Les observatoires en place avaient été conçus dans le même mouvement et dans la même logique que la sociologie de la reproduction : une observation objectiviste des flux qui s'intéresse principalement à l'influence de l'école sur la mobilité sociale. La rationalité des acteurs et le fonctionnement même de l'enseignement étaient tenus pour négligeables. Pour faire la sociologie que je souhaitais développer et l'asseoir sur des résultats empiriques, il fallait d'abord générer un nouveau dispositif d'observation, qui saisisse le sens que les individus investissent dans leurs actions. C'est ce projet qui a présidé à la constitution du Groupe d'Études Sociologiques de l'I.N.R.P. : constituer une sorte d'observatoire ethnographique de l'évolution du système éducatif. Aventure sans aucun doute, et je n'aurai jamais assez de mots pour dire ma reconnaissance à ceux qui m'ont suivi dans cette entreprise : Marie-Claude Derouet-Besson au premier chef, mais aussi Jacqueline Gautherin, Gérard Stéphan, Régine et Philippe Gaillot, Christian Labat, Pierre Lespine, Yves Dutercq, Lucile Bourquelot... Et une pensée toute particulière va à Jeanne Brunschwig qui fut dans cette opération d'un si précieux conseil et qui nous a quittés depuis. Le projet, pour ambitieux qu'il soit, est au fond assez simple. Il s'agit de tirer parti à la fois de la

tradition scientifique de l'I.N.R.P. -une science en lien avec l'expérience et spécialement avec l'expérience enseignante- et de la possibilité institutionnelle d'associer aux recherches des enseignants travaillant dans tous les établissements de France. Cette possibilité nous permet de concevoir un dispositif d'observation qui saisit le fonctionnement du système éducatif de l'intérieur, sous un autre angle qui complète l'apport des grands observatoires quantitatifs. Il ne s'agit pas de saisir les grands phénomènes quantitatifs, en particulier l'évolution des cohortes et des flux comme des données objectives ; il s'agit de saisir la manière dont les individus construisent ces phénomènes qui, une fois totalisés et stabilisés par les statistiques, font figure de données objectives. Notre investigation ne se limite pas à ce que les historiens appellent les mentalités, climat ou culture des établissements, air du temps... Phénomènes importants mais qui n'ont d'intérêt que si on peut les relier à des dispositifs matériels, la construction des situations pédagogiques, un projet d'établissement ou des politiques d'orientation. Nous avons montré que les mesures nationales n'existent que dans la mesure où elles sont mobilisées par des acteurs sociaux et que ces acteurs les mobilisent dans un jeu local, qui peut leur donner des sens assez différents de celui qui avait été voulu par le décideur (Derouet, 1988). C'est ce travail d'interprétation et de traduction permanente qui constitue notre objet propre, et la manière dont ils s'appuient sur des forces locales, réseaux, dispositifs spatiaux ou politiques, relation entre individus... (Derouet et Derouet-Besson, 1989).

Plusieurs propositions théoriques existent pour mener à bien cette investigation du sens ordinaire des gens ordinaires qui constitue un des objets privilégiés de la sociologie contemporaine. On pourrait bien sûr évoquer l'ethnométhodologie, ou, plus proche de nous, les recherches de Patrick Pharo (1986) ou celles d'Habermas (1981), mais le programme empirique que de telles approches peuvent générer ne m'apparaît pas toujours clairement. Un des grands apports des travaux de Boltanski et Thévenot, et dans un autre domaine, de ceux de Bruno Latour (1984), c'est la possibilité qu'ils offrent de traiter dans un même mouvement, et selon les mêmes modèles, de la justice de l'accord entre les gens et de la justesse de l'agencement entre les choses. Par là, les théories débouchent sur un programme empirique que nous sommes encore très loin d'avoir saturé : la manière dont les individus construisent le social, les objets et les forces qu'ils mobilisent tout autant que les principes auxquels ils se réfèrent et les dispositifs qu'ils mettent en place pour stabiliser cette construction.

Cette démarche a beaucoup surpris à l'origine ; elle a peu à peu conquis le droit d'exister dans la mesure où l'on ne conçoit plus aujourd'hui de réforme de la société ou de l'enseignement fondée sur le seul volontarisme des décideurs. Le changement repose d'abord sur la conviction de tous les acteurs, sur leur engagement dans l'action sociale. On ne réforme pas l'enseignement par décret, on le réforme par la conscience des acteurs, et spécialement des enseignants, par leur capacité à prendre en charge, localement, le fonctionnement du système. Il y a donc absolument besoin d'un dispositif qui renseigne sur ce travail de base. Au travers de nos recherches, sur la rénovation des collèges d'abord (1988), sur la décentralisation ensuite, sur l'émergence d'un langage propre à la demande d'éducation aujourd'hui, c'est ce service que nous tentons de construire.

Il est bien entendu que je ne conclurai pas, sauf peut-être pour évoquer ce qui, dans ce récit, ne peut être dit. Le risque, l'aventure intellectuelle, ne sont des défis tenables que si, en même temps, il y a la sûreté de l'amour. Les convictions scientifiques, les équipes de recherche ne font face aux turbulences du monde que si leurs liens épistémologiques ou institutionnels sont redoublés par ceux de l'amitié, de la loyauté, de la fidélité. J'ai évoqué dans ces lignes Marie-Claude Derouet-Besson, Luc Boltanski, mes collègues du Groupe de Sociologie Politique et Morale, ceux du Groupe d'Études Sociologiques de l'I.N.R.P., Viviane Isambert-Jamati, Jean Hassenforder et quelques autres. J'aurais bien d'autres choses à dire à leur propos mais, face aux grands sentiments, je préfère m'éclipser comme Hoffmanstahl fait sortir Zerbinette à l'approche du dieu qui doit consoler Ariane...

Jean-Louis DEROUET,

*I.N.R.P., Groupe d'Études Sociologiques,
E.H.E.S.S., Groupe de Sociologie Politique et Morale.*

Bibliographie

- BOLTANSKI L., 1984, «La dénonciation», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris.
- BOLTANSKI L., 1990, *L'amour et la justice comme compétence. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, A.M. Métailié.
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1987, *Les économies de la grandeur*, Paris, P.U.F.
- DEROUET J.L., 1976, «Les possibilités d'interprétation sémiologiques des textes hagiographiques», *Revue d'histoire de l'Église de France*..

- DEROUET J.L., 1988, «Désaccord et arrangements dans les collèges», *Revue française de pédagogie*, n°83, 1988.
- DEROUET J.L., 1991, *École et justice. Éléments pour une théorie politique du monde scolaire*, Paris, A.M. Métailié.
- DEROUET J.L. & DEROUET-BESSON M.C. (Eds) *Cohérence et dynamique des établissements scolaires. Études sociologiques. Actes du colloque de Tours, 25-26 avril 1989*. Tours, I.N.R.P.-C.D.D.P. de Tours.
- DESROSIERES A., 1985, «Histoire de formes : statistiques et sciences sociales avant 1940», *Revue française de sociologie*, XXVI.
- DESROSIERES A. & THÉVENOT, 1988, *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, Ed. La découverte.
- FAVRET-SAADA J. & CONTRERAS J., 1981, *Corps pour corps, enquête sur la sorcellerie dans le Bocage*, Paris, Gallimard.
- HABERMAS, 1981, (trad. fran. 1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- LATOUR B., 1984, *Les microbes*, Paris, A.M. Métailié.
- POLLAK M., 1990, *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, A.M. Métailié.
- THÉVENOT L., 1987, *Forme statistique et lien politique, éléments pour une généalogie des statistiques sociales*, Paris, I.N.S.E.E.
- TILLY C., 1978, *From Mobilization to Revolution*, États-Unis, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- VAN HAECHT A., 1990, *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- WALLER W., 1932, *The Sociology of Teaching*, New-York, John Wiley.
- ZALD M.N. & MAC CARTHY J.D., 1979, *The Dynamics of Social Movements*, Cambridge, Mass., Winthrop.

BIOGRAPHIE ET RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES

Itinéraire et reconstruction biographique

Eric Plaisance

Autant le dire d'emblée : j'ai longtemps hésité à fournir cet itinéraire de recherche. Une telle hésitation ne résulte pas seulement de la difficulté à mettre par écrit, et à destination d'un public, des informations à dimension fortement subjective sur les grandes étapes que l'on a pu suivre dans le domaine de la recherche.

Elle procède aussi d'une réflexion critique sur les biographies et sur leur utilisation, actuellement à la mode, en sciences humaines et sociales. A coup sûr, les interrogations que l'on est en droit de se poser sur la place qu'occupent actuellement les biographies, les récits et les histoires de vie, sont redoublées lorsque l'objet d'analyse est précisément soi-même, à tel point qu'il faudrait, si tant est que cela soit possible, produire d'abord son récit puis prendre une distance critique à son égard pour en établir une analyse.

La première ressource qui s'offre alors est de recourir à sa propre formation pour tenter d'y voir plus clair et d'envisager une utilisation quelque peu distanciée du produit auto-biographique. Recourons alors

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

à la philosophie, puisque c'est précisément une formation philosophique tout à fait académique que j'ai connue au début des années 60, à la fois à la Sorbonne et à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, et qui m'a procuré à la fois de grands moments de joie intellectuelle et des bases de réflexion que je pense transposables aux débats actuels des sciences sociales.

Attachons-nous, dans une première étape, à l'analyse de la terminologie spontanément employée. Qu'entend-on habituellement par «itinéraire» ? Selon le Dictionnaire de Littré qui est bien le «remède évident à tous les maux d'imagination» voire le «consolateur absolu» ou le «livre des livres», selon Richard Jorif (1), un itinéraire indique le chemin d'un lieu à un autre mais aussi les lieux où l'on passe. C'est donc l'image du cheminement mais aussi des étapes successives dans ce cheminement qui est suggérée. En l'occurrence, l'approche biographique prend ici la forme du modèle processuel, forme parmi d'autres possibles puisqu'on peut aussi adopter soit un modèle de type archéologique, insistant sur un épisode passé, voire une période ancienne, qui auraient marqué fondamentalement le devenir ultérieur de la personne ; soit un modèle qui mettrait en valeur le rôle de «structures» extérieures à l'individu et, par exemple, de temporalités qui guideraient, orienteraient les biographies individuelles. On peut même établir, dans le foisonnement actuel des histoires de vie, certaines figures fondamentales qui orientent des mises en forme temporelles. C'est la recherche de ces différents modèles d'intelligibilité qui est au cœur de la réflexion critique de certains sociologues, comme Frédéric de Coninck et Francis Godard (2). Au risque de schématiser, disons que l'usage des biographies est dans un état de tension entre l'attention accordée à la singularité du cas individuel (qui est donc, par principe même, irréductible à tout autre) et la tentation de réduction de cette histoire singulière à l'effet de séries structurelles (ce qui revient donc à gommer les traits particuliers de cette histoire ou, tout au moins, à les assimiler à des traits plus généraux) (3). Cette tension entre deux pôles rejoint même la tension plus générale entre les options subjectivistes et les options objectivistes dans les constructions théoriques en sciences sociales, à tel point que nombre d'auteurs contemporains essaient précisément de recourir à des modèles explicatifs qui éviteraient le réductionnisme de ces orientations. Je reviendrai ultérieurement sur de tels problèmes, à propos des orientations actuelles de la sociologie et, par exemple, à propos de l'usage de la notion de «stratégie».

Mais on peut aussi observer la manière dont sont élaborées et présentées les histoires de vie ou encore, pour l'exprimer autrement, montrer quels

sont les présupposés souvent inaperçus qui président à la formation même de telle histoire singulière. Parmi les écrits des philosophes, ceux de René Descartes méritent, sur ce point comme sur tant d'autres, une attention particulière. Il exprime de manière saisissante la façon dont il conçoit son fameux «Discours de la Méthode». Il s'agit, dit-il, de «faire voir quels sont les chemins que j'ai suivis et d'y représenter ma vie comme en un tableau afin que chacun en puisse juger et qu'apprenant du bruit commun les opinions qu'on en aura, ce soit un nouveau moyen de m'instruire que j'ajouterai à ceux dont j'ai coutume de me servir». Son dessein est alors non pas «d'enseigner la méthode que chacun doit suivre pour bien conduire sa raison mais seulement de faire voir en quelle sorte j'ai tâché de conduire la mienne». On doit surtout remarquer les expressions mêmes que Descartes utilise ensuite pour caractériser son discours : le récit est proposé comme «une histoire», voire comme «une fable» et l'auteur fait profession de foi de modestie en suggérant que certains exemples proposés pourront être imités mais que plusieurs autres pourraient, à juste raison, ne pas être suivis.

Une telle présentation est doublement suggestive car elle met fortement en évidence, d'une part, l'option que Descartes a suivie pour montrer sa recherche de la vérité dans les sciences : non selon la succession abstraitement épurée de règles mais sous forme de récit. D'autre part, Descartes précise le type de récit adopté : histoire sous forme de «tableau» ou même de «fable». On est d'autant plus frappé par cette présentation que Descartes semble suggérer qu'il y a bel et bien de sa propre part une construction voire une reconstruction biographique. Même s'il ne s'agit pas d'une énonciation de règles «more geometrico», la biographie est ici travaillée par un souci évident d'élaboration afin de montrer au lecteur à quels préceptes simples de méthode Descartes avait abouti, en s'entretenant de ses propres pensées, «enfermé dans un poêle» au cours d'un hiver passé en Allemagne. Indirectement, nous sommes alors mis en garde, et de façon magistrale, contre une appréhension naïve et spontanée des histoires de vie, au-delà même de la présentation personnelle que fait Descartes de sa propre démarche méthodique. Comme l'énonce un sociologue contemporain si fortement marqué par la connaissance des auteurs classiques de la philosophie, à savoir Pierre Bourdieu, un des présupposés des histoires de vie est celui de la cohérence et de la nécessité logique de la succession des événements individuels organisés en «des séquences ordonnées selon des relations intelligibles». Réside au cœur des biographies «le postulat du sens de l'existence racontée» et, en même

temps, un tel sens est confirmé par la présentation d'étapes de vie enchaînées de manière significative (4).

Des précautions méthodologiques sont donc indispensables lorsqu'on utilise des histoires de vie, de même que des mises en garde au lecteur ne sont peut-être pas superflues lorsqu'on cherche à énoncer son propre itinéraire. Il convient, en particulier, de ne pas ignorer les risques de l'illusion rétrospective, c'est-à-dire de la reconstruction, après coup, des cheminements (5). Or, j'ai toujours eu le sentiment fortement éprouvé que mon propre itinéraire aurait pu être différent, que d'autres voies auraient pu être les miennes, aussi bien en ce qui concerne l'orientation vers la recherche par rapport à d'autres orientations possibles qu'en ce qui concerne le type de recherche. De ce point de vue, les travaux que j'ai menés ne me sont jamais apparus comme une conséquence nécessaire d'événements antérieurs ni comme le fruit d'un enchaînement tracé à l'avance. Certes, il conviendrait à nouveau de s'interroger sur cette perception subjective et sur ses racines à la fois individuelles et sociales. A vraisemblablement joué sur ce plan un déroulement scolaire personnel par à-coups et par étapes successives surtout au niveau secondaire où des bifurcations multiples étaient offertes, où différentes formules ont été effectivement utilisées (lycée avec formation classique comprenant latin et grec ; écoles normales d'instituteurs avec «formation moderne») et où les sanctions par les diplômes étaient recherchées pour donner une garantie devant un avenir trop incertain. Plus fondamentalement sans doute, ce sont des ancrages sociaux populaires, mais à la limite de la petite bourgeoisie intellectuelle qui fournissent les meilleures clés d'interprétation de cette vision de ma propre situation sous la figure de la contingence (6).

Philosophie et sciences humaines

La réflexion philosophique, grâce à l'initiation aux grands auteurs depuis les philosophes grecs jusqu'aux philosophes allemands, en passant évidemment par Descartes, permettait d'ailleurs d'élaborer de manière méthodique des interrogations existentielles fondamentales. Mais, en même temps, j'étais très séduit par les auteurs qui ont développé des philosophies de l'être plus que des philosophies du sujet et qui ont donné à lire des architectures où s'articulent voire s'engendrent logiquement des concepts, eux-mêmes témoignant du mouvement de l'être. J'avais été ainsi un lecteur assidu de Spinoza et de Hegel, à la recherche

de théories unitaires rassemblant la diversité des phénomènes, voire de théories totalisantes et prétendant cerner le déploiement de la totalité. Pourtant, les débats en cours au début des années 60 portaient plus sur le marxisme, le structuralisme ou la psychanalyse. C'était le moment des relectures de Marx par Louis Althusser, sa dénonciation de l'humanisme socialiste comme concept et son insistance à lire le Marx du Capital comme théoricien des formations sociales capitalistes. C'était aussi le moment de la relecture de Freud par Lacan, là aussi avec le souci affirmé de revenir aux sources-mêmes de la théorie freudienne et non plus d'en utiliser les interprétations culturalistes ou anthropologiques. Il était clair, en tous cas, que, parmi les philosophes en formation dans ce début des années 60 à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud où je me trouvais alors, ce n'était plus la référence à l'existentialisme sartrien qui orientait fondamentalement la réflexion mais plutôt tout un ensemble de références générales portant plutôt sur les rapports entre philosophie, sciences et idéologies. Cette orientation provenait en partie de la présence, à l'École, de philosophes tels que Jean Toussaint Desanti, initiateur à la lecture critique de la phénoménologie de Husserl et à la philosophie des sciences et, de manière privilégiée, dans le domaine des idéalités mathématiques. Mais, au-delà de l'École aussi, la réflexion philosophique se nourrissait de l'épistémologie plus fortement sans doute qu'au moment de la vogue sartrienne : ce n'était pas seulement la question classique portant sur le statut de la connaissance philosophique par rapport aux connaissances scientifiques mais aussi celle de savoir comment la philosophie était enrichie par une initiation «armée» à telle ou telle discipline scientifique. A cet égard Georges Canguilhem constituait un pôle de référence important : son analyse minutieuse du normal et du pathologique permettait de percevoir l'articulation entre l'histoire de la biologie, la pratique médicale et ... la philosophie elle-même (7). D'autres textes de Canguilhem pouvaient, au contraire, contribuer à renforcer la méfiance des jeunes philosophes à l'égard de la psychologie (8). D'après mes souvenirs (mais méfions-nous de la reconstruction subjective...), autant l'initiation à l'histoire des sciences en général recevait un large assentiment, autant l'initiation à la psychologie expérimentale en laboratoire suscitait réactions de condescendance voire de mépris. Je partageais alors, et de manière hâtive, la mise en cause de la psychologie, taxée d'être seulement une forme subtile d'idéologie et seules les approches psychanalytiques trouvaient grâce devant les accusations de behaviorisme et de méconnaissance du sens des comportements humains. Quant aux sciences sociales, elles ne subissaient pas les mêmes types de critiques qui auraient

abouti à leur dénier toute légitimité. Paradoxalement, c'étaient moins les textes des maîtres fondateurs de la sociologie qui avaient le plus fortement soutenu mon attention, malgré les analyses érudites et nuancées de Raymond Aron à la Sorbonne, mais plutôt des textes qui faisaient état de données d'enquêtes empiriques et surtout des textes qui relativisaient ma vision du monde en dévoilant modes de vie et modes de pensées de populations extra-européennes : ainsi Lucien Lévy-Bruhl dans son analyse critique de la notion de « mentalité primitive », Maurice Leenhardt à propos du monde mélanésien, Claude Lévi-Strauss à propos de la pensée « sauvage », Roger Bastide à propos des religions africaines au Brésil etc... C'était aussi la période au cours de laquelle Maurice Godelier rapportait et présentait ses données ethnologiques recueillies auprès des Baruya de Nouvelle-Guinée et à partir desquelles il cherchait à construire une anthropologie économique (9). A cet intérêt porté à la connaissance de l'autre et de l'ailleurs répondait le souci de mieux cerner les phénomènes de racisme, en particulier dans le contexte social et politique entourant la guerre d'Algérie : mieux comprendre, mais cette fois-ci dans un contexte immédiat, les réactions de défiance vis-à-vis de l'autre et les stéréotypes qui le dévalorisent. Franz Fanon m'avait servi de guide pour mettre au clair ces phénomènes mais j'avais aussi été un lecteur attentif du poète antillais Aimé Césaire (10).

Cette phase de formation philosophique sanctionnée par l'agrégation me conduisait, en fin de compte, à souhaiter développer une réflexion philosophique qui serait ancrée dans le réel social et qui, vue sous cet angle, tournerait provisoirement le dos à l'histoire de la philosophie et à l'analyse minutieuse des grands philosophes du passé (11). Mon souci d'un ancrage concret s'était alors manifesté de manières diverses. J'avais amorcé en 1965-66 des études de troisième cycle sous la direction de Roger Daval à la Sorbonne avec l'intention, qui était alors assez vague, d'élaborer une thèse sur l'utilisation des moyens audio-visuels dans l'enseignement et avec la préoccupation d'y cerner les représentations plus que les pratiques. Ce projet n'a pas été poursuivi mais il m'avait permis de mieux comprendre certaines pratiques de recherche en sociologie et en psychologie sociale et, par exemple, l'analyse de contenu de textes. Cette même période avait néanmoins été sanctionnée par quelques publications qui, d'une certaine manière, scandent mon itinéraire. D'une part, un court article revendiquait la place de la philosophie dans un dialogue permanent avec les sciences plus qu'avec la littérature, contrairement à des projets de réforme qui étaient élaborés pour l'enseignement philosophique (12). D'autre part, deux articles de critique de

jazz largement inspirés par la lecture des textes de Louis Althusser sur l'idéologie et sur les différents niveaux de la réalité historique. J'y développais l'argument selon lequel on ne pouvait assimiler champ de production esthétique et idéologie et j'essayais de montrer que les développements de la musique de jazz, et en particulier le free jazz, ne devaient pas seulement s'analyser en fonction des revendications sociales des noirs américains comme s'il s'agissait d'une forme de protestation parmi d'autres mais réclamaient aussi la reconnaissance de la spécificité de l'activité musicale et, par conséquent, de ses critères d'appréciation, même si ceux-ci étaient loin d'être immuables (13).

Inadaptations et échecs scolaires

Les orientations de recherche que j'adoptai aussitôt après cette période furent nettement moins philosophiques tout en étant nourries de cette formation de base. Elles furent fortement intriquées à mes activités de formateur de formateurs dans un Centre Spécialisé pour les personnels de l'enfance inadaptée et qui s'appelait à l'époque Centre National de Pédagogie Spéciale (à Beaumont-sur-Oise). Avant d'accepter ce poste, je m'étais informé de manière très minutieuse sur les grands débats qui avaient cours dans le secteur de l'éducation spécialisée. Le nouveau développement des classes de perfectionnement («pour enfants arriérés des deux sexes» disait la loi de 1909) et, de manière générale, la nouvelle offre institutionnelle d'équipements pour enfants inadaptés, étaient corrélatives, au milieu des années 60, de confrontations parfois très vives entre les continuateurs des approches psychométriques de la débilité (par exemple l'équipe de René Zazzo) et les partisans d'une remise en cause radicale de la notion même de débilité, surtout les psychanalystes comme Maud Mannoni et Bruno Castets (14). Pris dans de tels débats, j'avais eu le souhait de fournir un état de la question mais de manière plus vaste, c'est-à-dire sur l'ensemble des enfants désignés comme «inadaptés». Mon association avec Jacques Beauvais et Monique Vial a ainsi permis d'aboutir aux textes réunis sous le titre «Les mauvais élèves» (15). Les préoccupations que nous partagions alors étaient prioritairement d'ordre critique : nous ne voulions plus nous contenter de dresser un bilan aseptisé des différentes formes d'inadaptation scolaire et nous cherchions au contraire à les situer par rapport aux responsabilités propres de l'école et des institutions sociales dans leur genèse ou dans leur aggravation. Le titre de l'ouvrage avait été choisi par Jacques Beauvais et nous étions

pleinement d'accord pour l'adopter dans la mesure où il mettait l'accent sur le langage ordinaire de l'école et même du maître d'école et suggérait qu'un lien étroit devait unir les analyses des différents types d'inadaptation et celle des échecs et des retards scolaires. Les mauvais élèves, disions-nous dans l'introduction commune, ce sont «des enfants qui ne suivent pas, qui échouent, redoublent leur classe ; enfants qui restent imperméables à certains apprentissages scolaires (lecture, orthographe, calcul) ; enfants dont le comportement ne satisfait pas aux exigences du milieu scolaire». Du point de vue des modes d'analyse de ces déviations scolaires, nous avons pris explicitement le parti de ne pas nous en tenir à l'étude des cas individuels et, au contraire, de «les rapporter à la réalité scolaire et sociale qui leur sert de toile de fond». Le paradoxe de nos présentations respectives étant néanmoins que nous avons adopté un découpage par catégories d'enfants inadaptés (pour ma part, les troubles du comportement) sans exercer une vigilance critique explicite à l'égard des processus de construction sociale de ces catégories.

Dans le cadre du Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS) où j'exerçai ensuite à partir de 1969, la mise en cause des explications traditionnelles des échecs et des difficultés scolaires était au contraire au centre des préoccupations des chercheurs et, en premier lieu, de Mira Stambak, responsable du centre. Il s'agissait, en fait, non seulement de mettre en doute l'utilisation de tests psychométriques pour rendre compte des différences de réussite entre les enfants mais, plus fondamentalement, d'interroger la pertinence des approches psychologisantes ou médicalisantes des difficultés scolaires. L'ouvrage collectif «La dyslexie en question» issu des travaux d'un colloque mettait bien en évidence, sur le problème précis de l'apprentissage de la langue écrite, cette perspective d'analyse (16). Faisant le bilan de plusieurs interventions faites au cours du colloque, nous aboutissions d'abord au constat d'une impasse : la notion de dyslexie paraissait se dissoudre en une multiplicité d'approches hétérogènes, sur les plans descriptif, explicatif et rééducatif. Mais nous montrions aussi que l'analyse historico-critique des conditions d'émergence de la notion de dyslexie révélait l'illégitimité de l'extension à l'ensemble des enfants en difficulté par rapport à la langue écrite de modèles explicatifs qui avaient été éprouvés à propos de cas pathologiques graves et dûment circonscrits. C'était donc l'abord pathologisant des difficultés scolaires qui était mis en question : «Il paraît (...) impossible de s'en tenir à une formulation des problèmes qui, considérant a priori toutes les difficultés d'apprentissage de la langue écrite comme pathologiques, ne prendrait

en compte que les facteurs individuels sans analyser aussi la réalité scolaire et sociale qui les détermine massivement». D'une certaine façon aussi, cela revenait à insister sur les facteurs pédagogiques des phénomènes d'échec et de difficultés scolaires : effets des attitudes et des pratiques éducatives mais aussi effets du système scolaire dans son ensemble. Ces prises de position, à la fois théoriques et pratiques, se manifestaient aussi dans des textes personnels, parus eux aussi en 1972, mais qui avaient l'ambition supplémentaire de vouloir se situer par rapport à des notions apparemment plus sociologiques comme celle de handicap socio-culturel. Je dénonçais cette assimilation hâtive des difficultés scolaires d'enfants des classes populaires à un handicap, comme s'il s'agissait de phénomènes assimilables à des cas pathologiques de l'ordre de la motricité ou de l'organisation sensorielle. J'insistais sur le fait que de telles difficultés ne pouvaient se définir qu'en référence à l'école, qu'en relation avec des exigences d'apprentissage et que, par conséquent, elles ne pouvaient se définir comme des manques indélébiles caractérisant certains enfants. Mais en allant plus avant dans l'analyse, je prenais aussi position par rapport aux thèses sociologiques définissant l'école comme «appareil idéologique d'Etat», à la suite de Louis Althusser. J'exprimais mes craintes que la théorie de l'école capitaliste de Christian Baudelot et Roger Establet n'entraînât de nombreux schématismes : «L'école de la société capitaliste se définit-elle intégralement comme une école capitaliste, c'est-à-dire comme une école de part en part soumise au souci d'exploitation sociale du travail ? «De même je m'interrogeais sur les limites d'une interprétation qui mettait au premier plan les aspects idéologiques et, par voie de conséquence, évitait la question des apprentissages de certains savoirs ou de certaines techniques. J'ajoutais, en prenant un exemple, qu'il me paraissait très contestable de réduire l'apprentissage de la lecture, certes très inégalement maîtrisé par les enfants aux origines sociales différentes, à un processus d'inculcation idéologique (17).

Sous l'angle des recherches empiriques, le Centre de Recherches du CRESAS s'était engagé dans une vaste enquête sur la «déviance» des enfants à l'école maternelle (18). J'avais alors fait partie des chercheurs engagés dans le recueil et le traitement des informations recueillies sur le signalement des enfants de cinq ans aux psychologues scolaires de la part des institutrices d'écoles maternelles. Ces signalements étaient, bien entendu, effectués pour des motifs divers (au premier rang desquels les difficultés de comportement des enfants), révélant plus la sensibilisation des institutrices aux comportements des enfants en général qu'une

éventuelle pathologie de certains d'entre eux. Confrontés aux comptes rendus d'examens effectués par les psychologues, ils permettaient d'assurer encore plus nettement l'idée selon laquelle les avis formulés sur les enfants étaient étroitement dépendants de la position professionnelle des adultes : les psychologues confirmaient que la grande majorité des enfants signalés avaient effectivement des difficultés mais ils n'énonçaient pas nécessairement les mêmes difficultés. La relativisation des perceptions des adultes menait, là encore, à douter de la validité d'une approche qui se limiterait aux seules caractéristiques individuelles des enfants. L'enquête sur les signalements se prolongeait alors, d'une part, par une enquête sur les familles des enfants de moins de cinq ans fréquentant les écoles retenues dans l'échantillon et, d'autre part, par une enquête sur le devenir des enfants au cours de leur scolarité primaire. Il était ainsi clairement montré que les enfants des classes populaires étaient plus souvent signalés que les autres enfants et que ces mêmes enfants étaient ensuite plus souvent en retard ou en classes spéciales, ce qui entraînait toute une réflexion critique sur la prédictivité des signalements et, plus généralement, sur la notion de prévention des difficultés scolaires (19).

L'école maternelle

On voit donc bien que cette vaste enquête longitudinale, à l'origine orientée par des objectifs de recherche proches de la psychologie (même s'il s'agissait d'une psychologie critique vis-à-vis des approches classiques des comportements de l'enfant), menait dans son propre déroulement à des questionnements de nature sociologique. Avec d'autres collègues du Centre de Recherche, je partageais une interrogation majeure sur l'école maternelle en tant qu'institution sociale : pouvait-elle être considérée comme une école spécifique et originale, avec ses propres objectifs ? Comment comprendre sa signification par rapport à des demandes sociales de scolarisation, voire par rapport à des phénomènes sociaux tels que le travail féminin ? Ces orientations de recherche étaient d'ailleurs très rares à l'époque, puisque des travaux sociologiques ou historiques sur l'école maternelle étaient pratiquement inexistantes. Alors que d'autres sociologues du groupe s'orientèrent plutôt vers l'analyse des rapports des familles à l'école maternelle, je portais la réflexion sur l'école maternelle elle-même (20).

Parallèlement à des enquêtes par interviews auprès d'institutrices et plus exactement sur leurs représentations des objectifs de l'école maternelle, j'entreprenais un examen de l'évolution de ces objectifs, depuis les salles d'asile du XIXe siècle. Je prenais alors comme corpus de textes soumis à l'analyse les textes officiels successivement publiés mais aussi un ensemble de documents «quasi officiels» émanant par exemple des inspectrices à différentes époques, au premier rang desquelles le nom de Pauline Kergomard mérite d'être rappelé pour la longévité de son exercice professionnel et pour la pertinence de ses articles et de ses livres (21). J'étais frappé par la convergence remarquable des renseignements sur un point précis : la fréquentation ancienne était le fait des enfants des classes populaires et surtout des enfants d'ouvriers dont les mères travaillaient en dehors du domicile familial ; la fréquentation moderne était au contraire caractérisée par la présence d'enfants issus de groupes sociaux plus divers, y compris des enfants des classes moyennes et supérieures. On serait ainsi passé à une hétérogénéité sociale de fréquentation. Il restait à confirmer cette hypothèse mais aussi à la mieux formuler en termes de transformation des comportements familiaux à l'égard du jeune enfant.

Mais avant d'aborder plus spécifiquement cette entreprise, j'avais procédé à un bilan assez complet sur l'école maternelle contemporaine, en abordant le cadre juridique et administratif, l'histoire de l'institution, la définition de ses finalités mais aussi la mise en oeuvre concrète des activités avec les enfants (22). De plus, je présentais les questions débattues en fournissant les pièces d'un dossier permettant au lecteur de juger de la question en fonction d'informations précises : par exemple, à propos des effectifs d'enfants par classe, du passage à l'école primaire ou encore à propos des inégalités scolaires et des inadaptations infantiles. J'avais surtout voulu privilégier une approche sociologique de l'école maternelle, en esquissant son articulation avec le travail féminin et avec la représentation, historiquement construite et socialement différenciée, du jeune enfant et de ses activités. En adoptant ce type de posture, je prenais, d'une certaine manière, le contrepied d'un discours euphorisant et lyrique qui a si souvent été tenu à propos de l'école maternelle et qui a parfois tenu place d'analyse.

Mieux comprendre l'évolution récente de l'école maternelle, c'est-à-dire son évolution depuis la fin de la seconde guerre mondiale, réclamait cependant de prendre encore plus de distance critique par rapport au langage psycho-pédagogique spontanément employé dans les déclarations - orales ou écrites - des acteurs sociaux que sont les institutrices, les

directrices ou les inspectrices d'école maternelle. Cela exigeait surtout de construire de manière précise l'objet d'analyse. Grâce aux conseils de Viviane Isambert-Jamati et à la lecture de ses recherches, j'avais ainsi orienté dans le début des années 80 ma thèse de doctorat vers deux axes essentiels : d'une part, l'analyse de l'évolution de la fréquentation ; d'autre part, l'analyse de l'évolution des finalités et des activités (23). La notion de «socialisation du jeune enfant» me permettait d'établir l'unité de l'ensemble. Certes, la notion était susceptible de définitions multiples, inscrites dans des disciplines scientifiques différentes, mais elle me permettait d'analyser sous l'angle sociologique d'un côté, l'évolution des rapports entre ces deux instances de socialisation que sont l'école maternelle et la famille (en cernant les transformations des pratiques familiales en matière de socialisation du jeune enfant) et, d'un autre côté, l'évolution des processus de socialisation internes à l'école maternelle (c'est-à-dire en essayant de définir, grâce à l'utilisation de rapports d'inspection en école maternelle, les modifications de «modèles éducatifs» adoptés pratiquement au sein de l'institution). Cette recherche suscitait à son tour de nouvelles questions ayant trait à la définition plus fine des groupes sociaux concernés par un nouvel usage des maternelles (classes moyennes ou classes supérieures, et quelles fractions d'entre elles) et à la signification sociale de la socialisation moderne du jeune enfant, celle que j'ai appelée «expressive» et que Basil Bernstein nomme «pédagogie invisible» à propos des infant schools britanniques. Je renvoie, sur ce point, aux fructueux débats que j'ai eus avec Jean-Claude Chamboredon qui est sans doute le premier en France à avoir défini explicitement l'objet d'une sociologie de l'école maternelle comme articulation entre demandes parentales socialement diversifiées et offre pédagogique de l'institution (24).

La sociologie de l'éducation en débat

L'achèvement de cette recherche bien circonscrite, prolongée par la publication de différents textes et de l'animation scientifique d'un groupe international sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance (au sein de l'Association Internationale d'Histoire de l'Education) n'a pas été suivie par la mise en chantier d'une recherche aussi unifiée autour d'un même objet. En grande partie du fait de mes fonctions nouvelles (responsable, après Viviane Isambert-Jamati, de l'unité de recherche associée au CNRS «Sociologie de l'Education» au sein de l'Université René Descartes -

Paris V), j'ai été conduit à mener des recherches diverses, parmi lesquelles j'inclus la coordination de recherches collectives. Ce fut le cas pour une recherche sur la politique des zones d'éducation prioritaires dont j'assurais l'animation scientifique et qui a donné lieu à un rapport collectif et à des publications diverses sous la responsabilité autonome des différents chercheurs. Pour ma part, j'avais, avec l'un des chercheurs (Agnès Henriot), procédé à un repérage précis de la politique des aires britanniques d'éducation prioritaire, inaugurée en 1967, soit plus de dix ans avant le lancement de la politique française. Dans un texte synthétique, je soulignais qu'une des difficultés majeures rencontrées dans l'application de cette politique en France avait été celle de la mobilisation et de la collaboration effective de divers acteurs, sur le plan local, en faveur des enfants de milieux populaires (25).

Les thèmes qui retiennent actuellement mon attention sont donc de plusieurs ordres. Tout en maintenant mon intérêt à l'égard de l'analyse de l'école maternelle pour contribuer à la construction d'une sociologie de la petite enfance (26), j'ai essayé de renouer avec les travaux que j'avais menés sur l'enfance dite «inadaptée» en procédant à des bilans critiques sur les recherches publiées sur «l'éducation spéciale» de la part d'historiens ou de sociologues. Une telle démarche de mise au point à partir des recherches disponibles me semble présenter l'avantage de dévoiler les difficultés de construction de l'objet : on risque de reprendre le langage des professionnels (la notion même «d'éducation spéciale» en témoigne) mais on risque aussi d'utiliser certains concepts passe-partout (moralisation des classes populaires, normalisation des conduites) dont on peut douter qu'ils fournissent les instruments pertinents pour restituer la spécificité et la complexité des institutions ou des pratiques. Sous cet angle, on perçoit bien qu'une déconstruction critique est indispensable, comme l'a remarquablement montré Monique Vial à propos de l'histoire des revendications menant à la loi de 1909 : c'est «l'écran des évidences» qui constitue un obstacle épistémologique majeur (27). J'envisage, dans une autre étape, de mieux comprendre le rôle que le secteur associatif a joué (et joue encore) dans la «prise en charge» des handicaps et des inadaptations. Il ne s'agirait pas d'analyser le phénomène associatif pour lui-même et, par exemple, les pratiques associatives parentales, mais de cerner le rôle joué par le dispositif associatif du point de vue de sa contribution aux politiques médico-psycho-pédagogiques à l'égard de l'enfance «à problèmes» et, par conséquent, de repérer son articulation aux politiques menées par l'Etat. C'est alors qu'il convient sans doute de tenir compte des acquis scientifiques ici complémentaires de la sociologie de l'éducation et de la sociologie politique.

On ne saurait donc négliger les «ouvertures» de la sociologie de l'éducation à l'égard d'autres champs de recherche de la sociologie, voire d'autres disciplines scientifiques. Sans vouloir reprendre naïvement un certain discours à la mode sur l'interdisciplinarité, je crois nécessaire de souligner finalement les transformations qui, au-delà de mes propres objets de recherche, ont marqué la sociologie française (28). Au cours de ces dix dernières années, on constate en effet de multiples mouvements et déplacements qui amorcent des dialogues fructueux. D'un côté, certains cadres théoriques qui ont été tout d'abord ancrés dans une analyse des systèmes d'enseignement, comme le paradigme de la reproduction, ont été repris et travaillés non seulement dans une sociologie plus large de la culture mais aussi dans d'autres secteurs comme la sociologie urbaine. D'un autre côté, la sociologie de l'éducation, dans son propre développement, s'est confrontée à d'autres champs de recherche de la sociologie ou à d'autres disciplines. Des recherches spécifiquement orientées vers l'éducation utilisent des concepts, des modes d'approche, voire des interrogations qui ont d'abord été au coeur d'autres sociologies, comme la sociologie de la famille, la sociologie des professions, la sociologie politique... Citons, par exemple, l'utilisation de concepts tels que ceux de carrière, de socialisation, de mobilisation, de stratégie... Mais cet élargissement ne me semble pas limité aux seules sociologies car de nouveaux rapports se sont instaurés avec d'autres disciplines comme l'histoire, la psychologie sociale et l'ethnologie. Là encore l'utilisation de certains concepts témoignent de ces passages complexes (et qui réclament aussi la vigilance épistémologique) d'une discipline à une autre : le local, l'identité, la représentation, etc...

Est-ce à dire qu'avec ces différents apports la question des paradigmes se trouve posée de manière différente par rapport à la période de la fin des années 60 et du début des années 70 où la sociologie de l'éducation était très fortement marquée par le paradigme de la reproduction ? D'une certaine manière, il faut répondre positivement car, ainsi que je l'ai suggéré plus haut, certains concepts sont sous-tendus par des références théoriques qui ne ramènent pas à un schéma unique d'analyse et, en tous cas, semblent peu compatibles avec un modèle strict de reproduction sociale ou socio-culturelle. J'ai ainsi essayé de montrer le renouvellement des perspectives d'analyse de l'échec scolaire et l'intérêt incontestable des approches qui privilégient les micro-situations où les engagements des acteurs sociaux se manifestent à travers pratiques quotidiennes, représentations réciproques, négociations de situations, voire définition des situations elles-mêmes (29). Pour autant, je reste persuadé que ces

paradigmes interactionnistes n'éliminent pas, ipso facto, des perspectives d'analyse qui se révèlent plus opératoires pour rendre compte des évolutions plus globales des structures sociales. De la même manière, un concept tel que celui de «stratégie», souvent utilisé en connexion avec celui de «jeu», fournit un instrument d'analyse de certaines situations concrètes dans le champ scolaire mais il mérite à son tour d'être soumis à l'examen critique s'il présuppose une rationalité sans faille de l'ensemble des acteurs concernés : certains d'entre eux sont loin de maîtriser le jeu et les enjeux (30). Une des tâches immédiates mais essentielles de la sociologie contemporaine me paraît donc être non de chercher à construire un nouveau modèle théorique unificateur (qui ferait toujours courir le risque d'appréhender certaines réalités de manière réductrice) mais plutôt d'articuler de manière pertinente les différents niveaux de réalité, de saisir dans leur complémentarité la signification subjective des actions et les conditions objectives de leur exercice. Tâche à laquelle la sociologie de l'éducation doit apporter et (apporte déjà) sa propre contribution.

Eric PLAISANCE

*Professeur de Sociologie de l'Éducation
Université René Descartes - Paris V
UFR Sciences de l'Éducation*

- (1) Richard JORIF, le *Burelain*, roman, Ed. François Bourin, 1989.
- (2) Frédéric de CONINCK, Francis GODARD, L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation, les formes temporelles de la causalité, *Revue Française de Sociologie*, janvier-mars 1990, XXXI-1, p.23-53.
- (3) Pour Jean-Claude PASSERON, on aurait deux sensibilités au devenir, mais qui n'ont pas le même statut épistémologique. «L'une, c'est la sensibilité perceptive à l'expressivité du cas livré dans son intégralité, au réalisme littéraire du détail, à la singularité du devenir d'un individu ou d'une lignée. Et l'autre, c'est la sensibilité théorique à l'aspect longitudinal des phénomènes, à la structure des séquences d'occurrences qui font, dès qu'elles ont quelque généralité, la structure d'un temps social ou d'une périodisation historique». Il y aurait donc, d'un côté, l'utopie biographique, de l'autre le modèle essentialiste. Voir : Jean-Claude PASSERON, Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue Française de Sociologie*, janvier-mars 1990, XXXI-1, p.3-22.
- (4) Pierre BOURDIEU, L'illusion biographique, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, juin 1986, n°62-63, p.69-72.
«Produire une histoire de vie, traiter la vie comme une histoire, c'est-à-dire comme le récit cohérent d'une séquence signifiante et orientée d'événements, c'est peut-être sacrifier à une illusion rhétorique, à une représenta-

tion commune de l'existence que toute une tradition littéraire n'a cessé et ne cesse de renforcer»(p.70).

- (5) Pour Pierre BOURDIEU (article cité p.71), il s'agit de «construire la notion de trajectoire comme une série des positions successivement adoptées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations». Il y aurait nécessité de construire préalablement l'espace social dans lequel les agents sont engagés. Ajoutons que Pierre BOURDIEU a lui-même cédé à cette présentation personnelle en répondant à un entretien reproduit dans «Choses dites» (Ed. de Minuit 1987) p.13 et suivantes. Il revendique même l'intérêt d'une auto-analyse en sociologie.
- (6) Perception de la contingence radicalement différente de la perception d'une continuité dans une lignée, comme dans «les beaux quartiers». Je fais ici allusion à l'ouvrage de Michel PINCON et de Monique PINCON-CHARLOT, *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil, 1989 : «La légitimité de la position et des privilèges de l'aristocratie et de la grande bourgeoisie passe par la durée, par la référence aux générations antérieures» (p.121).
- (7) Georges CANGUILHEM, *Le normal et le pathologique*, Paris, P.U.F., 1966. De Jean T.DESANTI, citons seulement un ouvrage du début des années 60 et qui correspond bien à ce qu'il enseignait à l'époque : *Phénoménologie et praxis*, Editions Sociales, 1963.
- (8) Georges CANGUILHEM, Qu'est-ce que la psychologie ? *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1958, n°1, p.12-25 ; reproduit dans : *Cahiers pour l'Analyse* (publiés par le Cercle d'épistémologie de l'Ecole Normale Supérieure), 1966, n°2, p.112-126. J'en cite ces extraits : «de bien des travaux de psychologie, on retire l'impression qu'ils mélangent à une philosophie sans rigueur une éthique sans exigence et une médecine sans contrôle (...). En acceptant de devenir, sur le patron de la biologie, une science objective des aptitudes, des réactions et du comportement, cette psychologie et ces psychologues oublient totalement de situer leur comportement spécifique par rapport aux circonstances historiques et aux milieux sociaux dans lesquels ils sont amenés à proposer leurs méthodes ou techniques et à faire accepter leurs services...» .
- (9) Lucien LEVY-BRUHL, *Carnets*, Paris, P.U.F., 1949.
Maurice LEENHARDT, *Do Kamo, La personne et le mythe dans le monde mélanésien*, Paris, Gallimard, 1947.
Claude LEVI-STRAUSS, *Anthropologie Structurale*, Paris, Plon, 1958 ;
Claude LEVI-STRAUSS, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.
Roger BASTIDE, *Les religions africaines au Brésil*, Paris, P.U.F., 1960.
Maurice GODELIER, *Rationalité et irrationalité en économie*, Paris, Maspéro, 1966.

- (10) Franz FANON, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1952.
 Franz FANON, *Les damnés de la terre*, Paris, Maspéro, 1961.
 Aimé CESAIRE, *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence Africaine, 1955.
 Aimé CESAIRE, *Cahier d'un retour au Pays Natal*, Paris, Présence Africaine, 1956.
- (11) C'est une bifurcation du même ordre (un premier cheminement d'études philosophiques puis une bifurcation qui oriente vers une pratique scientifique déterminée) qui est décrite par François DAGOGNET dans un livre récent, *Corps réfléchis*, Editions Odile Jacob, 1990, p.15 : «On ne philosophe pas pour philosopher, ni même pour former de jeunes philosophes qui, à leur tour, entraîneraient d'autres : on doit éviter ce cercle-prison. Afin de philosopher, il convient, paradoxalement et obligatoirement, de quitter la philosophie : aussi, après avoir achevé le cursus traditionnel des études de philosophie, nous lui avons tourné le dos et nous nous sommes engagés dans des études de médecine (...). Moissonnons d'abord : le philosophe, du plus exemplaire au plus modeste, doit s'efforcer d'entrer en quelque sorte dans le monde, de vivre son évolution et ses problèmes : à défaut d'assumer «l'univers», au moins lui faut-il essayer d'en arracher un fragment sur lequel il méditera».
- (12) Eric PLAISANCE, Sciences et philosophie, *L'Education Nationale*, 24 mars 1966, n°785, p.17-18.
- (13) Eric PLAISANCE, Idéologie et esthétique à propos du free jazz, *Les Cahiers du jazz*, 1967, n°15, p.6-23.
 Eric PLAISANCE, Jazz, champ esthétique et idéologique, *La Nouvelle Critique*, 1969, n°26, p.23-27.
- (14) René ZAZZO, Les débiles mentaux, *Esprit*, 1965, n°11 (Spécial «L'enfance handicapée»), p.642-659.
 Maud MANNONI, *L'enfant arriéré et sa mère*, Paris, Seuil, 1964.
 Bruno CASTETS, Principes d'une conception structurale de l'arriération mentale, *Annales médico-psychologiques*, 1964, n°3, p.401-426.
- (15) Monique VIAL, Jacques BEAUVAIS, Eric PLAISANCE, *Les mauvais élèves*, Paris, P.U.F., 1970.
- (16) Mira STAMBAK, Monique VIAL, René DIATKINE, Eric PLAISANCE (sous la direction de), *La dyslexie en question*, Paris, Colin, 1972.
- (17) Eric PLAISANCE, L'échec scolaire : échec de l'élève ou échec de l'école ? *Raison Présente*, juillet-août-septembre 1972, n°23, p.21-41 (texte partiellement reproduit dans : *L'échec scolaire, doué ou nondoué*. Groupe Français d'Education Nouvelle, Paris, Editions Sociales, 1974, p.60-75).
 C'est, grosso modo, cette même orientation générale de réflexion qui m'amènera plus tard à signer un texte en commun avec Evelyne BURGUIERE : Enfants inadaptés ou écoles inadaptées, *Encyclopédie L'Univers de la Psychologie* (sous la direction de Y. Pélicier), tome V, 1ère partie, Paris, Ed.Lidis, 1978, p.347-354.

- (18) Mira STAMBAK, Monique VIAL, Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle, *La Psychiatrie de l'Enfant*, 1974, XVII-1, p.241-336.
- (19) Voir par exemple le bilan d'un ensemble de travaux du CRESAS dans : *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, Editions ESF, 1981. On peut se référer, de manière plus précise à : Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité, numéro spécial CRESAS de : *Recherches pédagogiques*, 1974, n°68 (INRP).
- (20) Ainsi Evelyne BURGUIERE, Nicole ZOBERMAN, Janine PACAUD-BRETON, Nicole LANTIER-RAFALOVICH ... ont plutôt orienté leurs recherches sur les familles et l'école maternelle.
- (21) Eric PLAISANCE, L'évolution des objectifs de l'école maternelle, analyse psycho-sociologique des textes officiels, *Cahiers de psychologie de l'Université de Provence*, 1972, vol.15, n°3-4, p.217-225.
Pauline KERGOMARD, *L'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Hachette, 1974 (avec préface et notes de Hélène BRULE et Eric PLAISANCE). Réédition de l'ouvrage initialement publié en 1986.
L'analyse des objectifs des lycées dans leur évolution saisie à travers les discours de distribution des prix avait été menée par Viviane ISAMBERT-JAMATI dans : *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1970.
- (22) Eric PLAISANCE, *L'école maternelle aujourd'hui*, Paris, Nathan, 1977.
- (23) Thèse de Doctorat d'Etat ès-lettres et Sciences Humaines soutenue en 1984 et partiellement publiée sous le titre : *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, P.U.F., 1986.
- (24) Sur ces débats je renvoie à deux textes : Jean-Claude CHAMBOREDON, La sociologie de la socialisation : famille, école, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance. *Revue Française de Pédagogie*, 1988, n°83, p.83-97.
Eric PLAISANCE ; La sociologie de l'école maternelle comme contribution à une sociologie de la petite enfance, *Les Cahiers du Centre de Recherche Formation Enfance Education* (Université Paul Valéry Montpellier III), 1990, n°4, p.181-199.
- (25) Eric PLAISANCE, La politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation, *Handicaps et Inadaptations*, les Cahiers du CTNERHI, 1988, n°43, p.1-9.
- (26) Eric PLAISANCE, La sociologie de l'école maternelle comme contribution à une sociologie de la petite enfance, art.cité.
- (27) Monique VIAL, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*, Paris, Colin, 1990.
Eric PLAISANCE, Education «spéciale», *L'Année Sociologique*, 1988, n°38, p.449-457.
Eric PLAISANCE, Jean-Sébastien MORVAN, coordination du dossier «questions de pédagogie spécialisée» in : *Handicaps et Inadaptations, Les Cahiers du CTNERHI*, 1989, n°47-48.

- (28) Les propos qui suivent sont librement inspirés de mon introduction générale au rapport scientifique 1990 de l'unité de recherche «Sociologie de l'Éducation». On peut aussi avec grand profit se référer à l'ouvrage : *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*, Paris, INRP-L'Harmattan, 1990. On y trouve des notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie sous les noms de : Alain COULON, Angela CUNHA-NEVES, Jean-Louis DEROUET, Jacqueline EIDELMAN, Jean-Claude FORQUIN, Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN, Régine SIROTA, Polymnia ZAGEFKA.
- (29) Eric PLAISANCE, Echec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation, *Psychologie Française*, 1989, n°34-4, p.229-235. Je rappelle aussi la publication des textes du colloque franco-suisse, réalisé avec le Service de la Recherche Sociologique de Genève, dirigé par Walo HUTMACHER :
- Eric PLAISANCE (sous la direction de), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Editions du CNRS, 1985, (réédition 1989).
- (30) Eric PLAISANCE, Sur l'utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie, in : Philippe PERRENOUD, Cléopâtre MONTANDON (coord.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités Sociales, 1988, p.343-350. Cette discussion sur la notion de stratégie a été récemment reprise et approfondie par Alain Léger à propos des transferts d'élèves entre l'enseignement public et l'enseignement privé : Enseignement public et privé : idées fausses et réalités, 1ère partie : recours au privé et stratégies, *Société Française*, 1990, n° 36, p.46-58.

BIENNALE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

PARIS - UNESCO, 27 - 30 AVRIL 1992

DEBATS SUR LES RECHERCHES ET LES INNOVATIONS

APPEL A COMMUNICATION

**L'EDUCATION ET LA FORMATION BOUGENT, SE
TRANSFORMENT, INNOVENT ...**

**LES RECHERCHES ET LES INNOVATIONS SE
MULTIPLIENT.**

OU EN EST-ON ?

**POUR FAIRE LE POINT, UN GROUPE
D'UNIVERSITAIRES ET DE FORMATEURS
ORGANISE EN AVRIL 1992, A L'UNESCO A PARIS,
LA PREMIERE BIENNALE DE L'EDUCATION
ET DE LA FORMATION.**

**VERITABLE FORUM INTERNATIONAL DU SAVOIR,
CETTE MANIFESTATION PRESENTERA A PLUS DE
1 000 PARTICIPANTS L'ETAT DES RECHERCHES ET
DES INNOVATIONS SUR L'EDUCATION ET LA
FORMATION.**

**PLUSIEURS CENTAINES DE COMMUNICATIONS
SERONT PRESENTEES.**

TOUTES ONT LEUR IMPORTANCE.

**ENSEIGNANTS, CHERCHEURS, FORMATEURS,
PRATICIENS, PARTICIPEZ A LA PREMIERE
BIENNALE DE L'EDUCATION ET DE LA
FORMATION ET ADRESSEZ AVANT LE
9 SEPTEMBRE 1991 VOTRE PROJET DE
COMMUNICATION A :**

**BIENNALE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION
ASSOCIATION POUR LA PROMOTION DES RECHERCHES ET DES INNOVATIONS EN
EDUCATION ET EN FORMATION**

8, RUE RAMBUTEAU - 75003 PARIS

TEL. : 33 (1) 48 04 51 29 - FAX : 33 (1) 48 04 72 27

ENSEIGNER : UN METIER

Nicole Allieu

Tout récit s'inscrit dans le temps. D'ailleurs l'exercice nous y invite puisqu'il s'agit de retrouver les étapes qui ont ponctué notre *Chemin de praticien*. Mais la quête des bornes temporelles est difficile : où pointer les rencontres marquantes, les stages qui ont réellement compté, les lectures fondamentales autour desquelles des pratiques ont «pivoté» ? Le compte à rebours se perd et suggère que peut-être il n'y a pas de commencement. Toujours semblent revenir les mêmes interrogations.

Et s'il n'y avait pas de commencement ?

Le choc premier, s'il en est un, vite oublié dans le magma de tout ce qui est abordé dans les apprentissages scolaires, fut celui de la rencontre avec la réflexion sur les racines de l'Intelligence. Découvrant en classe de terminale Buytendijk et son petit ouvrage, *L'homme et l'animal*, je me souviens d'avoir été passionnée par la démarche de ce couple américain qui entreprit d'analyser le «développement» de la jeune guenon Viki, élevée avec leur propre enfant. Face à la continuité des espèces, faisant de la «naissance» de l'intelligence une limite toujours repoussée, je ressentais comme une énigme la rupture qui s'opérait tout à coup entre le monde animal et l'humanité, entre l'instinct, même modifiable, et l'invention. Ce mystère me fascinait.

Cette sensation m'a poursuivie et anime encore aujourd'hui une sorte de «respect» pour tout ce que produit, grâce à son cerveau, l'être humain.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

Qu'il s'agisse d'un bébé ajustant pour la vingtième fois un cube dans une boîte, d'un enfant ânonnant sa page de lecture, sans en comprendre nécessairement le sens, d'un élève maîtrisant en vue de l'épreuve du bac la technique du commentaire composé ou de la difficile élaboration d'une problématique de recherche, j'ai toujours été plus sensible à ce que j'y perceois de commun qu'à une hypothétique hiérarchie des intelligences.

Ce sont des options essentielles, qui imprégneront mes pratiques et mes choix, même si ces derniers ont varié dans le temps. Il m'en est resté une sorte de répulsion pour tous les discours qui hantent certaines salles de professeurs sur la Nullité grandissante de nos élèves et la baisse du Niveau. Depuis le temps d'ailleurs, nous avons sans doute atteint le niveau zéro de l'intelligence scolaire.... Même le plus faible est digne d'intérêt. Même le plus «nul» est capable, dans un domaine ou un autre, de performances parfois surprenantes, pour un peu que la question l'intéresse et qu'une écoute minimale lui soit offerte.

Les problèmes, car il en existe, me semblent se situer davantage dans les inadéquations existant entre l'école et la société, entre les programmes et la maturité réelle des enfants, entre la tradition discursive de l'enseignement français et les processus d'apprentissage. A défaut de changer certains aspects de l'actuel système éducatif, il faut contourner les difficultés, adapter au mieux les situations, aménager l'Ecole. Cette réflexion a suivi toutes les étapes de ma carrière et s'est nourrie de mes différents métiers : celui de formateur et d'enseignant, celui de chercheur en Sciences de l'Education.

Les étapes de quinze ans de carrière (1976-1990)

1. Du Savoir à l'Ecole

Il faut dire que dès mon arrivée à l'Education Nationale, la remise en cause fut rapide et brutale. Quittant le cadre épuisant mais exaltant de la préparation aux concours, je redécouvris «l'école», sous la forme d'un collège de la région parisienne, particulièrement riche en nationalités diverses : j'en eus jusqu'à 17 dans une classe de sixième. Il me fallut réviser mes conceptions de l'enseignement. Issue d'un milieu modeste, imprégnée des valeurs de l'école de Jules Ferry qui m'avait tout appris et ouvert tant de centres d'intérêt, il me semblait que le savoir portait en lui

sa pédagogie et qu'il suffisait de bien enseigner (c'est-à-dire dans ma discipline, l'histoire, bien « raconter ») pour que les élèves apprennent.

Il me fallut déchanter : la Réforme, les transports dans la région parisienne ou le fonctionnement des institutions américaines ne semblaient pas passionner, a priori, mes élèves. Une première idée-force, que je défends aujourd'hui arguments à l'appui, s'imposa d'emblée sur le mode intuitif : enseigner est un métier. L'acquisition des savoirs savants est une étape essentielle, mais elle n'induit pas nécessairement de compétences pédagogiques. Du savoir universitaire au savoir scolaire, il y a, plus qu'un changement de niveau (j'en avais déjà l'intuition), une modification de nature. Par ailleurs, il me fallut admettre que la rigueur des plans, le choix judicieux des documents et la clarté des explications ne pouvaient se substituer au travail de construction que doit entreprendre l'élève dans l'élaboration de ses savoirs.

2. *Susciter le plaisir*

Une des premières solutions qui me vint à l'esprit fut de tenter de modifier la relation que mes élèves entretenaient avec la connaissance. Apprendre, pour beaucoup d'entre eux, était synonyme de mots, livres, efforts, abstrait. C'était oublier que les mots peuvent renvoyer aux choses, à l'histoire d'autres hommes, au plaisir de connaître, de comprendre, de communiquer.

Créer des situations différentes de celles de la classe, se retrouver avec les mêmes élèves dans d'autres espaces où nous partagerions des tâches, susciter le désir de connaissance par la médiation d'un projet extra-scolaire, voilà qui me parut d'emblée une solution. Notre établissement s'était lancé avec enthousiasme dans les sorties pédagogiques, les P.A.E., bref tout ce qui nous permettait d'échapper au cadre rigide de l'institution scolaire. Voyages, échanges européens, expositions, montages : l'Histoire regorge de prétextes !

Il est vrai que la réalisation de la maquette d'un Fort, pris d'assaut par les Allemands lors de la bataille de Verdun, avec ses recherches dans les revues d'époque, la minutieuse peinture de ses soldats de plomb et la course de dernière minute pour l'exposition, crée autant de situations d'échanges et de partage.

Il ne s'agit pas ici, bien entendu, de faire l'apologie d'une sorte de « camaraderie » scolaire générée par le travail en commun : il y aurait une sorte d'hypocrite démagogue à tenir un tel discours ; personne d'ailleurs

dans ce type de projet n'oublie ni son rôle, ni son statut, ni sa place. Il s'agit bien de voir, dans ces moments privilégiés, une situation où les élèves, authentiquement en quête d'un savoir, ne sont plus aspirés par la relation professeur-élève, omniprésente dans nos situations de classe restées transmissives. Situations où, en se centrant (avec les élèves) « sur une production, l'on introduit un référent qui médiatise leur relation à l'adulte (1)».

C'est dire que ces expériences banales, parfois décrites de manière critique comme un prolongement «soixante-huitard» ne furent pas vaines. Déjà, elles m'ont permis de poser les bases de ma réflexion : quelles relations complexes s'articulent entre élèves, professeur et savoirs ? Comment les réguler au mieux pour permettre, dans la relation avec l'autre, de créer un espace «objectif» où l'apprendre pourrait s'exercer de la manière la plus efficace ?

3. La découverte de la Pédagogie

Compte tenu de notre contexte difficile nous fûmes, au Collège Le Village à Trappes, parmi les premiers candidats à la formation, lorsque furent créées les MAFPEN en 1982. Ma participation active à un stage sur les procédures d'évaluation fut suivie d'une invitation à suivre les travaux de cette équipe et à m'engager comme formatrice.

Ce groupe de travail qui réfléchissait depuis plus d'un an me donna l'impression d'être à des années-lumières de ma propre réflexion. J'avais tout à apprendre et il fallait faire vite.

Les objectifs et les taxonomies, dans leur présentation «scientifique», m'ont semblé une véritable révolution dans la conception de l'évaluation. Surtout, ils introduisaient l'honnêteté dans les rapports avec les élèves ; le contrôle n'était plus conçu comme un «piège» (je vais bien voir s'ils ont compris...) mais comme un moment de clarification. Clarification pour moi-même en m'invitant à décoder mes attentes réelles et pour les élèves qui avaient ainsi à leur disposition un outil pour suivre les étapes de leur apprentissage. Par ailleurs, il devenait possible de faire travailler les élèves à leur rythme, je m'engageais donc nécessairement dans la Pédagogie différenciée.

Le livre fut certes l'outil privilégié de cette période (2) mais les multiples rencontres que j'avais l'occasion de faire avec des enseignants de toute l'Académie, lors des stages que j'animais, enrichissaient tout autant mes pratiques.

Ces lectures ont vite dépassé le cadre restreint de la littérature sur les objectifs, et certaines d'entre elles m'ont incitée à rencontrer leurs auteurs. Un écrit est certes déjà une rencontre, mais pour laquelle on n'est jamais sûr de la dimension éthique. Or, dans le métier d'enseignant, il est essentiel que toute pratique renvoie à une conception positive du «petit d'homme», à la construction duquel nous participons. Deux Pédagogues ont successivement marqué ma réflexion. La richesse de leurs apports ne tient pas seulement aux démarches qu'ils proposent, mais au profond Humanisme qui les anime tous les deux, en dépit de leur différence de personnalité. Leur rencontre fut déterminante car j'y puisais une réflexion nouvelle sur le Sujet apprenant.

4. *L'élève dans toutes ses dimensions*

La première rencontre fut, en 1983, celle d'Antoine de la Garanderie dont j'ai pu suivre pendant trois ans les formations qu'il organisait dans le cadre de la MAFPEN. J'avais toujours pressenti -ne serait-ce que par ma propre histoire scolaire- que tout le monde ne fonctionne pas de la même façon. Mais jamais je n'avais imaginé que les procédures individuelles pouvaient présenter une telle complexité dans la différenciation.

Il est regrettable que la diffusion de son travail dans le grand public se soit inévitablement accompagnée d'une simplification caricaturale (les «visuels» et les «auditifs»), parfois appuyée par un discours universitaire condescendant que la Gestion Mentale irrite.

Comme Guy Avanzini a pu le faire observer (3) récemment, les travaux d'Antoine de la Garanderie ont le mérite (et c'est sans doute ce que l'histoire de la Pédagogie retiendra) d'avoir tenté de situer la Pédagogie dans une perspective nouvelle. Rompant avec la démarche traditionnelle, qui fonctionne sur la déductibilité de toute Pédagogie des résultats, supposés démontrés, par la Science Psychologique, la Gestion Mentale a eu l'ambition de «lire» l'apprendre directement sur le réel, de proposer un modèle d'intelligibilité des procédures mentales, de donner un sens à l'observé et de permettre aux sujets en difficulté d'agir sur leurs propres habitudes évocatives. Et c'est sans aucun doute une des raisons de son succès : les observations que les enseignants ne peuvent manquer de faire sur les fonctionnements multiples de leurs élèves sont rendus compréhensibles.

On retrouve ici l'analyse de Judith Schlanger, dans *Penser la bouche pleine* : « Nous ne savons pas par avance quel sera le contenu de la bonne

théorie, ni son objet, ni sa thèse ; ni ce dont elle va traiter, ni comment elle en traitera ; mais nous savons très bien quel est le type de satisfaction que nous en attendons, et c'est, entre autres, aussi par là que nous la reconnaitrons. Il nous est évident que la théorie juste doit être convaincante et fructueuse » : elle doit combiner « efficacité sur le plan de la communication (polémique et assentiment) ; fécondité sur le plan de l'heuristique (4) », donner un sens et permettre l'action. Et c'est bien cela que j'y ai trouvé.

Dans la réflexion sur la différenciation pédagogique, qui à cette époque se cantonnait dans la recherche de solutions pratiques aux différences de rythmes et de niveaux, la Gestion Mentale m'apparaissait comme une autre voie. Peu à peu surgissait l'idée que ce sont aussi les différences de stratégies d'apprentissage ou de compréhension qu'il fallait prendre en compte et ne plus se contenter de « jouer » avec la taxonomie de Bloom.

Ce remarquable outil d'évaluation me paraissait de plus en plus avoir été perverti par son utilisation comme progression d'apprentissage ; ainsi, j'observais que tous les élèves sensibles à la globalité des problèmes posés, qui seule leur donne le sens, se noyaient dans les sous-objectifs opérationnalisés, et finissaient par cocher « objectif atteint » sans réellement savoir ce qu'ils avaient appris. Les critiques qui me parvenaient dans les stages rencontraient ma propre réflexion ; il fallait aussi créer des dispositifs de classe permettant à l'élève de construire son savoir en empruntant plusieurs chemins. La différenciation pédagogique entrait dans une seconde étape. Ma pensée se resserrait sur le processus d'apprentissage : j'étais en quête d'un second souffle.

1986-1987 : une lecture, « *Outils pour apprendre en groupe* », une conférence faite, par son auteur à la MAFPEN de Versailles et une Université d'été à Lyon, ce fut vraiment « l'année Philippe Meirieu ». Si les écrits montraient une connaissance approfondie de la chose éducative, la rencontre révéla un homme que l'Université n'avait pas éloigné de la vision généreuse et enthousiaste de ses premiers engagements. Fait somme toute rare : il est plus facile de parler de l'enseignement que de l'assumer et la capacité à en parler semble bien souvent avoir été acquise au détriment de la *mémoire* de ce qu'est une classe ou un enfant. Notre collaboration à distance, engagée dès cette époque, sorte de soutien épistémologique et moral, m'a permis, quelle que soit la conjoncture, de ne pas désespérer de l'Ecole et de ses acteurs.

Je pris conscience à la lecture de ses ouvrages combien le travail que j'avais mené jusqu'alors méconnaissait les travaux plus récents sur l'apprentissage. Certains préconisaient une pédagogie «constructiviste» : accordant leur attention aux représentations initiales des sujets, à la résistance que celles-ci opposent aux savoirs nouveaux, à la nécessaire perturbation du sujet qui doit apprendre contre ses savoirs antérieurs. Je découvrais que le fonctionnement du cerveau, tel que le modélisent les cognitivistes en s'appuyant sur les théories du traitement de l'information, permet de mieux pointer des «moments» cognitifs différents comme la prise d'information par l'élève, la mise en mémoire, les phénomènes de rappel et la résolution de problèmes. Je compris surtout la richesse des situations interactives décrites dans *Outils pour apprendre en groupe* : on peut aider l'élève dans la construction de ses savoirs par l'utilisation adéquate de l'Interaction Sociale, on peut apprendre «dans» et «par» le groupe et travailler directement certaines opérations mentales.

Période d'une densité extrême. Ce fut donc après la découverte de l'Évaluation, de la Pédagogie Différenciée, celle des Styles Cognitifs, du Constructivisme et de l'Interaction Sociale. Mais ce fut aussi celle de l'incertitude et des contradictions. Il m'avait fallu admettre que des pratiques qui m'avaient enthousiasmée, comme la Pédagogie par les Objectifs, se référaient à une théorie psychologique, le Behaviorisme, qui ne me renvoyait pas une image acceptable de l'homme. Il m'avait fallu prendre conscience que des recherches passionnantes, comme la Dépendance et l'Indépendance à l'égard du champ, ne généraient pas des pratiques aussi riches que la Gestion Mentale à l'épistémologie plus floue. Il m'avait fallu articuler, composer, apprendre la modestie : car du Savoir à l'École, je savais déjà l'écart.

5. La Formation

La richesse de la palette offerte par toutes ces recherches en Sciences de l'Éducation eut un impact considérable sur le travail entrepris dans «l'équipe» que je commençais à constituer avec Marie-Françoise Leudet, professeur de Lettres Classiques à La Norville.

Nous avons réalisé que les pratiques que nous défendions pouvaient désormais s'appuyer sur des connaissances théoriques repérées. Enseigner, ce n'était plus seulement faire partager sa passion pour une discipline, ni se laisser séduire par les modes pédagogiques, mais analyser de manière professionnelle la situation éducative : enseigner devenait

un métier. Nous n'avons alors eu de cesse de divulguer tous ces savoirs qui nous semblaient confinés dans le cercle étroit de quelques chercheurs ou didacticiens, et avons fait de la formation notre activité première.

Notre travail au sein de l'équipe «Evaluation» dirigée par Monique Masset, IPR de Biologie, nous avait appris la rigueur intellectuelle et la nécessité de la confrontation aux autres. Notre collaboration avec Bernard Viselthier, concepteur du stage «Pédagogie des classes hétérogènes» et chercheur à l'INRP, nous avait permis d'acquérir une bonne expérience de l'animation et la prise de conscience de l'empathie indispensable à toute situation de formation.

Le temps était venu de l'indépendance. Mais pas sans les deux racines, décrites plus haut et qui aujourd'hui encore, nourrissent notre réflexion. Différence et Educabilité pour la première, Ethique et Professionnalisme pour la seconde.

Conscientes que de nombreux enseignants devaient vivre, comme nous, la confrontation pénible avec les savoirs universitaires en matière de psychologie, nous avons éprouvé le besoin d'aider ceux que nous avions conscience de ne devancer que de quelques longueurs.

Nous avons alors décidé de bâtir un stage sur les Théories de l'apprentissage (5) afin de mettre à la portée de tous ceux qui souhaitaient «lire leurs pratiques» une sorte de médiation commode entre les livres et la classe.

A partir de quelques ouvrages qui effectuaient des synthèses, comme *Apprentissage et formation* de Jean Berbaum, nous avons essayé de clarifier les pratiques présentées dans les différents stages que nous connaissions en les replaçant dans leurs courants théoriques respectifs.

Ce projet, dont nous n'avons pas réalisé toute l'ampleur à l'époque, nous a semblé avec le recul bien ambitieux. La démarche empirique à laquelle, faute de formation théorique de départ nous nous étions condamnées, nous permit cependant de nous ouvrir à tout, sans choix a priori et d'explorer ce qui existait.

6. La décision de faire de la Recherche

Paradoxalement, la recherche est sans doute le symptôme de l'illusion de la connaissance. A force de vulgariser les travaux des autres, d'inventer dans nos classes des réponses qui nous semblaient dépasser la simple reproduction de modèles, il nous sembla qu'une nécessité nouvelle

s'imposait : entrer en recherche comme nous étions entrées en formation. Le nouveau directeur de la MAFPEN de Versailles, Anne-Marie Quittet, fort sensible à la formation continue... des formateurs, nous encouragea à travailler plus étroitement en collaboration avec l'Université : nous avons choisi LYON II et Philippe Meirieu.

Le champ de notre réflexion s'est élargi. La rencontre, lors des sessions de formation, avec des enseignants de tous horizons (Collège, Lycée) et de toutes disciplines, nous a conduites à réfléchir sur la spécificité des matières d'enseignement, leur relation avec les disciplines savantes de même nom (lorsque celles-ci existent) et surtout le reproche qui est fait aux élèves d'avoir, pour la plupart, des cerveaux «à tiroirs».

A une époque où un discours assez largement consensuel parle d'interdisciplinarité, il nous a paru pertinent d'interroger les pratiques tant disciplinaires qu'interdisciplinaires. Quel est en effet le sens de ce discours «transversal» ? Existe-t-il des moyens pour lutter contre l'émiettement des savoirs scolaires que l'élève a bien des difficultés à articuler ? Peut-on l'aider à prendre conscience de l'originalité et de la pertinence de toutes les démarches intellectuelles qui lui sont proposées à l'école ? Est-il possible de concevoir une Transdisciplinarité ? Tel est rapidement l'objet de la Thèse que nous avons entreprise sous la direction de Philippe Meirieu.

Ces quinze années ainsi résumées me semblent à la fois denses et parfois décevantes. L'accumulation des activités (enseignement, formation, recherche) rend parfois sceptique sur la profondeur du travail accompli. Il m'arrive de m'interroger sur les effets réels de mon action au sein du système éducatif. Ce Chemin de praticien reste une histoire de vie, et il n'est pas évident que l'addition d'histoires parallèles (car nous sommes sans doute beaucoup à avoir évolué en même temps et selon les mêmes étapes) suffise à changer l'Institution dans son ensemble.

En matière de conclusion

Ayant le sentiment de m'être formée (et donc transformée) au moins autant que les stagiaires rencontrés dans les différents stages, c'est sans doute sur la «formation» au métier de professeur que portent mes interrogations actuelles.

Sur ce plan, plusieurs questions me paraissent mériter l'analyse. En quoi les formations qui se sont multipliées ces dernières années ont-elles

modifié le rapport que les enseignants entretiennent avec les savoirs scientifiques en psycho-pédagogie ? Une nouvelle conception de la formation des enseignants est-elle amorcée chez les actuels praticiens, qui admettrait à côté des savoirs savants concernant la discipline, la nécessité d'une solide connaissance des processus de l'apprendre et de l'élève ? Par voie de conséquence, quelle formation mériterait un tel métier ? Ces questions supposeraient de longs développements, et il ne s'agit pour moi, en matière de conclusion, que de lancer quelques pistes...

Sur le premier point, il me paraît évident que le rôle joué à partir de 1982 par les MAFPEN a apporté de profonds changements dans la formation professionnelle des enseignants. On peut affirmer, de manière très générale et donc forcément peu nuancée, que la représentation que les professeurs se font de la Pédagogie a été notablement modifiée.

Il n'est pas dans mon propos de prétendre que les enseignants ont attendu une initiative institutionnelle pour se former, s'informer et faire évoluer leurs pratiques. Mais pour avoir participé au tout début de l'action de la MAFPEN de Versailles (la première année en tant que stagiaire et dès la seconde en tant que formatrice), je suis frappée, avec le recul, par la force de ce qui s'y est passé.

Jusqu'ici initiative personnelle, itinéraire particulier lié au projet d'un enseignant, la formation a pris un caractère collectif : elle a suscité le désir de parler des pratiques, d'échanger sur les expériences vécues par les uns et les autres et contraint à la précision du vocabulaire, à la reconnaissance de l'existence de concepts professionnels, indépendants des objets de savoir. Même dans ses aspects les plus pragmatiques, la formation a souvent renvoyé aux théories.

Par ailleurs, les formateurs, eux-mêmes praticiens pour une partie de leur temps, ont souvent permis la transmission de connaissances théoriques qui, débarrassées du jargon des sciences de l'éducation, ont paru plus accessibles, tangibles et ont donné ainsi le désir de s'engager dans la réflexion didactique. La pédagogie y a gagné une image plus positive et un statut, à égalité avec la mise à jour des contenus.

Enfin, la transposition des connaissances théoriques en des démarches pédagogiques vécues dans une classe, avec de véritables élèves, témoignage sur le vif qu'un collègue-formateur vient partager, facilite l'articulation pratiques-théorisation, même si, dans un premier temps, les démarches construites ont des difficultés à se dégager de la simple reproduction de ce qui a été présenté dans le stage.

Plus curieusement, on peut noter que c'est souvent dans ces rencontres, pluridisciplinaires pour celles que je connais, qu'émerge, de la manière la plus forte, la représentation du «sujet épistémique» : provisoirement, chacun quitte sa conception disciplino-centriste pour songer, au-delà des particularismes de sa matière, à l'élève et aux mécanismes qu'il peut bien mettre en oeuvre.

Quoi qu'il en soit, le savoir pédagogique ou psychologique est tout à coup devenu un «objet commun» parlé par des équipes, mis en pratique dans des classes communes par des acteurs différents, réfléchi dans un même établissement, inséré dans une histoire collective. Et le savoir génère toujours la soif de savoir plus. Au fond, quel que soit le thème par lequel les enseignants ont commencé, ils se retrouvent après quelques années, avec une vision transformée de l'enfant et de leur métier. L'essentiel ayant été de commencer un jour.

A un moment où j'envisage d'interrompre mes activités de formation et qu'une occasion m'est donnée de faire le bilan, je considère le fait d'avoir participé à cette aventure dans le cadre de la MAFPEN de Versailles, comme l'un des aspects les plus enthousiasmants de ma carrière. Peut-être menacées dans leur existence par la mise en place des IUFM, il serait sans doute nécessaire de souligner le rôle remarquable que les MAFPEN ont joué et doivent jouer encore : leur histoire est à écrire.

Sur le second point, il me semble que tout est à ré-inventer dans la formation initiale. La leçon la plus forte de cette période fut la prise de conscience de l'inadéquation entre la «formation» que nous recevons dans les universités et le métier difficile qui nous attend. Ne risquons-nous pas, si un cursus sérieux combinant savoirs savants, didactique de la discipline et psycho-pédagogie n'est pas mis en place, de voir chaque professeur réinventer son propre *Chemin de praticien* et redécouvrir, abstraction faite du particularisme de chaque histoire, les mêmes étapes ?

De ce point de vue, l'évolution actuelle des projets de formation émanant de la plupart des IUFM invite au scepticisme. Il semble souvent que derrière des étiquettes nouvelles se cache l'absence de changement. Le retour en force d'une demande de formation solide sur les contenus, tout à fait justifiée après une période où un certain activisme pédagogique a pu se faire au détriment de la solidité épistémologique, est l'occasion d'un recul de l'Institution qui avoisine l'obscurantisme.

Non, il ne suffit pas de savoir pour que les élèves apprennent. Il ne suffit pas d'être un bon Historien pour décoder les valeurs que, par le biais de la matière scolaire appelée Histoire, la société a choisi de transmettre afin de forger le citoyen à son image. Il ne suffit pas d'avoir des diplômes pour permettre à l'enfant de se construire. Une réflexion fondamentale doit être menée, dès la formation initiale, sur les rapports complexes qui s'organisent entre Ecole et Société, Savoirs savants et Savoirs scolaires, Savoirs et Liberté. Notre rôle est aussi d'aider l'élève à élaborer un espace de liberté qui puise, certes, dans le savoir reconnu des éléments de réflexion, mais qui ne s'y dissout pas.

Faute de cela nous risquerions, en nous repliant sur une conception «scientiste» des savoirs scolaires et en oubliant tout ce que les recherches récentes nous ont apporté dans notre conception de l'Apprenant, de ne plus rien «transmettre» de l'Essentiel.

Nicole ALLIEU

*Professeur d'histoire-géographie au Lycée de Montigny-le-Bretonneux
Formatrice à la MAFPEN de Versailles*

Bibliographie

Plutôt que de prétendre à l'exhaustivité, j'ai préféré choisir quelques ouvrages qui me paraissent fondamentaux, chacun dans leur domaine, et qui renvoient eux-mêmes à de copieuses bibliographies. Cette liste serait celle que je conseillerais à un jeune collègue.

- *Apprendre peut-il s'apprendre ?* L'Éducabilité cognitive, Education permanente, n° 88-89.
- ASTER (équipe de Recherche), *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*, Rapports de Recherche, 1985, n° 3, INRP, 1987.
- ASTOLFI J.-P. et DEVELAY M., *La didactique des sciences*, Paris, P.U.F., 1989.
- AVANZINIG., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1975.
- BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938.
- BARTH B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987.
- BERBAUM J., *Apprentissage et formation*, Paris, P.U.F., 1984.
- FORTIN C. et ROUSSEAU R., *Psychologie cognitive, une approche de traitement de l'information*, Presses de l'Université de Québec, 1989.
- HAMELINE D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1979.

- LANDSHEERE V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, éditions georges thone s.a. Liège, 1982.
- LA GARANDERIE (de) A., *Les profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion, 1982.
- MEIRIEU P., *Outils pour apprendre en groupe*, Chronique Sociale, Lyon, 1984.
- MEIRIEU P., *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 1985.
- MEIRIEU P., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1989.
- MORIN E., *La Méthode : 3. La Connaissance de la Connaissance*, Paris, Seuil, 1986.
- Pédagogie Différenciée, I, II et III, *Les amis de Sèvres*, n° 117 et 118, 1985 ; n° 123, 1986
- PERRET-CLERMONT A.-N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Francfort-s.main, New-York, Peter Lang, 1979.
- *Vygotsky aujourd'hui*, Textes de base en Psychologie, sous la direction de B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- VYGOTSKY, *Pensée et Langage*, Paris, Editions sociales, 1985.

Notes

- (1) MEIRIEU P., *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987, p.99.
- (2) voir Bibliographie.
- (3) communication au Colloque organisé en juillet 1990 à l'Université catholique d'Angers sur le thème de la Gestion Mentale (Actes non encore publiés).
- (4) SCHLANGER J., *Penser la bouche pleine*, Paris, Fayard, 1987, p.16.
- (5) Les Chemins de l'Apprendre, MAFPEN de Versailles.

HISTOIRE D'UNE RECHERCHE

Roland CHARNAY

De l'école normale à l'IUFM rien n'aura changé si la recherche ne vient pas alimenter les pratiques des formateurs et enrichir l'expérience des formés. Il est impératif pour des formateurs «à temps plein» de s'impliquer fortement dans des travaux sur le terrain, avec de «vrais» élèves, faute de quoi le reproche d'une formation trop théorique, coupée des réalités risque bien d'être justifié.

Fort de cette conviction, j'ai choisi de décrire ici quelques repères d'un itinéraire de recherche au sein de l'équipe «mathématiques» de l'INRP qui peuvent éclairer tout à la fois les travaux de recherche dans lesquels je suis impliqué aujourd'hui et l'évolution de mes pratiques de formateur au cours des vingt dernières années, auprès d'instituteurs et de professeurs de collèges.

La complexité

Durant ces six dernières années, l'équipe de recherche en didactique des mathématiques de l'INRP s'est en particulier consacrée à l'apprentissage des nombres, du calcul et de la résolution de problèmes chez les très jeunes élèves (5 à 8 ans), et pour cela elle a eu à produire, expérimenter et analyser des dispositifs d'enseignement (6), (7), (9c), (17). Il y a une vingtaine d'années cette équipe (avec il est vrai d'autres participants) travaillait sur le même thème. Les approches sont radicalement différentes, mais ce qui me frappe le plus en comparant ces deux périodes, c'est la prise de conscience de la complexité : hier, nous avions des certitudes

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

et il s'agissait de les opérationnaliser ; aujourd'hui nous mesurons la complexité des questions qui se posent à nous et, munis de référents théoriques qu'il faut sans cesse interpeller, nous tentons d'élaborer des réponses que nous savons provisoires.

Que ce soit pour analyser des faits de classe ou pour produire des situations d'enseignement relatifs à ces apprentissages, il faut ordonner et découper la complexité. En accord avec la plupart des didacticiens nous choisissons d'aborder ces questions d'un triple point de vue. **Le point de vue du savoir** conduit à se poser des questions d'ordre épistémologique (comment a évolué l'idée de nombre au cours de l'histoire ? comment ont évolué les pratiques sur les nombres ? qu'est-ce qu'un nombre pour le mathématicien actuel ?...), d'ordre conceptuel (comment s'articulent les concepts entre eux ? qu'est-ce qui leur donne du sens ? ...) et d'ordre socio-culturel (quelles sont aujourd'hui les pratiques sociales de calcul ? quels sont les besoins «du quotidien» ? quels sont ceux de l'«honnête homme» ? ou encore ceux de l'élève pour sa scolarité future ?...). **Le point de vue de l'apprenant** oblige à prendre en compte des caractéristiques liées au développement actuel des élèves, mais aussi à mettre à jour et à élucider leurs conceptions des notions enjeux de l'apprentissage : que savent-ils déjà ? comment le savent-ils ? comment utilisent-ils ces savoirs ? avec quelles difficultés ? quelles erreurs ? Enfin, **le point de vue de l'enseignement/apprentissage** amène à élucider les options de l'enseignant sur quelques questions centrales : comment les enfants apprennent-ils ? comment apprennent-ils des mathématiques ? quelles sont les situations, les organisations favorables à cet apprentissage ? comment l'enseignant doit-il gérer ces situations ? quel doit être son rôle dans la classe ? ...

Ajouter que ces trois points de vue sont en étroite interaction et ne sont pas exclusifs d'autres approches revient à souligner la nécessité d'une **approche systémique des questions d'apprentissage**. C'est aussi mettre en évidence la difficulté de la formation des enseignants et plus particulièrement de ceux du premier degré, confrontés à plusieurs disciplines ! Permettre une maîtrise suffisante des contenus et une appropriation aussi large que possible d'outils et de dispositifs d'enseignement utilisables (des recettes ?) ne doit pas occulter la nécessité de doter les futurs maîtres des référents théoriques qui, seuls, permettent une pratique éclairée. Et encore ne considère-t-on ici qu'un aspect du métier d'enseignant !

L'enthousiasme

L'aventure commence en 1968, dans une école normale. Période de tous les changements... ou plutôt de tous les désirs de changement. La recherche c'est d'abord la recherche de la survie. Comment assurer la formation à l'enseignement du calcul à l'école primaire ? Il y a bien quelques ouvrages, aux couvertures renforcées et aux pages jaunies, à propos de l'enseignement de l'arithmétique. Mais que tout cela paraît ancien, peu compatible avec le vent qui s'est levé sur les pavés parisiens. Il faut trouver ailleurs les matériaux pour une formation dans l'esprit du mouvement des «maths modernes» qui commence à se répandre. Les travaux du canadien DIENES ou du belge PAPY, ceux de l'IPN (devenu INRDP, puis INRP), ceux encore des IREM naissants, tous impulsés ou relayés par l'APMEP, vont servir de base et de tremplin à une vaste entreprise de réflexion sur l'enseignement de la mathématique à l'école primaire (20), (27). Il s'agit alors de s'informer pour mettre en place, localement, de premières «expériences» (comme on appelle alors ce qui n'est que tentative d'acclimatation d'innovations produites ailleurs).

Il s'agit en fait de tout changer. Et d'abord les contenus. Pour que la mathématique enseignée soit celle qui se fait (en réalité une petite partie de celle qui s'est faite, il y a bientôt un siècle!). C'est ainsi que le nombre de l'enfant de 7 ans doit être le nombre du mathématicien, que son premier enseignement doit suivre les étapes exigées par la définition mathématique du cardinal. Comment comprendre le nombre si on n'a pas réalisé des classes d'équivalence d'ensembles ? Comment comprendre l'addition si on n'a pas manipulé les notions de réunion et d'intersection ? Les blocs logiques, le matériel multibase vont y aider. Et cette mathématique moderne (ou, pour d'autres, cette façon moderne d'enseigner les mathématiques) devrait favoriser, pour le plus grand nombre, l'accès à ce langage universel, la mathématique. Les options structuralistes qui sous-tendent ces propositions seraient ainsi au service d'une volonté de démocratiser l'accès aux savoirs : les «mathématiques modernes» sont aussi les «mathématiques pour tous». Et puis tout cela n'est-il pas en conformité avec les travaux du grand psychologue qu'est PIAGET ?

C'est pain béni pour le formateur qui peut utiliser ses connaissances, marquer sa différence et répondre à une demande qui va croissante, même si elle est parfois empreinte de méfiance. La formation continuée des instituteurs se met en effet lentement en place à cette époque. Formation et militantisme se confondent alors largement pour pro-

mouvoir cet enseignement renouvelé qui concrétise «un accord parfait entre les exigences de la mathématique dite moderne et les recommandations que les chercheurs en psychologie et en pédagogie peuvent faire à ceux qui enseignent» (selon G. WALUSINSKI). La mathématique moderne apparaît ainsi comme fille de BOURBAKI et de PIAGET (selon l'expression de B. CHARLOT) (24).

L'appétit de formation pour cette mathématique nouvelle est en effet réel à cette époque. Des journées de formation, cours du soir, clubs de mathématiques rassemblent des enseignants (et souvent des parents) autour d'activités comparables à celles que l'on souhaite voir proposées aux élèves : parents et enseignants à égalité avec les enfants pour apprendre les ensembles, les relations, les bases, ...

Mais bien vite, il faut déchanter. Les activités proposées par certains manuels (et même par la plupart) sont souvent de peu d'intérêt : colorier l'ensemble des canards ou relier les lapins et les carottes, est-ce bien travailler sur les notions d'ensemble ou de bijection ? La patatomanie prend le pas sur l'activité et la réflexion de l'enfant. On se sent comme trahi ! Et, plus grave, même lorsque l'esprit est respecté, certains enfants résistent à un enseignement dont la logique paraissait pourtant assurée. L'utilisation de bases non décimales semble, pour certains, ajouter des difficultés à l'apprentissage de notre système d'écriture des nombres... alors qu'il s'agissait de le préparer, de l'éclairer. La soustraction garde ses difficultés, malgré le travail préalable sur les ensembles complémentaires.

Il faut donc continuer à observer, à réfléchir, remettre en question, continuer les échanges dont la période précédente a été riche (notamment dans le cadre des IREM, lieux irremplaçables d'innovations et de débats). Et pour cela, rien ne vaut une équipe ! Pour moi, ce sera l'équipe INRP.

La réflexion

L'équipe «maths» de l'INRP a ceci de particulier qu'elle a une exigence de production collective. C'est-à-dire qu'on ne s'y contente pas de confronter des propositions diverses pour affiner chacune d'elles, mais que cette confrontation doit aboutir à une production commune de l'équipe. Le fruit des premières longues années de travail (une dizaine de 1971 à 1981) de l'équipe sera ERMEL (5).

ERMEL symbolise un type de recherche qui ne peut se concevoir que dans une institution comme l'INRP et qui est souvent dénigrée sous l'appellation de «recherche-action»¹ par opposition avec la recherche traditionnelle marquée par une plus grande distanciation du chercheur avec son objet d'étude. La pertinence (voire la raison d'être) de l'équipe INRP est justement qu'on peut y conduire ces deux types de recherche qui s'interrogent l'une l'autre et se nourrissent mutuellement.

ERMEL, c'est un défi : produire, expérimenter, affiner un ensemble complet de dispositifs d'enseignement des mathématiques pour la totalité du cursus élémentaire. Une dizaine d'années de travail. Un matériau pour les élèves et pour les maîtres, mais surtout un support pour la formation des instituteurs.

ERMEL, pour ceux qui y ont été associés, a d'abord été le lieu de leur formation de formateur-chercheur. Ce type d'équipe, associant constamment des maîtres et des formateurs, collaborant avec des universitaires en pointe dans leur domaine (psychologie cognitive, notamment) oblige à élucider les hypothèses, à préciser les bases théoriques sous-jacentes, à les confronter constamment à «la réalité» du terrain, à une réalité authentique dans la mesure où il ne s'agit pas de réaliser une expérimentation locale, isolée, mais de s'inscrire dans la durée des apprentissages.

Réflexion théorique solide et connaissance des «réalités» de la classe sont deux atouts indispensables pour la crédibilité du formateur. Il lui reste malgré tout à élaborer une stratégie de la formation et des dispositifs spécifiques à une formation d'adultes.

ERMEL, c'est aussi une évolution : d'une pédagogie des mathématiques à la didactique des mathématiques. Au début, et encore dans la mouvance des maths modernes, la réflexion porte d'abord et essentiellement sur les contenus, sur leur renouvellement. On s'attache par exemple à comparer les résultats d'un enseignement de la soustraction à partir d'une «présentation» par les ensembles complémentaires et d'une autre basée sur la notion de distance. Les arguments évoqués en faveur de l'une ou l'autre de ces approches font très peu référence aux «procédures spontanées» des élèves. Le déroulement proposé des activités est fondé principalement sur une logique du savoir. Mais les mises en oeuvre

1 Le terme de «recherche participante» convient sans doute mieux pour marquer la volonté d'associer les praticiens aussi bien à la conception, à la mise en oeuvre et à l'analyse des outils et produits de la recherche.

suggérées soulignent les prises de position pédagogiques marquées, au moins implicitement, par les «**méthodes actives**» (FREINET, notamment) ou encore par des écrits comme ceux d'AEBLI (19) : **activité de l'élève**, situations permettant une **construction** par l'élève du langage mathématique et de ses utilisations, ...

Progressivement, les conceptions vont évoluer, influencées notamment par les apports de plus en plus nombreux d'une discipline qui se crée et se développe, la **didactique des mathématiques** (il faut ici citer en particulier les échanges avec G. BROUSSEAU). Ceux-ci nous conduisent à relire PIAGET (28) sous un jour nouveau (et à s'intéresser aux écrits de VYGOTSKI (36)), à dépasser la référence aux stades et aux structures pour dégager de ses travaux le caractère constructiviste de l'acquisition des connaissances (rôle des interactions sujet-milieu et théorie-pratique, théorie de l'équilibration, ...). Ils nous ramènent également aux écrits de BACHELARD sur l'épistémologie qui, à travers la notion d'obstacle utilisée pour décrire l'évolution des découvertes scientifiques, permettent un pont avec les idées de PIAGET sur l'évolution des connaissances chez l'enfant. C'est alors l'idée de **situation-problème** (selon une terminologie introduite par notre équipe), d'apprentissage par la résolution de problèmes qui s'affirme. La théorie des situations de BROUSSEAU (23) aidera à clarifier les ressorts (action, formulation, validation) d'un tel modèle d'apprentissage. La résolution de problèmes, qui avait fait largement les frais (malgré les déclarations d'intention) de la vague «**maths modernes**», est remise à l'honneur, mais avec une fonction bien différente. Le problème n'est plus uniquement destiné à permettre l'application des connaissances, il devient d'abord le **lieu et le moyen** de leur élaboration.

Mais s'appuyer sur la résolution de problèmes amène plusieurs questions. Cela impose de prendre en compte les **procédures** «spontanées» des élèves pour leur permettre de les faire évoluer, voire d'y renoncer pour en adopter de nouvelles. Quelles sont donc ces procédures ? Evolueront-elles de la même manière, en même temps pour tous les élèves ? Comment sur cette base-là aboutir à un savoir commun, reconnu par tous, institutionnalisé (comme diront les didacticiens) ? Il faut également s'interroger sur l'activité même de résolution de problèmes, sur ce qui est en jeu chez l'élève lorsqu'il est confronté à ce type de tâche. Autant de questions posées dans le cadre d'une «**recherche-action**» et qui conduiront l'équipe à s'engager vers des recherches de type fondamental.

Pendant toute cette période, la formation évoluera, au gré des réformes qui n'ont pas manqué, mais surtout en interaction étroite avec les travaux et les productions de la recherche. La logique du savoir est encore dominante, mais de plus en plus on s'intéresse à la logique des situations proposées aux élèves, aux caractéristiques qu'elles doivent posséder pour être de véritables situations d'apprentissage (et pas seulement d'enseignement) : sommairement, la situation doit être choisie pour mettre en défaut les connaissances de l'élève, tout en restant adaptée à ses possibilités d'investigation pour lui permettre de trouver une issue et ainsi de commencer l'élaboration de nouvelles connaissances.

Dans la réalité de la formation, c'est encore souvent le seul point de vue du savoir à enseigner qui prévaut : il faut assurer sa maîtrise par les futurs instituteurs, leur permettre de penser son organisation à travers une progression qui en guidera l'enseignement, leur fournir des exemples de situations qui seront essayées en classe, ... Le regard se porte parfois sur l'enseignant (pour sa «conduite» de la classe) ou sur les élèves (pour leur comportement général ou l'évaluation de leurs performances). Le recours à la vidéo (pour montrer les éléments d'une progression ou une situation d'enseignement ou pour analyser le comportement de l'enseignement) est assez fréquent.

Et pourtant, cette notion de situation-problème ne serait-elle pas également pertinente pour la formation ? Ne faut-il pas une certaine cohérence entre les méthodes utilisées en formation et celles que l'on préconise pour l'enseignement ? Les futurs enseignants ne retiennent-ils pas mieux ce que l'ont fait avec eux et comment on le fait, ce qu'on leur fait faire... que ce qu'on leur dit de faire ? Il faut penser à élaborer des situations-problèmes pour la formation.

Le questionnement

La période précédente fut marquée par le désir d'enseigner aux jeunes élèves à partir d'une réflexion sur la totalité des savoirs de l'école élémentaire. Sur cette base, à partir des questions que ne manquent pas de poser les expérimentations auxquelles a donné lieu une telle entreprise, éclairée par les résultats d'une vaste enquête conduite auprès des élèves et des maîtres de CE2 et de CM2, interpellée également par les nombreuses publications dans les domaines de la didactique et de la psychologie cognitive, l'équipe s'engage dans une phase d'analyses approfondies.

Nos préoccupations étaient jusque-là d'abord guidées par les savoirs et leur enseignement. Nous nous intéresserons maintenant davantage aux élèves et aux enseignants. Deux thèmes en étroite dépendance vont être au coeur de ces travaux.

La résolution de problèmes d'abord

Comment les élèves abordent-ils différents types de problèmes ? Comment par exemple traitent-ils un problème inédit, un problème qu'on ne leur a pas appris à résoudre (ce que l'IREM de LYON nommera plus tard «problème ouvert» (22)) ? Quelles sont leurs difficultés ? Quelles représentations maîtres et élèves ont-ils de cette activité ? Quelles fonctions les maîtres lui assignent-ils ? Y a-t-il à cet égard des différences entre l'école et le collège ?

L'erreur ensuite

Dans quelles conditions les erreurs sont-elles produites ? Quelles hypothèses peut-on faire sur leur origine ? Ont-elles un statut différent à l'école et au collège ?

Sur toutes ces questions de nombreuses études sont alors conduites par l'équipe, sur la résolution de problèmes «de division» avant apprentissage de cette opération, sur la résolution de problèmes «non familiers» (ou ouverts), sur la lecture d'énoncés et sur le statut du problème en classe (9a), (9b).

Expérimentations isolées en classe, observations d'élèves hors de la classe, analyse de brouillons, interviews, questionnaires, observations de séquences à l'aide d'instruments spécifiques (grilles d'observation)... De nouvelles méthodes de recherche sont à mettre au point. Les synthèses de J.F. RICHARD (qui collabore d'ailleurs aux travaux de l'équipe) éclairent nos observations et aident à les comprendre (33).

Les interprétations de conduites d'élèves en terme de traitement de l'information, de procédures de traitement et de procédures de contrôle, la référence à une typologie des raisonnements constituent, pour beaucoup d'entre nous, une approche nouvelle de l'activité de résolution de problèmes... qui pose d'ailleurs la question de la possibilité d'un apprentissage à la résolution de problèmes (que certains chercheront très vite à explorer).

Pour l'analyse des erreurs des élèves, le maintenant fameux triangle didactique nous semble offrir un cadre conceptuel approprié. Les notions d'obstacles, de conceptions, de contrat didactique y trouvent une utilisation particulièrement pertinente, de même que la notion de charge mentale de travail. L'expérience devenue célèbre de «l'âge du capitaine» (IREM de GRENOBLE) a, par exemple, attiré l'attention sur le fait que, dans les réponses erronées des élèves, les savoirs mathématiques ne sont pas seuls en cause, mais qu'intervient également l'interprétation que l'élève fait de la tâche dans le contexte dans lequel elle lui est proposée, en fonction de sa perception du «contrat didactique» : qu'attend-on de moi lorsqu'on me pose cette question ? La question de l'utilisation en classe de cette analyse plurielle de l'origine des erreurs est posée, tout comme celle de la prise en compte des fonctionnements cognitifs différents qu'elle révèle...

Qu'en est-il justement dans les classes ? La recherche «Articulation école-collège», menée en collaboration avec quatre autres disciplines, permet de fournir quelques réponses à cette question. Le plus souvent, à l'école comme au collège, l'erreur est interprétée comme le signe d'une absence de connaissance ; elle est traitée comme un parasite qu'il faut éliminer au plus vite pour lui substituer la bonne réponse. Ni l'élucidation du processus qui a conduit à sa production, ni la recherche de ses origines dans le fonctionnement cognitif de l'élève ne semblent être dans les préoccupations de la majorité des enseignants, encore moins son utilisation comme support possible de l'apprentissage. De la même manière, les activités de résolution de problèmes sont rarement utilisées comme moteur des apprentissages : le problème, c'est ce qui vient après l'apprentissage, pour en contrôler les effets (2), (3), (4), (9b), (10), (12).

Ces travaux ne font qu'objectiver, préciser ce que beaucoup ont constaté empiriquement. Les conclusions, rapportées ici très succinctement, questionnent le chercheur et le formateur.

Sans doute, dans les «recherches-action» (comme d'ailleurs dans les recherches plus locales) faut-il prendre en compte davantage la part de l'enseignant : ses conceptions sur l'apprentissage et sur l'enseignement influent nécessairement sur l'interprétation qu'il fait des documents d'enseignement qui sont soumis à expérimentation et sur les multiples décisions qu'il est amené à prendre dans leur mise en oeuvre avec les élèves. Cette question devient cruciale dans l'analyse des produits des recherches participatives comme celles que nous conduisons. Des travaux sont d'ailleurs conduits actuellement par certains didacticiens sur ce

thème. Dans le même ordre d'idée, la question se pose avec encore plus d'acuité de l'exportabilité des situations d'enseignement produites dans le cadre de la recherche vers des enseignants qui n'ont pas participé à leur élaboration.

Retour donc sur les problèmes de formation, sur la nécessité de prendre en compte les «modèles implicites» d'enseignement des formés et la distance qui peut exister entre ces «modèles implicites» et les «modèles de référence» valorisés par la recherche. M. DEVELAY (26) a, dans sa thèse, analysé cette question avec beaucoup de pertinence pour les sciences expérimentales. De la même manière que, dans l'enseignement avec les élèves, il est nécessaire de travailler sur leurs savoirs, savoir-faire, conceptions spontanées ; de même, en formation, il convient de prendre en compte explicitement (comme objet de formation) les représentations implicites des formés sur l'apprentissage et l'enseignement. Pour notre part, nous avons élaboré quelques scénarios de formation qui tentent de prendre en compte ces différentes dimensions : confrontation de projets d'enseignement, rédigés chacun en référence à un modèle d'enseignement, pour provoquer des débats sur les conceptions relatives à l'apprentissage ; analyse et interprétation d'erreurs d'élèves ; observation de doublettes d'élèves confrontés à un problème inédit ...

Au moment où se mettent en place les IUFM, il est inquiétant de constater que certains puissent encore défendre l'idée que la seule maîtrise académique des savoirs suffit à une formation professionnelle. Mais peut-être faut-il aussi prendre en compte (et travailler sur) les représentations de certains «responsables» de formation...

À nouveau... l'action

Ce détour par des travaux davantage centrés sur des questionnements plus distanciés, moins impliqués, devait nécessairement aboutir à un retour au désir et à la volonté d'agir, à une remise sur le chantier de ce qui a pu être élaboré il y a maintenant plus de dix ans. D'autant plus que la demande auprès des formateurs de mathématiques, après la parenthèse informatique, se fait à nouveau pressante.

La question de l'apprentissage des nombres et du calcul peut (et doit) aujourd'hui être posée différemment.

Nos propres recherches (alimentées et recoupées par celles d'autres didacticiens) mettent l'accent sur le rôle de la résolution de problèmes et

sur les conceptions des élèves (en partie révélées par leurs erreurs) dans l'apprentissage des concepts mathématiques. Sommairement, elles conduisent à quatre types d'impératifs :

- la nécessité de connaître et de prendre en compte, dès le départ de l'apprentissage du domaine numérique et à chacune de ses étapes, les savoirs et les savoir-faire (corrects ou erronés) des élèves, ce sur quoi nous renseignent plusieurs études de psychologie conduites en France et à l'étranger depuis quelques années (voir ci-dessous),

- la nécessité, à partir de là, de travailler dès le départ le sens des connaissances enseignées, donc de les faire fonctionner d'abord comme des outils intéressants pour résoudre certains problèmes avant de les considérer comme des objets mathématiques étudiés pour eux-mêmes (il faut d'ailleurs plutôt parler de dialectique outil-objet, comme le fait R. DOUADY) : «les nombres, à quoi ça sert ?» avant «les nombres, qu'est-ce que c'est ?», ce qui constitue un renversement de point de vue par rapport à la période 70-80 ;

- la nécessité d'élaborer des situations-problèmes dont la résolution permettra à certains élèves de construire, et à d'autres de s'approprier, les connaissances et le langage qui permet de les exprimer,

- la nécessité d'un travail d'ordre méthodologique sur la résolution de problèmes (apprendre à résoudre des problèmes).

Les apports de travaux en psychologie d'origines diverses (C. MELJAC, M. FAYOL, T. CARPENTER et J. MOSER, F. CONNE, J.P. FISCHER, R. GELMAN, ...) (29) nous incitent à reconsidérer les approches jusque-là défendues pour l'apprentissage des nombres et du calcul. Le comptage jouerait un rôle plus important dans la construction des compétences numériques que ne le laissent entendre les travaux de PIAGET sur le nombre, que ce soit pour l'accès à l'idée de nombre ou pour les premières tentatives de résolution de problèmes arithmétiques, ceux qui donneront sens au calcul : en résumé, «du comptage... au calcul», voilà quel pourrait être le chemin à baliser. D'autre part les élèves manifesteraient, dans ces domaines, des compétences et des possibilités plus précoces (et importantes à développer) qu'on ne le laissait entendre jusque là ; ce qui invite à repenser la place des activités numériques à l'école maternelle, devenues très marginales.

D'autres travaux, notamment ceux de G. VERGNAUD (35), conduisent à considérer l'organisation des concepts et donc leur apprentissage de manière différente. L'analyse en terme de champ conceptuel impose par exemple de ne pas séparer addition et soustraction, mais au contraire

à les étudier simultanément (dès les premiers apprentissages). Ils montrent également que la construction de ces champs conceptuels par les élèves s'étend sur un temps beaucoup plus long qu'on ne le suppose habituellement. Etudier addition et soustraction en même temps donc, mais en pensant leur apprentissage sur le long terme.

On peut ajouter à ces considérations assez générales un autre axe de réflexion qui s'est imposé à nous, à partir d'une analyse des «pratiques sociales de référence» chères à J.L. MARTINAND (30). Quels sont les outils de calcul utilisés aujourd'hui ? En quoi la vulgarisation des calculettes amène-t-elle à reconsidérer la place respective des techniques opératoires, du calcul mental et du calcul avec une machine ? Comment intégrer véritablement l'outil calculette dans ces apprentissages numériques et dans les activités de résolution de problèmes ? C'est finalement à partir d'une triple analyse (en termes d'épistémologie, de psychologie et de pratiques sociales) que peut être pensée la transposition didactique des savoirs.

On ne peut pas terminer sans évoquer un autre défi, celui que nous lançent en particulier les réflexions de P. MEIRIEU (31) sur la nécessité de la différenciation dans les apprentissages, défi que reprend à son compte l'institution avec la mise en place des cycles à l'école primaire.

Comment peut-on traiter tout cela, répondre à la demande des enseignants et à celle, non moins pressante de l'institution, sans mettre en place des recherches qui impliquent étroitement les enseignants de terrain et les formateurs-chercheurs, en s'intéressant à une large partie des apprentissages et en les considérant sur le long terme (la durée d'un cycle de 3 ans par exemple) ? C'est ce à quoi s'est attelée notre équipe depuis quelques années.

Les pratiques de formation ne peuvent que s'enrichir de ces différents types de travaux, dans leurs formes comme dans leurs contenus. Dans leurs formes, en pensant une formation qui articule les représentations des formés sur l'enseignement/apprentissage avec la résolution de problèmes d'enseignement, une formation d'essence constructiviste qui associe les étudiants à des travaux de recherche. Dans ses contenus, en reprenant les réflexions et les apports des recherches, que ces apports soient de nature épistémologique, psychologique ou didactique. Les formateurs d'IUFM auront-ils la possibilité de travailler dans cette perspective ?

*

* *

Il s'agissait de refaire un chemin de praticien.

Formateur d'enseignants, par fonction institutionnelle, je m'aperçois que j'ai surtout évoqué un itinéraire de recherche, constat aujourd'hui que c'est dans la recherche que le formateur construit ses pratiques de formation.

Ai-je décrit le chemin ? Certainement pas. Tout au plus, ai-je indiqué quelques étapes qui sont autant de repères. Mais je n'ai retracé ni les impasses, ni les méandres, ni même la manière de cheminer qui ont peut-être constitué l'essentiel de mon apprentissage...

Ou plutôt de notre apprentissage, car c'est bien du travail d'une équipe (dont la composition a d'ailleurs varié au fil des années) dont j'ai finalement rendu compte, sans là encore retracer l'essentiel : les échanges, les affrontements, les enthousiasmes, les déceptions... la vie.

Roland CHARNAY

Professeur de mathématiques

Ecole Normale de BOURG EN BRESSE (01)

Unité de recherche en didactique des mathématiques, INRP

Bibliographie (non exhaustive !)

Quelques publications de l'équipe

- (1) AUDIGIER (M.N.), COLOMB (J.), ...- *Enquête sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire* : I- Comportements des élèves ; II- Opinions des maîtres, Paris, INRP, 1978
- (2) Equipe de recherche « Articulation Ecole-Collège » : *Enseignants de CM2 et de Sixième face aux disciplines*, collection Rapports de Recherches, n° 9, Paris, INRP, 1986
- (3) Equipe de recherche « Articulation Ecole-Collège » : *Les enseignements en CM2 et en Sixième, ruptures et continuités*, collection Rapports de Recherches, n° 11, Paris, INRP, 1987
- (4) Equipe de recherche « Articulation Ecole-Collège » : *Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en Sixième*, collection Ecole...Collège, INRP, 1986
- (5) ERMEL.- *Apprentissages mathématiques à l'école élémentaire*, 6 volumes du CP au CM, HATIER, de 1977 à 1982
- (6) ERMEL.- *Apprentissages numériques* (GS de maternelle), HATIER, 1990
- (7) ERMEL.- *Apprentissages numériques* (Cours préparatoire), HATIER, 1991

- (8) ERMEL.- *Apprentissages mathématiques en 6ème*, HATIER, 1991
- (9) *Rencontres pédagogiques*, INRP :
 - (9a) n° 4 : Comment font-ils ? L'écolier et le problème de mathématiques, 1984
 - (9b) n° 12 : En mathématiques peut mieux faire ; l'élève face à la difficulté en mathématiques, 1986
 - (9c) n° 21 : Un, deux... beaucoup, passionnément! Les enfants et les nombres, 1988

Quelques publications de l'auteur

- (10) *L'erreur dans l'enseignement des mathématiques*, in *Rencontres Pédagogiques*, n° 12, 1986, p. 9-32
- (11) *Des problèmes pour apprendre en CM2 et en Sixième*, Lyon, IREM, 1987
- (12) *Articulation école/collège ; quels contrats disciplinaires en mathématiques ?* (avec COLOMB J. et GUILLAUME J.C.), in *Revue Française de Pédagogie*, n° 80, 1987, p. 25-36
- (13) *Apprendre (par) la résolution de problèmes*, in *Grand N*, n° 42, 1988, p. 21-29
- (14) *Analyser les manuels de mathématiques*, in *Rencontres pédagogiques*, n° 23, 1988, p. 97-107
- (15) *Le contrat didactique dans la «classe vivante» en mathématiques*, mémoire de DEA, didactique des disciplines, Université LYON I, 1990
- (16) *Un exemple de formation utilisant certains acquis de la didactique des mathématiques* ; dans le cadre du DEA de didactique des disciplines scientifiques, Université LYON I, 1990
- (17) *Activités numériques et résolution de problèmes en maternelle* (avec VALENTIN D.), in *Cahiers Pédagogiques*, n°291, 1991, p. 42-44
- (18) *De l'analyse d'erreurs en mathématiques aux dispositifs de remédiation : quelques pistes* (avec MANTE M.), in *Grand N*, n° 48, 1991

Autres publications

- (19) AEBLI (H.).- *Didactique et psychologie*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951
- (20) APMEP.- *La mathématique à l'école élémentaire*, 1972
- (21) ARSAC (G.), MANTE (M.).- *Le rôle du professeur, Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique 1988-89*, Grenoble, IMAG-CNRS, p. 79-105

- (22) ARSAC (G.), GERMAIN (G.), MANTE (M.).- *Problème ouvert et situation-problème*.- Lyon, IREM, 1988
- (23) BROUSSEAU (G.).- Processus de mathématisation.- *La mathématique à l'école élémentaire*, APMEP, 1972, p.428-457
- (24) CHARLOT (B.).- Histoire de la réforme des «maths modernes».- *Bulletin de l'APMEP*, n° 352, p. 15-31
- (25) CHEVALLARD (Y.).- *La transposition didactique*.- Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985
- (26) DEVELAY (M.).- *Contribution à la définition d'un modèle de formation initiale des instituteurs en activité d'éveil biologique*, thèse Paris VII, 1983
- (27) DIENES (Z.).- *Les six étapes du processus de mathématisation*, Paris, OCDL, 1970
- (28) PIAGET (J.).- *Six études de psychologie*.- Paris, Denoël, 1964
- (29) FAYOL (M.).- *L'enfant et le nombre*.- Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1990
- (30) MARTINAND (J.L.).- Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques, *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, n° 2, 1989, p. 23-29
- (31) MEIRIEU (P.).- *Apprendre, oui mais comment ?*.- Paris, ESF, 1987
- (32) PIAGET (J.).- *Psychologie et pédagogie*.- Paris, Denoël, 1969
- (33) RICHARD (J.F.).- *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin, 1990
- (34) ROBERT (A.) et ROBINET (J.).- Représentations des enseignants de mathématiques sur les mathématiques et leur enseignement.- *Cahier de DIDIREM*, n°1, 1989, 41 p.
- (35) VERGNAUD (G.).- Psychologie du développement cognitif et didactique des mathématiques, *Grand N*, n° 38, 1986
- (36) VYGOTSKY (L.S.).- *Pensée et langage* (1934), Paris, Editions Sociales, 1985

Reuves

- (37) *Grand N* (pour l'école élémentaire) et *Petit x* (pour le secondaire), revues de l'IREM de GRENOBLE
- (38) *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 1.1 à 10.2-3, La Pensée Sauvage Ensemble des numéros, et plus spécialement les numéros 1.1, 2.1, 2.2, 4.2, 7.2, 9.3 et 10.2-3 qui contiennent des articles de G. BROUSSEAU, R. DOUADY, G. VERGNAUD
- (39) *Revue Française de Pédagogie*, INRP

L'ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION

du «capital humain» à l'évaluation des processus et des systèmes éducatifs

Jean-Pierre Jarousse

Née aux USA vers la fin des années cinquante, l'économie de l'éducation recouvre aujourd'hui un vaste champ. En privilégiant la chronologie ou les thèmes abordés, certains en font souvent une présentation qui met l'accent sur la «dérive» qui caractériserait l'analyse depuis la naissance des grandes constructions théoriques initiales, voire sur l'éparpillement des thèmes traités.

Je défendrai ici un tout autre point de vue, insistant sur la cohérence (et l'homogénéité) d'approche qui caractérise l'évolution de l'économie de l'éducation dans ses différents domaines d'application.

Evoquer l'Économie de l'Éducation c'est immédiatement entrevoir un vaste programme de recherches. C'est d'abord parler d'économie dans sa diversité de niveaux d'analyses (microéconomie partant des comportements individuels, macroéconomie traitant des relations qu'entretiennent les agrégats), d'approches (analyses de la consommation, de l'investissement, du capital, de la production,...), de méthodes et d'outils ; c'est ensuite parler d'éducation dans toutes les acceptions de ce terme.

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

L'éducation est un ensemble de comportements dont on cherche à comprendre la finalité, les orientations, les conséquences. L'éducation est aussi un processus productif, au sens d'un processus de transformation, qui joue un rôle essentiel dans la société, dans la mesure où l'homme constitue à la fois sa matière première et son produit final. Ces deux conceptions de l'éducation sont bien sûr intrinsèquement liées, notamment pour les économistes pour qui cette liaison renvoie à leur univers familier de confrontation et d'interaction d'une offre et d'une demande de biens ou de services.

S'interroger sur les raisons qui poussent les individus à s'éduquer et sur les conséquences de ces comportements pour l'ensemble de la collectivité, c'est en effet poser le problème de la demande d'éducation. A l'origine, cette interrogation s'est confondue avec le développement de la théorie du capital humain et la présentation de l'éducation comme un investissement que l'individu effectue en lui-même. Outil puissant, au-delà de ses insuffisances, la théorie du capital humain va donner son véritable essor à l'économie de l'éducation et, par le foisonnement de travaux qu'elle a suscité chez ses promoteurs comme chez ses opposants, dynamiser de façon spectaculaire toute la microéconomie. En particulier, on a vu se dessiner à travers ces analyses une théorie de la qualification qui a totalement bouleversé l'analyse économique de la détermination des salaires et du fonctionnement du marché du travail. Partie intégrante du programme, en particulier au plan de la confirmation/réfutation empirique de la théorie, l'éducation devient, dans le cadre de ces analyses, un élément de comptabilité, dont de nombreux travaux ont cherché à évaluer les coûts et les bénéfices pour les individus et la collectivité.

Examiner l'éducation comme processus de transformation, c'est s'interroger sur l'offre de ce service particulier. En premier lieu et au niveau le plus élémentaire, on peut s'interroger, comme cela est traditionnel en économie, sur les conséquences des caractéristiques de l'offre d'éducation sur les comportements des individus. Ceci constitue un pendant logique à l'analyse des déterminants de la demande partant des seules considérations individuelles. En second lieu, on peut s'intéresser à la nature de l'offre, étudier la pertinence du service rendu aux individus et à la collectivité. Pour cela on s'interroge sur la qualité du service et des produits, sur l'efficacité du processus. A ce dernier niveau, compte tenu de la nature du service éducatif, l'économiste avance sur un terrain qui lui est a priori moins familier. Il a pourtant tendance à prendre aujourd'hui une part de plus en plus grande dans des analyses d'évaluation qui constituaient hier encore l'univers traditionnel des seuls pédagogues.

L'économie de la demande d'éducation

1. La naissance de la notion de capital humain

Au-delà des écrits visionnaires de certains auteurs classiques comme A. Smith et J.B. Say, l'intérêt des économistes pour l'éducation est né véritablement des interrogations sur le rôle de la qualité du facteur travail dans la justification de la croissance économique (Denison, 1962 et 1964). Au niveau macroéconomique, la mise en rapport de la croissance économique à l'accroissement quantitatif des facteurs productifs (terre, travail, capital) a progressivement convaincu les observateurs du rôle positif de l'élévation de la qualité du travail dans l'augmentation de la richesse des pays. Sur la base de ce constat, la conception économique traditionnelle du travail et celle de l'éducation qui contribue à la définition de sa qualité, allaient rapidement évoluer. L'établissement explicite d'un lien entre qualité du travail et niveau de richesse confortait alors une réflexion plus générale sur la nature des différents facteurs de production initiée depuis de nombreuses années par les travaux de I. Fisher (1904). En définissant le capital comme tout stock de ressources permettant de donner naissance à des flux de revenus futurs, la théorie développée par Fisher permettait de rompre radicalement avec la distinction classique des trois catégories de revenu fonctionnellement associée aux trois facteurs de production. La rente du sol, le salaire et l'intérêt, davantage que des catégories de revenu fondamentalement distinctes, pouvaient alors se présenter comme les rémunérations de différentes variétés de capital.

Si la surface du globe est limitée, les surfaces cultivables ont été considérablement augmentées puis les rendements des cultures multipliés par l'emploi d'engrais, la sélection des semences. Le sol a trouvé de nombreux usages alternatifs allant de la culture à l'extraction de matières premières, à l'occupation à des fins industrielles, commerciales et résidentielles. Ainsi la terre, l'espace, ont-ils été analysés de plus en plus comme un facteur de production durable, reproductible, une forme particulière de capital. Il en est de même du travail dont la qualité a augmenté grâce à une meilleure alimentation, à une meilleure hygiène et surtout à une meilleure formation. La théorie du capital humain a largement contribué au développement de cette conception nouvelle du facteur travail dont elle fait un capital, incorporée dans les personnes, en partie produit et reproduit par elles-mêmes.

2. *Le modèle initial de la théorie du capital humain*

La théorie du Capital Humain (J. Mincer, 1958 ; T. Schultz, 1963 ; G. Becker, 1964), est construite par analogie à la théorie du capital physique. L'éducation, la formation, y sont considérées comme des *investissements* que l'individu effectue rationnellement en vue de la constitution d'un capital productif inséparable de sa personne.

* Pour l'individu tout apprentissage est coûteux : il doit acquérir le matériel didactique nécessaire, rémunérer éventuellement les services d'un formateur, acquitter des droits de scolarité. Ces éléments forment ce que les économistes appellent les *coûts directs* de l'éducation. L'éducation coûte également par le fait que le temps qu'on lui consacre ne peut être utilisé à d'autres activités. On parle alors de *coût d'opportunité*.

* En retour les connaissances acquises apportent à l'individu un *flux durable de bénéfices* marchands ou non marchands dès lors qu'elles sont mises en oeuvre dans le cadre d'activités professionnelles ou privées. Ces connaissances peuvent être source de satisfactions psychologiques personnelles ; elles ont des conséquences directes sur les gains des personnes dans la mesure où, comme le supposent les auteurs précédents, elles exerceraient un effet positif sur la productivité professionnelle et/ou domestique.

Comme pour n'importe quel type d'investissement, on peut estimer le rendement d'une formation ; il se déduit de la valeur (présente) de ses coûts et de ses bénéfices. Pour l'individu rationnel, la décision d'investir (de poursuivre des études), résulte de la comparaison du rendement attendu de l'investissement éducatif à celui d'autres investissements possibles. L'existence du coût d'opportunité annonce une décroissance de la rentabilité marginale des investissements humains (et justifie l'existence d'une règle d'arrêt) puisque ce coût s'élève avec l'importance du capital humain déjà accumulé. En effet, plus ce dernier est important, plus grande est la valeur des bénéfices auxquels on doit renoncer en consacrant son temps à l'acquisition de connaissances nouvelles.

La généralisation de cette analyse de la demande d'éducation à différents groupes d'individus est de nature à rendre compte (au moins théoriquement) de la diversité des choix individuels effectués. L'investissement optimal (la durée finale des études) dépend en effet des capacités des individus et des ressources qu'ils sont à même de mobiliser pour financer leur investissement (Becker, 1967). Les plus aptes vont investir davantage que les autres dans la mesure où, à coût donné, les

bénéfices de leur investissement éducatif, donc le rendement de ce dernier, seront plus importants. A rendement des études donné, il en sera de même des plus riches pour qui le coût de financement de l'investissement est plus faible.

Au plan méthodologique, l'assimilation de l'éducation à un investissement par les théoriciens du capital humain ne se justifie pas du seul fait qu'il s'agisse d'une activité coûteuse pouvant procurer d'éventuels bénéfices. C'est une *représentation hypothétique de la réalité* qui n'a de sens qu'à travers une confrontation de cette hypothèse aux faits. Seule cette dernière permet véritablement de juger de la pertinence de la théorie face aux approches concurrentes du phénomène. Pour des raisons empiriques ce test a essentiellement porté sur une version restreinte de la théorie initialement proposée. L'impossibilité d'une mesure des bénéfices non pécuniers de l'éducation, le caractère diffus de ses bénéfices non marchands (domestiques), a conduit les auteurs, tout en affirmant la multiplicité des usages de l'éducation, à considérer uniquement les bénéfices associés à sa mise en oeuvre dans des activités productives (revenus ou équivalent revenu). Par exemple, pour une formation donnée, les bénéfices sont mesurés simplement par le supplément de revenu qu'elle permet d'obtenir sur le marché du travail par rapport à la formation de niveau immédiatement inférieur ; durant toute la durée de cette formation, les revenus associés à la formation inférieure forment le coût d'opportunité.

Limités à cette version «marchande», les nombreux tests de la théorie du capital humain ont largement contribué à l'établissement de son crédit empirique. En premier lieu, on a pu ainsi vérifier que l'éducation constituait un investissement rentable pour les individus. En second lieu, on a pu constater la réalité du comportement d'investisseur que la théorie du capital humain prêtait aux individus en observant la sensibilité des choix d'éducation à l'évolution de la rentabilité des filières d'études. En règle générale, au-delà d'une représentation des choix en termes de goût pour les études d'un type ou d'un autre, les étudiants tendent à désertir les filières les moins rentables pour celles qui le sont davantage. Dans la cas de la France par exemple, l'évolution des inscriptions des bacheliers vers les études de Droit et Sciences économiques, l'engouement pour les IUT, la désaffection pour les études de Lettres et Sciences vont dans ce sens. Plus que la mesure de la rentabilité des investissements éducatifs, l'analyse empirique des comportements et des choix d'éducation souffre cependant d'apparentes exceptions dont la prise en compte a permis d'intéressantes extensions de l'analyse.

A un premier niveau, certaines de ces exceptions se justifient aisément dans le cadre de la théorie, dès lors qu'ont pu être décelés, dans l'organisation des systèmes éducatifs ou dans son environnement institutionnel, des éléments affectant les coûts et les bénéfices réels des différentes filières d'études. On peut penser aux restrictions d'accès dans certaines institutions qui maintiennent la rentabilité des diplômés à un niveau élevé tout en limitant le libre jeu des orientations. On peut également évoquer les effets pervers pouvant résulter d'un niveau élevé de subventionnement des études (en réduisant le coût d'opportunité des études celui-ci en augmente la rentabilité privée). On peut citer, enfin, la préorientation disciplinaire précoce (pensons par exemple à nos anciennes filières du secondaire et à leurs effets sur l'orientation des bacheliers).

A un second niveau, des comportements apparemment aberrants trouvent leur origine dans une incomplète spécification de la théorie qui conduit à une estimation biaisée des bénéfices et des coûts réels des filières étudiées.

* En indiquant que la demande d'éducation à un niveau d'études donné dépendait non seulement de sa valeur économique intrinsèque mais aussi de sa «valeur d'option», liée à l'accès au niveau d'études immédiatement supérieur, B. Weisbrod, (1964), a proposé un élargissement de l'analyse qui permet de rendre compte de comportements qui s'observent dans certains pays en développement dont les économies sont caractérisées par une forte dualité (demande importante de personnel peu qualifié, demande relativement élevée pour un secteur moderne de taille limitée mais en forte croissance). Dans ces situations, où les niveaux d'enseignement intermédiaires de type secondaire n'ont en eux-mêmes que peu de valeur sur le marché du travail, on vérifie en particulier que la demande pour ce type d'enseignement est liée en grande partie au fait qu'il permet l'accès à un enseignement supérieur dont les diplômés sont très valorisés sur le marché du travail moderne.

* Sur un plan plus général que le précédent, des progrès ont été accomplis dans l'analyse des comportements de choix d'éducation à partir de travaux soulignant le caractère partiellement endogène du coût d'opportunité des études (L. Lévy-Garboua, 1976 ; M. Duru-Bellat et A. Mingat, 1979 ; J.P. Jarousse, 1988). Des comportements a priori paradoxaux en référence à la théorie peuvent se justifier par le fait que le coût d'opportunité des études (et donc la rentabilité d'un investissement éducatif donné) diffère selon les étudiants. Dans une certaine mesure, et dans la limite d'un niveau d'activité compatible avec la réussite aux

examens, les étudiants contrôlent le temps qu'ils consacrent à leurs études. Ils disposent ainsi d'une possibilité de réduire le coût d'opportunité de leurs études et donc d'accroître la rentabilité de leur investissement éducatif ; de la même manière, la prise en compte du risque d'échec (de l'élévation du coût d'opportunité qu'il faudra subir en cas de redoublement par exemple) peut justifier que des étudiants, qui diffèrent par leurs aptitudes ou leur capacité de financer leurs études, s'orientent vers des filières économiquement moins rentables si celles-ci sont en même temps moins risquées.

Ces différents éléments ont permis à la théorie du capital humain de s'imposer comme une théorie de référence. Ils montrent surtout que l'activité de validation/réfutation qui a accompagné son développement a été à l'origine d'un processus dynamique visant à la justification de nouveaux faits par la proposition d'analyses conservant les principes méthodologiques de la théorie initiale. La théorie du capital humain n'en demeure pas moins très générale et a suscité de nombreuses interrogations sur l'origine des relations qu'elle a permis de mettre en lumière.

3. Qu'a-t-on réellement mesuré à travers la mise en évidence de la rentabilité marchande de l'éducation ?

3.1 Education et qualités naturelles des individus

Sur un plan purement empirique, les analyses de type capital humain n'ont jamais permis de départager clairement ce qui, dans la rentabilité attribuée à l'éducation, relevait effectivement de cette dernière variable et des qualités naturelles des individus. Les procédures utilisées (part forfaitaire attribuée aux qualités naturelles, prise en compte du Q.I.) ne se sont jamais révélées convaincantes et ont toujours laissé place à un certain flou. Il en résulte une certaine ambiguïté sur la valeur précise des mesures de la rentabilité de l'éducation qui ont pu être proposées. Le problème n'est pas seulement d'ordre empirique.

La vérification d'une liaison positive entre éducation et salaire, comme l'observation, de la part des individus, de comportements d'ajustement à l'évolution de la rentabilité des filières d'enseignement, confèrent un crédit empirique certain à l'analyse économique de la demande d'éducation développée dans le cadre de la théorie du capital humain ; elles ne confirment en rien l'existence d'un effet direct de l'éducation sur la productivité que la version « orthodoxe » du capital humain considère à l'origine du lien entre éducation et salaire. En contestant ce lien, K. Arrow

(1973) a proposé une théorie rivale, popularisée sous le nom de «théorie du filtre». Pour les auteurs se réclamant de ce courant (P.J. Taubman et T.J. Wales, 1973 ; P. Wiles, 1974), l'éducation n'opère pas comme un processus de transformation et d'accumulation de connaissances valorisées sur le marché du travail mais se présente principalement comme un processus de sélection d'individus qui diffèrent initialement sur le plan de leurs aptitudes productives. Cette approche connaît de nombreuses variantes et notamment des versions radicales (proches de l'analyse marxiste) qui annoncent que l'école a pour fonction de sélectionner chez les individus des aptitudes particulières (obéissance, ordre,...), conformes aux attentes et aux intérêts des entreprises (H. Gintis, 1971 ; S. Bowles et H. Gintis, 1975, 1976).

Ce renversement de perspectives a des conséquences importantes sur l'appréciation du rôle social du développement des systèmes éducatifs. Avec la proposition initiale de la théorie du capital humain on a pu croire que le développement de l'éducation pouvait à la fois stimuler le développement économique et réduire les inégalités sociales. La théorie du filtre conteste, au moins partiellement, cette conception de l'éducation. Si la généralisation de l'éducation peut en effet stimuler le développement économique (par la sélection des individus les plus productifs), elle le fait sans réduire les inégalités initiales entre les individus.

Le test des deux approches concurrentes est rendu d'autant plus difficile qu'elles conduisent globalement aux mêmes prédictions quant aux comportements des individus. Qu'il s'agisse pour eux d'acquérir un capital humain productif ou simplement de rendre visible des aptitudes personnelles particulières en satisfaisant aux filtres successifs du système éducatif (M. Spence, 1973), l'origine du lien entre éducation et salaire est sans influence sur le fait que les individus qui sont en mesure de s'éduquer y trouvent un réel intérêt économique.

Au niveau global, la référence à la théorie du filtre permet d'expliquer que le développement de l'éducation ne se soit pas accompagné d'une modification importante de la distribution des revenus. Au plan individuel, en constatant la moindre valeur économique (sur le marché du travail) des années d'études non couronnées par un diplôme et en observant des écarts de rentabilité importants entre formations de même durée, on a pu établir l'existence d'effets de sélection (effet «parchemin») qui mêlent cependant des effets de qualité des filières et des individus difficilement séparables. En montrant que les revenus individuels s'avèraient plus sensibles à la position des individus dans la distribution des

niveaux éducatifs de leur génération (niveau d'éducation relatif) qu'à l'importance absolue de leur niveau éducatif, on a pu néanmoins proposer un test direct de la théorie du filtre qui révèle qu'elle jouit d'un crédit empirique au moins comparable à celui de la version traditionnelle de la théorie du capital humain (J.P. Jarousse, A. Mingat, 1986).

3.2 *Les produits non marchands de l'éducation*

L'affirmation d'une assez grande généralité des bénéfices de l'éducation semble avoir suffi aux promoteurs de la théorie du capital humain qui ont été peu prolifiques en analyses situées hors de la sphère marchande. Au-delà de l'évocation des effets positifs de l'éducation sur l'hygiène (M. Grossman, 1975), la communication sociale, le civisme (R. Niemi et B. Sobieszek, 1977), éléments qui, à côté de l'influence productive de l'éducation, justifient en partie le rôle des Etats dans l'offre d'une éducation de base de masse, on ne dispose pas d'études très convaincantes des *bénéfices non marchands de l'éducation*. Les rares travaux de ce type, comme ceux conduits par R.T. Michael (1972), et qui entendaient offrir des mesures de la productivité non marchande de l'éducation, ont conduit à des résultats, dont, le moins qu'on puisse en dire, est qu'ils ont été fortement contestés (B. Lemmenicier, 1979). Plus nombreux par contre ont été les travaux qui ont examiné les *conséquences de la valeur marchande de l'éducation* dans l'explication des comportements familiaux, qu'il s'agisse par exemple de comportements de consommation des ménages ou encore de comportements de fécondité (G.S. Becker, 1965 ; R. Gronau, 1977, 1986 ; A. Leibowitz, 1974 ; T.W. Schultz, 1974).

Dans la *nouvelle théorie du consommateur* par exemple, les économistes annoncent que les individus ne tirent pas de satisfaction immédiate des biens qu'ils acquièrent mais de «produits finaux» qu'ils produisent et dans lesquels les biens marchands entrent comme inputs, à côté du temps que les individus consacrent à cette production domestique. Au-delà des conséquences intéressantes au plan de l'analyse de la consommation qui ne sont pas ici de notre propos, on peut noter que l'éducation intervient ici comme facteur de productivité, les personnes plus éduquées sont éventuellement plus efficaces dans le processus de recherche d'information conduisant à la sélection des produits, mais surtout comme élément de coût d'opportunité, induisant des consommations différentes de la part d'individus dont le prix du temps diffère. *L'analyse économique de la fécondité* relève du même type de raisonnement en justifiant, par exemple, le fait que les femmes les plus éduquées aient moins

d'enfants par le fait qu'une famille de taille importante les amènerait à renoncer à des gains relativement élevés sur le marché du travail.

Au-delà de ces deux exemples particuliers, cette prise en compte du «coût du temps», directement associée à la valeur marchande de l'éducation, fait de l'analyse économique de l'éducation (non limitée à la théorie du capital humain) un élément essentiel du développement d'une «nouvelle» microéconomie (théorie de la famille, des rôles conjugaux, du crime, etc...) tournée vers l'explication des comportements sociaux (G.S. Becker, 1974, 1976, 1981). Elle a eu un rôle tout aussi déterminant dans le renouvellement de l'analyse économique du fonctionnement du marché du travail.

4. Education, salaire et carrières : l'économie de l'éducation et l'analyse du fonctionnement du marché du travail

4.1 Vers une théorie des gains sur l'ensemble du cycle de vie

Théories de la demande, les différentes approches économiques de l'éducation se présentent également comme des théories de la détermination des salaires. Parce qu'elle contribue directement au développement de capacités productives individuelles (théorie du capital humain) et/ou révèle des capacités initiales différentes (théorie du filtre), la formation est un indicateur du niveau de productivité et donc du salaire des individus à leur entrée sur le marché du travail. L'analyse se présente comme une véritable théorie des gains sur le cycle de vie lorsque, à côté de la formation initiale (à l'école), elle prend en compte les investissements en formation effectués dans le cadre des entreprises, qui justifient la croissance des salaires sur le cycle d'activité professionnelle.

Dans «Human Capital», Becker consacre d'importants développements à la formation en entreprise, en particulier à travers l'opposition célèbre entre les formations générales (valorisées dans de nombreuses entreprises) et les formations spécifiques (valorisées uniquement dans les entreprises où elles ont été dispensées). L'investissement réalisé dans le cadre de l'entreprise est en effet d'une nature a priori différente de l'investissement de type scolaire puisqu'il fait intervenir deux partenaires (l'employé et l'employeur) qui devront définir leur participation respective au financement et aux bénéfices de l'investissement. La valeur différente de ces deux types de formation sur le marché du travail influe sur le partage des gains et des bénéfices de l'investissement entre l'employé et l'employeur.

Dans le cas d'une formation générale, l'employeur n'a aucun intérêt à participer au financement d'une formation que l'employé pourra, par définition, valoriser dans une autre entreprise. L'individu se trouve dans une situation comparable à celle qui caractérise un investissement de type scolaire dont il supporte l'intégralité du coût et perçoit privativement tous les bénéfices. Dans le cas de la formation spécifique, la situation est très différente dans la mesure où, ne pouvant s'en approprier seul les bénéfices, aucun des deux partenaires n'a intérêt à en supporter le coût. L'employé qui financerait cette formation prend un risque important puisqu'il lui sera impossible (toujours par définition), de tirer bénéfice de son investissement dans une autre entreprise ; en finançant seul cette formation, l'employeur courrait également le risque de voir son employé le quitter alors qu'il n'existe pas sur le marché de personne de qualification équivalente. L'investissement en formation spécifique n'a de sens que dans le cadre d'une *relation de travail durable* que seul peut garantir un partage équitable des coûts et des bénéfices de la formation entre les deux partenaires.

C'est à J. Mincer (1958, 1974) qu'on doit la présentation d'un modèle de gains prenant en compte l'ensemble des éléments précédents. Dans la version la plus simple du modèle [1], les gains des individus (G) y sont présentés comme une fonction de l'éducation reçue à l'école (Ed), de l'expérience professionnelle (Exp), considérée comme une mesure de la formation générale reçue sur le marché du travail, et de l'ancienneté dans l'emploi occupé (Anc), mesurant l'importance des investissements professionnels de type spécifique. Chacune de ces variables est introduite sous une forme quadratique (terme simple, terme au carré) afin d'autoriser, conformément à la théorie, une décroissance marginale de la rentabilité des différents types d'investissements en capital humain [2] (M. Riboud, 1978).

$$[1] \quad G = g (Ed, Exp, Anc)$$

$$[2] \quad G = a + bEd + cEd^2 + dExp + eExp^2 + fAnc + gAnc^2$$

Alors que l'estimation directe de taux de rendement par la comparaison des gains associés à différents niveaux éducatifs conduisait à attribuer à l'éducation formelle les gains associés aux investissements en formation effectués dans le cadre des entreprises, l'estimation de ce modèle offrait a priori une possibilité de mesure séparée de la rentabilité des différentes formes de capital humain. Par son pouvoir explicatif global (part de la variance des gains individuels attribuées aux variables considérées) il permettait de disposer d'une appréciation de l'importance du capital humain dans la détermination des gains.

* Les nombreuses estimations du modèle ont permis de vérifier que l'éducation formelle en elle-même (débarrassée des effets sur les gains des investissements professionnels), constituait bien un investissement économiquement rentable et ont montré l'importance des différents types d'investissements en formation réalisés dans le cadre des entreprises.

* L'appréciation du pouvoir explicatif de ce modèle de gains a donné lieu à de nombreuses polémiques. Dans la plupart des cas, notamment sur données françaises, il rend compte d'environ 40% de la variance des salaires. Ce résultat est présenté comme un succès par ceux qui soulignent qu'il concerne des données individuelles et comme un échec par ceux qui se contentent de relever qu'il laisse 60% de la variance des gains inexplicée. A l'argument invoqué par les premiers, on peut ajouter que ce résultat est obtenu sur la base d'une mesure très grossière des différents types de capital humain (années d'éducation, d'expérience et d'ancienneté). En affinant la mesure de ces variables (prise en compte du type de filières, de l'obtention du diplôme,...) et en contrôlant pour la durée du travail effectué, on parvient à améliorer très sensiblement le pouvoir explicatif du modèle qui peut alors atteindre près de 60%.

Le modèle de Mincer, aussi performant soit-il, n'est pas sans insuffisances. S'il offre clairement une mesure relativement fiable et précise du rendement de l'éducation formelle, il souffre cependant d'une trop grande généralité quant à la mesure des formations reçues en entreprise. L'expérience professionnelle, comme l'ancienneté dans l'emploi, ont, de ce point de vue, un caractère trop englobant qui n'a pas manqué d'être critiqué par de nombreux auteurs (J.B. Knight et R.H. Sabot, 1981 ; J.L. Medoff et K.G. Abraham, 1981). Au-delà de ses limites et par l'importance des tests qui lui ont été consacrés, ce modèle a cependant eu une évidente valeur heuristique et a finalement amorcé le retour des économistes sur le plan longtemps négligé de l'analyse du marché du travail.

4.2 Economie de l'éducation et analyse économique du marché du travail

L'analyse économique classique du marché du travail, en caractérisant ce dernier comme un marché ordinaire, a tracé un cadre de référence abstrait dont les prédictions empiriques apparaissent de fait très éloignées de la réalité. L'offre et la demande de travail, comme pour un bien homogène quelconque, portent sur des individus parfaitement substituables, informés des opportunités d'emplois et totalement mobi-

les. Comme sur tout marché, la confrontation de l'offre et de la demande détermine à la fois le prix d'équilibre et la quantité échangée.

L'existence d'une évidente rigidité des salaires et de la persistance du chômage dans les différentes phases de l'activité économique, la constatation d'importantes disparités de salaires à formations données, forment autant d'éléments qui ont favorisé la contestation d'une analyse du marché du travail incapable d'en rendre compte. De nombreux auteurs ont refusé ce cadre d'analyse en contestant à la fois l'unicité du marché du travail et son mode de fonctionnement. Tous font une large place à la description de pratiques discriminatoires systématiques des employeurs à l'encontre de certains groupes de salariés. L'entreprise est au centre de ces analyses qui substituent une logique d'exploitation et de conflit à la logique impersonnelle de l'offre et de la demande (J.J. Paul, 1989).

La plus célèbre (et la plus élaborée) de ces analyses est la théorie de la segmentation du marché du travail développée par P.B. Doeringer et M. Piore (1971). Elle prend sa source dans la distinction effectuée par C. Kerr (1954) entre le marché de type classique, où le salaire constitue le seul et unique lien entre le salarié et son employeur, et les marchés internes des entreprises, où les relations de travail s'enrichissent de nombreux éléments (promotions, avantages particuliers,...) qui tendent à fidéliser les salariés en place. Dans sa version initiale, l'analyse dualiste définit le marché du travail comme la réunion d'un marché primaire, présentant du point de vue des salariés, des carrières favorables (hauts salaires, stabilité dans l'emploi, promotions, réglementations administratives et professionnelles), et d'un marché secondaire, offrant des situations professionnelles aux caractéristiques diamétralement opposées.

L'élément central de l'analyse réside dans le fait que la différenciation des salaires et des carrières ne tient pas à des écarts de capacités productives des individus, mais à l'accès discriminatoire à l'un ou l'autre de ces deux marchés qui présentent des systèmes différents de rémunération ; le marché secondaire renverrait directement au marché de type classique, régi par le simple jeu de l'offre et de la demande ; le marché primaire se composerait d'une réunion des marchés internes des entreprises, et offrirait à ce titre des règles et des éléments de rémunération particuliers. A l'appui de leurs analyses, les auteurs se réclamant du dualisme font remarquer qu'à capacités productives égales, les femmes, les jeunes salariés, les travailleurs étrangers, accèdent généralement à des carrières (niveau de salaire et stabilité dans l'emploi) moins brillantes ; ils notent que la mobilité entre les deux marchés (notamment du secondaire

vers le primaire) est faible, le passage d'un salarié par le marché secondaire constituant un obstacle à une mobilité ultérieure vers le marché primaire.

La réponse des économistes à ces analyses institutionalistes est aujourd'hui en train de se structurer. Elle s'exprime par un foisonnement de théories qui, pour la plupart, dérivent d'un approfondissement de la notion de qualification, inspiré de la prise en compte des particularités du capital humain. Au-delà de la stricte analogie avec le capital physique des premiers travaux, il est progressivement apparu que *l'incorporation à la personne* conférerait au capital humain des propriétés particulières : indissociable de l'individu, le capital humain dépend des ressources intellectuelles, temporelles et financières de son détenteur ; il est inappropriable, mobile et non immédiatement visible.

Au plan de l'analyse du marché du travail, ces éléments justifient un rejet des hypothèses classiques les plus restrictives. En référence à l'individualisation de la constitution du capital humain, ils annoncent une importante hétérogénéité des qualifications ; en définissant le marché du travail comme un lieu où s'échangent des qualifications variées, complexes (formées d'une succession de formation reçues à l'école et en entreprises) et relativement opaques, ils conduisent au rejet de l'hypothèse d'information parfaite ; enfin, à travers les conséquences de la mobilité du capital humain illustrées par l'analyse de la spécificité des formations, ils prennent en compte la possibilité d'une personnalisation de la relation de travail.

Sur ces bases, de nombreuses théories offrent aujourd'hui des explications plausibles à la persistance du chômage et à la rigidité des salaires. La *théorie de la recherche* (G.J. Stigler, 1962 ; D.T. Mortensen, 1986) dérive directement de la prise en compte de l'hétérogénéité des qualifications et des opportunités de formation sur le marché du travail et annonce, en particulier, que la recherche d'un emploi (d'un salarié) est une activité coûteuse (notamment en temps). La *théorie de l'assortiment* (B. Jovanovic, 1979a, 1979b) ajoute à l'élément précédent la notion d'opacité du capital humain, dans la mesure où elle suppose que la productivité des salariés dans un emploi donné ne peut être connue que dans l'exercice concret de cet emploi ; à leur manière, les différentes *théories des incitations* (A.A. Alchian et H. Demsetz, 1962 ; E. Lazear, 1981 ; C. Shapiro et J. Stiglitz, 1984), la *théorie des tenants et des extérieurs*, (A. Lindbeck et D. Snower, 1986) examinent certaines conséquences de l'opacité du capital humain en traitant de la difficulté pour les employeurs de contrôler la productivité individuelle dans le cadre d'un processus de

production collectif. Dans cette situation, l'octroi d'avantages particuliers aux salariés, en augmentant pour eux le coût d'un licenciement, permet à l'employeur de limiter la «triche» et le coût du contrôle. Ces théories rejoignent dans leurs prédictions les analyses consacrées aux marchés internes des entreprises, faisant une place importante aux formations spécifiques du type de celles examinées dans la version initiale de la théorie du capital humain.

Ces différentes analyses justifient une certaine autonomisation (et une rigidité) des salaires par rapport aux conditions du marché ; elles ne justifient pas directement le caractère discriminatoire de l'accès aux emplois dénoncé par l'analyse dualiste. Des pistes de recherche existent sur ce plan qui font référence aux cadres théoriques de l'analyse de la spécificité. Les formes de «sur-rémunération» ou de rigidités des salaires considérées par les théories précédentes s'inscrivent en effet dans le cadre de l'analyse développée par Becker, à savoir le partage entre les deux partenaires de gains qui sont directement liés à la permanence de leur relation de travail. Comme nous l'avons vu, c'est le cas des formations spécifiques proprement dites, cela l'est également des bénéfices de la recherche effectuée par les partenaires pour trouver un emploi (un salarié) ou parvenir à un bon assortiment, et enfin, dans le cadre des différents types de théories des incitations, des bénéfices de la production collective, qui fait perdre à l'employeur une partie du contrôle qu'il exerce traditionnellement sur la productivité individuelle.

En situation d'incertitude et compte tenu de la contrainte temporelle particulière qui caractérise ces relations (les deux partenaires n'en bénéficient que si celle-ci se maintient durablement), la différenciation dans l'accès aux emplois pourrait résulter d'une sélection préalable systématique par les employeurs de salariés présentant des caractéristiques de stabilité et, en retour, d'une autosélection de la part des salariés qui (du fait d'un engagement partiel sur le marché du travail) ne souhaitent pas investir dans la recherche des emplois offrant ce type d'opportunités. Sans sortir du cadre théorique d'un marché du travail au mode de fonctionnement unique, on pourrait ainsi comprendre que les travailleurs étrangers, les femmes (au moins tant que leur engagement sur le marché est demeuré limité), aient été plus souvent exclus que les autres salariés de ce type de relations qui conduisent à la fois à des salaires élevés et à une forte stabilité dans l'emploi. Au plan individuel, on justifierait les effets de dépendance relevés dans les analyses dualistes par le fait que des difficultés temporaires rencontrées par certains salariés (chômage répété, changements d'emplois fréquents, maladie,...) sont perçus comme

des signes d'instabilité par les employeurs (M. Glaude et J.P. Jarousse, 1988; J.M. Plassard, 1989).

L'économie de l'offre d'éducation

Au cours de la section précédente nous avons fait allusion à l'offre de formation par les entreprises. Cette dernière obéit à des considérations marchandes évidentes et tend de ce fait à s'autoréguler. Il n'en est pas de même de l'offre publique de formation à laquelle les Etats consacrent une part souvent très importante de leurs ressources. Les économistes se sont intéressés à la gestion de ce système d'enseignement sous plusieurs angles complémentaires : dans un premier temps, ils ont cherché à apprécier les conséquences sur les choix éducatifs de la confrontation des individus à un système d'offre constitué et localisé ; dans un second temps, ils ont recherché les bases (et les mesures) d'un bon fonctionnement du système public d'enseignement, 1) *sur le plan de sa liaison avec la sphère productive (efficacité externe), 2) mais aussi en tant que système de production particulier (efficacité interne).*

L'examen des conséquences de la structure de l'offre sur les choix individuels est demeuré un domaine de recherche limité. Elle constitue néanmoins un aménagement logique des modèles initiaux de l'économie de l'éducation qui se référaient à un système d'offre homogène. Entre autres éléments, la prise en compte des coûts de recherche d'informations sur les opportunités de formation, des coûts liés à la mobilité, permettent assez aisément d'intégrer dans le cadre général de l'analyse économique de la demande d'éducation les conséquences d'une offre diversifiée et localisée. Plus nombreux ont été les travaux consacrés aux déterminants et aux justifications de la structure de l'offre de formation. Si l'offre d'un enseignement de base de masse est justifiée par les avantages économiques et sociaux relativement généraux que toute société peut en retirer, il n'en est pas de même de l'offre de services éducatifs aux niveaux d'enseignement plus élevés dont la justification est plus directement dépendante de la valeur de ces formations sur le marché du travail.

1. Efficacité externe des systèmes éducatifs : le plan contre le marché

D'accord pour reconnaître l'importance de la relation entre la formation et l'emploi dans la définition de l'offre d'éducation, les économistes se

sont affrontés sur la manière de gérer et de mesurer la réalisation de cet objectif. Une partie importante de la communauté scientifique s'investit ainsi dans la recherche d'une adéquation relativement stricte des formations aux besoins de l'économie. Cette démarche qui semblait répondre de façon immédiate à l'objectif fixé au système éducatif n'a pas produit les résultats escomptés. L'approche en termes de «besoins de main d'oeuvre» est très caractéristique de ce courant. Elle suppose que les employeurs soient à même de définir leurs besoins en qualifications, à la fois au plan du contenu et à celui du volume d'emploi. Sur la base de ces informations, les besoins exprimés sont traduits en contenu de formation. On connaît alors à la fois le type de formation à mettre en oeuvre et le volume de diplômés à former pour chaque spécialité. Cette nouvelle version du mythe de l'économie planifiée ne résiste ni aux faits ni à la logique économique des acteurs impliqués dans le processus et qui orientent leurs actions dans un sens qui n'est pas forcément conforme à l'intérêt général.

L'expérience internationale dans le domaine des prédictions des *besoins de main d'oeuvre* s'apparente à une succession d'erreurs grossières qui amène aujourd'hui à contester la capacité des entreprises à prévoir très précisément (qualification par qualification) leurs «besoins» en personnel qualifié au-delà d'un horizon relativement court. Plus grave est le fait que cette approche néglige de nombreux enjeux économiques de la relation formation-emploi : en premier lieu, on peut douter que les entreprises (qui sont partie prenante du système de formation) soient neutres dans la définition de formation dont elles ne supporteront pas le coût ; en second lieu, on peut contester le fait que la recherche d'une adéquation relativement stricte entre formation initiale et emploi constitue un principe efficace de gestion d'un marché du travail complexe, évolutif, où les qualifications résultent finalement d'une succession de formations de base et de formations adaptatives dispensées dans le cadre des entreprises.

Pour sa part, l'approche en termes de taux de rendement, directement inspirée de la théorie du capital humain, n'offre qu'une réponse partielle au problème de la gestion de la relation formation-emploi. A l'image de ce que nous avons examiné précédemment, l'estimation de taux de rendement sociaux des différentes formations forme a priori un guide pour l'investissement public dans les différents types de qualifications (un taux de rendement social élevé suggère qu'il est économiquement justifié pour la collectivité de continuer à investir dans ce type de formation). La limite de ce type d'approche tient au fait que les hypothèses

qui justifient ce calcul sont, au niveau collectif, plus discutables qu'elles ne le sont au plan individuel (lien éducation-productivité, concurrence parfaite...). Elle a néanmoins le mérite de nous rappeler deux principes d'actions qui sont utiles dans une approche de la relation formation-emploi qui ne pourra être que relativement pragmatique : la nécessité de raisonner «à la marge» d'une part, la reconnaissance de l'existence de signaux du marché attestant de la valeur des formations existantes d'autre part.

Dans la gestion des systèmes éducatifs, en particulier des systèmes d'enseignement professionnel, le problème de la relation formation-emploi se pose plus souvent en termes d'adaptation à la marge d'un système existant que de création ex nihilo de filières nouvelles. Dans ce mécanisme d'adaptation (fine tuning), on peut s'appuyer sur le marché pour évaluer les différentes options à mettre en place. L'examen de la situation professionnelle des diplômés (chômage/emploi), et plus encore le salaire des diplômés actifs, permettent de «qualifier» la relation formation-emploi.

A l'opposé de la recherche d'une stricte adaptation des formations aux emplois, il est clair qu'on aura un jugement positif sur une formation qui conduit des individus à trouver des emplois hors des métiers auxquels ils étaient a priori destinés s'ils perçoivent dans ces emplois des salaires comparables à ceux de leurs camarades «adéquatement» employés. Pour le gestionnaire du système éducatif, il est au contraire d'un grand intérêt de repérer les types de formation qui sont valorisées dans de nombreux types d'emplois et dont le développement est moins risqué (A. Mingat, 1982). Dans le même esprit, ce type d'évaluation «par le marché» est susceptible de nous renseigner sur la complémentarité qui existe entre formation générale et technique et donc sur le niveau auquel il convient le mieux (empiriquement) d'articuler ces formations. Ce type d'analyses s'applique également lorsqu'on s'interroge sur le financement des systèmes éducatifs et en particulier sur les priorités à accorder de ce point de vue aux différents niveaux d'enseignement.

2. Efficacité interne des systèmes éducatifs : de l'analyse coût/efficacité à l'application de la théorie de la production

Au-delà de l'intérêt porté à la production finale du système, à son financement par niveaux et types d'enseignement, les économistes en

sont venus à considérer également la manière dont cette production est organisée et obtenue à la fois aux plans économique et pédagogique. En s'intéressant ainsi plus directement au processus d'apprentissage, les économistes ont investi un champ de recherche qui leur était a priori étranger. Contrairement aux apparences, ils bénéficient dans cette extension naturelle de leur domaine de recherche de nombreux atouts tant au plan théorique que méthodologique.

Une des caractéristiques des systèmes éducatifs est qu'ils mettent en oeuvre un nombre important d'éléments (taille des classes, qualifications des enseignants, matériels didactiques, etc...), qui, eux-mêmes, ont chacun une large plage de variation. Il en résulte que l'organisation d'une formation est associée à un grand nombre de combinaisons possibles de ces différents facteurs, qui ne sont ni également coûteuses ni également productives. A la manière d'une entreprise qui doit arbitrer entre différents processus productifs, une gestion efficace des systèmes d'enseignement doit reposer sur la connaissance du coût et de l'efficacité productive des facteurs (combinaisons) de production. Cette démarche, directement importée de l'analyse du fonctionnement des entreprises (théorie de la production), est dans le cas de la gestion des systèmes éducatifs d'autant plus nécessaire qu'il s'agit d'apporter une justification à des dépenses importantes qu'aucun mécanisme de sélection naturelle (du type de celui qui opère sur un marché concurrentiel), ne vient sanctionner.

Si les coûts des différents facteurs (des différentes dotations de facteurs) qui participent à la production scolaire sont aisés à connaître, il n'en est pas de même de leur efficacité productive. Le fait de savoir si à un niveau donné d'enseignement il convient que les maîtres soient formés de telle ou telle manière, ou s'il importe que la classe soit grande, moyenne ou petite, n'est pas une donnée naturelle. Au-delà des opinions qu'on peut avoir sur le sujet (nombreuses et parfois contradictoires), les économistes ont fait de cette question *un problème essentiellement empirique*, dont la résolution passe par une mesure de l'effet réel des éléments considérés sur la qualité des apprentissages.

La mesure de l'efficacité spécifique des différents facteurs d'organisation scolaire par les économistes ne fait pas appel à la connaissance des acteurs ; elle repose le plus souvent sur une *analyse externe* du processus, au cours de laquelle on évalue la contribution de chacun des différents facteurs à la qualité de la production observée. Cette démarche suppose à la fois une définition opérationnelle de la mesure de la production des systèmes d'enseignement et le recours à des analyses empiriques (enquêtes et outils) adaptées à la nature particulière du processus d'enseignement.

Sur le premier plan, un examen de la littérature (E.A. Hanushek, 1986) montre que la production pédagogique des systèmes a été le plus souvent évaluée en termes pédagogiques à travers des mesures des acquisitions des élèves et/ou du déroulement des carrières scolaires (d'autres mesures sont envisageables en particulier lorsqu'on s'intéresse, au-delà du fonctionnement des systèmes d'enseignement, à l'évaluation d'expériences pédagogiques spécifiques). Sur le second plan, le problème posé est celui de l'estimation de modèles statistiques multivariés qui font depuis longtemps partie de la «panoplie» traditionnelle des économistes.

La difficulté particulière de l'examen de l'impact des facteurs d'organisation scolaire sur la qualité des apprentissages ou des carrières, réside dans le fait qu'il s'agit d'un processus temporel, (la mesure des effets produits à un moment donné dépend de ce qui s'est passé avant l'accès au niveau étudié), qui met en jeu de très nombreuses variables, elles-mêmes liées entre elles et/ou en interaction (leur effet dépend du niveau d'une ou d'autres variables). Si les deux derniers éléments relèvent simplement de la pertinence des outils et des procédures statistiques et économétriques mises en oeuvre, le premier influe directement sur la mesure du produit et donc sur la spécification des modèles estimés.

Les élèves, en effet, abordent tout niveau d'enseignement avec des acquis souvent très différents, liés à la fois à leurs aptitudes personnelles et à leur expérience familiale et scolaire passée. De fait, en associant directement les facteurs d'organisation scolaire mis en oeuvre à un niveau donné aux acquisitions des élèves, mesurées au terme de ce niveau d'enseignement, on ne peut avoir une mesure correcte de l'influence spécifique de ces facteurs. Pour palier cette difficulté, les travaux effectués (E.A. Hanushek, 1972, 1979) ont le plus souvent porté sur la progression des élèves au cours d'un niveau donné (valeur ajoutée). Au plan de la modélisation, ceci revient à mesurer l'impact des facteurs d'organisation scolaire (FOS) sur le niveau des acquisitions individuelles atteintes en fin de d'année (AFIN) sous contrôle du niveau d'acquisitions individuel en début d'année (ADEB).

$$\text{AFIN} = f(\text{ADEB}, \text{FOS}, \text{CSD}, \text{CSE}),$$

avec CSD représentant les caractéristiques sociodémographiques des élèves (âge, sexe, milieu familial,...) et CSE, les conditions individuelles de scolarisation (dotation personnelle en matériel scolaire, facilité de travail au domicile,...). Ces dernières variables individuelles sont ici des variables de contrôle, qui permettent d'évaluer l'influence des facteurs

d'organisation scolaire proprement dits pour un public d'élèves de caractéristiques moyennes données ; elles ont en elles-mêmes un intérêt évident dans la mesure où elles participent directement à l'analyse des conséquences sociales du fonctionnement de l'institution scolaire (équité, genèse des inégalités sociales dans l'apprentissage et la réussite,...).

La connaissance de l'impact des différents facteurs d'organisation scolaire sur les acquisitions ou les carrières des élèves est utile en elle-même comme élément de connaissance du fonctionnement du système d'enseignement ; elle ne prend son sens véritable dans sa gestion (pédagogico-économique) que lorsqu'elle est associée à une mesure des coûts des différentes dotations de facteurs. Il existe dans la littérature économique de nombreux exemples d'applications de ce type d'analyse coût-efficacité aux choix entre des formes d'organisation alternatives ; à un niveau plus large, elle offre un outil de gestion du système dans son ensemble. A partir du coût et de l'efficacité productive des facteurs d'organisation scolaire, le recours à des méthodes d'optimisation permet en effet de déterminer les combinaisons qui maximisent les acquisitions des élèves à coût donné. L'ensemble de ces combinaisons forme alors les alternatives de choix efficaces qui s'offrent au décideur et lui permettent d'arbitrer entre la «quantité» et la qualité de scolarisation qui peuvent être atteintes à budget donné. En préférant un niveau élevé d'acquisition (de qualité) il s'oblige à dépenser plus par élève et peut donc être amené à en scolariser un moins grand nombre (à ce même niveau ou à un autre).

Depuis le fameux «rapport Coleman» (1966), qui fit scandale en annonçant en particulier que les caractéristiques des enseignants étaient sans réelle influence sur la progression des élèves, les évaluations des systèmes d'enseignement conduites sur la base de l'analyse précédente se sont multipliées. Les résultats obtenus par ces études, qui ne constituent plus aujourd'hui le domaine des seuls économistes, commencent à modifier profondément la manière dont on concevait il y a encore peu de temps la gestion et l'organisation des systèmes scolaires.

L'appréhension des «effets maîtres» en constitue un des exemples les plus frappants. Depuis le rapport Coleman, le recours à des modélisations appropriées a permis de montrer que si les caractéristiques observables des maîtres (niveau d'études, formation professionnelle, sexe,...) faisaient peu de différences sur les acquisitions des élèves, il n'en existait pas moins d'importantes différences dans la capacité individuelle des maîtres à faire progresser leurs élèves. La mise en évidence de ces «effets maîtres», qui ne sont aujourd'hui qu'une «boîte noire» agrégeant divers

éléments dont on ne mesure pas le poids respectif (aptitudes personnelles, motivation, énergie, pédagogie,...), ouvre assurément d'intéressantes pistes de recherche ; surtout, en remettant en cause le postulat d'une parfaite homogénéité du corps enseignant, elle amène (après qu'on ait déjà montré que les facteurs sur lequel on a fait porter tous les efforts - niveau de recrutement, formation professionnelle- étaient peu importants) les acteurs et les gestionnaires du système eux-mêmes à remettre en cause leur propre perception de son fonctionnement.

Conclusion

L'économie de l'éducation est multiple dans son appréhension des différentes dimensions du phénomène ; au plan méthodologique elle forme cependant un ensemble relativement homogène qui fait appel aux principaux concepts et outils de la discipline. Plutôt que de recourir à des constructions théoriques complexes, les économistes (de l'éducation), dans leur grande majorité, s'attachent avant tout à la résolution de problèmes concrets (rendre compte des comportements de demande d'éducation, définir le niveau de financement des différentes composantes du système éducatif, instruire les arbitrages concernant le type et la «qualité» des facteurs de la production scolaire,...), sur la base de modélisations simples. Cette attitude se justifie par le fait que la validation des analyses est considérée comme un problème fondamentalement empirique. Ce type d'approche semble d'autant mieux adapté à l'examen des problèmes liés à l'éducation que ceux-ci appellent le plus souvent des actions concrètes (A. Mingat, J.P. Tan 1988).

Les outils traditionnels utilisés par les économistes forment d'autres atouts dans cette approche des problèmes éducatifs tournée vers l'action.

C'est le cas par exemple de la mise en perspective du coût et de l'efficacité des actions à entreprendre qui, selon les arbitrages considérés, permet de juger des politiques éventuelles sous leurs dimensions économique, pédagogique (efficacité productive) ou sociale (équité dans l'utilisation des ressources). C'est le cas également de l'approche de type marginaliste qui est essentielle à la définition de politiques (éducatives). Qu'on s'interroge par exemple sur le financement du système éducatif ou encore sur le niveau auquel il convient de recruter les maîtres oblige à raisonner à la marge. Dans ce type d'interrogation, en effet, on ne peut approcher intuitivement que ce qui est dérisoire ou excessif. On peut dire par exemple, qu'au niveau de l'enseignement primaire, il est sans doute

important que le maître soit alphabétisé, mais peut-être pas nécessaire qu'il justifie de dix années d'enseignement supérieur. On ne peut véritablement déterminer le niveau auquel il convient effectivement de recruter les enseignants qu'en connaissant de manière aussi précise que possible ce qu'on gagne (au plan pédagogique) et ce qu'on perd (au plan économique) pour chaque année de formation initiale supplémentaire des maîtres.

De l'analyse de la demande d'éducation à l'évaluation du fonctionnement des systèmes éducatifs, en passant par l'examen des comportements sur le marché du travail, il demeure encore de nombreuses zones d'ombre entre les différents éléments considérés dans le cadre de l'économie de l'éducation. La plus importante, au niveau de la gestion des systèmes d'enseignement, est sans doute celle qui concerne la liaison entre l'examen de leur efficacité externe (appréciée sur la base de la valeur des formations sur le marché du travail), et l'évaluation de leur efficacité économique (conduite sur la base des acquisitions scolaires). On peut, comme on le fait aujourd'hui, considérer qu'on a affaire à deux problèmes différents (celui du choix des produits et celui de la manière la plus économique de les produire), et reconnaître que l'évaluation économique des systèmes éducatifs telle qu'elle se développe répond à la nécessaire recherche d'une justification d'importantes dépenses publiques ; on peut également ne pas se satisfaire de la coexistence de ces deux mesures de la « qualité » de la production scolaire dont les liens ne sont pas établis.

Les rares analyses examinant l'influence des performances scolaires sur les carrières professionnelles et les gains sont en effet loin d'être conclusives et semblent indiquer que, plus que la qualité des acquisitions mesurées à un moment du temps, c'est finalement le capital humain qui demeure l'élément prédictif majeur de la réussite professionnelle. Pour les plus optimistes, ce type de résultat ne remet pas en cause la pertinence et la cohérence des deux mesures des performances des systèmes éducatifs, dans la mesure où les acquisitions sont un déterminant important des carrières scolaires qui conditionnent l'accumulation du capital humain. Les récentes évaluations des procédures d'orientation et en particulier de leur cohérence en regard des acquisitions des élèves suggèrent que la liaison entre acquisitions et carrières scolaires n'est pas aussi absolue (M. Duru-Bellat et A. Mingat, 1989). Non sans une certaine ironie, elles montrent ainsi qu'à travers une opposition acquisitions/sélection, le débat sur l'origine de la valeur productive des formations (capital humain/filtre), qui a accompagné les premiers pas de l'écono-

mie de l'éducation, est toujours d'actualité à l'heure où les économistes s'intéressent à l'évaluation de la gestion pédagogique-économique des systèmes d'enseignement.

Jean-Pierre Jarousse
CNRS-IREDU
DIJON

Bibliographie

- ALCHIAN, A. A. et DEMSETZ, H. (1962), «Production, information costs and economic organization», *American Economic Review*, 62.
- ARROW, K. J. (1973a), «Higher education as a filter», *Journal of Public Economics*, 2, n3.
- BAUDELLOT, C. (1982), «L'évolution des salaires : une nouvelle approche», *Economie et Statistique*, n149.
- BECKER, G. S. (1964), *Human Capital*, NBER, New York, Columbia University Press, (2nde édition 1975)
- BECKER, G.S. (1965), «A theory of the allocation of time», *Economic Journal*, 75, n299.
- BECKER, G. S. (1967), *Human capital and the personal distribution of income : an analytical approach*, Ann Arbor, Woytynski Lecture.
- BECKER, G.S. (1974), «A theory of social interactions», *Journal of Political Economy*, 82, n6.
- BECKER G.S. (1976), *The economic approach to human behavior*, Chicago, Chicago University Press.
- BECKER, G.S. (1981), *A treatise on the family*, Harvard University Press.
- BERGER, M. C. (1985), «The effect of cohort size on earnings growth : a reexamination of the evidence», *Journal of Political Economy*, 93, n3.
- BLAUG, M. (1976), «Human capital theory : a slightly jaundiced survey», *Journal of Economic Literature*, 14.
- BLAUG, M. (1985), «Where are we now in the economics of education ?», *Economics of Education Review*, 4, n1.
- BOWLES, S. et GINTIS, H. (1975), «The problem with human capital theory : a marxian critique», *American Economic Review*, 65, n2.
- BOWLES, S. et GINTIS, H. (1976), *Schooling in capitalist America*, New York, Basic Books.
- COLEMAN, J.S. et alii (1966) *Equality of educational opportunity*, Washington DC, GPO.
- COLEMAN, J.S., HOFFER T., KILGORE, S. (1982), *High school achievement : public, catholic and private schools compared*, New York, Basic Books.

- DENISON, E. F. (1962), *The source of economic growth in the U S and the alternative before us*, New York Committee for Economic Development.
- DENISON, E.F. (1964), La mesure de la contribution de l'enseignement à la croissance économique, in «*Le facteur résiduel et le progrès économique*», Paris, OCDE.
- DOERINGER, P. B. et PIORE, M. (1971), *Internal labor markets and manpower analysis*, Lexington Mass. D.C. Heath.
- DURU, M. et MINGAT, A. (1979), «Comportement des bacheliers modèle de choix de disciplines», *Consommation*, n34.
- EICHER, J.C. (1990), «L'Éducation» (chapitre 36), in GREFFE, MAIRESSE et REIFFERS (eds), *Encyclopédie Economique*, Paris, Economica.
- FISCHER, I. (1906), *The nature of capital and income*, New-York, Augustus Mc Keeley (édition 1965).
- GINTIS, H. (1971), «Education, technology and the characteristics of worker productivity», *American Economic Review*, 61, n2.
- GLAUDE, M., JAROUSSE J.P. (1988), «L'horizon des jeunes salariés dans leur entreprise», *Economie et statistiques* n 211.
- GORDON, D., REICH, M. et EDWARDS, R. (1973), «A theory of labor market segmentation», *American Economic Review*, 63, n2.
- GRONAU, R. (1977), «Leisure, home production and Work : the theory of the allocation of time revisited», *Journal of Political Economy*, 85.
- GRONAU, R. (1986), «Home production : a survey», in ASHENFELTER and LAYARD (ed.), *Hanbook of Labor Economics*, Elsevier Science Publishers.
- GROSSMAN, M. (1973), «The correlation between health and schooling», in *Household production and consumption*, TERLECKYJ ed., New York, NBER
- GUILLOTIN, Y. (1988), «Les carrières salariales en France de 1967 à 1982 : la crise a touché inégalement les professions et les générations», *Economie et Statistique*, n210.
- HANUSHEK, E.A. (1972), *Education and race : an analysis of the educational production process*, Cambridge, HeathLexington.
- HANUSHEK, E.A. (1979), «Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions» *Journal of Human Resources*, 14, n3.
- HANUSHEK, E.A. (1986), «The economics of schooling», *Journal of Economic Literature*, 24, n3.
- JAROUSSE, J.P. (1985), «Une mesure de la rentabilité des diplômes entre 1969 et 1976», *Consommation*, n2.
- JAROUSSE, J.P., MINGAT A. (1986), «Un réexamen du modèle de gains de Mincer», *Revue Economique*, 37, n6.
- JAROUSSE, J.P. (1988) «Working less to earn more», *Economics of Education Review*, 7, n2.
- JAROUSSE, J.P., MINGAT A. (1991), *L'école primaire en Afrique, fonctionnement, qualité, produit : le cas du Togo*, (à paraître).

- JOVANOVIC, B. (1979a), «Job matching and the theory of turnover», *Journal of Political Economy*, 87, n5.
- JOVANOVIC, B. (1979b), «Firm specific capital and turnover», *Journal of Political Economy*, 87, n6.
- KERR, C. (1954), «The balkanization of labor markets», in BAKKE et al. *Labor mobility and economic opportunity*, Cambridge, MIT Technology Press.
- KNIGHT, J. B. et SABOT, R. H. (1981), «The returns to education increasing with experience or decreasing with expansion ?», *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 43, n1.
- LAZEAR, E. (1981), «Agency, earnings profiles, productivity and hours restrictions», *American Economic Review*, 71, n4.
- LEIBOWITZ, A. (1974), «Education and home production», *American Economic Review*, 64.
- LEMENNICIER, B. (1979), «Education et technologie de consommation», in *L'économie de l'éducation*, in EICHER et LEVY-GARBOUA (éd.), Paris, Economica.
- LEVY-GARBOUA, L. (1976), «Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse», *Revue Française de Sociologie*, 17, n1.
- LEVY-GARBOUA, L. et MINGAT, A. (1979), «Les taux de rendement de l'éducation», in *L'économie de l'éducation*, in EICHER et LEVY-GARBOUA (éd.), Paris, Economica.
- LINDBECK, A. et SNOWER, D. J. (1986), «Wage setting, unemployment and insider-outsider relations», *American Economic Review*, 76, n2.
- MEDOFF, J. L. et ABRAHAM, K. G. (1981), «Are those paid more really more productive ? the case of experience», *Journal of Human Resources*, 16, n2.
- MICHAEL, R.T. (1972), *The effect of education on efficiency in consumption*, New York, Columbia University Press.
- MINCER, J. (1974), *Schooling, experience and earnings*, NBER, New York.
- MINCER, J. (1958), «Investment in human capital and personal income distribution» *Journal of Political Economy*, 4.
- MINGAT, A. (1982), «Les procédures d'orientation dans le système scolaire et leurs implications dans la compréhension des relations entre la formation et l'emploi» in *Formation et Emploi*, Paris, Editions du CNRS.
- MINGAT, A. et TAN, J.P. (1988), *Analytical tools for sector work in education*, Johns Hopkins University Press.
- MORTENSEN, D. T. (1986), «Job search and labor market analysis», in ASHENFELTER and LAYARD (ed.), *Handbook of Labor Economics*, Amsterdam, Elsevier Scientific Publishing Company.
- NIEMI, R., SOIBIESZEK, B. (1977), «Political socialization', *Annual Review of Sociology*, n3.
- PAUL, J.J. (1989), *La relation formation-emploi : un défi pour l'économie*, Paris, Economica.

- PSACHAROPOULOS, G. (1973), *Returns to education, an international comparison*, Amsterdam, Elsevier Scientific Publishing Company.
- SACHAROPOULOS, G. (1985), Returns to education : a further international comparison, *Journal of Human Ressources*, 20, n4.
- PLASSARD, J. M. (1989), «Discrimination statistique et marché du travail», *Recherches Economiques de Louvain*, 55, n2.
- RIBOUD, M. (1978), *Accumulation du capital humain*, Paris, Economica.
- SCHULTZ, T.W. (1963), *The economic value of education*, New York, Columbia University Press.
- SCHULTZ, T.W. (1974), *Economics of the family : marriage, children and human capital*, (ed.) Chicago, university of Chicago Press.
- SHAPIRO, C. et STIGLITZ, J. (1984), «Equilibrium employment as a worker discipline device», *American Economic Review*, 74.
- SPENCE, M. (1973), «Job market signaling», *Quarterly Journal of Economics*, 87, n3.
- STIGLER, G. J. (1962), «Information in the labor market», *Journal of Political Economy*, 70, n1.
- TAUBMAN P.J., WALES T.J. (1973), «Higher education, mental ability and screening» *Journal of Political Economy*, 81.
- THUROW, L., LUCAS R. (1972), *The american distribution of income : a structural problem*, Washington.
- VAIZET, J. (1972), *The political economy of educations; Duckworth*.
- WEISBROD, B. (1964), External benefits of public education and economic analysis, *Industrial Relation Section Princeton University Paper*.
- WELCH, F. (1979), «Effects of cohort size on earnings : the baby boom babies' financial bust», *Journal of Political Economy*, 87, n5.
- WILES, P. (1974), «The correlation between education and earnings : the external-test-not-content-hypothesis» *Higher Education*,
- WILLIS, R. J. (1986), «Wage determinants : a survey and reinterpretation of human capital earning functions», in ASHENFELTER and LAYARD (ed.), *Hanbook of Labor Economics*, Elsevier Scientific Publishing Company.
- YELLEN, J. L. (1984), «Efficiency wages model of unemployment», *American Economic Review*, 74, n1.

L'USAGE DES BANQUES DE DONNÉES À L'INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Problématique et réalisations

Philippe Champy

Ressources fondamentales dans l'organisation des nouveaux systèmes d'information, les banques de données ont réalisé, grâce à la télématique et au minitel, une indéniable percée dans le discours de la communication. Présentées comme les gigantesques réservoirs d'un savoir accumulé, leur évocation donne souvent du crédit au mythe d'une possible transmission mécanique des connaissances.

L'opinion selon laquelle elles peuvent révolutionner non seulement l'accès à l'information mais aussi la diffusion des savoirs mérite d'être nuancée. En exposant la problématique et les réalisations de l'INRP en ce domaine, notre but est de préciser la place qu'occupent ces nouveaux outils eu égard aux missions d'information de ce centre de ressources spécialisé et à ses missions de recherche.

1. L'univers des possibles

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il nous paraît nécessaire de rappeler succinctement en quoi consistent les banques de données et quel

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

univers de possibilités elles ouvrent à ceux qui les produisent comme à ceux qui les utilisent.

1.1. Des banques de données polymorphes...

Une banque de données est un ensemble de fichiers informatisés dont les connexions et la gestion assurent trois types d'opération élémentaire : a) le stockage des données, b) leur recherche rétrospective et c) leur rediffusion ou édition. Ces trois facettes fonctionnelles peuvent être adoptées comme des points d'observation pour rendre compte des réalisations obtenues grâce à l'informatisation.

À la première fonctionnalité correspond l'image des banques de données comme **gisements d'informations** traitées et organisées méthodiquement pour une mise à jour et une exploitation ultérieures (point de vue du producteur). À la deuxième fonctionnalité correspond l'image des banques de données comme **outils de recherche**, consultables localement ou à distance, à partir de critères multiples liés à la nature des données elles-mêmes (point de vue des utilisateurs). Enfin, à la troisième fonctionnalité correspond l'image des banques de données comme **sources éditoriales** permettant la diffusion multimédia d'informations contrôlées (point de vue de l'éditeur).

Chaque point de vue met en lumière un aspect de la réalité des banques de données. Mais ce n'est que la combinatoire de ces différents points de vue qui permet d'avoir une représentation d'ensemble donnant la mesure véritable des possibilités offertes aux producteurs comme aux utilisateurs.

Il arrive que les producteurs de banques de données minorent, lorsqu'ils ne l'ignorent pas, la troisième facette. Ils mènent souvent une politique éditoriale implicite en la présentant, conformément à l'usage documentaire traditionnel, sous les traits d'une politique de « sous-produits » ou de « services annexes », alors que les productions ou services liés à la rediffusion constituent une part importante du chiffre d'affaire global. Selon une opinion qui avait cours au milieu des années 70, l'accès en ligne à distance est encore conçu comme la finalité première, quasi constitutive de la notion de banque de données, les autres modalités de diffusion n'étant considérées que comme dérivées ou connexes.

Ce point de vue mérite d'être modifié pour deux raisons. D'abord, en réduisant les banques de données à ce qui est leur aspect le plus spectaculaire (l'accès en ligne à distance), il ne rend pas compte avec exactitude du processus technique réel de leur production et de leur

utilisation. Valable dans une optique de marketing, une telle présentation est fallacieuse sur le plan descriptif. Plus fondamentalement, il paraît évident que les producteurs ont tout à gagner à prendre conscience de la fonction éditoriale inhérente aux banques de données et à ajouter à leurs savoir-faire traditionnels (ressortissant à la documentation et à l'informatique) les savoir-faire de l'édition, tant sur le plan de la politique éditoriale (définition des produits et des contenus, étude des publics, etc.) que des techniques éditoriales (maquette, fabrication, promotion, etc.). Le développement d'interface de consultation fondée sur l'« hypertexte », c'est-à-dire sur la possibilité pour l'utilisateur de naviguer d'une information à une autre quel que soit son type (texte, image ou son), suppose un travail éditorial sur l'information qui nécessite la maîtrise de ces savoir-faire. De même, les caractéristiques du vidéotex sur minitel obligent à un travail éditorial qui n'avait pas lieu d'être lorsque les banques de données n'étaient interrogeables qu'en accès professionnel à partir de terminaux informatiques.

Une telle modification de point de vue peut favoriser une meilleure perception des possibilités en situant clairement les banques de données au confluent d'un triptyque fonctionnel : gisement de données, outil de recherche, source éditoriale.

Or, compte tenu d'une certaine marge de pondération entre ces trois grandes fonctionnalités, pondération qui dépend des objectifs poursuivis, il existe de sensibles différences morphologiques. Par exemple, il est parfaitement concevable qu'une banque de données ne mobilise que les deux premières fonctionnalités (stockage et recherche des données) par souci d'assurer la confidentialité des informations qu'elle contient. Dans ce cas, la fonction de rediffusion ou d'édition sera nulle ou limitée à des formes élémentaires et à un « public » très restreint. À l'inverse, dans le cas où une banque de données est utilisée comme un support éditorial, la fonction de rediffusion est hypertrophiée.

Au rebours d'une représentation courante distinguant les banques uniquement à partir des domaines qu'elles couvrent, il faut donc souligner le polymorphisme qui règne dans ce nouvel univers de l'information. Comme il sera montré plus loin, les réalisations de l'INRP sont une illustration tout à fait représentative de ce polymorphisme.

D'autres critères permettent également d'effectuer des distinctions d'ordre typologique. La nature des données est le plus évident. On peut distinguer les banques de données bibliographiques (qui accumulent des références sur un domaine défini ou en provenance d'un fonds documentaire spécialisé) et les banques de données factuelles

(qui contiennent des informations brutes, directement assimilables). Parmi ces dernières, on peut distinguer les banques de données numériques (sur lesquelles des calculs peuvent être effectués) et les banques de données en texte intégral (qui donnent accès aux documents complets sur lesquels des recherches lexicographiques et morpho-syntaxiques peuvent être réalisées). D'autres distinctions plus techniques existent encore qu'il n'est pas utile de préciser ici.

1.2. Des banques de données autoformatrices...

Ces grandes distinctions morphologiques et typologiques permettent de situer les réalisations les unes par rapport aux autres. Elles constituent une sorte de savoir minimum pour le consommateur de banques de données soucieux de dominer l'offre d'information.

Si les banques de données favorisent l'accès à l'information, pour autant celle-ci ne se livre pas immédiatement. Son accès suppose des capacités de conceptualisation (pour formuler une requête, sélectionner des critères d'interrogation, etc.) et la mobilisation de savoir-faire (travail sur clavier-écran, lecture cursive, etc.). Pour ces raisons, les banques de données supposent un utilisateur éclairé qui sache « frapper à la bonne porte » pour obtenir l'information qu'il recherche et utiliser à bon escient les techniques mises à sa disposition. On peut établir un parallèle entre l'utilisateur de banques de données et le lecteur de bibliothèque : ce dernier doit aussi savoir se rendre au bon endroit, savoir s'orienter dans le lieu et utiliser les fichiers et les autres outils de repérage à sa discrétion s'il veut rapidement trouver les documents susceptibles de répondre à son attente.

La démocratisation de l'utilisation des banques de données, grâce à la télématique et au vidéotex, comporte donc un effet induit d'autoformation. Certes, l'accès aux banques de données est de moins en moins réservé à des professionnels, il est de plus en plus convivial, mais l'effort fourni par le public pour les utiliser conduit paradoxalement à une certaine professionnalisation de sa part. En consommant des banques de données, ce dernier apprend à mieux dominer l'offre, à mieux connaître l'outil et acquiert plus ou moins intuitivement les rudiments des techniques documentaires mises en œuvre pour les produire. Même accessible par minitel, l'information ne se donne qu'à celui qui fait l'effort de la rechercher. En outre, l'assimilation de l'information par son consommateur suppose un effort d'intellection d'autant plus grand que le domaine est nouveau pour lui. C'est un lieu commun de remarquer que, même diffusée à domicile comme l'eau

courante grâce à la « fée Télématique », l'information ne s'absorbe pas comme on boit un verre d'eau !

1.3. Des banques de données ubiquistes...

Produits de l'informatisation, les banques de données permettent une démultiplication de l'offre d'information grâce aux passerelles jetées entre trois sous-systèmes techniques à vocation spécialisée : a) les gestionnaires de bases de données, b) les serveurs télématiques et c) les systèmes de publication assistée par ordinateur. Bénéficiant d'une synergie croissante entre ces sous-systèmes et des bienfaits des réseaux de télécommunication, les informations contenues dans une banque de données originale, produite en un lieu précis, jouissent a priori du don d'ubiquité via différents canaux et/ou supports de diffusion.

Ce don d'ubiquité permet de répondre à la grande variété de la demande, des publics et de leurs usages en multipliant les formes de l'offre à partir d'un gisement unique de données. D'où la possibilité d'une multitude de produits ciblés : accès en ligne (professionnel ou simplifié, sur contrat ou en libre accès, cher ou bon marché), publications imprimées (intégrales ou sélectives, périodiques ou occasionnelles, papier ou microforme, de haut niveau ou artisanales), accès sur de nouveaux supports comme le CD-ROM, le CDI, le DON, etc. (autant de sigles appelés avec d'autres à entrer petit à petit dans le langage courant...).

La contrepartie de cette grande souplesse éditoriale est la nécessité d'adapter l'information au canal et/ou au support choisi. Cette adaptation passe par différentes opérations : d'abord, le tri des informations pertinentes parmi la totalité des données stockées en usant de critères bien définis ; ensuite, le choix du degré de visibilité de ces données (total, partiel, en clair, codé, symbolique, etc.) ; enfin, éventuellement, un remodelage des informations pour les rendre plus assimilables par tel ou tel public visé. En sciences humaines et sociales, il est possible, par exemple, de réindexer automatiquement des références bibliographiques pour passer d'un vocabulaire scientifique à un vocabulaire moins spécialisé et moins ardu, accessible à un public plus large.

Cette ubiquité échappe la plupart du temps au consommateur qui ignore que ce qu'il consulte sur son minitel et ce qu'il lit dans une bibliographie ou dans un répertoire imprimé peut provenir de la même source.

2. L'usage des banques de données à l'INRP

Lorsque la production de banques de données a été à l'ordre du jour à l'Institut national de recherche pédagogique, il y a une dizaine d'années, cet univers des possibles n'avait pas encore pris toute la dimension que les années 80 lui ont donnée. Mais les grandes orientations en matière de banque de données tracées à l'époque n'ont pas été révisées car elles correspondaient à des tendances profondes que les innovations techniques apparues depuis lors n'ont pas mises en cause.

2.1. *Problématique générale*

Quatre considérations expliquent l'apparition des banques de données à l'INRP :

1°) le souci de moderniser le travail documentaire en vue d'accroître l'offre d'information en provenance du Centre de documentation recherche (CDR) et de la Bibliothèque (les fonds de ces deux services, à maints égards uniques, pouvant être considérés comme des fonds de référence au plan national) ;

2°) la nécessité de mettre davantage en valeur les autres ressources documentaires existant à l'INRP et d'élaborer à partir d'elles de nouveaux outils d'information ;

3°) la nécessité de répondre aux besoins des chercheurs engagés dans des recherches documentaires spécialisées de longue haleine ;

4°) le souhait d'utiliser les nouvelles technologies pour mettre en œuvre de nouveaux modes de transfert d'information vers de nouveaux publics au sein des communautés scientifique et éducative.

Deux types d'acteurs ont exprimé initialement ces besoins : d'une part, le Centre de documentation recherche qui, avec de faibles moyens, réalisait déjà des productions documentaires en utilisant les méthodes traditionnelles, et, d'autre part, des équipes de recherche, en premier lieu le Service d'histoire de l'éducation, puis ultérieurement des équipes des Départements « Didactiques des disciplines » et « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation » qui étaient intéressées à utiliser l'informatique dans le cadre de projets d'inventaire documentaire spécialisé.

Dans le premier cas, il s'agissait d'une problématique classique d'informatisation visant à remplacer par des processus informatisés d'anciens processus de gestion manuelle. Au début des années 80, cette question était déjà largement abordée dans le secteur professionnel de

la documentation et les premiers progiciels du marché avaient déjà fait leurs preuves. Dans le second cas, l'informatisation était la condition de la faisabilité de projets nouveaux, originaux et plus ou moins atypiques, émanant directement d'équipes de recherche. L'expérience acquise dans le secteur de la documentation pouvait servir de source d'inspiration à leur mise sur pied mais aucun « clonage » pur et simple n'était envisageable.

Dans la pratique, la création d'un dispositif de production de banques de données à l'INRP, à l'occasion de l'informatisation du CDR, a permis de répondre à la majeure partie des premiers besoins exprimés. Ce dispositif a ensuite été étoffé avec de nouvelles fonctionnalités pour répondre à une gamme plus étendue de besoins, les plus sophistiqués provenant des projets à finalité de recherche.

2.2. Problématique des banques de données au CDR

Après une première expérimentation début 1981 (1), c'est véritablement à partir de 1982 que la problématique des banques de données a été élaborée. Entre-temps, le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP avait mis sur pied une version initiale de la banque de données EMMANUELLE (voir plus loin) en utilisant un logiciel spécialement écrit à cet effet par le Centre informatique recherche (CIR) de l'INRP. Cette banque de données a été redéployée ultérieurement sur le nouveau dispositif créé avec l'informatisation du CDR.

L'étude préalable à cette informatisation a duré de 1982 à 1984. Durant ces deux années, il a fallu d'abord procéder à une étude interne de faisabilité qui tienne compte des moyens disponibles à l'INRP, en particulier des moyens informatiques, et définir les grands objectifs qui seraient poursuivis.

2.2.1. Gestion de bibliothèque ou banque(s) de données ?

Centre de documentation spécialisé en sciences de l'éducation gérant un fonds documentaire d'environ 20 000 documents non périodiques et de 170 périodiques vivants (20 % de ce fonds qui s'étend sur 25 ans étant en anglais), le CDR, sous l'impulsion de Jean Hassenforder, a d'emblée conçu son informatisation documentaire non pas comme une informatisation de la gestion bibliothéconomique (2), mais comme la production (et l'aide à la production) de banques de données.

Ce choix a d'abord été dicté par des raisons politiques. La position particulière du CDR dans le contexte français de la recherche en éducation, en particulier son immersion dans la recherche vivante à l'INRP où travaillent environ 120 chercheurs entourés de plus d'un millier d'enseignants associés, lui a conféré de vastes missions d'information dépassant le public de ses lecteurs/utilisateurs. Centre bibliographique de référence en matière de sciences de l'éducation, le CDR était aussi co-agence nationale du réseau européen EUDISED, en collaboration avec l'Institut de l'information scientifique et technique (INIST) du CNRS, et recueillait à ce titre une information sans cesse mise à jour par voie d'enquête sur les recherches, les équipes de recherche et les chercheurs en éducation opérant en France (3). Le renforcement et l'optimisation de ces deux missions d'information passaient naturellement par l'informatisation des gisements d'informations correspondants afin d'en accroître la diffusion, et donc par la production de banques de données.

Mais des raisons techniques ont également justifiées ce choix. L'accès au fonds documentaire du CDR, pour des questions matérielles (documents acquis, en très grande majorité, en un seul exemplaire, surface de lecture réduite), a volontairement été limitée aux chercheurs en éducation et aux étudiants avancés. Cette autolimitation a permis jusqu'à présent que les tâches de gestion bibliothéconomique, bien qu'effectuées manuellement, soient maintenues à un niveau raisonnable, compte tenu des ressources humaines du CDR, sans que leur charge ne porte préjudice aux missions générales d'information du centre, c'est-à-dire entre autres à la production de banques de données.

Même si, dans la pratique, l'opposition entre les deux types d'informatisation (gestion bibliothéconomique *versus* banque de données) est aujourd'hui moins marquée qu'il y a cinq ou dix ans, grâce aux passerelles programmables entre les progiciels spécialisés dans la gestion de chaque type de tâches, il n'est pas inutile, sur le plan méthodologique, de les séparer. En matière d'informatisation, les solutions aussi « globales » qu'indistinctes favorisent souvent la confusion, la perte de temps et la contre-productivité.

2.22. Le projet EMILE du CDR

Une fois l'orientation en faveur de la production de banques de données documentaires retenue, il s'est agi de situer le projet dans son environnement national et international.

Dans le cadre de la banque multidisciplinaire FRANCIS, le CNRS développait depuis 1972 un important secteur Sciences de l'éducation

correspondant au *Bulletin signalétique 520* ; plusieurs organismes plus ou moins proches de l'INRP et de taille variable formulaient aussi des projets de banques de données ; en outre, dans le sillage de la mission confiée à M. Roland Carraz, circulait à l'époque (1983) l'idée d'une grande banque de données sur l'éducation qui pourrait fédérer les divers projets institutionnels autour du CNRS ou d'un éventuel groupement à définir, à l'instar du ERIC nord-américain.

L'étude préliminaire mena à quelques conclusions « stratégiques » qui ont orienté la définition et la mise en œuvre du projet :

1) Dans l'environnement institutionnel français, il fallait distinguer entre deux types de partenaires : ceux qui agissaient dans un secteur similaire à celui du CDR et avec lesquels une coopération pouvait s'instaurer ou se renforcer (en premier lieu le CNRS), et les autres dont des projets techniquement similaires se déployaient dans des milieux et avec des objectifs différents. En tant qu'outils d'information, les banques de données n'échappent pas au pluralisme institutionnel qui correspond à une certaine spécialisation. Il est donc logique qu'en matière d'éducation, la recherche soit traitée en elle-même et qu'elle possède ses propres outils d'information (4).

2) Il fallait ensuite distinguer deux types de banques de données pour y voir plus clair dans l'offre et la demande d'information en sciences de l'éducation : a) les banques « généralistes » qui couvrent l'ensemble de la recherche en éducation sous tous ses aspects, et b) les banques « spécialisées » aux domaines beaucoup plus restreints. Les premières sont conçues et produites par les structures documentaires classiques (centres de documentation ou bibliothèques spécialisées) dans un but de large information, les secondes le sont par des équipes de recherche ou des réseaux d'équipes dans un but d'information très spécialisée et, éventuellement, avec une visée d'évaluation ou de bilan sectoriel de la recherche.

3) Enfin, tout en reconnaissant la prééminence des banques de données bibliographiques, il ne fallait pas négliger les banques de données factuelles, ces dernières délivrant une information directement utilisable qui ne renvoie pas aux documents primaires. Cette indépendance à l'égard des fonds documentaires qui caractérise les banques factuelles s'accorde bien à la philosophie de l'accès télématique en ne pénalisant pas l'utilisateur trop éloigné des documents primaires eux-mêmes.

Le projet qui fut baptisé alors EMILE (5), s'orienta donc a) vers la production de banques de données « généralistes » (les banques de données EMILE1 et EMILE2) et b) vers l'aide aux équipes de recherche

désireuses d'utiliser le savoir-faire documentaire à leur profit (les banques DAF – ex EMILE3 – et EMILE4).

Ces orientations trouvèrent un écho favorable auprès du CNRS puisque deux conventions furent signées en 1984 entre l'INIST et l'INRP autour d'EMILE1 et d'EMILE2, conventions qui ont été renouvelées en 1990 et 1991. Par ailleurs, la DBMIST du Ministère de l'Éducation nationale apporta son soutien au projet en permettant de résoudre la question du logiciel documentaire nécessaire à la production des banques sur l'ordinateur du Centre informatique recherche (CIR) (6). Enfin, le CIR s'engagea très efficacement dans la réalisation informatique du projet en devenant le gestionnaire du système de production de banques de données de l'INRP et en développant les nouveaux programmes indispensables à son fonctionnement (7).

2.3. Problématique des banques de données de recherche

Plusieurs équipes de recherche, successivement ou simultanément, ont été amenées à formuler à des moments précis de leur travail à l'INRP, des projets qui ont débouché sur des banques de données. Etant donné l'originalité de chaque projet, il est difficile de dégager un paradigme unique qui serait celui de « la banque de données de recherche » par excellence. Toutefois, il convient de noter les traits communs aux banques spécialisées.

1) Une **définition épistémologique rigoureuse du champ et/ou de l'objet**. Lorsqu'une équipe se penche sur son domaine de recherche pour en capitaliser les acquis, elle doit d'abord prendre du recul par rapport à ses propres recherches. Elle doit borner son champ en le conceptualisant et en définissant ses objets de connaissance. D'où une approche fondatrice résolument épistémologique, indépendante de toutes considérations pratiques, pour tracer les limites du champ et le profil des objets inventoriés.

Par contraste, les banques de données « généralistes » produites par les centres de documentation spécialisés sont fortement conditionnées par les problèmes pratiques inhérents à la constitution et à la gestion des fonds documentaires qui leur servent de source. Indépendantes de l'entretien d'un fonds, les banques de données de recherche n'ont pas de telles contraintes. Elles puisent leur matière dans les fonds documentaires existants. Elles recherchent partout où elle est susceptible de se trouver l'information correspondant à la définition du champ et de l'objet avec une exigence maximale d'exhaustivité.

2°) **Un ensemble de langages documentaires ajustés au champ et à l'objet.** La définition initiale des banques de données de recherche s'articule autour de langages documentaires spécialisés (plan de classement, lexique ou thésaurus, typologie, nomenclature, etc.), élaborés par les chercheurs eux-mêmes pour servir d'outils à leur travail d'indexation. Ceux-ci sont les plus aptes à définir les outils qui permettront les traitements ultérieurs sur les données recensées. Inspirée par le savoir-faire de la documentation, la constitution de ces langages documentaires intervient comme la concrétisation de la démarche d'investigation épistémologique initiale puisqu'il s'agit, à travers eux, de formaliser non seulement les concepts-clés du champ et les types d'objet à recenser, mais aussi toute une série d'informations de contexte liées à la problématique que l'équipe de recherche entend poursuivre sur le corpus constitué.

3°) **Des visées scientométriques et d'évaluation.** Le recueil méthodique et quasi exhaustif des données et leur indexation avec des langages documentaires à visée scientifique confèrent aux banques de données de recherche la légitimité d'un corpus. Traitements statistiques et analyse de données peuvent dès lors s'y appliquer avec rigueur. Dans ces banques, la recherche « documentaire » peut donc aller bien au-delà de la simple recherche multicritère habituelle. Gisement de données à haute valeur ajoutée, elles sont une source fiable pour les études scientométriques et bibliométriques (8) qui servent de base aux états de question, aux études de tendance et à toute recherche concrète d'ordre épistémologique et comparatif sur la constitution d'un champ de recherche particulier.

Pour autant, il serait erroné de penser que ses traits communs soient suffisamment unificateurs pour définir un paradigme unique de la « banque de données de recherche ». Si l'on entend par ce vocable, une banque conçue et réalisée par des chercheurs dans le cadre de leur recherche et ayant des finalités de recherche, deux paradigmes principaux émergent. Le premier paradigme est la « bibliographie spécialisée » ; le second, le « recueil de ressources spécialisé ».

2.31. *Les bibliographies spécialisées*

L'objectif premier des bibliographies spécialisées est d'inventorier la littérature de recherche dans un domaine circonscrit. Elles sont souvent de nature rétrospective afin de permettre un ample regard sur le domaine traité. Dans les banques de données DAF et EMILE4 (voir plus loin), c'est l'année 1970 qui a été prise comme borne inférieure. La ban-

que de données EMMANUELLE 5 remonte au siècle dernier, alors qu'HISTED commence en 1976.

Le travail de repérage et d'analyse systématique de la littérature de recherche est une sorte d'antidote à l'insatisfaction ressentie quant à la circulation de l'information dans le milieu de la recherche, rapide mais insuffisamment structurée. Les « collègues invisibles » qui se constituent entre les chercheurs dans le cours de leurs activités et de leurs contacts professionnels sont des réseaux spontanés par où transitent avec célérité les informations au sein de micro-communautés scientifiques. Mais ces réseaux informels fonctionnent sur la base de l'hyperspécialisation et reproduisent la fragmentation des savoirs à laquelle ils participent. Non institutionnalisés, ils sont peu aptes à servir de support à la capitalisation et à la synthèse des savoirs.

Produire une bibliographie spécialisée au nom d'une communauté scientifique donnée, c'est d'abord se donner un moyen de dépasser les limites trop étroites et le morcellement du travail hyperspécialisé de la recherche. C'est aussi un moyen de rompre l'isolement relatif des collègues invisibles les uns par rapport aux autres, en particulier d'un pays à l'autre. Enfin, c'est affirmer la cohérence d'un domaine relativement jeune ou en émergence en capitalisant ses résultats, ses problématiques et ses méthodologies. En tant qu'outil émanant d'une communauté de chercheurs en voie d'institutionnalisation, une bibliographie spécialisée constitue une promesse de synergie. La capitalisation qu'elle opère de l'intérieur peut faire prendre conscience aux chercheurs concernés de leur commune appartenance à un champ nouveau et de la nécessité, par delà les frontières nationales et linguistiques, de nouer des coopérations qui transcendent la parcellisation. À ce titre, elle devient un « lieu » de visibilité et de légitimation et plaide en faveur d'une meilleure reconnaissance institutionnelle sur la base d'acquis dûment inventoriés.

2.32. *Les recueils de ressources spécialisés*

En dehors des bibliographies spécialisées, les ressources traitées par la recherche en éducation et mises en ordre à des fins d'exploitation ultérieure sont très diverses : corpus de documents (officiels, pédagogiques, etc.), fonds d'archives, collections d'objets scolaires, séries d'épreuves, de tests, etc. La constitution de recueils méthodiques de ces ressources est une activité de recherche utile pour la communauté scientifique. Elle rend possible l'étude scientifique en donnant accès à une matière première jusqu'alors enfouie ou connue de façon extrêmement lacunaire. C'est le cas en particulier pour les recherches d'ordre

historique (voir plus loin la banque de données EMMANUELLE). Ces recueils sont la condition pour que de nouvelles approches multidisciplinaires puissent se déployer et renouveler les questions sur une base documentaire fiable, tendant à l'exhaustivité.

Ces recueils de ressources peuvent également intéresser chercheurs et enseignants. Dans le domaine de la didactique des disciplines par exemple, il est clair qu'un recueil d'épreuves testées dans le cadre de recherches expérimentales et se trouvant donc pédagogiquement validées, peut être une précieuse source pour le didacticien chevronné. Il lui permet de bénéficier de la capitalisation des observations issues de la recherche. Mais ce même recueil peut aussi bénéficier à l'enseignant en lui permettant d'acquérir une formation didacticienne qui conjugue épreuves pratiques et notions théoriques dans le commentaire des épreuves (voir plus loin la banque de données DIDAC).

Des considérations précédentes, il ressort que les banques de données de recherche peuvent jouer un rôle un rôle de structuration et de légitimation au service des champs ou des objets de recherche nouveaux, au même titre que les revues, les colloques, les associations, etc. Elles constituent un moyen supplémentaire à la disposition d'une communauté scientifique spécialisée pour affirmer son existence, faire connaître ses travaux, rendre visible ce qui circule seulement dans le « collège invisible » des chercheurs et nouer des coopérations internationales fructueuses.

3. Les réalisations de l'INRP

Jouant sur la gamme des possibilités offertes par la technique des banques de données, les réalisations de l'INRP en la matière sont extrêmement variées. Comme il a déjà été souligné, on trouve à la fois des banques de données bibliographiques et factuelles, des banques « généralistes » et « spécialisées », des banques de données classiques et des banques de données vidéotex, des banques à fort volume et des « micro-banques » de dimension plus réduite. Même si chaque projet a obéi à une rationalité explicitée en terme d'objectifs et d'utilité par les différentes équipes de production en concertation avec les équipes informatiques, en particulier celle du Centre informatique recherche de l'INRP. Il n'y a pas eu de plan d'ensemble. Une des missions du service Banques de données récemment créé est précisément d'assurer la coordination technique des projets et d'organiser leur valorisation, chaque équipe de production demeurant le maître d'œuvre de son projet.

3.1. Les banques de données « généralistes »

□ EMILE1 : Qui publie quoi ?

Cette banque contient les références bibliographiques du fonds du Centre de documentation recherche, depuis 1985, soit actuellement plus de 5 000 références à des documents non périodiques. Au terme d'une convention avec l'Institut de l'information scientifique et technique (INIST) du CNRS, le CDR transmet, à titre onéreux, les données d'EMILE1 qui ressortissent strictement aux sciences de l'éducation (soit de l'ordre de 80 % de son fonds non périodique) à la banque multidisciplinaire FRANCIS du CNRS. Cette coopération va dans le sens d'une amélioration de la couverture bibliographique au plan national dans le secteur des sciences de l'éducation puisque l'INIST traite pour sa part les articles de périodiques.

Outre les champs bibliographiques traditionnels, chaque référence comporte un résumé, des mots-clés, un indice de classement thématique et un indice de contenu (qui situe le document sur l'échelle de la recherche). Le lexique de mots-clés est celui de FRANCIS-Sciences de l'éducation. Par contre, le plan de classement en sciences de l'éducation et la typologie de contenu sont propres au CDR de l'INRP.

FRANCIS est disponible sur le serveur français QUESTEL moyennant contrat. Un accès par minitel est possible sans contrat sur le 36.29.36.01. Ce numéro donne également accès à la banque de données PASCAL consacrée aux sciences dures et à la psychologie.

Une version sélective d'EMILE1, limitée aux documents français non souterrains, sera également accessible par minitel sur le 36.16 (code INRP) à partir de 1992.

Enfin, une sélection des références majeures issues d'EMILE1 paraît trois fois par an dans la revue *Perspectives documentaires en éducation* à la rubrique Bibliographie courante sous le titre « Ouvrages & rapports ».

□ EMILE2-ERTEL : Qui recherche quoi ?

Cette banque, co-produite par l'INIST du CNRS et l'INRP, contient le signalement des recherches françaises, des organismes ou équipes de recherche et des chercheurs en éducation depuis 1974. Les données, recueillies grâce à une enquête annuelle menée directement auprès des équipes de recherche, sont traitées à l'INRP dans la banque de données EMILE2 par une équipe conjointe INIST-INRP.

Dans un second temps, elles sont transmises au réseau européen EUDISED qui dispose d'une banque de données contenant des signalements analogues en provenance de 23 pays européens. La banque EUDISED est disponible moyennant contrat sur le serveur ESA-IRS de l'Agence spatiale européenne (9). Une sélection des descriptifs de recherche (environ un millier par an) paraît dans le *Bulletin EUDISED R & D* (10).

La banque française EMILE2 compte actuellement environ 2 000 signalements de recherche, 1 800 signalements de chercheurs et 500 signalements d'équipes de recherche en activité. Chaque descriptif de recherche comporte, entre autres, l'intitulé de la recherche, la date de début et de fin de la recherche, les membres qui composent l'équipe, le nom et les coordonnées de l'organisme où l'équipe travaille, des mots-clés, plusieurs indices de classement thématique, un résumé (hypothèse, méthodologie, résultat) et un signalement succinct des publications afférentes. Le thésaurus utilisé est le *Thésaurus européen de l'éducation* (auparavant *Thésaurus EUDISED*) dont la troisième édition doit paraître en juin 1991.

Une forme simplifiée d'EMILE2 est en cours d'élaboration afin de rendre les données accessibles par minitel sur le 36.16 (code INRP) à partir de l'automne 1991. Dans une première étape, ne seront disponibles que les recherches en cours. Ce service portera le nom de ERTEL (Éducation Recherche Télématique).

3.2. Les banques de données « spécialisées »

Il a paru intéressant de présenter les réalisations correspondantes par domaine de recherche plutôt que par type (voir plus haut le développement 2.3.).

Histoire de l'éducation

EMMANUELLE : Les manuels scolaires depuis 1789

Élément central dans un programme plus large consacré à l'étude des manuels scolaires, la banque de données EMMANUELLE est un recueil de ressources qui s'attache à recenser toutes les éditions de manuels scolaires publiés en France depuis 1789, dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d'enseignement (11). Cette banque concerne environ 80 000 titres et plusieurs centaines de milliers d'éditions.

Etant donné son objet, on pourrait penser qu'EMMANUELLE est une bibliographie spécialisée plutôt qu'un recueil de ressources (voir plus haut le développement 2.3). En fait, les objectifs de la banque comme ses principes d'établissement la définissent clairement comme un recueil de ressources. Son objectif est d'établir un catalogue collectif des manuels scolaires conservés à la Bibliothèque nationale, à la bibliothèque de l'INRP, au Musée national de l'éducation (12) et, ultérieurement dans d'autres fonds, et, sur cette base, de fournir des études statistiques sur leur production et leur conservation. D'où un travail de collecte des données en rapport direct avec cet objectif : a) les notices sont établies pour l'essentiel à partir des grandes recensions et catalogues nationaux et non à partir des documents primaires eux-mêmes, b) elles se rapportent le plus souvent à un ensemble de documents primaires considéré comme les éditions successives d'un même manuel scolaire, c) elles comportent une majorité de champs descriptifs visant à préciser le contexte de production du manuel plutôt que son contenu, l'indexation étant limitée à la discipline et au niveau d'enseignement (au moyen d'un lexique contrôlé).

La banque de données EMMANUELLE est en passe de constituer le standard de description bibliographique international des manuels scolaires. Des conventions ont été signées ou sont en cours de négociation avec plusieurs partenaires étrangers soucieux de recenser et de préserver leurs collections de manuels scolaires nationaux (Brésil, Canada, Colombie, Espagne, Grèce, Mexique, Suisse, Vénézuéla). Elles visent à permettre l'échange de données, à susciter les études comparatives et ainsi à développer la coopération scientifique internationale dans ce domaine.

La collection EMMANUELLE éditée par l'INRP et les Publications de la Sorbonne depuis 1987 a pour fonction de publier les données de la banque par corpus disciplinaire. Près de 8 000 références correspondant aux corpus de latin, grec, italien, allemand sont ainsi disponibles (13).

Il est prévu en outre un accès télématique par minitel sur le 36.16 (code INRP) à partir de l'automne 1991.

□ EMMANUELLE 5 : Bibliographie internationale sur les manuels scolaires

Partie intégrante du programme EMMANUELLE, EMMANUELLE 5 est une bibliographie spécialisée, rétrospective et courante, recensant les études et recherches de toute nature effectuées sur les manuels scolaires en France et, dans le cadre du Conseil de l'Europe, dans le do-

maine européen. Chaque document est l'objet d'un résumé et l'indexation est assurée par un thésaurus spécifique élaboré par les chercheurs. Ce projet sera opérationnel en 1992.

□ HISTED : Bibliographie d'histoire de l'éducation

La bibliographie d'histoire de l'éducation a vu le jour en 1979 avec la revue *Histoire de l'éducation*. Elle paraît chaque année sous la forme d'un numéro double de la revue (14). Les notices bibliographiques sont indexées avec un plan de classement thématique spécialement conçu pour l'histoire de l'éducation. Au total, cette bibliographie compte près de 15 000 références, dont les 3 000 plus récentes sont déjà saisies dans la banque de données. Une saisie rétrospective des années antérieures à 1988 est prévue ainsi qu'un accès télématique par minitel sur le 36.16 (code INRP) à partir de 1992.

Didactiques

□ DAF : Bibliographie des recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle

Cette banque, appelée antérieurement EMILE3, répertorie méthodiquement les documents produits par la recherche dans le domaine de la didactique et de l'acquisition du français langue maternelle. Elle est réalisée par une équipe de recherche de l'INRP en collaboration avec une équipe québécoise de l'Université de Montréal (15). Des équipes belge et suisse participent également à DAF : le Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français (CEDOCEF) de Namur et l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques de Neuchâtel (IRDp).

Actuellement, DAF compte 3 500 références couvrant la période de 1970 à nos jours. Elle est en constante mise à jour. Les descripteurs qui indexent les documents sont tous définis, ce qui confère à cette banque un caractère terminologique (16).

Une version simplifiée de DAF a été élaborée pour le public français sous le nom de DAFTEL (Didactique et Acquisition du Français Télématique). La principale modification porte sur le thésaurus qui a été réduit à 150 termes pour permettre l'interrogation par minitel. Jusqu'à la fin de l'année 1991, l'accès se fait par le 36.15 (code SUNK) ou le 36.16 (code SUNIST), avant d'être rendu possible sur le 36.16 (code INRP) à partir de l'automne 1991. À l'intention du public étranger, en particulier nord-américain, DAF est disponible également dans sa forme originale sur le serveur canadien SDM (17).

□ DIDAC : Ressources en éducation mathématique

La banque de données DIDAC est un recueil de ressources en éducation mathématique dont la conception remonte à 1985. Une première maquette a été élaborée en vidéotex sur le serveur SUPER puis testée auprès d'un échantillon d'une centaine d'utilisateurs en 1987 (18). La banque a pris son essor à partir de 1990.

DIDAC combine trois types de ressources : a) des références bibliographiques aux travaux de recherche menés dans le domaine de l'éducation mathématique en France et à l'étranger depuis une vingtaine d'années, b) des épreuves, directement issues de ces recherches, qui ont fait l'objet d'une validation pédagogique, c) des définitions qui permettent d'éclairer le commentaire didactique et statistique de chaque épreuve.

Un thésaurus spécialisé THELEM a été élaboré pour cette banque de données à partir de 1988. Il sert à l'indexation des trois ressources signalées et permet la recherche documentaire multicritère.

Par ailleurs, une messagerie et un journal d'information télématiques sont associés à DIDAC qui est accessible sur le 36.15 (code DIDAC) (19).

Formation des enseignants

□ EMILE4 : Bibliographie des recherches sur la formation des enseignants

Cette banque spécialisée, créée en 1988, répertorie méthodiquement, en utilisant un thésaurus spécifique, les documents produits par la recherche francophone, et dans une certaine mesure non-francophone, dans le domaine de la formation des enseignants de 1970 à nos jours (20). Elle est réalisée par une équipe de recherche de l'INRP en collaboration avec des équipes québécoise et belge. Elle est en cours de constitution et sera également accessible par minitel le moment venu. Une première publication d'environ 1200 références bibliographiques doit paraître en 1991.

4. Perspectives

Deux axes de développement se présentent à partir de ces premiers acquis. De nouvelles banques de données, surtout spécialisées, peuvent voir le jour dans les années futures et bénéficier des techniques mises au point par le Centre informatique recherche de l'INRP. À cet

égard, l'ouverture d'un serveur télématique par l'INRP à partir de l'automne 1991 constitue un événement important pour la valorisation des banques de données existantes et pour l'éclosion de nouveaux projets. Elle trace également de nouvelles perspectives pour la diffusion des banques de données et l'utilisation de la communication télématique (21).

En permettant, sur une plus large échelle qu'auparavant, de développer l'édition télématique à l'INRP, ce serveur va également relancer l'intérêt du public – notamment des enseignants – pour les ressources de l'Institut. La mise en place des IUFM qui doit contribuer à structurer la demande d'information en provenance des enseignants en formation, suppose en retour une offre d'information mieux ciblée, plus abondante, d'un abord plus aisé. En accédant plus facilement qu'auparavant aux ressources de l'INRP, les formateurs d'enseignants, mais aussi les cadres du système éducatif et les documentalistes du vaste réseau documentaire de l'Éducation nationale, seront mieux à même de s'informer sur les résultats de la recherche comme sur le cours de la recherche vivante. Ils pourront ainsi mieux remplir un rôle tout à fait indispensable de relais entre la recherche et la pratique, entre les innovations et les terrains. Une bonne circulation de l'information scientifique parmi les médiateurs que sont ces publics ciblés est une condition indispensable pour que des productions à orientation strictement vulgarisatrice voient le jour grâce au dialogue instauré entre chercheurs et praticiens. C'est dans cet esprit que l'INRP conçoit la mise en place de son serveur et qu'il suit avec attention l'apparition des nouveaux supports optiques (CD-ROM, etc.) avec l'intention, le moment venu, seul ou en collaboration avec d'autres organismes, à recourir à ces nouveaux médias pour contribuer à mieux diffuser les ressources uniques accumulées dans ses banques de données au service de la recherche et des enseignants.

Philippe Champy

*Chef du service Banques de données
Département Ressources et communication
Institut national de recherche pédagogique*

Notes

- (1) Voir Champy, Philippe.- *Rapport préliminaire relatif à l'informatisation du Centre de Documentation Recherche de l'INRP*. Paris, INRP, mai 1981, 22+IV p.
- (2) La gestion bibliothéconomique recouvre les tâches d'acquisition, d'enregistrement et de catalogage des documents, de bulletinage des périodiques

et de gestion des prêts. Le volume annuel de ces tâches au CDR correspond à environ 800 à 900 nouvelles acquisitions, 400 fascicules bulletins et 3000 opérations de prêts en direction de 400 lecteurs encartés.

- (3) Depuis janvier 1991, cette mission est dévolue au service « Banques de données » du département « Ressources et communication » auquel appartient également le CDR.
- (4) Voir Champy, Philippe.- « L'offre d'information documentaire en sciences de l'éducation : essai de clarification », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 3, 1984, pp. 29-37.
- (5) Voir Champy, Philippe.- *EMILE. Projet de banque de données sur la recherche en éducation : étude de contexte et description du projet*. Paris, INRP, janvier 1984, 34 p.
- (6) L'INRP utilise le progiciel JLB-DOC de la société JLB-Informatique, fonctionnant sur mini-ordinateur (en particulier UNIX) et sur micro-ordinateur (MS-DOS). Ce logiciel permet de développer seize banques de données en parallèle. De 1984 à 1990, les banques ont été produites sur un Mini6 BULL (sous GCOS6) et, à partir de 1991, sur un HP 9000 (sous UNIX). Certaines sont produites également sur micro-ordinateurs avec le logiciel CDS-ISIS de l'UNESCO dont la licence d'utilisation est gratuite pour les organismes publics.
- (7) L'équipe du CIR à l'instigation de laquelle ces développements ont été rendus possibles est composée de Jean-Pierre Houillon, chef du CIR, Dominique Lenne et Jean Pelé. Les principaux développements concernant les banques de données ont porté sur l'amélioration de l'ergonomie du progiciel JLB-DOC, sur l'apport de fonctionnalités nouvelles et la conception de modules logiciels spécialisés pour l'importation et l'exportation de données (aux formats QUESTEL, TEXTO, ISIS, MARC, etc.), la composition et le balisage automatique pour la PAO, les traitements statistiques bibliométriques.

Le CIR déploie ses activités dans de nombreux autres domaines tels que le traitement des résultats de recherche (statistiques, analyse de données), la télématique (serveur), les bases de données relationnelles (gestion), la PAO, etc. De manière générale, il joue un rôle moteur dans l'introduction de l'informatique et des nouvelles technologies à l'INRP, et assure formation et assistance aux utilisateurs, notamment aux chercheurs, dans la définition et la conduite des projets nécessitant une informatisation.

- (8) Sur les techniques de la scientométrie, lire : Courtial, Pierre.- *Introduction à la scientométrie : de la bibliométrie à la veille technologique*.- Paris : Anthropos, 1990.- 135 p.
- (9) Pour plus d'information, contacter ESA-IRS, 8-10 rue Mario Nikis, 75738 Paris Cedex 15. Tél.: (1) 42.73.72.03.
- (10) Le *Bulletin EUDISED R & D* est diffusé par Saur Verlag, Postfach 71 10 19, D-8000 München 71.
- (11) Sur le programme EMMANUELLE que le Service d'histoire de l'éducation consacre aux manuels scolaires, lire : Choppin, Alain.- « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale ».- *Histoire de l'éducation*, n° 9,

- 1980, pp. 1-25 ; Choppin, Alain.- « Le programme informatique EMMA-NUELLE », *Internationale Schulbuchforschung*, n° 2, 1991, pp. 87 sq. ; *Étapes de la recherche*, n° 27, 1991. Pour de plus amples informations, contacter Alain Choppin, Service d'histoire de l'éducation, Département Mémoire de l'éducation, INRP, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. : (1) 46.34.91.08.
- (12) En outre, le musée alimente une banque de données, en cours de constitution depuis plusieurs années, recensant ses ressources : des fonds de gravures et estampes, jeux et jouets, livres pour la jeunesse et livres de prix, et du matériel pédagogique tel que cartes, globes terrestres, instruments scientifiques, vues fixes sur verre et photographies, mobiliers scolaires, travaux et cahiers d'élèves. Dans l'avenir, cette banque de données qui compte plusieurs dizaines de milliers d'items sera également accessible sur le serveur de l'INRP.
- (13) Choppin, Alain, dir.- *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*.- Paris : INRP ; Publications de la Sorbonne.- (Emmanuelle.)
 Les manuels de grec.- 1987.- 180 p.
 Les manuels d'italien.- 1987.- 92 p.
 Les manuels d'italien.- 1988.- 528 p.
 Les manuels d'allemand.- À paraître en 1991.
 Chaque volume comporte en introduction une étude de la production des manuels scolaires dans la discipline concernée.
- (14) *Histoire de l'éducation*, n° 4 (1979), n° 7-8 (1980), n° 11-12 (1981), n° 15-16 (1982), n° 19-20 (1983), n° 23-24 (1984), n° 27-28 (1985), n° 31-32 (1986), n° 35-36 (1987), n° 39-40 (1988), n° 43-44 (1989), n° 47-48 (1990).
- (15) Sprenger-Charolles, Liliane ; Gagné, Gilles ; Lazure, Roger ; Ropé, Françoise.- « Inventaire analytique et états de question des recherches en didactique du français (langue maternelle) : présentation de la recherche », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 4, 1984, pp. 31-44 ; « Propositions pour une typologie des recherches », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 11, 1987, pp. 49-71.
- (16) Gagné, Gilles ; Sprenger-Charolles, Liliane ; Lazure, Roger ; Ropé, Françoise.- *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*.- Bruxelles : De Boeck-Wesmael ; Paris : Editions universitaires, 1989.
 Tome 1 : cadre conceptuel, thésaurus, lexique des mots-clés.- 200 p.
 Tome 2 : répertoire bibliographique.- 497 p.
 Répertoire bibliographique : mise à jour 1.- Montréal : SDM, PPMF ; Paris : INRP, 1990.- 251 p.
- (17) Pour plus d'information, contacter SDM, 1685 rue Fleury Est, Montréal, Québec H2C 1T1. Tél. : (514) 382-895.
- (18) Pour un exposé très complet sur DIDAC, lire : Gilis, D. ; Athenour, C.- « Que peuvent apporter l'outil télématique et les banques de données à l'enseignement et à la recherche en didactique des disciplines ? Un exemple de synergie entre producteur d'informations et serveur de données. », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 2-3, 1990, pp. 327-368.
- (19) Autre accès : 36.15 code SCOLR. Pour de plus amples informations, contacter Daniel Gilis, Unité de didactique des mathématiques, Département Di-

dactiques des disciplines, INRP, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél.: (1) 46.34.91.28.

- (20) Bourdoncle, Raymond ; Adamczewski, Georges ; Lessard, Claude ; Ropé, Françoise ; Tournier, Michèle.- « Vers un inventaire analytique des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 15, 1988, pp. 101-115.
- (21) Nous n'avons pas signalé la banque de données d'information consacrée à l'INRP (organigramme, publications, recherches, manifestations, etc.) qui sera accessible par minitel sur le 36.16 (code INRP), ainsi que les autres services télématiques (messageries, forums, etc.) qui seront également disponibles à partir de l'automne 1991.

VINGT ANS APRÈS

l'émission de télévision éducative «Sesame Street» (Etats-Unis)

Nelly Rome

Le projet de programme de télévision destiné aux enfants de niveau pré-élémentaire, conçu en 1966 et lancé en 1970, était révolutionnaire dans la mesure où, contrairement aux émissions pré-existantes, il s'adressait notamment aux enfants défavorisés des centres-ville américains et se voulait à la fois instructif et à l'écoute des goûts de l'enfant.

Pour répondre à ces deux objectifs souvent contradictoires, en respectant une qualité constante, l'atelier de télévision enfantine («CTW») a entrepris de faire collaborer des hommes de télévision (écrivains, producteurs) et des spécialistes de la psychologie du développement et des sciences de l'éducation. Cette collaboration, qui supposait un équilibre entre les analyses exhaustives des uns et le souci de concrétisation rapide des autres, était tout à fait nouvelle.

*** L'organisation de la collaboration**

Trois mécanismes institutionnels principaux ont été mis en oeuvre pour rassembler et diffuser l'information à l'intérieur de la compagnie de télévision :

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

- Des séminaires sur les programmes réunissaient pendant plusieurs jours des cinéastes et des éducateurs, psychologues, auteurs de livres pour enfants, etc... Le rapport de chaque séminaire dégagait les résultats des discussions et les suggestions sur le programme à suivre. A l'issue de plusieurs réunions des personnels responsables, un rapport de synthèse intitulé «Les objectifs pédagogiques de l'Atelier de télévision enfantine» a été mis au point, proposant un langage commun aux différents partenaires, (un exemple d'objectif : apprendre aux enfants la relativité des points de vue sur une situation donnée).

- Un guide de l'auteur était élaboré à partir des suggestions, des informations contextuelles, des lignes directrices issues des séminaires. Par exemple, sur le thème de la coopération on suggère à l'auteur de scénarii d'opposer les avantages de la coopération aux effets négatifs du manque d'union. On décrit trois types de coopération : la division du travail, la mise en commun des compétences, la réciprocité de l'assistance. Sous le titre «division du travail», des points de départ de synopsis sont suggérés, par exemple : plusieurs personnes découvrent qu'elles travaillent dans un même but ; le résultat attendu est plus difficile à atteindre isolément qu'en groupe, etc... Ces suggestions sont illustrées par un exemple de situation concrète où des enfants doivent se grouper pour réaliser un projet.

- Le sondage des réactions des enfants aux émissions a été réalisé sur une quarantaine de séquences. Des méthodes de mesure de l'attention des jeunes enfants de 3 à 5 ans ont été élaborées, puis perfectionnées : une première méthode consistait à distraire l'enfant de l'émission par la présence d'images concurrentes et à vérifier si l'enfant détournait son regard du programme et lors de quelles séquences ; actuellement on utilise des «rapports de recherche vidéo» qui sont nourris par l'observation de vidéofilms d'enfants en train de regarder les programmes - vidéofilms dans lesquels on a incorporé électroniquement le programme lui-même afin que l'enquêteur constate les réactions des enfants à chaque élément pédagogique. On a également mesuré, plus difficilement, le degré de compréhension du message. Depuis la création de l'émission, chaque année scolaire, des entrevues ont été menées avec les enfants : ceux-ci regardent une émission par petits groupes ; chaque enfant est pris en charge par un chercheur particulier qui joue avec lui, devient son partenaire ; regarder l'émission est assimilé à un jeu -le «jeu du reporter» qui doit rapporter tout ce qu'il a vu et compris ; les enfants regardent une séquence ou un groupe de séquences et sont ensuite interrogés indivi-

duellement par le chercheur «partenaire» ; selon le degré de compréhension de la séquence par l'ensemble des 30 enfants soumis au test, on évalue l'efficacité et la pertinence du message véhiculé par le segment d'émission.

*** L'évolution des programmes de Sesame Street**

Le programme fondamental est resté le même. Il a été actualisé et quelques sujets nouveaux ont été introduits par exemple la musique, l'informatique, l'espagnol.

Toutes les sources d'idées nouvelles sont prises en compte : les parents, les enseignants, les conseillers et surtout le personnel du «CTW» -producteurs et chercheurs. Ces derniers dépouillent les revues d'éducation, les ouvrages spécialisés, les comptes-rendus de conférence pédagogiques et en extraient quelques thèmes nouveaux qui sont présentés au congrès annuel de l'émission. Le congrès en sélectionne un ou deux pour réactualiser les programmes de la saison suivante. Ces thèmes sont l'objet de recherches documentaires approfondies. Des spécialistes des sujets sont identifiés et contactés et assistent éventuellement l'équipe permanente. La mise en route rapide des réalisations de télévision privilégie les contacts téléphoniques permettant d'évaluer l'étendue des connaissances de l'expert sur le sujet spécifique et son aptitude à répondre immédiatement aux idées nouvelles, deux caractéristiques guidant le choix des consultants.

Lors de la conférence annuelle d'automne les personnels des départements du «CTW» intéressés par le nouveau sujet introduit, par exemple ceux chargés des supports imprimés accompagnant l'émission, sont informés de l'état des recherches, donnent leur opinion qui aide les chercheurs à affiner leur projet. Tous les services concernés sont ainsi sollicités.

Le concept est ensuite mis en forme dans un «document interne» qui résume les principaux contenus de recherche existant sur le sujet, et débat de la validité de celui-ci pour des enfants d'âge pré-élémentaire. Le document est commenté par 20 lecteurs externes, en plus du personnel. A défaut d'éléments existants suffisants, le personnel du «CTW» mène sa propre recherche, le séminaire sur les programmes étant le lieu de brassage des idées entre différents types de professionnels et de révision

des objectifs déjà clarifiés par le document interne. Des propositions de scénario s'y font et des lignes directrices sont données par les conseillers.

A la fin de la première saison de passage d'une émission augmentée d'un nouvel élément de programme, plusieurs des séquences nouvelles sont testées en présence d'enfants afin de vérifier l'attrait et l'efficacité pédagogique de ces créations et d'en tirer des enseignements méthodologiques. Une seconde série de tests d'évaluation est réalisée l'année suivante pour assurer la mise au point finale.

* Naissance d'un programme nouveau : la géographie

L'exemple du programme géographique introduit pour l'année scolaire 1989-90 illustre l'évolution continue de la série «Sesame Street». Cette création est consécutive à une sensibilisation au problème de la localisation, tant par les adultes que par les enfants, des villes ou pays régulièrement cités dans les nouvelles.

L'approche de la géographie par la télévision se démarque de l'approche scolaire pour des raisons matérielles : cette dernière incite l'enfant à expérimenter son environnement personnel (les monuments, les trajets de proximité...) ce qui n'est pas possible à la télévision qui s'adresse à des enfants dispersés dans tout le pays. De plus les termes relationnels de localisation tels que le «haut», le «bas», le «devant» ont été traités dans de nombreuses séquences de «Sesame Street» sous un label autre que géographique. L'équipe de télévision a donc cherché à élargir sa contribution à l'initiation géographique des jeunes enfants en s'intéressant à trois aspects nouveaux : les cartes, les formes de terrain, la répartition des peuples et des animaux.

Des experts géographes et psychologues ont fourni leurs conseils et analysé des documents spécialisés et les programmes de géographie. Trois enquêtes ont été menées.

La première enquête s'est appuyée sur le support de certaines séquences de «Sesame Street» et de «3-2-1 Contact» (série scientifique destinée aux 8-13 ans) évoquant des lieux, des conformations du terrain, des cartes, pour noter les difficultés de mémorisation, de compréhension des jeunes enfants devant ces éléments, afin d'éliminer les orientations inefficaces. Une seconde étude a exploré l'hypothèse que l'on pouvait apprendre aux enfants, de même que des formes de lettres, des formes géographiques.

La troisième enquête a porté sur la capacité des enfants à mémoriser des cartes de pays, de continent (par ex. l'Alaska, Hawaï, les Etats Unis, l'Afrique) : on a constaté avec surprise que les enfants familiarisés sur l'écran avec l'image de ces pays étaient ensuite capables de distinguer ces pays présentés simultanément (dans une proportion triple de celle d'un groupe témoin n'ayant pas vu l'émission et -contrairement à l'attente d'une évolution chronologique- aussi bien à trois ans qu'à cinq). L'étude des terrains (reliefs, fleuves, etc...) s'est révélée moins accessible aux enfants, notamment sur des paysages trop foisonnants (excès d'éléments hors sujet). Quant à l'identification des lieux de vie des peuples et des animaux, elle a bien fonctionné et suscité l'enthousiasme, la participation optimum des enfants.

La réussite finale, après des ajustements, de la collaboration entre producteurs de télévision et chercheurs en sciences de l'éducation -aux méthodes de travail à priori très différentes- est illustrée par 22 années de succès de la série éducative «Sesame Street» qui s'est progressivement enrichie et transformée en une institution internationale : 115 pays l'ont adoptée (en anglais) ou adaptée à leurs propres besoins culturels.

Nelly Rome

D'après :

- Valeria Lovelace : «Sesame Street as a continuing experiment» in : *Educational technology research and development*, vol. 38, n° 4, 1990, pp. 17-24, bibliogr.

UN CAS DE RÉUSSITE SCOLAIRE D'UNE MINORITÉ IMMIGRÉE : *les élèves asiatiques* (Etats-Unis)

Nelly Rome

L L'éducation des minorités ethniques est associée à la notion de difficulté scolaire. L'inégalité de résultats scolaires entre la majorité des élèves américains et les groupes de minorités ethniques a été selon les diverses théories, attribuée principalement à l'un des facteurs génétique, social, environnemental, ou au style de communication variable.

La focalisation des recherches sur les problèmes de diagnostic et de réduction des échecs scolaires a laissé peu de place pour l'étude des cas de réussite scolaire de certains groupes minoritaires. En 1984 et 1988, la comparaison des performances des élèves anglo-américains et asiatico-américains a inspiré peu de recherches explicatives. Néanmoins quelques experts se sont intéressés récemment au rôle de la culture collective des groupes ethniques dans la fluctuation des rendements scolaires. D'autres ont mis l'accent sur le rôle des micro interactions interpersonnelles et des activités à but instructif dans cette variabilité.

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

Deux chercheurs, l'un de l'Université de Chicago, l'autre de l'Institut du développement de l'éducation coréenne à Séoul ont présenté une enquête sur la réussite scolaire des élèves asiatiques qui combine l'analyse des facteurs macro socioculturels et des micro interactions. Des élèves asiatico-américains et des élèves anglo-américains de deux écoles au 5ème et 6ème grade sont comparés en ce qui concerne l'environnement familial, les valeurs et les attitudes des parents et élèves dans le domaine de l'éducation et des carrières, le rendement scolaire, le comportement en classe, les relations entre parents, enfants, professeurs et pairs et l'emploi du temps hors de la classe.

*** Les théories expliquant la réussite des minorités asiatiques**

Faute d'études précises sur l'expérience de vie de ces enfants à la maison et à l'école les théories manquent de données empiriques et sont parfois contradictoires. Elles mettent en valeur l'un des quatre facteurs cités plus haut.

L'explication génétique invoque un héritage d'aptitudes cognitives variables. Selon Jensen les enfants chinois, japonais ont, contrairement aux Noirs, des aptitudes à la conceptualisation, à la résolution de problème semblables à celles des anglo-américains, ce qui favorise la pensée symbolique, valorisée dans l'enseignement américain.

L'environnement familial est la cause la plus fréquemment invoquée de l'échec scolaire des Noirs, des Hispaniques, des Indiens d'Amérique : un milieu défavorisé linguistiquement, socialement, n'engage pas une attitude d'apprentissage formel dans la classe traditionnelle. Cette théorie hiérarchisée des environnements « favorisés » et « défavorisés » est corrigée par des chercheurs qui voient un conflit culturel entre les caractéristiques cognitives, linguistiques, de style de vie reconnues par l'école et celles de minorités citées : si les attitudes, les valeurs de l'école et de la société diffèrent de celles inculquées par la communauté familiale, l'enfant est déstabilisé. Dans cette perspective la réussite des élèves d'origine japonaise s'explique par une compatibilité culturelle (non une identité) entre Japonais et Américains. Des valeurs telles que le respect de soi, de l'autorité, des vœux des parents, du devoir civique... sont partagées.

Les structures institutionnelles en tant qu'éléments socialisateurs sont accusées de reproduire -sciemment ou involontairement- les inégalités

de classe et de race en traitant les enfants selon les normes de la société américaine. La variabilité des rendements scolaires reflète non seulement le microcosme familles école mais aussi les rapports entre le groupe minoritaire et l'ensemble de la société. Dans cette optique, Ogbu explique la réussite des Chinois, Coréens, Japonais en distinguant les statuts volontaires et involontaires des minorités : les Asiatiques ont choisi d'immigrer aux Etats Unis pour partager leur prospérité et sont désireux de s'intégrer.

Les styles de communication influencent également le rendement scolaire dans la mesure où l'expression verbale et non verbale de l'élève diffère selon sa culture et peut aller de l'apparente passivité à une extraversion perturbatrice ; elle est donc susceptible d'une appréciation négative par le professeur.

La prise en compte de tous ces éléments d'explication et l'évaluation de leur importance relative a permis de mettre au point le modèle holistique de rendement scolaire pour les élèves asiatiques présenté ici. Ce modèle intègre une approche large, au niveau de l'histoire économique et culturelle du pays d'origine et du pays d'accueil et une approche pointue analysant les multiples interactions entre élèves, enseignants, parents. L'hypothèse est que la culture influe à la fois au niveau collectif, macro social et au niveau interactif.

* Conception de l'enquête

Cette étude sur le terrain des différences de performances scolaires entre anglo-américains et asiatiques a utilisé les techniques d'observation et d'entrevues ethnographiques et s'est déroulée dans deux écoles de l'Illinois sélectionnées parmi trente écoles publiques ayant des élèves asiatiques parce qu'elles comptaient au moins une vingtaine d'élèves asiatiques dans les classes de grade 6 et 7 choisies pour cette étude. Et elles représentaient deux types d'environnement différents : une « junior high school » pour des élèves de 8 à 14 ans (grades 6 à 8) et une école urbaine de Chicago (de la classe enfantine au grade 8).

La comparaison a porté sur la totalité des élèves asiatiques et une sélection d'« Anglo-américains », terme définissant des enfants de souche européenne occidentale. On a exclu les élèves de classes spéciales, les autres minorités ethniques et également les asiatiques immigrés peu de temps avant la rentrée scolaire. On a ainsi disposé d'un échantillonnage

de 49 élèves anglo-américains et de 46 asiatiques (27 Coréens, 15 Chinois, 4 Japonais). On a utilisé les cinq méthodes de collecte de données suivantes :

- Le recensement des élèves à l'aide de questionnaires distribués aux familles, fournissant des informations sur l'histoire de ces familles (démographie, immigration, langages employés). 90% des questionnaires ont été remplis et les informations recoupées aux cours des entretiens.

- Les dossiers scolaires des élèves et les livrets de classe qui ont indiqué les résultats des tests de Q.I., des tests de rendement scolaire, les notes en classe.

- Des observations participantes et non participantes qui ont été effectuées pendant 90 jours répartis sur les deux écoles et sur l'année scolaire. Des entretiens informels pendant les pauses de déjeuner, de récréation, des observations en classe couvrant toutes les disciplines ont été menées environ quatre heures par jour. Durant le premier trimestre les observations furent extensives et descriptives puis elles se concentrèrent sur certains points clés.

- Des entretiens semi structurés et approfondis qui furent menés au domicile des parents et élèves, sur le lieu de travail des enseignants et administratifs. Les douze enseignants interrogés étaient anglo-américains excepté un Noir. 43 élèves asiatiques et 30 anglo-américains ont été interrogés ainsi que l'un de leurs parents ou le couple parental, compté pour une voix, selon le choix de la famille et non de l'enquêteur. Les entretiens étaient informels et l'on a été particulièrement attentif à la perception des comportements liés à l'école, exprimée par les sujets interrogés.

- Trois courts essais rédigés par les élèves -tous d'accord malgré quelques déficiences finales- sur les thèmes «mon foyer», «mon école», «mon avenir».

*** Les résultats de l'enquête**

Les performances scolaires des élèves asiatiques tant sur le livret scolaire qu'aux tests officiels s'avèrent supérieures à ceux des élèves anglo-américains. Les auteurs de cette enquête expliquent ces résultats par des interactions sociales qu'ils analysent.

Ils notent que les deux groupes de familles comparés ont des revenus voisins mais des appartenances professionnelles différentes. Une plus

forte proportion de parents anglo-américains, notamment dans l'école urbaine, ont des professions patronales ou libérales pour les pères, de cadres moyens pour les mères. La similarité des revenus est d'ûe au fait que les Asiatiques travaillent beaucoup plus d'heures, généralement dans de petites affaires familiales.

Les parents asiatiques valorisent l'éducation, veulent surmonter la discrimination professionnelle qu'une majorité ressent et de ce fait, ont des attentes supérieures à celles des parents anglo-américains pour l'avenir professionnel de leurs enfants : un surcroît de compétences leur semble nécessaire pour être admis. Les parents asiatiques exigent de leurs enfants les meilleures notes (grade A) et la majorité des enfants asiatiques (contre une minorité d'enfants anglo-américains) considèrent comme une motivation prioritaire la satisfaction de leurs parents.

Les attentes, élevées, des professeurs vont dans le sens de celles des parents pour les élèves asiatiques, bien que les premiers gardent certaines idées préconçues sur la passivité, l'insuffisance de communication verbale de ces élèves. Les attentes des groupes de pairs renforcent cette estimation : les élèves anglo-américains accordent une supériorité à leurs pairs asiatiques en mathématiques et en lecture.

Les parents asiatiques adaptent leur conduite aux ambitions qu'ils éprouvent pour leurs enfants : ils consacrent beaucoup plus souvent du temps à aider leurs enfants après la classe, malgré les difficultés qu'ils reconnaissent éprouver dans les matières d'enseignement. Environ 2 parents asiatiques sur 3 -contre un parent anglo-américain sur 6- disent avoir enseigné des rudiments de lecture, d'écriture, de calcul avant l'entrée à l'école. Pendant la scolarité élémentaire, les professeurs ne donnaient pas de devoirs du soir, 80 % des parents asiatiques (contre 13 % des parents anglo-américains) font travailler leurs enfants environ une heure par jour (les parents asiatiques s'aident de cahiers de devoirs achetés dans le commerce). Ils font donner plus de cours privés de musique, de langues, d'informatique que les parents américains et pour l'apprentissage d'un instrument par exemple, les enfants asiatiques pratiquent en moyenne environ 5 heures et demie et les enfants anglo-américains environ 3 heures et demie hebdomadaires. De plus les parents asiatiques contrôlent soigneusement l'emploi du temps de leurs enfants, n'autorisant les jeux et la télévision que parcimonieusement. En conséquence les enfants asiatiques se trouvent en tête des «classes fortes» et bénéficient de cours stimulants dans une ambiance disciplinée, favorable à la concentration.

Les résultats de cette étude confirment les hypothèses des deux chercheurs sur le rapport entre la réussite scolaire et les éléments culturels, socio-économiques d'une part et d'autre part les interactions entre les parents, les professeurs, les enfants et leurs groupes de pair. De l'analyse du succès des enfants asiatiques se dégage une constatation très positive : les enfants réussissent proportionnellement à l'attente élevée des parents parce que cette attente est doublée d'une valorisation de l'éducation, de l'accomplissement personnel, d'une orientation de l'enfant vers des activités «utiles» -éducatives- et d'un contrôle global de l'emploi de son temps hors de l'école. Enfin le style de comportement propre aux cultures asiatiques -discipliné, laborieux, respectueux des aînés- correspond à l'image du «bon élève» estimé des professeurs anglo-américains. Il n'y a donc pas de conflit culturel au niveau des comportements acquis au sein de la communauté familiale. L'un des inconvénients de cette hyperadaptation à la demande scolaire est qu'elle s'obtient au détriment des activités de loisir, de socialisation, faisant plafonner les asiatiques dans les emplois de niveau moyen n'exigeant pas de trop fortes compétences en communication. Le handicap est surmontable avec l'aide des éducateurs qui peuvent favoriser l'acquisition des compétences langagières et sociales, notamment en incitant les élèves asiatiques à participer en classe à des discussions, à des équipes «mixtes» comprenant des élèves anglo-américains. La discrimination résiduelle qui ferme encore le «groupe dominant» aux asiatiques sera alors effacée.

Nelly Rome

D'après :

- Barbara Schneider, Yongsook Lee : «A model of academic success : the school and home environment of East Asian students», in : *Anthropology and education quarterly*, vol. 21, n° 4, Déc. 1990, pp. 358-377, tabl., bibliogr.



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

The encyclopedia of human development and education : theory, research, and studies. Oxford ; New York : Pergamon, 1990. XVI-519 p., tabl., bibliogr. dissem. Index. (Advances in education.) ✎ 33

Cette encyclopédie complète et actualise les informations contenues dans l'"International Encyclopedia of Education". Les articles sont regroupés thématiquement en six parties, les deux premières consacrées à la théorie du développement humain, les autres centrées sur les résultats empiriques de travaux de recherches en cours. Une importante bibliographie invite à l'approfondissement des thèmes abordés dans les articles. Des domaines de préoccupations récentes tels que la drogue, la délinquance, le multiculturalisme, l'homosexualité ont été traités avec une attention particulière.

HUGON (Marie Anne), LANTIER (Nicole).

Un inventaire des recherches action en éducation et en formation. Paris : INRP, 1990. 143 p. bibliogr. (2 p.) (Rapports de recherches ; 1990/7.) ✎ 21

Les auteurs font le point sur la recherche action en éducation et formation en France, à travers l'étude descriptive de rapports de recherche se réclamant de ce courant et produits entre 1975 et 1987, en dehors de l'INRP. Cent cinq rapports ont été sélectionnés, les points suivants étudiés : les secteurs d'investi-

gation, les populations sur lesquelles portent les recherches, les domaines de recherche, les termes utilisés, la demande de recherche, les maîtres d'oeuvre des recherches, les partenaires de terrain, fonction et rôles des différents partenaires de la recherche, les produits de recherches. Ces recherches présentent des caractéristiques communes : une visée d'utilité sociale, l'organisation de collaboration entre professionnels, la production de connaissances généralisables. En complément, un 2e chapitre présente un compte rendu des recherches action conduites à l'INRP.

LESSARD-HEBERT (Michelle),
GOYETTE (Gabriel), BOUTIN (Gérald).

Recherche qualitative : fondements et pratiques. Montréal : Agence d'Arc, 1990. 180 p., fig., bibliogr. (6 p.) ✎ 31

Les auteurs présentent ici les fondements et les pratiques de la recherche qualitative en les articulant autour de 4 pôles. 1) épistémologique : méthodes qualitatives et quantitatives, les paradigmes positiviste et interprétatif, les critères de scientificité appliqués aux méthodes qualitatives (l'objectivité, la validité...). 2 et 3) les pôles théorique et morphologique : l'analyse et l'interprétation des données qualitatives, la rédaction d'un rapport de recherche qualitative. 4) le pôle technique : les techniques de collecte des données, les modes d'investigation.

TENIERE-BUCHOT (P.F.), HEMPTINNE (Y. de).

Méthodes de programmation applicables à l'orientation et à la gestion de la R & D nationale. Paris : UNESCO, 1990.

114 p., tabl., bibliogr. dissém. (Etudes et documents de politique scientifique; 68.) ☞ 23

Cet ouvrage est une analyse critique des principales méthodes de programmation applicables à l'orientation et à la gestion de la Recherche-Développement nationale. Il comprend trois parties. La 1e présente la problématique générale de la programmation : qu'est-ce que la programmation des activités science et technologie ?, le cadre temporel de la programmation, les moyens institutionnels, les difficultés rencontrées... La 2e partie est centrée sur le processus de programmation : les méthodes d'appui de la programmation, sa mise en oeuvre et son insertion dans le cycle "planification-programmation-budgétisation-évaluation", les tâches à remplir lors de la programmation ... La 3e partie présente, sous forme de fiches, des outils méthodologiques : l'utilité multiattributs, les méthodes de surclassement, l'arbre de pertinence, l'analyse structurelle...

Information et documentation

ETEVE (Christiane), HASSENFORDER (Jean), LAMBERT-CHESNOT (Odile).

Pour une "bibliothèque idéale" des enseignants : chemins de lecture à l'usage des professeurs des collèges et lycées. Paris : INRP, 1990. 117 p. Index. ☞ 32

Ce guide est une sélection raisonnée des ouvrages majeurs pour un enseignant de collège, de lycée, de lycée professionnel, quelle que soit sa discipline. Il oriente le professeur vers les savoirs de base en éducation, pédagogie et didactique et lui donne les moyens de connaître facilement les dernières avancées de la pensée dans ce domaine tout en situant la réflexion sur l'enseignement dans un contexte historique, philosophique et social. Il repose en partie sur les résultats d'une enquête menée en 1988-1989, portant sur les lectures qui ont marqué les enseignants et influencé leur pédagogie. Quatorze rubriques ont été retenues parmi lesquelles : Sciences humaines et sciences de l'éducation ; Philosophie, histoire et éducation ; Sociologie et éducation ; Psychologie et éducation ;

Psychosociologie, communication ; Biologie ; Politique et structures de l'enseignement ; Personnels de l'éducation ; Méthodes d'enseignement et évaluation ; Moyens d'enseignement et technologie éducative...

Guide des sources d'information européennes. Paris : A jour, 1991. 171 p. Index. ☞ 33

Ce guide comprend 7 chapitres : Les sources d'information européennes par filières ; Collections, séries, guides, annuaires, index, répertoires ; Principaux relais d'information et correspondants européens nationaux ; Guide régional des relais européens ; Les publications périodiques européennes ; Les sources d'information électroniques européennes ; Le fonds audiovisuel des institutions européennes. Tous les aspects (agriculture, technologie, industrie...) sont couverts par ce guide.

Guide international de la recherche en histoire de l'éducation = International guide for research in the history of education. Paris : INRP, 1990. 190 p. Index. ☞ 33

Ce guide réunit un ensemble d'informations sur les lieux de recherche, d'enseignement et de documentation, les publications de référence et les banques de données concernant l'histoire de l'éducation dans vingt-et-un pays.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

Philosophie

CASTORIADIS (Cornelius).

Les carrefours du labyrinthe. 3 : le monde morcelé. Paris : Le Seuil, 1990. vol.3 277 p. (La couleur des idées.) ☞ 12

Cet ouvrage rassemble des textes publiés entre 1987 et 1989. L'auteur, dans son avertissement, en trace la ligne directrice commune : "Le monde -pas seulement le nôtre- est morcelé. Pourtant, il ne tombe pas en morceaux. Réfléchir cela me semble une des

premières tâches de la philosophie aujourd'hui". Ces textes ont pour thèmes : Réflexions sur le racisme ; Individu, société, rationalité, histoire ; Les intellectuels et l'histoire ; Psychanalyse et politique ; Temps et création..

MORIN (Edgard).

Introduction à la pensée complexe. Paris : ESF, 1990. 158 p. (Communication et complexité.) ✻ 12

Cet ouvrage, constitué par un "remembrement" de textes divers, est une introduction à la pensée complexe. Le mot de complexité exprime notre embarras, notre incapacité de définir de façon simple, de nommer de façon claire, de mettre de l'ordre dans nos idées. Seule la pensée complexe peut nous permettre de civiliser notre connaissance, elle concerne la vie quotidienne aussi bien que les nouveaux développements scientifiques. Trois principes peuvent nous aider à penser la complexité : le principe dialogique, le principe de récursion organisationnelle, le principe hologrammatique. La complexité est un défi, qui peut permettre de penser à travers la complication, les contradictions.

Histoire

LANFREY (André).

Les catholiques français et l'école (1902-1914). Paris : Editions du Cerf, 1990. 2 vol. 783 p. bibliogr. (45 p.) Index. ✻ 13

L'auteur entreprend une "mise à plat de la question de l'école", dans la période 1902-1914, époque qui voit l'application de la loi Combes en 1901, qui soumet les congrégations à l'autorisation préalable du gouvernement. Il distingue 3 périodes. 1) 1902-1904, la loi du 7 juillet 1904 interdit l'enseignement à toute congrégation. C'est la période de résistance de l'école catholique à l'Etat et à la concurrence. Les congrégations vont être remplacées par divers mouvements : SGEE (Société générale d'éducation et d'enseignement), Ligue de la liberté de l'enseignement, syndicats... 2) 1904-1909 : si ces mouvements réussissent à prendre en main les destinées

de l'école primaire catholique, ils se heurtent au clergé qui s'impose comme partenaire obligatoire. L'épiscopat est absorbé par la Séparation et ses conséquences, qui met en évidence un laïcisme acharné. L'école libre "accède au redoutable honneur d'être l'objet de la sollicitude romaine et épiscopale". 3) 1909-1914 : cette période est dominée par l'action de l'épiscopat, appuyée souvent sur les associations de pères de famille. Cette pastorale nouvelle signifie une certaine mise sous tutelle au plan diocésain et national qui va toucher la SGEE et les syndicats.

Perspectives de l'éducation

CORNU (Laurence), POMPOUGNAC (Jean-Claude), ROMAN (Joël).

Le barbare et l'écolier : la fin des utopies scolaires. Paris : Calmann-Levy, 1990. 236 p. (Essai société.) ✻ 5

L'école n'est plus le seul rempart contre les trois barbaries auxquelles les auteurs font référence : barbarie de l'enfance, du non citoyen, de l'ignorance, l'instruction et l'éducation faisant d'eux un homme, un citoyen, un "sachant". Il faut renoncer à l'illusion que l'école peut à elle seule assumer l'avancée vers une société meilleure. C'est la fin des utopies scolaires : cesser de croire que l'école se démocratise et peut démocratiser la société, limiter les missions de l'école et les attentes envers l'école. Les auteurs exposent leur programme, suite de réflexions, en 3 points. 1) Enseigner l'enfance : ils prônent pour une dissociation entre culture et savoir, sens et rationalité. Il faut transmettre à l'enfant la mémoire, le jugement, la capacité de comprendre le monde. 2) Former les maîtres : la fonction enseignante est une tâche spécifique, qui demande des techniques, de l'expérience, du temps. L'enseignant a pour mission de "faire entrer les enfants dans les apprentissages du lire, écrire, compter". 3) Laisser aux enfants le temps d'étudier : il faut leur laisser le temps de l'étude et le loisir de l'enfance. Les adultes doivent cesser d'étouffer l'enfant entre la nostalgie et l'anticipation de son avenir.

Les défis de la formation : quelle personne ? pour quelle société ? Paris : ESF, 1990. 141 p. ✎ 23

Les différentes contributions réunies dans cet ouvrage, à l'occasion des Semaines sociales de France, tentent une approche globale de la formation, "problème social de la fin du XXe", dans l'optique de la formation visant l'accomplissement humain de la personne et son insertion sociale. Elles ont pour thèmes : Pourquoi la formation ? Comment la formation ? ; La formation : quelles finalités ? quelles valeurs ? ; Formation culturelle, civique et sociale : convictions et pluralisme ; Formation morale, spirituelle, religieuse : quel message chrétien dans une société laïque ? ; Echec, réussite, qu'est-ce à dire ? Former pour exclure l'exclusion. Les tables rondes : Qui forme ? Les enseignants et les autres... ; Quelle formation pour quelle vie professionnelle ? ; Que fait-on ailleurs ?

2001, *l'horizon de l'école*.

Projet, 1990. n° 223, 141 p. ✎ 23

Les articles de ce numéro spécial consacré à l'école de l'Europe du XXIe s'articulent autour de 3 axes. 1) L'école dans la société : les relations entre l'Etat, les enseignants et la société civile, la redéfinition des missions traditionnelles de l'institution scolaire (articles d'A. Prost, R. Ballion, J.C. Pompuignac...). 2) Acteurs anciens et nouveaux : la rénovation du système éducatif demande une revalorisation du statut de l'enseignant, une implication croissante des collectivités locales et des entreprises (articles de S. Chirache, C. Pair...). 3) Quelle politique scolaire ? : le poids des "lobbies" sur les choix politiques en matière d'éducation (L'IGEN, l'ENEA), la politique française comparée aux politiques éducatives européennes (articles de J.P. Boisivon...).

RANJARD (Patrice).

La réaction des clercs ou qu'importe que les élèves aient appris pourvu que les profs aient enseigné. Paris : Université de Paris VIII, 1990. 2 vol., bibliogr. (8 p.)

✎ 11

Dans 9 ouvrages présentés lors de deux émissions *Apostrophes* en 1984 (ayant pour auteurs J.P. Despin et M.C. Bartholy, J. de Romilly, J.C. Milner, M.T. Maschins, D. de la Martinière, M. Jumilhac, J. François, p. Rotman et H. Hamon, Naissance d'une autre école), l'auteur a choisi d'analyser deux indicateurs sémantiques : les verbes enseigner et apprendre ; il étudie leur statut respectif dans le discours de ces auteurs, il reconstitue ainsi une image de l'école, de la fonction enseignante, de la fonction "apprenante", de leur rapport à l'égalité sociale, aux dons ... Partant des représentations de l'enseigner et de l'apprendre, il dégage la représentation que les auteurs se font du savoir : le savoir est une chose, il est stable voire immuable. Le savoir c'est de l'AVOIR et du DIRE, jamais du PENSER, ni du FAIRE ; il est intouchable et relève du sacré. Enseigner n'est pas apprendre, la transmission implique l'activité de deux sujets, aux actes dissymétriques, l'enseignant et l'apprenant.

Les systèmes de formation à l'étranger. Paris : Nathan, 1990. 126 p. ✎ 4

Au cours de ce Salon, quatre thèmes d'attitudes ont été retenus : Politiques éducatives et insertion professionnelle des jeunes (le système éducatif en Italie, au Danemark, en Espagne, en Angleterre, en France) ; Les rythmes de vie des jeunes Européens ; L'enfant citoyen scolaire en Europe (le concept d'Europe, l'éducation civique, le civisme européen...) ; Les décideurs de l'éducation (en Angleterre, en RFA...).

C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION

Sociologie générale

ANSART (Pierre).

Les sociologies contemporaines. Paris : Le Seuil, 1990. 342 p. bibliogr. (14 p.) Index. (Points : inédit ; 211.) ✎ 4

Le reflux du structuralisme a permis l'émergence de courants théoriques qui peuvent se regrouper en quatre orientations majeures : le structuralisme génétique, la sociologie dynamique, l'approche fonctionnaliste et stra-

tégique, l'individualisme méthodologique. Après le rappel des principes épistémologiques qui sous-tendent ces quatre courants, l'auteur confronte leurs réponses à des questions fondamentales pour toute sociologie : la nature des conflits sociaux, le symbolique, la conception de la sociologie.

BERTHELOT (Jean-Michel).

L'intelligence du social : le pluralisme explicatif en sociologie. Paris : PUF, 1990. 249 p. Index. (Sociologie d'aujourd'hui.) ✎ 12

Poser le problème de l'intelligence d'un objet, c'est poser le problème socio-cognitif et socio-logique du mode d'intelligibilité par lequel celui-ci est pensé. La connaissance du social, (l'auteur se limitant à la connaissance d'une discipline : la sociologie) ne peut s'inscrire que dans le mode d'intelligibilité de la science moderne. Quel (s) mode (s) d'intelligibilité spécifique (s) cette appartenance du social à la connaissance scientifique implique-t-elle ? N'existe-t-il pas une pluralité des modalités de définition de l'objet et des types d'explication ? De quelle nature est cette pluralité ? L'enracinement logique et symbolique de cette pluralité est mise à jour, révélant l'irréductible combinaison de schèmes d'intelligence, de programmes d'analyse, de paradigmes analogiques, d'engagements métaphysiques par lesquels s'opère la construction d'un discours de connaissance. Pour cela, l'auteur procède en 4 étapes : la forme logique des schèmes d'intelligibilité et une géographie des modes d'approche de l'objet en sociologie ; le rôle opératoire de ces schèmes et la complexité de leur mise en oeuvre ; leur position au sein de l'"entreprise" de pensée ; la question de leur usage légitime.

LEPENIES (Wolf).

Les trois cultures : entre science et littérature l'avènement de la sociologie. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1990. 408 p. bibliogr. (25 p.) Index.

L'auteur retrace les rapports réciproques de la sociologie, des sciences de la nature et de

la littérature (les trois cultures auxquelles fait référence le titre de l'ouvrage), avec leurs spécificités nationales, en France, en Angleterre et en Allemagne. France : les métamorphoses d'Auguste Comte ; Agathon et quelques autres. Angleterre : J. Stuart Mill ; B. Webb ; H.G. Wells ; la sociologie clandestine. Allemagne : W.H. Riehl ; l'opposition entre la création poétique et la littérature ; la sociologie et l'historiographie ; S. George, G. Simmel, M. Weber ; T. Mann ; E.R. Curtius, K. Mannheim et T.S. Eliot ; Sociologie et anti-sociologie sous le national-socialisme et après 1945.

PENZIAS (Arno).

Intelligence et informatique. Paris : Plon, 1990. 197 p. (Scientifique : essai.) ✎ 5

La technologie de l'information ne se résume pas à l'ordinateur, une simple feuille de papier est un outil de l'information. Toute utilisation d'information repose sur des symboles (mots, nombres...), mais de ces symboles, seules les informations fournies par les mots peuvent être interprétées par la machine, pour laquelle, contrairement aux langues, les règles précèdent le langage. L'auteur consacre plusieurs chapitres à expliquer "les machines" : de la pendule qui correspond au premier traitement mécanique des symboles à la technologie de demain, fondée sur les ordinateurs de Von Neumann, capable de recréer les réseaux neuronaux du cerveau. Actuellement, ces machines (véhicules de Braitenberg, systèmes experts...) n'opèrent que dans des contextes pré-établis et ne peuvent faire preuve d'intelligence. Elles peuvent permettre à l'homme d'analyser, de tester les idées qui construisent le savoir. Quelle sera la forme de la configuration homme-machine dans notre vie quotidienne de demain ? L'élément humain sera déterminant : la technologie est issue de la connaissance et la connaissance commence par des idées conçues par des hommes.

Sociologie de l'éducation

DEBARBIEUX (Eric).

La violence dans la classe. Paris : ESF, 1990. 170 p. bibliogr. (3 p.) (Science de l'éducation.) ☞ 11

La violence est un élément constitutif de la vie des classes et de la relation maître-élève, et un phénomène souvent occulté par les textes officiels, les études de chercheurs. A partir d'un matériel recueilli auprès d'enseignants (principalement de classes de l'enseignement spécialisé), l'auteur étudie les représentations de la violence chez l'enseignant (pour lequel la parole, le bruit, les gestes de l'enseigné sont violence, dirigée contre lui) et chez l'enseigné (pour qui l'interdit de parole, de mouvement, d'être est violence). Face à cette violence, la réaction de l'enseigné sera la fuite, la soumission ou l'agression. La prévention et l'intégration positive de cette violence reposent sur deux conditions : rétablir les réseaux de communication entre enseignant et enseigné, l'appropriation par l'apprenant de l'espace de la classe.

DURU-BELLAT (Marie).

L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ? Paris : L'Harmattan, 1990. 232 p., tabl., bibliogr. (11 p.). (Bibliothèque de l'éducation.)

☞ 11

L'auteur veut décrire et interpréter les usages différentiels que filles et garçons font de l'appareil de formation. La 1^e partie est un bilan de la formation reçue par les garçons et les filles. Les clivages de parcours scolaire en fonction du sexe s'articulent avec de fortes inégalités en fonction du milieu familial. La 2^e partie est consacrée à la réussite scolaire et à sa fabrication. La variable sexe a une influence significative sur les différentes phases de la fabrication de la carrière scolaire, qui est la synthèse d'une suite d'acquisitions et de décisions : à valeur scolaire égale, on constate des différences d'orientation et de gestion qui trouvent leurs explications au sein de l'école, des jeunes et de la famille. La famille et les media partici-

pent à la fabrication des intérêts, aux aptitudes et aux performances, étiquetées comme masculins ou féminins. Dans la 3^e partie, l'auteur analyse comment l'homme ou la femme utilise, dans son rôle d'adulte, le bagage scolaire qu'il a accumulé et comment s'articule (pour la femme) vie professionnelle et familiale.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

BARBICHON (Jacques).

Dépendances et décision. Paris : Méridiens Klincksieck, 1990. 259 p. bibliogr. (5 p.). (Réponses sociologiques.)

☞ 12

Cet ouvrage est né d'un regard clinique sur des préparations de décisions industrielles et administratives, opérées entre 1966 et 1980 et d'entretiens centrés sur des prises de décision individuelles. La décision est un choix individuel ou collectif entre des actes possibles, dont les conséquences probables ont fait l'objet d'une supputation consciente et exprimée. L'auteur veut ici démontrer que la décision peut être une sortie de l'état de dépendance (filialité régressive des individus, dépendance économique des sociétés) et une entrée dans l'action (prise en charge de soi par soi), que la décision peut être un moment, un lieu et une démarche d'entrée en relation, que cette démarche relationnelle a des caractéristiques propres, et en particulier, celle d'introduire dans la relation sociale un objet tiers dont le traitement constitue une entrée en action et une sortie du mode de relation "internarcissique", que dans une société de plus en plus actrice de ses choix, la décision est un objet d'apprentissage et non une disposition innée.

BOUFFARTIGUE (Paul), CLOT (Yves), LOJKINE (Jean).

Structuration de l'identité professionnelle des jeunes diplômés entrant au travail. Paris : CERCOM ; CNRS ; PIRTEM, 1990. 371 p. ☞ 11

A partir de trois entretiens menés auprès d'un échantillon de 75 étudiants, sortant de l'enseignement supérieur technique, les auteurs ont choisi d'étudier les remaniements identitaires provoqués par les débuts de l'expérience professionnelle. Utilisant les analyses factorielles des correspondances, (AFC), ils analysent (fiches d'identité) d'abord les variables, axes de polarisation autour desquels se situent les interviewés : les rapports de travail, de pouvoir, d'intégration, les rapports à la mobilité sociale et aux normes dominantes. Puis ils s'attachent à l'étude des entretiens cliniques qui permet de vérifier et d'affiner les AFC. Ils confrontent enfin les AFC des "fiches d'identité" avec des AFC lexicographiques, analyse des fréquences fortes et faibles de formes lexicales présentes dans chaque entretien. Au bout de deux à trois ans de sortie du système scolaire, l'expérience du travail (depuis le niveau de responsabilité jusqu'au secteur d'activité) et l'expérience conjugale (depuis le type de mise en couple jusqu'à la profession du conjoint) semblent avoir une influence décisive sur les polarisations identitaires internes du panel de jeunes diplômés interviewés.

CHOSSON (Jean-François).

Les générations du développement rural. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1990. 291 p. (Décentralisation et développement local.)

✻ 13

L'espace rural ne se limite pas à la fonction de production agricole, il est caractérisé par différentes fonctions prises en charge par des associations, des services publics, des mouvements sociaux producteurs de modalités diversifiées d'action culturelle. L'auteur a choisi d'étudier, sous un angle historique et politique, le développement du milieu rural français. Il distingue 1) la génération de l'après-guerre, 1945-1960, avec la prédominance de l'Etat-Nation. Les jeunes agriculteurs croient au progrès et à la justice sociale. Des structures fortes d'encadrement sont mises en place par la Ligue de l'enseignement. 2) la génération de la croissance, 1960-1974, avec la prédominance de

l'Etat-Providence. En 1966, sont créés les centres de formation professionnelle et de promotion agricole. Le ministère de l'Agriculture va créer un corps spécifique d'animateurs. En 1972, sont créés les Fonds d'assurance formation, de nombreuses associations (IFOCAP, MRJC...) sont agréées. 3) la génération de la crise, 1974-1990 : on passe de l'Etat-Providence, modernisateur des campagnes, à l'Etat décentralisé, soutien du développement de l'espace rural. La formation professionnelle va progressivement être insérée dans le développement rural.

CORIAT (Benjamin).

L'atelier et le robot : essai sur le fordisme et la production de masse à l'âge de l'électronique. Paris : Christian Bourgeois, 1990. 302 p., fig., bibliogr. (10 p.)

✻ 23

Le chemin suivi par l'auteur va de l'atelier, cellule élémentaire de la production et de la vie, au robot, figure emblématique de la révolution technologique et, au-delà, de cet ensemble appelé "technologies du traitement de l'information". La 1^e partie de l'ouvrage est centrée sur les contenus et les potentialités de l'électronique qui tisse un univers inédit au sein des ateliers (outils nouveaux, élaboration de nouvelles architectures industrielles). La 2^e partie étudie le passage de l'Atelier au système productif fordien dans son ensemble ; l'auteur étudie notamment les structures micro-économiques à l'origine de mutations majeures dans le développement de la production de masse. Le passage de la productivité à la compétitivité va produire une série de changements dans la division du travail, avec une remise en cause des "frontières classiques" entre tâches et fonctions, modification qui ne s'opère qu'au travers de mutations plus importantes qui concernent tout le contenu classique des relations industrielles et du rapport salarial considérés dans leur ensemble.

Familles d'Europe sans frontières. Paris : IDEF, 1990. 230 p. bibliogr. dissém.

✻ 23

Quatre points ont fait l'objet de contributions : 1) Enjeux sociaux et économiques

d'une action politique européenne en matière familiale. 2) Les politiques familiales, pluralité et convergences (le modèle de la Suède, le cas de la Hongrie, la famille islamique). 3) La question de l'enfant : vers un espace familial européen ? (la place de l'enfant dans le droit de la famille en Europe, le Conseil de l'Europe et les droits de l'enfant). 4) Instruments et demandes de résolution des conflits familiaux dans les nouveaux cadres plurinationaux (les mariages bi-nationaux et interculturels, la convention franco-algérienne...)

GENTZBITTEL (Marguerite).

La cause des élèves. Paris : Le Seuil, 1991. 246 p. ✎ 6

Etre scolarisé et vivre son adolescence sont deux opérations délicates à mener de pair. L'observation vigilante et tolérante de multiples "cas" individuels a permis à "Mme le Proviseur" de décrire les comportements des jeunes, qui expriment des pathologies légères ou graves : la rentrée et son stress, les absences, symptômes d'un malaise physiologique ou psychologique, les handicaps mal vécus dans un système scolaire normatif, les blocages divers devant la feuille blanche, envers un professeur, le "deshonneur" que peut être un redoublement, les "abîmes" que sont certaines anorexies graves, le suicide enfin, sont autant de sujets qui concernent la communauté scolaire. Celle-ci doit s'entraîner à tolérer ce qu'elle bannit d'habitude : non seulement le corps, mais "la tripe" : la nécessaire et libératrice transmission du savoir passe par là.

Anthropologie, ethnologie

WOODS (Peter).

L'ethnographie de l'école. Paris : Armand Colin, 1990. 175 p. bibliogr. (3 p.) (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) ✎ 15

Cet ouvrage regroupe sept contributions de p. Woods à la sociologie de l'éducation, publiées entre 1978 et 1987 ; elles se situent dans le cadre de la Nouvelle sociologie, et du système éducatif anglais. Toutes se prévalent de la "méthode ethnographique dont

les fondements exigent le refus de tout préalable théorique, de toute grille de lecture à priori dans l'étude de terrain". L'auteur analyse le point de vue des consommateurs d'école que sont les élèves, quant à l'interaction sociale dans la classe (interactionnisme symbolique) et à leurs représentations du travail scolaire. Le point de vue de l'enseignant est principalement étudié à travers l'histoire de vie qui peut être un outil "d'auto-évaluation" et de développement professionnel et favoriser le lien entre la recherche en éducation et la pratique de l'enseignant. L'auteur analyse également la signification, en classe, des comportements déviants. Il souligne les points de sa divergence avec M. Hammersley sur les stratégies de l'enseignant, la vérification systématique des théories. Sa dernière contribution porte sur la recherche ethnographique et son rapport avec la formation pédagogique.

D - ECONOMIE, POLITIQUE, DEMOGRAPHIE ET EDUCATION

Economie

Le compte de l'éducation : principes et méthodes. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1990. 110 p. (Les dossiers Education et formations ; 7.) ✎ 4

Le compte de l'éducation offre un cadre de synthèse de l'ensemble des flux financiers intervenant dans le domaine de l'éducation. Il rassemble des statistiques et données comptables relatives à la dépense d'éducation, à son financement et aux coûts de production des activités du domaine ; il est établi chaque année par la Direction de l'évaluation et de la prospective. Les deux premiers chapitres sont une présentation générale du compte de l'éducation : définition du champ, principaux résultats, méthodologie d'élaboration, intégration au système des comptes nationaux. Le 3e chapitre est un examen détaillé de chacune des activités du domaine : préélémentaire, élémentaire, secondaire, apprentissage ; le 4e chapitre un examen détaillé

lé de chacune des "unités de production" du domaine : établissements publics, privés, gérés par les organismes consulaires...

Immigrations et nouveaux pluralismes : une confrontation de sociétés. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1990. 271 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. (Ouvertures sociologiques.) ✻ 15

La présence durable d'immigrés dans les pays européens (l'accent est ici mis sur l'immigration marocaine et turque, et sur la Belgique) est un fait et un enjeu social croissant. Les chercheurs en sciences sociales, dont les textes sont réunis ici, ont voulu proposer sur ce sujet des analyses empiriques et produire des instruments conceptuels. Les textes de la 1^{re} partie, Perspectives théoriques, sont axés sur les formes de cohésion sociale qui sont en train de se construire : la communication interculturelle entre les acteurs de ce "face à face", la ville et la coexistence ethnique. La 2^e partie aborde les "Aspects de la confrontation" : l'emploi, l'habitat, la délinquance.

ROLLET-ECHALIER (Catherine).

La politique à l'égard de la petite enfance sous la III^e République. Paris : INED ; PUF, 1990. 677 p., ill., tabl., bibliogr. (53 p.) Index. (Travaux et documents ; 127.) ✻ 13

Dans une 1^{re} partie, l'auteur "brosse le décor" : il s'agit d'une présentation démographique, ethnologique, politique de la petite enfance vers 1865, époque où face à la démographie galopante de l'état allemand, et à une mortalité infantile importante (21% des 1-4 ans), il faut sauver "la patrie en danger" et protéger la petite enfance (les moins de 3 ans). La 2^e partie étudie l'interaction continue du pouvoir législatif et de la communauté scientifique. Trois grandes lois protectrices de l'enfance vont être votées : les lois Roussel, de 1889 et surtout la loi de 1904 sur les enfants assistés. Sur le plan médical, c'est l'"ère pastorienne" : la fin de la fièvre puerpérale, la stérilisation du lait, les vaccinations contre les maladies infectieuses. La 3^e partie analyse le fonctionnement et les modalités des actions auprès des

tout-petits au niveau national, régional et local : les grands organismes d'état, l'action sur le terrain, le travail des médecins, la visite à domicile, la Goutte de lait. La 4^e partie est un bilan, principalement une étude de l'évolution de la mortalité infantile et des ruptures avec les pratiques antérieures : l'abandon des enfants, l'envoi en nourrice entrent dans une phase de récession définitive.

E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Psychologie

BRUYER (Raymond).

La reconnaissance des visages. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990. 149 p., fig. bibliogr. (18 p.). (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✻ 11

La conception cognitive actuelle de la reconnaissance des visages se situe au carrefour de deux sources d'influence : l'élaboration de divers modèles de reconnaissance des mots et des objets et les modèles issus de l'intelligence artificielle destinés à rendre compte des opérations effectuées sur un stimulus pour le reconnaître. Après avoir tracé un modèle général qui permet de saisir l'essence du processus de reconnaissance des visages, l'auteur décompose les différentes étapes qui permettent d'accéder au nom de la personne à partir de la vision de son visage : catégoriser le visage "visage humain" et en extraire des informations visuelles en vue de l'identification spécifique du visage, qu'il soit connu ou non ; la rencontre d'un visage déjà connu "active" l'unité correspondante qui fonctionne comme un "détecteur de familiarité". Cette unité de reconnaissance sert ensuite de porte d'accès aux informations relatives à l'identité du personnage et à son nom.

RICHARD (Michel).

Les courants de la psychologie.
Bruxelles : Vie ouvrière ; Paris : Chronique sociale, 1990. 288 p. bibliogr. (2 p.) Index. (Synthèse.) ☞ 4

Les grands courants de la psychologie présentés ici le sont en quatre chapitres. 1) Les courants fondateurs (gestalt théorie, phénoménologie, behaviorisme...). 2) La psychanalyse : Freud. 3) Les nouvelles thérapies (psychanalytiques, personnalistes, existentielles, comportementales). 4) Destin personnel (la caractérologie, la graphologie...), psychologie génétique (Piaget), théories groupales (psychologie dynamique, psychodrame, psychanalyse de groupe).

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

BROSSARD (Alain).

Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagétienues. Neuchâtel : Groupe de psychologie appliquée, 1990. 273 p., tabl., ill., fig., bibliogr. (31 p.) ☞ 11

Cette recherche a un double objectif : l'étude du rôle que joue le regard dans l'élaboration, par l'individu, de conduites cognitives et l'analyse des éléments d'ordre perceptif et visuel mis en jeu par le regard. Dans une 1^{re} partie, l'auteur dresse un bilan des recherches psychologiques effectuées sur les comportements par le regard. Il ressort "un accent mis principalement sur les aspects socio-émotionnels et socio-interactifs des regards, tandis que la dimension cognitive de cette conduite fait surtout appel au concept de la perception visuelle". Dans une 2^e partie, il expose les recherches qui ont étudié le rôle du niveau de développement cognitif de l'enfant (6-10 ans) sur ses comportements par le regard, et ce à partir d'épreuves opératoires piagétienues effectuées en présence d'un adulte expérimentateur. L'auteur propose ensuite les bases d'une psychologie des regards qui doit se situer à plusieurs niveaux d'appréhension : de l'intérieur d'un corps

organique (la vision), de l'intérieur d'un corps conscience-cognition (les conduites perceptivo-visuelles), de l'intérieur d'un corps libidinal et pulsionnel (une méta-psychologie des regards), d'un corps qui se projette à l'extérieur vers autrui.

DELEAU (Michel).

Les origines sociales du développement mental : communication et symboles dans la première enfance Paris : Armand Colin, 1990. 191 p. bibliogr. (9 p.) Index. (U: psychologie.) ☞ 23

Les nouvelles connaissances dans le domaine des sciences du langage et du développement psychologique du très jeune enfant permettent d'étudier sous un angle nouveau les changements qui se manifestent entre les formes perceptivo-motrices de l'activité du nourrisson et les conduites sémiotiques, verbales ou non verbales de l'enfant de 2-3 ans. Dans une 1^{re} partie, l'auteur étudie notamment la thèse de la fonction sémiotique, les discussions qu'elle a suscitées entre Piaget et Wallon et les transformations dans l'analyse des activités langagières et cognitives introduites par la linguistique et la philosophie du langage d'inspiration pragmatique. Puis il s'intéresse au premier développement du langage : la constitution de contextes situationnels et interactionnels dans la période qui précède l'apparition des premiers mots, l'adossement des premières productions référentielles et prédicatives au contexte interdiscursif. Il étend (3^e partie) sa thèse du dialogisme aux conduites sémiotiques non verbales : le jeu symbolique en ce qui concerne l'action et l'élaboration des relations iconiques pour ce qui est de la perception.

Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans. Paris : PUF, 1990. 202 p. bibliogr. (4 p.) (Psychologie d'aujourd'hui.) ☞ 15

Le jeu de fiction, détaché de la situation réelle et immédiate et de la centration sur un but pratique, offre des possibilités particulières de compréhension de la pensée et du développement sociocognitif de l'enfant, no-

tamment à l'âge de 3 ans. Les études réunies ici l'analysent dans des situations diverses. La 1^e est consacrée à l'étude du partage des significations (condition principale de la réalisation des jeux de fiction partagés et de l'échange "équilibré", indispensable à la construction d'une pensée objective) dans les jeux de fiction dyadiques chez les 3-4 ans. La 2^e analyse les jeux dans une cour de crèche : la compréhension et les modalités de transmission entre enfants de symboles ludiques et thèmes de jeu et leurs mécanismes de propagation et de développement à travers l'espace, le temps et la fluidité des groupes d'enfants. La 3^e étude concerne les transformations des relations interpersonnelles entre enfants, tout au long de la construction de leurs jeux. La dernière étude est centrée sur les connaissances psychosociales dont font état des enfants de 3-4 ans en improvisant à deux des spectacles de marionnettes.

Traité de psychologie cognitive. 2 : le traitement de l'information symbolique. Paris : Dunod, 1990. vol.2, 289 p. bibliogr. (29 p.) Index. ☛ 23

La 1^e partie est consacrée aux contraintes structurales et fonctionnelles des systèmes de traitement de l'information, liées aux systèmes de stockage de l'information et à la réalisation des opérations de traitement. La 2^e partie est centrée sur les connaissances et les représentations : les structures de connaissance, les activités de compréhension de textes à visée épistémique et pragmatique, l'acquisition de connaissances (à partir de textes didactiques et apprentissage par l'action et la résolution de problèmes). La 3^e partie a pour thème : Raisonnements formels et raisonnements en situation : l'activité inférentielle, les activités de jugement de diagnostic... La 4^e concerne le développement cognitif : les modalités de développement intellectuel et les relations entre les évolutions à long terme (macrogenèse) et les évolutions qui interviennent dans une situation spécifique (microgenèse). La 5^e partie s'intéresse au contrôle de l'activité qui intervient à 3 ni-

veaux : la fixation des tâches, la planification de l'activité, le contrôle de la réalisation de la tâche.

Processus d'acquisition, activités cognitives

L'enfant dans sa famille. 10 : le refus de l'école, un aperçu transculturel Paris : PUF, 1990. 268 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. (Le fil rouge.) ☛ 14

Le mot refus de l'école recouvre soit le refus d'aller à l'école ou phobie scolaire, soit le refus de tirer bénéfice de ce que l'école peut apporter (échec, abandon). Après une présentation d'ensemble de ce phénomène, des études sont présentées pays par pays. Au Japon, il s'agit d'un phénomène très grave, dû aux brusques changements dans la société, à l'incapacité des écoles à s'adapter à une société en changement, à l'incapacité des familles à s'adapter à cette société. Au Brésil, ce refus apparaît chez les enfants venant des classes défavorisées, il est à rattacher à la situation sociopolitique, culturelle et économique. Aux Etats-Unis, il faut distinguer : la retenue de l'enfant par les parents, l'école buissonnière et le refus d'aller à l'école. En Grande-Bretagne, les causes premières apparaissent liées à des pressions socio-culturelles et à des facteurs liés à l'organisation scolaire. Au Danemark, ce refus peut se traduire par une attitude très négative : l'enfant se dégage de toutes les activités scolaires. Pour la RFA, est décrite une approche thérapeutique. La contribution française met l'accent sur les causes et remèdes de l'échec scolaire aux différents niveaux d'enseignement.

Traité de psychologie cognitive. 3 : cognition, représentation, communication. Paris : Dunod, 1990. vol.3, 311 p. bibliogr. (28 p.) Index. ☛ 23

La 1^e partie de l'ouvrage est consacrée à la cognition : les processus de catégorisation, le concept de consistance cognitive (les théories de la dissonance cognitive et de l'équilibre), les évolutions les plus récentes de la psychologie sociale cognitive. La 2^e partie

traite des représentations sociales : les liens entre rapports sociaux et représentations sociales (étude des processus d'analyse et d'objectivation...). Les 3e et 4e parties concernent la communication : le concept de la communication tel qu'il apparaît dans divers manuels (la théorie de l'action, les théories de l'information de la motivation, du comportement...); les éléments de la communication persuasive (la source qui doit être crédible, attractive; le message; le récepteur).

WINNYKAMEN (Fayda).

Apprendre en imitant ? Paris : PUF, 1990. 363 p. bibliogr. (21 p.) Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ✎ 21

L'imitation a une double fonction, c'est un instrument d'acquisition de savoirs et savoir faire chez l'enfant et elle a une fonction de relation-communication. La 1e partie de l'ouvrage présente les courants théoriques centrés sur l'explication de la mise en place et de l'évolution de l'imitation : positions des psychologues de l'apprentissage, du développement (Guillaume, Wallon, Piaget), théoriciens du développement socio-cognitif (Bandura, Aronfreed...) qui fondent leurs approches sur les échanges paritaires dans des dyades symétriques, qui se rencontrent rarement dans la vie quotidienne. Le chapitre 3 propose une analyse des situations dissymétriques de guidage-tutelle. La 2e partie est consacrée à l'étude de la fonction d'acquisition de l'imitation dans différents domaines de savoirs et savoir-faire : le langage et la communication, l'insertion relationnelle et sociale (les interactions entre pairs de 1 à 4 ans, les rôles sociaux, les conduites dites pro-sociales, et asociales), les acquisitions par observation de règles de résolution de problèmes et de concepts.

Personnalité, affectivité

PECHEUX (Marie-Germaine).

Le développement des rapports des enfants à l'espace. Paris : Nathan, 1990.

330 p., fig., tabl., bibliogr. (22 p.). (Nathan - université : psychologie.)

✎ 21

L'auteur passe en revue les connaissances sur les facteurs qui interviennent dans l'élaboration des performances spatiales, pour rendre compte de leur évolution au cours de l'enfance. Dans une 1e partie, elle étudie les différentes modalités sensorielles (vision, audition, proprioception en liaison avec le toucher) mises en jeu dans la saisie des informations spatiales et étroitement liées à la motricité. L'intégration de ces informations dans des comportements se fait au niveau des aires corticales, d'association selon des mécanismes que l'auteur étudie dans deux directions : l'une envisage différents niveaux d'intégration de l'information spatiale, et leur hiérarchie, liée à la hiérarchie fonctionnelle des structures nerveuses, l'autre cherche à localiser les différentes fonctions, au niveau subcortical et cortical. Dans une 3e partie, elle considère les apports possibles de l'environnement à la connaissance de l'espace : les effets de l'environnement physique sur les pratiques spatiales sont analysés dans une perspective interculturelle, deux domaines qui touchent aux rapports des enfants aux caractéristiques spatiales sont plus particulièrement étudiés : les jeux et la scolarisation.

REINHARDT (Jean-Claude).

La genèse de la connaissance du corps chez l'enfant. Paris : PUF, 1990. 311 p. bibliogr. (11 p.). (Le psychologue ; 107.) ✎ 21

L'expression "connaissance du corps" désigne la manière dont le sujet s'approprie son corps et fait siennes ses expériences corporelles. La 1e partie présente les différents modèles théoriques à travers lesquels peut être envisagée l'étude de la construction et de la structuration de la connaissance du corps chez l'enfant (neurologie, psychiatrie, psychologie génétique...). La 2e partie décrit les différents instruments, les techniques d'approche de cette connaissance : le miroir, les photographies, le dessin du bonhomme, les approches quantitatives expérimentales. La 3e partie expose les facteurs qui concou-

rent à l'organisation de la connaissance du corps et à sa genèse : les modalités sensorielles, le développement psychomoteur, cognitif, affectif, le rôle de la douleur et de la maladie... La 4e partie met l'accent sur les pratiques corporelles éducatives, rééducatives et thérapeutiques, en rappelant les références doctrinales auxquelles elles font appel.

Psychopathologie et thérapeutiques

BANDLER (Richard).

Un cerveau pour changer : la programmation neuro-linguistique. Paris : Inter-Editions, 1990. 230 p. bibliogr. (2 p.) Index. ✻ 4

La Programmation Neuro-Linguistique (PNL) est une méthodologie du changement et de la communication élaborée par Richard Bandler et John Grinder. Nous pensons à nos expériences en utilisant des représentations du système sensoriel, images visuelles, sons auditifs et sensations kinesthésiques. Ces systèmes de représentations sont appelés modalités ; la connaissance de ces modalités peut permettre de changer les sentiments et le comportement. Ces dernières années, R. Bandler a développé de nouveaux automatismes basés sur les submodalités, les plus petits éléments de chaque modalité (telles la luminosité, la couleur...), qui représentent les façons dont le cerveau trie et codifie l'expérience. Leur connaissance permet d'accéder au domaine des automatismes de changement. Cet ouvrage présente les techniques de changement que nous pouvons mettre en oeuvre pour résoudre nos problèmes, accroître notre motivation...

L'hébergement thérapeutique, une alternative à l'hospitalisation psychiatrique ? Toulouse : Erès, 1990. 284 p. ✻ 14

L'hébergement thérapeutique ouvre-t-il réellement une alternative à l'hospitalisation psychiatrique ? Tel a été le thème des 1ères Journées d'études de l'ASSFALTA. Les contributions ont été réunies autour des thèmes de réflexion suivants : Articulation entre le soin et le social. Foyers et appartements : indications, admissions, séjours, sorties. Place des structures d'hébergement dans l'itinéraire thérapeutique des patients. Réinsertion, réhabilitation, réadaptation ? Spécificité des intervenants dans les foyers et appartements. Aspects organisationnels et administratifs.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

AEBISCHER (Verena), OBERLE (Dominique).

Le groupe en psychologie sociale. Paris : Dunod, 1990. 219 p. bibliogr. (12 p.) Index. ✻ 23

Les auteurs, rappelant les travaux de G. Le Bon, S. Freud, E. Mayo, K. Lewin, montrent comment la psychologie sociale s'est progressivement constituée. Puis le groupe est étudié comme : 1) lieu d'intégration : la socialisation, le conformisme, la normalisation. 2) lieu de différenciation : le groupe peut être un moyen d'affirmer sa singularité, son identité. 3) lieu de changement : le groupe n'est pas un élément stable. C'est un lieu de changement pour améliorer les systèmes sociaux (dans lesquels les minorités peuvent avoir un rôle d'innovation et de changement) et pour transformer ou remplacer les systèmes en place. 4) lieu de pensée : par le biais de mécanismes cognitifs, les individus se réapproprient et réorganisent des idées et des représentations élaborées par des groupes particuliers, ils les utilisent pour donner du sens à ce qu'ils font. L'ouvrage se termine par la question du pouvoir dans les groupes (comme fonction, comme relation, comme système).

L'attribution : causalité et explication au quotidien. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990. 286 p. bibliogr. (22 p.). (Textes de base en psychologie.) ✻ 15

Les travaux sur les théories de l'attribution (psychologie du sens commun qui nous permet de rendre compte de notre comportement et de celui d'autrui, d'interpréter ce qui nous arrive ou ce qui arrive à notre voisin)

sont essentiellement nord-américains. Les auteurs présentent ici un choix de textes (10) pour la plupart anglais, traduits, déjà publiés. Ces textes sont les suivants : La notion d'attribution en psychologie sociale (Deschamps, Clémence) ; De quelques déterminants et conséquences de la perception de la causalité sociale (Thibault, Riechen) ; Les variations dans les jeux de rôle et influence interpersonnelle (Steiner, Jones, Davis, Gergen) ; Assignation d'un rôle et influence interpersonnelle (Steiner, Field) ; Insomnie et processus d'attribution (Storms, Nisbett) ; Enregistrement vidéo et processus d'attribution : changement de point de vue de l'acteur et de l'observateur (Storms) ; Attributions causales de la réussite et de l'échec (Luginbuhl, Crowe, Kahan) ; Explication du succès dans les tâches marquées sexuellement : ce qui est attribué à la compétence pour l'homme est attribué à la chance pour la femme (Deaux, Emswiller) ; Relations intergroupes et processus d'attribution (Hewstone, Jaspars) ; Attribution et explications.

Dans la famille, à l'école : éducation et autorité. Chartres : GFEN, 1990. 113 p.

☞ 4

Au sommaire de ce document consacré à l'autorité et l'éducation : Penser nos pratiques autour de l'autorité ; Lire, ça sert à grandir... ; L'ordre symbolique, condition du sujet : la dialectique du même et de l'autre ; Travail réel, travail prescrit : la construction du sens ; Révolution biographique, exclusion et dévitalisation du lien social.

G - SEMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET EDUCATION

Sémiologie et communication

BLANDIN (Bernard).

Formateurs et formation multimédia : les métiers, les fonctions, l'ingénierie. Paris : Editions d'organisation, 1990. 250 p. bibliogr. (25 p.) ☞ 4

Ce livre est un manuel d'usage pratique pour tous ceux qui sont ou vont être confrontés aux nouvelles technologies de communication et de traitement de l'information. La 1^e partie présente les techniques disponibles (à l'usage de l'animateur, de l'apprenant, du groupe) et analyse l'attitude des formateurs et des enseignants face à ces technologies. La 2^e partie étudie les prérequis et les compétences nécessaires pour assurer la qualité de la formation multimédia, les nouvelles fonctions induites par les multimédias et les nouveaux métiers de conception de supports multimédia. La 3^e partie est un guide pratique : comment choisir des outils multimédia ? les locaux, les matériels et équipements nécessaires : la constitution de l'équipe pédagogique intervenant dans le dispositif de formation intégrant les outils multimédia ; la formation et la motivation des apprenants utilisant ces outils ; les processus d'évaluation de leur efficacité et de leurs effets sur l'institution éducative et sur les apprenants.

LEVY (Pierre).

Les technologies de l'intelligence : l'avenir de la pensée à l'ère informatique. Paris : La Découverte, 1990. 233 p. bibliogr. (6 p.) (Sciences et société.)

☞ 12

Avec le développement des techniques de transmission et de traitement de l'information, nos manières de percevoir, de raisonner et de communiquer ont évolué. L'auteur étudie ici le rôle des technologies informationnelles dans la constitution des cultures et l'intelligence des groupes. La 1^e partie de l'ouvrage est centrée sur l'informatique de communication, les possibilités interactives et les diverses utilisations des hypertextes. La 2^e partie est consacrée aux techniques modernes de communication et de traitement de l'information par l'ordinateur. Partant des données techniques, p. Lévy s'interroge sur la temporalité sociale et les modes de connaissances qui émergent de l'utilisation des nouvelles technologies intellectuelles. Nous appréhendons la "connaissance par simulation", propre à la culture informatique avec les critères et les réflexes mentaux liés aux technologies intel-

lectuelles antérieures (l'oralité, l'écriture, l'imprimerie). Il esquisse enfin un programme de l'"écologie cognitive" : il s'interroge sur les rapports entre la pensée individuelle, les institutions sociales et les techniques de communication et montre que ces éléments disparates s'articulent pour former des "collectifs pensants hommes-choses".

LINARD (Monique).

Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies. Paris : Editions universitaires, 1990. 240 p. bibliogr. (21p.) (Savoir et formation.)

☛ 11

C'est à une sorte "d'expérience interdite" que nous convie l'auteur : l'union d'un être à deux pattes - logique et physique : l'intelligence binaire - et celle d'un être à quatre pattes, qualifiées d'"hétéroclites" - biologique, psycho-affective, socio-culturelle, éthique -, l'intelligence qui habite nos semblables... bipèdes. En huit chapitres et en faisant appel à une dynamique multiréférentielle, l'auteur nous convainc, en sa conclusion, que la direction à suivre dans le champ de la formation, lato sensu, requiert "une pédagogie de l'émancipation sociale, plus souvent atelier que cours classique (qui serait d'abord celle d'un "gai savoir" pluriel : sans dogmatisme ni exclusions, sans prétentions, sans illusions, toujours entre faire et dire, à l'épreuve de l'action dans le réel, en chantier et en voyage dans le temps et dans l'espace. Les Nouvelles Technologies (de l'Information et de la Communication) y seraient des instruments certes, mais parmi d'autres."

TARDY (Michel).

Sémiotique de l'école. 1 : élément d'analyse structurale. Lyon : Se former, 1991. 28 p. (Se former + ; 2.)

☛ 4

Pointer l'index, sortir à la sonnerie, corriger en rouge ou imprimer en italiques... font partie de codes non linguistiques de l'école : gestuel, acoustique, chromatique, typographique... L'auteur propose, à l'aide de plusieurs exemples, des éléments pour mieux

comprendre l'école, pour fonder une pédagogie des significations multiples ou pour aborder la question de la morale du sens.

Etudes linguistiques spécifiques

L'analyse psychogrammaticale : étude comparée des niveaux cognitifs de cinq langues européennes. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990. 305 p. (Actualités pédagogiques et psychologiques.)

☛ 11

"L'analyse psychogrammaticale aborde le problème fondamental que constitue l'intercompréhension ou l'intelligibilité collective, en comparant certains aspects des structures de cinq langues nationales : l'allemand, l'anglais, le français, le hongrois et le russe. L'analyse de ces langues est centrée sur le problème de l'inadéquation entre formes de conjugaison et effets de signification (inadéquation constitutive, selon la formule de l'auteur, de complexes psychogrammatiques). Le complexe le plus révélateur est celui du conditionnel/passé (si j'avais de l'argent - if I had money), dans lequel le réel mémoriel véhicule une signification de l'imaginé irréel. Ce trait est commun à toutes les langues indo-européennes, mais non au hongrois. L'indiscrimination du mémoriel et de l'imaginé est un phénomène que la psychologie décrit en terme de fabulation. Sur la base de ce constat, l'auteur développe une thèse plus générale selon laquelle les structures psychogrammaticales de chaque langue seraient isomorphes à un des stades cognitifs du développement de l'intelligence décrits par Piaget. Le hongrois serait au niveau le plus bas (magico-phénoméniste), le français au niveau le plus élevé (scientifique, universel, hypothético-déductif)."

DUPONT (Pierre).

Éléments logico-sémantiques pour l'analyse de la proposition. Berne : Peter Lang, 1990. 312 p. bibliogr. (4 p.) (Sciences pour la communication ; 29.)

☛ 12

"Cette analyse s'appuie sur la réflexion linguistique pour proposer une formalisation logico-sémantique qui se place dans la lignée des traditions logique et linguistique. Les notions fondamentales y sont discutées dès leurs bases. Le syntagme nominal est construit autour d'un mécanisme de quantification. Les prédéterminants, opérateurs de fermeture des prédicats linguistiques, articulent leur action sur l'opposition "continu/discret". Le prédicat se construit principalement sur le noyau verbal qui intègre la notion de valences, mais aussi à partir des noms communs et des adjectifs. Les espaces logico-sémantiques sont regardés comme des collections d'opérateurs structurants, jouant sur le couple "potentiel/actuel". Cette notion d'espace permet d'aborder la notion délicate de "mondes possibles". Le dernier chapitre traite de la structure profonde de la phrase. Le lien informatif (ou prédicatif) se place au centre de l'activité dynamique de la phrase. Il permet, en outre, de faire la distinction entre la stratégie d'émission et celle de réception."

KERBRAT-ORECCHIONI (Catherine).

Les interactions verbales. Paris : Armand Colin, 1990. vol.1, 318 p. bibliogr. (37 p.). (Linguistique.) ☞ 21

Ce document se veut un ouvrage de synthèse présentant les bases théoriques et les outils descriptifs de l'analyse des interactions verbales. L'auteur analyse successivement les composantes de base de l'interaction (le cadre communicatif, le matériau sémiotique : verbal, para-verbal et non verbal, les règles conversationnelles), le système des tours de parole, l'organisation structurale des conversations.

Psycholinguistique et pathologie du langage

GODART-WENDLING (Béatrice).

Lire le paradoxe du menteur. Lyon : Voies livres, 1991. 28 p., bibliogr. (1 p.) (Voies livres ; 47.) ☞ 4

Lire, c'est donner du sens. Exister aussi, c'est donner du sens, et l'on existe bien avant de

savoir lire. L'auteur de "La dyslexie, maladie du siècle", analyse en quoi et comment les manières de voir, d'entendre, de comprendre, influencent les manières de lire et évoque quelques conséquences sur l'enseignement de la lecture à l'école et sur le comportement des enseignants.

AIMARD (Paule), ABADIE (Catherine).

Les interventions précoces dans les troubles du langage de l'enfant. Paris : Masson, 1991. 145 p. bibliogr. (5 p.) Index. (Collection d'orthophonie.)

☞ 11

Il est possible de proposer très précocement une aide personnalisée pour les jeunes enfants qui ont des difficultés de langage. Ce livre rapporte les activités mises au point depuis cinq ans avec des enfants qui ont autour de trois ans dans un centre d'audiophonologie implanté dans un service ORL, à Lyon. La consultation est forcément peu conventionnelle avec un enfant très jeune qui ne parle pas. On y prend le temps de reconstituer "l'histoire de l'enfant", d'écouter le "discours des parents". On s'efforce de saisir l'enfant dans sa globalité, non sans consacrer une large place à l'évaluation du langage et à la sémiologie "petite enfance". Les indications tiennent compte de l'âge de l'enfant, de l'importance du retard, de la demande des parents et de toutes sortes de malajustements relationnels qui sont encore modifiables dans la mesure où rien n'est encore figé. Lorsqu'il est indiqué d'intervenir pour aider l'enfant, différentes modalités sont possibles : suivi-observation, suivi espacé ou intervention régulière. Le suivi proposé s'adresse autant aux parents (guidance parentale) qu'à l'enfant dans une formule personnalisée, au cas par cas.

MUCCHIELLI (Arlette).

De la lecture du Monde aux lectures plurielles. Lyon : Voies livres, 1991. 12 p., bibliogr. (1 p.) (Voies livres ; 48.)

☞ 4

"Cet énoncé est faux". S'il est vrai (que cet énoncé est faux), alors cet énoncé est faux. Mais s'il est faux (qu'il soit faux, comme il

l'indique), alors il est vrai. Mais si cet énoncé est vrai, alors il est faux, ainsi qu'il le dit. L'auteur de "La Vérité et le menteur", chercheur au CNRS, propose, avec une réflexion sur la langue, plusieurs méthodes de lecture pour résoudre le paradoxe.

Sociolinguistique, ethnolinguistique

FRANCOIS (Frédéric).

La communication inégal : heures et malheurs de l'interaction verbale. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990. 276 p. bibliogr. dissém. (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✎ 15

L'objectif de cet ouvrage n'est pas de donner une théorie du langage ou du dialogue mais d'analyser ce qui se passe quand les discours s'enchaînent. Les deux schèmes communs des articles réunis ici sont que la communication est toujours inégale, et que cela entraîne des conséquences positives ou négatives, des heurs ou des malheurs. Les effets des "inégalités" sont décrits dans des situations diverses : la communication précoce enfant-parent, les dialogues entre enfants, les interactions maître-élèves, les interactions étrangers-autochtones, la communication entre adultes. Les différences entre ces divers types de dialogues portent sur les points suivants : les rôles sociaux, les places discursives des sujets, les fonctions des discours, les systèmes symboliques, les jeux de langage et jeux avec le langage.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Corps humain

FAMOSE (Jean-Pierre).

Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. Paris : INSEP, 1990. 333 p., fig., tabl., bibliogr. (21 p.). (Recherche.) ✎ 21

Du point de vue de l'apprentissage moteur, doser la difficulté signifie ajuster le niveau

de difficulté de la tâche au niveau d'habileté des sujets. Cela suppose que les éducateurs physiques savent ce que recouvre exactement la notion de difficulté de la tâche, identifient le niveau de difficulté de celle-ci, connaissent les facteurs qui en sont responsables et puissent les manipuler pour la doser, mais aussi qu'ils puissent différencier habileté motrice et niveau d'habileté et évaluer le niveau d'habileté des élèves. Tels sont les points que l'auteur développe en se basant sur les théories et les recherches en psychologie cognitive, dégagant et discutant des concepts les plus importants liés à l'acquisition des habiletés : la notion même d'habileté, celles des tâches, d'activité, de difficulté, d'efficacité, d'efficience.

LECONTE (Pierre), LAMBERT (Claire).

La chronopsychologie. Paris : PUF, 1990. 127 p. bibliogr. (1 p.) (Que sais-je ? ; 2549.) ✎ 4

La chronopsychologie n'est qu'un moyen, parmi d'autres, d'approcher la complexité du déterminisme psychologique. Cet ouvrage étudie : les variations comportementales et leurs relations avec les rythmes biologiques, la chronopsychologie de l'attention, de la mémoire, des activités intellectuelles, les facteurs influençant les profils chronopsychologiques, les domaines d'applications de la chronopsychologie.

K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

MCPHERSON (Andrew), RAAB (Charles D.).

Governing education : a sociology of policy since 1945. Edinburgh : Edinburgh university press, 1988. bibliogr. (30 p.) Index. ✎ 12

Vaste étude des diverses tentatives du gouvernement, souvent impulsées en Ecosse, pour contrôler et orienter les transformations du système éducatif. L'ouvrage analyse les politiques mises en oeuvre dans l'enseignement secondaire depuis 1945, période de reconstruction sociale et d'optimisme jusqu'aux années 70 qui voient la

disparition du consensus sur l'éducation ; des interviews d'administratifs, d'experts en éducation, de politiciens sont rapportées ; des témoignages parfois contradictoires sont proposés. L'un des thèmes majeurs est la recherche d'un compromis entre deux principes conflictuels d'organisation de l'éducation, l'un favorisant la centralisation, l'autre le pluralisme et le partenariat. La lutte pour l'exercice du pouvoir est analysée. La réflexion couvre les domaines des programmes, des examens, de la sélection, du conseil pédagogique, de l'action des enseignants.

Description des systèmes d'enseignement

Education pour tous : politiques et stratégies renouvelées pour les années 1990. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1990. 89 p. ☞ 4

La 1e partie est un rappel de l'organisation et de la structure du système éducatif. La 2e partie développe les principaux points qui ont fait l'objet d'une attention particulière pour la période 1989-1990 : la loi d'orientation sur l'éducation, vie scolaire et partenariat, la rénovation des contenus d'enseignement, la diversification de l'enseignement, la lutte contre l'exclusion scolaire et la réduction des inégalités, une politique nouvelle pour les universités, les personnels éducatifs, la coopération internationale.

L'enseignement supérieur en Californie. Paris : OCDE, 1990. 189 p., tabl. bibliogr. (3 p.) (Examens des politiques nationales d'éducation.) ☞ 4

Le système d'enseignement californien est une structure à quatre composantes : l'Université de Californie, l'Université d'Etat de la Californie, les community colleges et les universités et collèges indépendants. Il est régi par le Plan directeur de 1960, conçu notamment pour permettre un accès aussi large que possible à l'enseignement supérieur et réunir les conditions du succès pour concilier l'égalité des chances et la recherche de

l'excellence. La 1e partie de cet ouvrage (Rapport des examinateurs) est une description de ce système. Ces différentes composantes, son financement, la planification, les liens entre éducation et économie... La 2e partie est un compte rendu de la réunion de synthèse, tenue lors d'une session du Comité de l'Education (mai 1989, Paris). La 3e partie résume le rapport de base préparé, pour les besoins de cet examen de la politique nationale (Californie), par la California Postsecondary Education Commission sous le titre : Préparer le XXIe siècle : rapport sur l'enseignement supérieur en Californie.

MORARD (Marie-Christine).

Les diplômés en Europe. Paris : Solar, 1991. 211 p. bibliogr. (2 p.) ☞ 9

Dans la 1e partie, l'auteur présente les systèmes éducatifs dans 15 pays d'Europe. La 2e partie dresse le cadre de la coopération européenne en matière d'éducation : la reconnaissance mutuelle des diplômes, les différents programmes de coopération (Erasmus, Petra, Delta, Iris...). La 3e partie est un répertoire : liste des diplômés de l'enseignement supérieur ; liste alphabétique des diplômés européens ; tableaux comparatifs par discipline des formations dans les 15 pays ; liste des universités et établissements supérieurs ; les institutions d'études supérieures européennes.

Législation de l'enseignement

OCTOR (Raymond).

La législation du système éducatif français. Paris : Armand Colin, 1990. 279 p. Index. (Formation des enseignants.) ☞ 4

Cet ouvrage a pour objectif de donner à chaque enseignant une information claire et précise sur les règlements pour qu'il y "puise" les libertés nécessaires à sa pratique, au service de l'enfant. Il se compose de 5 chapitres. 1) Le système éducatif : les lois de référence, la hiérarchie, les effets de la décentralisation, l'organisation de la scolarité... 2) L'instituteur : le statut, la carrière, le logement de fonction, les congés ... 3) L'école : l'instituteur et l'école... 4) L'adaptation de l'école au

milieu d'exercice : les regroupements pédagogiques intercommunaux, les transports scolaires, le projet d'école... 5) La scolarité de l'enfant : l'organisation de la scolarité, les continuités éducatives, le soutien...

Planification de l'enseignement

MAGNEN (André).

Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion. Paris : UNESCO ; IPE, 1990. 124 p., tabl., fig. (Principes de la planification de l'éducation ; 38.)

✎ 23

Ce document traite de la mise en oeuvre des politiques d'éducation par le moyen des projets dans le cadre du processus de planification, à partir de projets concrets. Sont étudiés : 1) la place qu'occupent les projets dans les processus de planification, les avantages et inconvénients de leur utilisation ; les différents types de projet d'éducation, leur évolution au cours des vingt dernières années. 2) les diverses tâches et les méthodes de travail que requièrent la préparation des projets, les conditions dans lesquelles elle s'effectue. 3) les moyens de financement. 4) la gestion des projets : le suivi et l'évaluation.

L - NIVEAUX & FILIERES D'ENSEIGNEMENT

Enseignement élémentaire et préscolaire

NORVEZ (Alain).

De la naissance à l'école : santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine. Paris : PUF ; INED, 1990. 463 p., graph., tabl., bibliogr. (11 p.). (Travaux et documents ; 126.)

✎ 13

Selon une approche démographique et sociale, l'auteur a choisi d'étudier pour la période 1945-1987 trois éléments concernant le groupe d'âge 0-5 ans. 1) la démographie : de-

puis 1965, on assiste à un vieillissement rapide de la population (les 0-5 ans ne représentent que 8,2% en 1986). Quelle est la composition de cette tranche d'âge, son renouvellement ? L'auteur fait partir son analyse de la défaite de 1870, face à la menace que représentait "la vitalité démographique de l'Empire allemand", le petit enfant devient un être digne de protection. 2) la survie et la santé de l'enfant. L'auteur fait l'historique de la Protection maternelle et infantile (PMI), créée le 2 novembre 1945 et étudie un des aspects de la politique de santé mise en place dans les années 70 : la prévention périnatale. 3) la socialisation. L'auteur étudie un des moyens de cette socialisation de l'enfant : la crèche, et le rôle dévolu à l'école maternelle (les missions dont elle est chargée, quelles en sont les doctrines et les espérances ?).

Enseignement secondaire

Quel lycée pour demain ? Propositions du Conseil national des programmes sur l'évolution du lycée. Paris : CNDP, 1991. 154 p. (Le livre de poche.) ✎ 23

Ce texte est la réponse du Conseil national des programmes à la saisine du ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports ayant pour objet une réforme des filières d'enseignement général des lycées et de la filière G de l'enseignement technologique. Les propositions du Conseil concernent d'abord le lycée : quelle organisation du travail ? quels réaménagements de l'année scolaire ? quels horaires ? le baccalauréat... La 2e série de propositions porte sur les voies de formation : la classe de seconde de détermination, les voies de formation L (littéraire), ES (économique et social), TT (technologique tertiaire), S (scientifique), la filière E. La 3e partie est axée sur la transdisciplinarité de certaines disciplines : l'informatique, l'enseignement artistique, le français, les langues vivantes, l'EPS, la philosophie.

Enseignement technique et agricole

AGULHON (Catherine).

La bureautique : une nouvelle filière de formation pour un nouveau type d'emploi, le cas du bac professionnel. Noisy-le-Grand : ADEP, 1990. 81 p., tabl.  23

Cette étude du bac professionnel bureautique (terme désignant l'apport de l'informatique au niveau d'un poste de travail de bureau) a pour objectif d'analyser la mise en place et l'organisation de cette formation dans ses différentes composantes, à l'école et dans l'entreprise. Des interviews ont été menées auprès des trois acteurs engagés dans cette formation, chacun constituant l'un des chapitres du document. 1) Le lycée professionnel : l'organisation interne de la formation (l'obtention d'une section de bac professionnel, la constitution d'une équipe enseignante...), les relations école-entreprise vues par les enseignants. 2) Les entreprises : l'implication de l'entreprise, la place du jeune dans l'entreprise, la perception des enseignants... 3) Les jeunes : leurs perceptions de la formation et des stages, leurs aspirations, les modes d'insertion professionnelle...

Enseignement supérieur

BIREAUD (Annie).

Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Paris : Editions d'organisation, 1990. 234 p. bibliogr. (11 p.). (Les guides du métier d'enseignant.)  23

Les questions concernant les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, ici les Universités, font rarement l'objet de débats. Les changements pédagogiques (avec en filigrane les notions d'efficacité et d'illusion pédagogique) amènent à s'interroger sur ces méthodes. La 1^e partie est une réflexion sur la rénovation en cours dans les universités (nouvelles mesures, nouveau public, changements de structures, les thèmes

de la réflexion pédagogique actuelle). La 2^e partie est consacrée aux nouvelles pratiques basées sur des "produits traditionnels" (fiches...) permettant une aide au travail individuel, l'auto formation, des "produits nouveaux" (l'audio-visuel, l'informatique, les multimédias), les pratiques spécifiques des formations professionnalisées (alternance, reconnaissance et validation des acquis). Puis l'auteur analyse les modèles pédagogiques en voie de constitution : la pédagogie par objectifs, la pédagogie du projet. Ces stratégies de changement passent par une formation, initiale et continue, au métier d'enseignant par les enseignants-chercheurs du supérieur et la création de services de pédagogie universitaire.

CHIRACHE (Sylvère).

L'université et l'entreprise.

Problèmes politiques et sociaux., 1990. n°631, 63 p.  4

Depuis un certain nombre d'années, la coopération université-monde économique fait des progrès sensibles, le domaine où l'évolution paraît la plus forte est celui de la professionnalisation des formations universitaires. Ce document, à partir d'extraits de textes, présente la situation actuelle des relations éducation-économie : l'adaptation des formations aux besoins (les stages, la formation accrue d'ingénieurs...) ; la coopération scientifique et technique (valorisation de la recherche universitaire, le conseil scientifique aux entreprises...) ; activités et métiers de l'interface (les forums, les campus managers).

CROZIER (Michel), dir.

L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires.

Paris : La Documentation française, 1990. 137 p. (Rapports officiels.)  23

Le groupe de travail, réuni à la demande de M. Jospin, a choisi de travailler sur les problèmes (et non pas leurs solutions) que posent l'élaboration et la mise en oeuvre d'une politique de l'évaluation pour les formations universitaires françaises. Le 1^{er} chapitre comporte des réflexions d'ordre général sur l'é-

laboration d'une telle politique. Les chapitre 2 à 5 sont consacrés aux conclusions auxquelles les membres du groupe sont parvenus dans les quatre domaines retenus : les premiers cycles universitaires (chaque université devrait être responsable des procédures d'évaluation, reposant sur une équipe d'enseignants, disposant d'instruments de mesure) ; les filières professionnelles (nécessité de moyens financiers suffisants, création d'institutions tampons indépendantes, associant praticiens et universitaires, régionales et nationales...) les seconds cycles (création d'une cellule temporaire d'observation des formations de second cycle pour, en liaison avec d'autres organismes, mieux comprendre les phénomènes de mobilité, effectuer des études prospectives sur les débouchés...) ; les formations doctorales (nécessité de rassembler des données quantitatives et qualitatives descriptives, élaboration de contrats de performance...).

L'évaluation des situations d'alternance dans les formations initiales supérieures.

L'évaluation des activités pédagogiques des enseignants du supérieur. Villetaneuse : ADMES, 1990. 78 p. (Les cahiers de l'ADMES ; 1990/4.) ✎ 23

La 1^e partie (séminaire du 26 mai 1989) porte sur : L'évaluation des situations d'alternance dans les formations initiales supérieures (l'alternance comme idéologie et comme pratique face à l'évaluation ; l'alternance en exploitation agricole dans la formation d'élèves-ingénieurs agronomes...) La 2^e partie (journées des 16 et 17 juin 1989) a pour thème : L'évaluation des activités pédagogiques des enseignants du supérieur (le communicateur et le pédagogue ; comment évaluer les activités pédagogiques des enseignants de l'université ; évaluation de quelques points d'un enseignement de mathématiques par objectifs en DEUG A 2^e année ; faut-il faire participer les étudiants à l'évaluation de l'enseignement supérieur ?

L'université Joseph Fourier Grenoble I. Paris : CNE, 1991. 188 p. ✎ 23

L'université Joseph Fourier encadre environ 12 000 étudiants dont les deux tiers appar-

tiennent aux sciences exactes et un tiers à la médecine et à la pharmacie et regroupe 800 enseignants et 600 ATOS. Grenoble vient au second rang des centres nationaux de la recherche derrière Paris. L'évaluation de l'université se distingue des évaluations précédentes. Des experts-consultants ont dégagé les traits principaux des disciplines enseignées, soulignant les points forts et les faiblesses. Le rapport remarque que l'ensemble des disciplines scientifiques s'y trouve développé de manière tout à fait marquante. En ce qui concerne l'enseignement, est noté le déséquilibre dangereux en faveur du 1^{er} cycle qui caractérise la situation grenobloise, comme ailleurs, et qui tient au retard des moyens accordés face à l'inflation rapide des effectifs. Cette augmentation en 1^{er} cycle n'a pas apporté en 2^e cycle les effectifs de qualité suffisante pour remplir et rentabiliser les filières existantes.

L'université Paris XII - Val de Marne. Paris : CNE, 1990. 238 p., ann., tabl.

✎ 23

L'université de Paris-Val de Marne a été créée en 1970. Pour 1989-90, elle comptait 17 079 étudiants, 827 enseignants, 453 ATOS. Les points forts en sont les trois pôles initiaux particulièrement solides : la médecine (sur le même site que l'hôpital H. Mondor), le droit, l'IUT. Par contre, la situation actuelle du Droit et des Sciences économiques, de l'AES, de l'IPAG, des Sciences et Technologie, des Lettres et sciences humaines et du CIS nécessitent la construction de locaux ainsi que l'attribution de personnels enseignants et administratifs en rapport avec le flux d'étudiants entrants. L'UPVM est incitée à compléter dès maintenant le succès obtenu en matière d'enseignement professionnel. Compte tenu de la réussite de son Centre de formation des maîtres, Paris XII doit être étroitement associée à la création et à la vie du futur IUFM afin de pouvoir lui apporter toute sa compétence, grâce à l'ouverture universitaire qu'elle peut lui offrir. La présidence et les conseils ont à développer leurs liens avec les composantes (qui, de leur côté, doivent veiller à coordon-

ner pédagogie et recherche), avec les collectivités territoriales ainsi qu'avec le tissu socio-économique.

L'université Charles de Gaulle Lille III. Paris : CNE, 1990. 288 p. ☛ 23

L'université Lille III a été créée en 1969, elle compte 20 000 étudiants, 417 enseignants chercheurs. Elle s'est efforcée de répondre à la crise économique en adaptant ses enseignements aux débouchés prévisibles, en développant des filières professionnelles diversifiées. Les points forts de cette université concernent la diversification des filières, la formation des maîtres, la recherche, l'enseignement à distance, la politique culturelle. Les principaux problèmes touchent les effectifs et l'encadrement, la politique de délocalisation, les liens avec le CNRS.

Education des adultes, formation continue

BAPST (Claude), CLOSIER (Gérard).

Formations nouvelles : repères pour l'action. Paris : Entente, 1990. 165 p. (Acteurs de la formation.) ☛ 4

La modernisation de l'appareil de production doit aller de pair avec la modernisation de l'offre de formation. Cet ouvrage prend appui sur les travaux du Réseau Jeunes et Technologies devenu en 1989 RACINE ; il propose "les premières pistes d'une méthode ou d'une méthodologie de renouvellement de l'offre de formation". Les auteurs distinguent 4 étapes. 1) Repérer les facteurs d'évolution du travail : évolution des outils de production, évolution dans l'utilisation des matériaux, enrichissement des tâches... 2) Construire un projet novateur qui résulte notamment d'une demande diffuse de la profession et/ou de la connaissance d'une expérience similaire et qui demande des partenaires et des moyens de financement. 3) Etablir un descriptif de la fonction de travail visée, qui nécessite l'utilisation d'une information extrêmement précise quant à la définition des objectifs de la formation, de son contenu, des composantes techniques de la fonction de travail. 4) Construire une forma-

tion nouvelle : le descriptif de la fonction de travail permettra au formateur d'établir le corpus de référence, d'arrêter un programme de formation, d'élaborer des itinéraires de formation, de faire reconnaître et valider la nouvelle formation.

Formation professionnelle : nouveaux enjeux, nouvelles méthodes. L'expérience de l'AFPA. Paris : Education permanente, 1990. 286 p. bibliogr. dissém. ☛ 23

Après un regard sur l'évolution des méthodes de la formation professionnelle depuis la création de l'AFPA, les auteurs, tous membres de cet organisme, livrent ici leurs réflexions et leurs expériences de terrain. La formation professionnelle a dû tenir compte de : 1) l'évolution du contexte institutionnel et économique, notamment de l'ouverture vers l'Europe (Formation des formateurs : quelle contribution au projet européen ? Les formations au commerce international...) 2) l'évolution des technologies de formation (Formation multimedia et réseau câblé ; L'enseignement à distance ; Vidéodisque et pédagogie...) 3) l'évolution des publics et des stratégies d'apprentissage (l'éducabilité cognitive), des pratiques de formation et d'orientation (Réactivation de l'appareil cognitif des stagiaires ; nombreux articles sur le PEI...).

LE BOTERF (Guy).

75 fiches-outils : l'ingénierie et l'évaluation de la formation. Paris : Editions d'organisation, 1990. 172 p. ☛ 9

Les fiches peuvent être classées autour des entrées suivantes : Adopter une démarche d'ingénierie ; Identifier et traiter les problèmes de compétences de l'entreprise ; Identifier et décrire les emplois actuels et prévisibles ; Identifier les besoins de formation en termes d'objectifs opératoires ; Elaborer un plan de formation pluriannuel ; Choisir et mettre en place des actions diversifiées de formation ; Articuler les actions collectives de formation et les projets individualisés de formation ; Assurer un traitement différencié des divers types de dépenses de forma-

tion ; Mettre en place une assurance qualité et efficacité de la formation ; Evaluer les efforts et les effets de la formation.

LORRIAUX (Jean-Pierre), SEITE (Jean-Albert).

La formation professionnelle continue : illusion lyrique ou enjeu stratégique. Paris : Economica, 1990. 285 p. tabl. bibliogr. (5 p.) (Guides pratiques de la formation.) ✎ 4

La 1^e partie de l'ouvrage présente les fondements de la politique de formation : les structures du dispositif, les moyens financiers disponibles, les éléments de comparaisons internationales, les résultats, l'évolution et l'avenir de la formation. La 2^e partie analyse les acteurs de la formation, les interventions de l'Etat, la place de la formation dans l'entreprise, les personnes concernées par la formation. En annexes figurent : un index de sigles, une bibliographie de plus de 50 titres, les adresses des principaux organismes et institutions spécialisées dans la formation.

PIQUE (Brigitte).

L'évaluation participative de la formation : un outil du management. Lyon : Chronique sociale, 1990. 186 p. (Formation.) ✎ 9

Une brève première partie rappelle dans quel contexte historique, à partir de quel choix de formation et avec quels acteurs se met en place l'évaluation participative de la formation. La 2^e partie présente une méthode et des outils d'évaluation adaptables à l'entreprise : le cadre théorique (qu'est-ce que l'évaluation ? ses objectifs ? quoi évaluer ? qui évalue ?...); démarche et outils (avant, pendant, après la formation); exploitation des résultats. La 3^e partie propose une synthèse des commentaires recueillis auprès de responsables de formation d'entreprises après plusieurs années d'expérimentation de ces outils d'évaluation participative de la formation.

Le rôle des partenaires sociaux dans la formation professionnelle initiale et conti-

nue : résumés des rapports des Etats membres de la Communauté européenne.

Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes, 1990. 229 p. ✎ 4

Des spécialistes présentent pour chacun des douze pays de la Communauté le rôle des partenaires sociaux dans l'enseignement et la formation professionnelle. Alain d'Iribarne et Annick Lemaître ont rédigé le rapport concernant la France.

M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants

Atelier 4 : les formateurs et leur formation. Paris : REF, 1990. 198 p. ✎ 23

Au cours de cet atelier, les points suivants ont été abordés : Tendances d'évolution de la fonction de formation dans le contexte français ; La formation dans les entreprises et organismes ; Les systèmes éducatifs ; Formation et développement économique et social dans les pays du sud ; Etat de l'enseignement de la recherche universitaire en pédagogie-formation des adultes.

LECLERCQ (Jean-Michel), RAULT (Christiane).

L'enseignant dans la société. Problèmes politiques et sociaux, 1990. n°638, 68 p. ✎ 4

A partir d'extraits de documents (ouvrages, périodiques...), les auteurs analysent quelle est la place de l'enseignant dans la société en France et à l'étranger. Les questions traitées sont diverses. 1) le statut socio-professionnel : l'évolution du corps enseignant (en nombre, origine sociale...); s'agit-il d'un métier ou d'une profession ? 2) le recrutement, la rémunération. 3) l'image de l'enseignant : la formation pédagogique ; le rôle du maître ; les relations enseignants-enseignés, jeunes-adultes. 4) face au changement : quelles sont les conséquences du changement jugé nécessaire sur la fonction enseignante : nouvelles qualifications, plan de

carrière différent. La réussite de ce changement demande une participation, une négociation permanente à l'extérieur de l'établissement.

Quelle formation pour les enseignants du premier degré ? Expériences et innovations depuis 1960. Paris : UNESCO, 1990. 127 p., tabl., fig. 23

Cet ouvrage dresse, pour la période 1960-1985, un tableau général des principales orientations données, dans le programme de l'UNESCO, à la formation initiale et continue des maîtres. L'ouvrage se structure en 4 chapitres. 1) Les principaux repères chronothématiques : en 1972 est élaboré le rapport "Apprendre à être"; le premier plan sexennal est adopté pour la période 1972-1982 ; en 1978 est publié un guide d'élaboration et de gestion des programmes de formation d'enseignants. 2) Conséquences des tendances nouvelles de l'éducation, pour la formation des enseignants : l'utilisation des langues maternelles et ou nationales, l'éducation et le monde du travail, les enseignants et "l'école parallèle", les relais de l'innovation... 3) L'enseignement du premier degré pendant le deuxième Plan à moyen terme (1984-1989). 4) Identification des besoins en matière d'éducation élémentaire et intégration des formations.

TANGUY (Lucie).

L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens. Paris : PUF, 1991. 227 p., tabl., bibliogr. (6 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) 23 11

Cette étude se présente comme un chapitre d'une sociologie de l'éducation consacrée à l'analyse d'une catégorie du corps enseignant, les professeurs d'enseignement pratique et professionnel, qui auront disparu d'ici une quinzaine d'années. La 1^e partie de l'ouvrage est consacrée à la description de la morphologie sociale de ces enseignants : leurs cursus scolaires, leurs trajectoires professionnelles, les processus d'acquisition des attributs de la fonction professorale, les origines sociales et trajectoires familiales, les identités professionnelles. La 2^e partie est centrée sur les pratiques professionnelles. La

formation des compétences passe par la transmission des savoirs et savoir-faire (on assiste à l'évolution de l'enseignement professionnel vers un enseignement technique fondé sur un ensemble de démarches, de méthodes intégrant plusieurs technologies) et la socialisation (transmission et acquisition d'un ensemble d'attitudes, de schèmes de perception qui sont plus ou moins attachés aux groupes sociaux vers lesquels la formation oriente les individus. Le dernier chapitre est consacré aux représentations : comment les enseignants perçoivent-ils la formation qu'ils donnent ?

ZAY (Danielle).

De l'articulation du micro et du macro-social au jeu de l'altérité : vers des modèles d'analyse de la formation des enseignants. Paris : Université de Paris VIII, 1991. 262 p. bibliogr. (11 p.) Diplôme d'habilitation à diriger des recherches. 23 23

L'ensemble des travaux de l'auteur est guidé par le souci de saisir la formation des enseignants, en tant que système et en tant que processus double, du côté de l'institution et des formateurs et du côté des "se formant", en cherchant les points d'articulation entre micro et macro-social susceptibles de donner à voir la complexité du phénomène. Après une analyse de ses premiers travaux, l'auteur pose les jalons d'un itinéraire épistémologique, à travers les auteurs qui ont influencé sa propre problématique pour montrer comment elle s'est construite sur la sélection et sur le rejet de concepts issus de la théorie systémique. Elle aborde les conditions d'élaboration d'une méthodologie multiréférentielle dans des situations précises de traitement de problèmes concrets : commande institutionnelle et réponses à des questions de structures qui, dans un cadre à dominante organisationnelle, font néanmoins rebondir les questions sur les actions entre sujets chercheurs et praticiens, acteurs de l'institution à différents niveaux. Elle dépasse la problématique épistémologique et méthodologique pour poser la formation des

enseignants dans la perspective éthique et politique qui seule, permet d'appréhender le sens de l'événementiel.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

L'établissement scolaire

L'enseignement et la formation après la scolarité obligatoire : locaux, équipement et liens avec les entreprises. Paris : OCDE, 1990. 34 p. (Programme décentralisé sur la construction scolaire.) ✎ 4

"L'enseignement et la formation qui sont dispensés après la fin de la scolarité obligatoire posent des problèmes spécifiques aux responsables chargés de planifier et d'organiser la mise à disposition des locaux et des équipements. Il s'agit d'un vaste secteur de l'éducation, varié et complexe, où des établissements très divers, tant publics que privés, ont un rôle à jouer ; de par son caractère transitionnel, il est soumis aux attentes changeantes des étudiants, des entreprises et de la société dans son ensemble ; enfin, il doit s'adapter à une évolution technologique toujours plus rapide. L'objectif de ce document est de préciser les incidences de cette situation complexe pour les concepteurs, les planificateurs, les administrateurs et les usagers des établissements d'enseignement et de formation qui s'adressent au groupe d'âge des 15-20 ans, et d'indiquer en outre des stratégies permettant de pourvoir avec efficacité aux besoins de ces jeunes".

Méthodologie de la pédagogie de l'alternance. Liaisons pédagogiques, 1990. n°11 172 p. ✎ 9

Les actions de formation à la pédagogie de l'alternance sont présentées ici sous forme de "modules" et de "fiches". Les fiches sont classées selon trois catégories : 1) des fiches techniques, qui correspondent aux objectifs dominants des différents modules de la formation des enseignants du CFA à la pédagogie de l'alternance : situation d'alternance ; découverte ou redécouverte de l'entreprise, du métier ; analyse du métier et formation ;

activités des apprentis en entreprise et stratégie de formation... 2) des fiches prospectives, qui correspondent à des domaines d'étude en cours ou en voie d'expérimentation ; elles portent essentiellement sur les conditions de mise en oeuvre de la pédagogie de l'alternance et les extensions souhaitables ; elles se situent dans le prolongement des analyses présentées dans les fiches techniques 3) des annexes : documents d'accompagnement explicitant certains points abordés dans les fiches techniques correspondantes, des exemples de travaux réellement effectués...

REBINGUET (Michel).

L'audit participatif d'établissement scolaire. Lyon : Se former, 1991. 28 p., bibliogr. (1 p.). (Se former + ; 4.) ✎ 4

Le projet d'établissement est inscrit dans la loi et l'audit en est un moment nécessaire. Une philosophie humaniste de l'audit, avec un descriptif et des éléments techniques, dans la perspective de la complexité propre à toute organisation humaine.

P - METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

Pédagogie

NOT (Louis).

Le statut de l'élève dans les situations d'enseignement - apprentissage. Lyon : Se former, 1991. 24 p. (Se former + ; 1.) ✎ 4

Selon les méthodes pédagogiques, l'élève est soit objet, soit sujet. L'auteur analyse cette antinomie. Avec ce qu'elle contient de vrai, il construit le statut de co-sujet, dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

GOURMELIN (M.J.).

Le résumé de texte, catégories A et B. Paris : La Documentation française, 1990. 79 p. (Formation administration concours.) ✎ 9

La 1e partie présente la "théorie" du résumé de texte : en quoi consiste l'épreuve de résumé de texte dans les concours ? quelle méthode utiliser pour parvenir au résultat ? La 2e partie est consacrée à la pratique et propose des sujets commentés et corrigés.

ROMAINVILLE (Marc), GENTILE (Concetta).

Des méthodes pour apprendre. Paris : Editions d'organisation, 1990. 157 p. bibliogr. dissém. (Method' sup.) ✎ 9

L'étudiant, au cours de ses études, met en oeuvre des stratégies d'apprentissage, ensemble de démarches et de procédures qui l'aident à s'approprier les matières enseignées. Les auteurs décrivent ici les "méthodes d'étude" que l'étudiant utilise pour "capter l'information", la comprendre, la retenir. 1) Techniques d'appropriation : prendre et revoir des notes, résumer, faire le schéma d'un texte. 2) Comment préparer les épreuves finales qui évalueront la qualité de l'apprentissage réalisé en cours d'année : affronter un examen, élaborer des réponses. 3) La gestion du temps.

SARTOUT (Colette).

De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel. Paris : Editions d'organisation, 1990. 89 p., bibliogr. (1 p.) (Method'sup.) ✎ 9

Ce livre a pour objectif de permettre à l'étudiant de comprendre la nature de l'écrit d'entreprise (lien obligatoire entre les entreprises ou les services d'une même entreprise) et sa différence avec l'écrit universitaire. Le 1e chapitre rappelle les différences de rédaction qui existent entre ces deux écrits. Le chapitre 2 est consacré à la communication écrite dans l'entreprise et

étudie les trois éléments essentiels de ce type de communication : efficacité, nécessité d'attirer l'attention, établir une relation harmonieuse avec le client, le directeur. Le chapitre 3 propose des applications pratiques (la lettre, la note de service, le rapport, les écrits techniques).

Evaluation

AVANZINI (Guy).

L'échec à l'école : problématique. Lyon : Se former, 1991. 16 p. (Se former + ; 3.)

✎ 4

L'échec scolaire est devenu un fait social. Echec des élèves ? des enseignants ? de l'institution ? de la société ?... Problème d'ordre moral (paresse) ? biologique ? socio-ethnologique ?... Les conséquences et le "traitement" de l'échec.

MURPHY (Roger), TORRANCE (Harry).

The changing face of educational assessment. Milton Keynes : Open university press, 1988. X-126 p. bibliogr. (10 p.) Index ✎ 23

Parallèlement aux projets de réforme des programmes récents on a reconsidéré les méthodes d'évaluation des performances scolaires en Grande-Bretagne et tenté de réformer le système des examens en créant notamment le "General Certificate of Secondary Education". On a également développé des outils d'évaluation tels que les dossiers "profil de l'élève", les tests progressifs, les livres scolaires. L'ouvrage propose un examen critique de l'évolution de la conception philosophique et de la pratique de l'évaluation et évoque les projets actuels de tests nationaux prévus à 7, 11, 16 et 18 ans. Les implications de ces nouvelles approches pour la pédagogie et pour l'élaboration des programmes et leur contexte socio-politique sont également analysées.

RAFFESTIN (André).

L'évaluation des connaissances des élèves : problèmes psychopédagogiques.

Paris : Casteilla, 1989. 168 p. bibliogr. (5 p.) (Petite encyclopédie de la pédagogie.) ✻ 4

"L'auteur propose les éléments nécessaires pour l'élaboration d'une pédagogie adaptée aux caractéristiques des écoliers ainsi qu'aux diverses disciplines, et veut ainsi aider les maîtres à prendre leurs distances par rapport à leurs pratiques. Ainsi pourront-ils fonder leurs choix avec plus de clarté, dans l'élaboration des situations d'apprentissage dont ils sont les artisans".

World yearbook of education 1990 : assessment and evaluation. London : Kogan Page ; New-York : Nichols, 1990. X-293 p., tabl., bibliogr. (6 p.) Index.

✻ 22

L'édition 1990 de l'Annuaire mondial de l'éducation est consacrée à un bilan des politiques et des pratiques de contrôle des connaissances et d'évaluation. Des études de cas illustrent le rôle majeur joué par l'évaluation. Des initiatives telles que la correction, en Chine, des examens sous forme de questionnaires à choix multiple, par des lecteurs optiques, l'élaboration d'un ensemble d'indicateurs de performance pour l'éducation permanente, le contrôle de la qualité de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne, dans le but d'obtenir une parité de tous les diplômes quelle que soit la matière, sont analysées.

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE EDUCATIVE

Enseignement à distance

Open learning in transition : an agenda for action. 2ème éd. London : Kogan Page, 1989. XVIII-383 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ✻ 4

Cet ouvrage regroupe 29 articles de spécialistes qui analysent toutes les initiatives lancées en Grande-Bretagne dans le domaine de l'enseignement à distance et évaluent les prolongements possibles de ces expériences

dans l'avenir. Les auteurs examinent le cas de l'éducation des adultes, comparent l'action du "National Extension college" et de l'Open University, étudient les différentes méthodes utilisées pour produire et diffuser les divers programmes (notamment le "Youth Training Scheme", le "Campus Radiophonique" de la région de Tayside proposant une formation et un recyclage professionnel pour les adultes de la communauté). L'"Open college", qui fournit un enseignement et une formation professionnelle avec le concours de l'industrie, des éducateurs, de la radio, est présenté.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

Compendium of statistics on illiteracy = Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme = Compendio de estadísticas relativas al analfabetismo. Paris : UNESCO, 1990. 103 p. (Statistical reports and studies ; 31.) ✻ 9

Ce document présente les résultats des travaux récents sur les estimations de l'analphabétisme. La première partie comporte les estimations révisées (1990) ainsi que les projections de l'analphabétisme à l'échelle mondiale, régionale et nationale. Dans la deuxième partie sont regroupées les statistiques sur l'analphabétisme disponibles depuis 1960 pour plus de 150 pays et territoires.

Décrire l'écrire. Toulouse : Presses universitaires du Mirail ; CRDP, 1990. 172 p., fig., bibliogr. dissém. (Savoir et faire.) ✻ 15

Cet ouvrage reprend les contributions présentées lors de l'Université d'été juillet 1988 à Toulouse. La préhistoire d'une discipline scolaire : l'écriture ; Ecriture et alphabétisation ; Recherche sur le processus d'écriture à l'école primaire ; L'acquisition de l'écriture

dans une perspective socio-génétique ; Connaissance, activités de langage et alphabétisation ; Apprendre à lire, à écrire, à compter ; Questions-réponses sur la psychogenèse de la langue écrite ; Organiser l'apprentissage de l'écriture à l'école maternelle ; Le développement de l'écriture chez l'adulte : les perspectives en Angleterre et au Pays de Galles ; Écriture et micro-informatique ; L'acte d'écrire ; A propos de ce que l'enfant sait et de ce qu'il ignore au sujet de l'écrit avant qu'on lui ait appris.

Diversifier l'enseignement du français écrit. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990. 343 p. bibliogr. dissém. (Techniques et méthodes pédagogiques.) ✎ 15

Les contributions ont été regroupées en 13 chapitres : Enquêtes sur l'état de la diversification ; Histoire et institutions ; Textes informatifs et transdisciplinarité ; Comment diversifier par la production d'écrits non scolaires ; Usages diversifiés des écrits ; Littérature et diversification ; Une classe/des classes en diversification ; Recherche d'observables dans les processus d'écriture ; Construire une démarche cohérente de diversification ; Facteurs de diversification et études expérimentales : l'exemple de la lecture ; Variant-invariant, norme et diversité ; Propositions théoriques générales : DFLM et diversification ; DFLE et enseignement des langues vivantes : leur approche de la diversification.

Enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue : premier et second cycles. Paris : INRP, 1991. 225 p. bibliogr. dissém. ✎ 15

L'enseignement de la civilisation est inscrit depuis peu dans les Instructions Officielles et n'a pas encore fait l'objet d'une réflexion approfondie quant à son contenu et à ses modalités de transmission. L'objet du colloque a été double : constituer la civilisation en objet d'étude à part entière, dans un but prospectif ; dresser le bilan des objectifs et des modalités d'enseignement de la civilisation existant en Europe.

Enseignement du français dans le second cycle : trois savoirs pour une discipline, histoire littéraire, rhétorique, argumentation. Paris : INRP, 1990. 165 p. (Rapports de recherches ; 1990/4.) ✎ 11

Le renouvellement des savoirs de référence, celui des Instructions Officielles, comme l'évolution des publics accédant au lycée, amènent à penser une nouvelle donne de l'enseignement littéraire dans le second cycle. La description de la discipline -menée à partir de données concrètes prises dans la vie des classes : cours enregistrés, copies d'élèves- permet d'envisager une articulation entre trois champs différents par leurs structures et leurs généalogies : un savoir traditionnel, l'histoire littéraire ; un savoir ancien, la rhétorique ; un savoir en émergence, l'argumentation.

GIERE (Ursula), HAUTECOEUR (Jean-Paul).

A selective bibliography on literacy in industrialised countries = Une bibliographie sélective sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés. Hamburg : UIE, 1990. 38 p. ✎ 32

Les documents récents, principalement en langues française et anglaise, ont été classés en 11 rubriques : Bibliographies ; Histoire de l'alphabétisation-analphabétisme ; Théorie de l'alphabétisme ; Expériences d'alphabétisation ; L'alphabétisation culturelle ; Méthodologie de l'alphabétisation ; Approches intergénérationnelles ; L'alphabétisation, l'emploi et le travail ; Mesures et statistiques ; Conférences internationales ; Bulletins.

Les langues vivantes à l'école élémentaire. Paris : INRP, 1991. 226 p. bibliogr. (2 p.) ✎ 15

Commencer plus tôt l'apprentissage des langues vivantes, est-ce en soi un gage de succès ? Que sait-on des processus à l'oeuvre ? Quelles méthodes choisir ? Où en est l'expérimentation nationale contrôlée ? Quelles leçons tirer des expériences précédentes ? Quelles orientations d'autres pays ont-ils

adoptées? Cet ouvrage cherche à faire le point, en abordant les aspects épistémologiques, didactiques, institutionnels.

MAUFFREY (Annick), MINEL (Bernard). *Didactique du français. 3 : lire, écrire*. Paris : Delagrave, 1989. vol. 3, 223 p., bibliogr. dissém. ✎ 23

Ce 3e volume est consacré à l'enseignement de la lecture, de l'orthographe et de l'écriture à l'école élémentaire. Pour chaque matière concernée, sont proposés : un bref aperçu historique, les positions pédagogiques contemporaines, pratique de la classe : travaux et exercices.

Rapport sur l'évaluation de la lecture au CE1 (avril 1989). Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1990. 143 p., graph., tabl. (Les dossiers Education et formations ; 9.) ✎ 11

Cette évaluation a été menée en avril 1989 auprès d'un échantillon de 51 écoles ; elle s'appuie sur deux enquêtes réalisées en 1979 et en janvier 1989. L'analyse globale des résultats fait apparaître la relative faiblesse des connaissances élémentaires, un rapport au sens prioritaire mais approximatif, des difficultés méthodologiques. La 2e partie du document reprend, dans son déroulement, l'ordre selon lequel les exercices ont été donnés aux élèves, chaque exercice fait l'objet d'une fiche (objectif, consignes d'application...). Parallèlement à cette enquête, un questionnaire a été adressé aux enseignants de CE1 chargés de faire passer l'évaluation ; les informations recueillies constituent la 3e partie du rapport : opinion sur les épreuves d'évaluation, méthodes et supports d'apprentissage de la lecture...

ROPE (Françoise).

Enseigner le français : didactique de la langue maternelle. Paris : Editions universitaires, 1990. 231 p. bibliogr. (9 p.) (Savoir et formation.) ✎ 22

Cet ouvrage présente le bilan des recherches en didactique du français, publiées dans les

revues spécialisées depuis 1970. Les problématiques, les interrogations, les évolutions qui ont traversé le champ sont mises en perspective avec la demande sociale d'amélioration de l'enseignement du français et de réussite scolaire pour tous. L'auteur souligne le rôle de l'institution et surtout le rôle des acteurs (enseignants, formateurs et universitaires) qui contribuent, par leur engagement dans la recherche, à construire ce que l'on peut appeler un nouveau champ de connaissance, la "Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM)".

RIVIERE (Robert).

Prévention et traitement de l'illettrisme dans la CEE : recueil de stratégies et de pratiques. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1990. 157 p. bibliogr. dissém. ✎ 4

La 1e partie de ce document décrit les politiques conduites par chacun des 12 États membres dans le domaine de la lutte contre l'analphabétisme. La 2e partie se compose de 54 fiches décrivant chacune un site où se conduit une action intéressante, caractéristique. Les actions sont regroupées autour de 7 thèmes : Se préparer à apprendre à lire ; Dans l'école ; Des démarches "globalisantes" d'apprentissage ; Autour de l'école ; Apprendre ou réapprendre à lire pour s'insérer socialement et professionnellement ; Alphabétiser les exclus ; Informer-sensibiliser. Chaque fiche comprend : le titre de l'action, l'adresse de l'organisateur, les caractéristiques de l'opération, la mise en oeuvre, l'évaluation.

Enseignement des sciences humaines et sociales

Enseigner les sciences économiques et sociales : le projet et son histoire. Introduction à une réflexion didactique. Paris : INRP, 1990. 379 p., tabl., bibliogr. (10 p.). (Rapports de recherches ; 1990/6.) ✎ 13

24 ans après la création des séries B et des Sciences économiques et sociales, ce docu-

ment permet de mesurer les transformations et les difficultés que suscite l'insertion d'une discipline nouvelle dans l'institution scolaire. Porté par de solides appuis, une demande sociale nettement exprimée, le projet initial, en gestation au milieu des années 60, va cependant rencontrer de très sérieux obstacles institutionnels. Pour autant, la discipline va se développer en même temps que la série B des lycées. Les auteurs donnent une analyse des textes et rapports officiels qui ont accompagné la création et l'histoire mouvementée de cette discipline ; mais aussi un descriptif du corps enseignant, des méthodes d'enseignement, des manuels, sujets de bac... Le propos dépasse largement le récit et, montrant comment, progressivement, une discipline en projet devient partie prenante de la réalité scolaire, il invite à réfléchir sur la logique des transformations des savoirs enseignés et du système éducatif.

La formation aux didactiques. Paris : INRP, 1990. 291 p. bibliogr. dissém.

☛ 23

Le thème de cette 5e Rencontre était la formation au métier d'enseignant d'histoire, de géographie, des sciences sociales, la dimension didactique étant privilégiée. Cinq points ont fait l'objet de discussions : Enseigner l'histoire, la géographie, les sciences sociales : quelle (s) formation (s) pour quel métier ? Les compétences du métier d'enseignant. Représentations de modèles de formation pour les enseignants. Stratégies et modèles de formation, réflexions et applications. De l'évaluation à la formation.

Education artistique

CHANTEUX (Magali), TERVILLE (Martine).

Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3e : pratiques et effets. Paris : INRP, 1990. 203 p. (Rapports de recherches ; 1990/5.) ☛ 11

Cette recherche a pour objet l'examen des types d'enseignement tels qu'ils existent dans les deux formes institutionnelles du cours et de l'atelier et tels qu'ils circulent

dans les représentations nouvelles en marge du cadre institutionnel. Situation de cours usuel, situation d'autonomie et situation d'atelier sont les formes étudiées dans cette recherche à travers les pratiques des enseignants, leurs représentations et celles des élèves. Ce rapport précise ce qu'il en est de l'écart entre découpe institutionnelle et mise en oeuvre de la discipline. Quel contenu donner à ce partage entre "cours usuel", "cours en situation d'autonomie" et "atelier" ? Quel discours, quels repères, quelles pratiques habitent ces trois genres ? D'autre part, cette distinction didactique une fois cernée, le deuxième objectif est d'en repérer les effets. Peut-on établir des liens entre situation d'enseignement, pratiques d'enseignement et représentation des élèves ? L'hétérogénéité annoncée des situations recouvre-t-elle vraiment des pratiques différentes ? Cette diversité didactique à son tour engendre-t-elle chez les élèves des pratiques et des représentations hétérogènes sur les arts plastiques ? sur l'art ? sur les pratiques artistiques ?

SCHARP (Caroline), DUST (Karen).

Artists in schools. London : Bedford square press, 1990. VIII-195 p., ill., bibliogr. (13 p.) Index. (Practical guides.) ☛ 23

De nombreux projets originaux ont été mis en oeuvre dans les écoles du Royaume-Uni avec la participation d'artistes de divers domaines (écrivains, musiciens, danseurs, compagnies théâtrales pour les scolaires, photographes etc.). L'évolution du contrôle des écoles (notamment la création d'un programme national) obligera à rendre compte précisément de la validité de ce type de programme pilote. Les auteurs de cet ouvrage ont donc observé de nombreux projets afin d'évaluer l'apport et les limites de ce genre de travail et de proposer aux éducateurs un guide pour chaque étape de la concrétisation d'un tel projet (démarrage, planification, exécution, prolongation de l'impulsion donnée ponctuellement par l'artiste). L'évaluation du projet est également évoquée. Des informations pratiques sur les possibilités de subvention, sur les organismes de soutien sont données en dernière partie.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2).

Enseignement des sciences

EHRlich (Stéphane).

Sémantique et mathématique : apprendre/enseigner l'arithmétique simple. Paris : Nathan, 1990. 303 p., tabl. ✎ 11

L'auteur a mené pendant cinq ans une recherche expérimentale auprès d'élèves de CE2, CM1, 6e pour comprendre les causes des difficultés rencontrées dans la résolution de problèmes arithmétiques simples. Il apparaît que ces difficultés ne sont pas d'ordre logico-mathématique mais d'ordre sémantique. A partir de l'étude des types d'exercices proposés aux élèves, l'auteur étudie les effets d'un certain nombre de facteurs sémantiques (processus de comparaison, d'accumulation) sur les performances des élèves. Puis il propose des solutions didactiques qui permettent d'améliorer ces performances, notamment un programme d'enseignement est défini qui concerne les problèmes à addition, soustraction, multiplication et division, tenant compte des difficultés des exercices et de leur niveau de complexité. Il termine son ouvrage en développant certaines questions de sémantique abordées dans le corps de l'ouvrage et en replaçant les activités arithmétiques de l'élève dans le cadre plus général de son fonctionnement scolaire. Il met l'accent sur deux points essentiels : individualiser l'enseignement, enseigner... autrement.

U - EDUCATION SPECIALE

Education spécialisée, prévention et rééducation

GENDREAU (Gilles), METAYER (Diane), LEBON (André).

L'action psychoéducative : pour qui ? pour quoi ? Paris : Fleurus, 1990. 284 p. (Pédagogie psychosociale). ✎ 11

Après avoir rappelé les fondements de l'action éducative spécialisée en France et au Québec, l'auteur aborde les deux grandes problématiques de cette action : la 1e se situe au coeur de l'être, c'est la difficulté d'être; la 2e se situe au coeur de la quête d'existence de l'être, dans l'élaboration quotidienne de points de repère à partir de ses interactions avec l'environnement : la recherche de valeurs. Cette double problématique est étudiée à partir de trois pôles, qui se trouvent au coeur de tout système éducatif : la personne en difficulté, les systèmes (leurs finalités, leurs objectifs et leurs moyens) et les éducateurs.

GUIENNE (Véronique).

Le travail social piégé ? Paris : L'Harmattan, 1990. 222 p. bibliogr. (6 p.) (Logiques sociales.) ✎ 5

Dans cet essai, l'auteur décompose ce qu'est le travail social. Dans une 1e partie, elle décrit qui sont les travailleurs sociaux, "les pompiers de l'urgence sociale", ce qu'est l'action sociale, la forme particulière de marginalité que représente l'animation des lieux de vie. Dans une 2e partie, elle trace quelques portraits de "marginiaux", certaines figures ont réussi à se maintenir dans cette "marginalité ordinaire" en créant des espaces vacants de la loi, ils ont leur éthique qui recouvrent un certain nombre de valeurs essentielles. Dans une 3e partie, elle propose les bases d'une reconstruction de l'actuelle institution de la société, aller au-delà de ce qui est proposé par ces marginaux pour questionner à partir de ce qu'il metten en oeuvre la nature des liens sociaux, passer d'une éthique de l'autonomie, portée par ces marginaux, à une politique de l'autonomie à l'échelle de la société.

MINGAT (Alain), RICHARD (Marc).

Evaluation des activités de ré-éducation GAPP à l'école primaire. Dijon : IRE-DU, 1990. 165+VII p., tabl. ✎ 11

L'action des personnels chargés des ré-éducations, au sein de l'école primaire, est organisée au sein des GAPP (Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique) dont l'activité s'étend sur plusieurs groupes scolaires. Une enquête

longitudinale a été menée (englobant les GAPP de la Côte d'Or) auprès d'enfants choisis à leur entrée au CP et suivis pendant plusieurs années. Les auteurs soulignent que l'analyse des activités de ré-éducation (objet de leur recherche) ne se comprend que si elle est inscrite à l'intérieur de l'analyse des modes généraux d'acquisitions à l'école élémentaire (chap. 2). La recherche a comporté deux éléments d'étude : 1) écrire l'usage qui est fait de cette ré-éducation (chap. 3) : comment se détermine l'affectation des moyens aux différents GAPP, s'établit la sélection des élèves admis en ré-éducation, la quantité et le type de ré-éducation reçue par ces élèves. 2) Évaluer l'efficacité de ces ré-éducations sur les acquis scolaires (chap. 4) : les résultats bruts montrent que les élèves ayant été admis en ré-éducation en cours de CP ont, en fin d'année, des résultats scolaires en moyenne nettement inférieurs à ceux des élèves qui n'ont pas bénéficié de cette ré-éducation.

Handicaps et inadaptation

GAETNER (Rose).

Un hôpital de jour pour les enfants psychotiques et autistes. Paris : Centurion, 1990. 205 p. bibliogr. (3 p.) (Paidos.)

☛ 11

En 1963, l'auteur, Rose Gaetner, a créé un des premiers lieux d'accueil et de soin en France pour les enfants atteints d'autisme et de psychose précoce (aujourd'hui l'hôpital Santos Dumont). A partir de la relation de cas concrets, R. Gaetner retrace la création de ce centre, les situations de la vie quotidienne (dont la signification, notamment de l'alimentation, est importante pour une meilleure adaptation du processus thérapeutique), les activités non scolaires proposées aux enfants. Elle s'intéresse ensuite à la scolarisation qui ne peut être réussie que parallèlement à une prise en charge en milieu spécialisé, selon des modalités précises, afin qu'elle puisse aboutir à la fréquentation définitive de l'école. A travers l'étude de cas d'enfants malades somatiques, autistes pragmatiques, elle aborde le problème des relations avec les parents, les relations

enfants-équipes institutionnelles. Elle met l'accent, dans sa conclusion, sur l'éducation qui, dans ce cadre pourrait se définir ainsi : "révéler aux patients des équivalents symboliques du narcissisme, de l'oralité, de l'anxiété et du complexe d'Oedipe sans leur donner d'interprétation".

X - EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Ecoles parallèles

ORTOLI (Fabienne d'), AMRAM (Michel).

L'école avec Françoise Dolto : le rôle du désir dans l'éducation. Paris : Hatier, 1990. 293 p., ill., ann., bibliogr. (1 p.) (Le sens de la vie.) ☛ 61

L'école de la Neuville (dans l'Eure) voit le jour en 1974, avec les encouragements de F. Dolto, qui participera intensément jusqu'à sa mort, à la vie de "La Neuville". Par le biais de témoignages d'enfants et de leurs parents, d'adultes engagés dans cette action, l'ouvrage nous retrace l'histoire de cette école. Le projet de l'équipe éducative est de "construire une école sur mesure où, le désir retrouvé, chacun travaille à son rythme, selon ses capacités actuelles". Peu à peu s'élabore une pédagogie nouvelle, qui est aussi un apprentissage de la vie en société. L'enfant, dans un climat de confiance et de respect mutuels, découvre à la fois le désir de vivre et le loisir d'apprendre, au travers d'apprentissages manuels, sportifs ou intellectuels. L'école est un milieu de vie où on donne aux enfants les moyens d'autonomie et de responsabilité ; chacun y est porté à devenir créatif, on invente des règlements si c'est nécessaire.

Z - INSTRUMENTS GENERAUX D'INFORMATION

Comprendre et changer l'école : 60 mots-clés. Paris : Syros-Alternatives, 1990. 197 p., bibliogr. (4 p.) Index. ☛ 33

Sous une forme pratique, soixante mots clés pour mieux comprendre la réalité de l'École : Alternance, Contrat, Crédit-formation, Droque, Evaluation... Ouverture de l'école, Projet... Vie scolaire, Zones d'éducation prioritaires.

GRESLE (François), PERRIN (Michel), PANOFF (Michel), TRIPIER (Pierre).

Dictionnaire des sciences humaines : sociologie, psychologie sociale, anthropologie. Paris : Nathan, 1990. 381 p., bibliogr. (26 p.) 33

Ce dictionnaire présente plus de mille termes, quelques trois cents noms propres et de nombreuses ethnies caractéristiques. Pour chaque entrée, sont donnés : une définition précise, des définitions complémentaires ou concurrentes, des explications ou un exposé d'opinions divergentes, des renvois, des corrélats et des indications bibliographiques. Chaque terme fait l'objet d'une traduction en anglais. Une importante bibliographie (26 p.) complète ce document.

ADRESSES D'ÉDITEURS

- **ADEP**
Le Central 430
La Courtine Mont d'Est
Boîte 124
93160 NOISY LE GRAND
- **ADMES**
Monsieur Roger RIVET
INSA de Rennes
20, av. des Buttes de Coësmes
35043 RENNES Cedex
- **A JOUR**
11, rue du Marché Saint-Honoré
75001 PARIS
- **CER COM - CNRS (Centre d'Enquêtes
et de Recherches sur la culture, la com-
munication, les modes de vie et la
socialisation)**
Hospice de la Vieille Charité
2, rue de la Charité
13002 MARSEILLE
- **CNE (Comité National d'Evaluation)**
131, rue du Bac
75007 PARIS
- **EDITIONS DE LA MSH**
54, bd Raspail
75270 PARIS cedex 06
- **ENTENTE**
12, rue Honoré Chevalier
75006 PARIS
- **ERES**
19, rue Gustave Courbet
31400 TOULOUSE
- **GFEN Normandie**
7, bd Chasles
28000 CHARTRES
- **GROUPE DE PSYCHOLOGIE APPLI-
QUEE**
Séminaire de psychologie
Université de Neuchâtel
Espace Louis Agassiz 1
CH 2000 NEUCHATEL
- **IREDU (Institut de Recherche sur
l'Economie de l'Education)**
Faculté des sciences Mirande
B.P. 138
21004 DIJON cedex
- **LIBRAIRIE GÉNÉRALE DE DROIT
ET DE JURISPRUDENCE**
26, rue Vercingétorix
75014 PARIS

- **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**
Liaisons pédagogiques
Pédagogie de la formation des adultes et de
l'apprentissage
107, rue de Grenelle
75007 PARIS

- **OCDE (Organisation de Coopération
et de Développement Économiques)**
2, rue André Pascal
75775 PARIS Cedex 16

- **REF (Réseau International de Recher-
che en Éducation et Formation de Lan-
gue française)**
UER Sciences de l'éducation
Université Paris V
Claude Lelièvre
28, rue Serpente
75006 PARIS

- **SE FORMER**
13, quai Jaÿr
69009 LYON

- **SOLAR**
8, rue Garancière
75285 PARIS cedex 06

- **VOIES LIVRES**
13, quai Jaÿr
69009 LYON

SUMMARIES

by Nelly Rome et al.

From comics to cognitivists and linguists' literature

by Jacques Wittwer

The author shows how the fact of being very fond of reading leads him first to read plenty of books for youth and then to progress from poetry to the works of great psychologists and educators, linguists and grammarians. He also takes great interest in psychoanalysis and psychosociology and is one of the great figures of Educational Sciences at the University.

Principles and adventures : understanding the work of agents of education in a situation of doubt

by Jean-Louis Derouet

The author relates the various motives that prompted him to create at the INRP a network for observation of the educational functioning. one of these motives was principally the necessity for understanding the profound meaning that the agents give to their acts and the situation of uncertainty stemming from the destabilization of the educational system after 1968.

Life and research in social sciences

by Eric Plaisance

A sociologist specialized in early childhood looks back on his first philosophical readings.

He has taken part in several INRP research teams and is in charge of the Research Unit called «Sociology of Education», associated with the CNRS. He does not only focus on nursery school : in order to contribute to a sociology of early childhood, he has resumed his previous work on «maladjusted children» and conducted various research works, especially on the «Educational Priority Areas»' policy.

Teaching : a profession

By Nicole Allieu

The author describes the stages of her educational career, first as a teacher, then as a tutor for teachers and a researcher in educational sciences

Her thinking is enriched with experiences, outstanding encounters, essential readings, and concerned with the conveyance of eagerness to learn and know. One of her aims is to introduce students to knowledge construction skill. And also, she early felt the necessity for her to enter research as she had felt she necessity for her to train teachers some years before.

The story of a piece of research

by Roland Charnay

The complexity of the learning act and the teaching act implies a systemic analysis; From «modern maths» and processive methods... to the didactic of mathematics

the author gives an example of search for, and grasp of theoretical tools to study this complexity.

This progress of a tutor-researcher intends to lay stress of the necessity of interaction between fundamental research and «action research» in and for teacher training.

.....
The economy of education : from human capital to the evaluation of educational processes and systems
 by **Jean-Pierre Jarousse**

J.P. Jarousse gives a broad outline of the economy of education : his micro-economical survey starts from the study of macroeconomy and individual behaviours. According to him education is a set of behaviours of which we try to understand the orientation and issues. But

it is also a productive process - that is, an individual transformation process, the individual being, in the same time, the raw material and the final product of education.

He analyses educational choice making in relation to the «opportunity costs» of studies.

.....
Data basis use at the INRP : problematics and realization
 by **Philippe Champy**

After having stressed the morphological variety of data basis through some introductory notes, the author analyses the problematics which underlies data basis production in research field through ten years of such experience at the INRP. The realizations which are reviewed afterwards are illustrations of the emerging problematics.

Achévé d'imprimer
 en juin 1991
 par Instaprint, Tours
 Dépôt légal : 2^{me} trimestre 1991
 Directeur de publication :
 Francine Dugast

APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE

Dix ans de recherche sur la lecture et la production de texte

Un outil commode pour les enseignants et les formateurs soucieux de mettre à jour leur information, les étudiants et les chercheurs. Dans l'ouvrage sont rassemblés des articles sur la période précédant l'apprentissage, sur l'apprentissage lui-même et ses difficultés, sur les problèmes soulevés par la compréhension, l'usage et la production d'écrits à l'école et au collège...

Sans prétendre à une impossible exhaustivité, cette publication volontairement pluridisciplinaire offre une vision diversifiée des recherches actuelles sur la lecture et la production de textes. Par l'abondance de ses bibliographies et le caractère synthétique de ses contributions, elle souhaite permettre à chacun de poser un regard plus averti sur les difficultés que comporte l'étude de cette pratique scolaire et culturelle aujourd'hui décisive.

1989 - 210 pages, 19,5 x 24 cm -

France (TVA 5,5%) = 80 F ttc - Corse, DOM = 77,42 F

Guyane, TOM = 75,83 F - Etranger = 83,40 F

SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION

Recueil de notes de synthèse parues dans la RFP

Rien n'illustre mieux la place prise en France par les sciences sociales parmi les sciences de l'éducation que la série de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie et réunies dans cet ouvrage :

- . la sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965,
- . l'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociales ,
- . la "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution,
- . tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France : 1975-1983,
- . approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe ,
- . ethnométhodologie et éducation.

Ces textes fournissent des états de la question dans une décennie où la sociologie de l'éducation s'est profondément transformée dans ses orientations théoriques.

Un "livre qui mérite d'être lu, utilisé, travaillé, en France comme à l'étranger, y compris par les étudiants" (extrait de la préface de V. Isambert Jamati)

INRP / L'Harmattan - 1990 - 242 pages, 16 x 24 cm

France (TVA 5,5%) = 130 F ttc - Corse, DOM = 125,81 F

Guyane, TOM = 123,22 F - Etranger = 135,50 F

TABLES 1967 - 1990

REGARD SUR DEUX DECENNIES DE RECHERCHE DANS LA

Revue Française de Pédagogie

Ouverte à des contributions en provenance d'horizons très divers, la Revue Française de Pédagogie témoigne du mouvement de la recherche et de l'évolution de la réflexion concernant l'éducation.

Elle offre aux lecteurs un ensemble de textes éprouvés : articles publiés après soumission à un comité de lecture, notes de synthèse qui font le point sur les acquis de la recherche dans un domaine, analyses d'ouvrages français et étrangers par un réseau d'experts. La revue est ouverte à la dimension internationale.: elle a fait connaître les courants de recherche en cours de développement à l'étranger.

Après plus de deux décennies d'existence, la revue est devenue une collection de référence. Ces tables permettent d'utiliser au mieux l'ensemble des ressources présentes dans la revue. En effet, elles offrent au lecteur plusieurs entrées pour la recherche documentaire : une **double présentation** des articles, notes de synthèse, carrefours chercheurs-praticiens **selon une classification thématique et selon l'ordre chronologique** des parutions, ainsi que deux **index alphabétiques** en fonction des **auteurs et des sujets**.

Ces tables sont ainsi un outil de travail qui se révélera indispensable à tous ceux qui se sentent concernés par la recherche en éducation.

1990 - 124 pages, 19,5 x 24 cm -

France (TVA 5,5%) = 65 F ttc - Corse, DOM = 62,91 F

Guyane, TOM = 61,61 F - Etranger = 67,40 F

BON DE COMMANDE

à retourner à

INRP - Service des publications -
29, rue d'Ulm; 75230 PARIS CEDEX 05

Nom

Etablissement.....

Adresse.....

.....

.....

Localité Code postal.....

Titre et code	Nb d'ex.	Prix	Total
TABLES de la Revue française de pédagogie BB018			
APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE BD019			
SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION BD017			
Total			

- Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relatif au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics). Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

NOUVEAU

ABONNEMENTS COUPLES

Pour ses trois revues complémentaires
REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE
PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN
EDUCATION

RECHERCHE ET FORMATION

l'INRP vous propose la formule des abonnements
couplés.

Si vous souscrivez des abonnements à deux (ou
trois) de ces titres, vous bénéficiez d'une
remise de 10% sur le montant de chaque
abonnement.

Exemple : tarif à partir du 1/08/1991 pour la France

	abonnement isolé	abonnement couplé
<i>Revue Française de Pédagogie</i>	200 f	180,40 f
<i>Perspectives documentaires</i>	135 f	122,20 f
<i>Recherche et formation</i>	125 f	113,15 f

Pour des abonnements couplés à *Perspectives
documentaires en éducation* et à la *Revue Française de
Pédagogie* =

302,60 f (au lieu de 335 f)

Pour faciliter la gestion de vos abonnements, merci de
préciser quelles sont les revues auxquelles vous êtes
déjà abonné et les références des abonnements.

Bulletin d'abonnement

à retourner à

INRP - Service des publications -
29, rue d'Ulm; 75230 PARIS CEDEX 05

Nom

Etablissement.....

Adresse.....

.....

.....

Localité Code postal.....

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN EDUCATION 3 numéros
tarif valable du 1/08/1991 au 31/07/1992
France (TVA 5,5%) = 135 F ttc - Corse, DOM = 132,22 F
Guyane, TOM = 127,97 F - Etranger = 150 F (pour certains pays 145 F, liste sur demande)

	Nb d'ex	Prix	Total
PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN EDUCATION			
Total			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relatif au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

De l'illustré aux écrits des cognitivistes et des linguistes

par Jacques Wittwer

Itinéraires de recherche

Principes et aventures : saisir le travail des acteurs de l'éducation en situation d'incertitude

par Jean-Louis Derouet

Itinéraire et reconstruction biographique

par Eric Plaisance

Chemins de praticiens

Enseigner un métier

par Nicole Allieu

Histoire d'une recherche

par Roland Charnay

Repères bibliographiques

L'économie de l'éducation : du «capital humain» à l'évaluation des processus et des systèmes éducatifs

par Jean-Pierre Jarousse

Communication documentaire

L'usage des banques de données à l'Institut National de Recherche Pédagogique : problématique et réalisations

par Philippe Champy

Innovations et recherches à l'étranger

Vingt ans après : l'émission de télévision éducative «Sesame Street»

Un cas de réussite scolaire d'une minorité immigrée : les élèves asiatiques (États-Unis)

par Nelly Rome

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports

Adresses d'éditeurs

Summaries

Directeur de la publication : Francine DUGAST

INSTITUT NATIONAL

DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05