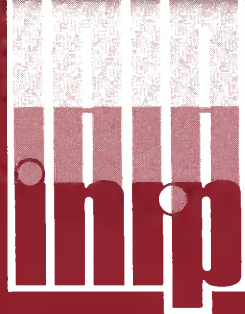


1991



N° 24

24

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

Perspectives documentaires en éducation

N° 24

*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**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Nantes - **Alain Coulon**, professeur 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 en 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, Danielle Dagorn, Christiane Étévé, Nancy Frosio, Anne-Marie Galopeau, Georgine Malingre, Nelly Rome

Édition & Fabrication

Informatique : Jean-Pierre Houillon, Dominique Lenne, Jean Pelé
Maquette de couverture : Jacques Sachs, Philippe Champy
Saisie : Liliane Attali, Josette Callé, Ide Feuillette, Edith Sebbah
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

- Du réel au symbolique, des hommes à l'homme*
par Marcel Postic 7

Itinéraires de recherche

- Comment mieux enseigner*
par Jean Berbaum 21
De l'introspection expérimentale à la pédagogie de la connaissance
par Antoine de La Garanderie 27

Chemins de praticiens

- Patience et longueur de temps*
par Michelle Brenez 41
Itinéraires pour la construction d'un métier nouveau
par Françoise Chapron 49

Repères bibliographiques

- Médias, multi-médias, technologies et formation à distance*
par Viviane Glikman et Georges-Louis Baron 63

Communication documentaire

- Les enseignants face aux médias*
par Christian Gambart 95

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 113
Adresses d'éditeurs 149
Summaries 151

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.



1

ÉTUDES

DU RÉEL, AU SYMBOLIQUE, DES HOMMES, À L'HOMME

Marcel Postic

Par la lecture, chacun d'entre nous a tenté, à des moments précis de sa vie, de trouver une expression de ce qu'il cherchait personnellement, et d'avoir les moyens de progresser. Certains livres communiquent des informations qui nous manquent, des méthodologies, d'autres nous proposent une initiation. Nous découvrons alors des auteurs avec lesquels nous sentons des affinités, des ressemblances, avec lesquels nous établissons une secrète complicité.

«J'ai connu des hommes si jaloux de ce qu'ils admireraient éperdument qu'ils souffraient mal que d'autres en fussent épris et même en eussent connaissance, estimant leur amour gâtée par le partage.» (Paul Valéry, *Question de poésie*, Variété III).

Ils nous font prendre conscience de la signification de notre existence et du sens à donner à notre réflexion et action. Nous nous saisissons de leur oeuvre pour en faire l'outil d'analyse d'une expérience vécue, le médiateur, l'instrument d'une transformation de ce que nous vivons.

Tout itinéraire personnel est jalonné de rencontres avec des personnes, des écrits, des événements, parfois en conjonction avec les préoccupations d'un moment. Le reconstituer permet de saisir une permanence dans un mouvement, de retrouver une ligne directrice dans le déroulement du temps vécu. Toutefois la recherche des livres qui ont marqué

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

notre itinéraire personnel présente un certain risque. Vouloir trouver un ordre, une continuité, n'est-ce pas reconstruire, a posteriori ? Ne sommes-nous pas toujours à la recherche d'une unité, dans les images de soi successives que nous renvoient les situations vécues ?

Ecrire son itinéraire de lecture, c'est décrire son trajet personnel et dévoiler un peu de son intimité. Rencontres secrètes. Emotions étouffées. Mais c'est aussi évoquer des ouvrages, des courants de pensée qui ont eu une influence sur l'ensemble d'une génération, soit parce qu'on se les appropriait, soit parce qu'on les rejetait. Le seul intérêt de la démarche est d'être explicatif.

* * * * *

Mes premiers pas dans la découverte des livres ont été guidés par mon directeur d'Ecole Normale d'Instituteurs, à Rouen, où j'ai passé quatre ans, après y avoir été élève-maître, à exercer les fonctions de surveillant, secrétaire, tout en franchissant les étapes de propédeutique, licence. Julien Husson, homme cultivé, aussi sensible à l'art qu'à l'histoire des idées, me faisait passer de la poésie de R.M. Rilke ou de Milosz à la lecture de Platon, et aborder la lecture des grands pédagogues de l'éducation nouvelle. Comme il avait entrepris à cette époque une traduction et une analyse de la «Grande Didactique» de Comenius, il m'associait à la recherche bibliographique relative aux grands courants de pensée de cette époque. Pour lui, l'oeuvre de Comenius oscille entre deux théories contradictoires, les théories mécanistes et les théories vitalistes. A son contact, j'ai saisi que le vrai pédagogue est un initiateur. C'est en pensant à lui que j'ai écrit, dans la préface au livre de Jean-Marie de Ketele, «*Observer pour éduquer*» :

«Toute pédagogie provient d'une vision du monde et de l'enfant, et elle est quête d'une vérité nouvelle à établir, puis à propager. A la limite, elle est, comme la poésie, du domaine de la révélation, parce qu'elle s'ouvre sur des espérances de rénovation culturelle et sociale.» (1980).

et, dans la préface au livre de P. Vayer et Ch. Roncin, «*l'enfant et le groupe*» :

«L'éducation est initiation. Non par des formes d'admission à des rites, à des connaissances difficiles, mais par l'accès à des situations où chacun se cherche, se découvre.» (1987).

Par la lecture de Platon, j'ai vu l'effet libérateur de la connaissance et l'intérêt de la recherche d'une synthèse de concepts, éclairant les savoirs pour l'individu et la Cité, donnant un sens à la vie humaine. Recherche de synthèse aussi, chez les penseurs du 17^e siècle, comme Descartes,

Pascal, Mersenne : les contenus, les méthodes scientifiques étaient alors saisissables, articulables, ce qui est impossible actuellement, étant donné la diversité des savoirs, des langages, des approches scientifiques. De nos jours, les penseurs sont obligés de procéder par extension, prenant certains concepts dans un domaine, pour les étendre à d'autres, ou par analogies entre domaines, pour construire une théorie (E. Morin, M. Serres). De toutes façons la recherche d'une synthèse n'a de valeur que si elle éclaire les problèmes qui nous préoccupent. Peut-être ne réduit-elle pas nos incertitudes. Elle nous permet, au moins, d'orienter notre investigation et notre manière d'être.

Le cogito de Descartes apparaît comme le fondement de la connaissance. Ne serait-ce pas aussi un cogito de l'existence ? Dès que je prends conscience d'être, j'existe.

«Je suis, j'existe : cela est certain ; mais combien de temps ? A savoir, autant de temps que je pense ; car peut-être se pourrait-il faire, si je cessais de penser, que je cesserais en même temps d'être ou d'exister.» (Descartes, *Méditations métaphysiques*, Méditation deuxième).

Donner la conscience d'être, communiquer le désir d'agir pour atteindre le but qu'on se fixe, tels sont les messages des pédagogues de l'Éducation Nouvelle. Julien Husson me les a fait découvrir. Il s'intéressait aux rapports entre la vie et l'oeuvre des pédagogues. Il avait publié, dans ce sens, un long article dans la revue l'Éducateur, sur Hermann Lietz, fondateur, aux alentours de 1900, des écoles pré-libertaires. Grâce à lui, j'ai voulu connaître les itinéraires de formation des grands pédagogues : quelle est l'origine de leur orientation ? Comment ont-ils vécu certaines expériences ? Comment ces expériences ont amené des questions auxquelles ils ont cherché à répondre ? Sur quoi se sont-ils appuyés pour trouver des réponses ?

Pour Julien Husson, Froebel, créateur des jardins d'enfants, voulant l'activité libre de l'enfant, Maria Montessori, qui pense que l'enfant doit réaliser son individuation selon un processus original qui lui est propre, R. Steiner, étaient les représentants du courant spiritualiste de la représentation de l'enfant. En effet, chez Froebel, l'enfant est une créature à l'image de Dieu, qui doit développer en elle le besoin de création. Pour M. Montessori, l'âme doit s'incarner, pour Steiner, l'être recherche une libération de caractère alchimique. Julien Husson n'oubliait pas que, pour Platon, le sujet de l'éducation, c'est une âme qui doit se réveiller et se souvenir.

Chez Pestalozzi, j'ai appris comment la personne pouvait se former, au contact de la vie sociale, en s'éprouvant soi-même au contact des autres, dans des situations de travail empreintes d'une atmosphère spirituelle, propres à mettre à l'épreuve les principes moraux, afin de donner un sens profond à sa vie.

L'idée que l'éducation ne peut procéder que d'une action sur soi-même est bien celle qui a guidé les courants pédagogiques nouveaux. Adolphe Ferrière m'a aussi fortement marqué à cette époque. Julien Husson entretenait régulièrement une correspondance avec lui et il me communiquait ses lettres et celles d'A. Ferrière. Cette correspondance a pu être dernièrement recueillie par Daniel Hameline, auquel je l'avais signalée, pour la fondation qui est consacrée à A. Ferrière à Genève.

Adolphe Ferrière, dans *l'Ecole active*, paru en 1920, a énoncé les principes éducatifs fondés sur le développement de l'enfant et surtout sur l'élan interne de l'enfant. «L'enfant croît comme une petite plante, selon des lois qui lui sont propres» ; «L'école de demain sera celle du bon jardinier». Il introduit une différence entre les méthodes actives, procédé supplémentaire pour faire assimiler un programme, et l'école active,

«où l'esprit tout entier de l'enfant - affectivité, intelligence et volonté - est pris en considération ; où son vouloir-vivre, son élan vital spirituel, son intérêt spontané, forment la base des programmes et des méthodes ; où rien n'est préconçu, sinon ce qui ressortit à la psychologie de l'enfant et aux intérêts dominants de chaque âge ; où le travail individuel est au premier plan.»

N'oublions pas qu'Adolphe Ferrière a contribué à créer le B.I.E. entre 1922 et 1925, et qu'il a cherché à organiser l'éducation nouvelle sur le plan international, en étant directeur-adjoint du B.I.E. jusqu'en 1932. Il a voulu diffuser des idées et chercher à savoir ce qui se passait dans le monde, en faveur des écoles nouvelles.

J'ai peut-être pris conscience à ce moment-là de l'importance de la relation éducative :

«Nul n'est éducateur s'il n'associe en soi la fermeté dans la clairvoyance et la souplesse de l'imagination. Ajoutons-y l'amour, sans quoi rien ne réussit ; car le rayonnement spirituel fait des miracles là où tout le talent, toute l'intelligence, toute la science du monde, sans amour, n'aboutiraient à rien de constructif.»

«L'enthousiasme et l'amour vrai ouvrent toutes les portes.»

(Adolphe Ferrière, *l'Autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, 1921).

La lecture de Claparède (*l'Éducation fonctionnelle*, 1930) m'a confirmé qu'au centre de la rénovation pédagogique se place la qualité de la relation de l'éducateur à l'enfant. L'éducateur, «éveilleur de besoins intellectuels et moraux» est celui qui amène l'enfant à construire son moi, à se fixer des buts. Il est le guide dans le développement personnel de l'élève. Les valeurs ne sont pas imposées, mais à rechercher. Comme chez Platon, les enfants, par eux-mêmes, découvrent et enfantent les vérités.

A cette même époque, Julien Husson m'initiait aux Utopistes, Campanella, Fourier. Les préceptes de «*l'Éducation harmonieuse*», de la «*méthode naturelle*» s'accordent avec l'éducation nouvelle, en énonçant que «la nature veut placer la pratique avant la théorie... Loin de vouloir l'uniformité d'institution, elle veut conduire cent enfants par cent routes différentes à un même but.» (Fourier, *La fausse industrie*). Même si certains principes de Fourier font sourire par leur naïveté («le ressort du travail est la gourmandise de l'enfant») l'interrogation posée par les utopistes est fondamentale. *L'Abbaye de Thélème*, de Rabelais (livre II, chap. VIII, Pantagruel) est, à cet égard, un texte plus important que la lettre de Gargantua à Pantagruel étudiant. Toute finalité profonde de l'éducation n'est-elle pas enracinée dans l'utopie ? L'éducation cherche des fondements soit dans la culture qu'elle est chargée de transmettre, soit dans une contestation de la réalité dans laquelle elle s'insère.

Pendant mon année de formation à l'E.N.S.E.T. (devenue aujourd'hui E.N.S. de Cachan), j'avais entrepris des études de psychologie et obtenu les certificats de licence de psychologie de l'enfant et de psychologie sociale, à l'Université de Caen. Deux professeurs d'Université m'ont alors ouvert des horizons. Marc-André Bloch (*Philosophie de l'Éducation nouvelle*) m'a aidé à coordonner ce que j'avais lu en pédagogie, et à en trouver les fils directeurs. Gaston Mialaret m'a fait découvrir Henri Wallon (*L'Évolution de l'enfant, Les origines de la pensée chez l'enfant*) et Jean Piaget (*De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, La formation du symbole chez l'enfant*).

Cependant, durant cette même période, je m'engageais, parallèlement, sur une autre voie, à propos d'un mémoire de recherche que j'avais choisi de rédiger pour l'ENSET, sur les chapiteaux historiés d'une abbaye romane située près de Rouen (les chapiteaux historiés de Saint Georges de Boscherville, article paru dans la Revue des Sociétés Savantes de Haute Normandie, en 1959). Je découvrais le symbole. Le livre de base, pour l'étude de l'iconographie romane, était alors celui de M.M. Davy,

«*Essai sur la Symbolique romane*», qui complétait le recensement des oeuvres architecturales fait par Emile Mâle et les études de H. Focillon («*La Vie des formes*»). Les analyses n'atteignaient pas alors la profondeur des écrits de la collection «la Nuit des temps», parus ensuite aux Editions du Zodiaque. Mais, au-delà de la recherche de la signification symbolique de chapiteaux, représentant les luttes internes de l'homme aux prises avec ses pulsions et ses angoisses, j'ai senti qu'un symbole se vit, s'éprouve. Nous découvrons un symbole lorsque nous trouvons des liens avec lui dans l'expérience de notre vie. Il éclaire le sens de notre existence en la mettant en rapport avec celle des autres, et en nous permettant de nous reconnaître au sein de l'Universel. Par son ambivalence, le symbole va au-delà du mot, suscite en nous une résonance, et délivre un message. Plus tard, j'ai découvert les analyses de Gaston Bachelard (*L'Air et les Songes, Psychanalyse du feu, L'Eau et les rêves*), Mircea Eliade (*Images et Symboles*), de R. Dumézil (*L'Héritage indo-européen à Rome, Mythes et Dieux des Germains*), au sujet des mythes, systèmes dynamiques de symboles, des comparaisons de mythes, de l'analyse de leur structure inconsciente, et des archétypes, implantés universellement. L'ouvrage de Gilbert Durand («*Les Structures anthropologiques de l'Imaginaire*») que j'ai lu plus tardivement, partant d'une investigation anthropologique pour chercher «l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social», m'a semblé une synthèse remarquable de l'univers symbolique. Paul Ricoeur (*De l'Interprétation, essai sur Freud*) m'a aidé à replacer dans tout cet ensemble ce que j'avais lu de l'oeuvre de Freud.

J'ai été frappé par l'importance de l'analyse des symboles dans la connaissance de l'être humain, aussi bien dans sa destinée personnelle (les psychothérapies - même si elles ne sont pas psychanalytiques - ne peuvent réussir que si elles prennent appui sur les racines imaginaires du sujet) que dans l'histoire de l'humanité.

Le symbole, par sa polyvalence, permet différents niveaux de réception. Il est saisi de façon différente selon l'état psychologique de celui qui le reçoit. On entre en résonance avec tel symbole plutôt que tel autre, selon son âge, selon son état du moment. Le symbole est plus le support d'une communion que d'une communication. Il va au-delà du dialogue. Il est partage, parce que chacun se reconnaît en lui d'une façon ou d'une autre.

Cette initiation au symbole m'a fait cheminer, au fil des années, vers deux grandes directions. Une direction psychologique, qui a abouti à «*L'Imaginaire dans la relation pédagogique*». Une direction littéraire, qui a débouché sur une tentative de création, à partir des symboles vécus dans la tradition bretonne («*Sur les chemins de l'Autre Monde, Contes fantastiques en Bretagne*»), et sur une analyse des symboles dans les premières oeuvres de Maurice Maeterlinck («*Maeterlinck et le Symbolisme*»). J'ai vécu parallèlement sur les chemins de la psychologie et de l'éducation d'une part, et sur les chemins littéraires, d'autre part, pendant plusieurs années, avant d'opter délibérément pour l'éducation. Je ne parlerai pas ici des nombreuses lectures que j'ai faites pour la préparation de l'agrégation de lettres modernes ou pour les recherches axées sur mon sujet de doctorat de troisième cycle en lettres. Elles m'ont aidé à trouver le sens humaniste de l'acte éducatif.

Comment ne pas être sensible à la philosophie générale de l'homme qui se dégage de l'oeuvre de Montaigne (le chapitre XXVI du livre I des *Essais* est, à cet égard, plus significatif que «*De l'Institution des enfants*») ! Pour Montaigne, l'étude de soi permet d'agir sur soi, de régler sa conduite. Ne faut-il pas savoir brider «un cheval échappé» ? Conquérir son équilibre psychologique, organiser sa vie en lui trouvant un sens, tels sont les fondements de la démarche. C'est une méthode de libre examen, «car trop souvent ce sont les événements qui conduisent notre vie» (certaines pièces de Shakespeare, comme *La Nuit des Rois*, mettent en scène un homme toujours berné, mené par les autres et par les circonstances ; il ne maîtrise pas son sort, il s'en remet au temps pour régler ses difficultés), et non un système : «savoir méditer et manier notre vie». Mais Montaigne nous invite aussi à rester ouvert sur le monde, à connaître autant que se connaître. A aller vers les autres, tout en préservant sa liberté intérieure. A garder le sens de la relativité : la vérité absolue nous échappe et nous restons à la recherche d'une vérité qui nous guide. N'ayons pas hâte de généraliser. A être réaliste à propos de la nature de l'homme. La sagesse, jamais atteinte, toujours recherchée, est le fruit d'une expérience personnelle qui s'appuie sur l'expérience d'autrui.

Le développement de la personne ne peut se faire que de l'intérieur. «Faire sien» ce qu'on apprend et se construire en ayant «prise sur ce qui est à venir». Les méthodes d'éducation nouvelle ont repris l'idée, sous la formule d'une élaboration personnelle du savoir. Montaigne ouvre d'autres perspectives, lorsqu'il dit qu'il faut apprendre à être par une conquête de soi, à poursuivre tout au long du temps.

Les auteurs se réclamant de l'humanisme invitent à développer toutes les possibilités de l'homme, à lui fournir les moyens d'émancipation, à l'aider à trouver sa place dans la société. Elan de confiance dans la nature rationnelle de l'homme pour créer «un cercle d'harmonie, de raison et de paix» (P.H. Simon, *«L'homme en procès»*). Mise en mouvement vers l'humanité, en conviant à un dépassement de soi chez les individus, des particularismes locaux, pour aller vers l'Universel, en suscitant un respect des autres, à partir du respect de soi.

«Jamais sans doute il n'a été plus nécessaire de dire, comme le font les mythes, qu'un humanisme bien ordonné ne commence pas par soi-même, mais place le monde avant la vie, la vie avant l'homme, le respect des autres êtres avant l'amour-propre.» (Claude Lévi-Strauss, *L'Origine des manières de table*, Plon, 1968).

E. Mounier (*«Qu'est-ce que le personnalisme ?»*), J. Lacroix (*«Le sens du dialogue»*) m'ont aidé à mieux comprendre le sens profond du message humaniste. Un ouvrage collectif, écrit par des auteurs ayant des positions différentes à l'égard de l'humanisme, philosophiques, marxistes, chrétiennes, intitulé *«Les grands appels de l'homme contemporain»* (1947), m'a stimulé dans la réflexion sur la réalisation de soi, en tant qu'individu, et la réalisation d'un progrès social, où l'univers social ne se dresse pas contre l'homme.

Professeur de psychopédagogie, formateur d'enseignants en enseignement technique et professionnel, j'ai été conduit à analyser la coupure, longtemps existante, entre l'enseignement dit «classique», fondé sur les Humanités, et l'enseignement scientifique et technique, pour voir comment peut exister un humaniste où arts, lettres, sciences et techniques se trouvent associés. C'est alors que j'ai écrit, dans une *«Introduction à la pédagogie des enseignements techniques»*, où, sur la couverture de l'ouvrage, l'éditeur avait fait figurer une tête de Platon, réalisée en boulons et en rondelles :

«Que l'on ne craigne pas de viser un humanisme centré sur la vie de l'individu dans le monde moderne, car il n'aura de moderne que l'apparence. Il vise en réalité à retrouver les valeurs permanentes de l'humanité à travers l'expérience personnelle. L'humanisme n'est ni littéraire, ni scientifique, ni technique, il est UN. La littérature, la science, la technique sont les moyens de parvenir à l'épanouissement de l'être, des points de départ pour la conquête d'un équilibre intérieur. Et le point d'aboutissement est le même : c'est l'être conscient qui cherche à se situer dans l'univers.» (1971).

Se cultiver, c'est vouloir créer du nouveau en liaison avec les forces du passé, les reprendre, non pour reproduire, mais pour révéler. Toute culture personnelle n'a de sens que lorsqu'elle est liée à l'action, à l'exercice d'un métier ou d'une action sociale. L'homme qui régit sa vie est celui qui est capable de répondre aux exigences techniques, sociales, de sa fonction professionnelle - dans laquelle il s'investit personnellement - de conduire la réflexion sur ce qu'il vit, sur le plan familial autant que professionnel, en trouvant une dimension universelle. Celui qui vit sur deux registres différents, l'un culturel, l'autre fonctionnel, en les séparant, risque toujours une crise intérieure profonde, celle qui touche la signification de son existence.

J'ai poursuivi ensuite des lectures relatives aux polémiques soulevées par le mot «humanisme». Ambiguïté chez les marxistes, Lucien Sève affirmant que le marxisme fonde un «humanisme scientifique», L. Althusser parlant d'un «anti-humanisme théorique de Marx». Pour Martin Heidegger, le mot humanisme a perdu son sens, puisque l'essence de l'humanisme, pour lui, est métaphysique :

«Non seulement l'humanisme, dans sa détermination de l'humanité de l'homme, ne pose pas la question de la relation de l'Être à l'essence de l'homme, mais il empêche même de la poser, en ne la connaissant ni ne la comprenant, pour cette raison qu'il a son origine dans la métaphysique.» (*Lettre sur l'humanisme*, in Questions III).

Mais, plutôt que de continuer des débats philosophiques, j'ai préféré garder la perspective culturelle de l'humanisme pour l'éducation, comme le fait André de Peretti, et en retenir les fondements pour une construction de la personne.

A partir de 1967 j'ai entrepris des études de sciences de l'éducation à l'Université de Caen. Grâce à Gaston Mialaret, à ses écrits, à ses séminaires, j'ai connu les conditions de la rigueur scientifique de la recherche en éducation. Je ne parlerai pas de toutes les lectures faites pour mener ma recherche sur l'observation des comportements d'enseignants. J'évoquerai plutôt les questions que je me suis posées, au fur et à mesure de mes travaux, dans ma rencontre avec les méthodes. Très vite, je me suis aperçu des limites des méthodes d'inspiration behavioriste et j'ai retenu la notion d'intention dans le comportement, moins dans la lignée de Tolman et plus sous l'influence du courant phénoménologique, notion d'intention reprise ensuite par les psycholinguistes.

Tout chercheur a tendance à opter pour un cadre théorique et la méthode d'investigation qui y correspond. Il acquiert une sécurité, par l'appartenance à un groupe scientifique auprès duquel il veut se faire reconnaître. Il y trouve le moyen de se promouvoir dans la communauté scientifique qui aime pouvoir identifier le nouveau venu en le plaçant dans un cadre de repères. Mais est-il possible d'appliquer une seule méthode pour mener l'investigation de toutes les formes de la réalité ? On ne connaît les limites d'une méthode qu'après l'avoir appliquée et eu «une relation avec elle». On a souvent l'impression qu'on n'arrive pas à rendre compte des faits.

Aussi ai-je été tenté par la méthode d'investigation clinique, que j'ai appliquée ensuite, en voulant garder le sens de la preuve, pour l'analyse des aspects latents de la relation pédagogique.

Il me paraît indispensable d'allier la recherche d'une connaissance la plus objective possible des conduites individuelles et sociales dans la situation éducative, et la compréhension des ressorts internes qui les déclenchent (motivations, intentions qui entrent dans un projet d'agir ou d'être). D'allier aussi la recherche de ce qui est observable et de ce qui est caché à l'intérieur des êtres impliqués dans une situation. A l'homme, doit être restituée sa place de sujet dans les situations qu'il vit, afin d'analyser ses modes d'adaptation dans les interactions, autant que les modalités régulatrices de ses conduites. On ne mène pas une analyse sur le sujet, sans que lui-même fasse sa propre analyse.

Ces vingt dernières années, les chercheurs en éducation ont vécu l'évolution des méthodes d'investigation et la remise en cause fondamentale de l'expérimentation selon le modèle de Claude Bernard, et de la démarche hypothético-déductive. Il n'en reste pas moins que le souci scientifique de la vérification, telle que je l'ai connu chez des hommes comme Gaston Mialaret, me semble être parfois oublié par certains.

* * * * *

Depuis un bon moment mes préoccupations se portent sur le rôle des parents et des éducateurs dans le développement de la personne de l'enfant. Je me rappelle les formules de Bergson, dans l'Évolution créatrice : «cherchons au plus profond de nous-mêmes le point où nous nous sentons le plus intérieurs à notre propre vie», formules dans la filiation de Maine de Biran et de Plotin, pour développer sa vie spirituelle. Mais, au lieu de laisser se développer une vision métaphysique ou un élan moral, je préfère voir l'approfondissement de la vie intérieure, fondement pour chacun de sa propre existence. De la même façon me reviennent des

pensées de R. Le Senne : « nous appellerons **personnalité** tout ce qui manifestera dans l'individualité du moi sa visée de valeur et l'accès à la valeur visée par lui » (*La Destinée personnelle*), ou celles d'E. Mounier : « tout se passe comme si ma Personne était un centre invisible où tout se rattache ». Cependant, là aussi, je m'éloigne de la vision spirituelle de l'âme (unité plus vaste, plus intérieure, témoignant de « la présence et l'unité d'une vocation intemporelle », ayant sa place dans « la communion universelle »), pour chercher comment l'éducation doit donner les moyens au sujet de conduire sa destinée (ce qu'on entend actuellement par la notion de projet personnel et professionnel), en dépassant le problème de la contradiction entre nature et liberté, entre les déterminants génétiques sociales, et la volonté d'être.

Toute une philosophie de l'existence doit sous-tendre la recherche du développement psychologique de la personne et l'établissement de démarches éducatives. Pour Kierkegaard :

« Exister vraiment, c'est-à-dire imprégner de conscience son existence que l'on domine pour ainsi dire de la distance de l'éternité, tout en étant précisément en elle encore dans le devenir : en vérité la tâche est ardue. » (Post-scriptum non scientifique et définitif aux *Miettes philosophiques*).

L'existence est mouvement vers l'infini et, en même temps, réduction vers le fini. La tension entre les deux permet de trouver sa propre voie, avec trois possibilités différentes en qualités, que Kierkegaard appelle stades : esthétique, éthique, religieux.

P. Ricoeur (« *De l'interprétation essai sur Freud* ») a pour « ambition d'unir la raison et l'existence », d'allier la précision conceptuelle et le sens de l'intimité, du drame et de la profondeur, tel qu'il procède des expériences de l'individu.

Et Gaston Bachelard nous rappelle que d'autres alliances doivent se faire en l'homme. Raison scientifique et imagination poétique peuvent coexister, en se distinguant l'une de l'autre, pour une construction : l'une assurant l'orientation et la pénétration normative, l'autre s'offrant le risque dans la conquête libre. Se distinguant du rationalisme de Descartes, Bachelard montre la fonction de l'irréel, le rôle des images, des archétypes, dans ce qui se révèle de l'inconscient et surtout dans le processus de création. L'homme se transforme lui-même quand il cherche à pénétrer le monde par la connaissance et à le transformer. Le message de G. Bachelard amène à penser que toute éducation est transformation de l'homme. Ce que nous lèguent les Anciens est la base d'un dépassement pour une conquête du futur.

Même si ces réflexions sur le progrès de l'homme me semblent indispensables à mener à propos des finalités de l'éducation, mes interrogations actuelles restent plutôt axées sur la construction de soi et sur l'aide que parents et éducateurs peuvent apporter à l'enfant, puis l'adolescent. Aide fondée sur le dialogue. Chez Platon, le dialogue met la pensée en mouvement et permet d'avancer vers la connaissance de la vérité par la confrontation des idées. Loin d'être seulement «dialogue intérieur de l'âme avec elle-même» (Sophiste), il fait mettre sa pensée à l'épreuve, au contact de la pensée de l'autre. Il va au-delà de l'accès à la connaissance, il ouvre la possibilité de poursuivre le projet d'être soi.

«Par le dialogue, la communication, l'enfant, l'adolescent, apprend à se connaître et à se contrôler : contrôler ses impulsions, par les réactions d'autrui ; contrôler sa raison, par la raison d'autrui. Se connaître, connaître les autres, et connaître. Telle est la fonction du dialogue. Le dialogue n'est pas l'affrontement, la lutte. Il est confrontation. Où l'autre est traité en partenaire, en partenaire reconnu.» (Préface au livre de P. Vayer et Ch. Roncin, *«L'enfant et le groupe»*).

La recherche des obstacles sociologiques et psychologiques à cette réalisation de soi a constamment guidé mes lectures. Outre les oeuvres bien connues dans ces domaines, notamment en sociologie, je citerai les analyses historiques d'Antoine Prost, les travaux portant sur l'évolution de la représentation de l'enfance et de l'enfant (Philippe Ariès, Marie-José Chombart de Lauwe). Des psychologues, comme Maurice Reuchlin, m'ont aidé à connaître l'origine des différences individuelles des enfants à l'école, et d'autres, à analyser les difficultés affectives de l'enfant : depuis ma première lecture, *«L'Âme enfantine et la psychanalyse»*, de Charles Baudouin, jusqu'aux écrits de S. Freud, Mélanie Klein, D.W. Winnicott, ou la construction de l'identité de l'adolescent (E.H. Erikson, Peter Blos).

La construction de soi, l'engagement dans un projet personnel est un acte libre. Acte déclenché par le sentiment d'un manque, par la constatation d'une fissure. On rompt avec soi-même, pour un nouveau départ, après un arrêt qui a permis de se découvrir. Acte soutenu par la recherche de la différence. Acte qui s'organise dans le temps. Beaucoup de questions se posent à l'éducateur : comment permettre à l'enfant, l'adolescent, un choix libre ? Comment favoriser l'engagement dans un projet d'être et d'agir, en gardant sa distance, mais en éclairant la démarche ? Comment maintenir l'inquiétude à propos de soi, inquiétude bénéfique tant qu'elle suscite l'interrogation sur soi, favorise la prise de conscience, sans qu'elle devienne inhibitrice ?

L'adolescent trouve aussi ses guides dans les romans, la poésie, et il voit comment développer ce qui est potentiel en lui. Il découvre secrètement ses désirs et ses espoirs. Le rythme des images de la télévision ne permet pas la lente assimilation en soi-même et l'élaboration personnelle que procure l'écrit.

Je n'ai évoqué, dans cet itinéraire, qu'un jalonnement de lectures qui m'ont permis de prendre certaines orientations dans mes recherches. Mais que dire des oeuvres qui offrent à chacun la possibilité d'une construction personnelle, sur le plan affectif, autant qu'intellectuel ? Certaines stimulations profondes viennent parfois de lectures qui n'ont apparemment rien à voir avec le champ de travaux menés par un chercheur. Peut-être un poète comme René Char, à l'élan passionné et contrôlé en même temps, ou un romancier comme Julien Gracq, avec l'aventure du voyageur qui quitte le monde pour l'étrange, dans l'espoir d'une révélation, ont-ils eu autant d'influence sur moi que des spécialistes reconnus en psychologie et en éducation.

Marcel Postic

*Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Nantes
Directeur du Centre de recherches en éducation.*

* Ouvrages de Marcel Postic

- *Maeterlinck et le Symbolisme*. Paris : Nizet, 1970. 254 p.
- *Introduction à la pédagogie des enseignements techniques*. Paris : Foucher, 1971. 80 p.
- *Observation et formation des enseignants*. Préface de Gaston Mialaret. Paris : Presses Universitaires de France, 1977, 3e édition 1989. 336 p. (traductions espagnole -2e édit 1990 -portugaise).
- *La Relation éducative*. Paris : Presses Universitaires de France, 1979, 4e édition revue et augmentée 1990. 282 p. (traductions espagnole, portugaise, italienne, arabe).
- *Observer les situations éducatives* (avec la collaboration de Jean-Marie de Ketele). Paris : Presses Universitaires de France, 1988. 312 p. (traduction espagnole en cours).
- *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989. 162 p. (traductions italienne, portugaise, en cours).
- *Sur les chemins de l'Autre Monde, Contes fantastiques en Bretagne*. Morlaix : éditions du Dossen, 1990. 54 p.
- *Pour que notre enfant devienne une personne*, à paraître en 1992. 200 p.

COMMENT MIEUX ENSEIGNER

Jean Berbaum

Lorsque l'on cherche à reconstituer un itinéraire de recherche on est tenté de rattacher l'évolution constatée à un certain nombre de rencontres, d'événements, de lectures, qui auraient déterminé les changements d'orientation. C'est ce que je compte faire également dans les développements qui suivent.

Il m'a pourtant semblé, à la réflexion qu'il fallait peut-être ne donner à ces événements qu'une valeur d'élément déclencheur. Une conversation, une lecture ne pouvaient que contribuer à révéler des préoccupations latentes. Nous pourrions ainsi, les uns et les autres, associer les réorientations de nos existences à des événements qui ne sont en fait que les révélateurs d'un mouvement plus profond, d'une évolution dont la nature nous échappe en grande partie. C'est donc sans prétendre donner une explication de l'origine des changements d'orientation que nous mentionnerons les lieux, les rencontres, les lectures qui ont contribué à faire que, finalement, l'itinéraire décrit soit ce qu'il est.

Après une formation conduisant à l'enseignement de la physique et de la chimie je reprends des études de psychologie assurément pour essayer de compenser l'absence de préparation à une fonction que me semblait mériter mieux que quelques leçons d'essai devant mes camarades étudiants. Il n'était pas question alors de Sciences de l'Éducation, c'était dans le cadre de la licence de psychologie que l'on pouvait faire un certificat de psychologie de l'enfant et pédagogie. Et une fois cette formation complémentaire reçue, ayant exercé moi-même un enseignement scientifique dans les différentes classes du secondaire, je souhaitais contribuer au développement de la formation des futurs enseignants.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

Cela se situait en 1960 et il y avait peu de possibilités de se consacrer à cette tâche dans la France de cette époque (1).

C'est dans le cadre d'un projet UNESCO de mise en place d'une Ecole Normale Supérieure à Abidjan, où j'exerçais les fonctions de professeur de psycho-pédagogie, que je pourrai contribuer à la formation d'enseignants et mener un premier ensemble d'études sur le système scolaire ivoirien.

Dans le cadre d'un petit laboratoire de recherches pédagogiques que je constitue alors, vont être menés des travaux sur le niveau des connaissances des élèves d'une école primaire des faubourgs d'Abidjan (1965), sur les conditions de vie en dehors de la classe, des élèves d'une classe de 5e d'un collège d'Abidjan (1966) mais aussi sur l'apprentissage de la lecture par un public adulte à l'aide de la télévision (1966). Certains de ces travaux sont repris par la Revue africaine et malgache de psychologie en 1970 (juin et septembre), d'autres sont utilisés pour une synthèse publiée en 1970 également par l'AUDECAM (2) et dans le cadre de rapports aussi bien de l'UNESCO (3), que du Ministère de l'Education de Côte d'Ivoire (4). Une vingtaine de travaux vont ainsi être menés de 1965 à 1971.

Parallèlement à ces recherches souvent dictées par le désir que j'ai d'illustrer mes enseignements aux futurs professeurs et inspecteurs par des faits concrets, je conduis un travail plus approfondi sur l'évolution des élèves-professeurs auxquels je m'adresse. Pour mener à bien ma thèse d'Etat (soutenue en 1972) je suivrai l'évolution de plusieurs promotions pendant leur formation et je chercherai à rencontrer cinq ans plus tard, plusieurs anciens étudiants sur leur lieu d'activité professionnelle. Le titre retenu pour ce travail est : «*Former des professeurs - observation des attitudes, de la personnalité, des comportements d'élèves-professeurs en Côte d'Ivoire et organisation d'une formation d'enseignants*» (5). Je montre à cette occasion comment il est possible d'avoir une meilleure connaissance des élèves-professeurs en explorant l'emploi de tests que je traduis et que j'étalonne pour la population que je cherche à mieux connaître. Il s'agit du MTAI (Minnesota Teacher Attitude Inventory) et de la grille de Flanders, alors non disponibles en France, du 16 P.F. (Personality factors) de Cattell. Pour la conception d'une action de formation d'enseignants je développe l'importance d'une réflexion sur les objectifs et la nécessité de disposer d'évaluations concernant précisément le changement d'attitude et de comportement. Je tirerai de cette thèse une contribution à l'ouvrage «*L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*» (6). Mon expérience de la formation donnera lieu

à la rédaction d'un chapitre du T. 7 du *Traité des sciences pédagogiques* (PUF 1978) : «La formation des enseignants dans les pays en voie de développement» (p. 377-406).

L'enseignement donné à de futurs enseignants du secondaire à l'E.N.S. d'Abidjan pour les initier à la pédagogie générale a été réorganisé et présenté dans un manuel qui paraît en 1971 aux éditions Nathan : «*L'action pédagogique dans l'enseignement du second degré. Manuel pour la formation et le perfectionnement des professeurs de l'enseignement du second degré*». La préface est due à M. Debesse, qui fut aussi mon directeur de thèse.

Ma nomination comme professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Nancy II en 1972 m'amène naturellement à orienter mes recherches vers les problèmes de l'époque mais toujours en rapport avec la formation des enseignants (7). Je reste intéressé par le rôle que peut jouer l'observation dans la formation des enseignants et suis conforté dans cette perspective par les contacts que j'ai alors avec Marcel Postic (Rennes), Louis Marmoz (Caen), Jean Massonat et Michel Piola (Aix-en-Provence) et Albano Estrela à Lisbonne. Pour rendre effective l'utilisation de l'observation par les étudiants du Centre Pédagogique Régional de Nancy j'élabore un ensemble de transcriptions de leçons (120 pages) et un guide pour l'observation de la classe (68 pages) édités par l'IREM (Institut de Recherches sur l'Enseignement des Mathématiques) de Nancy, qui me donne la possibilité de mener pendant trois ans un groupe de recherche sur ce thème avec des conseillers pédagogiques de disciplines scientifiques.

Mais c'est la lecture d'un certain nombre de textes américains (dont Kaufmann (R.A.) : «*Educational system Planning*», Prentice Hall 1972), la rencontre de l'ouvrage de Géminard («*L'enseignement éclaté*», Casterman, 1973) et de Coombs («*La crise mondiale de l'éducation*», 1968) qui vont me permettre de préciser vers quoi peut déboucher l'observation. Ces ouvrages s'appuient sur la notion de système pour regrouper tout un ensemble de données et répondent par là à la préoccupation qui était la mienne de présenter, en un tout cohérent, les informations les plus diverses que l'on pouvait rassembler au sujet d'une action de formation. Pour ne pas perdre l'expérience que pouvaient apporter les multiples actions de formation mises en place à la suite de l'introduction des textes sur la formation professionnelle continue, il me semblait judicieux de considérer l'action de formation comme un système, ensemble de composants en interaction.

La seule analyse ne pouvait constituer une réponse à ce besoin d'approfondissement. Les méthodes des sciences exactes devaient être remplacées par d'autres formes d'études. Les travaux d'Edgar Morin (8) et de Jean-Louis Le Moigne (9) ont constitué pour moi une source d'approfondissement considérable. Ils sont, avec les travaux américains déjà mentionnés, à l'origine de l'ouvrage que j'ai publié en 1982 : «*Etude systémique des actions de formation*» (PUF) où j'essaie de montrer ce que pourrait être une méthodologie de recherche (c'est son sous-titre) basée sur la construction d'un modèle de la réalité, d'une représentation rendant compte des divers aspects du système retenu comme objet d'étude. Des articles parus en 1979 et 1980 rendaient compte de la progression de ma réflexion concernant ce domaine (10).

L'intérêt pour une approche globale de la réalité n'empêche pas de se centrer plus particulièrement sur un aspect ou l'autre de cette réalité. Durant les années 70 on peut dire que les préoccupations portaient sur la dimension sociale de la formation, sur les éléments de l'environnement qui pouvaient déterminer les effets de l'enseignement sur le rôle de l'institution. Progressivement pourtant, l'intérêt des formateurs et enseignants s'orientait davantage vers l'activité de l'apprenant lui-même et les demandes de clarification concernant la démarche d'apprentissage devenaient plus fréquentes. C'est pour répondre à cette préoccupation que je me suis progressivement centré sur l'apprendre en abandonnant, provisoirement, la réflexion sur l'enseigner. En reprenant ce que l'on trouvait dans la littérature spécialisée sur les théories de l'apprentissage, j'ai cherché à préciser l'état des connaissances dans ce domaine. J'ai rendu compte de ce travail, à l'usage des étudiants, dans «*Apprentissage et formation*» (11), en montrant que les pratiques de formation pouvaient être associées à des conceptions de l'apprentissage.

Mais il me semblait important de pouvoir saisir «sur le terrain» à quoi correspondaient les théories de l'apprentissage lorsqu'on observait un élève au travail. Or ces théories ne rendaient compte que d'une partie des faits que l'on pouvait saisir. L'intérêt de l'élève pour l'objet d'apprentissage, l'objectif qu'il pouvait se donner, l'estimation qu'il pouvait faire de son propre travail étaient autant de dimensions qui n'apparaissaient pas dans les descriptions habituelles de l'apprendre. Aussi m'a-t-il semblé nécessaire de repartir de l'observation directe mais aussi d'entretiens, de discussions de groupes, pour construire progressivement un modèle de l'apprentissage. C'est surtout dans des établissements de la région de Grenoble que j'ai procédé à de telles observations. Le modèle a très rapidement donné lieu à des formations dans le cadre de la MAFFPEN. Il me semblait important de pouvoir dire aux enseignants ce que l'on savait

de ce qu'est apprendre dans la mesure où, de mon point de vue, ils devaient être d'abord des facilitateurs d'apprentissage. Comment alors aider à ce qu'un apprentissage ait lieu si l'on ne savait ce qui se produisait au cours d'un tel changement ? Très rapidement les enseignants ne se satisfaisaient plus d'une simple connaissance de l'apprendre, ils souhaitaient réfléchir aux conséquences d'une telle connaissance pour leur propre action de formation.

Personnellement, il me semblait important de voir en quoi il était possible de développer chez les élèves une «capacité d'apprentissage» à partir de cette connaissance que l'on possédait de ce qu'est apprendre. Aussi, après avoir, dans un premier temps, rassemblé des activités qui pourraient contribuer à développer une telle capacité j'ai proposé aux enseignants une succession de 20 thèmes à partir desquels les élèves pourraient développer la connaissance de leur propre manière d'apprendre en vue de son amélioration. Une première expérimentation de ce programme a eu lieu dans le cadre de l'Atelier Pédagogique Personnalisé de Bonneville (Haute Savoie) en 1987. Il est utilisé depuis dans de nombreux Collèges et Lycées et une expérimentation au niveau de la Maternelle est en cours. Depuis le début de la mise en place du programme connu sous le nom de PADéCA (programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage) un effort d'évaluation est fait par suivi d'élèves, recueil de témoignages auprès des élèves et des enseignants utilisant cette démarche. Nous sommes confrontés au difficile problème de l'évaluation des innovations (12).

Si je devais résumer l'itinéraire de recherche parcouru, je retiendrais d'abord une période exploratoire essayant de rassembler des connaissances aussi bien sur les élèves que sur l'environnement de la formation. Cette première période serait suivie d'un ensemble de travaux cherchant à appréhender le «fonctionnement» de la formation considérée comme un système. Il y aurait ensuite un retour à l'élève considéré dans sa fonction d'apprenant avec une préoccupation de développement de sa capacité d'apprentissage. Mais il faudrait voir ce cheminement avec, en arrière-plan un souci de faire bénéficier de ces recherches les formateurs et enseignants. Les recherches entreprises sont toujours parties du terrain de la formation et j'ai essayé d'y retourner pour en faire bénéficier ses acteurs cherchant à répondre à cette question «comment mieux enseigner?».

Jean Berbaum

*Professeur de Sciences de l'Éducation
Université Pierre Mendès France - Grenoble II.*

Notes

- (1) Il n'y avait que les ENNA, à part les Ecoles Normales, qui possédaient un corps de professeurs de psycho-pédagogie.
- (2) DAGUE (P.) *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent en Afrique*, Ed. AUDECAM, 1970.
- (3) Sur l'enseignement de la lecture par la télévision, extraits dans *Nouvelles méthodes et techniques d'enseignement*, UNESCO.
- (4) *Programme d'éducation télévisuelle*, vol. V, Ministère de l'Education Côte d'Ivoire.
- (5) Service de reproduction des thèses - Université de Lille III, 1973.
- (6) T 2 Ed. Epi (1976) pp. 208-212. (Le titre de l'article est : *Changement de comportement, changement d'attitude et formation d'enseignants*).
- (7) voir par exemple
 - Formation des enseignants et micro-enseignement, *Média* n° 55-56, février 1974, pp. 9-13.
 - Quelques directions de recherches actuelles en matière de formation d'enseignants, *Les Sciences de l'Education*, n° 2-3 1976 65-72.
- (8) MORIN (E.) *La méthode - 1 - La nature de la nature*, Ed. Seuil, 1977.
- (9) LE MOIGNE (J.L.) *La théorie du système général*, PUF, 1977.
- (10) voir par exemple : Système et modèles dans l'étude des situations de formation : données méthodologiques. *Les Sciences de l'Education* n° 4, 1980 pp. 181-191.
- (11) Coll. *Que Sais-Je*, n° 2129, PUF 1984, 128 p.
- (12) Le programme et ses bases théoriques sont présentés dans : J. BERBAUM, *Développer la capacité d'apprendre*, Ed. E.S.F., 1991.

DE L'INTROSPECTION EXPÉRIMENTALE A LA PÉDAGOGIE DE LA CONNAISSANCE

Antoine de La Garanderie

Deux maîtres

Durant la seconde guerre mondiale, à la section de philosophie de la Faculté des Lettres de l'Université de Rennes, deux maîtres enseignaient : Albert Burloud et Roland Dalbiez.

Je dois à Burloud l'ouverture au monde mental, des méthodes pour l'atteindre, une théorie pour l'expliquer. Je dois à Dalbiez l'ouverture à l'être, l'exigence réaliste de ne pas le réduire au connaître, le souci d'un langage simple et direct, tel qu'on soit en mesure, grâce à lui, de critiquer son propre point de vue et de viser toujours à dire le vrai. Une circonstance m'aida dans l'élaboration de mes recherches : Dalbiez, métaphysicien, ontologiste, fit le premier grand ouvrage sur l'oeuvre de Freud (1). Sa lecture m'apprit comment conduire une analyse critique lorsqu'on a affaire à des phénomènes de conscience ou à des productions de l'inconscient. Burloud m'enseigna le discernement du mental (2) ; Dalbiez les moyens de sa preuve.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

Exigences pédagogiques et recherche

Enseignant la philosophie, je fus tout de suite frappé par l'inégalité des résultats qu'obtenait le travail des élèves. Titulaire de la classe, je récoltais chaque mois toutes leurs notes et devais en faire la moyenne. Mes élèves étaient peu nombreux - une quinzaine environ ; je pouvais m'efforcer de les bien connaître. Je m'aperçus que la plupart avait bonne volonté et ne répugnait pas au travail. Était-ce donc l'aptitude qui expliquait la différence de leur rendement ?

Je ne pouvais pas répondre affirmativement à cette question. Quelque chose protestait en moi, qui s'alimentait à deux sources : l'une personnelle ; l'autre philosophique.

Très tôt, j'ai eu le sentiment que l'inégalité dans les performances provenait plus des circonstances que d'une carence inaliénable. J'avais pu m'en rendre compte au cours de mes études. Un professeur, qu'il me soit spontanément sympathique ou antipathique, pouvait ou non me convenir intellectuellement. Sans doute n'étais-je pas en mesure, à l'époque, de donner des raisons de cette différence. Il n'en restait pas moins qu'elle s'imposait à ma conscience.

Je constatais aussi que des élèves se révélaient soudain, sans qu'on sache pourquoi... Cela ne pouvait pas être le simple fait de la manifestation capricieuse de l'aptitude. Je me souviens m'être ouvert à Burloud de cette interrogation. L'idée qu'il y avait des moyens mentaux à mettre en oeuvre pour être performant occupait déjà mon esprit dans les années 40. Burloud m'avait même proposé de choisir, comme sujet de D.E.S. (Diplôme d'Études Supérieures, petit mémoire de recherches qui se préparait après la licence) : «*L'aptitude à l'orthographe chez les écoliers*». Mais l'infirmité dont je souffrais me fit renoncer à ce projet : il m'aurait fallu enquêter auprès des enfants et il n'existait, à l'époque, aucun appareil acoustique susceptible de faciliter la communication.

Je ne nie pas l'influence exercée par cette infirmité -et aussi par le fait que je suis un gaucher contrarié- sur la finalité pédagogique de mes recherches. L'effort pour expliquer les difficultés d'adaptation, voire l'échec lui-même, par des causes autres que celle, insurmontable, de l'inaptitude, me paraissait relever de l'exigence de justice. D'où ma ténacité à le poursuivre.

Sur le plan philosophique, j'estimais qu'il était inadmissible de fonder la pédagogie scolaire sur le principe darwinien de la libre concurrence

pour la sélection des plus aptes. Je ne nie pas qu'il puisse y avoir une émulation féconde par la concurrence, que couronne le prix que le plus compétent obtiendra.

Mais une telle option me semble injuste dans sa visée qui est réductrice. Prise à la lettre, elle conduirait à bannir toute aide et, en définitive, la pédagogie elle-même. Plus on laissera les individus se débrouiller seuls, plus on sera à même d'estimer leurs capacités naturelles. Finalement, être pédagogue voudrait dire le contraire de ce que signifie la pédagogie : dans la perspective strictement darwinienne, le pédagogue serait là pour multiplier les obstacles, pour faire trébucher... La pédagogie ayant, elle, pour idéal d'aider l'élève à se trouver tout seul en lui en procurant les moyens. J'avais choisi la pédagogie et non le pédagogue darwinien pour des raisons qui tenaient à tout ce que j'avais pu observer. Ceci m'avait aussi frappé : certains élèves avaient de bons débuts mais s'arrêtaient vite... D'autres, en revanche, avaient de mauvais départs mais s'amélioreraient avec le temps. Le principe darwinien simplifiait la situation scolaire. La pédagogie devait intervenir pour comprendre le manque de souffle des premiers et les difficultés d'adaptation initiale des seconds. Le pédagogue ne pouvait pas être indifférent à cet appel pédagogique.

Enfin, dans le principe, il est inadmissible de bâtir une école dans le seul but de promouvoir une élite minoritaire. La vocation du pédagogue est d'aider l'élève à découvrir ses ressources et les moyens de les mettre en oeuvre. Ces ressources, ces moyens n'ont pas été inventoriés. Il faut les chercher. Je savais ce qu'il me fallait faire.

L'introspection expérimentale et la recherche fondamentale en pédagogie

Aucune hésitation ne me ralentit : la méthode à pratiquer serait l'introspection expérimentale, telle que me l'avait enseignée Burloud. C'est à propos de leurs tâches scolaires ou autres que j'interrogeais les élèves, en leur demandant d'exprimer ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils sont en situation de devoir les accomplir. L'expression d'introspection expérimentale était due à l'initiative des psychologues de l'École de Wurtzbourg (Watt, Messer, Bühler) dont Burloud avait étudié les travaux dans sa thèse complémentaire (3). Le qualificatif ajouté au mot introspection qui, à certains, paraît bien ambitieux, était dû au fait qu'en mettant des sujets d'âge et de culture homogènes en face de devoir

effectuer la même tâche, on pouvait obtenir des témoignages comparables, si on prenait soin de leur poser les mêmes questions sur l'activité mentale qu'ils avaient pu développer au cours de son exécution. Très justement, Alfred Binet revendiqua la paternité de cette méthode dont il avait fait un très fructueux usage qui donna lieu à son ouvrage : *«L'étude expérimentale de l'intelligence»*, lequel précède de plusieurs années les premières publications de Wurtzbourg.

Avec les élèves de ma classe de philosophie, n'avais-je pas des sujets d'âge et de culture homogènes soumis aux mêmes tâches ? J'avais donc les moyens de mettre en oeuvre l'introspection expérimentale en recherchant les causes mentales de la réussite scolaire. Je ne me suis pas contenté d'interroger mes élèves, j'ai eu la chance de pouvoir étendre mon champ d'investigation à des sujets candidats aux grandes écoles qui acceptèrent de se soumettre au jeu de mes questions sur leur activité mentale au cours de leur préparation à des concours. Puis, des collègues sont entrés dans ma recherche : ils ont fait mieux puisqu'ils n'hésitèrent pas à apprendre des textes par coeur, à suivre des cours qui ne portaient pas sur la discipline de leur spécialité, afin de pouvoir me renseigner sur les procédures mentales dont ils avaient fait usage pour mémoriser et comprendre. Compte tenu des vicissitudes qui traversent une vie, une vingtaine d'années se passa et, si l'on tient compte du temps que je mis à trouver un éditeur pour publier *Les Profils Pédagogiques*, il faut en ajouter dix. Il est vrai que j'ai ignoré trop longtemps que les éditions du Centurion, qui étaient ma famille spirituelle, avaient une collection pédagogique tout-à-fait ouverte à mes recherches, avec son responsable : Charles Ellinger.

Revenons en arrière : comment allais-je pratiquer l'introspection expérimentale ? Il ne suffit pas de poser une question générale de ce genre : *«Qu'est-ce qui s'est passé dans votre tête quand vous appreniez cette leçon ?»* pour obtenir une réponse significative. Dans toute science naturelle, c'est-à-dire qui a un objet réel, c'est la précision de la question qui libère la positivité de la réponse. La précision de la question est le fruit de l'élaboration de l'hypothèse. Quant à celle-ci, elle demande, pour être construite, qu'on soit ouvert sans préjugé au champ des phénomènes eux-mêmes dans leur diversité possible. Mais ce n'est pas suffisant : si j'ai eu le souci d'interroger en écartant tout ce qui entraverait l'expression du vécu mental, je n'en avais pas moins une idée directrice, dont il faut dire qu'elle constituait une hypothèse fondamentale. La voici.

L'adaptation à des tâches scolaires ou autres ne dépend pas uniquement de l'aptitude et de l'effort. Il y a des processus mentaux, jusqu'à présent inaperçus, qui en sont la raison directe. Pour les rendre conscients, il faut poser les bonnes questions. Pour les formuler, il est nécessaire d'imaginer ce que peuvent être des processus mentaux efficaces, ce qui **mentalement** les rend tels.

Quand je parle d'imaginer ce qui rend efficaces les processus mentaux, il s'agit non pas d'inventer purement et simplement ce «ce qui» mais de tenter de le déchiffrer à travers les témoignages apportés. L'aliment qui, dans sa phase première, peut nourrir l'hypothèse, revêtait dans ma tête cette forme : qu'est-ce qui, dans cette façon mentale d'apprendre, explique que cette leçon soit sue ? Qu'est-ce qui, dans cette façon mentale de conduire l'effort pour comprendre ce problème, explique qu'il ait été résolu ? L'exigence de demeurer en éveil à l'égard de signes propres au succès donnait à ma pensée l'orientation voulue pour qu'elle soit en situation de les capter.

Puis-je aller plus loin ? «L'orientation de ma pensée», qu'est-ce que cela veut dire ? En l'occurrence, elle obéit à une forme : l'efficacité du processus a sa raison dans une cohérence déterminée. Ce que je cherche, en effet, à diagnostiquer à travers le processus mental qui aboutit à la leçon sue, au problème compris, c'est la cohérence qui assure le rapport de moyens à fin, c'est-à-dire entre la procédure et l'atteinte de son but. Tel signe n'est-il pas un moyen et pourquoi ?

Dans cette situation mentale, le chercheur reste alors dépendant de l'apport de l'observation ou de l'expérience. A leur lumière, s'imposa à moi l'idée que l'efficacité de l'effort de mémoire tenait au fait mental que celui qui saura sa leçon l'apprend en se situant dans l'avenir et en jouant sa récitation. J'étais amené à poser l'existence d'un **geste mental** (4) propre pour rendre compte de l'efficacité du processus mental. A leur lumière s'imposa une autre idée, qui porte non plus sur la forme du processus mental mais sur son contenu.

Je constatais que des élèves qui composaient de bons plans de dissertation connaissaient souvent des difficultés pour les développer. D'autres, en revanche, qui faisaient preuve d'aisance de plume répugnaient à bâtir l'armature qui planifierait leur envolée. Je constatais aussi que les bons en dissertation ne le sont pas toujours en version latine et réciproquement. Ces observations ne relevaient en aucune manière de l'introspection, mais ils étaient pour moi l'indice, non de la présence ou de l'absence d'une aptitude déterminée, mais de la nature de l'objet

mental, constitué pour nourrir l'activité de la pensée. La question à poser m'apparut alors avec une netteté sans équivoque : quand vous cherchez à comprendre soit ce qu'on vous dit, soit ce que vous lisez ou regardez, vous parlez-vous ou vous donnez-vous des images ? Les réponses qui me furent formulées établissaient avec une référence indiscutable que les bons en dissertation mais qui éprouvaient des difficultés en version se parlaient et ne se donnaient pas d'image et les bons en version mais faibles en dissertation se donnaient des images et ne se parlaient pas.

J'avais utilisé l'introspection d'autrui pour tester la validité d'une hypothèse. Je n'ignorais pas les critiques dont ce mode d'investigation était l'objet. Mais elles ne résistaient pas à l'examen que l'on pouvait faire de la qualité de son apport. En effet, en questionnant de façon de plus en plus détaillée les sujets qui venaient de me fournir une précieuse indication sur le mode verbal ou visuel qu'ils utilisaient pour comprendre, je pouvais expliquer avec rigueur pourquoi ils réussissaient ou échouaient dans les épreuves de dissertation ou de version latine.

Celui qui comprend en se parlant prend l'habitude de manier du vocabulaire, enrichit sa mémoire de tours de phrases, découvre la logique d'une pensée et ses richesses en se livrant à des développements verbaux. Mais quand il se trouve en face d'un texte latin, il cherche à tirer du sens que les mots revêtent pour lui le sens de la version elle-même. On lira sous la plume du correcteur : manque de rigueur, tendance à commenter le texte ou à l'interpréter plutôt qu'à le traduire avec exactitude. La construction laisse à désirer. En revanche, celui qui comprend en se donnant des images lit le texte de sa version pour se donner l'image de la structure de la phrase ; à partir de cette image, il retrouve les images des exemples des règles de grammaire, il est alors en mesure de traduire le texte comme il se doit. En revanche, il est dépourvu de modes d'expression, de structures de formes de développement, pour la dissertation. Le correcteur sanctionne : pensée stagnante, expression maladroite, manque de culture.

Il n'est pas possible de nier la validité du témoignage introspectif puisqu'une corrélation est dument établie entre lui et la spécificité des résultats, qu'atteste une autre corrélation, celle de la similitude des appréciations formulées par les correcteurs. Une autre corrélation, encore plus significative, va s'ensuivre : les sujets renseignés sur la cause mentale de leur inadaptation auront la possibilité d'y porter remède. Cela implique que le sujet puisse modifier son mode de compréhension. Et pourquoi cela ne serait-il pas possible ?

Je profite de l'occasion pour dénoncer la signification dans laquelle, par parti pris trop rapidement, on a voulu enfermer mes travaux : il y aurait des sujets visuels et des sujets auditifs ! D'abord je n'ai jamais dit, ni écrit, qu'il y avait de tels sujets. J'ai affirmé qu'il y avait des sujets qui avaient pris l'habitude d'évoquer visuellement ou auditivement. Ensuite, faute d'avoir saisi que c'est au niveau de l'habitude évocative que s'opère la définition du visuel et de l'auditif, on n'a pas compris que le «visuel» et l'«auditif» pouvaient s'adonner à la conquête des habitudes évocatives (auditives ou visuelles) qu'ils n'auraient pas songé à mettre en pratique. Enfin, faute d'avoir saisi la différence entre une perception et une évocation, on a cédé à une idée confuse : celui qui perçoit visuellement et qui, après coup, est capable de redonner ce qu'il a ainsi perçu prouve qu'il a utilisé sa mémoire visuelle. Celui qui perçoit auditivement et qui se montre capable de restituer ce qu'il a entendu prouve qu'il a utilisé sa mémoire auditive. Mozart réalise l'extraordinaire performance de reconstituer dans son intégralité une oeuvre musicale après l'avoir entendue une seule fois. Comment Mozart a-t-il procédé pour la mémoriser ? Il n'est malheureusement pas là pour répondre à cette question. Affirmer que la mémoire utilisée est forcément auditive puisque l'objet de perception est de nature auditive relève de l'empirisme le plus naïf. Interrogeons des musiciens et demandons-leur ce qui se passe dans leur tête quand ils veulent mémoriser une oeuvre musicale à l'occasion de son écoute, sans qu'ils aient sous les yeux la partition. Bon nombre d'entre eux m'ont dit qu'au fur et à mesure de son déroulement, ils la traduisaient en images visuelles de notes qu'ils inscrivaient dans leur esprit sur une portée imaginaire. Et, quand ils faisaient l'effort de mémoire pour la retrouver, ce sont ces notes visuellement constituées qui leur revenaient et non les sons. De même, après avoir contemplé le philosophe de Rembrandt, si je cherche à m'en souvenir, ce qui me revient en mémoire, c'est non pas son image mais ce que je me suis dit lorsque je le regardais. Bien entendu, il n'est pas exclu que soient enregistrés visuellement ce qu'on a vu et auditivement ce qu'on a entendu. Mais l'essentiel est de ne pas commettre l'erreur de penser que le mode de mémorisation découle de la nature de la perception. Faute de s'être renseigné sur ce qui se passe au dedans de la conscience, par préjugé anti introspectif, on ne peut manquer d'y sombrer. L'enquête introspective révèle, de façon indubitable, que l'enregistrement des connaissances est le fruit non de la seule perception mais de gestes d'évocations.

Dans le cadre de cet «itinéraire», il n'est pas possible de présenter une synthèse de mes travaux, ni d'en épuiser l'histoire. J'essaie d'en dégager les temps forts. En voici deux susceptibles d'en rendre la physionomie.

I- Si la manifestation des aptitudes scolaires dépend des contenus évoqués, si ces contenus sont l'effet de la constitution d'habitudes évocatives, il convient d'en faire l'inventaire, en invitant les consciences à s'interroger sur celles qu'elles mettent en oeuvre dans les tâches de leur vie. De là est née l'idée de PROFIL PEDAGOGIQUE. Pour le conduire, j'ai proposé de sérier ces habitudes évocatives en les distribuant sous des **paramètres**. Le terme de paramètre a été choisi dans le but d'éviter toute confusion entre l'entreprise d'un PROFIL PEDAGOGIQUE et une enquête à visée caractérologique ou typologique.

Un paramètre exprime par lui-même l'idée de «variable». Or, l'entreprise du profil vise l'atteinte d'habitudes évocatives. Une habitude est par essence un acquis. On peut la conquérir, la modifier, y renoncer. L'enquête caractérologique ou typologique cherche des structures innées.

Pourquoi cette distribution en paramètres ? Pourquoi en ai-je reconnu quatre ? C'est l'expérience qui m'a guidé. En interrogeant de nombreux sujets, je me suis aperçu que les habitudes évocatives se construisaient dans le cours du vécu de chaque jour. Il y avait une différence fondamentale à constater : les unes se constituaient dans le cadre de la vie familiale, les autres dans celui de la vie scolaire ou professionnelle. Les habitudes évocatives que l'enfant élabore pour apprendre à marcher, à parler, à manipuler, à manger, à se souvenir, à comprendre ce qu'on lui dit, à imaginer des jeux, sont acquises sous l'effet de contraintes relatives, qui, le plus souvent, lui laissent une marge de spontanéité et aussi de temps pour s'adapter. Aussi les plus complexes d'entre elles sauvegardent-elles des possibilités d'intuition et de progrès. En revanche, les contraintes de l'école ou de la tâche professionnelle les figent en des structures stéréotypées. Un clivage se laisse discerner entre ces dernières : on voit apparaître des habitudes évocatives qui n'ont pour but que la conservation d'acquis, ne dépassant pas le stade des inférences immédiates ; une autre catégorie d'habitudes évocatives se caractérise par son but de maîtriser les opérations complexes de la pensée. Elle utilise la médiation du concept. Seulement, on s'aperçoit que des formes d'habitudes évocatives en limitent la signification et la portée. Les unes se spécifient dans une compréhension qui demeure applicative, tout en dépassant le stade de la simple inférence immédiate ; les autres visent l'explication mais s'y épuisent, au point d'échouer chaque fois qu'une application est à faire.

Face aux habitudes évocatives acquises dans l'ordinaire de la vie familiale, qui me semblaient constituer un premier paramètre (1), je trouvais deux autres paramètres pour réunir celles issues de la vie scolaire ou professionnelle :

2) celles au service de la mémorisation brute et des inférences immédiates et

3) celles des inférences médiate, au sein desquelles plusieurs modalités se laissaient discerner.

Mais il restait une autre catégorie d'habitudes évocatives qui tout en ayant leur spécificité pouvaient trouver à l'occasion leur place dans les trois autres c'est :

4) l'imagination créatrice. L'enquête du profil révélait qu'elles étaient souvent apparentées à celles du paramètre 1.

A partir de cette nomenclature, le jeu des questions pouvait être élaboré, afin de faire affleurer à la conscience les diverses habitudes évocatives qui entraient dans sa composition. Leur diagnostic relève, en définitive, de l'effort accompli pour imaginer la logique immanente qui a présidé à leur instauration : ayant mis entre parenthèses l'effort et le don, il reste à s'aviser de la structure de sens qui en détermine la forme et en éclaire le fonctionnement. Il est sûr que le fait d'évoquer visuellement ou auditivement n'est pas sans conséquence sur la diversité des qualités manifestées dans les activités entreprises. Il est sûr que la place prise par certaines habitudes évocatives d'un paramètre déterminé n'est pas sans influencer sur les capacités du développement mental. Tel qui a, pour des causes contingentes, mis l'accent sur le paramètre 2), c'est-à-dire qui majore les habitudes évocatives de la mémorisation brute et des applications mécaniques, sera démuné face à l'exigence d'avoir à s'adapter à des opérations de compréhension complexe. Réciproquement, celui qui a mis en place un fort paramètre 3) n'est pas sans connaître des difficultés quand on lui demande d'apprendre par cœur ou de se plier à la consigne d'avoir à acquérir un procédé de caractère mécanique.

Ces quelques observations ne font qu'effleurer les possibilités qu'offre l'enquête conduite pour l'établissement d'un Profil pédagogique. Il faut savoir que, pour chaque paramètre, de nombreuses questions se posent qui permettent d'identifier des habitudes évocatives insoupçonnées. Je prévois une objection, qui naît dans l'esprit de ceux qui n'ont jamais fait l'expérience du Profil pédagogique. Formulons-la : *«La pensée de l'être humain n'est pas enfermée dans le carcan de ce que vous appelez des «habitudes évocatives». La pensée est innovation, liberté ; elle se renouvelle au contact des*

choses, à la lumière des situations. Je n'ai jamais remarqué en moi la présence de ces pesantes structures dont je serais finalement la victime et non pas l'artisan».

Je dis que cette réaction est logique. Dans l'ordinaire de la vie de tous les jours, la pensée pense à l'objet auquel elle doit faire face et non aux moyens auxquels elle a recours pour s'y adapter. De ce fait, elle ne se rend pas compte qu'elle utilise pratiquement toujours les mêmes et de la même façon ! Elle s'imagine qu'aucun objet, qu'aucune situation ne sont absolument les mêmes et qu'il lui faut donc se renouveler pour les affronter ; elle tire de ces différences l'idée fautive de sa souplesse d'adaptation. L'enquête conduite pour établir le Profil Pédagogique lui montre son erreur et lui révèle les habitudes évocatives dont elle se sert à son insu. Par là même, elle acquiert d'incontestables possibilités de progrès, qu'elle décide soit de modifier ceux qu'elle emploie, soit d'en solliciter d'autres, soit d'en forger d'inédits.

II- Le deuxième temps fort est caractérisé par le souci de donner des définitions descriptives des concepts fondamentaux de la psychologie cognitive. Deux raisons en sont la cause. L'une provient de la demande qui s'est manifestée lors de la passation de Profils Pédagogiques ; l'autre de la réflexion déployée pour tenter de dégager le sens pédagogique des concepts d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion, d'imagination créatrice. Ces deux raisons s'ensuivent : si je n'avais pas été alerté par la demande qui s'exprimait au cours des Profils, je n'aurais peut-être pas tenté de formuler des définitions directement utilisables de ces concepts fondamentaux de la psychologie cognitive.

Au cours de tout Profil Pédagogique arrive le moment où apparaît la demande de conseil. Pour contracter une habitude évocative qui soit efficace, il faut de toute façon faire preuve de capacité d'attention, de mémorisation, de compréhension, ... etc. Il ne suffira donc pas que l'intéressé s'avise qu'il a acquis un paramètre 2) visuel et que lui font défaut des habitudes évocatives de paramètre 3). Il faudra lui **montrer comment** il a fait pour acquérir celui-là et comment il peut s'y prendre pour conquérir celles-ci. Un intéressé qui a **compris** l'acte de compréhension comme l'intuition d'une relation entre une formule et un champ d'applications possibles mais qui ignore la compréhension en tant qu'intuition entre la formule et les raisons qui la fondent aura besoin qu'on lui enseigne **comment** il peut s'y prendre mentalement pour passer de la compréhension application à celle qui lui procure l'explication. Voyons encore : l'intéressé qui, au cours d'un Profil Pédagogique, est alerté sur les manières dont il opère mentalement et qui demande

comment il doit faire pour être attentif, parce que personne ne le lui a appris, devra recevoir une réponse qui soit une véritable définition **pédagogique de l'attention**.

Vieux professeur de philosophie, je n'étais pas sans connaître les définitions classiques des concepts de la psychologie cognitive, proposées par de très honorables dictionnaires. Je n'ai jamais prétendu qu'elles soient fausses. Elles sont même d'une parfaite exactitude formelle. Mais elles sont dépourvues de sens pédagogique et donc inutilisables pour et par les élèves. Ces concepts, qui concernent des fonctions cognitives dont ils doivent faire un usage quasiment constant, restent pour eux dans un état de déplorable confusion ! L'enseignant leur rappelle sans cesse l'exigence d'y faire appel : soyez attentifs ; faites un effort de compréhension ; réfléchissez. Mais il ne peut leur dire concrètement ce qu'ils ont à faire pour les accomplir. Puisque j'avais décidé d'étudier le mental, je devais chercher à dégager le sens à leur proposer pour qu'ils puissent pratiquer comme il se doit ces actes fondamentaux de la psychologie cognitive.

J'ai trouvé dans l'oeuvre de mon maître Gaston Bachelard une très précieuse indication : à maintes reprises dans ses livres, il a manifesté un grand intérêt pour le sens pédagogique à tirer des notions scientifiques. Il allait jusqu'à dire : dis-moi comment on te trouve et je te dirai qui tu es. J'ai pensé qu'il fallait définir en termes de **gestes mentaux** les concepts fondamentaux de la psychologie cognitive. J'aboutissais à cet impératif : dis-moi comment il faut te pratiquer pour que tu sois efficace. Cet effort m'amenait jusqu'à l'essence de ces concepts fondamentaux.

Pourquoi ? Tout simplement parce qu'en visant à dégager l'efficacité des gestes mentaux d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion, d'imagination créatrice, je ne fais pas autre chose qu'établir ce que sont ces gestes mentaux puisque c'est le sens de leur finalité qui les caractérise dans leur essence même : l'attention, c'est l'être attentif ; la mémorisation, c'est l'être mémorisant ; la compréhension, c'est l'être comprenant ; ... etc. Définir pédagogiquement ces concepts, c'est à la fois les décrire et en atteindre ainsi l'essence.

Etre attentif, n'est-ce pas regarder, écouter, flairer, déguster, palper, manipuler, en faisant exister en images, en mots, en phrases, en expressions olfactives, gustatives, tactiles, l'objet de perception, de telle sorte que par ces évocations il soit mentalement codé ? Mémoriser, n'est-ce pas se redonner en images, en mots, en phrases, ce qu'on veut conserver, en le plaçant par ces évocations dans un imaginaire d'avenir qu'on se donne

comme cadre pour les accueillir ? Comprendre, n'est-ce pas le fruit d'une confrontation entre un objet dont on cherche le sens et les traductions qu'on s'en donne grâce à des évocations visuelles, auditives ou verbales ? Réfléchir, n'est-ce pas faire retour à des acquis qu'on évoque systématiquement parce qu'ils sont en rapport avec le problème posé et qu'ils sont susceptibles de procurer les moyens de sa résolution ? Imaginer, n'est-ce pas chercher à évoquer ce qui dans l'objet perçu ou déjà évoqué est inédit, qu'on vise à en dégager soit la réalité, soit un programme de réalisation ? Ces définitions sont donc à proposer pour que la pensée puisse s'exercer comme il faut.

* * * * *

Voilà donc les étapes et les points forts d'une recherche essentiellement axée sur le monde mental. Elle est loin d'être achevée. Elle offre à tous ceux qui s'intéressent aux sciences humaines un immense champ d'investigation. Les fruits déjà récoltés sont prometteurs. Ils seront démultipliés si de pénétrants chercheurs acceptent de le prendre en compte.

Antoine de la Garanderie

*Professeur à l'Université catholique de l'Ouest
Directeur de recherche à l'Université de Lyon 2 - Lumière.*

NOTES

- (1) La méthode psychanalytique et la doctrine freudienne, Desclée de Brouwer, 1936.
- (2) La pensée conceptuelle (Alcan, 1928). La pensée d'après les recherches expérimentales de Watt, Messer et Bühler (Alcan, 1928). Les principes d'une psychologie des tendances (Alcan, 1938).
- (3) o.c. plus haut
- (4) Binet a employé une fois l'expression de « geste mental » dans « *L'Etude expérimentale de l'intelligence* » (1973).

Liste des ouvrages de l'auteur

- *La valeur de l'ennui* (Prix Montyon). Paris : Le Cerf, 1968.
- *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*. Nauwelaerts, 1968.
- *Une pédagogie de l'entraide*. Paris : Les éditions ouvrières, 1974.
- *Les profils pédagogiques*. Paris : Le Centurion, 1980.
- *La pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris : Le Centurion, 1982.

- *Le dialogue pédagogique avec l'école*. Paris : Le Centurion, 1984.
- *Comprendre et imaginer*. Paris : Le Centurion, 1986.
- *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*. Paris : Le Centurion, 1987.
- *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : Le Centurion, 1990.
- *La motivation : son éveil, son développement*. Paris : Le Centurion, 1991.

*** En collaboration :**

- *Les 12-14 ans, un âge charnière*. Paris : Fleurus, 1966.
- *L'Adolescent*. Mame, 1967.
- *Tous les enfants peuvent réussir, avec Geneviève Cattani*. Paris : Le Centurion, 1988.

PATIENCE ET LONGUEUR DE TEMPS

Michelle Brenez

Enseigner une langue vivante exige, me semble-t-il, d'autres pratiques que l'enseignement des mathématiques ou même du français langue maternelle. En premier lieu parce qu'il existe des pays où ces langues sont parlées, et que le cours de langue ne sera donc qu'un Ersatz, une copie de copie de la réalité.

Ensuite, il semble clair que l'apprenant (quel vilain mot), peut vérifier ses connaissances en décrochant son téléphone ou en appuyant sur une touche de sa télécommande. Et le verdict tombe. Peut-être est-ce général d'avoir à se battre contre des connaissances de base jamais assimilées, des exercices réussis en mai redevenus mystères complets en octobre, mais en langue et tout spécialement en allemand, le professeur se sent doublement responsable, car sa matière est pratiquement la seule qui corresponde à un choix de la part des familles. Ce qui sous-entend des attentes particulières à ne pas décevoir. Ces considérations ne paraîtront pas en clair dans les lignes suivantes, mais elles sont inscrites entre les lignes et toujours préoccupantes.

Ces «Chemins» se proposent de décrire comment des savoirs issus de l'univers scientifique parviennent au praticien et influent sur sa vie professionnelle. Je commencerai par avouer qu'il n'existe, à ma connaissance, aucune bible de l'enseignement de l'allemand. Si je me trompe, je prie l'auteur de bien vouloir excuser mon ignorance. Une bonne partie des ouvrages de référence ne seront pas spécifiques de l'enseignement de l'allemand. Ceci posé, j'entre dans le vif du sujet.

Goethe a dit «Certes, tout commencement est difficile, mais on pourrait dire inversement que tout début est facile, et que ce sont les derniers échelons qui sont les plus durs et les plus rarement atteints». Parlons de

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

mes débuts. « Dame 38 ans, licenciée en allemand, diplômée IEP, mariée, deux enfants, voiture, aucune expérience de l'enseignement, demande poste de maître-auxiliaire à mi-temps ». Le 29 septembre 1971, un proviseur de lycée technique me voit débarquer dans son bureau. « Les élèves ont-ils un manuel ? ». « Non, allez voir les éditeurs, ils vous recevront à bras ouverts ». « Avez-vous d'autres professeurs d'allemand ? ». « Non, vous remplacez un jeune MA qui est nommé ailleurs. Vous êtes la seule germaniste ». Le collègue qui me cède la place me demande : « Tu sais comment on fait cours ? ». « Non ». « Tu lis un texte et puis tu en discutes avec les élèves ».

Chez les éditeurs, on se piétine, et s'entendre lire un texte auquel ils ne comprennent rien n'incite les élèves ni au calme, ni à l'apprentissage. Très dur. Vers le quinze octobre, une invitation à des séminaires linguistiques et pédagogiques à l'INRP. Le proviseur : « N'allez pas perdre votre temps dans ces trucs-là ». C'est vrai que je n'y comprendrai pas grand chose au départ, mais quel bonheur de rencontrer d'autres germanistes. Je découvre même l'existence d'Instructions Officielles.

Début novembre, convocation à une réunion avec des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux. Qui nous expliquent comment il aurait fallu faire notre premier cours. Nous avons le droit de poser des questions sur des petits papiers. Je demande : « Comment choisit-on un manuel ? » Réponse : « Laissez ce soin à vos collègues titulaires ». Je demande : « Comment note-t-on ? » Réponse un peu agacée : « Quand c'est bon, on met une bonne note, quand c'est mauvais, une mauvaise ».

Si je m'accroche néanmoins, c'est pour ne pas avoir l'air d'abandonner avant même d'avoir commencé. Je vais donc chercher à savoir comment apprivoiser les élèves, suivre des stages, passer les concours et avoir droit, après le CAPES, à une formation initiale digne de ce nom. Qu'il me soit permis de rendre ici hommage à mon conseiller pédagogique, homme de grand talent, auquel je dois à peu près tout. Je nous revois, puisqu'à l'époque les stagiaires gravitaient en triades, un soir de mars 1974, au lycée Henri IV. Le professeur se déplace tranquillement dans la classe et attend que les élèves s'expriment. Ni hâte, ni tension, ni situation artificielle, un adulte conscient arbitre l'appréhension d'un sujet et orchestre, presque muet, la lente éclosion d'une production de langage. C'est simple, c'est magique, c'est évident. Goethe, encore lui, a dit : « Toute chose exécutée à la perfection semble facile ».

Recentrons notre problème. Pour tenter de cerner les itinéraires des savoirs scientifiques, il faut poser aussi la question des objectifs. Pourquoi

enseigner ? Quels sont les buts, conscients ou non, que je poursuis en me rendant à mon lycée, en poussant la porte de ma classe ? Si l'on met de côté la part du hasard, on pourra alors découvrir, peut-être, pourquoi on aura eu en mains tel livre, ou cherché une réponse dans tel article. En réfléchissant à mes propres motivations, j'ai réalisé avoir effectivement parcouru en vingt ans un itinéraire à étapes et avoir vécu quelques tournants décisifs sous l'influence de facteurs venus de l'extérieur.

Ich liebe, du liebst, er liebt

Si je devais définir la première de ces étapes, je dirais qu'elle a été irraisonnée et affective. En effet, une fois nommée à mon premier poste de titulaire, c'était à Nanterre en 1974, je désirais surtout et avant tout être acceptée, voire appréciée des élèves. Parce que je me considérais comme ambassadrice de l'allemand et que mon premier objectif était de leur faire aimer l'allemand. Je me suis donc mise à leur écoute, apprenant à mettre à leur portée les savoirs que je souhaitais sincèrement leur transmettre. Tant pour eux que pour moi, car mes connaissances étaient à l'époque toutes littéraires et culturelles, complètement axées sur le passé, j'ai commencé à organiser des échanges et des voyages. C'est donc au contact de collègues allemands que j'ai découvert un certain nombre de concepts pédagogiques ou didactiques. Je n'insisterai pas sur leur approche très scientifique de l'évaluation, que j'ai pu comparer avec confusion à ma méthode intuitive à variantes, mais je voudrais m'étendre sur un aspect très spécifique de leur pratique, que j'appellerai l'apprentissage de la démocratie.

Apprendre la démocratie à l'école, pour un Français, c'est une formule creuse ou une évidence. Pour un Allemand, avec tout l'arrière-plan historique que cela implique, c'est absolument vital. Point de départ, observons une classe allemande : les élèves font ce que bon leur semble. Ecouter, participer, se déplacer, manger, tricoter. Rien ne s'oppose à ce que le professeur tricote aussi. A première vue, on pourrait penser qu'il s'agit d'une permanence. Et puis, on s'aperçoit qu'un travail se fait, qu'une réflexion a été engagée, qu'un grand chapitre avait été lu à la maison en lecture autonome, qu'on dégage l'essentiel et l'accessoire, qu'on trouve des passerelles vers d'autres idées, d'autres matières. Tout sera mis à plat, tout sera remis en cause dix fois s'il le faut, mais rien ne sera plus jamais imposé, on ne prodiguera plus de certitudes, on respectera intégralement la volonté de l'autre.

L'adolescent devra trouver lui-même ce qu'il veut, juger par rapport à lui-même, décider en son âme et conscience. Cette manière d'assumer la responsabilité du passé et de préparer un avenir différent n'appartient, ni à l'ensemble des Länder, ni à tous les établissements. Mais elle résulte d'une longue réflexion et d'un engagement personnel de la majeure partie des collègues que j'ai rencontrés, et j'en ai été profondément marquée. Force étant de constater qu'à dix-huit ans, un Allemand est un adulte, un Français un adolescent, la plupart du temps - à milieu et formation équivalents -. Cette expérience allemande et la lecture des livres d'Alice Miller sur la reproduction des comportements a influencé pour une bonne part, et mon attitude vis à vis des élèves, et la didactique des manuels dont j'ai été auteur ou co auteur par la suite. Mais de toute manière la première étape, toute d'innocence empirique, de ma vie professionnelle, a pris fin lorsqu'on m'a confié de nouvelles responsabilités.

Have a cup of tea

On va me confier peu à peu un certain nombre de tâches : conseillère pédagogique, déléguée du CRDP de Versailles, membre de la commission d'études des manuels, membre du jury du CAPES de Lettres Modernes, associée à des recherches concernant l'ouverture sur l'international ou l'introduction de la civilisation dans notre enseignement.

Il me faut alors en apprendre un peu plus long sur la linguistique, les sciences de l'éducation ou la pédagogie spécifique aux langues vivantes. La manière la plus vivante d'accéder à l'information sera, pour mon goût, d'assister à des stages, des colloques, des séminaires. Je pense notamment aux Etats Généraux des langues vivantes, à la Villette en 1989, mais aussi aux congrès de l'association internationale des professeurs d'allemand (IDV) à Vienne, la même année ou de l'association des professeurs d'allemand à Monaco, Darmstadt, Berlin, par exemple.

Mais des lectures s'imposent également : comment ne pas connaître le «*Cours de linguistique générale*» de Ferdinand de Saussure, les «*Cahiers d'Allemand*» (Didier), la revue «*Langues Modernes*» de l'APLV, les «*Dossiers de Sèvres*» (CIEP), les comptes rendus des travaux du «*Triangle 7*» et tous les ouvrages de Geneviève Zarate sur l'enseignement d'une culture étrangère ? Qu'a dit Goethe à ce propos ? «*Qui veut enseigner peut garder de par devers lui la plus grande partie de son savoir, mais il n'a pas le droit de n'être qu'à moitié savant*».

Je ne sais si j'approche des exigences goethéennes, mais mes objectifs ont quelque peu changé de nature. Car si je désire toujours voir apprécier l'allemand, je voudrais en outre transmettre un savoir avec suffisamment de rigueur et d'exigence pour ne pas avoir à le reprendre indéfiniment. Le credo de l'époque s'appelait «faire parler les élèves», mais j'avais fait mienne l'idée qu'il ne s'agissait pas «d'une conversation autour d'une tasse de thé». Là, ce n'est pas Goethe, mais l'Inspection Générale qui parle.

Usus fructus

La question des savoirs scientifiques acquis, par exemple, en lisant ou en assistant à des conférences, se rapporte aussi à l'usage que l'on en fera. Là, j'imagine une sorte d'alchimie grâce à laquelle je mute plus ou moins consciemment l'acquis en applications possibles dans mes cours et, parallèlement, en informations susceptibles de servir à mes collègues. Car entre temps j'ai abordé une nouvelle étape de ma vie professionnelle en acceptant des responsabilités au sein de ce que j'appelle communément association des professeurs d'allemand, mais dont l'appellation officielle est «Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France» (ADEAF).

A l'ADEAF je suis chargée des relations extérieures et responsable du Bulletin. Je serai donc l'agence de renseignements, l'écho, le mur des lamentations et la gardienne du moral des collègues germanistes. Ce rôle m'obligera à rendre compte de réunions de spécialistes, de livres de didactique, d'enquêtes ou de recherches. J'ai cependant à cœur de ne pas me placer exclusivement au niveau théorique, mais de vérifier autant que possible par expérience ce qui pourrait trouver application. Je pense notamment aux publications du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues vivantes, mais également à des ouvrages concernant les objectifs (Mager) ou, plus récemment, la méthodologie (Meirieu). Un exemple très simple me vient à l'esprit : Comment reprocher à un élève de ne pas savoir ses leçons, si on ne lui a jamais expliqué soi-même clairement et en détail ce qu'on entendait par là ? C'est évident, mais encore faut-il en prendre conscience.

Je ne voudrais pas donner l'impression d'être devenue une VRP des sciences de l'éducation. Bien au contraire, j'en ai peu usé, j'ai essayé de faire fructifier ce que j'en ai retenu, mais n'en ai guère abusé. Mes sources d'inspiration principales demeuraient mes collègues germanistes et

leurs préoccupations. Je me souviens d'un article intitulé «Pitié pour les Secondes» que des professeurs de troisième rencontrés à Expolangues m'avaient demandé d'écrire. Ils souffraient de la réception musclée réservée à leurs élèves arrivant au lycée. Ma tâche essentielle consistant à rappeler que nous étions tous solidaires et que l'avenir de notre matière reposait sur notre investissement personnel, il s'agit donc d'une étape plutôt militante que scientifique. Mais toujours centrée sur l'élève, entité précieuse qu'il convient de ne pas rebuter par la difficulté, sans pour cela le décevoir par la facilité.

Au début de l'année 1989-1990, j'ai été invitée à participer à une recherche de l'INRP. Je suis donc depuis deux ans bientôt à une nouvelle école, qui m'apprend à ne plus être péremptoire, à laisser mes certitudes au vestiaire, à m'inquiéter d'autre chose que du recrutement des germanistes ou de l'absolue conformité des cours avec les Instructions Officielles. L'objet de cette recherche se trouve, d'ailleurs être l'articulation troisième/seconde, juste retour des choses. Depuis que je travaille en ce domaine, il me faut considérer l'enseignement sous un angle différent. Partant d'observations de classe et de leur mise à plat, je me demande à quel moment les élèves apprennent-ils vraiment? Pourquoi telle phase, tel instant, tel exercice ont-ils été générateurs d'apprentissage? Que s'est-il passé pour déclencher ce résultat? Chercher une réponse dans le cours d'autrui amène inmanquablement une remise en cause de ses propres cours, de ses propres méthodes, afin de tenter de percevoir les mécanismes mis en oeuvre pour atteindre un certain objectif et les raisons pour lesquelles on aura ou on n'aura pas abouti.

Si je dois citer une retombée de cette dernière phase dans ma pédagogie personnelle, je citerai un goût nouveau pour le travail de groupe. Assorti d'une préparation plus minutieuse et plus complexe de ce type d'exercice. Or, aucun collègue observé ne nous a jamais fait assister à des travaux de groupe. Mais je ressens le besoin d'impliquer davantage les élèves sur leur apprentissage, de les associer plus étroitement à mes projets. Dans la même direction, je tiens à enregistrer la production des élèves et à leur en présenter les résultats. Je ne sais pas encore si la prise de conscience ainsi suscitée portera des fruits durables; à court terme, elle semble stimulante.

Dresser un bilan de vingt années de pratique de l'enseignement de l'allemand, c'est implicitement reconstituer l'évolution de la discipline. Je voudrais montrer, pour conclure, en quoi elle a pu évoluer à mes yeux.

BIBLIOGRAPHIE

a) livres

SAUSSURE Ferdinand. Cours de linguistique générale. Paris, Payot, 1966, 331 p.

MAGER Robert F. Comment définir des objectifs pédagogiques. Paris, Bordas, 1977, 131 p. (édition rééditée et augmentée)

MEIRIEU Philippe. Enseigner, scénario pour un métier nouveau préfacé par Louis Legrand. Paris, ESF, 1989, 158 p.

ZARATE Geneviève. Enseigner une culture étrangère. Paris, Hachette, 1986, 160 p.

ZARATE Geneviève. Le regard touristique. BELC, Paris, 1982.

CONSEIL DE L'EUROPE. Kontaktschwelle.. Langenscheidt, 1980.

MILLER Alice. Am Anfang war Erziehung. Suhrkamp Frankf/M., 1980.

GOETHE J. Wolfgang. Wilhelm Meister Lehr-und Wanderjahre

b) périodiques

Cahiers d'allemand n° 1-16
Revue de linguistique et de pédagogie. Didier, puis Didier-Erudition, Paris

Nouveaux cahiers d'allemand. ANCA/ADEAF - publication CRDP Nancy

Triangle 7. Communication interculturelle. 1988. Didier Erudition

Cahiers de l'évaluation. Les dossiers de Sèvres. 1989. CIEP

La pédagogie différenciée n° 117. *Amis de Sèvres*, mars 1985.

Apprendre aux élèves à travailler. N° 129 et 130, mars et juin 1988, *Amis de Sèvres*, CIEP.

et :

Langues modernes, revue de l'APLV, Paris

puis :

Référentiel langue étrangère allemand, 1987, Ministère de l'Education Nationale. DLC 15

J'ai vu se renforcer l'interdit sur l'interrogatoire type «poste de police». J'ai vu le dogme du primat de l'oral prendre l'étiquette «priorité à la communication» - triangulaire, de préférence-. J'ai vu le tabou qui interdisait le recours à la langue maternelle se transformer en prière d'utiliser le français pour aider ou évaluer la compréhension. Ceci pour la pédagogie.

Mais je n'ai pas vu de changement dans la manière de recruter des enseignants totalement inexpérimentés et de les expédier dans l'arène du jour au lendemain sans autre forme de procès. Vont-ils être obligés de repartir, comme moi, à zéro, et de tout redécouvrir par eux-mêmes ?

Peut-être que non. La transmission des savoirs et des savoir-faire a marqué un point le jour de la création des concours internes. Il faut saluer cette occasion donnée à tous de recevoir une formation continue à défaut de formation initiale, mais aussi de prendre un recul par rapport à leur expérience quotidienne et de nouer des liens plus étroits avec les sciences de l'éducation.

Goethe a dit «Von unten auf zu dienen, ist Überall nötig». Ce qui pourrait se traduire, bien imparfaitement, par «Toute chose s'acquiert en commençant par le bas». C'est certainement vrai, mais s'appuyer sur la réflexion et l'acquis de ceux qui vous précèdent, peut aplanir bien des difficultés superflues en l'occurrence.

Michelle BRENEZ

*Professeur d'allemand
Lycée de Sèores (92)*

ITINÉRAIRES POUR LA CONSTRUCTION D'UN MÉTIER NOUVEAU

Françoise Chapron

Tâche hasardeuse et téméraire que celle de retracer une expérience de vingt ans de pratique professionnelle ! Difficile de démêler la part des démarches individuelles, de l'évolution de l'« Histoire », du hasard, de la nécessité, des rencontres, des lectures qui précédent, suivent et en tout cas enrichissent ces contacts !

Des pistes « pionnières » à la grande route encore incertaine par instants, cet itinéraire, ce chemin(ement) a croisé des êtres, des auteurs, des réflexions, des pratiques, s'imbriquant en spirale dans une démarche progressive mais toujours plus riche, dans chacun des contextes d'action de cette histoire personnelle. Mais ce ne peut être seulement un itinéraire personnel. Il se confond dans mon cas le plus souvent avec une aventure collective associative, oeuvrant encore aujourd'hui à la construction d'un métier nouveau d'enseignant : celui de documentaliste de CDI, dont l'existence et l'apport dans un Système Educatif rénové, reconnu par la création d'un CAPES de documentation, a coïncidé avec la parution de la Loi d'orientation sur l'Éducation en 1989.

Le temps des défrichements

Nommée, en 1971, maîtresse auxiliaire d'histoire-géographie (et accessoirement de sciences économiques !), ma première préoccupation d'enseignante, pourvue d'une simple licence, sans formation pédagogique, n'a pas été bien différente de ceux et celles de ma génération,

arrivant dans un système bouleversé par mai 68 : assurer du mieux possible des cours magistraux, le plus souvent en lycée, sans réflexion très approfondie sur les finalités de ma mission, mais très vite consciente de la difficulté du «savoir enseigner».

De nomination en nomination, de lycée en collège (dur le recyclage personnel en français en 6ème !), cette première expérience a abouti à une nomination à la rentrée 1974, à 60 km de chez moi, sur un poste de documentaliste (alternative le chômage !). Ma discipline d'origine m'y aidant, l'adaptation à cette nouvelle fonction ne fut pas trop difficile mais me fit découvrir la fragilité et l'imprécision d'une fonction nouvelle et pourtant très vite passionnante.

Recherchant une solidarité professionnelle pour rompre mon isolement, c'est tout naturellement que je suis entrée au bureau de l'Association académique des documentalistes, de création récente. Cette structure professionnelle m'offrait la possibilité d'échanges, d'amitié, de chaleur humaine, un lieu de rencontre pour faire progresser la réflexion sur une fonction sans statut qui en était à ses balbutiements.

Très vite, nous nous sommes rendu compte que nous devons prouver sur le terrain, par nos pratiques pédagogiques, l'intérêt de notre action auprès des élèves, en liaison avec les autres enseignants, et la faire reconnaître pour exister !

C'était l'époque du développement des pratiques de travail autonome. Mes premières lectures furent donc les travaux de Nelly Leselbaum (2) sur le Travail autonome (et plus tard l'ouvrage d'Albert Moynes), le livre de Marcel Sire, Inspecteur Général chargé de la documentation, puis l'ouvrage de base de Jean Hassenforder et Geneviève Lefort «Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation», le tout assorti d'une initiation très succincte aux techniques de documentation (faute de formation digne de ce nom) et d'une «teinture» de littérature jeunesse !

En 1977, parut la première Circulaire de Fonction des documentalistes (3) reconnaissant l'action pédagogique essentielle, inspirant les différentes tâches des documentalistes de ces premiers CDI encore peu nombreux et mal dotés ! (le mien comptant à cette époque 22 m2 !)

Ma réflexion personnelle s'approfondit notamment au contact de l'exemple québécois (fort à la mode). Je participai en effet au stage du Québec de 1977. Il me confirma que, si les moyens matériels et en personnel étaient nécessaires (c'était «Byzance» face à nos CDI), faute d'un projet éducatif global, le CDI ne resterait qu'un simple service de documentation «belle vitrine s'il en fût» ! Cette conception m'apparais-

sait bien insuffisante pour remplir le rôle de formation des élèves que je ressentais déjà comme mission première de mon action. Au Québec existait d'ailleurs déjà un embryon de littérature dans ce domaine que je rapportais dans ma valise !

Je n'étais, bien entendu, pas la seule à partager cette conviction et il est significatif qu'en 1980 quatre ouvrages de collègues ne se connaissant pas soient parus chez des éditeurs différents, concernant l'initiation des élèves aux techniques documentaires (4).

Le mouvement était lancé, né des pratiques de travail autonome, de la nécessité de «rationaliser» les apprentissages documentaires des élèves au CDI hérités le plus souvent des disciples de Freinet, et des méthodes actives pratiquées en classes de transition, CPPN, CPA.

Le temps des semailles

Depuis 1975, j'assurais des responsabilités au bureau national de la FADBEN (1). J'étais donc de plus en plus souvent amenée à fréquenter des personnalités institutionnelles ou à rencontrer des responsables d'associations de spécialistes, siégeant à la Conférence des Présidents, notamment les littéraires, historiens-géographes, les biologistes «clients naturels de nos CDI». Je participais aussi à des stages avec l'ARPEJ (Association Régions Presse enseignement, jeunesse). Je rencontrais des collègues de la revue «Pratiques», d'autres documentalistes hors Education Nationale, je lisais des revues comme les «Cahiers pédagogiques».

Par ailleurs, Jean Hassenforder, de l'INRP, avait participé au colloque de la FADBEN à Lille en Juin 80, traçant pour nous, riche de son expérience personnelle, les voies de l'avenir en documentation. Les travaux de l'INRP, de certains CRDP, me devenaient plus familiers, augmentaient mon désir d'approfondir les réflexions quelque peu empiriques et tâtonnantes du terrain. N'ayant pas encore pris en compte toute la dimension de la démarche documentaire dans son entier, nous restions timidement souvent limités à l'accès aux sources documentaires - peur d'«envahir les plates-bandes» des professeurs de discipline ? perception insuffisante - (mais compréhensible à cette époque) de la nécessité d'une démarche de projet menée en équipe ? Sans doute fallait-il «donner du temps au temps» pour mûrir la réflexion pédagogique et professionnelle qui essaimait petit à petit.

Dans le même temps, je m'engageai en 1979 dans une démarche personnelle en maîtrise d'histoire (je n'avais pas eu le temps de la faire précédemment).

Cela me semblait une expérience méthodologique personnelle et professionnelle nécessaire. Le choix du sujet m'amena en fait à une thèse de 3^e cycle (5). Durant tout ce temps je confrontai ma démarche personnelle et celles de mes élèves de collège, bien souvent parallèle dans les grandes lignes (hormis la complexité du fonds à traiter et de la problématique).

Le coup «d'accélération» de ce processus de réflexion fut ma rencontre en 1982 avec André de Peretti dans le cadre des consultations préalables au «*Rapport sur la Formation des Maîtres*» dont il était chargé.

Rencontre forte pour moi, d'une personnalité pétillante d'intelligence, d'une compétence reconnue de chercheur en Sciences de l'Education, attachante ô combien ! Elle n'a pas pu ne pas me marquer au point de vue professionnel et humain, comme tant d'autres ! Je ne manquai pas de lire «*L'Ecole plurielle*» dès sa parution et ce livre reste un ouvrage de base pour tous les enseignants pour toute la dimension humaniste (et humaine) qu'il donne à notre métier.

Tout alla ensuite très vite (et ne s'est pas ralenti depuis !). Je participai aux côtés de Brigitte Chevalier (qui allait en 1984 devenir chargée de recherche à l'INRP) à la conception et à la démultiplication des modules méthodologiques issus du rapport «de Peretti», et confiés aux MAFPEN naissantes.

Notre «module III : utilisation des ressources documentaires et conseils méthodologiques» m'offrit l'occasion de côtoyer, dans cette période chahutée et passionnante, des chercheurs de l'INRP comme Nelly Leselbaum et Aniko Husti notamment, de découvrir les travaux menés par l'INRP, si souvent méconnus sur le terrain.

La présence dans nos stages de chercheurs comme Gérard Chauveau (CRESAS), Eveline Charmeux, me sensibilisa aux problèmes de l'échec scolaire et de la lecture. S'y ajoutèrent des lectures personnelles comme Bettelheim, Foucambert, Fijalkow, Hébrard, Bentolila, autant que les réflexions des sociologues de la lecture publique telles Martine Poulain ou Nicole Robine, dont les noms me furent connus à travers ma participation à la commission Pingaud (au Ministère de la Culture) sur «le livre et la lecture» et les réflexions qui en découlèrent.

Des contacts étaient noués avec les chercheurs et les MAFPEN. Je suivis, dans le contexte du rapport Legrand sur les Collèges, la querelle sur le rôle des enseignants (Milner «*De l'Ecole*», Prost «*L'éloge des Péda-*

gogues»), je me sentais impliquée de façon nouvelle par la rénovation du système éducatif et je m'interrogeais sur la place des CDI et des documentalistes dans ce nouveau cadre.

La prise de conscience des problèmes aigus de la maîtrise de la lecture/écriture (parallèlement aux travaux menés par Brigitte Chevalier à l'INRP sur «la lecture-recherche» que je suivais de près), favorisa un élargissement de ma réflexion sur le travail de recherche documentaire. Cela m'incita à approfondir les différents aspects de la lecture, de l'exploitation de la communication, à développer le travail de méthodologie documentaire avec mes collègues de discipline dans mon collège.

Bien entendu, je n'échappais pas aux problèmes liés à l'évaluation de ces apprentissages. Les travaux d'Hameline, plus tard de Mager et Hadji et bien évidemment les deux tomes du «*Recueil d'Instruments et processus d'évaluation formative*» de l'INRP, d'André de Peretti, me furent précieux. La fréquentation de formateurs Maspen dans ce domaine, un suivi de stages à titre personnel, m'amènèrent à reconsidérer les processus d'évaluation tels qu'ils étaient pratiqués et à contribuer modestement à susciter une réflexion sur ce sujet avec certains collègues de mon collège, notamment dans le cadre des PAE.

De cette période date une «boulimie» d'acquisitions de livres personnels, complétés par des ouvrages de techniques documentaires et d'expression écrite et orale ; pratique enrichissante (mais ruineuse !) qui m'a donné l'habitude d'une «veille pédagogique» sur les parutions éditoriales !

Bien entendu cette «Bibliothèque», dont de nombreuses références figurent parmi celles citées par Christiane Etévé, Jean Hassenforder et Odile Lambert-Chesnot dans «*Pour une bibliothèque idéale des enseignants*» ne stagne pas sur mes rayonnages ! en raison de nombreux prêts aux professeurs, documentalistes et aux stagiaires avec lesquels je travaille régulièrement, au risque de pertes d'ouvrages à cette occasion.

Comment à ce propos ne pas souligner l'importance de cette démarche d'autoformation dans la transformation de la réflexion et de la pratique de notre milieu professionnel !

Pouvoir se référer à des ouvrages de synthèse et théoriques pour enrichir et donner un sens aux pratiques de terrain est précieux, fondamental, souvent négligé (manque d'habitude, d'information, difficultés de diffusion de certains ouvrages, sont sans doute quelques-unes des causes de cet état de fait).

Pourtant combien de fois ai-je pu constater, lors de discussions en salle des profs, au CDI, à la cantine, en stage, la satisfaction des enseignants de pouvoir disposer de références pour progresser dans leur démarche personnelle, trouver des réponses même partielles à leurs interrogations, un complément de formation, d'information, un redémarrage quelquefois, un souffle nouveau dans leur rapport au savoir, aux méthodes pédagogiques, à la relation aux élèves. Cela était réconfortant et positif dans ma propre quête, car c'était agir ensemble...

Il est d'ailleurs significatif que la classe 37 (Pédagogie) de mon CDI se soit enrichie depuis quelques années !

Vers la récolte

Cette réflexion, déjà bien en route, sur la méthodologie documentaire, fut consolidée par la parution du rapport de la Commission Bourdieu-Gros en 1989. Ses conclusions concernant la nécessaire restructuration des programmes et l'insistance mise sur les méthodologies de travail intellectuel (dont la méthodologie documentaire est à mon sens une composante naturelle) me renforcèrent dans ma conviction que ces apprentissages sont nécessaires, essentiels, face aux enjeux socioculturels et économiques de la formation des travailleurs et citoyens de demain que sont nos élèves actuels.

Se poser à ce stade le problème des finalités de notre travail de documentaliste «centré sur l'apprenant» tel que la Loi d'orientation définit la mission prioritaire des enseignants, m'a conduit à me référer aussi bien aux ouvrages de Meirieu, notamment «*Apprendre, oui mais comment ?*» et «*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*» qu'au récent ouvrage clair et éclairant de Jean Berbaum «*Développer la capacité d'apprendre*».

Cette démarche vers la didactique ne pouvait m'économiser une réflexion (encore trop superficielle) autour des savoirs et de l'épistémologie. En effet, nous travaillons à partir d'un fond global et encyclopédique où les savoirs ne sont pas si nettement cloisonnés que dans les situations d'apprentissage strictement disciplinaires classiques.

Deux «Que sais-je» simples : «*L'épistémologie*» de Hervé Barreau et la «*Didactique des Sciences*» d'Astolfi et Develay m'ont permis une première approche, complétée par l'ouvrage de Giordian et de Vecchi «*Les origines du savoir*».

Je regrette que ce domaine des savoirs et de leur organisation soit si peu abordé par les enseignants, y compris en formation disciplinaire initiale. Qu'il soit de toute façon nécessaire de placer l'élève en situation de construction autonome de ses savoirs, Piaget nous l'avait déjà démontré !

Les travaux de Bruner et Vygotsky (bien que difficiles d'abord) complètent utilement cette approche constructiviste. Il me semble cependant que l'apport qui m'a fait le plus progresser actuellement est celui de Britt Mari Barth.

Son livre «*L'apprentissage de l'abstraction*» riche d'une expérience personnelle diversifiée (6) permet d'apporter dans le courant de l'éducabilité cognitive (auquel s'apparentent les démarches issues des expériences des CAFOC et GRETA autour des ARL, PEI... entre autres) une approche nouvelle et dynamique. Posant les problèmes des rapports entre savoirs scientifiques, savoirs enseignés, savoirs empiriques et représentations du savoir des élèves et de leur processus d'apprentissage, elle met en lumière le problème de la médiation spécifique de l'enseignant (et/ou du formateur) auprès des apprenants, à partir de dispositifs pédagogiques favorisant le développement et la complexification des savoirs, l'apprentissage de concepts. Par son approche, elle trace une piste, il me semble, vers la possibilité de pratiquer ce que Gérard Losfeld (7) appelle «le compagnonnage cognitif». Il estime que cette médiation représente pour les documentalistes un rôle important, pour aider les élèves à établir des relations entre le(s) «savoir(s)» présent(s) au CDI dans leur démarche personnelle d'information et les aider à se les approprier.

Nous voilà donc au coeur des sciences cognitives (et bien loin de la licence d'histoire !). Et je pense aussi aux apports, en ce domaine, d'Hélène Trocmé-Fabre, de Linda Williams, de Rémy Chalvin, de Tony Buzan et dans une certaine mesure d'Antoine de la Garanderie.

Si tant est que dans toute activité sociale ou scolaire d'information, entrent des compétences de perception, de traitement, de communication, d'information (et l'informatique documentaire nous offre des stratégies nouvelles), nous sommes là, dans une direction passionnante, riche de découvertes futures et bien au-delà de la simple initiation aux techniques documentaires des années 70 !

Elle redonne à l'apprenant toute sa place, sans minimiser les savoirs, puisqu'on n'acquiert pas de méthodologie sans référence à un contenu et réciproquement (faisons ici un sort à cette vieille querelle artificielle) !

Elle nous permet de prendre en compte, dans nos séquences d'apprentissage, cette individualisation, cette différenciation pédagogique chères à de Peretti et à Legrand, elle nous offre aujourd'hui, à nous documentalistes de CDI, une perspective d'action dynamique dans notre système actuel en crise.

Cela implique bien sûr la mise en place de cette démarche méthodologique de l'école primaire jusqu'à l'Université (j'en sais l'urgence en tant que chargée de cours de méthodologie de la documentation à Paris VIII) (8).

La nécessité d'un cursus de formation aux «habiletés d'information» (9) accompagnant et renforçant les enseignements disciplinaires à ces différents niveaux de la scolarité est une idée pas tout à fait neuve pour nous, mais elle fait son chemin. Cette problématique me semble d'ailleurs au cœur des réflexions à mener dans les IUFM.

Il m'est bien difficile de retracer mon itinéraire personnel sans céder à la tentation de dire nous au lieu de je. A le revivre, je prends conscience que cette évolution n'aurait pas pu se faire, et de manière si enrichissante, sans les contacts et le travail collectif mené depuis quinze ans dans le cadre associatif. C'est une chance unique que j'ai eue de pouvoir progresser dans ce cadre, tant est vrai l'effet multiplicateur des échanges et des argumentations menées en équipe pour faire avancer plus vite les idées et les pratiques.

Nul doute que, sur ce chemin encore long à parcourir, j'aurai encore, comme tant d'autres, à me nourrir de réflexions des chercheurs en Sciences de l'Éducation, à enrichir mes expériences personnelles pour me (nous !) permettre d'offrir à nos élèves la possibilité de récolter ce que nous essayons de semer pour eux aujourd'hui. Le travail que je mène à l'IUFM, cette année, en témoigne.

Françoise Chapron
Documentaliste de CDI
IUFM de ROUEN (1)

NOTES

- (1) Présidente honoraire de la FADBEN (Fédération des Associations de Documentalistes-Bibliothécaires de l'Éducation Nationale), consultante pour les problèmes de formation.
- (2) Par souci d'allègement du texte sauf note en fin de texte, les références des ouvrages cités sont regroupés dans la bibliographie.

- (3) BO n° 7, 1977.
- (4) Voir bibliographie Fournier-Chevalier groupe ad doc, Humbert.
- (5) «Pierre Mendès-France dans l'Eure : Trente années de vie politique, 1932-1962» sous la direction de Marcel Boivin. Rouen, 1985.
- (6) Elle enseigne actuellement à l'Institut Supérieur de Pédagogie ; un second ouvrage plus théorique est en préparation.
- (7) Directeur du CREDO (Université Lille III) Spécialiste des systèmes d'information.
Intervention à l'Université d'été de la FADBEN Elbeuf - juillet 1990 - actes à paraître.
- (8) Voir à ce sujet le récent ouvrage de Geneviève Lefort, parmi d'autres...
- (9) La formule est celle des chercheurs en Sciences de l'Education québécois. Cf. Paulette Bernhard : *Former aux habiletés d'information* : actes du congrès FADBEN Strasbourg. Paris : Nathan, 1990.

BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie est loin d'être exhaustive. Au-delà des ouvrages ou auteurs déjà signalés dans le texte (références précédées d'une étoile) ont été ajoutées quelques publications complémentaires jugées utiles pour tous. De ce fait, on a volontairement écarté les ouvrages se rapportant aux techniques documentaires d'expression et de communication qui auraient alourdi cette liste déjà longue ; dans ce domaine, se référer entre autres à la bibliographie publiée par la FADBEN en 1990 -Cf : CHAPRON Françoise, TREUT Michel...-

- AFL . *Littérature enfantine*. Paris : Retz, 1988. (Dossiers des Actes de lecture 1).
- AGNES, Jean, SAVINO, Josiane. *Apprendre avec la presse... et l'équipe du CLEMI*. Paris : Retz, 1988. 128 p.
- *ASTOLFI, Jean-Pierre, DEVELAY, Michel. *La didactique des sciences*. Paris : PUF, 1989. 127 p. (Que sais-je ?).
- *BARREAU, Hervé. *L'Epistémologie*. Paris : PUF, 1990. (Que sais-je ? ; 2396).
- *BARTH, Britt Mari. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz, 1987.
- *BARBIER-BOUVET, Jean-François, POULAIN, Martine. *Publics à l'oeuvre : Pratiques culturelles à la Bibliothèque Publique d'Information du Centre Georges Pompidou*. Paris : La Documentation Française, 1986.
- *BENTOLILA, Alain. *Apprendre à lire à l'école*. in : *Lecture/Ecriture*. Paris : MENJS, 1989.
- *BERBAUM, Jean. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF, 1991. (Pédagogies).
- *BETTELHEIM, Bruno, ZELAN, Karen. *La lecture et l'enfant*. Paris : Laffont, 1983. (Réponses).
- *BRUNER, Jérôme S.. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983. (Psychologie d'aujourd'hui).

- * BUZAN, Tony. *Une tête bien faite : exploitez vos ressources intellectuelles*. Paris : Editions d'Organisation, 1984.
- * CHALVIN, D.. *Utiliser tout son cerveau*. Paris : ESF, 1987.
- CHAPRON, Françoise, TREUT, Michel. *Spécial bibliographie CAPES*. Médiadoc spécial FADBEN, Novembre 1990.
- * CHARMEUX, Evelyne. *Savoir lire au collège : contre l'échec scolaire, poursuivre et rattraper les premiers apprentissages*. Paris : CEDIC, 1985.
- * CHAUVEAU, Gérard : voir CRESAS.
- * CHEVALIER, Brigitte. *Bien lire au collège. Niveau I*. Paris : Nathan, 1985.
- * CHEVALIER, Brigitte. *Bien lire au collège. Niveau II*. Paris : Nathan, 1986.
- * CHEVALIER, Brigitte. *Méthodologie d'utilisation d'un centre de documentation*. Paris : Hachette, 1980.
- * CRESAS. *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris : ESF, 1981.
- * CRESAS. *On n'apprend pas tout seul, interactions sociales et constructions des savoirs*. Paris : ESF, 1987. (Sciences de l'Education).
- * DEBRAY, Rosine. *Apprendre à penser, le programme de R. FEUERSTEIN : Une issue de l'échec scolaire*. Paris : Eshel, 1989.
Dossiers du travail autonome. Nancy : CRDP.
- 1.- PILLOT, Michelle. Travail de groupe en séquence longue : choix du thème, constitution des sous-groupes, contrat. 1979. 59 fiches.
- 2.- PILLOT, Michelle. Travail de groupe en séquence longue : recherche et exploitation de la documentation, restitution, évaluation des travaux. 1982. 59 fiches.
- 3.- La conquête de l'image. 1981. 35 p. + annexes.
- 4.- Préalable et mise en route du travail autonome. 1980. 13 p. + annexes.
- 5.- Les sorties d'élèves hors d'établissement en travail autonome. 1981. 23 p.
- 6.- Comment intégrer le travail autonome à la pédagogie traditionnelle. 1981. 25 p.
- 7.- Autodocumentation et travail autonome. 1981. 16 p. + annexes.
- 8.- Travail autonome et disciplines scientifiques. 1984.
- * DOWNING, John, FIJALKOW, Jacques. *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat, 1984.
- ESCARPIT, Denise, VAGNE-LEBAS, Monique. *La Littérature d'enfance et de jeunesse. Etat des lieux*. Paris : Hachette, 1988.
- * ETEVE, Christiane, HASSENFORDER, Jean, LAMBERT-CHESNOT, Odile. *Pour une «bibliothèque idéale» des enseignants : chemin de lecture à l'usage des professeurs des collèges et des lycées*. Paris : INRP, 1990.
- * FADBEN. *Actes du congrès de Strasbourg, 19/21 mai 1989*. Paris : Nathan, 1990.
- * FADBEN. *Documentation et communications*. Actes du colloque FADBEN : Lille, juin 1980.

- FIJALKOW : voir DOWNING.
- * FOUCAMBERT, Jean. *La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris : SERMAP, 1976.
- * FOURNIER, Claude, GIRAUDEAU, F.. *Doc ! Doc ! Doc ! entrez...* Guide de la recherche documentaire. Paris : Hachette, 1980.
- FOZZA, Jean-Claude, GARAT, Anne-Marie, PARFAIT, Françoise. *Petite fabrique de l'image*. Paris : Magnard, 1989.
- * GIORDAN, DE VECCHI. *Les origines du savoir*. Paris : Delachaux-Niestlé, 1990.
- GRANDBASTIEN, Monique. *Les technologies nouvelles dans l'enseignement général et technique*. Paris : La Documentation Française, 1990.
- * GROUPE ADHOC. *Je cherche, je trouve, je classe*. Paris : Magnard, 1980.
- *Guide méthodologique pour la pratique du travail autonome*. Besançon : CRDP, 1980-1985 :
 - L'enquête d'opinion. 1980.
 - L'histoire de vie. 1982.
 - L'Exposition. 1985.
 - Quelques réalisations récentes en collège et lycée. 1985.
 - Clarification des objectifs et apprentissages méthodologiques en classe de seconde. 1985.
 - Pédagogie de l'autonomie et sciences naturelles de la sixième à la terminale. 1985.
- * HADJI, Charles. *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF, 1989.
- * HAMELINE, Daniel. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF, 1986.
- * HASSENFORDER, Jean, LEFORT, Geneviève. Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation, in : *Cahiers de l'Enfance*, 1977.
- * HEBRARD, Jean. Mise en perspective historique des systèmes d'échec en lecture / écriture, in : *Lecture/Ecriture*. Paris : MENJS, 1989.
- * HUMBERT, M.A., LE BIGOT, Yves. *Super Doc le petit documentaliste*. Paris : Technique et Vulgarisation, 1980.
- * HUSTI, Aniko. *Le temps mobile*. Paris : INRP, 1985. (Rencontres pédagogiques, n° 1).
- * LA GARANDERIE, Antoine de. *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris : Le Centurion, 1982.
- * LEFORT, Geneviève. *Savoir se documenter*. Paris : Editions d'organisation, 1990. (méthod'sup).
- * LEGRAND, Louis. *Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'Education nationale*. Paris : La Documentation Française, 1982.
- * LESELBAUM, Nelly. *Autonomie et auto-évaluation*. Paris : INRP, Economica, 1982.

- LESOURNE, Jacques. *Education et société : les défis de l'an 2000* (en collaboration avec M. Godet). Paris : La Découverte ; Le Monde de l'Éducation, 1988.
- *MAGER, Robert F.. *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*. Paris : Bordas, 1986.
- *Mémoguide*. Poitiers : CRDP, 1988. (CDI).
- *MEIRIEU, Philippe. *Apprendre, oui mais comment*. Paris : ESF, 1989.
- *MEIRIEU, Philippe. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF, 1989.
- MICHEL, Jean, SUTTER, E.. *Valeur et compétitivité de l'information documentaire*. Paris : ADBS, 1988.
- *Méthodes de travail, documents, recherche - Collèges*. 1984. n° 5 (MAFPEN Aix-Marseille).
- MIGEON, Michel. *La Réussite à l'École*. Paris : CNDP, 1989.
- *MILNER, Jean-Claude. *De l'école*. Paris : Le Seuil, 1984.
- *MOYNE, Albert. *Le travail autonome, vers une autre pédagogie*. Paris : Fleurus, 1982.
- MOYNE, Albert. *Relation d'aide et tutorat : l'entretien avec l'élève*. Paris : Fleurus, 1983.
- *PERETTI, André de. *La formation des personnels de l'éducation nationale, rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation Française, 1982.
- PERETTI, André de. *Les points d'appui de l'enseignement : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP, 1984.
- PERETTI, André de. *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse, 1987.
- PERETTI, André de. *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*. Deux tomes. Paris : Gallimard, 1988. (Folio. Essais).
- *PINGAUD, Bernard, BARREAU, Jean-Claude. *Pour une politique nouvelle de la lecture*. Paris : Dalloz, 1983.
- POMONTI, Jacques. *Education et télévision, un enjeu majeur pour le XXI^e siècle*. Paris : La Documentation Française, 1989.
- *POULAIN, Martine, Dir.. *Pour une sociologie de la lecture : lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris : Cercle de la librairie, 1988. (Bibliothèques).
- POULAIN : voir BARBIER-BOUVET
- *PROST, Antoine. *Les lycéens et leurs études au seuil du XXI^e siècle*. Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par A. PROST. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 1983.
- *ROBINE, Nicole. *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris : La Documentation Française, 1984.
- SINGLY, François de. *Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents* ; Observatoire France Loisirs de la lecture. Paris : Nathan, 1989.
- *SIRE, Marcel, Dir. *Le document et l'information*. Paris : Colin, 1975.
- *TROCME-FABRE, Hélène. *J'apprends donc je suis : Introduction à la neuropédagogie*. Paris : Les Editions d'organisation, 1987.

- * VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensée et langage, suivi de commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky par Jean PIAGET*. Paris : Messidor ; Editions sociales, 1985. (Terrains).
- * WILLIAMS, Linda B. *Deux cerveaux pour apprendre : le gauche et le droit*. Paris : ESF, 1986.

MÉDIAS, MULTI-MÉDIAS, TECHNOLOGIES ET FORMATION À DISTANCE

*Quelques éléments pour l'histoire d'un
concept et une analyse de sa réalité au
début des années quatre-vingt-dix*

Viviane Glikman et Georges-Louis Baron

Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation a publié, en 1987, dans son n° 13 (pp. 53-88), un repère bibliographique sur «la recherche en technologie de l'éducation».

A cette occasion, ont été recensés de nombreux textes relatifs au statut épistémologique des médias, à la philosophie de l'information et de la communication et aux diverses sciences dont procède la technologie de l'éducation. De plus, une analyse détaillée a été consacrée aux usages des médias dans le système scolaire, c'est-à-dire dans la formation initiale et l'enseignement direct.

Or, le mouvement intervenu depuis quelques années a entraîné non seulement une évolution technique des équipements, mais aussi un développement des expérimentations et des pratiques faisant appel à ces supports, notamment pour la formation à distance, et l'apparition de nouvelles publications sur ce thème.

Dans un souci de complémentarité et pour tenir compte de ce mouvement, le présent repère bibliographique a choisi comme orientation

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

spécifique d'explorer plus précisément la littérature relative aux médias et aux technologies tels qu'ils interviennent dans un secteur où leur essor semble aujourd'hui particulièrement significatif, celui de la formation à distance dans le cadre de l'éducation des adultes. Un tel choix suppose, d'abord, une clarification des concepts utilisés et une étude de leur genèse.

La formation à distance

Nous réserverons ici l'appellation «formation à distance» aux pratiques dans lesquelles l'essentiel des activités de transmission des connaissances et d'apprentissage s'effectue en dehors de la relation directe, «face à face» pédagogique, entre enseignants et enseignés, ce qui ne s'oppose pas à l'existence, dans le cadre du dispositif de formation, d'activités de type «présentiel» (tutorat, regroupements, certaines situations d'évaluation...).

Dans cette acception, la formation à distance est assez voisine de l'enseignement «ouvert» des anglo-saxons, bien qu'elle n'englobe pas la dimension d'ouverture à tous, sans sélection préalable, généralement contenue dans l'*open learning*.

Elle peut, certes, s'adresser à des élèves en formation initiale, éloignés des établissements scolaires par divers handicaps, physiques ou géographiques, mais exclut ce qui relève d'un contexte d'enseignement majoritairement présentiel et, en conséquence, la plus grande partie de la scolarité obligatoire. Elle concerne donc, surtout, la formation des adultes.

Cependant, l'utilisation du concept de formation à distance est relativement récente et flexible et il est, en pratique, délicat, voire impossible, de maintenir en permanence une telle distinction. En effet, les organismes publics de formation à distance ont d'abord été créés pour seconder les établissements scolaires dans leur fonction de formation des jeunes. Par ailleurs, le phénomène des médias a concerné historiquement tous les types d'enseignement et la recherche ne distingue pas toujours clairement les usages à distance des usages en situation de groupe-classe ou en situation momentanée d'apprentissage autonome dans le cadre de formations essentiellement présentielles. Enfin, l'étude de leur fonctionnement dans l'enseignement direct a apporté un certain nombre d'informations transposables dans la formation à distance et réciproquement.

L'expression «formation à distance» a été retenue ici, de préférence à celle d'«enseignement à distance», peut-être plus fréquemment utilisée en France, pour deux raisons. D'une part, dans le vocabulaire éducatif français actuel, le terme «formation» se réfère généralement aux adultes (en liaison avec le concept de «formation continue»), alors que celui d'«enseignement» est plus souvent réservé à la scolarisation des jeunes. D'autre part, le concept de «formation à distance», ainsi que le définit France Henri («La formation à distance : définition et paradigme», in : *Le savoir à domicile*), «recouvre sémantiquement les concepts de l'enseignement à distance et de l'apprentissage à distance», englobant ainsi dans une même dynamique «les deux temps du processus éducatif».

Il est intéressant de constater, enfin, qu'en matière de technologie, les concepts évoluent et que cette évolution est loin d'être neutre. Depuis quelques années, les «nouvelles» technologies éducatives concernent avant tout, pour de nombreux spécialistes, l'informatique et la télématique. Ainsi, l'expression «multi-média», au singulier, fait maintenant fréquemment référence à la combinaison d'outils liés à l'ordinateur, pilotés par des logiciels de plus en plus sophistiqués. Or, les «multimédias», comme le «télé-enseignement», ont précédé les technologies dites aujourd'hui «nouvelles» et l'audiovisuel, «technique moderne d'éducation», a précédé l'ordinateur, tant dans ses usages que dans ses mythes. En témoigne la multiplicité d'expériences d'utilisation des médias non informatiques dans le cadre d'actions éducatives destinées à des publics géographiquement dispersés, bien avant l'élaboration du concept de «formation à distance»(1).

Organisation du repère

Dans un contexte où la formation continue est un enjeu aussi bien national qu'européen et où la technique et les médias constituent à la fois un élément moteur, des ressources incontournables et un ensemble de contraintes nouvelles, ce repère a donc une double préoccupation : il s'intéresse à l'évolution historique de la problématique de la formation

(1) Dans le texte, le mot «média» est utilisé dans sa forme francisée, avec un accent aigu et un «s» au pluriel. «Multi-médias», avec un trait d'union, désigne des médias distincts mis en oeuvre complémentirement et «multimédia», en un seul mot, un dispositif intégré piloté par logiciel, regroupant plusieurs supports sur un même poste de travail. Dans les références, la forme employée par les auteurs a été respectée.

à distance et fait le point sur la rencontre entre la formation des adultes et le développement des technologies et des médias.

La **première partie** présente des références sur la *genèse* de l'emploi des médias (audiovisuel, radio-télévision et enseignement programmé) pour la formation, notamment à distance.

Dans une **deuxième partie**, figurent des ouvrages et des articles sur les *systèmes multi-médias de formation* qui ont connu une première heure de gloire au début des années soixante-dix.

La **troisième partie** est consacrée à des rétrospectives récentes et à des publications sur *la formation à distance* dans sa conception actuelle, du point de vue des systèmes dans leur ensemble (enjeux, institutions, dispositifs, acteurs...).

Ces trois premières parties, recouvrant chacune approximativement une décennie depuis les années soixante, correspondent à une approche historique. Les deux dernières parties, en revanche, adoptent un point de vue plus transversal.

Intégrer les médias et les combiner, de façon coordonnée, dans des systèmes multi-médias de formation ou dans des formations à distance, pose des problèmes de comparaison et de complémentarité. En outre, chaque média, on le sait, a ses propres caractéristiques, ses possibilités, ses contraintes spécifiques. La **quatrième partie** de ce repère signale donc des textes relatifs *aux médias et aux technologies dans la formation à distance* avec, d'une part, des *réflexions globales* et, d'autre part, des *analyses de médias spécifiques* (imprimé, audiovisuel, informatique et télématique, téléphone...).

Chercheurs et éducateurs ne sont pas seuls à se pencher sur les usages des médias et des technologies dans l'éducation. Plusieurs *rapports ministériels* s'y sont également intéressés, plus ou moins explicitement en relation avec la formation à distance. Un certain nombre de ces rapports font l'objet de la **dernière partie** de ce repère.

Une **annexe** liste quelques-unes des principales revues françaises et anglo-saxonnes intéressées par le thème de ce repère.

On constatera que la majorité des publications relatives à la formation à distance sont anglo-saxonnes, ces pays possédant une longue tradition d'action et de recherche dans ce domaine. Il n'est pas indifférent, de ce point de vue, que le plus complet sans doute des ouvrages en langue française sur ce thème, *Le savoir à domicile*, ait été publié en 1985 au Québec par une canadienne (France Henri) et un britannique (Anthony Kaye).

Cet ouvrage relève, d'ailleurs, dans sa bibliographie annotée, la rareté de la documentation française sur la formation à distance : «les projets sont peu nombreux et les écrits disponibles se font rares». Si cette affirmation est moins incontestable en 1991, elle demeure vraie comparativement à la quantité de textes anglophones qui continuent d'être publiés.

Enfin, compte-tenu de l'absence actuelle de bibliographie générale dans ce domaine, nous avons choisi de lister un maximum de titres plutôt que de proposer une bibliographie analytique qui aurait été, au moins en partie, répétitive par rapport à celle proposée par cet ouvrage québécois.

I.- La genèse

La formation à distance existe depuis le 19^e siècle. Apparue en Angleterre peu après la naissance du timbre-poste, elle a d'abord été développée par des institutions privées (au Royaume-Uni, en Allemagne, en Suède...). Comme le montre Henri Dieuzeide («Les enjeux politiques», *in* : *Le savoir à domicile*), les pouvoirs publics ne s'y sont intéressés, dans un premier temps, que comme moyen de dispenser une scolarité obligatoire à des enfants empêchés de se rendre dans des établissements scolaires. C'est aussi dans cette optique, liée à la situation de guerre, qu'est créé, en France, en 1939, le Service d'Enseignement par Correspondance, installé au Musée Pédagogique. Néanmoins, le nombre d'adultes inscrits aux enseignements offerts par ce service (devenu aujourd'hui Centre National d'Enseignement à Distance, CNED) a rapidement dépassé celui des élèves d'âge scolaire, bien qu'une de ses missions soit toujours d'assurer la scolarité obligatoire des enfants malades ou dont les parents sont en poste à l'étranger.

Avant les années soixante, tant en France qu'à l'étranger, la formation à distance prend surtout la forme de cours par correspondance, principalement fondés sur l'échange de documents écrits entre formateurs et formés. Il arrive cependant que des émissions de radio ou de télévision, des disques et, parfois, l'usage du téléphone, viennent compléter le dispositif.

Ces cours prennent souvent place dans des cursus structurés et reconnus, menant à des validations formelles assurées par l'institution qui dispense la formation ou par des structures externes (le CNED prépare à des examens et à des concours nationaux). Lorsqu'ils s'adressent à des adultes, dans le cadre d'enseignements dits «post-scolaires» ou «extra-scolaires», ils sont destinés à des personnes désireuses d'accroître

leurs connaissances et leurs qualifications pour améliorer leur situation sociale et professionnelle. Remplissant ainsi une fonction d'éducation populaire et de promotion sociale, ils s'inscrivent dans la logique de la formation des adultes telle qu'elle est alors conçue, fondée sur l'idéologie de la «seconde chance», et font appel à l'effort et à la volonté individuelle de chacun de se former avec ses propres moyens et sur son temps de loisir.

Au début des années soixante, l'utilisation des médias dans les processus «d'instruction» apparaît comme une réponse à la question du renforcement de l'efficacité des systèmes d'éducation, perçus comme faiblement performants. Pour cela, sont explorées les possibilités des différents médias, télévision, radio, film, cassettes audio... La «commission Domerg», initiée par le Premier ministre Georges Pompidou, lance, en 1963, un grand plan d'extension des moyens audiovisuels d'enseignement dont l'objectif, d'un point de vue gouvernemental, est avant tout de pallier les déficiences du système scolaire et, dans une moindre mesure, universitaire, en matière de locaux et de maîtres qualifiés.

Parallèlement à l'extension de la RTS (Radio-Télévision Scolaire), assurée, au sein du ministère de l'Éducation nationale, par l'Institut Pédagogique National (IPN) et dont les émissions s'adressent aux élèves et aux enseignants, d'autres diffusions hertziennes de produits audiovisuels se mettent en place, destinées à une large population de téléspectateurs adultes.

Ainsi, l'ORTF, encore ouvert à des idéaux éducatifs et qui dispose de temps d'antenne inoccupés, surtout après le lancement de la deuxième chaîne, en 1964, commence à diffuser, sur son réseau national, des émissions éducatives pour adultes. *RTS/Promotion*, visant toutes les catégories d'adultes «peu ou moyennement scolarisés», débute en 1963-64. À partir de 1966, *Télé-Promotion Rurale* (TPR) tente de porter assistance aux agriculteurs défavorisés «exclus» par les transformations économiques. *Télé-Promotion Commerçants* s'adresse aux petits commerçants confrontés aux problèmes de gestion de leur entreprise. *Télé-CNAM* offre quelques enseignements «fondamentaux» du Conservatoire National des Arts et Métiers, établissement de promotion supérieure du travail proposant des formations de technicien supérieur et d'ingénieur par cours du soir...

Seules, quelques-unes de ces actions correspondent à des formations de niveau supérieur, en particulier dans le cadre du Télé-enseignement universitaire et du recyclage des médecins. La plupart concernent les

niveaux et les publics de la promotion sociale et, à l'exception de *Télé-CNAM*, s'adressent spécifiquement à des adultes «isolés», c'est-à-dire géographiquement dispersés et non inscrits dans des organismes de formation (ce qui n'exclut pas l'organisation de regroupements, comme à TPR).

Le plus souvent, les émissions sont accompagnées d'autres supports pédagogiques (documents écrits, exercices corrigés...), mais, sauf encore *Télé-CNAM*, elles ne constituent pas un cursus structuré, ne sont qu'épisodiquement soutenues par une relation pédagogique et n'offrent aucune possibilité de validation.

Un mouvement similaire s'opère à l'étranger. Dans le domaine scolaire, la *Telescuola* italienne se développe, les premières émissions de *Télé-Niger* datent de 1964 et *Sesame Street*, aux USA, de 1969. En ce qui concerne les télévisions éducatives pour adultes, la création du secteur *Further Education* de la BBC se situe en 1963 ; *TELEAC* aux Pays-Bas, la *Politechnica Telewizyjna* en Pologne et *Radio ECCA* aux Iles Canaries débutent en 1965 ; *Telekolleg* apparaît en RFA, en 1967, *TEVEC*, au Québec, en 1968, etc.

Une définition de la formation à distance moins large que celle adoptée ici, réservant cette appellation aux seules actions de formation dans lesquelles existe un suivi pédagogique, ne retiendrait, toutefois, parmi les actions de télévision éducative, que celles qui ne se bornent pas à l'envoi de matériel écrit d'accompagnement. On peut cependant considérer que ce qu'on appelle aujourd'hui la formation à distance existe, dès avant les années soixante-dix, sous une double forme : d'une part, l'enseignement par correspondance dans lequel interviennent quelques médias audiovisuels et, d'autre part, la télévision éducative qu'accompagnent surtout, mais pas exclusivement, des documents pédagogiques imprimés.

Certes, on ne parle encore ni d'enseignement à distance, ni de formation à distance (le CNED s'appelle, depuis 1959, «Centre National de Télé-Enseignement», CNTE), ni même de «multi-médias», mais parfois d'«actions à plusieurs supports».

Simultanément, des travaux sur l'automatisation de la transmission des connaissances se développent, avec l'apparition des théories behavioristes de l'enseignement programmé (en particulier celles de Skinner et de Crowder) et la diffusion des machines à enseigner. Ces théories mettent l'accent sur la gestion de parcours d'apprentissage, avec différents modèles qui se partagent les faveurs des spécialistes : programmation linéaire, intrinsèque, mathématique, modèle cybernétique de L. Couffignal... (DECOTE, 1967).

L'idée qu'il est nécessaire de remplacer, au moins partiellement, l'enseignant par des machines pour résoudre la crise des systèmes éducatifs sous-tend la réflexion des pionniers de l'enseignement programmé, de même que celle de bien des partisans de l'audiovisuel. Ce point de vue n'est, néanmoins, pas partagé par tous. Comme certains défenseurs de la télévision éducative voient dans l'audiovisuel un moyen de repenser, sinon même de transformer, les méthodes pédagogiques, Célestin Freinet, en matière d'enseignement programmé, défend une position originale. Reprochant au modèle skinnerien de se borner à découper «en items et séquences les exercices les plus traditionnels», sans toucher à la pédagogie telle qu'elle est, il insiste, pour sa part, sur l'auto-contrôle, «élément essentiel de la programmation», et sur l'individualisation des apprentissages (FREINET, 1964, FREINET et BERTELOOT, 1967).

L'informatique intervient très tôt dans ce contexte. Les premières expériences PLATO datent, en effet, du début des années soixante. Il n'en demeure pas moins que les ordinateurs sont alors des machines onéreuses et complexes à mettre en oeuvre et que le coût du «software» est également très élevé. Les premières expériences de formation par ordinateur se déroulent donc généralement sur des campus d'universités possédant des centres de calcul.

Ainsi que l'atteste l'examen des différentes manifestations scientifiques consacrées à l'un et l'autre sujet, audiovisuel et enseignement programmé évoluent alors de façon plutôt indépendante. Deux communautés se sont constituées, avec leurs propres règles du jeu et leurs enjeux spécifiques.

Il existe, toutefois, des intersections entre ces deux champs. Ainsi, si la machine de Skinner est fondée sur la présentation de textes et sur la saisie de réponses, l'*auto-tutor* de Crowder (CROWDER, 1960) utilise des films fixes ou animés. Si la série «A Mots découverts» de RTS/Promotion est, avant tout, une production audiovisuelle utilisant toutes les ressources de la télévision, les émissions et les documents écrits d'accompagnement s'inspirent, dans leur conception, des principes de l'enseignement programmé (GARNIER, 1966). Dans les années soixante-dix, les «machines à enseigner» MITSU seront réellement «audiovisuelles», puisqu'elles permettront de proposer des programmes ramifiés dont les items seront graphiques et pourront être sonores.

II.- Les années soixante-dix : technologies de l'éducation et systèmes multi-médias de formation

En France, au début des années soixante-dix, la formation des adultes prend une nouvelle orientation. Les accords interprofessionnels de 1970 et la loi de juillet 1971 instaurent la «formation professionnelle continue», c'est-à-dire le droit pour les salariés de se former sur leur temps de travail tout en conservant leur salaire. Ils lui fournissent un cadre contractuel, puis juridique et lui garantissent des ressources financières, en obligeant les entreprises à y consacrer un pour cent de leur masse salariale. Dès lors, et malgré divers obstacles et des dérives liées en partie à la crise économique, la «formation continue» connaît un développement considérable. Elle se constitue aussi progressivement en marché concurrentiel.

Dans le même temps, la théorie des systèmes trouve un champ d'application privilégié dans «la technologie de l'éducation» (au singulier), rationalisation de l'acte d'enseigner par l'introduction de divers moyens techniques, y compris les médias, pour laquelle le monde de la formation affirme son intérêt (OCDE-CERI, 1970).

Conséquence d'un effet de mode ou de l'adoption raisonnée de méthodes novatrices, une part importante des moyens mis en oeuvre dans le cadre de la formation continue est donc consacrée au développement des médias, qu'on nommera bientôt «technologies éducatives». Des «centres de ressources» où les formés peuvent disposer de matériels et de documents se mettent en place.

Le secteur privé table sur la production de documents, principalement audiovisuels, directement négociables auprès des entreprises et des organismes de formation. Dans un souci de rentabilisation, certains organismes publics tentent, pour leur part, d'assortir leur mission de service public d'une fonction de conception et de réalisation de médias commercialisables et construisent des «systèmes multi-médias» qui ne passent plus uniquement par une diffusion sur antenne.

En 1970, tandis que les services de recherche et de documentation de l'Institut Pédagogique National constituaient l'INRDP, son secteur de production était devenu l'OFRATEME (Office Français des Techniques Modernes d'Éducation). Cependant, dès le milieu de la décennie, avec la scission de l'ORTF, la concurrence entre les chaînes et l'importance accrue de la publicité, le temps d'antenne disponible se réduit, les

émissions de formation sont repoussées vers des créneaux horaires de faible audience et les coûts de diffusion augmentent de façon significative. Le nombre d'heures de programmes éducatifs décroît considérablement. De 8 heures et demi de diffusion hebdomadaire en 1973-74, RTS/Promotion passe à 3 heures en 1975. Les autres actions de télévision éducative pour adultes s'éteignent progressivement et les formations correspondantes disparaissent ou, lorsque le public est «captif», des vidéocassettes se substituent aux émissions télévisées. En outre, divers facteurs, économiques, pédagogiques et techniques, freinent l'expansion des médias dans la formation et le marché de l'audiovisuel s'avère, dans un premier temps, moins porteur que prévu.

Après avoir largement misé sur une télévision éducative désormais en perte de vitesse et, assez maladroitement, sur le marché de la formation continue, l'OFRATEME prend, en 1976, le nom de Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), ce qui marque nettement le désengagement du ministère de l'Éducation par rapport aux «techniques modernes d'éducation» (GLIKMAN, 1989).

À l'étranger, la décennie soixante-dix voit le lancement de nombreuses opérations «multi-médias» faisant appel à la radio et à la télévision et destinées à la formation à distance des adultes : *Open University* au Royaume-Uni, *Multi-Médias* puis *Télé-Université* au Québec, *Propédeutique* au Portugal, etc. Dans les pays du Tiers-Monde, l'UNESCO soutient des actions de formation d'adultes (comme l'opération *SITE, Satellite Instructional Television Experiment*, en Inde) et de formation initiale (tel le *Programme d'Éducation Télévisuelle* de Côte d'Ivoire) s'appuyant sur les médias de masse (EGLY, 1984 ; JACQUINOT, 1985).

Il est remarquable que beaucoup des expériences étrangères engagées avant 1980 ont contribué à la mise en place de systèmes structurés de formation à distance aujourd'hui pérennisés, contrairement à ce qui s'est passé dans notre pays où elles ont peu à peu disparu et où le CNED demeure le seul grand organisme national de formation à distance (comptant aujourd'hui plus de 300 000 élèves, dont environ trois-quarts d'adultes, il est aussi le plus important en Europe).

L'informatique, dans ces années, se constitue en discipline scientifique. Elle commence, par ailleurs, à être expérimentée dans les lycées, essentiellement comme démarche au service des disciplines existantes (INRP, 1981). Toutefois, les ordinateurs sont encore des objets «institutionnels», situés dans des salles spécifiques et ne disposant pratiquement pas de capacités graphiques. La communication à distance est possible, mais

seulement par l'intermédiaire de réseaux spécialisés, peu implantés dans les établissements scolaires et les centres de formation et inexistantes chez les particuliers. L'informatique intervient donc peu, alors, dans les systèmes multimédias de formation.

III.- Les années quatre-vingts : la formation à distance

Dès la fin des années soixante-dix, alors que l'usage des médias pour la formation marque le pas, les chercheurs, libérés d'une implication quotidienne dans des opérations en développement, peuvent prendre plus de recul par rapport aux pratiques. C'est l'époque où un certain nombre de travaux scientifiques, thèses et ouvrages, analysent rétrospectivement le bref mouvement historique qui vient de se dérouler et mettent en évidence les champs qui se sont constitués à cette occasion.

C'est aussi l'époque où l'expression **formation à distance** apparaît dans le vocabulaire des spécialistes francophones de l'éducation. Le premier emploi de cette expression dans un titre de publication en langue française semble remonter à 1976, date à laquelle paraît un ouvrage québécois qui fait référence à un «système multimédia de formation à distance» (CORMIER *et al.*, 1976). Dès lors, progressivement identifiée et reconnue, la formation à distance se constitue en réalité indépendante, avec ses enjeux, ses expériences, ses caractéristiques et ses problèmes propres. A la fin des années quatre-vingts, elle commence à être acceptée en tant qu'objet sociologique, au même titre que l'établissement scolaire ou l'insertion des jeunes.

C'est que l'accroissement des possibilités liées aux technologies de l'information et de la communication contribue à modifier les structures et les modalités de l'enseignement en y introduisant des dimensions nouvelles, de nouvelles perspectives et de nouvelles questions.

De nouveau se pose la question de la faible rentabilité du système éducatif, confronté aux exigences de qualification que renforcent les mutations industrielles et la concurrence internationale. La technicisation de la société et la crise économique limitent les possibilités d'emploi pour une importante population de jeunes sortis sans diplôme du système scolaire et pour quantité d'adultes dont les compétences ne correspondent plus aux besoins des entreprises. Les cadres, eux-mêmes, sont en permanence menacés par les transformations du monde de la production, de l'économie et des techniques.

Il est maintenant communément admis que tout individu devra se former tout au long de sa vie et que l'entreprise doit largement prendre cette formation en charge. L'organisation des systèmes d'éducation, traditionnellement fondée sur une séparation nette entre temps d'apprentissage et temps de travail, semble remise en cause. La formation à distance, assistée par la technologie et les médias, paraît alors susceptible d'offrir la flexibilité requise.

Cette flexibilité peut s'exprimer en termes de meilleure utilisation du temps et de l'espace et d'adaptation aux rythmes individuels. Elle peut aussi être perçue comme un moyen de répondre à des impératifs économiques et à des exigences de rentabilité, l'objectif étant de réduire les coûts de formation grâce à la technique. Le «co-investissement» salarié-entreprise s'impose comme nouveau modèle dans le cadre de la formation professionnelle...

Sans pour autant créer de nouvelles structures, les pouvoirs publics français intègrent la notion de «formation à distance» (ou «enseignement à distance»). Le Centre National de Télé-Enseignement, déjà renommé, en janvier 1980, Centre National d'Enseignement par Correspondance (CNEC), prend, en février 1986, le nom de Centre National d'Enseignement à Distance (CNED). Cette nouvelle appellation marque à la fois l'élargissement des supports à mettre en oeuvre par l'établissement (il est même envisagé de lui confier la mission de télévision éducative pour adultes que le CNDP a dû abandonner en 1985) et la reconnaissance sociale de ce nouveau concept.

Depuis les radios universitaires des années soixante, le *Télé-enseignement universitaire* s'est développé et transformé. Près d'une vingtaine d'universités françaises ont mis au point, dans plusieurs de leurs cursus, des modalités de formation à distance destinées aux étudiants «qui souhaitent préparer un diplôme, mais ne peuvent assister aux cours pour des raisons de force majeure» (*Idées*, 1987).

De nombreux projets européens (*Europace*, *Olympus*, *Delta*...) s'engagent dans ce domaine. Des entreprises privées se créent et proposent des enseignements à distance combinant divers médias : la société *Educatel* fait de la publicité pour ses formations à caractère professionnel, les émissions «*Victor*», également produites par une société privée, sont diffusées par FR 3 puis La Sept, marquant une relance de l'usage de la télévision pour des cours de langues vivantes...

Les systèmes de formation à distance donnent désormais lieu à de multiples analyses et leurs divers aspects sont explorés : enjeux politi-

ques et institutionnels, gestion de l'acte pédagogique, encadrement des apprenants et relations entre formés et formateurs, facteurs présidant au choix de ce type d'enseignement (facteurs géographiques, mais aussi psychologiques, financiers, etc.), motivations des apprenants, rapport des formés aux dispositifs pédagogiques, problèmes d'évaluation et de validation, difficultés nouvelles engendrées par ce mode d'apprentissage.

C'est notamment en relation avec ces problèmes tant globaux que spécifiques de la formation à distance que la littérature française est relativement pauvre, comparée à la masse d'ouvrages anglo-saxons. C'est que, même en pleine expansion, la formation à distance est encore balbutiante dans notre pays.

IV.- Médias et technologies dans la formation à distance

Médias et technologies se développent, indépendamment de la formation à distance, comme solutions techniques susceptibles d'individualiser la formation et d'augmenter la flexibilité et la rentabilité des actions de formation d'adultes. Après une éclipse d'une dizaine d'années, la formule «systèmes multi-médias» réapparaît et on ignore parfois que la nouveauté du phénomène est surtout liée à un renouvellement du contexte.

La Délégation à la Formation Professionnelle du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle lance, en 1987 et 1988, des appels d'offres pour des projets de «systèmes de formations multi-médias individualisés contribuant à la modernisation des entreprises». Sur les 68 projets retenus, un certain nombre relèvent de formations essentiellement présentiels. C'est néanmoins dans le contexte de la formation à distance, telle qu'elle est définie ici, que les médias et les technologies éducatives jouent un rôle croissant et représentent un enjeu de plus en plus important. C'est aussi dans la formation à distance que l'emploi de ces outils est le plus délicat.

Modifier un dispositif complexe, conçu lors de l'élaboration de la formation, s'avère extrêmement difficile. Toutes les conditions d'usage doivent être prévues et organisées à l'avance et la place de l'improvisation est très réduite. Comment choisir les médias ? les combiner ? les associer ? Quelles fonctions assigner à chacun d'entre eux ? Comment

maîtriser les conséquences de l'introduction de médias dans une organisation pré-existante ? Ces questions, qui se posent dans tout système multi-médias de formation, sont accentuées et deviennent cruciales dès lors qu'intervient la distance entre l'institution de formation et le formé et que le formateur n'est pas présent pour «faire passer le message» ou donner, au moment requis, des consignes d'utilisation.

De multiples publications s'intéressent désormais aux rôles et aux avantages comparés des différents types de médias, aux critères de choix, à la conception et à la production des matériels ainsi qu'à leur insertion coordonnée dans le cadre de formations à distance. Il s'agit souvent d'ouvrages collectifs, qui proposent une problématique d'ensemble et une série de chapitres consacrés, chacun, à un média particulier.

En effet, comme par le passé, chaque média continue à exister de façon autonome et à donner lieu à des travaux de recherche, à des expérimentations, à des initiatives nouvelles et à des publications qui tentent de mettre en évidence ses qualités, ses possibilités et, plus rarement, ses limites. L'audiovisuel hors antenne s'installe, mais, en matière d'éducation, la télévision hertzienne semble en recul, peu à peu supplantée par des projets d'utilisation du câble (*Direct*, 1985) et du satellite (ATENA, 1990) ; l'informatique et la télématique connaissent une vogue à laquelle ne sont sans doute pas étrangers les enjeux économiques qui les sous-tendent.

Dans la première moitié des années quatre-vingts, en effet, c'est l'informatique, conçue tantôt comme objet, tantôt comme outil d'enseignement, qui représente la pointe avancée de la modernité et on attend d'elle un bouleversement des enseignements et des apprentissages, tant des enfants que des adultes. C'est à son propos et, jusqu'à ce qu'une nouvelle «nouvelle technologie» vienne peut-être la supplanter, que se multiplient les discours messianiques, les colloques et les publications qui fleurissaient sur l'audiovisuel dans les années soixante.

De fait, à côté de l'intégration progressive de l'informatique dans différentes disciplines scolaires, après le plan Informatique Pour Tous (IPT), en 1985 (BARON, 1989), on assiste à un développement de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) dans des formations d'adultes, d'autant que le coût des ordinateurs baisse rapidement, depuis la relative standardisation et l'élargissement du marché de la micro-informatique.

Aujourd'hui, l'évolution de la technique a conduit les ordinateurs et leurs périphériques à devenir des outils capables de traiter, sous forme numérique, des informations aussi bien textuelles que graphiques et

sonores. Ainsi, le terme «multimédia», au singulier, désigne de plus en plus, non pas une association de médias particuliers, mais un support matériel intégré, «audio-vidéographique» (PEYRAUT *et al*, 1989), permettant le traitement numérique de données de différents types. C'est dans ce type de dispositif qu'interviennent parfois vidéodisques, CDROM et autres «disques-laser» et que se développent les logiciels «hypermédias».

Toutefois, les normes relatives au matériel sont encore évolutives, dès qu'il s'agit de gérer des images et des sons. Malgré les tentatives de l'Agence pour le Développement de l'Informatique (avec le plan national EAO, de 1983 à 1986) et les efforts continus de l'AFNOR, il n'y a pas encore de normalisation des systèmes («langages d'auteurs») qui permettent de concevoir les cours. L'idée de «portabilité» des environnements d'apprentissages (c'est-à-dire de leurs possibilités d'utilisation sur des supports techniques différents) était également au cœur de la phase préparatoire du projet européen DELTA. L'industrie du logiciel pour l'éducation et la formation est naissante, fragile. Elle hésite entre l'offre de services et de produits finis (OTE, 1989).

La télématique, pour sa part, permet d'accéder à des banques de données et de communiquer à distance avec un formateur-tuteur depuis un terminal disponible à domicile et dans les entreprises, le Minitel.

La numérisation du réseau téléphonique et l'apparition de NUMERIS, nom du «Réseau Numérique à Intégration de Services» (RNIS) français offre de nouvelles possibilités de communication (*Bulletin de l'IDATE*, 1988). En effet, avec cette technologie, qui permet la transmission rapide et simultanée de textes, de sons et d'images fixes ou faiblement animées, il devient envisageable de concevoir des «serveurs de formation» dispensant à distance des cours «multimédias». Les «visio-conférences», «télé-conférences» et autres «télé-amphis» (le vocabulaire n'est pas encore stabilisé), comme jadis la télévision scolaire, mais en y adjoignant «l'interactivité», revendiquent leur capacité à fournir des enseignements «d'excellence», même dans des centres éloignés des métropoles.

Les publications sur l'informatique et la télématique, en tant qu'outils pour enseigner et apprendre dans le contexte scolaire, abondent. En revanche, elles sont peu nombreuses à étudier les usages dans le champ de la formation des adultes. Peut-être est-ce à rapprocher du fait que ces usages se situent principalement dans le secteur des entreprises de production de biens et de services et que ces dernières, qui s'expriment volontiers dans le cadre de colloques, ne sont pas toujours très enclines à communiquer les résultats de leurs expériences sous forme écrite.

Le manque de recul rend, certes, l'évolution actuelle plus difficile à analyser que celle du passé ; il semble pourtant que la sophistication croissante des matériels suscite parfois plus de discours sur les devenir radieux de la formation que de réalisations concrètes. Des considérations d'ordre aussi bien économique que technique et sociologique rendent problématiques les généralisations.

D'un point de vue économique, les coûts restent élevés, ce qui réserve bien souvent l'emploi de ces équipements et logiciels à des formations de haut niveau, dont la rentabilité attendue en terme de «potentiel humain» est élevée. Par ailleurs, des contraintes et des considérations d'ordre technologique, liées à la complexité des matériels, occultent parfois, dans les expérimentations, la question de l'accessibilité et des usages par les formés. Enfin, les formateurs, peu familiarisés avec ces nouveaux instruments, dont la maîtrise suppose des compétences spécifiques, appréhendent, comme lors de l'introduction des outils audiovisuels, un changement dans leur rôle et dans leur statut (BLANDIN, 1990).

La France, en fait, excelle en constructions ingénieuses et en produits innovants, mais l'expérimentation reste la règle, tandis que les généralisations tardent à venir. Les anglo-saxons, pendant ce temps, intègrent les moyens dont ils disposent dans des systèmes de formation, au fur et à mesure de leur validation et en grandeur réelle (BATES, 1990 ; LAFRANCE, 1989). Ils les mettent ainsi à l'épreuve, les perfectionnent, et se positionnent comme leaders sur le marché très concurrentiel de la formation à distance, aux niveaux européen et international.

V.- Rapports ministériels

Enfin, les technologies ne sont pas seulement des objets de recherche ou des produits expérimentaux à la diffusion relativement limitée. Objets de compétition industrielle, produits de consommation et supports d'actions éducatives parfois affirmées comme «prioritaires», ils constituent aussi des enjeux politiques et économiques. A ce titre, ils ne laissent pas les pouvoirs publics indifférents. Des commissions sont constituées (SOUCHON, 1983) ; des personnalités sont chargées de «missions de réflexion» (POMONTI, 1989 ; DUHAMEL, 1990...) ; des colloques régionaux, nationaux (Délégation à la Formation professionnelle, 1990) et internationaux se tiennent sur ce thème. De nombreux spécialistes de l'éducation ou des médias, appartenant à des instances ministérielles ou

mandatés par elle, s'interrogent sur les technologies, en liaison avec divers contextes de formation et à tous les niveaux de l'enseignement.

Analysant leurs rôles, leurs modalités de fonctionnement, leur validité, ils préconisent des usages plus ou moins novateurs et, parfois, la mise en place de structures spécifiques. Si ces rapports n'ont pas tous eu des effets très visibles, ils ont certainement contribué à poser des problèmes, proposer des solutions et, finalement, sensibiliser le corps social.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I.- La genèse

1.- Audiovisuel et radio-télévision

- CASSIRER (Henry R.).- «La télévision éducative dans le monde», in : *La télévision - XXVIII Semaine Sociale Universitaire (21-26 mars 1960)*. Université Libre de Bruxelles, Institut de Sociologie, Solvay, 1961, pp. 51-63.
- CASSIRER (Henry R.).- *La télévision et l'enseignement*. Paris, UNESCO, 1961, 293 p.
- DIEUZEIDE (Henri).- «Notes pour une théorie raisonnée de l'emploi de la radiodiffusion sonore et visuelle à des fins d'enseignement». *Revue de l'UER*, n° 75B, sept. 1962, pp. 45-57.
- DIEUZEIDE (Henri).- *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*. Paris, PUF, Nouvelle Encyclopédie Pédagogique n° 41, 1965, 159 p.
- DIEUZEIDE (Henri).- *La télévision éducative et culturelle. Contribution du Conseil de l'Europe (1960-1965)*. Strasbourg, Conseil de l'Europe/CCC, 1966, 88 p.
- LAUGIER (Henri).- *Radio et promotion sociale*. Paris, SEVPEN, s.d. (1959 ?), 39 p.
- MADDISON (John).- *Le rôle de la radio et de la télévision dans l'alphabétisation. Etude sur l'emploi des techniques de radiodiffusion et de télévision dans la lutte contre l'analphabétisme des adultes*. Paris, UNESCO, Etudes et documents d'information n° 62, 1971, 88 p.
- PUGLISI (Maria-Grazia).- *L'emploi de la télévision dans l'éducation des adultes. Expériences européennes*. Strasbourg, Conseil de l'Europe/CCC, 1967, 247 p.
- *Second Séminaire sur l'Enseignement direct par la télévision (Scheveningen, 1968)*. Strasbourg, Conseil de l'Europe/CCC, 1969, 50 p.
- «Télévision et éducation populaire». *Cahiers d'Etudes de Radio-Télévision*, n° 21, mars 1959, pp. 42-50.
- «Une éducation permanente à la télévision». *POUR*, n° 12 (numéro spécial), mai 1969.

2.- Enseignement programmé

- CROWDER (N.).- «Automatic tutoring by intrinsic programming», in : LUMSDAINE (A. A.) et GLASER (R.) ed., *Teaching Machines and Programmed Learning. A Source Book*. National Education Association, Department of Audiovisual Instruction, 1960, 724 p.
- FREINET (Célestin).- *Bandes enseignantes et programmation*. Cannes, Bibliothèque de l'École moderne, 1966, 175 p.
- FREINET (C.) et BERTELOOT (M.).- *Travail individuel et programmation*. Cannes, Bibliothèque de l'École moderne, 1966, 144 p.
- KORJAKOFF.- *Emploi d'un ordinateur pour l'enseignement programmé*, in : SCHESTAKOW (A.W.) ed., *L'enseignement programmé et les machines à enseigner en URSS*. Paris, Dunod, Sciences du Comportement, 1968, pp. 101-125.
- LAMERAND (R.).- *Théories d'enseignement programmé et laboratoires de langues*. Bruxelles, Labor / Paris, Nathan, 1969, 186 p.
- LUMSDAINE (A.A.) et GLASER (R.), éd.- *Teaching Machines and Programmed Learning. A Source Book*. Sans lieu, National Education Association, Department of Audiovisual Instruction, 1960, 724 p.
- METAIS (C.).- «Les techniques modernes d'enseignement». *Cahiers Pédagogiques*, janv. 1964, pp. 47-50.
- OLERON (P.).- «Introduction à l'enseignement programmé». *Enfance*, n° 1, janv. 1964, pp. 1-38.
- SCHESTAKOW (A.W.), éd.- *L'enseignement programmé et les machines à enseigner en URSS*. Paris, Dunod, 1968, 210 p.
- SCHOLER (M.).- *Introduction à l'enseignement automatisé*. Ministère de l'Éducation du Québec, 1971, 63 p.
- SKINNER (B.F.).- «The science of learning and the art of teaching». *Harvard Educational Review*, vol. 24, n° 2, 1954.
- SUPPES (P.), JERMAN (M.) et BRIAN (D.).- *Computer Assisted Instruction : Stanford's 1965-66 Arithmetic Program*. New York, Academic Press, 1968, 385 p.

3.- Audiovisuel et enseignement programmé

- DORSETT (L.G.).- *Audio-visual Teaching Machines*. New Jersey, Englewood Cliffs, 1971, 107 p.
- GARNIER (Roland).- «Orthographe, grammaire et enseignement programmé («A mots découverts»)». *Bulletin de la Radio-Télévision Scolaire*, n° 42, 15 au 23 avr. 1966, pp. 27-29.

II.- Les années soixante-dix : technologies de l'éducation et systèmes multi-médias de formation

- *BBC Further Education. An Introduction.* Londres, Further Education Office, oct. 1972, 24 p.
- BIGRAS (Louise).- *Conception de l'éducation des adultes dans une expérience de télévision éducative.* Université de Montréal, 1970, 129 p.
- CEPEDA (L.).- *Radio ECCA : Centro Docente.* Las Palmas, Radio ECCA, 1976, 255 p.
- CHANIAC (Régine).- *Neuf expériences de télévision éducative dans le monde. Etude comparée.* Paris, INA, oct. 1975, 284 p.
- CORMIER (R.) *et al.*- *L'apprenant adulte dans un système multi-médias de formation à distance.* Québec, Institut National de Recherche Scientifique, 1976, 106 p.
- DIEUZEIDE (Henri).- «Technologie éducative». *L'Education.* «I - L'expérience d'hier». 29 janv. 1971, pp. 11-13. «II - L'école de demain». 4 fév. 1971, pp. 11-13.
- DIEUZEIDE (Henri).- «Les alternatives technologiques et la rénovation de l'éducation». *Chronique de l'UNESCO*, n° 3, mars 1975.
- DIEUZEIDE (Henri).- «Réflexions sur les technologies d'éducation adaptées au développement». *Perspectives*, vol. 5, n° 1, 1975.
- FLAGEUL (Alain).- *Télévision et éducation des adultes en France.* Paris, Service de la Recherche de l'ORTF, 1974, 217 p.
- FONTAN (M.).- *La experiencia de Radio ECCA.* Madrid, Oficina de Education Iberoamericana, Monografias sobre Education de Adultos, 1983, 410 p.
- GAUTHIER (Jean).- «Diffusion de cours par la télévision au Conservatoire National des Arts-et-Métiers». *Education Québec*, vol. 4, n° 3 («Séminaire franco-québécois sur la technologie éducative, Montréal, 5-9 nov. 1973»), p. 34.
- GLIKMAN (Viviane) et CORDUANT (Jean-Pierre).- «Comparaison entre RTS/Promotion et la BBC Further Education». *POUR*, n° 43-44, oct. 1975, pp. 352-356.
- HARGREAVES (David).- *Adult Literacy and Broadcasting. The BBC's Experience. A Report to the Ford Foundation.* Londres, Frances Pinter Ltd, 1980, 257 p.
- KAYE (Anthony) et HARRY (Keith).- *Using the Media for Adult Basic Education.* Londres, Croom Helm, 1982, 255 p.
- LAFONT (Jean-François), PORCHIER (Jean-Claude), STAROPOLI (André).- *Évaluation de Télé-Promotion rurale 1975. Bilan rétrospectif : TPR, dix ans après...* Paris, Ministère de l'Agriculture, Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche, juin 1976, 131 p.
- LALLEZ (Raymond).- *Le cas TEVEC : une expérience d'éducation des adultes par système multi-media.* Paris, UNESCO, Expériences et innovations en éducation n° 1, 1973, 67 p.

- PLANTE (Gérard).- *Le projet éducatif dans le programme Multi-Media. Exposé, critique.* Montréal, Multi-Média, Service de Recherche et d'Évaluation, fév. 1974, 102 p.
- SAETTLER (P.).- *A History of Instructional Technology.* New York, Mac Graw Hill, 1969, 399 p.
- *Systèmes multi-media dans l'éducation des adultes. Douze descriptions de projets dans neuf pays.* Munich, Internationales Zentralinstitut für das Jugend-und Bildungsfernsehen, Conseil de l'Europe/CCC, 1971, 260 p.
- *Technologie de l'enseignement (La) : conception et mise en oeuvre de systèmes d'apprentissage.* Paris, OCDE, CERI, 1970, 86 p.
- TUNSTALL (Jeremy), ed.- *The Open University opens.* Londres, Routledge Kejan Paul, 1974, 191 p.
- WANIEWIEZ (Ignacy).- *La radio-télévision au service de l'éducation des adultes.* Paris, UNESCO, 1972, 136 p.

III.- Les années quatre-vingts : la formation à distance

1.- Quelques rétrospectives

- BATES (Anthony).- *Broadcasting in Education : an Evaluation.* Londres, Constable, Communication & Society series, 1984, 272 p.
- BIREAUD (Annie).- *Le collège audio-visuel de Marly-le-Roi. Une innovation en technologie éducative (1963-70). Etude historique.* Thèse de Doctorat de 3e cycle en Sciences de l'Éducation, Université Paris-Nord, juin 1979, 191 p. + annexes.
- DELECROIX (Michel).- «L'Open University». *Objectifs théoriques, réalisations pratiques.* Thèse de Doctorat d'Etat, Université Paris III, 1985.
- EGLY (Max).- *Télévision didactique. Entre le Kitsch et les systèmes du troisième type ?* Paris, Edilig, Médiathèque, 1984, 125 p.
- GLIKMAN (Viviane).- *Evolution d'une politique en matière de technologie éducative. Histoire de RTS/Promotion, une expérience française de télévision éducative pour adultes (1964-1985).* Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris V - René Descartes, mai 1989, 806 p.
- JACQUINOT (Geneviève).- *L'école devant les écrans.* Paris, ESF, Science de l'Éducation, 1985, 135 p.
- LEFRANC (Robert).- *De l'audio-visuel auxiliaire aux systèmes multi-média d'enseignement. Le cas du système français d'enseignement supérieur à distance.* Thèse de Doctorat d'Etat, Université Paris V - René Descartes, 1985, 3 tomes.
- MOEGLIN (Pierre).- *Vers l'industrialisation des communications éducatives, scientifiques et communautaires. Etude critique des programmes expérimentaux par*

- satellite au Canada, en France et aux USA (1971-1981)*. Thèse de Doctorat d'Etat, Université Stendhal-Grenoble III, nov. 1988, 1726 p.
- ROGER (Michel).- *De l'enseignement programmé à la programmation des actions didactiques*. Thèse de 3e cycle, Université Paris V - René Descartes, 1985, 2 tomes.
 - THOMAS (R.M.) et KOBAYASHI (V.N.), éd.- *Educational Technology. It's Creation, Development and Cross-cultural Transfer*. Oxford, Pergamon, 1987, 275 p.

2.- Les systèmes de formation à distance : enjeux, institutions, dispositifs et acteurs.

- BAATH (J).- «Distance students' learning - empirical findings and theoretical deliberations». *Distance Education*, vol. III, n° 1, 1982, pp. 6-27.
- BOURDONCLE (Raymond).- *S'inscrire, travailler, persévérer : les premiers mois d'une formation de promotion sociale au CNTE*. Paris, ministère de l'Education nationale, INRP/CNEC de Vanves, 1979, 143 p.
- BOURDONCLE (Raymond).- *Le public et les résultats des enseignements de promotion sociale à distance au ministère de l'Education nationale*. Thèse de 3e cycle, Université Paris V, 1983.
- CHANG (T.), CROMBAG (H.), VAN DER DRIFT (K.) et MOONEN (J.).- *Distance Learning : on the Design of an Open University*. Boston, Kluwer-Nijhoff, 1983, 195 p.
- CIRIGLIANO (G.).- *La education abierta*. Buenos Aires, El Ateneo Editorial, 1983, 176 p.
- CORMIER (R.).- *L'aide à l'étudiant adulte dans un système multimédia de formation à distance*. Sherbrooke, Naaman, 1982, 154 p.
- DANIEL (J.), STROUD (M.) et THOMPSON (R.), ed.- *Learning at a Distance : a World Perspective*. Edmonton, Athabasca University, ICCE, 1982, 338 p.
- *Dispositif (Le) d'enseignement public à distance (EAD) agricole : le C.N.P.R. Etude commanditée par la DGER (Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du ministère de l'Agriculture)*, sous la direction de J. ARDOINO, avec la collaboration de G. BERGER, Y. HARVOIS et J.M. SECA. Paris, GREP, juil. 1988, 114 p. + annexes.
- *Distance Education and the Main Stream : Convergence in Education*. Londres, Croom Helm, 1987, 207 p.
- *Distance Education in Canada*. Londres, Croom Helm, 1986, 317 p.
- *Diversity down under Distance Education*. Toowoomba, Australie, Darling Downs Institut Press, 1984, 105 p.
- DODDS (T.), ed.- *Administration of Distance Teaching Institutions*. Cambridge, National Extension College, 1983, 3 tomes, 265 p.
- ESCOTET (M.).- *Tendencias de la education superior a distancia*. San Jose, Costa Rica, UNED, 1980, 132 p.

- *Expériences en éducation à distance*. Université de Montréal, 1984, 90 p.
- FOREST (P.) et DAO (K.), ed.- *Formation à distance : perspectives et prospectives. Actes du colloque sur la formation à distance tenu à Mirabel du 25 au 28 mai 1982*. Montréal, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1982, 326 p.
- «Formation à distance, une solution d'avenir (La)». *Direct*, n° 30-31, oct.-déc. 1983, pp. 13-58.
- «Formation à distance». *Formation professionnelle*, n° 15, sept.1984, pp. 1-21.
- «Formation supérieure à distance. Vers un réseau francophone». *Idées* (revue de l'AUPELF, Montréal, Canada), vol. VI, n° 1, nov. 1987.
- GALVIS PANQUEVA (A.).- *Universidades a distancia en Latino-America : un analisis comparativo en lo metodologico*. San Jose, Costa Rica, UNED, 1982, 95 p.
- GOOLER (D.).- «Evaluating distance education programmes». *Canadian Journal of University Continuing Education*, vol. VI, n° 1, pp. 43-55.
- HARRY (Keith).- *Enseignement à distance en Europe occidentale : bibliographie sélective et annotée des ouvrages disponibles*. Berlin, CEDEFOP, 1986, 157 p.
- HEINZE (T.).- «The social and psychological milieu of distance students». *Distance Education*, vol. IV, n° 1, 1983, pp. 53-62.
- HENRI (France) et KAYE (Anthony), éd.- *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec, Presses de l'Université du Québec / Télé-Université, 1985, 369 p.
- HOLMBERG (B.).- *Status and Trends of Distance Education*. Londres, Kogan Page, 1981, 200 p.
- HOLMBERG (B.).- *Growth and Structure of Distance Education*. Londres, Wolfeboro / New York, Croom Helm, 1986, 163 p.
- ILVYN (V.).- «The URSS financial and economic institute for distance education». *Distance Education*, vol. IV, n° 2, 1983, pp. 142-148.
- KAYE (Anthony).- «L'enseignement à distance : un état de la question». *Perspectives*, vol. XVIII, n° 1, 1988, pp. 42-53.
- KAYE (Anthony) et RUMBLE (Greville).- *Distance Teaching for Higher and Adult Education*. Londres, Croom Helm / Milton Keynes, The Open University Press, 1981, 342 p.
- KEEGAN (Desmond).- *The foundation od Distance Education*. Londres, Croom Helm, 1986, 276 p.
- LAIDLAW (B.) et LAYARD (R.).- «Traditional versus Open University teaching methods : a Cost Comparison». *Higher Education*, vol. III, 1974, pp. 439-468.
- LEFRANC (Robert).- *L'étude des publics des enseignements supérieurs à distance*. Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, 1978, 300 p.
- LEHNISCH (Jean-Pierre).- *Enseignement à distance et formation professionnelle continue*. Paris, éditions ESF, 1980, 126 p.
- LEHNISCH (Jean-Pierre).- *L'enseignement à distance*. Paris, PUF, «Que sais-je?», 1983, 127 p.

- MACKENZIE (N.), POSTGATE (R.) et SCUPHAM (J.).- *Etudes ouvertes : systèmes d'instruction post-secondaire à distance*. Paris, Presses de l'UNESCO, 1977, 448 p.
- MCINTOSH (N.), WOODLEY (A.) et MORRISON (V.).- «Student demand and progress at the Open University - the first eight years». *Distance Education*, vol. I, n° 1, 1980, pp. 37-60.
- *Memoria de la fundacion ECCA (1989-1990)*. Las Palmas de Gran Canaria, ECCA, 1991, 129 p.
- NEIL (M.).- *Education of Adults at a Distance*. Londres, Kogan Page, 1981, 270 p.
- OSBAT (Luciano).- *L'offre de formation à distance en Italie*. Berlin, CEDEFOP, 1986, 26 p.
- PENALVER (L.) et ESCOTET (M.), ed.- *Teoria et praxis de la universidad a distancia*. Caracas, FEDES, 1981, 2 tomes, 797 p.
- PERRATON (H.).- «Une théorie de l'enseignement à distance». *Perspectives*, UNESCO, vol. XI, n° 1, 1981, pp. 14-27.
- PERRATON (H.).- *The Cost of Distance Education*. Cambridge, International Extension College, 1982, 65 p.
- PERUNIAK (G.).- «Interactive perspectives in distance education : a case study». *Distance Education*, vol. IV, n° 1, 1983, pp. 63-79.
- *Primeros licenciados de la UNED (Los)*. Madrid, Universidad National de Educacion a Distancia, 1981, 116 p.
- *Publics, contenus et media de l'enseignement à distance. Actes du séminaire 1986-1987*. Paris, CNED, 1987, 183 p.
- REISCHMANN (J.).- «Zeitungskolleg : a new way in open adult education in West Germany». *Distance Education*, vol. II, n° 2, 1981, pp. 199-211.
- RICKWOOD (P.).- «Perceptions of the tutor-counsellor's role». *Teaching at a Distance*, n° 17, 1980, pp. 80-84.
- RUMBLE (G.).- «Evaluating autonomous multi-media distance learning systems : a practical approach». *Distance Education*, vol. II, n° 1, 1981, pp. 177-234.
- RUMBLE (G.).- «The Open University of the United Kingdom». *DERG Papers* n° 6 (Milton Keynes, Open University Distance Education Research Group), 1982, 119 p.
- RUMBLE (G.) et HARRY (K.).- *The Distance Teaching Universities*. Londres, Croom Helm, 1982, 256 p.
- SCHWITTMAN (D.).- «Time and learning in distance study». *Distance Education*, vol. III, n° 1, 1982, pp. 141-156.
- SEWART (D.), KEEGAN (D.) et HOLMBERG (B.), ed.- *Distance Education : International Perspective*. Londres, Croom Helm / New York, St Martin's Press, 1983, 445 p.
- *UNED y sus alumnos (La)*. Madrid, Universidad National de Educacion a Distancia, Instituto de Ciencias de la Educacion. *Curso 1979-80*, 1981, 241 p. *Curso 1980-81*, 1982, 233 p.

- VILLAROEL (A.).- «Tendencias actuales en la educación a distancia». *Revista Inter-Americana de Educación de Adultos*, vol. III, n° 1-2, 1980, pp. 149-177.
- WHITE (M.).- «Distance education in Australian higher education -an history». *Distance Education*, vol. III, n° 2, 1982, pp. 255-278.
- WILLEN (B.).- *Distance Education at Swedish Universities*. Uppsala, Uppsala Studies in Education, Acta Universitatis Upsaliensis, 1981, 301 p.

IV.- Médias et technologies dans la formation à distance

1.- Réflexions globales

- *Actes du colloque «Les formes médiatisées de la communication éducative»*. ENS de Saint-Cloud, nov. 1982, 192 p.
- «Apprendre des médias». *Communications*, n° 33, 1981, 253 p.
- BATES (Anthony).- *The Role of Technology in Distance Education*. Londres, Croom Helm / New York, St. Martin's Press, 1984, 231 p.
- BATES (Anthony), éd.- *Media and Technology in European Distance Education*. Heerlen, European Association of Distance Teaching Universities, 1990, 296 p.
- *Besoins de communication à distance dans le monde de l'enseignement (Les)*. Montpellier, IDATE. *Rapport 1ère phase : analyse documentaire*, 1983, 107 p. *Rapport final : le contexte français*, 1984, 199 p.
- BLANDIN (Bernard).- *Formateurs et formations multimédia : les métiers, les fonctions, l'ingénierie*. Paris, Editions d'Organisation, 1990, 250 p.
- CAILLAUD (A.) et CLEMENCEAU (P.).- «L'appel des projets multimédias : une politique incitative nouvelle». *Éducation Permanente*, n° 93-94, juin 1988, pp. 141-150.
- CARNOY (M.) et LEVIN (H.).- «Evaluation of educational media : some issues». *Instructional Science*, n° 4, 1975, pp. 385-406.
- DUDEZERT-DELBREIL (M.-J.) et DUDEZERT (J.-P.).- «Formation multimédia : définition et méthodes». *Éducation Permanente*, n° 93-94, juin 1988, pp. 109-124.
- *Économie des nouveaux moyens d'enseignement (L')*. Paris, Presses de l'UNESCO, 1977, 1980, 1982, 3 tomes.
- «Éducation, formation et nouveaux médias». *Bulletin de l'IDATE*, n° 23, mai 1986.
- *Éducation médiatisée (L')*. *Mélanges en l'honneur de Robert LEFRANC*. CRDP de Bordeaux, 1988, 275 p.
- ELLUL (Jacques).- *Le bluff technologique*. Paris, Hachette, 1988, 489 p.
- «Enseignement et formation. Enjeux et perspectives du développement des médias». *Bulletin de l'IDATE*, n° 35, 1er trim. 1989.

- FLICHY (P.).- «L'imaginaire collectif des ingénieurs : le cas des machines à communiquer». *Réseaux*, n° 36, juin 1989, pp. 97-117.
- *Formations multi-médias. Élémentaire mon cher Watson ! Actes du colloque des 25 et 26 janvier 1889*. Paris, Délégation à la Formation professionnelle / La Documentation française, 1990, 120 p.
- GAUDE (P.) et VALERIEN (J.).- «Audio-visuel et multi-média». *Education Permanente*, n° 52, mars 1980, pp. 53-64.
- HAWKRIDGE (D.).- *New Information Technology in Education*. Londres, Croom Helm, 1983, 238 p.
- JOUET (Josiane) et COUDRAY (Sylvie).- «Les nouvelles technologies dans l'éducation», in : *Les nouvelles technologies de communication : orientations de la recherche*. Paris, UNESCO, Etudes et documents d'information n° 105, 1990, pp. 45-52.
- KEMBER (D.).- «Some factors affecting attrition and performance in distance education courses of Papua New Guinea». *Distance Education*, vol III, n° 2, 1981, pp. 165-188.
- LANGOUET (Gabriel).- «Innovations pédagogiques et technologies éducatives». *Revue Française de Pédagogie*, n° 76, août-sept. 1986, pp. 25-29.
- LINARD (Monique).- *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, Editions Universitaires, Savoir et Formation, 1990, 240 p.
- «Media in distance education». EMI, vol. 27, n° 4, déc. 1990.
- *Médias et enseignement. Colloque AUPELF (Sitgès, avril 1983)*. Didier Erudition, 1985, 170 p.
- *Multi-média et formation. Des mots et des concepts*. Paris, Centre INFFO / ORAVEP / C2F CNAM, cahier 001, 1990, 104 p.
- PERRIAULT (Jacques) : *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris, Flammarion, 1989, 255 p.
- «Que faire des nouveaux médias ?». *Education Permanente*, n° 93-94, 1988.
- RUGGLES (R.) et al.- *Learning at a Distance and the New Technology*. Vancouver, Educational Research Institut of British Columbia, 1982, 102 p.
- «Student learning from different media at the Open University». *Teaching at a Distance Institutional Research Review* (Milton Keynes, Open University), n° 1, 1982, 156 p.
- WAGNER (L.).- *The Economics of Educational Media*. Londres, MacMillan, 1982, 182 p.

2.- Analyses de médias spécifiques

a.- Imprimé (enseignement par correspondance)

- BAATH (J.).- *Correspondance Education in the Light of a Number of Contemporary Teaching Models*. Malmo, Lober Hermods, 128 p.

- ERDOS (R.).- *La mise en place d'une institution d'enseignement par correspondance*. Paris, Presses de l'UNESCO / Genève, IBE, 1975, 59 p.
- MARKOWITZ (H.).- «Independent study by correspondance in American universities». *Distance Education*, vol. IV, n° 2, pp. 149-170.
- MARLAND (P.) et STORE (R.).- «Some instructional strategies for improved learning from distance materials». *Distance Education*, vol. III, n° 1, 1982, pp. 72-106.
- TREMAINE (M.) et WAGNER (G.), ed.- *Readability : an Issue in Distance Learning*. Nouvelle Zélande, Massey University, Center for Extramural Studies, 1980, 105 p.
- *Writing for Distance Education*. Cambridge, International Extension College, 1979, 2 tomes.

b.- Audiovisuel et radio-télévision

- ADLER (Richard).- *Aspen Notebook : Cable and Continuing Education*. New York, Praeger, 1973, 193 p.
- «Audiovisuel et la formation (L')». *Actualité de la Formation permanente*, n° 52 (numéro spécial), mai-juin 1981.
- «Audiovisuel et l'éducation des adultes (L')». Les média dans la communication et la formation». *POUR*, n° 43-44 (numéro spécial), oct. 1975.
- BATES (Anthony).- «Role and characteristics of television and some implications for distance learning». *Distance Education*, vol. III, n° 1, 1982, pp. 28-50.
- BATES (Anthony) et ROBINSON (John), ed.- *Evaluating Educational Television and Radio*. Milton Keynes, The Open University Press, 1977, 410 p.
- BERTRAND (Jean-Louis), CORSET (Pierre) et MARMOUD (Dominique).- *Utilisation du réseau câblé dans le secteur de la formation professionnelle*. Paris, INA / Ecully, CEREP, 1986, 142 p.
- «Câble et stratégies éducatives». *Bulletin du CERTEIC* (Université de Lille III), n° 8, avr. 1987.
- «Câble (Le) : usages éducatifs prévisibles». *Direct*, n° 5 (nouvelle série), 1985, pp. 14-21.
- DIEUZEIDE (Henri).- *La radio-télévision au service de l'éducation en Europe occidentale. Quelques remarques sur son état présent et ses perspectives*. *Revue de l'UER*, vol. XXV, n° 2, mars 1974, pp. 12-20.
- EGLY (Max).- «Remarques sur l'utilisation de l'image dans l'enseignement à distance». *Communicacao de Massas e Ensino a Distancia*. Lisbonne, Instituto Portugues de Ensino a Distancia, 1982, pp. 233-263.
- FERRARO (M.).- «Les aides pédagogiques». *Education Permanente*, n° 14, avr.-mai-juin 1972, pp. 107-128.
- FLAGEUL (Alain).- «Télédistribution et éducation». *Communications*, n° 21, 3e trim. 1974, pp. 105-116.

- FORSYTHE (K.).- «Knowledge Network - a new hybrid for learning systems». *Distance Education*, vol. III, n° 2, 1982, pp. 283-292.
- GATTEGNO (Caleb).- *Towards a Visual Culture, Educating through Television*. New York, Outbridge & Dientfrey, 1979, 117 p.
- GLIKMAN (Viviane).- *Approche dans la connaissance du public d'une action de formation d'adultes : détermination de l'audience dans un système ouvert et sans intermédiaire*. Strasbourg, Conseil de l'Europe/CCC, nov. 1973, 22 p. + annexes.
- GLIKMAN (Viviane) et CHRETIEN (Catherine).- *Bilan des usages français du satellite Olympus en 1990 et principales caractéristiques des programmes français*. ATENA/INRP/IFACE, mars 1991, 47 p.
- IMAIZUMI KODAIRA (Sachiko).- «Worldwide Educational Broadcasting : Diversity and Challenge in a New Era». Japon, *Studies of Broadcasting* (NHK), n° 27, 1991, pp. 221-243.
- JACQUINOT (Geneviève).- *Image et pédagogie*. Paris, PUF, L'Éducateur, 1977, 200 p.
- LA BORDERIE (René).- «La communication audio-visuelle, éléments pour une approche systématique». *Education Permanente*, n° 14, 1972, pp. 3-20.
- LABRIE (André).- *Utilisation des satellites en éducation. Monographie (Pacifique, National Education Association - USA, Antilles, Indes, Pays andins, Brésil, Côte d'Ivoire)*. France, ministère des Affaires étrangères, direction générale des Relations culturelles / Québec, ministère des Affaires intergouvernementales, direction générale de la Coopération internationale / Conseil d'Orientation pour l'Utilisation des Satellites en Education (COPUSE), juin 1980, 197 p.
- LAFRANCE (Jean-Paul), avec la collaboration de P. MARX.- *Portrait en touches successives de la Business TV en Amérique. Description et usages des réseaux large bandes en télévision non traditionnelle*. Paris, CNET, Département UST, juin 1990, 46 p.
- MEYER (Manfred).- *On the situation of Educational Television in Europe. A Summary Report..* Munich, Internationales Zentralinstitut für das Jugend und Bildungfernsehen, juin 1990, 129 p.
- OPPENHEIM (Jacques).- *Audiovisuel et formation continue. Etude documentaire. Marché, distribution, pratiques*. Paris, INA, Service de la Recherche Prospective, août 1977, 69 p.
- *Radio and Television in Literacy and Adult Education. Interpretative Bibliography*. Téhéran, International Institut for Adult Literacy Methods, 1978, 350 p.
- TANEM (B.).- «L'emploi combiné des moyens audiovisuels pour la formation individuelle ou en petits groupes». *Media* (Paris, OFRATÉME), n° 23-24, oct.-nov. 1971, pp. 51-57.
- «Télévision scolaire et télévision éducative». *Direct*, n° 5, 1979.
- TIDHAR (Chava E.), ed.- *Educational TV Broadcasting Research in the Nineties. Readings from the Tel-Aviv Research Seminar 1990*. Tel-Aviv, Télévision Educative Israélienne / Union Européenne de Radio-Télévision, oct. 1990, 246 p.

c.- Informatique et télématique

- BARCHECHACHT (E.).- «Education et informatique multimédias. Que peuvent donc les technologies nouvelles pour l'éducation ?». *Education Permanente*, n° 93-94, juin 1988, pp. 9-18.
- BARON (Georges-Louis).- «L'informatique en éducation, quelles évolutions ?». *Bulletin du Bureau International d'Éducation* (Genève), n° 250, janv.-mars 1989, 96 p.
- BITZER (D.).- «The PLATO project at the University of Illinois». *Engineering education*, vol. 77, n° 3, déc. 1986, pp 175-180.
- CAREY (John).- *Assessing Electronic text for Higher Education : Evaluation Results from Laboratory and Field Tests*. San Diego, Californian Electronic Text Consortium, 1985.
- *Computer Revolution in Education : New Technologies for Distance Teaching*. Brighton, Harvester Press / New York, St Martin's Press, 1987, 282 p.
- DELTA, *synthèse, tendances et orientations*. Paris, Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe (OTE), sept. 1989, 39 p. + annexes.
- *Dix ans d'informatique dans l'enseignement secondaire (1970-1980)*. Institut National de Recherche Pédagogique, Recherches Pédagogiques n° 113, 1981, 197 p.
- GAILLARD (M.).- *Contribution à la conception, la réalisation et l'utilisation du système de bases de données SOMINE : gestion des mémoires, enseignement assisté par ordinateur*. Saint-Etienne, Ecole Nationale Supérieure des Mines / Grenoble, Institut National Polytechnique, 1976, 220 p.
- Groupe de travail inter-entreprises.- «L'Insertion de l'EAO dans l'entreprise et ses conditions de réussite». *Formation, Informatique, Technologie*, n° spécial, déc. 1988.
- GUILLAUME (M.).- «La conférence télématique différée». *POUR*, n° 113 («Université, le bateau ivre»), 1988, pp. 67-73.
- GUYOT (Brigitte) et LOUSTALET (Colette).- *La télématique. Littérature grise. Eléments de bibliographie (1981-1982)*. Paris, Ministère de la Culture, Service des Etudes et Recherches / Groupe de Recherches et d'Etudes socio-économiques sur la Communication / La Documentation Française, 98 p.
- HEBERT (A.) et CAMELEON (I.).- *La télématique au service de l'homme*. Québec, ministère de l'Éducation, direction de la Technologie éducative, 1982, 40 p.
- HENRI (France).- «Formation à distance et communication assistée par ordinateur». *Perspectives*, vol. 18, n° 65, 1988, pp. 87-92.
- HERMANT (Corinne).- *Enseigner, apprendre avec l'ordinateur*. Paris, Cedic Nathan, 1987, 237 p.
- INGLE (Henry T.), HITCHEN (Howard B.) et HARRIS (Eileen).- *Utilisation des technologies avancées de communication et d'information dans l'enseignement et la formation : bilan et perspectives*. Paris, UNESCO, 1983, 105 p.

- «Introduction du RNIS en Europe (L')». *Bulletin de l'IDATE*, n° 32, 2e trim. 1988.
- KAYE (Anthony), ed. - *MINDWEAVE - Communication, Computer, Distance Education*. Oxford, Pergamon Press, 1989, 273 p.
- MANHELOT (P.). - *La télématique*. Paris, PUF, «Que sais-je ?», 1985.
- MIRABAIL (Michel). - *Les cinquante premiers mots clefs de la télématique*. Paris, Privat, 1981, 314 p.
- MUCHIELLI (A.). - *L'enseignement par ordinateur*. Paris, PUF, «Que sais-je ?», 1987, 121 p.
- *Nouvelles technologies de l'information (Les) : un défi pour l'éducation*. Paris, OCDE, CERI, 1986, 138 p.
- PEYRAUT (J.), MALLEIN (P.) et MARQUET (B.). - «Quand un nouveau service est confronté aux usages... L'expérimentation d'un produit audioviséographique, *Didavente*» *Bulletin de l'Idate*, n° 35, 1^{er} semestre 1989, pp. 73-86.
- *Qui sont les producteurs ? Un cadre conceptuel d'analyse de la production multimédia pour l'éducation et la formation*. Paris, Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe (OTE), déc. 1989, 65 p
- RIGAULT-RICCIARDI (C.). - «Télématique et éducation des adultes», in : *Télématique et éducation*. Télé-Université du Québec, juil. 1981, 8 p.
- *Technologies de l'information et apprentissages de base. Lecture, écriture, sciences et mathématiques*. Paris, OCDE, CERI, 1987, 300 p.
- *Technologies de l'information et l'éducation (Les). Choisir les bons logiciels*. Paris, OCDE, CERI, 1989, 138 p.
- «Télématique». *Education et informatique*, n° 15, 1985.

d.- Téléphone

- FLINCK (R.). - *Correspondance Education Combined with Systematic Telephone Tutoring*. Kristiansand, Hermods, 1978, 142 p.
- *Tutoring by Telephone : a Handbook*. Milton Keynes, The Open University Press, 1982, 40 p.

V.- Rapports ministériels

- *Avenir de la formation (L'). Rapport de la Commission instituée par le secrétaire d'Etat auprès du Premier ministre chargé de la Formation professionnelle*. Paris, CNIPE, juil. 1975, 75 p.
- BON (Annette) et KUHN (Michel). - *Médias, multi-médias et télévision au service des formations techniques et professionnelles. Rapport à Madame le ministre délégué, chargé de la Communication et à Monsieur le secrétaire d'Etat, chargé de l'Enseignement technique*. Paris, oct. 1989, 90 p. + annexes.

- *Des satellites pour l'éducation et la formation à distance en Europe. Positionnement et conditions d'usage. Rapport à la CEE/DG XIII.* Montpellier, ATENA, août 1990, 145 p. + annexes.
- *Dispositif (Le) d'enseignement public à distance (EAD) agricole : le C.N.P.R. Etude commandée au GREP par la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du Ministère de l'Agriculture.* Paris, GREP, juil. 1988, 114 p. + annexes.
- DUHAMEL (Olivier).- *Pour une université ouverte. Rapport à Monsieur Lionel Jospin.* Paris, juin 1990, 26 p. + annexes.
- *Formation multimédia à distance (La) et les outils de la communication.* Paris, INA / Délégation à la Formation Professionnelle, sept. 1989, 152 p.
- *Formation professionnelle (La) et les nouvelles technologies de l'information : programme de travail 1985-1988.* Bruxelles, Commission des Communautés Européennes, avr. 1985, 18 p.
- GRANBASTIEN (Monique).- *Les technologies nouvelles dans l'enseignement général et technique. Rapport au secrétaire d'Etat chargé de l'Enseignement technique.* Paris, La Documentation Française, 1990, 260 p.
- LESOURNE (Jacques).- *Education et société de demain. Rapport au ministre de l'Education nationale.* Paris, déc. 1987.
- NORA (P.) et MINC (A.).- *L'informatisation de la société. Rapport à Monsieur le Président de la République.* Paris, La Documentation Française, 1978, 168 p.
- POMONTI (Jacques), avec la collaboration d'Alain MICHEL.- *Education et télévision. Enjeu majeur du XXIe siècle. Rapport au ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports.* Paris, La Documentation Française, 1989, 146 p.
- *Présents et futurs de l'audiovisuel en éducation. Les fondements d'une nouvelle politique. Rapport du groupe Jacques TREFFEL à Monsieur le ministre de l'Education.* Paris, La Documentation Française, 1981, 199 p.
- *Programme d'action pour le développement de l'audiovisuel, de l'informatique et de la télématique dans l'enseignement.* Paris, Ministère de l'Education, mars 1981, 85 p.
- *Rapport de la Commission pour le développement de la formation professionnelle continue et de l'éducation permanente par les moyens audio-visuels.* Paris, Secrétariat général à la Formation professionnelle, mars 1977, 16 p.
- «Recherche en éducation et média : diffusion des recherches, remontée des besoins, échanges horizontaux», in : *Education, formation, société : recherches pour demain. Rencontres des 23 et 24 septembre 1985*, organisées par Jacques PERRIAULT. Paris, CNDP /INRP, 1986, pp. 185-208.
- SOUCHON (M.) et GUILLOU (B.).- «Education et formation», in : *Images pour le câble. Programmes et services des réseaux de vidéocommunication.* Paris, CNET / INA / Documentation française, 1983, pp. 195-213.
- «Suggestions officielles pour une radio-télévision éducative («Rapport Paye»)». *Media* (Paris, OFRATHEME), n° 16, oct. 1970, pp. 43-44.

Annexe.- Quelques revues s'intéressant au thème de ce repère.

- Actualité de la Formation Permanente (Centre INFFO, Tour Europe, Cedex 07, 92049 Paris La Défense)
 - Apprendre (CNED, 209-211 rue de Bercy, 75012 Paris)
 - Bulletin de l'IDATE, remplacé par Communications et Stratégies (IDATE, BP 4167, 34092 Montpellier Cedex 5)
 - Direct (ACCT - Agence de Coopération Culturelle et Technique - 13 quai André-Citroën, 75015 Paris)*
 - Distance Education (University College of Southern Queensland, Post Office Darling Heights, Toowoomba, QLD 4350 Australie).
 - Education Permanente (distribution : Distique, 28 Lucé)
 - EMI - Education Media International (International Council for Educational Media, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 5)
 - Journal de l'Enseignement à Distance (Association Canadienne de l'Enseignement à Distance, 151 rue Slater, Ottawa, Ontario, K1P 5N2 Canada)
 - Le Journal de la Formation Continue et de l'EAO (2 rue d'Amsterdam, 75009 Paris)
 - La Lettre d'ATENA (Association ATENA, BP 1107, 34007 Montpellier Cedex 1)
 - Media (OFRATEME, devenu CNDP, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 5)*
 - Perspectives (UNESCO, 9 place de Fontenoy, 75007 Paris)*
 - POUR (GREP, 13-15 rue des Petites Ecuries, 75010 Paris)
 - Réseaux (CNET, 38-40 rue du Général Leclerc, 92131 Issy-les-Moulineaux).
- (*) : n'est plus publiée.

Viviane Glikman

Chercheur, Département Technologies Nouvelles - INRP

Georges-Louis Baron

Directeur du Département Technologies Nouvelles - INRP

LES ENSEIGNANTS FACE AUX MEDIAS

Christian Gambart

Différentes investigations ont situé les enseignants comme majoritairement non lecteurs des écrits pédagogiques et de la production des sciences de l'éducation.

Cela se mesure autant avec les enseignants du secondaire (Gambart, 1987 ; Etévé-Hassenforder, Lambert-Chesnot, 1988) qu'avec ceux du primaire (Bourgeois, 1983 ; Ouzoulias, 1985 ; Alava, 1991). L'enquête par questionnaires autoadministrés que j'ai menée en 1989 sur l'ensemble des collèges de Lyon et du Loir-et-Cher m'a amené à confirmer ces données (Gambart, 1990).

Encore faut-il situer les faits dans leur contexte, tâcher de voir si c'est uniquement la pédagogie qui est en cause en tant que champ d'intérêt, ou un «habitus» des enseignants face à l'information en général, à la lecture en particulier. J'avais donc introduit une série de questions pour enregistrer en parallèle la mesure de l'utilisation des médias et du comportement de lecteur en général, pour ces mêmes enseignants.

L'exploitation de ces données me permet aujourd'hui d'esquisser, à travers un aperçu des pratiques culturelles liées à l'information, l'arrière-plan devant lequel on pourra ainsi mieux appréhender cette faible utilisation des écrits pédagogiques.

I - Face à la lecture un comportement ambigu mais attendu

«Etes-vous des lecteurs et, si oui, de quel genre ?» Lorsque, même implicitement, on pose une telle question à des enseignants, il faut évidemment

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

s'attendre à d'éventuelles réactions de prestance. Après tout, une enquête est aussi un mode de communication et la sociologie classique a toujours reconnu aux particuliers la liberté d'une certaine «mise en scène de la vie quotidienne». D'où la règle cardinale de rechercher l'inscription des faits sociaux plutôt dans les choses que dans les discours et, à défaut de possibilité, d'essayer au moins de gravir au mieux les échelons de la vigilance épistémologique.

Conscient que la personne peut «choisir des'exprimer d'une façon déterminée, mais essentiellement parce que la tradition de son groupe, ou parce que son statut social réclame ce genre d'expression» (1), j'avais donc placé ces questions sur la lecture à la suite d'un «entonnoir» de 17 questions, qui, tout en situant l'information comme sujet d'enquête, étaient pourtant moins implicantes.

Dès la saisie des résultats globaux, il est clair que ces précautions ne sont pas superflues : environ un tiers des personnes enquêtées semble en effet entretenir des rapports ambigus avec la lecture.

Placée au 23^e et dernier rang des questions de fait, la question sur l'usage personnel et général des livres invite à affirmer ou non, achat(s) ou emprunt(s) d'au moins un livre depuis la rentrée scolaire. La mise en page comporte un tableau à compléter avec quelques données pour situer le livre lu. Par ailleurs, les questions précédentes sont organisées suivant un protocole semblable auquel on s'est jusqu'à présent plié. Or, 30 % de la population affirme emprunt ou acquisition d'un livre, en ne fournissant aucune précision. De même, la question concernant la lecture d'un journal invite à préciser la fréquence avec laquelle on peut en être utilisateur en liaison avec la précision du ou des titres concernés. Dans ce cas également, près d'un tiers de l'effectif s'affirme comme utilisateur soit quotidien, soit pour quelques fois dans le mois, mais surtout pour au moins une fois par semaine, en ignorant cette dernière consigne. Si on restreint l'analyse à une affirmation d'une lecture au moins hebdomadaire, cela concerne encore 20 % de la population.

Enfin, que ce soit pour la lecture d'un livre ou pour l'utilisation du journal, une segmentation des échantillons définis par cette attitude situe ces derniers majoritairement dans les segments de population isolés comme ceux où on est le moins enclin à la pratique considérée, lorsqu'on prend en compte les personnes ayant référencé, même imparfaitement, leurs lectures. J'avais déjà démontré le même phénomène en 1987 avec la lecture d'un journal (Gambart, 1987).

On peut considérer qu'il s'agit de non-lecteurs engagés dans une stratégie de distinction. Une chicane méthodologique ainsi mise en place permet donc de les décanter et de construire des variables sous-jacentes très intéressantes pour une analyse d'ensemble.

II - Achat ou emprunt de livre

De cette façon, on enregistre que seules 57 % des personnes enquêtées avaient acquis ou emprunté au moins un livre (autre qu'un manuel pour la classe) depuis le début de l'année scolaire (cela correspond à un délai de 8 mois).

On peut essayer de situer ces résultats par rapport à ceux du Ministère de la Culture qui faisait passer à la même époque son enquête sur les pratiques culturelles des Français (Ministère de la Culture et de la Communication/Département des études et de la prospective, 1990). Certes, les délais ne sont pas les mêmes (12 mois dans un cas, 8 mois dans l'autre), emprunt et achat, que j'avais incorporés dans la même question y sont traités séparément. Néanmoins, on retrouve les faits marquants correspondant à l'évolution générale, que le service de la prospective du ministère de la culture dégage pour l'ensemble des Français (cf. tableau 1). A savoir :

- une certaine féminisation du lectorat
- une incidence importante de l'âge
- un recul de la lecture dans les villes moyennes et les petites agglomérations.

Quantitativement, si l'on considère l'achat ou l'emprunt d'un livre ou encore la fréquentation d'une bibliothèque, les résultats globaux de l'Enseignant Moyen sont proches de ceux d'un Français Moyen. Mais, ils semblent différencier l'Enseignant Moyen d'un individu que les catégories classiques de l'analyse sociologique amènent à classer dans les professions intermédiaires ou professions intellectuelles supérieures. Ce ne sont certainement pas non plus ceux d'un individu que l'on classerait a priori par son niveau d'étude supérieure.

En fait, on est en droit de considérer que les enseignants participent pleinement du phénomène général de recul de la lecture dans les classes moyennes, mesuré par l'enquête du Ministère de la Culture.

La discipline enseignée est le facteur qui opère la discrimination cardinale en séparant les «littéraires» (professeurs de français, langues,

sciences humaines) des autres disciplines de près de 20 points (48,5 % à 65,5 %). On retrouve donc également une des constatations mise en exergue par le département de prospective du Ministère de la Culture lorsqu'il conclut : «Il semblerait donc que la pratique de la *lecture de livres a mieux résisté... chez ceux qui... entretenaient les rapports les plus profonds avec le livre, ou même plus précisément avec la littérature*». (2)

Mais c'est aussi probablement la marque d'une spécificité notoire de l'usage des livres pour les enseignants. En effet, plus de la moitié des lecteurs empruntent ou achètent des livres dont le contenu est en liaison étroite avec celui de la discipline qu'ils enseignent (cf. tableau 2). D'ailleurs 4 % de la population, que je n'ai pas comptabilisés avec les lecteurs (par souci de comparaison avec l'enquête sur les pratiques culturelles des Français, qui fait abstraction des livres scolaires), se déclarent lecteurs avec uniquement l'achat ou l'emprunt d'un manuel de classe. D'autre part, nombre de professeurs de français couchent dans leurs citations (parfois unique) le roman ou la pièce de théâtre utilisé en classe avec les élèves. D'ailleurs, lorsque la source d'incitation pour la lecture d'un ouvrage est citée, les raisons évoquées que j'ai pu rassembler sous le terme générique d'incitation «hédoniste» (curiosité, enrichissement culturel, plaisir de lire...) ne concernent qu'une minorité des cas (cf. tableau 3). Il semble bien qu'un enseignant ait le plus souvent tendance à se considérer «en besogne» lorsqu'il lit un livre.

S'il est finalement un lecteur très moyen, l'enseignant veille pourtant à ne pas se démarquer des signes emblématiques de la lecture. Ainsi, à peine au-dessus de la moyenne nationale pour la fréquentation d'une bibliothèque, il y a pourtant une chance sur deux pour qu'il y soit inscrit, ce qui le met cette fois largement au-dessus de la moyenne pour l'ensemble des Français (17 %) et un enseignant sur cinq est abonné à un club de vente de livres par correspondance.

Pour l'inscription dans une bibliothèque, il arrive même à dépasser étudiants et élèves donnés comme la C.S.P. où l'on est le plus fréquemment inscrit dans une bibliothèque. Mais, étudiants et élèves, eux, se retrouvent fort logiquement les plus nombreux quant à la fréquentation.

III - La lecture des journaux et revues

Soumis aux mêmes impératifs méthodologiques que ceux concernant l'utilisation d'un livre, les résultats donnant la proportion des enseignants lecteurs de la presse quotidienne sont en concordance avec les

faits établis pour un échantillon similaire testé dans la Somme en 1985 (3). Ils situent les enseignants sous la moyenne nationale classiquement reconnue pour l'ensemble des Français (cf. tableau 4). La différence est surtout notable pour la lecture quotidienne. D'ailleurs, la décantation des résultats par la citation du titre du journal affirmé comme lu n'opère de façon vraiment conséquente qu'à partir de l'affirmation d'une lecture au moins une fois par semaine.

Plus de la moitié des enseignants ne lit pas les journaux ou ne les lit que très épisodiquement (moins d'une fois par semaine). On arrive à la proportion de trois sur quatre si on restreint la définition de la lecture à un usage normalement quotidien.

Ceci étant, de très grandes disparités existent entre les différents segments de population déterminés par l'analyse en fonction des critères d'identification. Elles permettent de singulariser le lectorat-enseignant des journaux. Ainsi, avec 75 % d'utilisateurs quotidiens de la presse, les enseignants qui affirment un engagement syndical doivent immédiatement être isolés comme les plus familiers de l'utilisation d'un journal. Cela ramène d'ailleurs la pénétration de cette pratique à 20 % pour le reste de la population. Un processus identique joue pour les responsables associatifs, mais il intervient moins brutalement. Quoiqu'il en soit, on peut affirmer l'existence d'une forte corrélation entre l'engagement politique (au sens large) d'un enseignant et les chances pour qu'il soit utilisateur d'un journal.

Les autres variables auxquelles cette pratique est ensuite prioritairement liée sont le statut familial, le sexe, l'âge, la discipline enseignée, la façon d'envisager son avenir et le degré d'urbanité.

C'est essentiellement pour la lecture quotidienne que s'affirme une très nette différence en fonction du sexe ($\Sigma^2 = 12,9$). Sur ce point, quand les femmes cumulent le «handicap» d'être mariées, même pour une lecture au moins hebdomadaire, elles rendent 20 points à leurs homologues masculins (de 34 à 54 %). Il semble que ce soit pour partie la lecture des quotidiens régionaux, plus développée chez les hommes (notamment dans le cas des professeurs «type collègue») qui puisse entraîner cette forte différence car le sexe n'est pas un facteur de discrimination important lorsqu'on considère spécifiquement le lectorat du journal «Le Monde» pour une lecture au moins hebdomadaire. Par ailleurs, que ce soit dans l'analyse de la lecture au moins hebdomadaire d'un journal en général ou dans celle du lectorat du «Monde», pour les femmes, le fait d'enseigner une discipline définie dans le paragraphe précédent comme «littéraire»

est toujours lié à une forte discrimination positive pour l'utilisation du journal. Dès lors, on peut penser que, par-delà la dimension quantitative, la lecture d'un journal n'a pas, d'une manière générale, la même signification selon qu'il s'agit d'un homme ou d'une femme. Plus habituelle, portant plus facilement sur des quotidiens régionaux, moins liée à la discipline enseignée, l'éventuelle lecture d'un journal par un enseignant pourrait revêtir une dimension plus politique. A contrario, plus épisodique, largement liée à un enseignement littéraire ou en sciences humaines (utilisation de données documentaires en classe), portant plus sur un quotidien national comme «Le Monde» (source de documents de référence), l'utilisation éventuelle d'un journal par une enseignante pourrait plus se rapprocher de cette lecture que j'ai qualifiée de «besogneuse» à propos de l'utilisation des livres.

L'âge trace aussi des segmentations majeures. Ainsi, c'est lui qui amène à isoler les femmes de moins de 45 ans comme le segment de population au sein duquel, avec un pourcentage de lectrices inférieur à 10 %, la lecture quotidienne est la moins répandue. D'une façon générale, ce sont, en effet, les enseignants les plus âgés qui sont les plus enclins à la lecture d'un journal (on est là en conformité avec les données concernant l'ensemble des Français).

De même, les célibataires sont plus souvent utilisateurs d'un journal. Pour une lecture au moins hebdomadaire, c'est le facteur qui intervient immédiatement après l'engagement syndical pour discriminer globalement les gens mariés des célibataires avec une pénétration de cette pratique variable de 42 à 61 %.

Vient enfin se conjuguer une dernière incidence majeure : le degré d'urbanité : habiter ou travailler dans une grande ville provoque toujours une discrimination nettement positive. Ainsi, pour prendre un exemple extrême, dans le lectorat du journal «Le Monde», pour les célibataires n'ayant pas de responsabilités syndicales, la pénétration du journal passe de 15 % à 58 % selon qu'ils sont ruraux ou urbains.

Quant à la lecture des revues, elle était appréhendée par deux questions bâties pour permettre aux enseignants de décider si la lecture d'une revue donnée devait être comptée comme liée à leur activité professionnelle ou si elle devait être considérée comme vouée aux loisirs ou à l'information en général. De cette façon, les différents titres cités ont pu sans problème être ventilés en fonction de 4 rubriques :

- lecture *technique* : pour des revues dont le contenu thématique est lié à celui de la discipline enseignée et indiquée comme telle par l'enseignant.

- lecture *éducative* : pour des revues traitant de problèmes généraux de pédagogie (cf. revues pédagogiques) ou d'informations générales sur le système éducatif (cf. Le Monde de l'Education).
- lecture d'*hebdomadaire* : pour un hebdomadaire d'information (cf. L'Express, Le Point, ...) ou un magazine de fin de semaine (cf. VSD, Paris-Match, ...).
- lecture-*loisir* : pour tous les autres types de magazines ou revues (magazines féminins, revues culturelles ou scientifiques lorsqu'elles ne sont pas données comme liées à la discipline enseignée, revues de loisirs, de sport, bricolage, automobile, ...).

On peut ainsi montrer qu'il y a une hiérarchie entre les différents types de lecture. Lorsqu'un enseignant choisit une revue, il privilégie une «lecture technique» avec une revue dont le contenu est lié à celui de la discipline qu'il enseigne. Quantitativement, cela passe avant la «lecture-loisir» qui regroupe pourtant un nombre important de rubriques. Vient ensuite la lecture des hebdomadaires, puis, au dernier rang, la «lecture éducation».

Revenant au comportement général de lecteur, on peut bien sûr se demander si la lecture de revues ou de magazines ne compense pas celle des journaux ou des livres. La réponse est non : ce sont ceux qui utilisent déjà des journaux, les livres, qui ont le plus de chance d'être les lecteurs de ces revues (cf. tableau 6). Il existe véritablement ce qu'on peut appeler «un rapport à l'information écrite».

IV - Les rapports avec les nouveaux médias

La lecture semblant marquer un recul chez les enseignants, on peut supposer qu'ils «compensent» en adoptant majoritairement les nouveaux médias (radio, télévision, ordinateurs, minitel).

Un dernier carré d'irréductibles ne regarde pas les journaux télévisés (9 % de la population ne répond pas à la question qui induisait implicitement l'existence de cette pratique, ou spécifie qu'elle n'a pas la télévision). Avec la radio, c'est déjà 16 % de la population qui n'est pas concernée par la question sur l'écoute éventuelle des bulletins d'information.

A ces exceptions près, on peut néanmoins considérer qu'un enseignant sur trois écoute les informations radiodiffusées le matin et que la quasi totalité regarde les journaux télévisés le soir -pour l'essentiel et très classiquement celui de 20 heures- (cf. tableau 7).

L'usage des nouveaux médias, lui, est nettement moins développé.

56 % des personnes enquêtées ne possèdent pas de minitel à domicile et, pour l'essentiel, ceux qui en sont dépositaires se servent du 11. Les autres services ne sont utilisés que par 16 % de la population totale. 66 % n'ont jamais utilisé les services d'EDUTEL et ceux qui y ont eu recours, pour l'essentiel, recherchaient les résultats d'un concours ou en avaient besoin pour une procédure de mutation. D'ailleurs 80 % n'ont jamais eu l'occasion d'utiliser le minitel de l'établissement.

En ce qui concerne l'informatique, seuls 20 % de la population totale possèdent un ordinateur dans leur foyer. Mais, près de la moitié de ces possesseurs ne s'en servent pas. Lorsqu'il y a usage, pour l'essentiel, il s'agit de l'utilisation d'un programme de traitement de texte. Dans le même ordre d'idées, les 3/4 des enseignants enquêtés affirment ne pas utiliser l'informatique même épisodiquement, dans le cadre de leurs activités d'enseignant.

L'usage des nouveaux médias ne compense donc manifestement pas celui de l'information écrite. Pire, en croisant les pratiques de lecture avec l'impact de ces derniers, on a (de façon certes statistiquement peu significative, mais pratiquement systématique) une corrélation positive entre l'ouverture à ces nouveaux modes de communication et l'information écrite.

Il semble donc que cela ne soit pas seulement un rapport à l'information écrite dont il soit question mais, bien plus globalement, d'«un rapport à l'information».

Conclusion

On peut ainsi rappeler que le «rapport à l'information» des enseignants exerçant en collège n'est pas celui que les données classiquement admises pousseraient à leur attribuer. Par ailleurs, il y a trop d'ambiguïtés pour que la situation puisse être jugée saine. Ainsi, paradoxalement, les résultats sur l'utilisation des journaux donnent aux enseignants des fréquences de pratiques qui sont normalement celles de la CSP «étudiants-élèves». C'est comme si les enseignants étaient en train de se gommer en tant qu'adultes. Dans ces «forteresses cadénassées de l'intérieur» où F. Dubet vient de montrer qu'on pouvait avoir beaucoup de liberté mais pas de droits, les adultes seraient-ils donc contraints à une sorte de «néoténie sociologique» ? (4).

On peut finalement se demander si ce phénomène ne participe pas d'un processus d'exclusion sociale et culturelle, c'est-à-dire politique au sens large (on a vu que ceux qui arrivent à se préserver le meilleur contact à l'information sont ceux qui ont pu se garder une dimension politique).

Alain Touraine vient de donner dans le numéro de février 1991 de la revue «*Esprit*», un texte fort pertinent à propos de l'exclusion. Ne pourrait-on y trouver des éléments pour comprendre le problème des collèges en 1991 ? Pour nos collèges comme pour nos villes, «la grande affaire» n'est-elle pas «d'inventer aujourd'hui... de nouveaux instruments de participation politique, l'équivalent de ce qu'ont été les syndicats il y a cent ans, quand ils ont été créés. C'est à ce moment-là... que nous pourrions éviter la ghettoïsation» ? (5).

Christian Gambart
Docteur en Sciences de l'éducation

NOTES

- (1) GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit, 1973. p. 15.
- (2) Ministère de la Culture, ouvrage cité, p. 84.
- (3) GAMBART, C. 1987, ouvrage cité, p. 121-148.
- (4) Néoténie : en biologie, ce concept désigne la persistance de formes larvaires au cours du développement d'un organisme. Il concerne généralement des espèces d'animaux supérieurs ayant adopté un mode de vie cavernicole.
- (5) TOURAINE, A. Face à l'exclusion, *Esprit*, n° 169. 1991. p. 12.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALAVA, S. Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs, *Perspectives documentaires en éducation*, n° 22, 1991, p. 93-101.
- BOURGEOIS, J.P. Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire, *Revue française de pédagogie*, n° 62, 1983.
- ETEVE, C., HASSENFORDER, J., LAMBERT-CHESNOT, O. Des enseignants leaders d'opinion : une minorité cachée ?, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 15, 1988, p. 129-131.
- GAMBART, C. *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges* (Thèse de doctorat), Paris XIII : 1987.

- GAMBART, C. L'information pédagogique des enseignants : quelques données concernant les collèges, *Perspectives documentaires en éducation*, n° 20, 1990, p. 101-113.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA PROSPECTIVE (Département des études et de la prospective). *Les pratiques culturelles des français 1973-1989*. Paris : la Documentation Française, 1990.
- OUZOULIAS, R. *Les instituteurs et l'information pédagogique*. Paris : Centre de formation des IDEN, 1983.

Sur 100 personnes de chaque groupe	ENSEMBLE DES FRANÇAIS		ENSEIGNANTS EN COLLÈGE
	Ont prêté ou em- prunté des livres au cours des 12 der- niers mois (*)	ont acheté des livres au cours des 12 derniers mois (*)	ont emprunté ou acheté des livres au cours des 8 derniers mois (*)
ENSEMBLE	45	62	57
SEXE			
Homme	42	60	55
Femme	48	64	69
AGE			
moins de 25 ans	61	71	69
25 à 34 ans	53	72	42
35 à 44 ans	45	69	62
45 à 54 ans	41	58	56
55 à 64 ans	35	53	33
plus de 65 ans	29	42	
CSP			
Cadres et prof, intel, sup	74	94	
Prof. intermédiaires	65	83	
Employés	49	68	
Ouvriers qualifiés	35	55	
Étudiants, élèves	71	74	
Enseignants secondaire			57
SITUAT° GÉOGR.			
Commune rurale	36	52	
+ de 100 000 habit.	47	65	
Agglo. parisienne	67	82	
Dep' Loir et Cher			59
Agglo. lyonnaise			72
NIVEAU D'ÉTUDE			
Aucun diplôme	29	46	
Bac	69	81	
Études sup.	76	93	57

(*) abstraction faite des livres scolaires

Tableau 1 : Comparaison des pratiques de lecture de la population enquêtée par rapport à celle de l'ensemble des Français

Type d'ouvrage cité	Utilisateurs d'au moins 1 ouvrage de ce type par rapport à la population des lecteurs (n = 200)
Livre dont le contenu est en liaison directe avec la discipline enseignée (dont manuels scolaires)	53,5 % (13 %)
Roman, pièce de théâtre, récit	54 %
Essai, livre d'humeur	22,5 %
Ouvrage de psychologie (dont psychologie de l'enfant)	9 % (8%)
Ouvrage de sociologie	3,5 %

Remarque : un même individu, lecteur éclectique, peut apparaître comme utilisateur de plusieurs types de livres ; la somme est donc supérieure à 100.

Tableau 2 : Les différents types d'ouvrages empruntés ou achetés par les enseignants

Incitation hédoniste	Incitation liée à la pratique professionnelle		Total des lectures pour lesquelles l'incitation a été spécifiée
	Document disciplinaire	Document pédagogique	
36 %	55 %	8 %	100 % (145)

Tableau 3 : Sources d'incitation mises en avant par les enseignants pour expliquer leurs lectures (résultats obtenus par analyse de contenus des réponses à une question ouverte).

Pour 100 personnes interrogées	Enseignants exerçant en collège		Ensemble des Français (3)
	Lyon et Loir-et-Cher (1)	Somme (2)	
Lisent la presse quotidienne			
- tous les jours	23 [28]	27	43
- plusieurs fois par semaine	—	—	12
- au moins une fois par semaine	24 [38]	20	—
- quelques fois par mois	7 [15]	—	23
- plus rarement	4 [13]	—	
Font état d'une lecture au moins hebdomadaire sans préciser le titre	20	20	—

(1) : figurent entre crochets [...] les fréquences relatives brutes c'est-à-dire non décantées par la citation du titre du journal

(2) : Gambart C. 1987, ouvrage cité p. 122.

(3) : Département des études et de la prospective, Ministère de la Culture et de la Communication, Les pratiques culturelles des Français 1986/1989 p. 119.

Tableau 4 : Proportion des enseignants qui lisent la presse quotidienne en comparaison de données similaires pour la Somme (1985) et des dernières données établies pour l'ensemble des Français (1988/89).

Titre cité	Lecture citée		Pénétration totale
	Chaque jour	Au moins une fois par semaine	
Le Monde	10 %	16,5 %	26,5 %
Libération	1,5 %	8,5 %	10 %
Le Figaro	1 %	1 %	2 %
La Croix	1 %	0 %	1 %
Un autre quotidien national (1) ..	0,5 %	1 %	1,5 %
La Nouvelle République	6 %	5,5 %	11,5 %
Le Progrès	3 %	4,5 %	7,5 %
Un autre quotidien régional (2) ..	1 %	2 %	3 %

(1) L'Humanité + Le Parisien + Le quotidien de Paris

(2) Var Matin + Echo Républicain + Corse Matin + Berry Républicain + République du Centre + Lyon Matin

Remarque : l'approche prioritaire étant ici le titre et non le lecteur, le nombre total de lectures est supérieur au nombre de lecteurs (certaines personnes se déclarant lecteur en citant 2 titres. Dans le cas d'un lecteur quotidien, on considère alors que les 2 titres sont lus alternativement, et chacun des titres est crédité d'une lecture au moins une fois par semaine).

Tableau 5 : Impact des différents journaux cités

Type de revue		Degrés d'intensité de la lecture			
		A	B	C	D
Lecture technique	L	32	63	89	91
	NL	22	31	35	42
Lecture d'hebdomadaire	L	23	44	64	66
	NL	11	17	27	32
Lecture éducation	L	7	24	42	45
	NL	9	15	25	28
Lecture loisir	L	27	52	72	78
	NL	17	23	30	37

A = Lecture méthodique de chaque numéro

B = Chaque numéro au moins partiellement consulté

C = Quelques exemplaires consultés depuis un an

D = Au moins un exemplaire consulté depuis un an

L = Lecteur quotidien ou au moins hebdomadaire d'un journal

NL = Lecteur d'un journal quelques fois par mois, plus rarement ou non lecteur

Tableau 6 : Étude différentielle de la lecture des différents types de revues en fonction de la lecture (L) ou non (NL) d'un journal (les résultats sont en fréquences relatives cumulées).

Tranche horaire	0 à 6	6 à 9	9 à 12	12 à 14	14 à 17	17 à 19	19 à 20	20 à 21	21 à 24
Information radiodiffusée	3	37	4	17	3	14	16	—	5
Information télévisée	—	2	—	8	—	—	12	63	15

Tableau 7 : Fréquence d'utilisation, même occasionnelle, des tranches horaires pour capter les bulletins d'informations, radiodiffusées ou télévisées



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'ÉDUCATION

Recherche scientifique

BLUM (Alain).

Mathématiques et statistique appliquées aux sciences sociales. Paris : Dunod, 1991. 182 p., bibliogr. (2 p.) ✎ 31

Cet ouvrage présente un panorama de la plupart des outils mathématiques et statistiques de base, en faisant comprendre leur signification concrète et leur utilisation courante en sciences sociales. Il est orienté dans deux directions principales : 1) la modélisation : relation entre deux quantités, description et simplification ; l'observation de l'infini ; les notions de structures et de classes... 2) la description : dépendance entre variables ; description sans modèles ; séries dépendant du temps... La 3e partie est consacrée à la construction de modèles (de la société et de ses inégalités ; garçons et filles ; comment bien se marier ?...).

CASSEN (Bernard), dir.

Quelles langues pour la science ? Paris : La Découverte, 1990. 263 p., tabl., bibliogr. (4 p.) (Sciences et société.) ✎ 15

Cet ouvrage propose une synthèse des communications faites au Forum de la communication scientifique et technique (janvier 1990, Paris), complétée de textes extérieurs. Ce Forum était basé sur un double postulat : l'activité de recherche scientifique n'échappe pas au conditionnement culturel, un chercheur ou un

ingénieur, dépositaires d'une culture et d'une langue données, n'en font pas abstraction dans l'activité créatrice ; il n'y a pas « une langue de la science », à quelque niveau que ce soit, de la production des connaissances à leur dissémination. Parmi les contributions, relevons : Chercher, inventer, innover dans sa langue ; Dans quelle langue livrer les résultats de la recherche ; Les langues de la communication scientifique ; Langue, appropriation des savoirs et activités de production ; Vulgariser dans sa langue...

FEBVRE (Michèle), GIORDAN (André).

Maîtriser l'information scientifique et médicale, à l'usage des étudiants, chercheurs et enseignants de biologie et de médecine. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990. 227 p. (Techniques et méthodes pédagogiques.) ✎ 31

Ce livre doit permettre aux étudiants et aux jeunes chercheurs (en biologie et en médecine, mais il peut s'appliquer à n'importe quelle matière) de maîtriser, de rentabiliser au mieux l'information. Cette maîtrise se déroule en 4 étapes : 1) le traitement d'un document (périodique ou ouvrage) : comment lire, analyser, résumer un document. 2) l'étude des articles : comment identifier un article (pour le localiser, élaborer une bibliographie...), l'utilité d'une référence bibliographique ; les différentes parties d'un article scientifique, leur rôle (les auteurs, le titre, les mots clés...) ; la rédaction et l'utilisation des références bibliographiques. 3) l'étude des périodiques : comment choisir un périodique scientifique, comment utiliser le sommaire... ? 4) l'étude des ouvrages : les divers types d'ouvrages (dictionnaires, encyclopédies, exercices...) les caractéristiques bibliographiques

d'un ouvrage ; la structure (préface, glossaire...) ; la rédaction et l'utilisation des références bibliographiques.

GHIGLIONE (Rodolphe), MATALON (Benjamin).

Les enquêtes sociologiques : théories et pratique. Paris : Armand Colin, 1991. 301 p., fig., bibliogr. dissém. (U : sociologie.) ✎ 31

Cet ouvrage passe en revue les différents aspects techniques des enquêtes et aborde également les problèmes théoriques ou épistémologiques posés par la méthode. La 1^{re} partie étudie la production des données d'enquêtes : qui interroger ? comment interroger : les entretiens, les questionnaires ; le déroulement d'une enquête. La 2^e partie est consacrée à l'analyse et à l'interprétation des données d'enquête : l'analyse de contenu ; l'analyse statistique des questionnaires.

ROSSI (Jean-Pierre).

La recherche en psychologie (domaines et méthodes). Paris : Dunod, 1991. 262 p., fig., bibliogr. (24 p.) (Sciences humaines.) ✎ 31

Cet ouvrage décrit les méthodes de recherche utilisées dans les domaines correspondant aux grandes fonctions psychologiques : 1) Conditionnement et apprentissage (les plans de base, les conditions de l'apprentissage...). 2) Méthodologie de la mémoire (contrôle du temps, de l'information...). 3) Langage et compréhension (l'analyse propositionnelle, paradigmes de présentation...). 4) Résolution de problèmes. 5) Intelligence artificielle et psychologie cognitive (la représentation des connaissances et des mécanismes de raisonnement, les systèmes de production et les règles de production...). 6) Les méthodes d'analyse du travail en psychologie ergonomique.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

CALLAN (Eamonn).

Autonomy and schooling. Kingston ; Montréal : McGill-Queen's university press, 1988. IX-164 p., bibliogr. (12 p.) Index. ✎ 12

En s'appuyant sur des travaux modernes sur l'éthique et la philosophie sociale, l'auteur rejoint la lignée des défenseurs de l'éducation centrée sur l'enfant chère à Jean-Jacques Rousseau tout en reconnaissant qu'une conception romantique de cette focalisation sur l'enfant a conduit parfois à des excès nuisibles à l'enfant même. E. Callan réfléchit sur la nature et la validité de la notion d'autonomie en tant qu'idéal éducatif, il souligne la nécessité d'augmenter la liberté des étudiants et aux niveaux supérieurs de la scolarité, de les faire participer à la gestion de l'école.

CALLON (Michel), dir., LATOUR (Bruno), dir.

La science telle qu'elle se fait : anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise. Paris : La Découverte, 1991. 390 p., fig. (Textes à l'appui.) ✎ 15

Les sept textes présentés ici ont été écrits par des sociologues ou des historiens de langue anglaise, britanniques pour la plupart, dans les années 70-80. Ils montrent tout ce qu'il faut abandonner ou remettre en cause afin de développer une nouvelle sociologie des sciences ; ils font apparaître la nécessité et la difficulté d'une redéfinition radicale des sciences sociales elles-mêmes. Ces études ont joué un rôle dans le renouveau des travaux consacrés aux rapports entre les sciences, les techniques et les sociétés. Elles sont les suivantes : Une pompe de circonstance, la technologie littéraire de Boyle (S. Shapin) ; Le débat entre Pasteur et Pouchet (J.F. et G.L. Geison) ; La politique des cerveaux, la querelle phrénologique au XIX^e à Edimbourg

(S. Shapin) ; Comment faire une sociologie de la statistique (D. Mac Kenzie) ; Les sept sexes ; Etude sociologique de la détection des ondes gravitationnelles (H.M. Collins) ; En parapsychologie, rien ne se passe qui ne soit scientifique (H.M. Collins et T.J. Pinch) ; L'anomalie des neutrinos solaires (T.J. Pinch).

MEIRIEU (Philippe).

Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie. Paris : ESF, 1991. 196 p., bibliogr. (4 p.) Index. (Pédagogies.) ✻ 5

L'auteur veut ici «chercher à comprendre ce qui se joue dans l'ordre de l'éthique entre un éducateur et un éduqué, quand ils tentent de vivre, bon gré, mal gré, une aventure éducative»; le terme «éthique» désignant l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes. « Il existe, de manière irréductible, quand un être cherche à en instruire un autre, une interrogation qui est sans doute au coeur même de l'Ethique, puisqu'elle concerne les conditions de possibilité de l'émergence d'un sujet, c'est-à-dire de la constitution d'une Liberté». Dans tous les domaines qui touchent à l'Education, on ne peut faire l'économie de choix éthiques, choix qui gagnent à être éclairés par l'intelligence des enjeux. Ce sont ces enjeux que l'auteur, sous forme de traité : 32 brefs chapitres, explorent : le métier d'éduquer et d'éducateur, l'apprentissage, la relation maître-élève, la discipline, le pouvoir, l'universalité de la culture, l'échec... Il faut parler sur l'éducabilité d'autrui et tout mettre en oeuvre pour parvenir à cette fin, sans attendre de «réciprocité marchande».

SOETARD (M.), dir.

L'évolution des pratiques éducatives et de leur impact social dans l'Italie, la République d'Allemagne fédérale et la France des vingt dernières années. Pisa : Giardini, 1991. 120 p. ✻ 15

Les contributions rassemblées ici ne sont pas une comparaison de systèmes éducatifs, mais visent à présenter au lecteur la tradition culturelle où ils vont puiser. La «pensée pratique» de l'éducation est analysée en liaison avec l'univers culturel qui la porte. Pour l'Italie et la RFA, les

textes ont pour thèmes : Le développement institutionnel de la pédagogie en Italie dans les deux dernières décennies ; L'évolution des pratiques et des théories pédagogiques dans l'Italie des vingt dernières années. Pour la France, A. Barthelemy-Descamps propose une analyse de l'évolution de la «pédagogie par objectifs» jusqu'à la «pédagogie différenciée». J. Houssaye s'interroge sur la mise en place des IUFM. En conclusion, M. Soetard se demande si une pédagogie européenne est pensable ?

Histoire

BERNARD (Claude).

Comment nos ministres font l'histoire : le discours de l'Instruction publique et ses procédés de persuasion. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1990. 367 p., bibliogr. (2 p.) ✻ 13

A partir d'une analyse de contenu des textes qui se rapportent à l'enseignement de l'histoire, parus au cours du 19e siècle et dispersés dans des centaines d'instructions ministérielles, l'auteur étudie les procédés de persuasion à l'oeuvre dans le discours de l'Instruction publique ; il décrit «le modèle à l'oeuvre dans la vision officielle de l'histoire» et dégage «les lois de construction du récit historique scolaire». La 1e partie de l'ouvrage est consacrée à l'enseignement de l'histoire (du Premier Empire à la Troisième République) : les grandes conceptions défendues, la pédagogie... La 2e partie est centrée sur le contenu de ces textes : le discours pédagogique, le message transmis et son mode de transmission.

LELIEVRE (Claude).

Histoire des institutions scolaires (1789-1989). Paris : Nathan, 1990. 238 p., graph. (Repères pédagogiques.) ✻ 13

L'auteur trace ici l'histoire des institutions scolaires (et non pas l'histoire de l'enseignement ou de la scolarisation) de la fin du 18e siècle où apparaît le concept d'éducation nationale à la cinquième République. Sa démarche est double. La période Révolution-début du 19e siècle est

un historique des principales lois et réformes qui ont touché «l'école»: la période révolutionnaire avec Condorcet, Le Peletier... ; Napoléon qui établit le monopole d'état du secondaire (naissance du corps enseignant du secondaire public, création des provideurs de lycée et directeurs de collège...); la loi Guizot. Puis, toujours selon une approche historique, l'auteur étudie deux grandes questions: la dualité public-privé (la loi Falloux, les lois républicaines...), la dualité primaire-secondaire public (promulgation de la loi organique de l'enseignement primaire en 1886, l'idée d'une Ecole unique lancée en 1918...). Ces dualités prendront fin avec les réformes structurelles de la cinquième République, qui sont développées dans la dernière partie de l'ouvrage, où l'auteur examine également les grandes étapes de la scolarisation des formations professionnelles.

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

LEMEL (Yannick).

Stratification et mobilité sociale. Paris : Armand Colin, 1991. 225 p., graph., tabl., bibliogr. dissém. Index. (U : sociologie.) 4

La stratification sociale est la partie de la sociologie qui s'intéresse aux inégalités, qui doivent pouvoir être rapportées à l'organisation de la société, à son évolution et aux places que peuvent ou doivent y occuper les personnes. L'auteur l'étudie selon deux perspectives. Il se demande comment sont organisées les sociétés, quelle en est leur structure: le système de stratification sociale en est une composante. Il étudie ainsi le rapport du sociologue à la notion même d'inégalité, les répartitions inégalitaires de la richesse, du prestige, du pouvoir, les différences entre strates et classes... La deuxième possibilité est d'examiner les sociétés du point de vue de leur évolution, leur genèse. Une réflexion sur les classes sociales doit être asso-

ciée à une étude de la mobilité sociale. Étudier la mobilité revient à analyser comment les probabilités d'appartenance à une catégorie sociale dépendent de la situation sociale des parents. L'auteur examine plus spécialement un facteur potentiel important du changement: le développement de la scolarité et l'élévation générale d'éducation. Il conclut par la description de la société française par référence aux CSP.

STEUDLER (François), dir., WATIER (Patrick), dir.

Interrogations et parcours sociologiques. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1991. 272 p. (Sociétés.) 15

Cet ouvrage propose les actes du colloque Sociologies III tenu à Strasbourg en mai 1987. La 1^e partie présente des articles (de p. Ansart, A. Touraine, M. Maffesoli...) qui procèdent à une évaluation des crises des théories, des nouveaux rapports au savoir, des concepts, des relations entre l'histoire et la sociologie... La 2^e partie, plus importante, réunit des contributions qui, des histoires de vie à la religion, en passant par les liens sociaux, la vie quotidienne, les loisirs et la communication, l'éducation, la santé et l'imaginaire, offrent des points de vue sous forme de bilans et d'interrogations.

Sociologie de l'éducation

DUTERCQ (Yves), ISAMBERT-JAMATI (Viviane), dir.

Un collège ordinaire : interactions sociales parmi les enseignants et fonctionnement de l'établissement scolaire. Paris : Université Paris V, 1990. bibliogr. (6 p.) 11

L'auteur analyse ici les conditions et les modes de relations sociales dans un collège d'une petite ville de la banlieue parisienne, du point de vue des enseignants. En effet, les relations interpersonnelles sont une dimension importante du fonctionnement de l'établissement, elles peuvent permettre d'expliquer pour quoi ce qui a réussi ici a échoué là. Le fonctionnement de

l'établissement scolaire est envisagé selon 3 angles. 1) l'établissement comme lieu de vie sociale : la cantine, la salle des professeurs, les conversations des enseignants... 2) l'établissement comme lieu de socialisation : les conventions qui ordonnent les relations sociales élémentaires, la création de «cercles sociaux» et de «réseaux» selon la matière enseignée, les lieux fréquentés... 3) les relations de sociabilité : comment se construit la réputation d'un professeur, les relations entre la direction et le personnel enseignant.

LEMAN (Johan), dir.

Intégrité, intégration : innovation pédagogique et pluralité culturelle. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1991. 228 p., bibliogr. (7 p.) (L'homme, l'étranger.)

☛ 23

Le Foyer est un centre socio-pédagogique travaillant en milieu immigré à Bruxelles. Après 5 ans de travail dans le cadre de projets d'enseignement «biculturel» ou «interculturel», le centre a fait procéder à une évaluation des projets en cours dont cet ouvrage rend compte. Seuls les aspects interculturels de ces projets ont été étudiés ici. Les aspects analysés sont les suivants : Migration et interculturelisme ; Les projets du «Foyer» dans les enseignements maternel et primaire néerlandophones à Bruxelles ; Identités et culture dans l'expérience «Foyer» pour élèves espagnols ; Notes sur la «pureté de sang» dans l'immigration espagnole ; Biculturalisme : l'enfant et l'école ; Préservation de la langue maternelle par l'école et cohésion interculturelle : étude d'un cas canadien et d'un cas belge ; Mathématiques, enseignement et jeunes immigrés ; Faisons aussi jouer l'interculturalisme aux parents ! ; Intégrité, intégration, interculturelisme : quelques remarques conclusives.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

BOYER (Régine), BOUNOURE (Annick), DELCLAUX (Monique).

Paroles de lycéens : les études, les loisirs, l'avenir. Paris : Editions universitaires ; INRP, 1991. 173 p., tabl., bibliogr. (5 p.)

☛ 11

Les hypothèses des auteurs sont les suivantes : les comportements des lycéens à l'égard de la scolarité et des loisirs, les choix qui les sous-tendent, les significations qui y sont attachées, sont liés entre eux et se construisent en interaction avec les représentations de l'avenir personnel et professionnel ; ils dépendent de variables telles que le sexe, l'appartenance sociale... Quarante-trois lycéens d'horizons sociaux et scolaires divers ont été interviewés. Après avoir exposé les caractéristiques de ces élèves, les auteurs s'intéressent aux rapports des lycéens à leurs études, (comment ont-ils perçu leur orientation ? comment vivent-ils leur scolarité ?...), à leurs loisirs (comment occupent-ils leur temps libre ? quelles sont leurs activités privilégiées ?...), à leurs projets d'avenir (comment ces filles et garçons se voient-ils dans dix ans ?). Huit profils de lycéens se dessinent (héritiers, aspirants, lycéennes indécises...). Le principal élément différenciateur qui se dégage dans les comportements, les attitudes à l'égard des études, des loisirs, de l'avenir, est l'appartenance sexuelle, qui distingue lycéens-lycéennes.

DEFORGE (Yves).

L'oeuvre et le produit. Seyssel : Champ Wallon, 1990. 141 p., fig., bibliogr. (2 p.) (Milieux.) ☛ 5

Qu'est-ce qui fait dire que tel objet est une oeuvre ou tel autre ne l'est pas ? Il y a oeuvre quand la fonction de signe l'emporte sur la fonction d'utilité, qu'il y a apparence de singularité, quand il y a un processus d'affectivité mis en oeuvre par le créateur ; il y a produit quand la fonction d'utilité est première, quand il y a apparence de banalité, quand l'utilisation de processus formalisés l'emporte sur l'affectivité. Jusqu'à présent, les techniques ne permettaient que la fabrication de produits, en opposition avec l'artisanat, qui par les savoir faire de l'artisan, fabrique des oeuvres. Grâce à l'informatique et aux systèmes interactifs, une intrusion de l'affectivité du consommateur au coeur du processus de conception et de production

des produits semble possible : le consommateur peut, par sa volonté, s'il dispose d'un espace de liberté et d'une culture suffisante allant dans ce sens, fabriquer des objets qui auront à ses yeux le caractère d'une oeuvre unique. Et l'interactivité consommateur-producteur (qui permet notamment la diversification des produits) peut aboutir à l'apparition d'une nouvelle culture, d'une nouvelle société dont le consommateur sera l'agent actif.

GALLAND (Olivier).

Sociologie de la jeunesse : l'entrée dans la vie. Paris : Armand Colin, 1991. 231 p., graph., tabl., bibliogr. dissém. (U : sociologie.) 15 23

La 1^{re} partie de l'ouvrage, *Penser la jeunesse*, se présente comme une «histoire des façons de penser la jeunesse» et permet de définir l'évolution des différentes manières d'être jeune et de se représenter la jeunesse (représentations qui sont toujours celles des classes sociales dominantes et concernent presque toujours les garçons) : de l'Ancien Régime au XX^e. La jeunesse est la période au cours de laquelle se construisent les coordonnées sociales de l'individu. Dans la 2^e partie, *Passer la jeunesse*, l'auteur analyse les rites de passage, qui intègrent le jeune à de nouveaux réseaux d'échange matériels et symboliques, l'encadrement de la jeunesse qui d'initiative privée est devenu l'oeuvre de l'Etat, la stratification par âge d'une société, les modèles d'entrée dans la vie adulte (le départ de la famille, l'entrée dans la vie professionnelle, la formation d'un couple). Dans la 3^e partie, *Vivre la jeunesse*, l'accent est mis sur les valeurs et croyances de la jeunesse, les pratiques de sociabilité et de loisirs.

KELLERHALS (Jean), MONTANDON (Cléopâtre).

Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991. 256 p., graph., tabl., bibliogr. (8 p.) (Actualités pédagogiques et psychologiques.)

15

Quatre questions guident cette étude (menée en Suisse auprès d'un échantillon de 508 familles) : Existe-t-il des «éducations de classe»? Les transformations des modes de cohésion familiale retentissent-elle sur les styles d'éducation des adolescents? Existe-t-il une discrimination sexuelle dans l'éducation des enfants? Peut-on parler de différences éducatives associées au rang de naissance? Les auteurs ont choisi de répondre à ces questions en examinant les quatre composantes du processus éducatif (conçu comme intégration de l'enfant à la vie sociale) : les objectifs ou finalités des parents, leurs techniques pédagogiques, les rôles éducatifs et la coordination entre les agents de l'éducation. Ils montrent combien l'éducation des enfants (qui est effectivement orientée par l'héritage social et culturel des parents) relève, peut-être d'abord, d'une certaine idée de la famille. «L'impact du mode de cohésion familiale sur les pratiques éducatives se remarque tant dans les objectifs de l'éducation que dans ses méthodes et dans la manière dont les parents contrôlent ou partagent leurs responsabilités pédagogiques».

VESIN (Paul), éd., BARBETTA (John L.), éd.

Media for youth and family : an international gathering for media and health specialists. Paris : Centre international de l'enfance, 1989. 119 p., bibliogr. dissém. Index. 15

Conférence sur l'influence des media sur le comportement et la santé mentale des enfants, qui complète deux précédentes conférences traitant du même thème dans le contexte nord-américain, caractérisé par une consommation énorme et non contrôlée de films commerciaux télévisés par les enfants. Cette troisième conférence centrée sur l'Europe traite des productions télévisées promouvant la santé, le bon développement des enfants, la prévention (en constatant une sous-utilisation et une évaluation insuffisante de ces productions). Elle propose également divers programmes d'éducation des enfants face à la domination des media (en signalant l'effet nocif de la télévision sur les stéréotypes féminins notamment). Elle présente

des projets multi-media financés par l'Etat dans lesquels les enfants élaborent eux-même des films qui revalorisent les attitudes, les produits sains.

Sociologie du travail

DUBAR (Claude).

La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin, 1991. 278 p., bibliogr. dissém. Index. (U : sociologie.) ☛ 23

La construction de l'identité humaine dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit de socialisations successives. Dans une 1e partie, l'auteur présente quelques grandes théories centrées partiellement ou totalement sur l'analyse des processus de socialisation et des recherches s'inspirant de ces théories : psychologie génétique, anthropologie culturelle, le fonctionnalisme. Ces dernières années, la dimension professionnelle a acquis une place importante, parmi toutes les dimensions de l'identité de l'individu (à cause de la rareté de l'emploi, les transformations qui touchent le monde du travail). C. Dubar centre sa 2e partie sur la socialisation professionnelle : la sociologie des professeurs aux Etats-Unis, l'étude des relations professionnelles, l'économie des marchés du travail. La 3e partie propose quatre configurations identitaires issues d'un ensemble de recherches empiriques (françaises), réalisées entre 1960 et 1989 : l'identité d'exécutant stable menacé, l'identité bloquée, l'identité de responsable en promotion interne, l'identité autonome et incertaine.

Anthropologie, ethnologie

ADAM (Jean-Michel), BOREL (Marie-Jeanne), CALAME (Claude), KILANI (Mondher).

Le discours anthropologique : description, narration, savoir. Paris : Méridiens

Klincksieck, 1990. 306 p., bibliogr. (11 p.) (Sémiotique.) ☛ 14

Au travers d'éclairages divers sur l'anthropologie et la connaissance, sur les signes et l'activité de discours, l'objectif de ce livre est de comprendre comment un savoir se constitue, s'écrit et se donne à lire. En anthropologie, la description des choses données à l'observation constitue un savoir, qui renvoie simultanément, à l'opération qui décrit (puisque l'anthropologue écrit des textes, prend des notes...) et à la société qui est décrite (« la description résulte de procédés liés à l'usage d'une langue pour déterminer un objet en soumettant en quelque sorte les choses du monde au regard »). Parmi les contributions, relevons : Le discours descriptif, le savoir et ses signes ; Les anthropologues et leur savoir : du terrain au texte ; La schématisation descriptive : Evans-Pritchard et la magie ; Aspects du récit en anthropologie.

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Politique

CHITTY (Clide).

Towards a new education system : the victory of the new right ? London ; New-York : Falmer, 1989. VIII-249 p., bibliogr. (13 p.) Index. ☛ 13

C. Chitty étudie les changements fondamentaux qui se sont produits dans le monde de l'éducation britannique depuis 1976. Deux dates marquent des tournants importants dans la politique éducative : en 1976-77 Lord Ruskin s'oriente vers une plus grande centralisation des programmes et du contrôle des écoles dans le but de satisfaire aux besoins de l'économie. Dans les années 80 (notamment avec la loi Kenneth Baker en 1988) le gouvernement conservateur veut révolutionner la conception du service éducatif : il accorde aux parents le libre

choix des écoles grâce aux «vouchers», souligne l'échec des «comprehensive schools», crée un «curriculum national», veut élaborer des repères de niveau des élèves de 9, 11 et 14 ans dans la plupart des matières et accorder aux écoles la responsabilité de leur propre budget et de l'admission des élèves.

Démographie

Les migrations : aspects démographiques. Paris : OCDE, 1991. 81 p., graph., bibliogr. dissém. (Evolution démographique et politiques gouvernementales.) ☞ 4

On étudie souvent les migrations sous leurs aspects économiques, sociaux, humanitaires ou historiques. Mais quelle peut être leur importance démographique. Peuvent-elles jouer un rôle face au vieillissement de la population et au ralentissement de la croissance démographique que connaissent les pays industrialisés ? Les contributions réunies ici apportent quelques éléments de réponses, en abordant les points suivants (cela pour sept pays de l'OCDE : Allemagne, Australie, Belgique, Canada, France, Italie, Suède) : Migration et croissance démographique des dernières décennies ; L'évolution démographique future et les hypothèses sur les migrations ; Les considérations démographiques dans les orientations des politiques migratoires à long terme. Deux études de cas portent sur l'immigration et l'évolution démographique au Canada et en Australie.

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

HAMPDEN-TURNER (Charles).

Atlas de notre cerveau : les grandes voies du psychisme et de la cognition. Paris : Editions d'organisation, 1990. 225 p., ill., bibliogr. (6 p.) Index. ☞ 23

L'auteur a rassemblé en 60 «cartes mentales», l'ensemble des grandes doctrines de la psy-

chologie et de la neurologie, de l'Antiquité à nos jours. Il nous mène des conceptions de la pensée les plus étroites aux conceptions les plus larges. Il distingue 9 niveaux d'interprétation du réel : 1) les principales doctrines de l'Antiquité et de «l'âge classique» (les Grecs, le taoïsme...). 2) les approches psycho-analytiques et existentielles (Freud, Jung, Fromm, Laing...). 3) le fonctionnement physiologique du cerveau (Eysenck, Pribram...). 4) la pensée créatrice (Blake, Koestler, Guilford...). 5) le développement psycho-social de la pensée humaine (Rogers, Lewin, Erikson...). 6) la communication, le langage (Chomski, Maslow, la PNL...). 7) la psychobiologie (Bertalanffy, Bateson...). 8) le niveau paradigmatique (Marcuse, Kuhn, Varela...). 9) la structure du mythe, des institutions et des cultures (Levi-Strauss, M. Luther King...)

Psychologie

DUCRET (Jean-Jacques).

Jean Piaget : biographie et parcours intellectuel. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990. 163 p., ill. bibliogr. (5 p.)

☞ 62

L'auteur a structuré cet ouvrage sur Piaget en 9 étapes : L'adolescence, ou comment Piaget est devenu Piaget ; Piaget, jeune naturaliste ; Piaget entre science et philosophie ; Piaget, homme de science ; Piaget psychologue ; Piaget et l'épistémologie ; Piaget biologiste ; Piaget et la philosophie ; Piaget dans l'histoire. La bibliographie recense des ouvrages de et sur Piaget.

Grand dictionnaire de la psychologie.

Paris : Larousse, 1991. XIV-862 p., fig.

☞ 33

Ce dictionnaire contient un peu plus de 3000 articles, les secteurs couverts constituent le champ des sciences psychologiques envisagé dans sa plus grande extension : psychologie générale et expérimentale, psychologie cognitive, psychologie de l'enfant et du développement, psychologie différentielle et tests, statistique, psychologie clinique, psychiatrie, psy-

chothérapie, toxicologie et toxicomanie, psychanalyse, psychopathologie, psychopharmacologie, neuropsychiatrie, psychologie animale et éthologie.

RIVIERE (Angel).

La psychologie de Vygotsky. Liège : Pierre Mardaga, 1990. 152 p., bibliogr. (4 p.) (Psychologie et sciences humaines ; 189.) ✎ 62

L. S. Vygotsky (1896-1934) est l'un des plus brillants représentants de la psychologie scientifique du 20^e siècle. C'est entre 1924 et 1934, période d'une profonde turbulence au sein de la psychologie soviétique, qu'il réalise ses travaux les plus importants. Les mettant en parallèle avec les différents contextes dans lesquels elles s'inscrivent - les années de formation au sein de la famille, les études secondaires et universitaires, l'histoire sociale, politique et scientifique de la Russie du début du siècle -, l'auteur aborde les principales thématiques développées par Vygotsky : la crise de la psychologie, l'activité instrumentale et l'interaction comme unité d'analyse, la genèse sociale de la conscience, l'éducation, les relations entre apprentissage et développement, la zone proximale du développement.

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

BAUDIER (Anne), CELESTE (Bernadette).

Le développement affectif et social du jeune enfant : une introduction. Paris : Nathan, 1990. 141 p., bibliogr. (12 p.) (Nathan-université : psychologie.) ✎ 4

Après un historique des théories et méthodes de la psychologie de l'enfant (au 19^e et début 20^e), cet ouvrage présente les théories «classiques» et récentes sur le développement affectif et social du jeune enfant (de la naissance à 4-5 ans) : la création des liens et la théorie de l'attachement, les moyens-conditions essentielles du domaine affectif (les modalités sensorielles...),

les interactions adulte-enfant, le milieu familial cadre institutionnel des premiers échanges, les relations entre enfants, la construction de la personnalité (théorie de Wallon), les émotions.

Processus d'acquisition, activités cognitives

AVANZINI (Guy), préf., MARTIN (Jacques), dir., PARAVY (Gaston), dir. *Pédagogies de la médiation : autour du PEI, programme d'enrichissement instrumental du professeur Feuerstein.* Lyon : Chronique sociale, 1990. 210 p., ill., bibliogr. dissém. (Formation.) ✎ 23

Cet ouvrage rassemble une série de réflexions sur la doctrine éducationnelle de R. Feuerstein : celle de l'éducabilité permanente. Elle est basée sur le postulat de la «modifiabilité structurale», la capacité qu'a l'individu de se modifier selon des modalités de fonctionnement différentes de celles qui sont généralement utilisées. Elle s'accompagne d'un dispositif concret : le Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI). Une quinzaine de contributions fournissent la matière des 4 chapitres de l'ouvrage. Le 1^{er} situe «la formation dans le contexte de la société en mutation» (PEI et entreprise, perspectives éducatives en formation d'adultes, emploi et formation). Le 2^e chapitre traite de l'éducabilité et de la correction des déficiences cognitives. Le 3^e chapitre présente le PEI, sa genèse, et clarifie les termes de modifiabilité et de médiation. Le 4^e chapitre étudie les apports du PEI dans la formation des jeunes et des adultes. L'ouvrage se termine sur un hommage à Feuerstein et une réflexion sur le «retour du cognitif».

BERBAUM (Jean), DE PERETTI (Antoine), préf.

Développer la capacité d'apprendre. Paris : ESF, 1991. 191 p. (Pédagogies.) ✎ 23

Mieux apprendre suppose que l'on sache d'abord en quoi consiste le fait d'apprendre et une connaissance des étapes de la connaissance. Dans une 1^{re} partie, l'auteur décrit ce qu'est

apprendre : pourquoi apprend-on ? Comment apprend-on ? les composantes nécessaires à l'apprentissage. Apprendre, c'est construire une réponse à une situation et chercher à améliorer cette situation ; cette capacité de construction et d'amélioration doit pouvoir être améliorée. Dans la 2e partie, l'auteur précise comment cette amélioration de la capacité d'apprentissage peut avoir lieu, notamment par un enseignant dans sa classe. Il propose un « programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage » : ensemble de moments consacrés à une information et à une réflexion sur les phases que suppose un apprentissage. Des fiches de travail constituent la 3e partie : elles apportent au formateur des idées d'activité pour l'introduction, dans n'importe quelle formation, de connaissances sur la manière d'apprendre, d'exercices pour acquérir des savoir-faire utiles pour l'apprentissage.

Connaître différemment. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1990. 331 p., graph., tabl., bibliogr. dissém. (Travaux et mémoires : conduites, développement, différences.) ✎ 15

Deux aspects de la psychologie sont étudiés dans cet ouvrage. 1) Les fonctionnements perceptivo-cognitifs : les niveaux d'observation et d'explication ; la perception de la verticale lors des conflits vision/posture ; caractéristiques des mouvements oculaires lors d'une tâche de découverte de la verticale dans un contexte perturbateur ; contextes, référentiels et fonctionnements perceptifs ; la résolution des configurations visuelles enchâssées ; imagerie mentale et dépendance-indépendance à l'égard du champ ; style cognitif, lecture et utilisation des schémas. 2) Les fonctionnements intellectuels : faut-il faire une psychologie différentielle des bébés ? ; l'intégration des aspects génétiques et différentiels du développement cognitif ; l'évolution de la notion de stade opératoire ; pour une approche différentielle des conflits socio-cognitifs ; les stratégies dans la vérification phrase-dessin ; les représentations de l'intelligence. L'ouvrage se termine par une partie méthodologique (techniques concernant l'analyse factorielle).

Developing theories of mind. 2ème éd. Cambridge ; New-York : Cambridge university press, 1989. XI-447 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ✎ 15

Compilation de textes issus de la Conférence internationale de Toronto sur les théories de l'intelligence relatant des recherches empiriques et théoriques sur l'esprit humain. La transformation cognitive de l'enfant entre deux et six ans est analysée : la capacité de distinguer le monde réel de ses représentations mentales apparaît et se traduit par une meilleure compréhension de la perception, de l'action du langage par l'enfant. L'enfant comprend progressivement les processus d'acquisition des connaissances ; il peut prévoir les comportements d'autrui. Il développe une théorie de l'intelligence.

DI LORENZO (Gabrielle).

Questions de savoir : introduction à une méthode de construction autonome des savoirs. Paris : ESF, 1991. 175 p., bibliogr. (1 p.) Index. (Pédagogies.) ✎ 23

Cet ouvrage est une introduction à une méthode de construction autonome des savoirs. L'hypothèse de départ de l'auteur est que chacun apprend avec ce qu'il est et en s'appuyant sur ce qu'il sait déjà ; il est possible, par la démarche qu'elle propose, d'élargir ce savoir initial et immédiat par soi-même, sans apport informatif. Elle élabore des « techniques de formation d'hypothèses », de « mobilisation des idées ». Dans la 1e partie, l'auteur expose la problématique générale de sa méthode, à partir d'illustrations concrètes. Les composantes indissociables et nécessaires en sont l'abandon de l'implicite, l'interaction du sujet et de l'objet au sein de la connaissance, l'introduction de problématiques, la relation indissociable entre un « jeu hypothétique » et des savoirs réfutables. La 2e partie est consacrée aux procédures de mobilisation d'idées : la procédure concrète, le questionnement, la procédure logique.

L'explication dans l'enseignement et l'EIAO. Paris : Paris Onze éditions, 1991. Non pag., fig., bibliogr. dissém.

☛ 15

Les conférences ont eu pour thèmes : Vers des problématiques didactiques dans le champ de l'explication scientifique ; Explication en intelligence artificielle, le point sur les travaux français ; Explications, guidages cognitifs et méta-cognitifs ; Nature et objet du raisonnement explicatif ; Comment transformer une boîte noire en boîte de verre ? L'explication scientifique dans le cadre muséologique. Des recherches étrangères portant sur les points suivants ont été présentées : The London mental models group ; Interaction between cognitive processes and pedagogic intervention ; Logiciels pour explorer des objets concrets-abstraites ; Modelling tutorial discourse.

Le fonctionnement mental. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991. 285 p., bibliogr. (11 p.) (Textes de base en psychologie.) ☛ 15

Le concept de fonctionnement mental englobe le concept de pensée qui rend compte des formes d'élaboration de l'activité représentative, de l'activité symbolique et de l'activité conceptuelle. Il présente, dans le champ de la psychologie dynamique, une grande importance théorique et clinique. Cet ouvrage rassemble des textes qui, jalonnant l'histoire de la psychologie, ont contribué à l'approfondissement du concept de fonctionnement mental. Les textes de la 1^{re} partie (Freud, Wallon, Piaget) soulignent les empreintes laissées par ce concept dans l'histoire de la psychologie. Les textes de la 2^e partie (Gressot, Winnicott, Marty, Bion, Green) permettent de retracer l'évolution de ce concept. Les textes de la 3^e partie (Piaget, Luquet, Meltzer) traitent des conditions psychologiques nécessaires au fonctionnement mental.

HARDY (M.), éd., PLATONE (F.), éd., STAMBAK (M.), éd.

Naissance d'une pédagogie interactive. Paris : ESF ; INRP, 1991. 173 p.,

bibliogr. (3 p.) (Science de l'éducation.)

☛ 15

Comment aménager l'école pour que les enfants y mettent en oeuvre leurs capacités à apprendre et développent les démarches d'apprentissage qui leur sont propres ? Au cours de recherches-actions, les auteurs ont mis au point une méthode d'« auto-évaluation régulatrice », des projets d'action sont élaborés (leurs effets observés sur les conduites d'apprentissage) et affinés jusqu'à participation active de tous les enfants. Cet ouvrage présente les résultats de sept de ces recherches-actions menées dans des crèches et un jardin d'enfants ; auprès d'enfants sourds ; abordant le problème de la scolarisation des 2-3 ans ; de la langue écrite à l'école maternelle... Deux conclusions s'imposent : 1) l'apprentissage est une démarche de construction de l'apprenant qui élabore les savoirs, grâce et à travers les interactions avec autrui, cela suppose une stimulation de l'expression et de la confrontation enfants-adultes, savoir interpréter les démarches des enfants... 2) Tous les enfants peuvent apprendre, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou leur appartenance socio-culturelle.

LA GARANDERIE (Antoine de), dir.

La gestion mentale, voie vers l'autonomie.

Gestion mentale, 1991. n°1, 174 p., tabl., bibliogr. dissém. ☛ 15

Ce 1^{er} numéro de la revue « Gestion mentale » reprend les contributions du colloque d'Angers (juillet 1990) sur le thème : La gestion mentale, voie vers l'autonomie : Psychologie et pédagogie (G. Avanzini) ; Problèmes méthodologiques posés par l'étude du mental (J. Bernbaum) ; L'intelligence, entre hérité et apprentissage (A. Jacquard) ; Maturité et autonomie (A. de La Garanderie) ; La recherche en gestion mentale (G. Le Bouédec). Les ateliers portaient sur les points suivants : Gestion mentale et neurosciences ; Ordinateur et gestion mentale ; Gestion mentale et programmation neurolinguistique ; Du dessin au dessin ; Expériences, craintes et espoirs ; Gestion mentale et apprentissage. La suite de ces Actes du colloque sera publiée dans le n°2 de la revue.

LIEURY (Alain).

Mémoire et réussite scolaire. Paris : Dunod, 1991. 130 p., fig., tabl., bibliogr. (4 p.) Index. ✎ 4

Il est rare que l'on mette en relation l'échec avec les mécanismes de la mémoire. A partir de recherches expérimentales récentes, l'auteur aborde, d'une façon concrète et simple, les problèmes suivants : les mécanismes de l'apprentissage ; le visuel, l'auditif et l'audio-visuel en mémoire ; le rôle de la vocalisation dans la mémoire ; le rôle des images ; capacité et surcharge : l'exemple des cartes de géographie ; l'inventaire du vocabulaire des manuels de 6e ; les tests de vocabulaire des manuels de 6e ; l'importance du vocabulaire dans la réussite scolaire. Il s'interroge en conclusion : la psychologie de l'apprentissage peut-elle s'improviser ? Il rappelle que la mémoire n'est pas élastique et que la surcharge est néfaste à l'apprentissage. Le remplissage et l'exhaustivité ne sont pas gages de réussite. On peut comparer le cerveau à une bibliothèque dont les potentialités sont l'espace des rayonnages : la mémoire, ce sont les livres que l'on choisit pour alimenter ces rayons. Sans elle, le cerveau serait un superbe espace documentaire, mais vide.

NOEL (Bernadette).

La métacognition. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1991. 229 p., bibliogr. (19 p.) (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.) ✎ 11

Comment l'élève perçoit-il qu'il a compris ? Quelle connaissance le sujet a-t-il de ses propres processus mentaux ? La métacognition, la métamémoire sont des domaines de recherches récents (Flavell, 1976). L'auteur brosse d'abord un tableau des auteurs qui se sont intéressés à ce domaine, ainsi que des méthodes de recherche utilisées, des modèles et des définitions de la métacognition proposées par ces auteurs. Puis elle étudie les variables susceptibles d'interagir avec la métacognition : le style cognitif, l'influence du fonctionnement affectif, l'efficacité du travail scolaire. Elle expose ensuite les résultats d'une recherche (en utilisant les analyses clinique et statistique) : les sujets sont placés

dans quatre situations qui réclamaient d'eux des opérations cognitives de conceptualisation, d'application ou de résolution de problème et sollicitaient d'eux des jugements métacognitifs. Certaines variables pédagogiques influencent la métacognition : une forte influence des préreprésentations sur les processus cognitifs, le rôle important (lorsqu'ils apparaissent) des prérequis sur le jugement métacognitif des sujets, une généralisation abusive... Quelles conséquences peut-on en tirer pour une action pédagogique en direction de l'élève ?

REUCHLIN (Maurice).

Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant. Paris : PUF, 1990. 300 p., bibliogr. (20 p.) (Psychologie d'aujourd'hui.) ✎ 21

Les processus cognitifs permettent de capter, de sélectionner, de traiter l'information, les processus conatifs sont ceux qui déclenchent et contrôlent la décision d'utiliser la « machinerie cognitive », telle ou telle de ses possibilités, le choix des problèmes auxquels on va l'appliquer... Se basant sur des travaux anglo-saxons, l'auteur étudie ici le développement chez l'enfant de ces aspects différentiels de l'orientation et du contrôle des conduites, en ce qui concerne : le tempérament et la personnalité ; le concept de soi ; les styles cognitifs et styles de conduite ; les gènes, le milieu et le développement conatif.

SCHNEIDER (Wolfgang), PRESSLEY (Michaël).

Memory development between 2 and 20. New-York ; Berlin : Springer, 1989. X-274 p., tabl., bibliogr. (54 p.) Index. (Springer series in cognitive development.) ✎ 23

Cet ouvrage est principalement une introduction à l'étude du développement de la mémoire chez l'enfant et le jeune pour des étudiants peu avancés en psychologie cognitive et développementale, mais il fournit également une information très à jour pour les spécialistes. Un historique évoque le début des recherches sur la mémoire menées par les psychologues

allemands vers 1900 et les diverses étapes jusqu'aux recherches des années 80 menées par les soviétiques et les autres pays occidentaux. Les divers éléments qui se combinent pour constituer la mémoire - mémoire à court terme, métamémoire, stratégies d'exploitation, connaissance non stratégique - sont passées en revue.

SHELDON (Sire), éd., RICHARDSON (Ken), éd.

Cognitive development to adolescence : a reader. Hove : Lawrence Erlbaum ; Open University, 1988. IX-321 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ✎ 15

Ce recueil de textes sur le développement de l'adolescent accompagne le cours de l'Open University intitulé : Développement cognitif : langage et pensée de la naissance à l'adolescence. La théorie de Piaget constitue le fondement de ce domaine de recherche avec les descriptions des stades du développement de la pensée de l'enfant et des moyens de favoriser ce développement par l'école notamment dans le domaine de la pensée mathématique et scientifique. Des points de vue critiques sur certaines conceptions de Piaget sont exprimés. La contrainte imposée à l'enfant par les procédures de recherche elles-mêmes modifie le «contexte social» du processus, ce qui conduit à se rapprocher de la théorie de Vygotsky qui prend en compte l'aspect social de la cognition. Les théories de la cognition comme «traitement de l'information» sont exposées.

THARP (Roland G.), GALLIMORE (Ronald).

Rousing minds to life : teaching, learning and schooling in social context. New-York ; Cambridge : Cambridge university press, 1988. XII-317 p., bibliogr. (23 p.) Index. ✎ 12

Cet ouvrage traite de la situation actuelle de l'enseignement et de la vie scolaire et décrit une théorie interactionniste du développement issue des concepts de Vygotsky. Il commente des exemples d'enseignement et d'apprentissage

«naturel» qui font partie de la vie quotidienne, notamment familiale, dans toutes les cultures et passe ensuite en revue les divers moyens de favoriser le développement cognitif qui ont été découverts au cours du XXe siècle par la science du comportement occidentale. Une théorie de l'organisation de la scolarité est proposée. Dans une seconde partie les auteurs considèrent les applications pratiques de la notion d'école comme institution de soutien au développement des connaissances et des performances des élèves et des professeurs. En conclusion, l'opportunité de réformes pédagogiques est discutée.

Personnalité, affectivité

LA GARANDERIE (Antoine de).

La motivation : son éveil, son développement. Paris : Centurion, 1991. 129 p. ✎ 23

La motivation ne suffit pas à la réussite de l'élève mais elle a un rôle à jouer. Une personne est motivée lorsqu'elle a conscience des motifs de son action et que ces motifs sont l'objet de son choix ; il y a une conscience des fins et des moyens, dans la réalisation desquels l'évocation joue un rôle capital. La non-motivation découle d'un sentiment d'incapacité. L'école ne doit pas avoir pour objectif de sélectionner l'élite, mais de permettre l'éveil de la motivation de l'élève. Pour cela, le pédagogue doit fournir à l'élève les moyens d'utiliser ses capacités mentales ; la situation pédagogique étant constituée d'actes mentaux (comprendre, mémoriser). L'affectivité a-t-elle une place dans la motivation ? Oui, si parmi les quatre facteurs qui constituent l'acte volontaire : l'initiative, la décision, la maîtrise de soi, la ténacité, on ne privilégie pas ces deux derniers. Et comme le rappelle l'auteur, dans le dernier chapitre, «on n'est pas motivé tout seul». Les parents, les enseignants, les formateurs exercent une influence.

PERRON (Roger), dir.

Les représentations de soi : développements, dynamiques, conflits. Toulouse :

Privat, 1991. 255 p., bibliogr. (9 p.) (Pratiques sociales.) ✎ 15

Les contributions de cet ouvrage abordent le problème des représentations de soi chez l'enfant : comment parler de soi ? Comment les jumeaux parlent-ils d'eux-mêmes et de l'autre ? les représentations de soi et la réussite-échec scolaire ; l'élève en classe de perfectionnement et les représentations de soi ; quelles représentations de soi a-t-on lorsque l'on est anormalement petit ou infirme moteur cérébral ? les représentations de soi et les différences de cultures (l'enfant de travailleur immigré, la femme de culture juive traditionnelle originaire d'Afrique du Nord).

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

ABOUD (François).

Children and prejudice. 2ème éd. Oxford ; Cambridge (MA) : Basil Blackwell, 1989. X-149 p., bibliogr. (9 p.) Index. (Social psychology and society.) ✎ 14

Cet ouvrage traite de la conscience de race, d'ethnie chez les jeunes enfants et montre l'existence de préjugés et de sentiments de déférence très précoces. Les préjugés des enfants ne sont pas vus comme une miniversion des préjugés d'adultes, ils sont examinés en relation avec le fonctionnement intellectuel, corollaire de la maturité de l'enfant. Des recherches empiriques sont rapportées ainsi que des projections théoriques et une explication des préjugés par le développement socio-cognitif de l'enfant est formulée ; les programmes d'information pour lutter contre les préjugés sont proposés, différents selon les tranches d'âge ciblées, qui font la synthèse entre les données sociales environnementales mises en relief par certains chercheurs et les données cognitives privilégiées par d'autres.

CALBRIS (Geneviève).

The semiotics of french gestures. Bloomington ; Indianapolis : Indiana university press, 1990. XIX-236 p., tabl., bibliogr. (3 p.) Index. (Advances in semiotics.) ✎ 11

Version abrégée de la thèse de G. Calbris sur la sémiotique de l'expression gestuelle en français. L'auteur veut établir un dictionnaire des gestes et des expressions du visage qui renforcent, pré-formulent ou remplacent le message verbal. Dans cette étude des champs sémantiques du geste, l'auteur centre son intérêt sur trois domaines : les représentations spatiales du temps, l'expression stylisée de l'agressivité, les couples de jugements anthétiques (par exemple : le doute-la certitude, l'accord-désaccord).

MYERS (Gail E.), MYERS (Michele Toleda).

Les bases de la communication humaine : une approche théorique et pratique. 2ème éd. Montréal : Mc Graw-Hill, 1990. 475 p., ill., bibliogr. (17 p.) Index. ✎ 4

La 1e partie de l'ouvrage est une description des fondements de la communication humaine. La 2e partie étudie les théories de la perception, les notions de concept de soi, de valeurs et de croyances. La 3e partie est centrée sur la communication non verbale. La 4e partie analyse la dynamique des interrelations, les styles et les outils de la communication, la communication dans les groupes. La 5e partie est un «manuel de laboratoire», faisant le lien avec les chapitres théoriques, qui propose des tâches et exercices, qui permettent de mettre en application ce qui a été étudié précédemment.

ROMANO (Carlo), SALZER (Jacques).

Enseigner, c'est aussi savoir communiquer. Paris : Editions d'organisation, 1990. 254 p., fig., bibliogr. (1 p.) (Les guides du métier d'enseignant.) ✎ 4

Communiquer, c'est émettre ou transmettre de l'information, émettre et recevoir une réponse en retour et percevoir ce l'on s'est compris. La

communication doit tenir compte de la personne, de la relation, du pouvoir et de l'être au monde. Comment s'effectue-t-elle dans l'institution éducative, à l'intérieur des rapports de pouvoir existants ? A partir d'expériences réalisées du primaire à l'Université et appliquées à toutes les matières, les auteurs ont étudié cette communication qui est à la base de l'enseignement-apprentissage. Ils étudient les mécanismes à connaître pour (s')expliquer, dégagent les dysfonctionnements qui perturbent la relation communicative (les préjugés, la rumeur...) et proposent des méthodes et modèles permettant à l'élève de devenir «acteur» et «chercheur» dans l'enseignement et de résoudre les conflits-désaccords-problèmes en commun.

SELVA (Chantal).

La programmation neuro-linguistique appliquée à la négociation. Paris : ESF, 1991. 91+55 p, bibliogr. (1 p.) (Formation permanente en sciences humaines.) ✎ 9

La négociation fait partie de la vie quotidienne, de la vie professionnelle. Mais comment négocier ? La méthode de négociation proposée ici est issue de la Programmation Neuro-Linguistique, méthode née aux Etats-Unis dans les années 70. La PNL part du principe que nous avons programmé depuis l'enfance nos façons de penser, de ressentir, de nous comporter. Certains ont des programmes efficaces, d'autres inefficaces, qu'il s'agit de réactualiser. Le bon négociateur fait de même, il sait s'adapter à toutes les situations. La méthode de négociation décrite ici propose 6 étapes : Trouver en soi les ressources nécessaires pour réussir une négociation ; Créer un climat de confiance ; Déterminer le cadre de la négociation ; Saisir immédiatement la personnalité et les motivations de votre partenaire ; Savoir faire des propositions ; Synthèse : Une méthode de négociation efficace. Une 2e partie propose des applications pratiques.

Psychosociologie et éducation

CHESSEX-VIGUET (Christiane).

L'école est un roman : essai sur la relation pédagogique dans la littérature européenne. Lausanne : Editions d'en bas, 1990. 153 p., bibliogr. (7 p.) ✎ 5

L'auteur étudie dans la littérature de fiction (des romans des 19e et 20e qui décrivent l'atmosphère des classes) le vécu de la relation pédagogique dont l'enjeu même est : enseigner et apprendre. Cette relation enseignant-élève se construit autour d'un même objet : le savoir, s'exprime (hors des contraintes qui lui sont imposées) par le corps, la parole, la peur, de l'enseignant et de l'élève. Comme le souligne l'auteur, « le monde change » et les romans témoigneront de ces changements. La mission de l'instituteur de la fin du 19e prend forme et consistance, les savoirs qu'il transmet augmentent et se diversifient. L'école est, pour longtemps, la seule source d'information. Mais les assurances quant au rôle de l'école s'écroulent avec les ruines de la deuxième guerre mondiale. Le milieu du 20e est marqué par un questionnement ininterrompu, la relation pédagogique reflète une institution scolaire qui se cherche un sens. Les années 70 vont marquer un tournant décisif dans l'appréciation qualitative de la relation pédagogique.

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et éducation

BOUGNOUX (Daniel).

La communication par la bande : introduction aux sciences de l'information et de la communication. Paris : La Découverte, 1991. 276 p., bibliogr. dissém. Index. (Textes à l'appui.) ✎ 12

L'auteur se propose d'entrer dans la communication par la bande dessinée, nous invitant à une «randonnée critique et subjective sur des questions actuelles et controversées». Les différentes théories de la communication y sont traitées, chacune introduite par l'évocation d'une bande dessinée : la cybernétique et le Marsupilami, la raison graphique et Tintin, la publicité et Zorglub...

DIONNE (Pierre), OUELLET (Gilles). *La communication interpersonnelle et organisationnelle : l'effet Palo Alto*. Boucherville : Gaëtan Morin ; Paris : Editions d'organisation, 1990. 144 p., bibliogr. (3 p.) ✎ 4

A partir de certaines propositions avancées par p. Watzlawick à propos de l'existence d'une axiomatique de la communication, les auteurs formulent l'idée que tout individu porte un univers peuplé de mythes dont dépendent à ses yeux son identité et la pertinence de sa version du monde. Le 1^{er} chapitre est une remise en cause de l'orthodoxie, s'attaquant à des croyances encore trop répandues à propos de l'interaction humaine, notamment à l'idolâtrie du langage parlé. Le 2^e chapitre amorce la présentation des mythes qui peuplent l'univers quotidien des communications interpersonnelles ; ils sont regroupés en thèmes (langage des rituels, communication et engagement.) Le 3^e chapitre est une série de propositions sur la communication, axiomes et corollaires, expliquées à l'aide de situations tirées du quotidien. Le 4^e chapitre formule 23 énoncés stratégiques (comptes rendus de situations vécues) à partir desquels «toute situation de communication interpersonnelle devient une situation de négociation mettant en cause une gestion des impressions et une manipulation de l'information».

GUIHOT (P.), SLAMA (G.), HARRARI (M.), VINSONNEAU (R.).

Applications éducatives de la vidéocommunication : le réseau fibre optique de Biarritz et le visiophone. Paris :

INRP, 1991. 113 p., ill., bibliogr. (3 p.) (Rapports de recherches ; 1991/1.)

✎ 11

L'expérimentation conduite à l'occasion de la mise en place à Biarritz d'un réseau de fibres optiques, visait à explorer différents aspects d'une utilisation scolaire du visiophone. Cet appareil permet les conversations téléphoniques classiques et, pour les abonnés de la zone expérimentale, les conversations visio-phoniques (téléphone à images). Deux types de situations expérimentales ont été étudiées. 1) Le service Assistance scolaire : service d'aide à distance pour le travail à domicile, par l'intermédiaire du visiophone et du téléphone. Après un fonctionnement de 4 ans, un bilan fait apparaître que ce sont surtout les élèves (collèges) «consciencieux» suivis par leur entourage et bien intégrés au système scolaire, qui ont recours à ce service, et non pas les élèves en difficultés. 2) L'utilisation du visiophone dans l'enseignement même, dans des situations variées : animations littéraires, ateliers «fibres optiques». Ce support permet d'optimiser la communication, un moyen d'ouverture de la classe vers les autres lieux éducatifs de l'établissement, et du collègue sur son environnement extra-scolaire.

ROYER (Soizic), SERRYN (Dominique), ROGERET (Agnès), GUILLERM (Gwenaële).

Médias et éducation. 2^{ème} éd. Paris : CNDP, 1991. 70 p. Index. (Références documentaires ; 54.) ✎ 32

Pour se repérer dans le foisonnement des ouvrages sur les médias et sur leur interaction avec l'école, plus de quatre cents titres sont proposés. Ils concernent l'étude de l'histoire et du fonctionnement des médias (presse, télévision, nouveaux médias) et leur utilisation à l'école (aides pédagogiques, objets d'étude ou de production). Index.

Linguistique générale

MALMBERG (Bertil).

Histoire de la linguistique : de Sumer à Saussure. Paris : PUF, 1991. 496 p. Index. (Fondamental.) ✎ 13

L'auteur a «découpé» cette histoire de la linguistique en 20 périodes : La Chine, le Japon et autres régions est-asiatiques ; Le pays des deux fleuves ; L'analyse linguistique dans l'Antiquité ; Les Grecs ; Les Romains ; Le Moyen Age ; La Renaissance ; Le XVIIe ; Les encyclopédies et le siècle des Lumières ; W. Von Humboldt ; La naissance du comparatisme ; L'école de Leipzig ; L'application des principes du comparatisme en dehors des langues indo-européennes ; Le débat autour des thèses néogrammairiennes ; Naissance et évolution d'une science phonétique indépendante ; Le «Mémoire» de Saussure ; Les concepts et les thèmes du comparatisme traditionnel modifiés ou mis en question ; La création d'une linguistique comparée des langues romanes ; Linguistique américaine de Whitney à Boas et à Sapir ; Vers une différenciation de la linguistique ; Débuts d'écoles modernes.

Etudes linguistiques spécifiques

CHAROLLES (Michel), éd., FISHER (Sophie), éd., JAYEZ (Jacques), éd.

Le discours : représentations et interprétations. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1990. bibliogr. (3 p.) Index. (Processus discursifs.) ✎ 14

Situé hors et à l'intérieur du champ de la linguistique, le discours demeure un lieu conflictuel au sein des études sur le langage. «L'enjeu du débat revient à savoir s'il est envisageable, et comment, de développer des dispositifs capables de fournir une représentation de l'organisation des données verbales au sein du discours». Se pose alors le problème de l'intégration d'analyses locales dans un formalisme plus vaste. Les contributions de la

Le partie de l'ouvrage portent directement sur ces questions, en proposant des approches diverses de «l'objet discours» : sémiotique, énonciative, illocutionnaire, conversationnaliste, ethnométhodologique, psychosociologique. La 2e partie étudie deux grands types d'opérations contribuant à l'intégration des constituants du discours : celles qui relèvent des connexions au sens large (inférences et connecteurs, aspects et téléonomie...) et celles qui relèvent de la détermination et de l'anaphore.

COSERIU (Eugenio).

Les entours du texte. Lyon : Voies livres, 1991. 16 p. (Voies livres ; 53.) ✎ 4

Ce qui entoure nécessairement tout discours oriente tout aussi nécessairement celui-ci et lui donne un sens. Une analyse originale et fondatrice de quatre types d'entours : la situation, le domaine, le contexte et l'univers du discours.

PLANTIN (Christian).

Essais sur l'argumentation : introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative. Paris : Kimé, 1990. 351 p., bibliogr. dissém. (Argumentation et sciences du langage.) ✎ 12

Ces Essais traitent de l'argumentation considérée comme une quatrième fonction du langage, qui opère une restructuration des trois fonctions primaires repérées par Bühler dans le procès général de communication : exprimer le soi, faire impression sur l'autre, décrire le monde. Ils prennent sur l'argumentation un point de vue linguistique, l'auteur parlant d'argumentation rhétorique (qualificatif utilisé dans son acception ancienne). Ces Essais ont pour thèmes : L'argumentation en situation, dans le discours, dans la langue ; Renaissances de la rhétorique : les travaux américains ; Les racines de l'argumentation dans la sophistique ; Les langages de l'argumentation ; L'approche logique de l'argumentation ; Recherches de méthodes et d'instruments ; L'enseignement pratique de l'argumentation ; Analyses argumentatives.

Psycholinguistique et pathologie du langage

BOSSE (Michel).

Modes de fonctionnement cognitif et langagier : cheminement de formation fondamentale pour l'étudiant(e) des sciences humaines. Trois-Rivières : SMG, 1990. 263 p., bibliogr. (5 p.) ☞ 4

Cet ouvrage a été conçu pour l'étudiant en sciences humaines qui entre à l'université. Les deux premiers chapitres étudient les trois modes de fonctionnement : l'acte de découverte, la souvenance et l'habitude ; le troisième, la genèse des habilités cognitives chez l'enfant, avec l'accent mis sur les travaux de J. Piaget. Le chapitre quatre est centré sur la genèse des habilités langagières, le chapitre cinq sur les aspects structuraux de la signification. Le chapitre six présente les courants qui ont dominé le champ de la linguistique au cours des trente dernières années : F. de Saussure, N. Chomsky, J.R. Searle. Dans le dernier chapitre, le lecteur est invité à se soumettre à la vérification de ses propres habilités cognitives.

FLORIN (Agnès), EHRLICH (Stéphane), préf.

Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. Paris : PUF, 1991. 243 p., tabl., bibliogr. (9 p.) (Croissance de l'enfant, genèse de l'homme ; 19.) ☞ 11

Quelles sont les conditions et les modalités de l'acquisition du langage à l'école maternelle, quelles sont leurs conséquences à long terme sur le devenir scolaire des enfants ? L'auteur a choisi d'étudier les communications maîtresse-élèves dans les séances de langage. Après une présentation des expériences conversationnelles des jeunes enfants avec les adultes (conversations scolaires, familiales), l'auteur expose la méthodologie adoptée. Face au schéma traditionnel : conversations académiques, discours magistral peu adaptatif, rôle réactif des élèves, elle propose des aménagements : petits groupes

homogènes, thèmes de conversation diversifiés, qu'elle a testés dans les classes. Elle en analyse les incidences sur le comportement des élèves, les interactions maîtresse-enfant. Le 2e aspect de sa recherche est une étude longitudinale des trajectoires individuelles qui cherche à répondre à la question : dans quelle mesure et comment le fonctionnement psychologique en maternelle conditionne-t-il le fonctionnement psychologique ultérieur et les performances scolaires des élèves à travers leurs trajectoires individuelles ?

FLOTTUM (Kjersti).

La nature du résumé scolaire : analyse formelle et informative. Oslo : Solum ; Paris : Didier, érudition, 1990. 239 p., bibliogr. (6 p.) ☞ 11

Résumer un texte, c'est en extraire l'essentiel ou l'idée principale, le résumé est une version d'un autre texte (le texte original). L'auteur étudie le résumé dit scolaire, tel qu'il se réalise actuellement dans l'enseignement du français langue maternelle, dans les lycées français, et tel qu'il est présenté dans les Instructions officielles. Après avoir défini certaines caractéristiques du résumé scolaire (la réduction, la linéarité, l'objectivité), il analyse la structure formelle du résumé par rapport à celle du texte original : délimitation et définition d'unités opérationnelles pour la comparaison entre original et résumé (les séquences), description de la structure du résumé basée sur une analyse en séquences, comparaison entre original et résumés par rapport à la notion de superstructure... Puis les aspects sémantiques de l'activité résumante, cette analyse informative est réalisée au niveau des séquences et à l'intérieur des séquences.

LEPRI (Jean-Pierre).

Qu'est-ce que lire ? Lyon : Voies livres, 1991. 48 p., bibliogr. (6 p.) ☞ 4

Pour qu'il y ait un «lire», il faut nécessairement et simultanément un texte écrit, un sujet lecteur et une rencontre texte-lecteur. Une analyse de ces trois conditions, suivie d'un essai de synthèse autour de ce qu'est la lecture : une construction (humaine) de sens.

WITTWER (Jacques).

L'analyse relationnelle : une physique de la phrase écrite. Introduction à la psychosyntaxique. Berne : Peter Lang, 1990. 281 p., tabl., graph., bibliogr. (3 p.) Index. (Sciences pour la communication ; 30.) ✎ 11

S'appuyant sur des fondements expérimentaux, logiques, sémiotiques et psychologiques, l'auteur démontre la pauvreté et la rigidité de la syntaxe de base en construisant un modèle d'organisation syntagmatique s'appliquant de la « phrase » la plus simple, un mot, aux phrases les plus longues et les plus complexes, découvrant ainsi la prodigieuse et infinie richesse de la simple distribution vectorielle des syntagmes. En outre il a été possible de proposer une syntagmatique différentielle selon les genres, les auteurs et les époques. Enfin, le modèle syntagmatique de l'Analyse Relationnelle est en résonance avec la différence essentielle que fait G. Guillaume entre la syntaxe de l'expression et la syntaxe de l'expressivité.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Les années sida. Revue française des affaires sociales, 1990. hors-série, 213 p., tabl. ✎ 23

Ce numéro spécial présente un bilan, à dominante institutionnelle, de la lutte contre le sida en 1990 : les tendances de l'épidémie en France ; sida, toxicomanie et système pénitentiaire ; l'administration à l'épreuve du sida ; droit et sida ; à l'hôpital public ; pour la prévention du sida auprès des jeunes ; les assurances face au sida ; l'expérience communautaire française...

HURRELMANN (Klaus), éd., LOSEL (Friedrich), éd.

Health hazards in adolescence. Berlin ; New-York : Walter De Gruyter, 1990. X-528 p., tabl., fig., bibliogr. dissém.

Index. (Prevention and intervention in childhood and adolescence ; 8.) ✎ 14

Collection d'articles issus d'échanges internationaux et de conférences régulièrement réunies au Centre de recherche sur la prévention et l'intervention pour l'enfance et l'adolescence, de l'Université de Bielefeld. L'ouvrage regroupe des articles traitant, du point de vue théorique et empirique - des éléments sociaux, psychologiques, anthropologiques et écologiques composant l'histoire de l'adolescent qui va influencer son comportement sanitaire. Les liens entre les problèmes scolaires, les problèmes émotionnels et l'usage de drogues sont analysés. Le rôle des réseaux de soutien social, des parents dans la prévention est mis en évidence.

K - POLITIQUE ET STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Description des systèmes d'enseignement

DURAND-PRINBORGNE (Claude), dir.

Le système éducatif. Paris : La Documentation française, 1991. 96 p. (Cahiers français ; 249.) ✎ 4

L'expression «Système éducatif» correspond à une idée d'organisation, de politique de l'éducation. Les réformateurs sont de plus en plus attentifs aux aspects de gestion, aux interactions, à tout ce qui ne s'inscrit pas dans les textes. C'est dans cet esprit qu'est élaborée cette publication. Deux grandes parties la constituent : - «Les composantes de l'enseignement en France», présentées par niveau, de la maternelle à l'université : la problématique propre à chaque niveau y est analysée, accompagnée des principaux textes officiels (Prise en compte des diversités à l'école maternelle et primaire, remise en cause de l'orientation scolaire au collège, difficultés actuelles des lycées et croissance de leurs effectifs...). Les «problèmes et défis

d'aujourd'hui» font l'objet de la 2e partie. Parmi ceux-ci, l'orientation du système en est la pièce centrale ; Exigences de formations accrues et diversifiées ; Création du Haut Comité Education-Economie ; Urgence de tenter de venir à bout de l'échec scolaire ; Recrutement, formation des maîtres (IUFM) ; Les collectivités locales et l'Education Nationale ; Bilan de la formation continue...

Irlande. Paris : OCDE, 1991. 145 p. (Examens des politiques nationales d'éducation.) ✎ 4

Ce rapport analyse les changements intervenus dans le système éducatif irlandais depuis les années 60 (date du 1er rapport) et met l'accent sur les questions d'actualité : dans quelle mesure l'organisation et les pratiques des écoles se sont-elles adaptées aux besoins du pays ? quels ont été les objectifs généraux de l'enseignement ? la qualité du personnel enseignant dans son ensemble pourra-t-elle être préservée ? le problème de la formation des enseignants. Il souligne un certain nombre de contraintes pesant sur le système éducatif : l'absence d'une autorité centrale dynamique disposant de la volonté politique, de la capacité administrative et des ressources financières nécessaires pour élaborer et appliquer des réformes, la complexité du système lui-même.

Législation de l'enseignement

ADLER (Michael), PETCH (Alison), TWEEDIE (Jack).

Parental choice and educational policy. Edinburgh : Edinburgh university press, 1989. XII-256 p., tabl., bibliogr. (8 p.) Index. (Edinburgh education and society series.) ✎ 11

Dès les années 80 la loi écossaise a donné aux parents le libre choix des écoles pour leurs enfants. L'ouvrage analyse les conditions dans lesquelles la carte scolaire a pu être assouplie et décrit la mise en oeuvre administrative de la loi de 1981 ainsi que son effet général sur les inscriptions scolaires et la réponse des parents à

cette possibilité de décision (d'après une enquête auprès des parents d'enfants entrant à l'école primaire ou passant à l'école secondaire). Les auteurs examinent ensuite les conséquences de cette liberté d'inscription sur les politiques d'éducation et en tirent des enseignements utiles pour l'application d'une loi similaire en Angleterre et Pays de Galles introduite en 1988. Selon leurs constatations empiriques cette loi met en danger certains objectifs d'éducation primordiaux.

L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Enseignement technique et agricole

La qualité du système rénové de formation professionnelle continue agricole. Dijon : INPSA ; IREDU, 1991. 104 p., tabl., ann., bibliogr. (1 p.) ✎ 11

La rénovation de la formation professionnelle continue en agriculture s'est organisée autour de la transformation du Brevet Professionnel Agricole (BPA) (organisé auparavant en 3 certificats, modalité dite traditionnelle) en un diplôme constitué d'unités de contrôle capitalisables (UC). Cette étude a pour objectif d'évaluer la qualité de ces deux dispositifs (traditionnel et rénové), cette évaluation s'appuie sur les critères des différents utilisateurs, aux différents stades de la formation. Trois questions ont été en son centre : les stagiaires qui ont suivi un BPA UC sont-ils mieux formés que les stagiaires issus du BPA en certificats ? en quoi les modalités curriculaires mises en place dans les actions de formation BPA contribuent-elles à formaliser une démarche-quality de l'offre de formation ? les surcoûts entraînés par cette rénovation se sont-ils accompagnés d'une amélioration de la qualité du dispositif de formation professionnelle continue agricole ?

Enseignement supérieur

DUBOIS (Mireille).

Les poursuites d'études après l'université, les écoles et instituts d'enseignement supérieur. Paris : CEREQ, 1991. 66 p., tabl. (Documents de travail ; 61.) ☛ 23

On assiste, depuis quelques années, à un allongement des études et à l'élévation du niveau de formation. Dans cette enquête (de 1987) menée auprès des diplômés de l'enseignement supérieur en 1984, l'auteur a voulu étudier l'importance de la poursuite d'études après l'obtention du diplôme et la nature des formations suivies. Sont analysées les études post DUT ou BTS, les formations suivies par les diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce, les études poursuivies par les diplômés de l'université (en dehors de l'université, doctorat). Les taux de poursuite varient selon le niveau atteint, la spécialité et l'institution d'origine : ils sont en moyenne assez réduits pour les niveaux I et II, plus importants au niveau III. Les formations suivies sont également fonction de la filière d'origine et la réussite n'est pas assurée dans toutes les études : les titulaires d'un DUT ou BTS s'orientent en priorité vers l'université ; les ingénieurs diplômés complètent leur formation par un 3^e cycle universitaire ou intègrent une école ou un institut non universitaire..

L'université de Reims Champagne-Ardenne. Paris : CNE, 1991. 266 p., ann.

☛ 4

La nouvelle université pluridisciplinaire de Reims a été créée en 1969. Elle comptait, en 1988, près de 17 200 étudiants, 787 enseignants et 541 ATOS. Ses points forts sont les suivants : des formations de bonne qualité dans l'ensemble des départements, un souci de professionnalisation des filières ; la bonne insertion régionale de l'université ; le niveau international de la recherche (mathématiques, physique théorique...). Ses points faibles : le développement irrégulier des 2^e et 3^e cycles ; la proximité de la région parisienne ; le manque de moyens, d'encadrement notamment... Les recommandations du CNE portent sur les

moyens (matériels et en personnel), sur les enseignements (rééquilibrages entre les cycles, diversification des formations...), sur la recherche (consolider les équipes de valeur, meilleure diffusion des résultats des travaux accomplis...).

L'université Strasbourg II. Paris : CNE, 1991. 412 p., tabl. ☛ 4

En 1989-1990, l'Université des sciences humaines de Strasbourg dont l'origine unitaire remonte à la « Haute Ecole » créée en 1538 par Jean Sturm, comptait 11 382 étudiants et 387 enseignants et enseignants-chercheurs. Les recommandations du CNE portent sur : 1) la gestion administrative et financière (meilleure utilisation des locaux, gestion et utilisation de la trésorerie de l'université). 2) la politique de la formation initiale (réduction du nombre des UV, amélioration du rendement des DEUG, utilisation des personnels du CTU). 3) la politique de l'information continue. 4) bilan d'une conjoncture (la part d'héritage, la prééminence persistante des instituts, une mise à jour à faire pour la recherche, le faux semblant disciplinaire des UFR, une autorité forte à exercer à tous les échelons dans un climat de vraie concertation).

WILLIAMS (Gareth).

Le financement de l'enseignement supérieur. Paris : OCDE, 1990. 108 p., tabl.

☛ 4

Ce rapport examine successivement l'évolution du financement de l'enseignement supérieur dans les années 60-70 dans douze pays de l'OCDE, les modalités actuelles, les modalités financières de l'aide aux étudiants. On assiste à la recherche de sources complémentaires de financement et la volonté de les distribuer vers les secteurs correspondant aux priorités nationales tout en préservant, et souvent en accroissant, l'autonomie des universités et autres établissements d'enseignement supérieur. Dans les années 90, le facteur qui sera prédominant dans la plupart des pays de l'OCDE, est la baisse des effectifs d'élèves achevant leurs études secondaires. Cette baisse peut permettre un élargissement de l'accès à l'éducation et l'amélioration de la qualité de l'enseignement

dispensé, mais peut également avoir pour conséquence une réduction, par les autorités, des engagements de dépenses.

Éducation des adultes, formation continue

BOLOTTE (Pierre).

La formation professionnelle continue : objectifs et moyens d'action des pouvoirs publics. Paris : La Documentation française, 1990. 118 p., tabl. ✎ 23

Ce rapport analyse l'organisation et le fonctionnement du dispositif de la formation professionnelle continue mis en oeuvre par les pouvoirs publics (qui concerne les travailleurs salariés, les chômeurs, les jeunes non insérés dans la vie professionnelle) : le rôle des pouvoirs publics (les moyens financiers, les actions de formation...); les enjeux de la formation (la détermination de l'offre, le pilotage de la demande, l'information sur les professions et les formations...). Cette étude fait apparaître la lourdeur du processus de concertation, la confusion des objectifs, la complexité des structures, le manque de clarté budgétaire... Il conviendrait de réorganiser les structures et regrouper les instances de concertation, alléger les dispositifs de consultation, simplifier et maîtriser les opérations budgétaires, développer le contrôle et renforcer l'évaluation des résultats.

CARRE (Philippe).

Organiser l'apprentissage des langues étrangères : la formation linguistique professionnelle. Paris : Editions d'organisation, 1991. 223 p., ill., sch., bibliogr. (3 p.) ✎ 23

La formation linguistique dans l'entreprise concerne trois acteurs, auxquels l'auteur consacre chacun des trois chapitres de son ouvrage : l'entreprise, le formateur, l'apprenant. L'entreprise doit concevoir, sur la base de ses objectifs d'évolution au plan international, une stratégie de formation linguistique. Cette stratégie com-

prendra une étape d'audit linguistique, la rédaction d'un cahier des charges de la formation, une étape d'ingénierie pédagogique pendant laquelle se définit un dispositif adapté aux objectifs «co-investis» par l'organisation et les futurs apprenants. Le formateur doit gérer et animer un environnement «ouvert» de formation, unissant et articulant les ressources humaines et matérielles, recherchant une adéquation entre les objectifs pédagogiques et les outils et techniques qui permettent de les atteindre. L'apprenant doit prendre en charge son apprentissage, par une attitude responsable inspirée des principes de l'autoformation, par un engagement dans la formation et un effort de co-management du processus pédagogique.

DOMINICE (Pierre).

L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 1990. 174 p., bibliogr. (6 p.) (Défi-formation.) ✎ 23

Les adultes utilisent leur vie comme lieu de formation. Leurs récits biographiques racontent les contextes, les événements et les rencontres qui constituent les expériences formatives de leur histoire de vie. La biographie éducative est présentée ici comme une démarche intellectuelle renouvelant la façon de penser la formation des adultes. Elle permet à l'adulte de nommer la formation en interprétant les expériences éducatives qui ont compté dans sa vie. L'auteur explicite d'abord le contexte théorique dans lequel s'inscrit la démarche biographique, puis il présente l'instrument biographique et quelques illustrations des résultats auxquels il conduit. Il termine son ouvrage en étudiant quelques conséquences pédagogiques des recherches biographiques. L'apport biographique permet de dégager un sens de la formation lui donnant une consistance qui la libère de ses asservissements scolaires et professionnels. La formation prend place dans l'histoire de vie comme résultante des processus de réappropriation marquant le trajet éducatif de chaque adulte.

2001, *d'autres temps, d'autres enjeux : de nouveaux parcours en formation initiale et continue*. Rapport présenté au ministre de l'Education nationale. Paris : La Documentation française, 1990. 245 p., tabl. (Rapports officiels.) ✎ 23

Cinq thèmes sont abordés dans ce 4^e rapport du HCEE : 1) l'évolution des formations d'ingénieurs et de techniciens supérieurs : le rapport préconise la création d'une nouvelle formation d'ingénieur d'application spécialisée, sanctionnée par un diplôme d'ingénieur, relevant du champ de compétence de la Commission des Titres d'Ingénieur. 2 et 3) l'avenir des bacheliers, scientifiques et industriels, économiques et tertiaires. Le rapport propose pour ces formations des objectifs pour l'an 2000, en cohérence avec les grands objectifs assignés aujourd'hui au système éducatif. 4) la formation professionnelle continue : le rapport, dans le cadre d'un développement des activités de formation continue à l'Education nationale, propose la définition d'une stratégie qui tienne compte de la nécessité actuelle des qualifications ou de requalification de tous les actifs, la réponse des contenus de formation et des systèmes de validation au double souci d'innovation et de souplesse... 5) la recherche en éducation : sont préconisées les mises en place d'un dispositif global constitué d'une agence pour la recherche en éducation et en formation, d'un réseau logistique avec des pôles régionaux...

TARBY (André).

L'incontournable relation formation et droit. Bruxelles : Contradiction ; Paris : L'Harmattan, 1990. 384 p., bibliogr. (17 p.) Index. ✎ 12

Cet ouvrage propose une analyse des pratiques de formation des adultes dans leur dimension juridique. Les 3 composantes du système relationnel, qui existerait entre formation et droit, seraient les suivantes : 1) un rapport historique : l'analyse des pratiques de formation des adultes, dans leur développement historique (du 19^e à la période 1958-1971) fait apparaître une influence réciproque des pratiques éducatives et du droit dans leur développe-

ment respectif. 2) un rapport instrumental, de type interactif : « à l'instrumentalité du droit mise au service de la gestion des actions de formation correspond bien l'instrumentalité de la formation mise au service du droit conçu comme un savoir spécifique, savoir instrumental mis en oeuvre dans les métiers de la formation d'adultes ». 3) un rapport de contenu, si l'on considère la formation comme une « action pédagogique ». Formation et droit rentrent en communication par le biais de l'enseignement qui se donne le droit comme contenu d'apprentissage. Ce rapport relève d'un choix stratégique fait par la formateur et conditionné par les éléments concrets de l'action.

Enseignement privé et confessionnel

CIBULKA (James G.), éd., BOYD (William Lowe), éd.

Private schools and public policy : international perspectives. London ; New-York : Falmer, 1989. VII-363 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. (Education policy perspectives.) ✎ 13

Dans les pays développés, l'éducation est depuis longtemps prise en charge par les gouvernements. Mais un mouvement contraire s'amorce dans divers pays, notamment les USA, en raison d'une baisse de niveau des écoles publiques qui a ébranlé fortement leur prestige. La notion de scolarité obligatoire, universelle fournie par l'Etat et financée par lui est remise en cause. Le regain de faveur des écoles privées entraîne une modification des politiques gouvernementales que cet ouvrage s'efforce d'analyser sous l'angle international. La difficulté pour les gouvernements est de maintenir l'équilibre entre des valeurs concurrentes : la qualité, l'égalité, la démocratisation, l'efficacité et la liberté de choix des parents en matière d'éducation. Les choix financiers des gouvernements ont tendance à favoriser l'une ou l'autre des catégories d'écoles.

M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

ISTANCE (David).

L'enseignant aujourd'hui : fonctions, statut, politiques. Paris : OCDE, 1990.

133 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 4

Ce rapport analyse, à l'aide d'exemples tirés de divers pays membres de l'OCDE, les grandes questions politiques qui touchent les enseignants et l'enseignement. Il traite des enseignants qui ont mission de dispenser l'enseignement et de la pédagogie en tant que processus permettant de remplir cette mission : le corps enseignant et ses caractéristiques, le processus pédagogique, les nouveaux défis auxquels sont confrontés les enseignants et le système d'enseignement.

Les enseignants

LEVY-LEBRUN (Jeanne).

Une école républicaine et rurale : les instituteurs des années trente en Eure-et-Loir. Le Coteau : Horvath, 1990. 176 p., bibliogr. (4 p.) ✎ 13

La période des années 30 est celle où les instituteurs voient s'écouler les dernières années de paix, militent dans le mouvement syndical enseignant et exercent leur métier dans un milieu à prédominance rurale. Bien que centrée sur l'Eure-et-Loir, cette étude permet de dresser un portrait de l'École qui s'inscrit dans le cadre d'une typologie nationale traditionnelle. Se basant sur diverses sources, l'auteur trace la vie de l'«individu» instituteur : sa vie professionnelle, relationnelle, sa participation à la vie politique. L'instituteur est celui qui dispense l'instruction et l'éducation, il est le «lettré» qui possède le savoir, il est républicain et se situe à gauche. Il est en phase avec l'économie, la politique, la morale et la société du pays. Puis elle s'intéresse au corps enseignant par l'étude de la vie de la section syndicale d'Eure-et-Loir. Le SNI est influent par son expression politique et par la place qu'il tient dans la vie politique de la gauche. Le «laïcisme» et le «pacifisme» lui sont

dévolus. La section syndicale est parfois sensibilisée à l'ultra-pacifisme. Les structures institutionnelles semblent immuables...

Formation des enseignants

BEYER (Landon E.).

Knowing and acting : inquiry, ideology and educational studies. London ; New-York : Falmer, 1988. X-250 p., bibliogr. dissém. Index. (The Wisconsin series of teacher education.) ✎ 5

Cet ouvrage propose une réflexion sur la séparation établie depuis longtemps entre la formation générale et la formation pédagogique pratique des enseignants. La préparation des enseignants est vue ici comme un tout qui englobe l'acquisition de compétences professionnelles de techniques et une connaissance des domaines sociaux, politiques, moraux. L'auteur prend en compte les débats actuels sur la nature de l'éducation, sur la formation des enseignants aux Etats-Unis.

BOURDONCLE (Raymond), éd.

La place de la recherche dans la formation des enseignants. Paris : INRP, 1991. 171 p. ✎ 15

Ce colloque a permis de montrer la pluralité des conceptions de la recherche à l'oeuvre dans la formation des enseignants ; de confronter différents exemples d'utilisation de la recherche dans ce champ ; d'aboutir à quelques points d'accord dont les suivants : - différentes formes de recherche peuvent s'avérer utiles pour former des enseignants ; - la recherche et l'initiation à la recherche ne se justifient pourtant que si elles s'avèrent utiles à la formation professionnelle ; - en aucun cas on ne peut considérer la formation par la recherche comme le seul modèle possible de formation ; - les formateurs d'IUFM devraient pouvoir avoir une pratique de recherche personnelle ; - les formateurs de terrain devraient avoir la possibilité de participer à des équipes de recherche. Les conférences ont été les suivantes : Recherche(s) et théorie de la pratique (M. Verret) ; Le rôle d'une initiation à

la recherche dans la formation de base des enseignants (P. Perrenoud) ; La position des formateurs par rapport à la recherche (A. Prost).

BOURDONCLE (Raymond), éd.,
LOUVET (Andrée), éd.

Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères. Paris : INRP, 1991. 193 p. 23

La formation des enseignants doit répondre aujourd'hui à une triple exigence : - prévisionnelle (accroître massivement les recrutements), - professionnelle (faire acquérir une professionnalité plus large que par le passé), - institutionnelle (aider au rapprochement des réseaux de scolarisation primaire, secondaire et technique en favorisant l'émergence d'une identité en partie commune de tous leurs enseignants). D'autres pays ont rencontré ou rencontrent des problèmes semblables. Quelles solutions ont-ils tenté d'apporter ? Quel bilan en font-ils aujourd'hui ? Quelles difficultés affrontent-ils maintenant ? En favorisant la confrontation d'expériences nationales différentes et en les éclairant à l'aide de l'histoire comparée, ce colloque et l'ouvrage qui en résulte souhaitent contribuer à la mise en place des nouveaux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Sont présentés notamment les textes des conférences : Le passé du présent : d'où viennent les IUFM (A. Prost) ; Une politique d'aujourd'hui pour les enseignants de demain (J. Lowe) ; L'université et la formation des enseignants (H. Judge) ; L'ingénierie de la formation (A. de Peretti), ainsi que les travaux des tables rondes consacrées aux problèmes de la formation des maîtres en Allemagne, Angleterre, Canada, Espagne, Italie, Portugal, Roumanie.

DONNAY (Jean), CHARLIER (Evelyne).

Comprendre des situations de formation : formation de formateurs à l'analyse. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1990. 188 p., bibliogr. (4 p.) (Pédagogies en

développement : nouvelles pratiques de formation.) 23

Former est un travail de professionnels qui nécessite des compétences spécifiques et suppose des actes techniques et a entraîné la diversification du métier de formateur : animateur, responsable de formation... Cet ouvrage, dont le but final est l'adaptabilité et l'efficacité maximum du formateur, doit lui permettre ainsi qu'au formateur de formateurs d'analyser sa pratique, les situations éducatives qu'il rencontre afin de choisir les solutions pédagogiques les plus adaptées. Le 1^{er} chapitre définit les actes professionnels et les compétences requises pour exercer la profession de formateur. Le chapitre 2 étudie les choix, les décisions, les dilemmes que le formateur-professeur gère lors de la phase de planification d'un cours. Les chapitres 3 et 4 décrivent les modèles théoriques autour desquels s'articulent le travail de formation de formateurs et, notamment, le questionnement de pratiques et le diagnostic situationnel. Les auteurs y proposent une méthodologie à l'usage des formateurs, visant à développer leur capacité de s'adapter à une variété de situations de formation et à prendre les décisions pertinentes pour développer les apprentissages chez les formés.

GEPHART (William J.), éd., AYERS (Jerry B.), éd.

Teacher education evaluation. Boston : Kluwer academic, 1988. XVIII-173 p., bibliogr. dissém. Index. (Evaluation in education and human services.) 15

Cet ouvrage regroupe six communications faites à la Conférence de Nashville sur «L'évaluation des programmes de formation des enseignants» (1987). Ces articles traitent des problèmes de sélection des futurs enseignants (recherche de critères de prédiction des compétences professionnelles), de l'évaluation des centres de formation des professeurs et des autres personnels d'éducation, de l'évaluation des programmes pédagogiques eux-mêmes, du contrôle des connaissances et des compétences acquises et du rapport entre les résultats des

élèves et la préparation professionnelle des maîtres.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

DAMIANI (C.), AUBRET (J.), AUBRET (F.).

Les bilans personnels et professionnels : guide méthodologique. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1991. 148 p., bibliogr. dissém. Index. (Orientations ; 8.) ☞ 31

Le bilan personnel et professionnel a pour objectif de permettre «l'insertion sociale et professionnelle de l'individu dans des conditions telles qu'il puisse satisfaire ses aspirations personnelles et apporter sa contribution au développement économique, culturel et social». La 1e partie de ce guide méthodologique propose une définition des bilans, étudie les aspects de l'interaction entre la personne qui effectue son bilan et les experts qui l'assistent, les diverses formes que peuvent prendre le bilan. La 2e partie est consacrée aux outils et techniques des bilans : l'entretien, les tests psychométriques, l'observation, les techniques informatisées, les techniques de groupe, les itinéraires autobiographiques. La 3e partie est constituée de réponses à des questions que les utilisateurs de ce guide peuvent se poser quant à la demande de bilan, aux organismes qui font ces bilans.

LEMOINE (Maurice), dir., BEHAR (Jean-Claude), dir.

Ecole et entreprises. Paris : Autrement, 1991. 191 p., bibliogr. (2 p.) (Mutations ; 118.) ☞ 23

On a longtemps reproché au système éducatif de ne pas fournir aux jeunes les connaissances adéquates pour leur future vie professionnelle,

d'avoir creusé un véritable fossé entre le monde de l'enseignement et celui de l'entreprise. Depuis 1984, on assiste à un début de réconciliation entre l'école et l'entreprise, il existe des conventions de jumelage qui prend des formes diverses. Cet ouvrage présente un «état des lieux» de ces relations, avec leurs points forts et leurs manques, que les expériences et les initiatives soient le fait des enseignants, des établissements (primaire, secondaire, universitaire), des entreprises. Le problème est élargi aux expériences européennes ; est posée également la question de «l'après». L'organisation des formations doit être adaptée aux objectifs professionnels poursuivis, à la nature de l'environnement économique, aux caractéristiques des formés. Il faut un juste équilibre, pour que soit unie «la richesse de deux acteurs sociaux de toute première importance, l'enseignant et l'entreprise, le prof et le pro».

Emploi

BIRET (Jean).

L'entrée en activité dans les régions des jeunes issus de l'enseignement du second degré. Paris : CEREQ, 1990. 55 p., tabl., bibliogr. (1 p.) (Formation, qualification, emploi ; 54.) ☞ 24

Cette étude a pour objectif d'analyser la diversité régionale des conditions d'entrée dans la vie active des jeunes issus de l'enseignement du deuxième degré, selon les régions durant la période 1975-1986. Elle a permis d'analyser non seulement l'ampleur des variations concernant la scolarisation, l'emploi salarié, le chômage, mais aussi le jeu complexe qui s'établit entre elles et le développement des situations intermédiaires (apprentissage, stages) dans les régions. Dans un deuxième temps, à travers le cheminement d'une promotion de jeunes de niveau V (1979-1984), les académies ont été positionnées par rapport à la croissance de l'emploi salarié, à la décroissance du chômage, au développement de l'emploi stable qui marquent les cinq premières années de vie active des jeunes. Quelques différences ont été constatées dans le processus de stabilisation des

jeunes selon les académies. Ainsi dans celles de Grenoble et de Rouen, si la proportion des contrats à durée déterminée est forte en début de période, elle se réduit par la suite fortement dans le premier cas, tandis qu'elle reste à un niveau relativement élevé dans le second.

FLOTTES-LEROLLE (Anne).

Histoires de vies professionnelles : mobilités externes, stratégies subjectives et politiques d'entreprises. Paris : CEREQ, 1991. 132 p., bibliogr. (2 p.) (Documents de travail ; 62.) 23

L'auteur réfléchit ici non sur les contours de la qualification requise pour un emploi présent ou futur, mais sur les qualités professionnelles diverses qu'un même individu est susceptible de développer dans des situations de travail différentes. Elle base son travail sur une étude de mobilités effectivement vécues plusieurs mois auparavant et sur des enquêtes auprès des entreprises et des salariés concernés, les éléments qui, rétrospectivement, semblaient déterminants. Après une présentation de la méthodologie, elle décrit quelques itinéraires-types : les créateurs d'entreprise, les salariés qui ont changé de métier, les salariés reclassés dans le même métier, les reclassés de continuité. Elle distingue les éléments essentiels dans la construction de ces histoires subjectives de vies professionnelles : l'identification initiale, la construction progressive d'un projet réaliste, l'acquisition d'une autonomie permettant les ruptures inévitables. Le seul déterminant réel du succès ou de l'échec semble constitué par la solidité du projet individuel, donc par une maturité professionnelle acquise bien antérieurement à la période de rupture.

GRELET (Yvette), VINEY (Xavier).

Dix ans d'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement technique court (CAP, BEP). Paris : CEREQ, 1991. 110 p., graph., bibliogr. (2 p.) (Collection des études ; 58.) 23

Les auteurs ont utilisé ici trois enquêtes d'insertion professionnelle auprès de trois cohortes de jeunes sortis de l'enseignement se-

condaire ou technique en 1979, 1985 et 1987. L'étude porte sur les sortants d'année terminale de CAP en 3 ans et de BEP. Le 1^{er} chapitre retrace l'évolution quantitative des flux de sortants au niveau V et de leur répartition par spécialité de formation, classe de sortie et obtention ou non d'un des deux diplômes de niveau V. Dans le 2^e chapitre, à partir de l'enquête d'insertion la plus récente, est dressée la situation professionnelle des jeunes sept mois après leur sortie des classes terminales de CAP ou de BEP selon les spécialités de formation et les diplômes, ce qui permet d'établir une typologie des filières de formation. A partir d'indicateurs longitudinaux d'insertion professionnelle (durée d'accès à l'emploi, durée du chômage, nombre d'employeurs...), les auteurs étudient les rythmes d'insertion et de stabilisation dans l'emploi des jeunes sortis en 1979. Il ressort de cette analyse, quels que soient la spécialité ou le diplôme, les conditions d'accès à l'emploi sont plus favorables pour les garçons que pour les filles et que les conditions d'insertion professionnelle sont très contrastées suivant les spécialités de formation.

GUILLIET (Béatrice), THIESSET (Christine).

Devenir scolaire et professionnel de la première promotion des bacheliers professionnels. Paris : CEREQ, 1990. 70 p., tabl. (Formation, qualification, emploi : documents de travail ; 56.) 23

Le baccalauréat professionnel a été conçu pour permettre une entrée directe dans la vie active, mais il autorise la poursuite des études dans l'enseignement supérieur. La première promotion de bacheliers professionnels sortis en 1987 et enquêtés en septembre 1989 confirme bien la vocation première de ce diplôme : l'insertion professionnelle. En effet si 30% de ces bacheliers ont entrepris des études supérieures, seul un tiers d'entre eux ont obtenu un diplôme de niveau III (en général un BTS). L'insertion professionnelle de ceux qui sont entrés directement dans la vie active a été très rapide : 93% occupent un emploi en moins de six mois. Ce sont souvent des emplois précaires et peu qualifiés, mais dont la situation s'amé-

liore rapidement. Les spécialités de baccalauréat professionnel qui ont été étudiées sont : « maintenance des systèmes mécaniques automatisés (MSMA), maintenance de l'audiovisuel électronique (MAVELEC) et vente-représentation ». Les bacheliers MSMA ont un accès à l'emploi plus rapide que les autres bacheliers professionnels mais ces emplois sont très souvent sur un contrat à durée déterminée. Ce qui n'implique pas forcément un passage par le chômage car ils se situent dans les grandes entreprises industrielles qui stabilisent leur main-d'oeuvre. A l'inverse les bacheliers MAVELEC et vente-représentation ont un accès moins rapide à l'emploi mais cet emploi se situe dans des petites entreprises du secteur tertiaire où l'obtention d'un contrat à durée indéterminée est plus fréquente mais où la rémunération est moins élevée.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRE

L'établissement scolaire

PAIN (Jacques).

Intégrer la violence : recherches et formations. Lyon : Voies livres, 1991. 16 p. (Se former ; 6.) 4

La contrainte et le conflit, inévitables, peuvent engendrer à l'école, comme en famille, l'agressivité ou la violence. Combattre la violence par la violence ? Ou l'intégrer ? Mais comment ? Les résultats de douze ans de travail sur cette question fondamentale, donc toujours actuelle.

L'environnement pédagogique

Formation professionnelle (niveaux IV et V), école, Europe, entreprise. Nantes : ENNA, 1991. 250 p. 15

Ce numéro spécial de la revue Cibles publie les communications, interventions et comptes rendus des ateliers du séminaire organisé en

mai 1990 à Nantes sur le sujet : « Formation professionnelle (niveau IV et V), école-Europe-entreprise ». Trois grands thèmes de réflexion peuvent être discernés : 1- Comment l'Europe économique, politique et sociale modifie-t-elle les exigences des employeurs en matière de qualification professionnelle ? 2- Que faire de la relation Ecole-Entreprise à la veille de l'Acte unique européen ? 3- Comment préparer les élèves de lycée professionnel à être des citoyens européens ?

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

SAFTY (Adel), dir.

Pour un enseignement dynamique et efficace. Sillery : Presses de l'université du Québec, 1990. 346 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. 23

Cet ouvrage, qui s'adresse en priorité aux futurs professeurs en cours de formation pour enseigner le français, traite de l'efficacité comme notion d'ensemble à la base de tous les principes d'enseignement. Un enseignement efficace doit offrir aux élèves des expériences et un environnement d'apprentissage qui leur assurent un succès et un rendement scolaires supérieurs. Cinq parties composent le livre : 1) La classe et l'environnement (le groupe classe, l'environnement éducatif). 2) Préparer, enseigner, diriger, évaluer (les objectifs d'apprentissage, l'enseignement des concepts, la discipline en classe, l'évaluation et la mesure). 3) Enseigner le français (l'enseignement du français comme langue seconde, l'immersion française). 4) L'efficacité. 5) Le multiculturalisme. Chaque chapitre se conclut par des propositions d'activités, permettant une application de ce qui a été exposé précédemment.

Pédagogie

GEERLIGS (T.), VANDENBERGHE (R.), DE CORTE (E.), PETERS (J.), LAGERWEIJ (N.).

Les fondements de l'action didactique. 2ème éd. Bruxelles : De Boeck-Wesmael ; Paris : Editions universitaires, 1990. 402 p., bibliogr. (14 p.) Index. (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.)

☛ 22

L'action didactique, thème central de cet ouvrage, est le processus de l'apprentissage de l'élève guidé par l'enseignant. Après avoir défini les termes de didactique et de didaxologie, les auteurs présentent : 1) des modèles didactiques (modèles de formation, d'information, les *lerntheoretisch...*) 2) les objectifs didactiques (définition, formulation, classification, inventaire) 3) les données de départ (de l'enseignant et de l'élève) qui influent sur le processus enseignement-apprentissage (la motivation, l'intelligence...). 4) le contenu didactique. 5) les formes du travail didactique (l'enseignement magistral, le travail de groupe...). 6) les médias et l'action didactique. 7) les théories de l'apprentissage (humain) importantes pour l'action didactique (théories connexionnistes, psychologie de la pensée...) 8) les formes de groupements d'élèves et des enseignants dans l'organisation interne d'une école. 9) l'évaluation du produit et du processus de l'action didactique. 10) historique sommaire de la «didactique».

JONNAERT (Ph.), éd.

Les didactiques : similitudes et spécificités. Bruxelles : Plantyn, 1991. 325 p., fig., ill., bibliogr. (4 p.) ☛ 23

Les contributions à ce colloque ont été regroupées en quatre parties : 1) Quelques concepts-clés en didactique : didactique et solidarité fonctionnelle de trois familles de variables ; des conceptions des élèves à un modèle d'apprentissage allostérique ; la transposition didactique en mathématiques et en physique... 2) Approche globale des faits didactiques : l'appro-

che des faits didactiques par les processus d'argumentation ; l'observation des faits didactiques... 3) Regard sur les didactiques des disciplines : français, langue maternelle, histoire, éducation physique, sciences, langues étrangères. 4) La formation méthodologique des futurs enseignants.

RAILLON (Louis).

Roger Cousinet : une pédagogie de la liberté. Paris : Armand Colin, 1990. 299 p., bibliogr. (2 p.) Index. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) ☛ 62

R. Cousinet (1881-1973) est l'un des pionniers de l'Éducation nouvelle. En nous retraçant sa vie et son œuvre, ce livre nous «montre à partir de quel contexte la pédagogie nouvelle, procédant à partir de la prise en compte de la personnalité de l'enfant, a grandi peu à peu». L'Éducation nouvelle n'est pas un exemple de méthodes, mais un esprit, une recherche, une vie. Toute sa vie, R. Cousinet a observé, décrit, expérimenté la réalité enfantine. La «société enfantine» se trouve en classe «placée sous l'autorité autocratique d'un homme qui en nie l'existence». Conduire une classe, c'est affronter une horde, une foule. Comment casser cet effet de horde ? Une double solution apparaît qui trouve son fondement dans la psychologie de l'enfant et la psychologie sociale (sciences de l'éducation, c'est-à-dire sciences au service de l'éducation) : l'activité spontanée de l'enfant et le rôle que le petit groupe peut jouer dans l'organisation de cette activité en travail concerté.

SOETARD (Michel).

Friedrich Fröbel : pédagogie et vie. Paris : Armand Colin, 1990. 176 p., bibliogr. (2 p.) (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) ☛ 62

F. W. Fröbel (1782-1852) n'est pas seulement le créateur du jardin d'enfants, l'inventeur des jeux pédagogiques. Il incarne, dans sa vie et dans son action, le nécessaire primat de la théorie sur la pratique ; le thème central de sa pédagogie est l'unification de la vie, *Lebenseinigung*.

Nourri par les lectures de Schelling, de Fichte, nourri au contact de Pestalozzi et de l'expérience d'Yverdon, Fröbel voudra comprendre l'enfant au cœur de ce devenir qui le fait «adolescent». L'enfant est la création toujours renouvelée de l'humanité en l'homme ; pour Fröbel, il ne s'agit plus de «dire l'enfant», mais d'«agir». En 1826, il publie l'éducation de l'enfant qui contient toutes ses théories. Ce sera la création et l'animation d'instituts à Keilhau (1817-1831), en Suisse (1831-1836) et du jardin d'enfants à Blankenburg (1837-1844). Le jardin d'enfants est en complète rupture avec les structures scolaires et délibérément orienté vers la famille. Le jeu en est le centre, il doit être mis au service du développement de la vie chez l'enfant. Dans ses derniers écrits, Fröbel élaborera une véritable «métaphysique du jeu».

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

RIGARD (Geneviève), BERTHET (Christiane).

La relation d'aide en éducation : pédagogie différenciée, équipe pédagogique et éducative, soutien, tutorat... Paris : CNDP, 1991. 96 p. Index. (Références documentaires ; 53.) ✎ 32

Cette bibliographie recense près de deux cents analyses d'ouvrages et de périodiques sur les dispositifs d'aide pédagogique existants. Les notices sont regroupées sous les quatre rubriques suivantes : principes généraux et textes réglementaires ; pédagogie différenciée ; équipe pédagogique et éducative ; différentes formes de la relation d'aide. En annexes : comptes rendus d'expériences ; points de vue ; fiches pratiques et méthodologiques.

Curriculum et programmes d'enseignement

NADEAU (Marc-André).

L'évaluation de programme : théorie et

pratique. 2ème tirage. Québec : Presses de l'université Laval, 1990. 430 p., bibliogr. dissém. Index. ✎ 23

L'évaluation de programme est ici abordée selon une triple approche : 1) Méthodologique : historique de cette approche, les éléments méthodologiques qui distinguent les approches formaliste et naturaliste d'évaluation de programme, les modèles formalistes, les modèles naturalistes, les standards de l'évaluation... 2) Pratique, cette partie met en évidence le rôle de l'évaluateur à chacune des étapes du processus d'évaluation, dans une perspective d'approche formaliste : l'analyse de besoins, la planification du programme, son implantation, son amélioration et sa certification. 3) Technique, où sont décrites des méthodes et techniques utiles à l'évaluateur : les objectifs pédagogiques, les instruments de mesure, les méthodes de mise en priorité, les techniques particulières, les techniques statistiques.

ÉVALUATION

MULLER (Jean-Luc).

Les relations parents-élèves au cours préparatoire. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1991. 186 p., graph., tabl., bibliogr. (10 p.) (Conduites, développement, différences.) ✎ 11

Pour l'auteur, la famille n'est pas seule responsable du lourd déterminisme qui pèse sur l'éducation, l'enfant lui-même participe activement à son développement et à celui de son environnement. Mais qui affecte qui ? S'inscrivant dans la perspective théorique de l'École de Chicago, il élabore un modèle théorique récapitulant un ensemble de variables supposées être associées à la performance scolaire de l'enfant au cours préparatoire. Il éprouve ce modèle dans une enquête menée auprès d'enfants (et leurs familles) suivis pendant trois ans de la grande section de maternelle au CE1. Quatre variables seulement ont un effet direct sur la performance scolaire : l'intelligence, la perception de soi, la performance en maternelle, l'attitude envers l'école. Aucune variable

familiale n'a un effet direct sur la performance scolaire. Le niveau socio-économique et culturel n'influence directement que les caractéristiques cognitives antérieures mais n'a pas d'effet direct sur les caractéristiques affectives.

PASQUIER (Daniel).

L'évaluation en pédagogie. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1990. 168 p., tabl., fig., bibliogr. (4 p.) ■ 23

La 1^e partie de l'ouvrage (chapitres 1 à 3) est une présentation générale de l'évaluation : ce qu'elle est, ses fonctions, son fonctionnement. La 2^e partie (chap. 4 à 7) est une analyse critique des pratiques évaluatives en se plaçant du point de vue de la mesure, du point de vue des effets psychologiques, des effets sociaux de l'évaluation : que nous apprend la docimologie ? que nous propose la docimologie ? l'évaluation est-elle compatible avec la psychopédagogie ? l'évaluation pédagogique masque-t-elle un tri social ? Le chapitre 8 pose la question : Evaluation sommative ou évaluation formative ? La dernière partie (chap. 9 à 12) pose la question de l'utilisation des tests en pédagogie : qu'est-ce qu'un test ? comment construire un test ? comment implanter un test pédagogique ? comment choisir un test pédagogique ?

ROOSEN (Antoine), BASTIN (Georges).

L'école malade de l'échec. Bruxelles : De Boeck-Wesmael ; Paris : Editions universitaires, 1990. 143 p. Index. (Pédagogies en développement : pratiques méthodologiques.) ■ 23

Les conséquences de l'échec scolaire sont nombreuses : psychologique, financière et inefficace (tel le redoublement). Les raisons sont multiples, les auteurs les analysent selon trois grands courants : bio-génétique, socio-pédagogique et socio-affectif, mais proposent également les avis des élèves, des parents et des enseignants. Des moyens pour y remédier existent : la motivation des élèves (le projet, la pédagogie créative et expressive), la fixation de prérequis, la gestion de l'ordre et de la discipline... Quelques perspectives d'action sont

proposées en conclusion : le besoin d'une formation qualifiante, appliquer d'une façon concrète les résultats de la recherche en éducation, la réforme fondamentale de l'école.

TOUSIGNANT (Robert), MORISSETTE (Dominique).

Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. 2^{ème} éd. rev. et augm. Boucherville : Gaëtan Morin, 1990. 237 p., tabl., fig., bibliogr. (4 p.) ■ 4

Cet ouvrage se divise en dix chapitres qui traitent des aspects les plus importants de l'évaluation pédagogique : les concepts d'apprentissage et d'objectifs d'apprentissage (1 et 2) ; les techniques d'élaboration du tableau de spécification (3) ; la construction de l'examen objectif (4) et l'analyse des items (5) ; les particularités des autres instruments de mesure des apprentissages cognitifs (6), des apprentissages affectifs et psychomoteurs (7) ; les caractéristiques des instruments de mesure en général (8), les diverses conceptions de l'évaluation pédagogique (9) et le problème de la transmission des données de la mesure et de l'évaluation (10).

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

HERR (Nicole).

La presse, un outil privilégié pour l'appropriation du lire. Lyon : Voies livres, 1991. 24 p., bibliogr. (4 p.) (Voies livres ; 49.) ■ 4

La presse fait partie de l'environnement de l'enfant et de l'adulte qui cherchent «naturellement» à la lire. On peut très facilement, avec elle, s'entraîner à devenir lecteur, lecteur efficace et lecteur critique. L'auteur de «l'apprends à lire avec le journal» montre en quoi et comment la presse peut jouer ce rôle. Avec des fiches pratiques.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

Les aides à la compréhension, images, lire. Spirale, 1991. n° spécial, 246 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 23

Ce numéro spécial propose une sélection d'articles parus dans les numéros 1 à 3 de Spirales, parmi lesquels : Comprendre ce qui est en jeu en classe de mathématiques ; Acte de lecture et décodage ; A propos de la méthode Doman : pour quelle lecture ? ; Traduction de textes en schémas ; Image textuelle et compréhension ; Image mentale et fonctionnement cognitif.

GAGNE (Gilles), LAZURE (Roger), SPRENGER-CHAROLLES (Liliane), ROPE (Françoise).

Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle : répertoire bibliographique, mise à jour 1. Montréal : PPMF ; Paris : INRP, 1990. 251 p. Index. ✎ 32

Cette 1ère mise à jour contient 641 nouvelles fiches indexant des recherches réalisées entre 1970 et 1988 en Belgique, en France, au Québec, au Canada, en Suisse. Toutes les notices postérieures à 1984 sont accompagnées d'un résumé, elles sont classées par ordre alphabétique d'auteurs, et pour un même auteur par ordre chronologique. Des index : auteurs, mots-clés, âge et niveau scolaire, disciplines contributives, méthodologie de la recherche, facilitent la consultation.

GERY-BARATIER (Dominique).

Le projet de lecteur à l'école maternelle. Lyon : Voies livres, 1991. 18 p. (Voies livres ; 52.) ✎ 4

Ne peut être lecteur que celui qui en a, à tout le moins, le projet. La construction du projet de

lecteur peut commencer dès l'école maternelle, par une familiarisation organisée avec l'écrit et par des activités de structuration autour du sens, du code et des objets à lire. Des propositions théoriquement fondées et concrètement expérimentées.

PICARD (Michel).

La lecture littéraire comme jeu. Lyon : Voies livres, 1991. 16 p. (Voies livres ; 50.) ✎ 4

La lecture littéraire s'oppose à la lecture, comme la lecture s'oppose au déchiffrement. L'auteur de «La lecture comme jeu» et de «Lire le temps» plaide pour ce genre peu pratiqué et peu enseigné qu'il définit, avec vigueur et originalité, comme un jeu.

RICE (Mabel), WOODSMALL (Linda).

Apprendre des mots avec la télévision. Lyon : Voies livres, 1991. 20 p., tabl. (Se former + ; 5.) ✎ 4

Ce compte rendu d'une recherche américaine, portant sur 61 enfants d'âge pré-scolaire, au cours de laquelle les enfants apprennent de deux à cinq mots après deux films de 6 mn, tend à prouver que la télévision peut faciliter l'acquisition du langage. Il resterait à en tirer davantage d'applications.

Enseignement des sciences humaines et sociales

LENOIR (Yves), dir., LAFOREST (Mario), dir.

L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement ? Québec : Editions du CRP, 1991. 191 p., fig., bibliogr. dissém. ✎ 23

Les communications sont les suivantes : Les sciences humaines au primaire : 1970-1980 ; La situation de l'enseignement des sciences hu-

maines dans le milieu scolaire : 1980-1990 ; Les fondements du programme d'études : une analyse ; Carte cognitive et représentation cartographique ; La problématique du développement des habiletés intellectuelles dans l'enseignement des sciences au primaire ; La recherche et le partenariat avec le milieu scolaire en sciences humaines ; Le manuel scolaire : panacée ou entrave ?...

Éducation artistique

LARTIGOT (Jean-Claude), SPROGIS (Eric).

Ecoles de musique : un changement bien tempéré. Jeux et enjeux de l'enseignement musical spécialisé. Aix-en-Provence : Edisud, 1991. 159 p., tabl. 23

C'est depuis le début des années 80 que l'on commence à s'interroger sur les structures, sur les modèles véhiculés par l'enseignement musical spécialisé (écoles et conservatoires de musique). Cet ouvrage nous propose une «visite guidée» de l'enseignement de la musique (principalement celle des conservatoires). Dans une 1^{re} partie, l'auteur dresse un inventaire des évolutions en cours depuis 1977, date de parution des nouvelles dispositions concernant la formation musicale. L'évolution du débat pédagogique est abordée dans la 2^{ème} partie : les ruptures auxquelles le musicien se trouve confronté (l'évolution des motivations du public, l'évolution des institutions et de l'état d'esprit des instances politiques), les enjeux qui mobilisent les agents de la pédagogie musicale (l'héritage des méthodes actives, la formation musicale, les transformations des cursus d'étude). L'auteur termine par quelques réponses à des questions essentielles : traiter les questions de didactique en les organisant à partir d'une maîtrise globale et cohérente d'actes musicaux...

Éducation physique et sportive

MERAND (Robert), dir..

Basket-ball : lancer ou circuler ? Rénovation des contenus de l'enseignement de l'EPS au collège. Paris : INRP, 1991. 159 p., ill., bibliogr. dissém. (Rencontres pédagogiques ; 1990/28.) 11

Dans le contexte scolaire des séances de pratique des jeux sportifs collectifs, la rénovation des contenus d'enseignement propose des éléments de réponses aux questions actuelles de la construction disciplinaire en EPS. Les bilans des tentatives d'innovation mettent à la disposition des enseignants EPS «un «kit» d'objets à monter d'abord, à essayer ensuite» (P. Greco). Il convient d'entendre par là des systèmes d'objectif(s)-démarche(s)-contenu(s) auxquels correspondent des assortiments d'exercices et de situations-problèmes. Le renversement des rapports usuels entre : circulation de la balle et circulation des joueurs, renouvelle l'approche des problèmes de transversalité et d'évaluation en EPS.

Éducation civique, politique, morale et religieuse

MOUGNIOTTE (Alain).

Les débuts de l'instruction civique en France. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1991. 235 p., bibliogr. (16 p.) 13

L'instruction civique entre dans le programme obligatoire de l'instruction scolaire par la loi du 28 mars 1882. Limitant son étude à la période Troisième République-1914, l'auteur s'interroge d'abord sur les facteurs culturels, sociaux, politiques et religieux qui peuvent expliquer l'émergence de cette nouvelle discipline et analyse le débat parlementaire auquel a donné lieu l'adoption de la loi. Ce nouveau savoir a pour mission la formation du citoyen d'une société nouvelle ; il aura besoin d'un support de

transmission : le manuel (les manuels publiés en 1882-1883 prônent l'ordre, l'obéissance, la discipline et le dévouement à la patrie) et d'un agent social : l'instituteur qui, de simple médiateur, deviendra à l'aube de la Première guerre mondiale acteur de l'instruction civique.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

BADIOU (Alain).

Le nombre et les nombres. Paris : Le Seuil, 1990. 278 p. (Des travaux.) ✎ 12

Le nombre régit notre conception politique (par les sondages, les suffrages), la quasi-totalité des « sciences humaines », les représentations culturelles, l'économie. Nous savons tous à quoi sert un nombre, il « norme le Tout », mais qu'est-il ? Nous l'ignorons, comme nous ignorons ce que nous sommes. Tout a été dit au début du siècle, avec Dedekind, Frege, Cantor, Peano. Dans une 1^e partie, historique et critique, l'auteur passe en revue les théories élaborées par ces penseurs. La 2^e partie est constructive et conceptuelle : détermination des ordinaux comme schèmes de la multiplicité naturelle, à partir du concept d'ensemble transitif. La 3^e partie est axiomatique et régressive à partir d'une définition générale du Nombre (qui engage le seul concept d'ordinal), l'auteurs' oriente vers les attributs essentiels du Nombre ainsi fixé : l'ordre total, le processus de coupure et les opérations.

CALANDE (Guy), DE BUEGER-VANDERBORGHT (Cécile), NUTTIN (J.), DARO (S.), VANHAMME (L.).

Plaisirs des sciences : didactique des sciences et autonomie dans l'apprentissage. L'immunologie : un prétexte. Bruxelles : De Boeck-Wesmael ; Paris : Editions universitaires, 1990. 102 p., tabl. (Pédagogies en développement :

nouvelles pratiques de formation.)

✎ 11

Cet ouvrage s'inscrit dans la perspective suivante : la pratique de la classe a pour objectif de former l'élève à décoder et à gérer les informations qui lui sont transmises par différentes sources. Les auteurs ont d'abord réfléchi sur l'enseignement des sciences et plus particulièrement sur celui de la biologie, puis ils ont concrétisé cette réflexion par l'élaboration et l'expérimentation d'une démarche didactique consacrée à l'immunologie. Cette démarche, dont le compte rendu constitue la presque totalité de l'ouvrage, consiste en une suite de situations d'apprentissage permettant une confrontation entre l'apport d'informations déjà élaborées (émanant de l'enseignant...) et le « déjà-là » de l'élève, qui utilisent les potentialités des élèves (produire des idées, communiquer, décider...) et respectent les rythmes et les styles de travail propres à chacun. Les différents aspects de l'enseignement « traditionnel » apparaissent bouleversés : le rapport qu'enseignants et élèves entretiennent habituellement avec le savoir est modifié ; le jeu des acteurs, dans le scénario de l'apprentissage, a changé.

GIORDAN (André), SOUCHON (Christian).

Une éducation pour l'environnement. Nice : Z'éditions, 1991. 232 p., bibliogr. (2 p.) Index. (Guides pratiques.) ✎ 9

L'éducation pour l'environnement n'est pas une nouvelle discipline et elle ne s'obtient pas non plus simplement à travers l'enseignement des disciplines classiques. Cet ouvrage suggère d'autres démarches non enseignées à l'école : l'analyse des situations, la gestion d'actions réelles. Dans une 1^e partie, les auteurs proposent des idées d'activités concrètes « sans se soucier du pourquoi ou du comment », sur les thèmes de l'eau, du bruit, des déchets. La 2^e partie fournit des outils pour faciliter les pratiques, en répondant à des questions telles : quelles sont les caractéristiques didactiques d'un projet d'éducation pour l'environnement ? comment passer de l'analyse de cas à l'action concrète ? comment réaliser une approche systémique ? comment connaître et prendre en

compte les conceptions des apprenants ? comment définir une progression ? comment mettre en place un projet et l'évaluer ?...

KAMII (Constance).

Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique. Berne : Peter Lang, 1990. 171 p., fig., tabl., bibliogr. (4 p.) (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.)

☛ 11

Ce livre transpose dans la réalité concrète les principales thèses épistémologiques de Piaget. Celui-ci est en désaccord avec les approches traditionnelles des mathématiques : le savoir logico-mathématique est construit par chaque enfant par le biais de l'abstraction réfléchissante, il invente et construit de l'intérieur. Dans la 1^e partie de l'ouvrage, l'auteur rappelle les points essentiels de la théorie de Piaget. La 2^e partie est consacrée aux objectifs spécifiques rencontrés dans l'arithmétique en 1^{ère} année (enfants de 6-7 ans) : le nombre, la numération de position, l'addition, la soustraction. L'intérêt du maître doit se porter sur le raisonnement des enfants plutôt que sur leur aptitude à écrire des réponses correctes. L'accent doit être mis sur la pensée propre à l'enfant dans la façon qui est la sienne de «logico-arithmétiser» sa réalité.

MORRIS (Robert), dir.

Etudes sur l'enseignement des mathématiques. 6 : l'enseignement extrascolaire des mathématiques. Paris : UNESCO, 1990. 160 p., bibliogr. dissém. (L'enseignement des sciences fondamentales : mathématiques.) ☛ 23

Ce volume est consacré à l'éducation mathématique extrascolaire. Trois grands moyens «d'éducation» sont envisagés. 1) Les activités destinées à encourager les élèves de l'enseignement primaire ou secondaire : les clubs de mathématiques, les camps de mathématique, les Olympiades. 2) La diffusion des mathématiques par les médias : l'Open university, l'enseignement à distance. 3) Les autres sources de connaissances mathématiques : les cours d'alphabétisation, la formation des

travailleurs... Un 4^e chapitre présente une étude de cas sur les mathématiques extrascolaires en Colombie.

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps et inadaptations

Les jeunes handicapés : de l'école à la vie active. Paris : OCDE, 1991. 74 p., bibliogr. (5 p.) ☛ 4

Ce document s'inscrit dans le programme d'activités sur l'intégration et le passage à l'âge adulte et à la vie active des adolescents handicapés, mis en place par le CERI depuis 1978. La 1^e partie expose les principales questions et conclusions mises en évidence par ce programme. La 2^e partie se présente comme une série d'études de cas, d'expériences menées au Danemark, en Suède, en France, au Royaume-Uni, aux Etats-Unis. La 3^e partie formule des conclusions sur les moyens à mettre à la disposition des jeunes et de leur famille pour les aider à prendre en main efficacement ce passage.

MORVAN (J.S.), dir., PAICHELER (H.), dir., JODELET (D.), préf.

Représentations et handicaps : vers une clarification des concepts et des méthodes. Paris : PUF ; Vanves : CTNERHI, 1990. 251 p., tabl., fig., bibliogr. dissém. (Flash informations ; 183.) ☛ 15

Ce document rend compte du séminaire de réflexion organisé par la MIRE et le CTNERHI (avril 1990) sur la notion de représentation dans le champ des handicaps et inadaptations. La 1^e partie est consacrée à une présentation de travaux et de recherches ayant eu recours à la notion de représentation dans le champ handicap (Validés/handicapés physiques : intérêt de l'approche représentationnelle ; la notion de représentation : une notion bien pratique à utilisation délicate...). La 2^e partie est axée sur les représentations des handicaps dans le travail social (Le cas de l'échec scolaire et de la repré-

sentation médicalisée ; Itinéraire d'un concept et d'un objet de recherche ; L'analyse de la représentation sociale des handicapés sociaux : proposition de méthode). La 3e partie étudie les représentations des handicaps chez l'enfant et l'adolescent.

VIAL (Monique), PROST (Antoine), préf.

Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909. Paris : Armand Colin, 1990. 231 p., bibliogr. (16 p.) (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.)

☛ 13

Le 15 avril 1909 est promulguée la loi «relative à la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés». Mais qui a créé cet enseignement spécial et pourquoi ? Dans une 1e partie, analysant les données recueillies (écrits de spécialistes, textes officiels, archives...), l'auteur répond aux questions suivantes : par quel cheminement, conduit par quels acteurs, s'est élaboré le projet visant à créer des classes spéciales, au sein même de l'école ordinaire ? Quelle a été la part de l'Instruction publique, des maîtres dans sa gestation ? comment ont évolué les notions concernant les anormaux ? comment s'est inscrite, dans cette évolution, la construction de la débilité mentale par Binet-Simon ?... La 2e partie est une série de réflexions, élaborées à partir de l'étude de ces données : comment éclairent-elles la réalité des classes de perfectionnement ? comment éclairent-elles le (ou les) projet(s) dont ces institutions sont issues ? quelles questions posent-elles à l'histoire de l'histoire de l'éducation spéciale ?...

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

BEGUET (Bruno), dir.

La science pour tous : sur la vulgarisation scientifique en France de 1850 à 1914.

Paris : Bibliothèque du Conservatoire national des arts et métiers, 1990. 168 p., ill., bibliogr. dissém. ☛ 13

La vulgarisation, dont le rôle est de faire que «sciences et techniques entrent dans notre culture», a un passé. Dès le 19e siècle, la diffusion de la culture scientifique emprunte des formes diverses : le livre (avec les publications parues chez Hachette, Hetzel...), les revues (La science pour tous, Cosmos, La nature...), les livres pour enfants. Cette diffusion prit également la forme de cours pour adultes, de manifestations scientifiques destinées au grand public (telles les projections lumineuses), ou plus «mondaines». Elle a abouti à une nouvelle conception du musée. De nombreux scientifiques, enseignants, journalistes ont participé à cette démarche, devenant des «vulgarisateurs» (Berthoud, Fabre, Flammarion, Moigno...).

ADRESSES D'EDITEURS

- **CERE2**
9, rue Sextius Michel
75732 PARIS cedex 15
- **CHAMP VALLON**
01420 SEYSSSEL
- **CIBLES**
23, rue du recteur Schmitt
44072 NANTES Cedex 03
- **CNAM**
292, rue Saint Martin
75003 PARIS
- **CNE**
131, rue du Bac
75007 PARIS
- **CTNERHI**
2, rue Auguste Comte
B.P. 47
92173 VANVES Cedex
- **DELACHAUX**
79, rue d'Oron
CH - 1000 LAUSANNE 21
- **EAP**
6, rue André Chénier
92130 ISSY LES MOULINEAUX
- **Editions d'En bas**
C.P. 304
CH - 1017 LAUSANNE 17
- **EDITIONS UNIVERSITAIRES**
77, rue de Vaugirard
75006 PARIS
- **GIARDINI**
S'adresser à Michel Soetard
Faculté libre des lettres et sciences humaines
60, boulevard Vauban
B.P. 109
59016 LILLE Cedex
- **IREDU**
Faculté des sciences Mirande
B.P. 138
21004 DIJON Cedex
- **KIME**
4, rue Saint Merri
75004 PARIS
- **MARDAGA**
12, rue Saint Vincent
B - 4020 LIEGE
- **PARIS ONZE EDITIONS**
Association Tour 123
% Université Paris VII
Tour 23-13, 5e étage
2, Place Jussieu
75251 PARIS Cedex 05

- | | |
|--|---|
| <p>■ PLANTIN
rue G. Schildknecht, 33
B - BRUXELLES</p> <p>■ PRESSES UNIVERSITAIRES DE
LYON
86, rue Pasteur
69365 LYON Cedex 07</p> <p>■ PRESSES UNIVERSITAIRES DE
NANCY
25, rue Baron-Louis
B.P. 454
54001 NANCY Cedex</p> | <p>■ SPIRALE
Ecole Normale
58, rue de Londres
59045 LILLE Cedex</p> <p>■ VOIES LIVRES
13, quai Jaurès
69009 LYON</p> <p>■ Z'EDITIONS
15, rue Alberti
06000 NICE</p> |
|--|---|

Agnès Cavalier

SUMMARIES

by Nelly Rome

From reality to symbol, from men to Mankind

by Marcel Postic

starting from the study of great philosophers, poets, and educationalists concerned with educational renewal under the supervision of his headmaster, in the Training School of Caen M. Postic then followed a double orientation : a psychological orientation, focusing on the imaginary in the educational relation ; a literary orientation focusing on the study of symbols. Finally he opted for education, trying to find a humanist meaning to the event of instruction, as he was in charge of teacher education.

Can we improve teaching ?

by Jean Berbaum

After a preparation for the teaching of sciences J. Berbaum studied psychology-educational sciences were not part of the university curriculum at that time - and from science teaching turned to teacher training and conducted research on the educational system of Ivory Coast. The he focused on the study of learning theories and learning activity to construct a learning model to guide student teachers and tutors who need to know what is the pupils learning process.

From experimental introspection to the pedagogy of knowledge

by Antoine de La Garanderie

Observing that students with an equal degree of motivation and earnestness in their achievement endeavour get very unequal results, A. de La Garanderie has come to wonder about understanding and memorizing processes.

A long term job

by Michelle Brenez

Beginning to teach a foreign language - German - with no initial training, M. Brenez had to make her way in the field of practical and theoretical education to become a certified teacher. Then as an educational counsellor for teachers and a member of research groups concerned with text books and German teaching, she focused on readings about linguistics, methodology and also teaching practice, educational aims. She also got knowledge out of conferences, exchanges with german teachers.

Shaping a new profession

by F. Chapron

F. Chapron, who previously taught history and geography, then French, has been for twenty years a librarian in a school ressource center, a profession which is now recognized as part of the teaching

staff in the renewed french educational system. When she experienced this job in the mid seventies, she was especially interested in books dealing with independant study - a recent concept at that time - with ressource management techniques and with student initiation to information skills. She committed herself in associations, in cooperative work about school failure, language mastery, evaluation and deepened her study of cognitive science, of teacher/learner relationship.

Media, multimedia, technologies and distance education : outlining a concept and analysing its actuality in the early nineties.

**by Viviane Glikman and
George-Louis Baron**

Structured inventory of all the major documents, from France and abroad, dealing with distance teaching and the use of multimedia products.

Teachers faced with media
by Christian Gambart

The outcomes of various surveys about teacher reading bring to the conclusion that the majority of teachers read very few pedagogical texts and educational sciences literature, and in general, like most French poeple, don't read a lot of other reviews and books either.

Consequently the author presumes that reading decline is compensated by the use of new media : broadcast, television, computers, French telecommunication terminals.

Achevé d'imprimer
en décembre 1991
par Instaprint, Tours
Dépôt légal : 4^{ème} trimestre 1991
Directeur de publication :
Francine Dugast

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Du réel au symbolique, des hommes à l'homme
par Marcel Postic

Itinéraires de recherche

Comment mieux enseigner
par Jean Berbaum
De l'introspection expérimentale à la pédagogie de la connaissance
par Antoine de La Garanderie

Chemins de praticiens

Patience et longueur de temps
par Michelle Brenez
Itinéraires pour la construction d'un métier nouveau
par Françoise Chapron

Repères bibliographiques

Médias, multi-médias, technologies et formation à distance
par Viviane Glikman et Georges-Louis Baron

Communication documentaire

Les enseignants face aux médias
par Christian Gambart

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