

1993



N° 29

1993

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

Perspectives documentaires en éducation

29

N° 29

1993

*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'INRP - **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
Secrétaires de rédaction : Marie-Françoise Caplot, Catherine Desvé,
Équipe de rédaction : Mathilde Bouthors, Monique Caujolle,
Agnès Cavalier, Danielle Dagorn, Nancy Frosio, Nelly Rome

Édition & Fabrication

Informatique : Jean-Pierre Houillon
Maquette de couverture : Jacques Sachs, Philippe Champy
Saisie : Liliane Attali, Josette Callé, Marie-Françoise Caplot,
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
EMILE 1 (INRP - CDR).*

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 – Tél. : (1) 46.34.90.81

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- Un engagement passionné : de la philosophie à la pédagogie*
par Francine BEST 7

Itinéraires de recherche

- *Tribulations et horizons du chercheur en milieu universitaire*
par Pierre DOMINICÉ 17
- *Des lettres Modernes aux Sciences du Langage et de l'Éducation,
la «fabrique» d'une recherche en didactique de la lecture-écriture*
par Françoise SUBLET 29

Chemins de praticiens

- *Les moments d'analyse d'une pratique :
du temps perdu pour la recherche ?*
par Philippe MAZEREAU 55

Repères bibliographiques

- Les étudiants : un aperçu bibliographique (1965-1992)*
par Jeanne LAMOURE-RONTOPOULOU 67

Communication documentaire

- Les thèmes traités par les articles de la «Revue Française de Pédagogie»
et de la revue «Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle»
à travers les tables de ces revues de 1967 à 1990 :
données sur l'évolution du champ des publications
ou sur le mode de classement thématique ?*
par Claire-Hélène TOUX 77

Innovations et recherches à l'étranger

- par Nelly ROME 101

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 125
- Adresses d'éditeurs 161
- Summaries 163



1

ÉTUDES

UN ENGAGEMENT PASSIONNÉ DE LA PHILOSOPHIE À LA PÉDAGOGIE*

Francine Best

DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION AUX MÉTHODES ACTIVES

J'ai été intéressée très tôt par l'éducation et cet intérêt s'est accompagné d'un certain nombre de lectures. Il y a toujours eu deux objets de passion dans ma vie et dans ma vie de lecteur : la philosophie et l'éducation.

Mon goût pour l'éducation est dû à une tradition familiale très forte puisque je suis fille et petite-fille d'instituteurs de la III^{ème} République, ce qui a entraîné, dès mon plus jeune âge, des lectures, peut-être plus de type sociologique, puisque la sociologie de l'éducation était déjà, avec Durkheim, quelque chose que ma mère lisait. Très vite aussi je me suis intéressée à la philosophie et à tout ce qui, chez les philosophes, avait trait à l'éducation, à la problématique de l'éducation et j'étais une des rares étudiantes en philosophie, quand je préparais la licence de philosophie, à étudier le *De la pédagogie* de Kant. Je suis très kantienne, et j'ai lu tout Kant, mais c'était cette œuvre-là qui me paraissait la plus proche de mes problèmes. J'ai pourtant fait mon Diplôme d'Etudes Supérieures (ce que l'on appelle le DEA aujourd'hui) sur Descartes, et ce sont tous les problèmes d'éthique, de morale, d'éducation morale, même si le terme

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

* Ce texte est la retranscription d'un entretien avec l'auteur.

n'est pas du tout dans Descartes, qui m'intéressaient au premier chef et même une éducation de la pensée et de la réflexion à partir de Descartes, si bien que j'ai toujours mêlé des lectures purement sur l'éducation et des lectures philosophiques. La pédagogie de Kant donne une définition de l'éducation qui m'avait beaucoup séduite : il s'agit de l'éducation de la raison et de la réflexion chez les enfants. Il reste dans cette oeuvre un certain nombre de notions que l'on pourrait faire relever de la tradition, montrant par exemple que le jeune enfant doit subir une éducation très forte, un quasi dressage, ce qui me heurtait. Cette lecture illustre le fait que je puisais chez les philosophes classiques ce qui avait trait à l'éducation, mais cela ne veut pas dire que je souscrivais à toutes les affirmations kantienne.

Mes premières lectures, si je remonte à l'âge de 16-17 ans, étaient de philosophie, particulièrement sur l'éducation plutôt que des lectures de pédagogie. Parallèlement, j'ai rencontré très jeune les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA) et je me suis intéressée immédiatement à tous les écrits d'Education nouvelle, si bien que dès l'âge de 18 ans, j'ai lu, peut-être pas des ouvrages entiers car ma lecture du livre de Bloch sur l'Education nouvelle est postérieure, mais au moins des articles, des chapitres, des oeuvres de Freinet. Un petit livre qui m'a beaucoup frappé quand j'étais jeune et dont on ne parle plus maintenant alors que je le trouve assez extraordinaire est *La liberté dans l'éducation* du Docteur André Berge, petit livre édité par Le Scarabée sur l'Education Nouvelle. Beaucoup plus tard, j'étais déjà agrégée de philosophie, j'ai lu l'ouvrage de Mme Niox-Chateau *L'Education nouvelle à l'école*. A la sortie de ce livre j'en ai beaucoup parlé lors de conférences et de cours à des normaliens.

Je mêlais donc la lecture des philosophes classiques, il faut entendre classiques au sens large, parce que c'était aussi bien la lecture de Jean-Paul Sartre qui a beaucoup compté pour moi, la lecture de Paul Ricoeur au fur et à mesure que ses oeuvres sortaient, et la lecture de tous les livres de pédagogie qui paraissaient dans la période des années 50-60.

Un autre ouvrage dont j'ai fait l'analyse est le livre de Louis Le Guillant, *Jeunes difficiles ou temps difficiles*. Ce grand psychiatre était en même temps militant des CEMEA. Ce livre est étonnant d'actualité. Sur la jeunesse et les problèmes d'information, on a rarement écrit un livre aussi percutant. Il reste actuel. Des hommes comme André Berge, Louis Le Guillant à cette même époque étaient les théoriciens de ce qui se passe entre la thérapie et la pédagogie, l'Education nouvelle et les Méthodes d'éducation active. Tony Lainé a également beaucoup écrit pour les

CEMEA. Ces hommes qui, par modestie, ne l'ont jamais fait valoir, ont été aussi des théoriciens. Je «dévoraï» leurs articles, ainsi que ceux de Gisèle De Failly tout en étant une praticienne des stages de formation des CEMEA, donc des méthodes actives.

DES CEMEA À LA PSYCHOPÉDAGOGIE

Quels sont les pédagogues qui ont beaucoup compté ? D'abord les plus anciens comme Decroly, Pestalozzi, puis Freinet que j'ai rencontré très vite. J'ai lu son œuvre pour laquelle j'avais une certaine distance critique, qui me venait de mes lectures de philosophie classique, notamment sur le concept, que je ne partageais pas du tout, de «naturel». A l'époque, il me fallait passer par Bergson pour comprendre Freinet, et j'éprouvais une certaine difficulté parce que j'étais beaucoup plus rationaliste, plutôt du côté de Descartes, de Kant et de Sartre que du côté d'une éducation dite «naturelle». Mais à force de lire avec précision des œuvres comme *L'Éducation au travail*, d'utiliser un certain nombre de filtres plus sociologiques, proposés par l'Éducation populaire telle que Freinet la souhaitait, j'étais complètement d'accord avec lui, surtout lorsqu'il s'agissait des pratiques de stages de formation d'enseignants. J'ai été extrêmement frappée par la convergence d'intuitions avec Louis Legrand, autrement plus proche de moi par l'âge. J'ai du mal à parler de l'œuvre de Louis Legrand comme d'une œuvre lue parce qu'il s'agit en même temps d'une rencontre d'amis, d'une communauté totale d'intuitions. A partir de là, de cette rencontre et même déjà auparavant, mes lectures de Piaget et de Wallon m'ont conduite à la pédagogie moderne, à l'éducation active.

J'ai une formation de philosophie et j'ai enseigné la philosophie, très tôt et, parce que je le souhaitais, en École normale. A mes débuts, j'avais à la fois un enseignement de classe terminale et quelques heures d'enseignement de pédagogie générale, autrement dit de philosophie de l'éducation. Je trouve qu'il y a un rapport étroit entre ces deux disciplines, en classe de formation professionnelle d'École normale. J'ai enseigné la philosophie morale et politique aussi, pendant de nombreuses années, à l'Université de Caen, tout en dirigeant des Écoles normales. Comme directrice d'école normale ensuite, j'ai toujours enseigné la philosophie de l'éducation parce que je souhaitais l'appeler ainsi (j'ai écrit de nombreux articles à ce sujet avec Joseph Leif). On oublie trop souvent que les directeurs avaient l'obligation d'enseigner, ce que je faisais avec «déli-

ces» dirais-je. Plus tard, alors que j'étais directrice de l'Ecole normale de Coutances puis de celle de Caen, je faisais parallèlement des cours de philosophie morale et politique à partir d'Eric Weil, de Paul Ricoeur ou de tout autre maître en ce domaine, à l'Université de Caen.

Après ces lectures fondatrices, un certain nombre d'autres lectures se sont ajoutées et ont marqué en quelque sorte un tournant. A l'aide de ma découverte de l'Education nouvelle, j'entendais parler de l'oeuvre de Piaget, de l'oeuvre de Wallon comme de choses évidentes et importantes. Une fois directrice d'Ecole normale et tout en étant instructrice des CEMEA, ces lectures-la se sont faites de façon plus systématique. J'avais lu également les ouvrages de Roger Gal. J'ai rencontré Louis Legrand quand il est arrivé à l'INRP. Un de ses ouvrages, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, m'a beaucoup marquée. L'on retrouve d'ailleurs ces idées dans ce que j'ai écrit plus tard dans *Pour une pédagogie de l'éveil*. Au moment où l'éditeur me l'avait demandé, j'avais même eu beaucoup de scrupules à écrire ce livre, parce que je trouvais qu'il y avait déjà tout dans *Pour une pédagogie de l'étonnement*, y compris la notion d'éveil même. Donc, j'ai lu toute l'oeuvre de Piaget, toute l'oeuvre de Wallon. J'entretenais des rapports très forts avec les walloniens, notamment à travers les CEMEA, aux détours de conversations avec Germaine Le Guillant, épouse de Louis Le Guillant. C'est par elle que j'ai rencontré plus tard Jacqueline Nadel, mais j'étais déjà en contact avec toutes ces personnes qui se réclamaient de la pensée de Wallon, de Piaget aussi. Je n'ai jamais vu (et je l'ai écrit très souvent) de contradiction fondamentale entre ces deux grands hommes qui ont apporté l'éclairage scientifique nécessaire à l'Education nouvelle, mais au contraire j'ai noté beaucoup de convergences. J'estime que ce sont plutôt leurs successeurs qui ont voulu creuser les différences d'ordre politique et idéologique qui n'ont rien à voir avec leur oeuvre scientifique. Leur lecture a donné des assises d'ordre psychologique, d'ordre scientifique, à la façon dont j'abordais l'éducation, et en particulier pour éclairer mon choix, car il existe un choix éthique de l'Education nouvelle et de l'éducation active par rapport à d'autres thèses sur l'éducation.

DE LA PÉDAGOGIE À LA POÉSIE

Après Piaget, Wallon, il y eut des rencontres aussi très fortes qui vont peut-être paraître étonnantes. Le fait d'avoir été impliquée dès le début dans les recherches concernant la rénovation de l'enseignement du

français, la commission dite «Rouchette» (dont les travaux sont antérieurs à la commission Emmanuel), dès l'arrivée de Louis Legrand à l'INRP, m'a fait rencontrer des hommes qui sont devenus de très grands amis comme Georges Jean. A partir de là, j'ai lu les poètes contemporains avec avidité, joie, plaisir, recherche de réconfort, espoir de consonance. Je réfléchissais sur l'approche poétique de la langue avec Georges Jean, Louis Legrand et Hélène Romian. Je me suis mise à être une grande lectrice de poésie contemporaine. La lecture de Francis Ponge qui est, je trouve, un maître «ès-poétique pédagogique», m'a beaucoup enrichie. Je l'exprime d'ailleurs dans un petit ouvrage qui s'intitule *Pour l'expression* : la lecture de F. Ponge est une mine d'inventions pédagogiques, de situations pédagogiques. Des poètes comme René Char, Ronsard, les grands classiques, mais aussi des auteurs malheureusement moins connus comme P. Reverdy constituent une autre rencontre. Ce n'est plus la philosophie qui guide alors mes lectures ; c'est la rencontre entre la poésie et la pédagogie.

Mon goût pour la poésie, pour la lecture des poèmes en continu, les besoins de la rénovation de l'enseignement du français et mes recherches personnelles, m'ont fait découvrir Tardieu, Saint-John Perse et bien d'autres. J'ai beaucoup de mal à faire des distinctions entre ce qui est passion professionnelle et ce qui est passion personnelle et intellectuelle. Les deux aspects ont toujours été intimement liés dans mon existence. J'ai fait le choix de la philosophie, de l'éducation et de la pédagogie, et donc très tôt également j'ai décidé de devenir directrice d'École normale plutôt que d'enseigner la philosophie pure. Ma rencontre avec la poésie s'est faite d'abord à travers les rencontres d'amis, d'amitié, de relations interpersonnelles. Les diverses lectures conseillées par les uns, par les autres sont importantes pour la vie personnelle comme pour la vie professionnelle. Je ne sais pas faire de partage ; c'est, je crois, ce que disait un peu André de Peretti dans son itinéraire de lecture. Littérature et poésie sont aussi des compléments de la philosophie. Je trouve dans la poésie énormément de pensée. Je ne suis pas la première philosophe à faire cette découverte. Il n'est qu'à lire Bachelard qui a beaucoup inspiré ce que j'ai écrit sur la pédagogie de l'éveil.

J'ai découvert Bachelard lorsque j'étais étudiante en philosophie, car mon maître Raphaël Lévêque était un grand bachelardien. Bachelard lui-même dit dans ses ouvrages sur la poésie que les philosophes y trouvent une profondeur de pensée par les détours de la langue elle-même. Le plaisir de lire et de goûter la langue offrent une profondeur, une occasion de réflexion à nulle autre pareille, qui est tout à fait d'ordre philosophi-

que. Paul Ricoeur le dit aussi dans ses premières oeuvres comme *La philosophie de la volonté* où il prend comme exemples des textes de poésie ou de tragiques grecs. Je trouve en lisant des poèmes une réflexion de type philosophique qui m'agréa de plus en plus : se trouvent réunies à la fois l'émotion que procure la lecture même des textes poétiques et, au-delà de cette émotion, une instance ou des instances de réflexion très approfondies sur les grands thèmes philosophiques du temps, de l'éternité, de la passion, de la volonté, bref sur toute l'existence.

AU CŒUR DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

La période où j'ai eu la responsabilité de l'INRP fut pour moi une ère de joie parce que je connaissais l'Institut pour y avoir été «enseignante associée», au moment où L. Legrand était directeur scientifique. C'était donc une très grande satisfaction pour moi. Ce qui m'est apparu ici en tant que lectrice, c'est le plaisir immense d'être au cœur même de la production de textes de pédagogie et de recherche en éducation, de voir la naissance de ces textes, d'être dans l'endroit où je pouvais les lire «tout frais», «tout neufs», merveilleusement intéressants. Cette impression d'être au cœur même des lectures, des articles qui se produisent s'accompagnait en même temps d'amertume devant la méconnaissance dont sont souvent entourés ces textes. Alors là, mes lectures ont été, je pourrais dire, uniquement «professionnelles». Je prends beaucoup de plaisir à lire la *Revue française de pédagogie*, encore maintenant que je ne suis plus Directeur de l'INRP. Je lisais tous les manuscrits qui sortaient de cette maison, des revues existantes ou des revues que j'ai ouvertes comme *Recherche et Formation* ou des collections que j'ai fait naître comme «Rencontres Pédagogiques» ou «Rapports de recherches». Pendant cette période, mes lectures se sont «réduites». Mais le mot n'est pas bon du tout, les lectures de directeur de l'INRP sont à la fois une obligation professionnelle et un enrichissement fabuleux. Pouvoir être là, au cœur même de ces écrits, est une chance que je trouve extraordinaire.

Je n'ai pas perçu cette production comme uniforme. Parmi tous ces écrits, j'ai particulièrement suivi et aimé la succession des travaux de Jean-Pierre Astolfi et j'ai présidé à la naissance de la revue *Aster* qui m'a beaucoup plu parce que j'avais travaillé sur la pédagogie de l'éveil et sur «l'éveil scientifique». J'ai toujours beaucoup apprécié l'ensemble de ce qui sortait de l'Institut. Ce qui m'a personnellement touchée c'est le

travail sur l'histoire du féminisme réalisé par le Département de l'Histoire de l'Education et le Musée de l'Education associés, lequel musée a, pour la première grande exposition sur l'«Education des filles» au Musée de Rouen, sorti un petit opuscule, portant ce titre. J'ai aimé également *L'Enfant et la machine* parce que les textes initiaux étaient tout à fait remarquables, de même que les textes qui, sur ce même thème, étaient écrits par Jean Chabal et les chercheurs du Département des Enseignements technologiques. J'ai beaucoup apprécié aussi des travaux sur l'ouverture de l'école dont il est question dans le Colloque sur le Partenariat, le numéro de *Rencontres Pédagogiques* d'Annette Gonnin, des choses simples mais qui sont en même temps sérieuses et scientifiquement démontrées. Dans cet Institut de recherche, les conclusions, les propositions sortent trop tôt pour être bien utilisées ; c'est dix ans plus tard que l'on se rend compte, par exemple, que le partenariat est important, que la pédagogie interactive est importante, que les jeunes enfants «côté CRESAS», c'est important. Je n'ai pas eu de préférences, j'ai été fascinée, passionnée par des naissances, des genèses. J'aime bien l'innovation pédagogique, j'aime bien l'innovation tout court.

Dans les dix dernières années, les lectures qui m'ont le plus enrichie sont celles des textes de François Audigier. J'y trouve une richesse conceptuelle, réflexive, un travail de fond bien plus que partout ailleurs à l'extérieur de l'Institut. Quand je lis maintenant les ouvrages de personnes que j'apprécie beaucoup, j'y trouve surtout l'écho d'une réflexion collective qui a été vécue à l'INRP, y compris à travers les articles de la *Revue française de pédagogie* : toute une continuité, sur cet immense enjeu qu'est «l'éducation aux droits de l'homme». Désormais, lorsque je lis les ouvrages récents de L. Legrand, de A. Prost, je retrouve des idées auxquelles j'ai travaillé moi-même, pour lesquelles je me réjouis d'avoir été partenaire, mais je ne trouve plus que des échos et quelquefois des échos que j'apprécie moins que les premiers écrits, même s'ils étaient sous forme d'articles. J'ai assisté à la genèse d'un certain nombre d'idées nouvelles sur l'éducation civique, sur l'éducation aux valeurs ainsi que sur les Droits de l'Homme. Toute cette recherche prodigieuse est née à l'Institut.

UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION À LA FOIS UN PROJET ET UN ENGAGEMENT

Parmi les lectures récentes qui m'ont le plus bouleversée, figure *Soi-même comme un autre*, le dernier ouvrage de philosophie de Paul Ricoeur. Dans ce livre on retrouve, justement, la pédagogie des droits de l'homme, l'éthique et à partir de là, en remontant dans toute l'œuvre de Ricoeur, on devrait pouvoir construire une philosophie de l'éducation. Je suis hantée par cette idée. Philippe Meirieu partage avec moi cet espoir. Ph. Meirieu et moi avons des idées convergentes alors que nous avons des itinéraires différents. Je ne sais pas lequel de nous arrivera à faire cette œuvre, mais peu importe, pourvu qu'elle soit faite. Donc il y a quelque chose de juste dans «ma» façon de lire P. Ricoeur. Cette philosophie est très contemporaine : cette œuvre offre un éclairage des droits de l'homme, de l'éthique, puis de l'éducation. A l'INRP et avec quelqu'un d'aussi précis et rigoureux que François Audigier, nous avons pu mettre sur pied quelque chose de rationnel, de cohérent, de très pédagogique, de très éducatif sur ces questions qui forment «la» grande question du moment.

L'éducation aux droits de l'homme, Ricoeur comme philosophe de l'éducation, constituent un horizon auquel je tiens beaucoup, même si par ailleurs j'ai d'autres chantiers d'écriture sur les mouvements pédagogiques. Mais cela, c'est plutôt pour que la mémoire ne se perde pas, le côté neuf étant dans l'écriture. C'est moins l'histoire des mouvements pédagogiques d'aujourd'hui que je tente de faire que la mise en évidence des valeurs, des idées fortes communes à tous les mouvements pédagogiques. Je me refuse à en faire l'histoire, mouvement par mouvement, car présidant confédéralement la JPA (Jeunesse au plein air), je me sens très proche de chacun d'eux et des idées communes, y compris de celles des Eclaireurs de France. Ceux-ci ont influencé la naissance des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, ont eu des rapports avec tous les autres mouvements, voilà un mouvement qui a suscité des pionniers ! Je ne ferai pas l'histoire mouvement par mouvement mais je montrerai plutôt ce qui est permanent, ce qui résiste au temps et reste valable aujourd'hui.

Le fait d'être engagée dans la ville nouvelle d'Hérouville-Saint-Clair est pour moi la réalisation de certains aspects d'une utopie éducative et culturelle, et me donne la joie de pouvoir faire profiter mes concitoyens de la réflexion pédagogique, éducative, culturelle, de l'expérience personnelle-professionnelle que j'avais acquise quand on est venu me

demander si je savais «ce que c'était, des écoles ouvertes». Mon engagement est venu de la pédagogie, de ma passion pour la pédagogie. Il est rare d'avoir un engagement politique à partir de la pédagogie. A partir de là j'ai pu réaliser, chose inouïe pour un pédagogue théoricien comme moi, un certain nombre de choses durables, même si les réalités ne sont jamais à la hauteur des théories. Ma joie de maire-adjoint d'Hérouville-Saint-Clair a été de pouvoir faire bénéficier mes concitoyens de toute la réflexion conduite à l'INRP sur la décentralisation, d'apporter un témoignage comme acteur-chercheur à des recherches qui se font sur le terrain et qui aboutissent à l'idée d'espace éducatif concerté.

Francine BEST

Directeur de l'INRP de 1982 à 1988

Inspectrice générale de l'Éducation nationale

TRIBULATIONS ET HORIZONS DU CHERCHEUR EN MILIEU UNIVERSITAIRE

Pierre Dominicé

La recherche fait partie de la formation universitaire et le métier d'enseignant universitaire va de pair avec celui de chercheur. Pour Piaget, la formation de psychologue était une formation de chercheur et ses publications, de même que ses enseignements, s'appuyaient toujours sur des recherches en cours.

Ce modèle a marqué mes études et demeure exemplaire. Bien que tenté, après un temps d'activité professionnelle consacré à l'animation de groupes de jeunes, d'orienter mon doctorat dans ce courant de pensée, j'ai préféré opter pour un travail intellectuel davantage axé sur l'éducation, et singulièrement la formation des adultes. L'univers scientifique de l'épistémologie génétique m'attirait, mais ne me convenait pas vraiment. Je n'avais pas envie de rejoindre une «Ecole de pensée» avec son Maître, ses barons et ses jeunes loups. L'action directe, le contexte d'intervention, la confrontation avec des interlocuteurs de qualité constituaient des dimensions dont ma réflexion avait besoin pour progresser. De mes premières études en théologie protestante, j'avais gardé la perspective de l'engagement intellectuel. La pensée s'inscrit dans une visée éthique ; elle doit être au service de l'action. Comme la plupart des intellectuels de ma génération, j'avais également appris du marxisme que le changement résulte des luttes sociales et non du triomphe des idées.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

Il m'a donc fallu des années avant d'opter professionnellement pour l'Université et surtout de céder à l'obligation d'une thèse de doctorat. Si je n'avais pas choisi le domaine de l'éducation, je n'aurais probablement jamais fait ce choix. Si, par ailleurs, je n'avais pas poursuivi mes études à Paris et à New-York, je n'aurais jamais saisi les enjeux du travail intellectuel. La recherche scientifique n'est que peu valorisée en Suisse ; elle est même méprisée en ce qui concerne les sciences sociales. L'intellectuel n'y a pas vraiment de place, à moins qu'il se conforme aux exigences du pouvoir ou se résolve à rejoindre le camp des artistes. Les Sciences de l'éducation bénéficient à cet égard d'un héritage particulier, dû notamment à la contribution d'universitaires comme Claparède et Piaget, qui ont acquis une forte réputation internationale et sont restés proches de l'évolution des pratiques éducatives.

LES PREMIERS PAS OU LA RECHERCHE CONFRONTÉE AU MODÈLE SCIENTIFIQUE

Mon itinéraire de chercheur a donc été habité par une contradiction que j'ai tenté de résoudre sans y parvenir vraiment. Celle-ci comporte une tension, parfois difficile à vivre, entre deux pôles antinomiques : l'univers scientifique de la production académique face aux impératifs théoriques spécifiques aux terrains de l'éducation et l'exigence critique de toute approche intellectuelle opposée à un besoin de reconnaissance sociale. Ces conflits sont sans doute partagés par de nombreux universitaires en Sciences de l'éducation. Il n'est pas déshonorant de le reconnaître. Je serais même tenté de dire que l'originalité intellectuelle de nombreux chercheurs en Sciences de l'éducation tient précisément à leur «indiscipline» face à la manière dont est sectionné, en disciplines, le territoire scientifique. Le manque d'appartenance ne provoque-t-il pas une errance créatrice qui oblige à trouver sa juste place ?

Il est, dans tous les cas, frappant de constater, avec le recul des années, que rien ne m'a permis de résoudre véritablement ces contradictions, ni le doctorat, ni la conduite de projets de recherche, ni la publication d'ouvrages ou d'articles, ni un statut académique stable et reconnu. La spécificité de la recherche en formation d'adultes continue de poser problème, même si les acquis du travail effectué dans ce domaine permettent que des options méthodologiques soient précisées. En repre-

nant quelques-unes des grandes étapes qui ont marqué mon parcours de chercheur universitaire, je voudrais essayer de rendre compte de l'itinéraire qui a été le mien, avec le souci d'introduire un débat, davantage que de me raconter, la pratique du récit de vie m'ayant fait découvrir la portée réflexive d'une simple histoire de vie.

Au moment où j'ai compris que si je n'entreprenais pas un effort plus systématique de recherche, ma place d'assistant à l'Université était menacée, j'ai accepté d'associer l'élaboration de mon doctorat à la réalisation d'un projet de recherche financé par le Fonds National de la Recherche Scientifique. Ce projet ambitieux, mené en groupe sous la direction de Mike Huberman, avait pour objectif de construire un modèle d'évaluation des effets de la formation continue. Le plan de recherche essayait de respecter les canons d'un modèle de recherche semi-expérimental. Nous avons sélectionné des instruments de mesures, prévu des groupes de contrôle et défini des traitements statistiques. Nous avons toutefois rencontré plusieurs obstacles dans leur mise en œuvre. Il n'était pas toujours évident d'obtenir des participants qu'ils se plient aux procédures d'évaluation telles qu'elles avaient été planifiées. La dynamique propre aux situations de formation bousculait nos prévisions et, parfois même, rendait inutilisables les instruments que nous avons construits. Je me suis donc rendu compte assez rapidement des limites du modèle expérimental, dans des contextes de formation d'adultes dans lesquels le contenu de l'enseignement ou les thèmes traités dépendent largement de l'interaction qui s'instaure entre le formateur et les participants. En terme d'évaluation, la mouvance de l'objet qui caractérise les situations de formation d'adultes rend quasiment impossible toute détermination préalable d'instruments, si l'on veut éviter ce que d'aucuns dénoncent, à savoir que les résultats se restreignent au produit des mesures effectuées.

Mais, en accompagnant cette recherche de nombreuses lectures provenant notamment des milieux anglo-saxons, c'est l'absence de ressources théoriques mobilisées par les démarches d'évaluation qui m'a principalement frappé. Nous étions enfermés dans un monde instrumental avant tout soumis aux critères de validité de la mesure. L'évaluation faisait le constat de changements de compréhension ou d'attitude chez des adultes sans se préoccuper de donner à ces transformations une consistance conceptuelle ou sans les inscrire dans une «théorie de la formation». Il m'est notamment apparu, dans le cadre de cette recherche, que l'absence d'effets à attribuer à un programme éducatif destiné à des enseignants, des animateurs ou des parents

pouvait provenir d'une variété de résistances au changement, parfaitement légitimes chez les participants. Au lieu de me concentrer sur les produits de l'activité éducative, j'ai donc mis l'accent sur les processus en jeu dans toute situation dite de formation. La distance entre les objectifs visés et les effets produits m'a conduit à distinguer l'action éducative de ses répercussions formatrices. J'ai en quelque sorte déplacé l'objet de l'évaluation du programme vers l'apprenant, en jouant théoriquement sur l'opposition entre éducation et formation.

Cette rupture avec la prétention scientifique des méthodologies expérimentales, doublée de la découverte du manque de consistance théorique de la notion d'évaluation, ont servi d'impulsion à tout le travail de recherche que j'ai effectué par la suite. L'intuition biographique est née de cette première expérience. Au terme de l'ouvrage qui résultait de ma thèse j'écrivais en effet : *«Notre définition de la fonction et de l'objet de l'évaluation nous rend, en effet, attentif à la nécessité de clarifier, d'une part, l'évolution de la formation propre à l'histoire personnelle de tout adulte et, d'autre part, les mécanismes selon lesquels ce processus de formation peut, grâce à des intériorisations ou des prises de conscience nouvelles, modifier sa trajectoire»* (Dominicé, 1979). Les problèmes théoriques et méthodologiques sur lesquels butait cette recherche portant sur l'évaluation ont, en quelque sorte, produit l'objet qui m'occupera par la suite et me conduira à travailler, à l'aide de diverses recherches, sur *«l'histoire de vie comme processus de formation»* (Dominicé, 1990).

En acceptant de jouer le jeu du canon semi-expérimental, je poursuivais l'objectif de rédaction d'une thèse qui à l'époque l'exigeait. J'entrais aussi dans le monde du financement officiel de la recherche qui, alors également, voyait d'un très mauvais œil l'usage d'une méthodologie qualitative. Cette initiation aux critères de validité de la recherche m'a permis par trois fois ultérieurement de solliciter et d'obtenir d'autres financements. Ayant fait mes classes de chercheur, j'avais acquis une compétence, celle de maîtriser la marche à suivre dans l'attribution de fonds de recherche. Cette qualification m'a, par ailleurs, aidé à être titularisé comme professeur, tant il est vrai qu'un curriculum vitae crédible requiert une preuve institutionnelle de sa qualité de chercheur.

Ces remarques un peu sarcastiques sont destinées à montrer que, pour un universitaire, la recherche est aussi signe d'allégeance. Il se doit d'être en conformité avec la façon dont la recherche est définie dans son milieu professionnel. En d'autres termes, s'il veut être reconnu comme chercheur, il faut qu'il gagne sa place dans un espace régi par des règles très normatives. La collaboration, et parfois la solidarité, avec les milieux

professionnels ne compte guère. L'originalité suscite la méfiance. Il est cependant juste de souligner que, dans le secteur de la formation des adultes, la surcharge de travail entraîne un tel manque de disponibilité des responsables que les universitaires demeurent fréquemment les seuls à pouvoir encore consacrer du temps à la recherche. Ce privilège vaut la peine d'être sauvegardé. Je m'y suis employé en défendant contre vents et marées l'existence d'une équipe de recherche au sein de laquelle il est possible de travailler avec rigueur et convivialité.

RESPECTER L'EXIGENCE DE RECHERCHE TOUT EN RESTANT MILITANT

Parallèlement à l'implication dans cette recherche, je conduisais d'autres explorations portant sur l'évaluation de programmes. Celles-ci me confirmaient toutes dans l'idée que l'apprenant donne forme à son savoir au travers de l'usage qu'il fait d'un apport éducatif. Autrement dit l'identification des effets d'une activité éducative me renvoyait aux processus propres à la formation de l'apprenant adulte. L'importance idéologique que j'accordais à la gestion collective, voire à l'autogestion des activités éducatives, ainsi que l'attention que mon bagage psychologique m'amenait à attribuer aux caractéristiques personnelles des participants m'ont permis d'élargir le constat de distorsion existant entre les effets formateurs projetés au travers d'un programme et les effets réels entraînés par ce programme. L'illusion des milieux éducatifs quant à la portée formatrice de leur action me surprenait toujours davantage et contribuait à nourrir un soupçon que je tenais à transformer en proposition alternative. En tournant le dos à une instrumentation inspirée de démarches quantitatives, je découvrais également la valeur d'une recherche qui accorde une large place au discours des adultes concernés. L'émergence de ce que j'appellerai par la suite un «*récit d'apprentissage*» donnait accès aux faces de l'apprentissage cachées par l'évaluation traditionnelle, c'est-à-dire les processus méconnus de désarroi, d'opposition, ou d'adhésion qui caractérisent l'apprentissage des adultes.

Cette volonté d'une recherche plus participative s'inscrivait par ailleurs dans le mouvement, lui aussi critique, des sciences sociales dû notamment aux positions d'auteurs latino-américains comme R. Stavenhagen ou P. Freire. L'accueil de fonctionnaires internationaux ou d'exilés tel qu'il existe dans une ville comme Genève suscite ainsi des rencontres marquantes qui viennent influencer définitivement une trajectoire. Ma

collaboration avec l'IDAC (Institut d'Action Culturelle), regroupant des réfugiés politiques latino-américains, principalement brésiliens, sous l'inspiration de Paulo Freire, m'a introduit aux démarches de «l'observation participante» et «militante». La recherche n'avait plus ici pour visée la légitimité d'une carrière universitaire, mais bien la volonté de mobilisation de groupes en vue d'une transformation sociale. Les liens entre recherche et mouvement social, dont A. Touraine a souligné l'importance dans les années 70, constituaient pour ces amis et collègues brésiliens une condition essentielle à leur réflexion. J'y ai participé à ma façon, essayant à plusieurs reprises de valoriser dans mon milieu universitaire la recherche-action, et de pratiquer des démarches de recherche qui répondent à une demande d'acteurs désireux de repenser leur engagement.

Pris entre le conformisme académique et la tranquillité sociale du contexte helvétique, je souffrais de ne pouvoir donner à la recherche cette dimension militante. Dans le cadre de la *Revue Internationale d'Action Communautaire* à laquelle je collaborais avec des sociologues et des travailleurs sociaux, nous en restions souvent aux intentions, les explorations conduites, comme celle qui portait sur l'analyse des accidents de jeunes élèves en salle de gymnastique, ne s'avérant pas toujours aussi concluantes que nous l'aurions voulu.

L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE ET LA RECHERCHE-FORMATION

Un programme national de recherche intitulé «Education et Vie Active» m'a fourni l'occasion de remettre en chantier la question des dimensions scientifiques de la recherche en élaborant un projet portant sur plusieurs années. J'avais conscience qu'il s'agissait d'une nouvelle étape au cours de laquelle il m'importait de faire la synthèse des périodes précédentes. La somme obtenue m'a permis d'engager des collaborateurs comme Matthias Finger, avec lequel je n'ai cessé de travailler par la suite, et de poursuivre avec Christine Josso un compagnonnage intellectuel entamé depuis de nombreuses années. Nous avons ensemble approfondi le problème de la demande de formation continue dans les milieux professionnels des soins infirmiers et de l'éducation spécialisée. C'est à cette occasion que nous nous sommes lancés dans diverses explorations d'une approche biographique qui s'est avérée par la suite particulièrement stimulante. Nous avons dû à plusieurs reprises subir les foudres

des autorités chargées de contrôler le financement qui nous était attribué parce qu'elles craignaient de voir nos démarches biographiques s'écarter exagérément des canons de la recherche. Je ne dirais pas que les reproches qui nous ont été adressés m'ont laissé indifférent, mais il est évident que l'acquis des étapes précédentes m'a aidé à rester fidèle à mes positions. La conscience que j'avais, de manière encore un peu diffuse, que l'usage des histoires de vie constituait pour la recherche en formation d'adultes une piste riche de promesse a surtout nourri ma capacité de résistance.

L'analyse de la demande révélait en effet, comme Christine Josso l'a développé ultérieurement dans plusieurs de ses textes, que l'attente des professionnels s'inscrivait dans un contexte biographique d'évolution professionnelle et personnelle. Cette dimension historique se retrouvait à un niveau plus collectif dans la demande des milieux professionnels qui essayaient d'identifier la phase d'évolution dans laquelle ils se trouvaient. La possibilité de proposer parallèlement, dans le cadre d'un enseignement universitaire, une approche systématique d'histoire de vie avec un groupe d'étudiants, dont plusieurs provenaient de ces mêmes milieux, a entraîné la création d'un espace de recherche dont la richesse d'analyse et la valeur réflexive n'ont pas connu d'interruption depuis lors.

Ce temps fort de recherche a jeté les bases de tout le travail effectué par la suite. C'est également à ce moment que se sont noués des liens qui donneront à cette orientation son extension internationale actuelle. Je pense d'abord à Gaston Pineau, mais aussi à Guy Jobert et Bernadette Courtois en France, à Guy de Villers en Belgique, à Adèle Chené ou Mona Ditisheim au Québec, pour ne citer que quelques-uns des nombreux partenaires avec lesquels nous avons pu clarifier nos options théoriques et méthodologiques. La pratique des histoires de vie en formation m'a offert un réseau international fait de collègues et d'amis, universitaires ou non, qui m'ont aidé à réaliser l'ampleur du champ de recherche qui restait à approfondir.

L'approche biographique m'a aussi conduit à déborder l'enclos des Sciences de l'éducation pour reprendre une réflexion philosophique avec P. Ricoeur, renouer avec certains courants de la psychologie du développement ou de la psychanalyse, et surtout élargir mon champ de préoccupations en m'ouvrant à la littérature et aux courants d'analyse littéraire inspirés par l'approche biographique. La recherche m'est apparue comme moins aride, plus vivante et toujours participative. Au cours des nombreuses années consacrées à ce type de recherche avec des

étudiants et des formateurs, grâce à tous les essais et tâtonnements méthodologiques auxquels nous nous sommes autorisés, je sais aujourd'hui, qu'en matière d'éducation, la recherche peut être formatrice, que la place du chercheur n'est jamais acquise, et qu'en bien des domaines qui concernent l'apprentissage des adultes nous n'en sommes qu'aux balbutiements. La pratique de l'histoire de vie en formation m'a donné une perspective de recherche dans laquelle je peux aujourd'hui m'investir pleinement en tant que chercheur, même si je n'ai jamais le temps dont j'aimerais disposer, parce que l'objet que j'ai construit préalablement trouve dans cette démarche une méthode qui lui convient parfaitement. Pour travailler sur la notion de formation, il faut avoir accès à sa dynamique. Pour saisir des processus, il convient de les reconstruire avec ceux qui peuvent en parler. Pour mieux identifier l'articulation entre action éducative et formation, il importe de localiser la recherche dans des lieux éducatifs dans lesquels la formation peut se mouvoir.

La progression conceptuelle, que je considère pour ma part comme la résultante d'une synergie de groupe, me permet actuellement d'envisager un effort plus opérationnel en direction de problèmes posés par la pratique de formation en milieu adulte. Je pense par exemple à la reconnaissance des acquis ou à l'effort de bilan débouchant sur une meilleure individualisation des parcours. Nous avons toujours combattu la dérive instrumentale qui menace le travail biographique et, à plus forte raison, son exploitation à des fins commerciales. C. Josso a raison de distinguer histoire de vie et approche biographique. Une démarche qui réclame un fort investissement, une contribution écrite, un échange prolongé de groupe ne doit pas être imposée aux formateurs qui veulent plus modestement tirer parti des ressources de l'histoire de vie dans les interventions dont ils ont la responsabilité. Le récit d'apprentissage peut également se révéler fort utile parce qu'il permet d'identifier des acquis ponctuels en les associant à leur soubassement biographique. Je l'ai observé à plusieurs reprises lors d'évaluations de cycles de formation de formateurs qui m'avaient été confiés. Je vais en tous les cas m'efforcer, dans les années à venir, de retravailler dans cette optique le dossier de l'évaluation formatrice en proposant des démarches plus opérationnelles.

LE DÉFI ÉPISTÉMOLOGIQUE OU L'ORIGINALITÉ DE LA RECHERCHE EN FORMATION D'ADULTES

La volonté d'élucider les enjeux théoriques de recherches axées sur une meilleure compréhension des processus de formation débouche sur des questions d'ordre épistémologique. Je l'ai compris aux États-Unis grâce à Jack Mezirow qui a su faire usage des positions de J. Habermas dans l'analyse du rapport de l'adulte au savoir. L'insistance avec laquelle J. Mezirow associe formation et réflexion sur l'expérience de vie ouvre des pistes auxquelles les francophones, trop vite systématiques et peu enclins à prendre en compte la valeur théorique de l'expérience vécue, restent trop étrangers. L'effort conceptuel remarquable que J. Mezirow a effectué dans son dernier ouvrage donne à ses premiers textes valeur de programme de recherche. D'autres auteurs, comme S. Brookfield, en insistant sur l'analyse critique des présupposés de connaissance, renforcent l'importance d'un examen attentif des processus qui caractérisent toute appropriation de savoir chez l'apprenant. Je pense aussi, mais dans une moindre mesure, à l'apport de D. Schön dans ses affirmations quant à la possibilité d'une épistémologie de l'action. Et, puisqu'il s'agit des États-Unis, pays qui a été pour moi une source constante de renouvellement, pourquoi ne pas ajouter que l'apport plus ancien, et le plus souvent déformé en France, de la psychologie humaniste, et en particulier de C. Rogers, a fourni des jalons décisifs pour la reconnaissance de la recherche inductive (*grounded theory*) qui trouve ses racines conceptuelles dans la créativité des pratiques de formation.

Il me paraît aujourd'hui essentiel de reprendre les différentes sources de mon travail intellectuel dans le champ de la formation d'adultes pour que les recherches que nous y entreprenons s'enrichissent à la fois des étapes franchies dans le passé et de l'ouverture internationale ou interculturelle de l'heure. La constitution à laquelle je participe d'une société européenne de recherche en formation d'adultes (ESREA), comme bien d'autres initiatives européennes, me paraît correspondre à cette volonté d'inscrire nos efforts intellectuels dans la perspective d'un horizon moins local. La confrontation avec les normes scientifiques du travail universitaire demeurera certainement toujours. Il importe, je me le dis constamment, que nous poursuivions nos recherches en raison de la pertinence de leur objet sans nous comparer aux procédures des autres disciplines des sciences humaines et sociales. Il me paraît absurde de

renier l'héritage d'une production intellectuelle engagée dans la solidarité avec des acteurs désireux d'être novateurs dans le champ de l'éducation. Cet héritage appartient à la spécificité de la recherche en formation d'adultes. Il m'importe actuellement de parvenir à nommer cette spécificité afin qu'elle prenne la consistance qu'elle mérite dans le champ des sciences humaines. Je vais donc essayer d'y contribuer dans les années à venir.

Je suis, par ailleurs, convaincu que nous avons à risquer nos options théoriques dans des usages plus concrets répondant aux demandes des formateurs qui sont au front. Le cas du chômage rend ce service évident. Mais je suis persuadé aussi que toute pratique est une expérimentation qui trouve son sens lorsqu'elle peut être nommée à l'aide d'une présentation qui a une résonance théorique. Je l'ai appris dans mes échanges d'hier avec certains des collaborateurs de P. Freire, comme Rosiska et Miguel Darcy de Oliveira, et je ne suis pas prêt à y renoncer. La recherche n'est-elle pas destinée principalement à cette exigence réflexive sans laquelle toute action perd sa saveur et dérive dans la routine ? La discipline intellectuelle demeure pour moi prioritaire. Elle justifie que soit consacré à la recherche le temps nécessaire en vue de préserver la qualité de la réflexion.

Pierre DOMINICÉ

Professeur, Université de Genève

Références bibliographiques

- BROOKFIELD, S. *Developing critical thinkers*. San Francisco : Jossey-Bass Ed., 1987.
- Recherche-Action, Interrogations et stratégies émergentes. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 1981, n° 26.
- DARCY DE OLIVEIRA, R. (en collaboration avec Darcy de Oliveira M.). *L'observation militante : une alternative sociologique*. Genève : IDAC document 9, 1975.
- DARCY DE OLIVEIRA, R. *Le féminin ambigu*. Genève : Le Concept Moderne, 1989.
- DOMINICÉ, P. *La formation, enjeu de l'évaluation*. Berne : P. Lang, 1979.

- DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 1990.
- DOMINICÉ, P. L'originalité épistémologique du savoir de la formation. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 1993. (à paraître)
- Histoire de vie. *Education Permanente*, 1984, n° 72-73.
- FINGER, M. *Apprendre, une issue*. Lausanne : Ed. LEP, 1989.
- JOSSO, C. *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Age d'Homme, 1991.
- FREIRE, P. *La pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero, 1974.
- MEZIROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San-Francisco : Ed. Jossey-Bass, 1991.
- PINEAU, G. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris : Edilig, 1984.
- RICOEUR, P. *Du texte à l'action*. Paris : Ed. Seuil, 1986. (coll. Esprit).
- SCHON, D. *The reflective practitioner*. New-York : Basic Books, 1982.

DES LETTRES MODERNES AUX SCIENCES DU LANGAGE ET DE L'ÉDUCATION

LA «FABRIQUE» D'UNE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE-ÉCRITURE

Françoise Sublet

Voici, en somme, un chemin fait d'obstacles, de portes successives. Curieux ! que des portes à chaque instant soient nécessaires sur ce chemin (à ce cheminement).

Francis Ponge, *La fabrique du pré*, 1971

Comment un lecteur-scripteur, grâce à des médiations sociales diverses, peut à la fois acquérir des compétences technico-scolaires, et élaborer certaines pratiques et attitudes vis-à-vis de l'écrit ?

Comment l'École, à travers l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture de la Maternelle à l'Université, gère-t-elle ces relations entre sujets, textes et médiateurs ? Telles sont les questions qui sont aujourd'hui au cœur de mes travaux et qui ont sûrement orienté la façon dont je peux reconstituer aujourd'hui mon «histoire de recherche».

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

A dessein, j'ai choisi de décrire le cheminement d'une lectrice, devenue professeur, qui a pu découvrir l'intérêt et la nécessité de recherches didactiques ancrées dans une double culture : celle de ma discipline d'origine, les Lettres modernes, et celle des Sciences de l'éducation. Ma fonction actuelle, chef de MAFPEN à Toulouse, et les débats dans la communauté scientifique autour de la didactique des disciplines et de la place de la recherche dans la formation des enseignants, m'incitent en effet à retracer ce parcours sinueux d'une praticienne, par les détours du militantisme syndical et pédagogique, par les sentiers d'une recherche-action dans les années 70, jusqu'aux voies de mes recherches actuelles en tant qu'universitaire...

1. ANCrages : entre les livres et moi, la famille et l'école

Premiers livres pour l'école et la vie

Mon premier souvenir de lecture remonte à 1945 : c'est la fin de la guerre. Je suis au Cours préparatoire, et je regarde de façon un peu hébétée, étonnée, la double page du livre de lecture : couleurs pimpantes et formes nettes des dessins avec les mots et phrases bien détachés, encadrés sur la page claire et luisante. Tout est bien ordonné, à sa juste place. J'ai appris à lire sans effort, sans même le souvenir de l'avoir fait : il fallait le faire et j'ai dû le savoir puisque je suis entrée au Cours élémentaire «en avance», à six ans. L'école m'a appris à déchiffrer et à comprendre les mots et les textes convenus du livre de lecture.

La même année, un autre souvenir : un matin de printemps, mon parrain, prisonnier de guerre, est rentré de «là-bas» en passant par la Suisse. Il me rapporte des cadeaux extraordinaires : une boîte de chocolats et un livre superbe et intimidant, *L'oiseau bleu*, qui parle d'amour, de séparation, d'épreuves. Et tout d'un coup, quelqu'un et quelque chose - ce livre - me disent que tout cela peut être vrai, fort et excitant. Ce matin-là, j'ai senti qu'il y a d'autres livres que ceux de l'école, pleins de choses mystérieuses, un peu troublantes, où je peux errer à ma guise, livres amis et nourriciers.

L'héritage familial et social

Dans la vaste maison de mes grands-parents, où nous passons nos vacances, les livres foisonnent, bien répartis selon des règles jamais formulées, mais évidentes. Il y a le rez-de-chaussée, avec de superbes livres rangés dans la bibliothèque. Mon grand-père, dentiste, fils de sabotier, homme érudit, sort ces livres pour nous les montrer, les commenter. Ils feront partie de notre héritage, nous dit-il, attentif à nos goûts. Chacun «retient» alors ceux qu'il aimerait avoir plus tard, signes de ses goûts et de son identité dans notre famille nombreuse. Mais il y a encore d'autres livres qui traînent un peu partout dans les chambres : je vais y découvrir mes délices de ces années-là, les romans de Walter Scott, les contes et légendes. Et il y a aussi le grenier rempli d'autres livres, oubliés ou défendus.

Ma grand-mère, professeur d'École normale en sciences naturelles, est plutôt attirée par les journaux qui traînent partout ; elle recopie des articles pour transmettre à ses enfants et petits-enfants les dernières recettes en matière d'éducation, de santé ou de cuisine. Nous allons aussi passer les vacances chez des parents enseignants un peu «bohèmes». Les après-midi, nous restons dans la cuisine fraîche pour faire des «voyages», comme le dit notre oncle. Toute l'année, il constitue des dossiers avec des textes, photos et dessins extraits de revues, pour nous les lire et raconter : et les documents découpés dans *l'Illustration* nous passionnent autant que les contes de fées ou les romans.

Au lycée, rencontres entre compétences scolaires et pratiques personnelles de la lecture

Longtemps, j'ai «suivi» les cours au lycée, sans souvenir d'une vraie rencontre avec des textes. Nous «faisons» les œuvres au programme, au fil de l'histoire et des courants littéraires. Il faut savoir faire des explications de textes, rechercher «ce que l'auteur a voulu dire et comment», réciter, connaître la vie des auteurs, les replacer dans leur «école»: cela me paraît une tâche nécessaire, mais peu convaincante.

En 5ème, cependant, j'ai un professeur passionné de Nerval, qui nous fait apprendre des poèmes, lire *Aurélia* : et c'est le goût des mots et des phrases qui émerge avec des textes dont on dit autour de nous qu'ils ne sont pas pour des enfants de notre âge... Je commence à éprouver qu'on peut lire différemment, entre les lignes, pour s'informer, vivre des

émotions ou jouer des mots. Entre ces modes de lecture, jusque-là indépendants, je circule plus librement.

La formation d'un professeur de Lettres modernes au début des années 60

Je poursuivrai des études supérieures en Lettres modernes, à une époque où l'approche des textes est encore sous l'emprise de l'histoire littéraire traditionnelle, de la stylistique, le tout mâtiné de considérations psychologiques, biographiques ou historiques. Je ne pense pas vraiment encore à mon futur métier d'enseignante, bien que je sois entrée aux I.P.E.S. : c'est la littérature qui m'intéresse.

Je sais seulement que nous devons préparer pour le CAPES l'exercice périlleux de l'explication de textes. Il ne fait aucun doute pour moi, à cette époque, que le rôle d'un professeur de Lettres est de faire accéder les élèves, si possible avec plaisir, à ce décorticage d'un texte pour en découvrir le sens «voulu» par l'auteur. Avec les connaissances acquises à l'Université, un peu de savoir-faire et d'expérience, il me paraît possible d'apprendre à lire des textes littéraires, inconsciente moi-même de tout ce que mon environnement familial a pu m'apporter.

2. ENGAGEMENT SYNDICAL ET PREMIERS DOUTES la lecture et son contexte sociologique

Choix idéologiques éclairés par la sociologie

Cependant, faisant mes études supérieures en pleine guerre d'Algérie, les débats idéologiques m'intéressent. A vrai dire, la «vraie vie» est ailleurs : je milite à l'UNEF (Union Nationale des Etudiants de France), et dès 1961, quand on pressent que la guerre va se terminer, nous nous mobilisons pour la démocratisation de l'enseignement. J'assiste ainsi à une session de l'Institut du Travail de Strasbourg, et j'apprends l'histoire de l'enseignement qui renvoie à une organisation inégalitaire de la société, je découvre les enquêtes des années 50 sur la répartition des classes sociales dans les divers ordres de l'enseignement, ainsi que des orientations pédagogiques nouvelles pour moi : les Compagnons de l'Université, le Plan Langevin-Wallon.

Au cours de ce stage décisif, les méthodes et contenus de l'enseignement sont remis en question : pour favoriser l'accès de tous à l'école, il faut que les enseignants prennent conscience «*de la réalité de l'enfant*». Le professeur «*doit connaître le milieu dans lequel vit l'enfant, dans quelles conditions il travaille. L'enfant populaire ne bénéficie pas au départ de conditions qui lui permettent d'assumer ses responsabilités*».

Les objectifs eux-mêmes de la lecture doivent être renouvelés : «*il faut devenir familier avec les livres. L'enseignement de la littérature actuel ne permet pas une véritable lecture : il devrait viser à faire lire les gens chez eux plutôt qu'à apprendre des éléments d'histoire littéraire, des explications de textes, à augmenter le nombre de connaissances*» (UNEF, document photocopié, 1961). Pour la première fois, je m'interroge sur l'enseignement du français !

En 1962-63, quand je ferai mon stage de CPR, je rencontrerai de jeunes collègues, militants politiques et syndicaux, qui partageront certaines de ces idées : déçus de notre formation pédagogique, nous demanderons en fin d'année l'autorisation d'organiser un stage pédagogique, sous la responsabilité des CEMEA.

3. DU MILITANTISME À LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Apprendre à enseigner par les méthodes actives : premiers regards sur la psychologie et la sociologie

«*Quarante élèves-professeurs veulent apprendre leur métier*», écrivons-nous en 1964 dans le compte-rendu de ce stage, (n°48 des *Cahiers pédagogiques*). Nous témoignons de la nécessité d'acquérir un certain nombre de savoirs sur l'enfant et l'adolescent : quel est leur développement, quels sont leurs besoins, attentes, difficultés ? Quels sont leurs loisirs, leur culture ? Bref, pour beaucoup d'entre nous, c'est le premier contact avec quelques notions de psychologie et de sociologie et avec des professeurs d'université eux-mêmes militants, Ph. Malricu et L. Not, qui créera en 1968-69 la Section des Sciences de l'éducation à Toulouse.

Quant aux méthodes pédagogiques qui nous sont recommandées, elles s'inscrivent dans le contexte de l'éducation nouvelle et de la psychosociologie : connaître ses élèves, renouveler les relations avec eux, former des hommes et des citoyens responsables, s'engager dans des activités péri-scolaires... Enseigner, ce n'est plus «appliquer» un savoir discipli-

naire appris à l'Université en le simplifiant : c'est devenu «appliquer» certaines données élaborées en psychologie et sociologie, en les articulant tant bien que mal aux savoirs disciplinaires, grâce à des méthodes actives, et en se référant à des valeurs démocratiques.

Création d'un mouvement pédagogique

L'année suivante, en 1964, avec certains anciens de ce stage nous fondons un mouvement pédagogique, le Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement, (GEMAE), sous la responsabilité de V. Ambite. Nous tentons d'innover dans nos classes, de poursuivre notre formation en nous initiant à la psychosociologie, via la dynamique de groupe dans les stages de l'IFEPP, de décrire des activités concrètes. Vers la fin des années 60, nous nous intéressons cependant un peu plus aux contenus disciplinaires.

Les événements de 1968 nous amèneront à une critique de la non-directivité en pédagogie : tout en reconnaissant que, grâce à elle, nous avons pu mieux connaître les dimensions psychosociologiques de l'acte éducatif, nous dénonçons cette hyper-valorisation du relationnel, qui bénéficie, selon nous, plus aux enfants favorisés qu'à ceux issus des classes populaires.

V. Ambite en 1970 énonce alors une orientation nouvelle du groupe, qui doit plus se centrer sur les contenus et les problèmes de l'apprentissage. Il appelle à étudier les effets de diverses pédagogies (dont la pédagogie non-directive), «*en fonction d'objectifs et d'étapes précisées avant le début de l'action, sous contrôle collectif et aussi scientifique que possible*». L'heure est à la recherche d'une pédagogie «*scientifique et démocratique*» : on va même jusqu'à proposer un nouveau sigle du mouvement : MAPSD (Mouvement d'Action pour une Pédagogie Scientifique à Aspiration Démocratique)... Plusieurs d'entre nous nous inscrivons en 1968-69 aux premiers cours de Sciences de l'éducation proposés par l'Université du Mirail pour acquérir cette scientificité.

De fait, l'idée du MAPSD sera abandonnée avec l'intégration du GEMAE dans le GFEN. Avec d'autres collègues, j'ai fait le choix de ne pas rejoindre ce mouvement, mais de prendre d'autres voies, plus orientées vers la recherche, poussée par des orientations idéologiques différentes, le désir d'approfondir ma discipline à travers la poésie, et la possibilité qui m'est donnée de faire partie d'équipes de recherche-action à l'INRP.

A l'ombre de la poésie : premières articulations entre méthodes pédagogiques et contenus disciplinaires renouvelés.

Car grâce à la poésie, avant même de faire des recherches, je vais articuler plus consciemment, d'abord dans ma pratique, les trois «pôles» du champ didactique : sujet apprenant, objet d'apprentissage, médiations d'enseignement et d'éducation.

Juste avant Mai 68, nous faisons, en effet, au lycée de Carmaux, une Semaine des arts, avec des poètes contemporains. R. Marty, du groupe «Encres Vives» animé par Michel Cosem, (lui-même au GEMAE) nous présente une vision moderne du poète : il n'est pas «l'inspiré», mais celui qui s'investit dans un travail jouissif sur les mots et les choses. Je découvre alors des poètes au «jeu/travail» du texte, dans des mouvances diverses, les surréalistes, Desnos, Reverdy, Ponge, Tardieu, Guillevic, Pleyne, *Tel Quel*... Dans le contexte théorique du structuralisme et de la sémiologie de Barthes que je commence à peine à lire, j'envisage autrement la lecture des textes littéraires, ainsi que leur production.

Et ce qui m'aide à m'approprier ces textes et savoirs nouveaux, c'est que je peux tout de suite essayer de les inscrire dans des activités avec les élèves : je leur propose de faire des «entrées plurielles» dans ces poèmes, d'écrire eux-mêmes à partir de règles inspirées par les jeux poétiques des surréalistes. Je reprendrai plus tard en formation d'enseignants ce genre d'activités (F. Sublet, 1982, p. 111-114).

La poésie va alors m'apparaître comme un lieu de rencontre entre la réalité d'un langage et la subjectivité, forme «réglée» ouverte aux investigations de l'imaginaire. Une pédagogie de la poésie est possible, qui permet d'intégrer les dimensions psychosocio-affectives de l'apprentissage à un jeu-travail sur la langue et les textes, sur le monde et soi-même.

Au hasard encore d'une mutation pour rejoindre mon mari, je suis nommée fin 1968 à l'École normale d'Institutrices d'Albi : J. Jolibert, collègue du GEMAE, déjà elle-même professeur d'École normale, m'a conseillé de demander ce poste, car me dit-elle, quand on s'intéresse à la pédagogie, cette structure ouvre des possibilités d'action et surtout de recherche. En 1969, elle me propose de participer à la recherche sur la rénovation de l'enseignement du français, menée à l'INRP depuis 1963.

4. RECHERCHE-ACTION À L'INRP didactique de la lecture écriture de textes poétiques

Va s'ouvrir alors pour moi une étape importante dans ma vie professionnelle, où je mènerai en parallèle des activités de formation et de recherche. Je serai nommée en 1970 à l'École normale de Toulouse : j'aurai alors des relations beaucoup plus faciles avec l'Université. Je pourrai ainsi associer des universitaires aux recherches du groupe «Poésie-Créativité» dont j'aurai la responsabilité à l'INRP.

La recherche INRP sur la Rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire en 1970

Hélène Romian a, en 1969, la responsabilité de cette recherche-action qui a pour objectif principal de «*rechercher les conditions pédagogiques d'un enseignement global du français comme moyen d'expression et de communication orale et écrite*». En 1969-70, la rédaction du Plan de Rénovation s'achève, et j'arrive précisément à une période où les équipes doivent se battre pour le faire accepter : le Président de la République et l'Académie française ont fait savoir leur opposition, le ministre est favorable à une réforme et s'engage auprès de la Commission Emmanuel à publier le Plan, tout en indiquant que de nouvelles Instructions officielles se préparent...

Dans ce contexte hostile, il faut alors poursuivre les phases de description contrastée et d'évaluation des pédagogies du français, et prouver que les innovations proposées ont des effets positifs sur les performances des enfants, particulièrement ceux de milieux défavorisés.

G. Jean, alors professeur d'École normale, s'est occupé jusqu'en 1971 du secteur de la poésie lors de l'élaboration du Plan. Étant moins intéressé par cette nouvelle phase de la recherche, il me demande de prendre la responsabilité du groupe «poésie-créativité».

La poésie dans le Plan de Rénovation

Elle a une place à la fois marginale - une page et demie à la fin du Plan - et pourtant essentielle, puisque transversale par rapport à l'ensemble des activités. En fait, le Plan veut à la fois se démarquer des pratiques traditionnelles (poésie = récitation) et de celles inspirées par Freinet (poésie, expression spontanée des profondeurs de l'enfance) : il propose dans la communication poétique un nouveau regard sur la langue et le monde, qui incite le sujet à agir sur ses émotions, son imaginaire, à les communiquer dans un langage «*par lequel les mots «en un certain ordre rangés» organisent ce qui est proprement indicible et le rendent public*» (FEN, 1971, p. 106).

Le domaine de la poésie s'inscrit dans la démarche pédagogique d'ensemble du Plan :

- mise en place de situations de communication, dites de «libération» qui reconnaissent, appellent et suscitent la fonction poétique du langage, au double niveau de l'expression orale et écrite des enfants, lorsqu'ils lisent ou écrivent. Ayant déjà une expérience de cette fonction, ceux-ci apprennent à parler et à jouer avec leurs sensations et leurs émotions en goûtant le plaisir des mots. Très tôt ils sont au contact de formes poétiques variées dans leur famille (berceuses, comptines, contes), avec leurs copains (comptines, jeux de mots), dans la rue (slogans publicitaires) et à l'école (formes littéraires diverses) ;

- structurations selon des modalités diverses pour passer de l'expression de premier jet à une communication poétique dans l'écriture, ou pour confronter des lectures subjectives à celles des autres et construire ensemble les significations possibles d'un texte ;

- incitation à créer de façon plus «libérée», par une articulation entre l'expression personnelle et l'investigation plus maîtrisée du langage.

Des recherches pour innover, décrire, évaluer

En tant que responsable du groupe «Poésie - Créativité», j'aurai donc à la fois à animer des équipes de terrain dans le Tarn, avec l'aide d'une conseillère pédagogique, A. Pascot, et d'une inspectrice de circonscription, Denise Bastoul, et à conduire la description-évaluation dans un cadre théorique défini au niveau de l'INRP. Pour cette dernière tâche, j'ai constitué un groupe académique essentiellement constitué de professeurs d'E. N. et d'universitaires, les instituteurs ayant du mal à s'impli-

quer dans cette phase de la recherche qui exigeait un investissement dans «la théorie» redouté de beaucoup !

En fait, ce va-et-vient incessant entre le terrain, l'expérimentation innovante, la préparation des épreuves d'évaluation, la description des contextes didactiques, n'a pas été facile certes, mais la tension entre ces différentes phases et formes de recherche m'a aussi permis de mieux articuler théories et pratiques. L'ouvrage collectif *Poésie pour tous* (1982) sur les innovations des équipes, les nombreux articles publiés dans la revue *Repères* de 1971 à 1978, ainsi que le livre que j'ai écrit après ma thèse de 3ème cycle sur *L'essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français : créativité et poésie dans les textes d'enfants du CM1* (1983), tous ces documents donc témoignent bien de cette fécondation mutuelle des savoirs nés des activités observées dans les classes, et des emprunts à des théories diverses.

La didactique de la poésie, discipline carrefour

Car nous sommes bien obligés de recourir à cette diversité théorique, du fait même de la définition que nous donnons de l'activité de lecture poétique : «*Le lecteur, compte tenu de son histoire personnelle, de son insertion dans la société et de sa capacité de lecture (besoin de lecture et mémoire de lectures antérieures) entend dans le poème des réponses (échos, questions...) à son imaginaire, à son idéologie, à travers la saisie de relations entre les divers niveaux du contenu et de l'expression*» d'un texte (F. Sublet, ib. p. 120). Définir ainsi l'acte de lecture (et indirectement d'écriture), c'est bien à la fois nous appuyer sur une science-mère, la linguistique, mais chercher dans des sciences d'appui, la sociologie et la psychologie, les éléments théoriques qui peuvent rendre compte des contextes sociaux et processus mis en jeu. C'est ainsi que nous avons pu peu à peu élaborer ce qu'on appelait à l'époque une pédagogie de la poésie, et qui rejoint bien les définitions actuelles de la didactique d'une discipline : «*étude du processus de transmission et d'acquisition des savoirs scolaires*» qui a pour but «*la description et l'explication des phénomènes relatifs aux rapports entre l'enseignement et l'apprentissage d'un contenu disciplinaire donné*» (Gagné et coll. 1989).

** La linguistique : approcher la forme-sens du texte poétique*

C'est d'abord du côté de la linguistique que nous recherchons les théories et leur mise en acte dans des analyses de textes littéraires, publicitaires, voire politiques. Nous lisons R. Jakobson (1963) et parta-

geons sa réflexion sur la fonction poétique qui «*met en évidence le côté palpable des signes, approfondit par là-même la dichotomie fondamentale entre les mots et les choses*». Ce sont encore des ouvrages de base qui nous guideront : Ducrot et Todorov, (1972), Greimas et son *Essai de sémantique structurale*, Genette et ses *Figures*, (1969, 1972), Delas et Filiollet, avec *Linguistique et poétique*, (1973), des revues comme *Langue Française*, *Poétique*.

Ces diverses approches linguistiques et sémiologiques nous aideront d'abord à mieux fonder et analyser certaines activités pédagogiques de lecture ou d'écriture de textes poétiques : on en trouvera de nombreux exemples dans *Poésie pour tous* (op. cit). Mais nous les solliciterons encore plus pour repérer dans les textes d'enfants le fait poétique, à travers la recherche des «*isotopies - itération d'unités linguistiques - aux niveaux syntaxique, lexical, sonore, prosodique, rhétorique, dans les plans de la phrase et du texte*», ainsi que leurs interférences, (F. Sublet, 1983, p. 106).

* *Sociologie de la poésie*

G. Mounin dans *Poésie et société* (1968) m'a fait connaître une réflexion de type sociologique sur la poésie, sur ses fonctions et formes contemporaines, en relation avec le développement des medias. En 1974, suite à la lecture de l'ouvrage *Le français national* de Balibar et Laporte, je m'intéresserai moi-même à la fonction sociale de la poésie à l'école, en étudiant les Instructions officielles du Français de 1922 à 1974, (F. Sublet, 1974).

* *Psychologie de l'imaginaire, créativité et création : dialectique du sujet, du texte et des autres*

Ph. Malrieu travaille sur la personnalisation-socialisation des enfants, à l'UER de Psychologie de Toulouse : c'est lui qui nous éclairera sur les apprentissages des enfants dans le domaine de *L'imagination créatrice* (1972). Décrivant la genèse des activités d'imagination, s'opposant en partie à Piaget et s'appuyant sur Wallon, Ph. Malrieu affirme que la genèse des simulacres, et au-delà, des constructions imaginatives, dépend certes de l'action du sujet sur les choses, mais aussi de l'action qu'il veut exercer sur autrui et sur lui-même.

Les idées de Malrieu sur le rôle de l'imaginaire dans la construction des connaissances nous aident aussi à comprendre les processus de lecture ou d'écriture : l'imagination créatrice porte sur des relations vécues entre le sujet, les autres et le monde ; elle s'articule, pour accéder

à la représentation symbolique, à l'imagination rationnelle, qui porte sur un réseau de relations objectivables.

Par ailleurs, C. Clanet, à l'époque assistant en Psychologie à Toulouse, me fait connaître les recherches américaines de Guilford sur la créativité. A. Baudot, qui vient d'écrire *La créativité à l'école* (1969) et qui travaille à l'INRP avec les équipes de maternelle, se propose de nous traduire les tests de créativité de Wallach et Kogan : nous voulons en effet, au moment de l'évaluation de 1972, et avant de proposer une épreuve écrite aux enfants, leur faire passer des tests de créativité qui nous permettent d'apprécier les relations entre pensée divergente et intégration du fait poétique dans l'écriture. Des visées opérationnelles - trouver des épreuves adéquates - nous entraînent donc à recourir à d'autres théories, à les situer par rapport aux précédentes.

Malgré des perspectives fondamentalement différentes de la pensée de Malrieu, les travaux américains sur l'intelligence divergente nous apportent des éléments compatibles avec nos orientations. A. Baudot dans *Vers une pédagogie de la créativité* (1973), le montrera quand il distinguera créativité et création : dans cette dernière, le créateur est amené à faire des choix successifs, pour retenir dans le foisonnement des «possibles», ce qui lui apparaît nécessaire à la fois pour lui-même et les autres, sans bien savoir comment s'effectue cette alchimie entre la subjectivité et la recherche distanciée.

Les produits de cette recherche

** Description multiréférentielle des pédagogies de la poésie*

Quand viendra le moment de l'évaluation, nous ne sommes pas encore prêts à décrire de façon rigoureuse les divers types de pédagogies de la poésie. Nous nous contenterons en 1972 de proposer à H. Romian d'intégrer dans le Questionnaire d'Identification des pédagogies du Français (H. Romian, A. Lafond, 1981) quelques questions sur le degré d'initiative des élèves dans le choix des poèmes, ou encore sur la fonction pédagogique de la poésie, les critères de choix des textes poétiques, les activités de récitation et d'écriture.

Ce n'est que plus tard, et dans le cadre de ma recherche personnelle, que j'essaierai de définir plusieurs variables didactiques, relevant des approches théoriques précédentes, pour mieux cerner comment chaque type de pédagogie présente des modalités de réponse propres. On

trouvera dans mon ouvrage de 1983 (op. cit, p. 66-72), un tableau qui oppose les pédagogies «Traditionnelle», «Freinet», «Rénovée» du point de vue des choix éthique, idéologique, linguistique, psychologique, entraînant des pratiques de lecture et d'écriture aux modalités différentes.

*** *L'analyse du fait poétique dans les textes d'enfants***

Au fil de cette présentation, j'ai déjà largement abordé ce domaine qui relève d'abord d'une approche linguistique. Nous avons pu montrer, à partir d'une analyse de textes d'enfants du CM1 produits en situation expérimentale, la présence d'isotopies parfois articulées entre elles, ainsi que la particularité de cette écriture à visée poétique : «*s'y enchevêtrent en effet des passages qui présentent un fonctionnement assez maîtrisé à divers niveaux, et d'autres qui sont comme la trace du travail qu'a fait l'enfant, du travail aussi qu'a fait le texte sur la langue et sur l'enfant*» (F. Sublet, 1983, p. 120). En outre, une approche de type discursif nous a permis de déceler la capacité qu'ont certains enfants d'intérioriser des modèles poétiques, ce qui renvoie à une ré-élaboration personnelle du texte qui échappe aux stéréotypes.

*** *De nouvelles questions***

En 1978, ce travail de recherche est arrêté, à un moment pourtant où nous nous posons de multiples questions qui pourraient le relancer : les différences entre performances des enfants ne sont-elles pas dues aussi à leurs pratiques familiales de la lecture, aux représentations diverses qu'ils se font de la poésie ? Ne pourrait-on pas analyser plus finement les représentations et pratiques personnelles et professionnelles des enseignants dans ce domaine ? D'autres situations d'observation de ce fait poétique ne seraient-elles pas plus adéquates ? Certaines méthodes d'analyse de textes d'enfants ne nous permettraient-elles pas d'avancer, comme celles proposées par R. Desrosiers dans son ouvrage *La créativité verbale chez les enfants* ? Mais de fait, d'autres recherches vont se mettre en place à l'INRP à partir de 1978, dans le cadre du Groupe Didactique du Français, où l'approche poétique n'est plus retenue en tant que telle.

Je poursuivrai alors mes études en Sciences de l'éducation de 1977 à 1979, et travaillerai à ma thèse à partir de ces travaux, et pour les approfondir. Je devrai d'ailleurs passer en 1980 cette thèse en Sciences du langage, en la centrant sur «*l'analyse du fait poétique dans les textes d'enfants*

de l'école élémentaire», la didactique de la lecture-écriture n'étant pas encore bien reconnue à Toulouse en Sciences de l'éducation ! En 1982, j'entre à l'Université, comme assistante en Sciences de l'éducation.

5. RECHERCHES SUR LES REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES DE LECTURE-ÉCRITURE DE LA MATERNELLE À L'UNIVERSITÉ

Va s'ouvrir une autre période de ma vie, avec mes nouvelles fonctions d'enseignant-chercheur recrutée sur profil de didacticienne, ayant pourtant du mal à convaincre mes collègues de formation psychologique, que la didactique n'est pas réductible à une «discipline pratique» pour la formation des enseignants, ni à un simple champ d'application des sciences-mères telles que la psychologie et la sociologie...

La didactique centrée sur le «concept-carrefour» du rapport au savoir dans un champ particulier, l'éducation scolaire, constitue elle aussi une discipline-carrefour, je l'ai déjà mentionné : elle relève des approches plurielles qui caractérisent les Sciences de l'éducation, et se propose de décrire des situations et pratiques d'enseignement-apprentissage. Je rencontre encore une autre difficulté du fait de ma double formation en Lettres, Sciences du Langage d'une part, et en Sciences de l'éducation d'autre part : je ne me situe pas en tant que didacticienne «généraliste», mais tiens à mon ancrage disciplinaire initial, tout en acceptant bien sûr une réflexion commune relevant de la didactique générale.

Je me retrouve aussi à l'université avec peu de moyens de recherche, et les trois premières années, je continuerai sur la lancée d'une action à laquelle j'avais participé entre 1979 et 1982 à Toulouse, l'opération Jeune Téléspectateur Actif (JTA).

Nouvelles innovations et recherches sur l'éducation télévisuelle et les activités sémio-langagières à l'école

De 1981 à 1985, j'anime un groupe de réflexion sur «Enfant et Télévision», dans le cadre de «Média-Formation» (Direction des Écoles). Et je me suis particulièrement intéressée aux relations entre lecture et télévision (F. Sublet et coll. *Quand la télévision entre à l'école*, 1986), en essayant

de distinguer la particularité de la lecture de textes écrits, par rapport à celles des messages «mixtes», pluri-codés de la TV.

Chose importante, dans ce cadre, et déjà dans celui de JTA, nous nous sommes intéressés aux pratiques télévisuelles des enfants dans la famille comme à l'école, en tentant précisément de cerner les interventions possibles des enseignants par rapport à celles des parents. De même, nous avons élargi notre investigation aux conditions de production-diffusion de la TV, nécessaires à la compréhension même des messages : la lecture ou la production de ses émissions ne peut s'appréhender qu'en prenant en compte ce contexte plus vaste. N'ayant pas les moyens de mener une recherche approfondie sur les pratiques des enfants, j'ai tenté de faire une description historique et contrastée des pédagogies de la télévision, (F. Sublet, 1985-86) en me servant des cadres théoriques proposés par L. Not, dans *Pédagogies de la connaissance* (1980).

Et il se trouve qu'à la même époque, l'INRP met en place une nouvelle recherche sur les pratiques sémio-langagières à l'école, à laquelle je vais participer en tant que consultant. Je retrouverai la fécondité des échanges avec des collègues professeurs d'EN ou universitaires, et de nouveau, l'extrême difficulté à fonctionner au niveau national, avec des équipes multiples. Mais tout ce travail sera pour moi l'occasion d'approfondir le domaine de la lecture des images, d'essayer de faire des analyses plus fines de séquences, (F. Sublet, 1986), et d'avancer dans la description contrastée de pratiques d'enseignement-apprentissage diverses de messages pluri-codés (F. Sublet, 1993).

Recherches sur les pratiques de lecture-écriture

En 1988, je peux enfin participer à une recherche avec mes collègues de psychologie sur l'intégration sociale des enfants en difficulté, sous la direction de P. Tap : je rejoins le laboratoire de recherche en psychologie associé au CNRS LA 0259, et vais mener pendant trois ans avec Y. Prêteur des recherches sur les attitudes et conduites de lecture-écriture d'enfants de 4 à 7 ans, puis de 9 à 11 ans, et sur les effets des pratiques d'enseignement et d'éducation familiale dont ils bénéficient. Ces recherches nous ont aussi conduits à poursuivre nos investigations auprès d'un nouveau public, les étudiants.

Je pourrai reprendre des questions laissées en suspens à l'issue de mes recherches sur la poésie, dans la mesure où nous allons nous attacher à décrire non seulement les compétences technico-scolaires de lecture-

écriture (relatives aux niveaux du code et des textes), mais encore les attitudes et pratiques élaborées par les sujets dans leurs divers milieux de vie grâce à l'action de plusieurs médiateurs. Nous serons amenés à élaborer des épreuves de type divers pour appréhender les attitudes et savoirs des lecteurs et repérer les variables didactiques ou éducatives qui peuvent être en relation avec elles.

**** La complexité de l'acte de lecture***

Pour conduire ces travaux, nous nous appuyons alors sur diverses recherches relevant de la psychologie et de la sociologie pour définir la lecture comme activité complexe à plusieurs niveaux en interaction.

- Comprendre des signes écrits

Les définitions récentes de l'acte de lecture renvoient à cette compétence de traitement des informations qui permet d'attribuer une signification à un message écrit, par une double activité de perception - identification des signifiants écrits, et de guidage de la recherche et de la compréhension, grâce à nos connaissances antérieures sur la langue et le monde (G. Denhière, 1988).

- Construire les significations d'un texte

Dans le langage courant, le «texte» renvoie à une unité extra-linguistique envisagée du point de vue de son contexte d'apparition : ceci renvoie de fait au «type de discours» (littéraire, politique, scientifique, publicitaire, journalistique...). On peut aussi faire allusion au «genre» de discours reconnu socialement : article, essai, roman, conte,....). Enfin, si on considère le texte dans sa dimension linguistique, c'est une «masse verbale» complexe, constituée de diverses séquences - narratives, descriptives, injonctives, explicatives, argumentatives - (J.-M. Adam, 1987).

Mais le texte se manifeste dans la matérialité d'un support (ouvrages, périodiques, affiches...), identifié par les notions de matière, de dimension, de page, éventuellement d'assemblage, de couverture, de volume, etc... Le texte inscrit dans son support est lui-même produit, diffusé, et lu dans un certain contexte socio-économique, politique et culturel, pour satisfaire aux multiples besoins de communication écrite, à distance et dans le temps (R. Estivals, 1987).

- Faire de la lecture une pratique culturelle

Savoir lire, ce n'est pas seulement maîtriser les deux niveaux présentés plus haut : *«l'enjeu pédagogique véritable est bien sûr d'améliorer mais surtout de transformer une compétence technico-scolaire en pratique culturelle régulière, bref de produire un habitus lectoral»* (J.-M. Privat et M.-C. Vinson, 1986). Ces auteurs reprennent à leur compte le concept d'habitus culturel de P. Bourdieu *«système de dispositions socialement acquises qui engendrent toutes les pratiques»*.

Cependant, P. Bourdieu (1979) souligne que *«les agents ne sont pas complètement définis par les propriétés qu'ils possèdent à un moment donné du temps, et dont les conditions d'acquisition survivent dans l'habitus»*. Le champ des possibles qui leur est ouvert est cependant en relation avec leur capital hérité, et les trajectoires futures en dépendent aussi. Mais des événements collectifs (crises diverses) ou individuels (rencontres, aides...) peuvent modifier ces trajectoires. J. Bahloul (1987) a décrit les représentations et pratiques de «lecteurs précaires», qui présentent des trajectoires sociales et scénarios de lecture divers.

Tout lecteur a donc des représentations quant aux fonctions et usages des divers écrits et de l'activité de lecture, qui l'entraînent à attribuer des valeurs positives ou négatives à certains écrits, genres, auteurs, formes éditoriales, situations de lecture et qui orientent des pratiques d'acquisition, d'utilisation, de socialisation des écrits, dans des espaces et temps divers. Et les pratiques de lecture ne peuvent être dissociées d'autres pratiques culturelles : télévision, cinéma, sorties, etc...

* *Le «triangle de la lecture» : sujet, écrits et médiateurs*

- L'activité du sujet lecteur face aux écrits

Travaillant sur les attitudes et conduites de lecture et écriture des enfants, Y. Prêteur et moi-même nous nous sommes situés dans des perspectives théoriques proches d'abord de celles d'E. Ferreiro (1988), elles-mêmes inscrites dans la pensée piagétienne. D'emblée dès ses premiers contacts avec les écrits, l'enfant est actif face aux objets, qu'il s'agisse selon nous du code écrit ou des écrits tels que je les ai définis plus haut. Grâce aux schèmes d'action et de représentation dont il dispose déjà, il élabore des savoirs expérientiels, opératoires et conceptuels qui constituent sa façon de lire-écrire à un moment donné : il acquiert ainsi des pratiques qu'il conceptualise de façon plus ou moins explicite (F. Sublet, Y. Prêteur, 1988).

- L'action des médiateurs de lecture

Nous inspirant aussi de travaux sur le développement social de l'intelligence (W. Doise, G. Mugny, 1981), nous pensons que l'élaboration des pratiques et savoirs sur la lecture-écriture est pleinement socialisée. Dans des relations diverses (duelles, groupales ou réticulaires, institutionnelles), les enfants apprennent progressivement à comprendre les fonctions des écrits, les valeurs qui leur sont diversement attribuées, leur place parmi d'autres objets culturels. Les écrits eux-mêmes sont des objets médiateurs dans les relations sociales, les enfants se voyant reconnus, différemment selon le contexte, de par leurs propres positions vis-à-vis des écrits.

Des recherches en sociologie de la lecture rappellent elles aussi le rôle important des relations sociales dans le développement de la lecture : les «grands lecteurs» bénéficient d'un «marché» de la lecture, qui leur permet de prolonger le plaisir personnel de lire par des échanges avec d'autres (P. Bourdieu, R. Chartier, 1985). L'offre de livres à travers les bibliothèques et librairies, les activités proposées, l'aménagement des espaces de lecture sont plus ou moins adaptés aux divers publics. N. Robine (1990) montre bien comment certains lieux de médiation sont peu adaptés aux publics défavorisés. D'autres auteurs ont décrit l'importance des «prescripteurs de lecture» (parents, enseignants, pairs...), ou encore celle de la télévision, comme facilitant l'accès à l'écrit pour ces lecteurs «fragiles» (J. Bahloul, 1987 ; F. de Singly, 1989).

*** Quelques résultats de ces recherches**

- Précocité des apprentissages sur les textes

Nous avons pu d'abord montrer que des enfants de 5 à 6 ans ont des niveaux de compétences très variés dans le domaine de la reconnaissance des fonctions des livres, des situations de lecture, des constituants du livre (couverture, page, auteur, début et fin de l'histoire). Certains commencent aussi à comprendre les rapports entre texte lu à haute voix et images, quand d'autres pensent qu'en lisant un livre illustré, on «lit» seulement les images (F. Sublet, Y. Prêteur, 1988 ; Y. Prêteur, F. Sublet, 1989).

- Difficultés persistantes pour élaborer le concept de livre au CM1-CM2

Nous avons conduit un type de recherche comparable auprès d'autres élèves. Nous avons pu montrer par exemple qu'entre 9 ans et 12 ans, les enfants n'ont pas encore élaboré le concept de livre. Le roman apparaît pour plus de la moitié comme étant le prototype du livre : cela peut révéler à la fois une connaissance d'un genre de textes, longs et narratifs, caractéristiques de l'édition contemporaine. Mais cela peut limiter les choix de livres, ou encore entraîner à rejeter certains types de textes. Notons qu'un nombre important d'enfants assimile le livre aux journaux. La lecture séquentielle de textes informatifs ou ludiques leur paraît la visée essentielle de la lecture, le «livre» ne faisant pas partie de leur univers de lecteur (F. Sublet, 1990 ; F. Sublet, Y. Prêteur, 1991).

- Continuité des apprentissages, même chez les étudiants

Quel a été leur passé de lecteur dans l'enfance et l'adolescence ? Devenus étudiants, que lisent-ils pour les loisirs et les études, comment lisent-ils et pourquoi ? Quelles difficultés rencontrent-ils lorsqu'ils lisent pour leurs études ? Que souhaitent-ils voir améliorer dans le domaine de leur formation à l'université ? Je me contenterai de présenter ici notre première recherche effectuée en 1987-88, portant sur les pratiques de lecture des étudiants en Lettres Modernes, Psychologie, Sciences de l'éducation, pour mettre en évidence certains problèmes (F. Sublet, Y. Prêteur, 1989 ; F. Sublet, 1993).

Les résultats de cette enquête montrent l'absence de diversification des lectures et la recherche de documents d'abord proches du cours et utiles par rapport à la sanction de l'examen. Or c'est peut-être la conception même de l'enseignement qui signifie implicitement qu'en effet, au moins jusqu'au niveau de la licence, le cours suffit amplement pour réussir aux examens, ce qui nous incite à réfléchir sur les objectifs visés dans les trois premières années d'études : reproduire un savoir, ou inciter à une intégration personnelle des connaissances ?

Une rubrique de notre enquête permet aussi de voir que, même chez certains étudiants, des difficultés de lecture subsistent, au moins pour un tiers d'entre eux qui avouent des difficultés d'ordre psycho-affectif et cognitif : absence de plaisir à lire, préférence pour d'autres activités culturelles ou pour des discussions avec d'autres étudiants afin de compléter les cours, sentiment que ces cours sont suffisants pour transmettre les informations utiles. Ils disent aussi avoir des difficultés à

comprendre des ouvrages, lire trop lentement, avoir du mal à sélectionner les ouvrages utiles. Ils jugent que les bibliographies données par les enseignants sont trop peu sélectives. Ils lisent d'ailleurs peu de livres dans l'année pour les études ou les loisirs. Les enseignants et bibliothécaires connaissent-ils vraiment cette hétérogénéité des difficultés rencontrées par les étudiants ? Envisagent-ils une recherche de solutions diversifiées adaptées à des publics différents ?

- Importance des médiations éducatives, familiales et scolaires

Dans une recherche relative aux enfants de 4 ans, (Y. Prêteur, F. Sublet, 1990), nous avons pu par exemple distinguer des parents «attentistes», (qui jugent ne pas avoir à aider leurs enfants à apprendre à lire, l'école assumant ce rôle), «interventionnistes-conformistes», (qui valorisent, dans leur propres interventions éducatives, les activités les plus scolaires), «interventionnistes-novateurs» (qui agissent vis-à-vis de leurs enfants de façon originale et indépendante de l'école). Les résultats des enfants aux épreuves relatives à leurs usages et savoirs sur les livres sont très fortement corrélées à ces pratiques éducatives, (les enfants bénéficiant de pratiques innovantes ayant les résultats les plus élevés).

Mais pour autant, le rôle de l'école, pour les milieux peu ou moyennement scolarisés apparaît comme important : l'école représente pour eux le lieu essentiel des apprentissages de la lecture. Or il nous paraît que l'école a, de la maternelle à l'université, une position ambiguë par rapport à la lecture, dans la mesure où les apprentissages technico-scolaires ne préparent pas assez les enfants et futurs adultes à savoir lire, quelle que soit la fonction des écrits, et surtout limite trop l'acte de lire au moment précis de la lecture : or savoir choisir, trouver, se repérer dans les lieux, espaces et temps de lecture est tout aussi essentiel...

Nous avons nous-mêmes effectué plusieurs enquêtes sur les pratiques d'enseignement et avons pu montrer par exemple que beaucoup d'enseignants de Section de grands de maternelle et CP présentent un éventail très restreint de livres (surtout des récits, très peu de poèmes...) et d'activités sur les livres, malgré l'introduction de coins-lecture ou de BCD dans les écoles. Libre lecture individuelle quand les enfants ont fini les activités, lecture à haute voix par l'enseignant, suivie éventuellement de réactions, telles sont les activités dominantes que notre enquête a fait apparaître (F. Sublet et Y. Prêteur, 1987). Tout se passe comme si beaucoup d'enseignants pensent encore que certaines attitudes et pratiques de lecture vont d'elles-mêmes, une fois qu'on a appris à lire à un

premier niveau. Les discours actuels sur le plaisir de lire sont interprétés comme une invitation étroite à seulement favoriser la lecture libre, voire à opposer le plaisir de lire à un partage et une réflexion sur ses lectures.

6. RECHERCHE ET FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Depuis janvier 1991, j'exerce les fonctions de chef de MAFPEN dans l'Académie de Toulouse. Le fait d'avoir conduit des recherches en didactique de la lecture-écriture et de façon plus générale d'être enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation m'a amenée à soutenir, voire infléchir certaines orientations pour la formation continue des enseignants.

Former et se former par l'écriture

Depuis plusieurs années, la MAFPEN de Toulouse encourage les formateurs à produire des documents pour la formation, par un système de contrat-production, qui permet à un ou plusieurs d'entre eux de bénéficier de quelques moyens pour élaborer des documents diffusés dans deux collections du CRDP de Toulouse, *Savoir et Faire, Transverses*. J'ai poursuivi cette politique en développant d'autres formules pour la communication de l'expérience et de la réflexion des formateurs et enseignants :

- * **amélioration de la qualité du *Journal des Formateurs***, avec des numéros à thème, qui présentent à la fois des orientations, réflexions et informations scientifiques, expériences concrètes, bibliographies ;

- * **création d'un réseau-ressources inter-établissements** : à partir d'une initiative de notre réseau de formation LP, nous avons incité les enseignants et formateurs à produire des dossiers relatifs à des essais concrets, au cours de stages d'établissement. La MAFPEN diffuse un catalogue de ces ressources trois à quatre fois par an auprès des établissements : ceux-ci peuvent directement obtenir les dossiers en s'adressant à une personne-ressources de l'établissement producteur. Mme Bordallo, responsable de ce dossier, est en train de faire une évaluation très fine de ce réseau-ressources, pour décrire en particulier en quoi l'écriture de ces dossiers encourage les auteurs et les lecteurs à faire d'autres lectures.

création d'une nouvelle collection à diffusion interne *Formation-Action. Les contraintes de l'édition en relation avec le CRDP ne permettent pas toujours de faire connaître des travaux intéressants, et nous ont conduits à envisager de mieux en faire connaître certains à des publics plus limités, dans le cadre des formations.

Articuler hétéro et autoformation

Les formations proposées par les MAFPEN ne peuvent répondre qu'à une partie des besoins des personnels : des conduites d'autoformation doivent être encouragées dans l'institution ou en dehors d'elle par les formateurs, eux-mêmes médiateurs de lecture. Ayant, à l'Université, encadré un travail de recherche (S. Alava, 1990, 1991) sur les lectures des instituteurs, je suis particulièrement sensible aux pratiques des enseignants, faibles lecteurs d'écrits pédagogiques, surtout dans le domaine des Sciences de l'éducation, préférant recourir à l'aide de médiateurs proches. Cependant, avons-nous porté une attention suffisante aux conduites d'autoformation ?

Certes, dans beaucoup de stages, cet encouragement à l'autoformation par la présentation de documents, valises-ressources, existe depuis longtemps, de même que la collaboration avec les CRDP pour organiser des journées d'animation thématiques qui permettent de rencontrer des personnes et de connaître des documents. Mais sait-on vraiment prendre en compte la diversité des attentes et demandes ? On peut regretter aussi que des produits et dispositifs permettant une pédagogie individualisée, voire utilisant la communication à distance, soient encore trop rares ou difficiles d'accès. Encore faut-il ne pas limiter l'autoformation aux seules pratiques autodidactiques ou de formation individualisée.

Ph. Carré (1992) souligne à juste titre que ce concept d'autoformation renvoie aussi à l'apprentissage individualisé (via les plans de formation individualisés), à l'apprentissage par l'expérience, à une réflexion métacognitive sur l'acte même d'apprentissage, et enfin à la conception de l'organisation de l'établissement comme milieu «auto-apprenants».

Encore faut-il alors aider les établissements à devenir des structures formatrices dans l'action, à travers la résolution de problèmes et la mise en place de projets, mais aussi dans le recours à des ressources documentaires. Au cours des formations relatives à la Rénovation des Lycées, notre équipe académique a ainsi systématiquement associé le CRDP à la préparation des journées de formation. Une valise module a été consti-

tuée au niveau académique : au cours des journées de formation destinées aux établissements, nous avons mené en parallèle information, préparation de projets, et recensement de ressources documentaires des établissements, pour répondre à des besoins relevant de la pratique.

Se former par la recherche

Dans ce domaine encore, les MAFPEN ont créé depuis plusieurs années des groupes de Recherche-Formation, mais les démarches de recherche-action en didactique sont mal connues de la plupart des enseignants, voire de certains responsables pédagogiques. Beaucoup la confondent avec la mise en place de simples innovations, qui relèvent plutôt d'une pratique didactique prescriptive, fût-elle novatrice, que d'une vraie recherche : n'oublions pas que la formation initiale universitaire des enseignants s'est la plupart du temps arrêtée au niveau de la licence, et que nombreux sont ceux qui ignorent les démarches de recherche, y compris dans leur propre discipline. L'initiation à la méthodologie de la recherche en éducation ou didactique, dès la licence, n'existe guère en France que dans les sections de Sciences de l'éducation.

Nous avons donc essayé, en collaboration avec M. Bru, professeur en Sciences de l'éducation, d'introduire dans l'année de «pré-recherche» une initiation à la recherche en Sciences de l'éducation, qui permet aux équipes de déposer un projet mieux élaboré. Exposé des motifs, état des travaux, délimitation du champ étudié, problème posé, faisabilité, méthodologie, calendrier, répartition des tâches et responsabilités, modalités d'évaluation et de communication des travaux : autant d'éléments qui sont travaillés avant qu'un projet de recherche ne soit validé, pour une poursuite de la recherche sur deux années supplémentaires. A la fin de la première année, les enseignants peuvent alors choisir de s'engager dans une démarche de recherche ou d'innovation, cette dernière relevant d'autres aides de la MAFPEN (contrat-production, formation de formateurs, groupes-ressources).

EN CONCLUSION...

J'ai envie de revenir sur mon propre parcours : ce sont bien les livres et journaux que j'ai pu explorer librement dans mon enfance, mais aussi les échanges, les expériences d'analyse de textes non dénuées du plaisir de la découverte intellectuelle, la compréhension des actes de lecture par

rapport à un contexte social, qui m'ont aidée à aimer et savoir lire, qui m'ont aussi incitée à faire des recherches dans ce domaine. Les travaux que j'ai pu mener avec d'autres m'ont aussi appris à décrire la variété des conduites de lecture-écriture et des interventions éducatives possibles, et ce faisant, à me former en tant qu'enseignante par la recherche.

L'école n'a-t-elle pas encore une conception normative de la lecture, adaptée à un lecteur idéal ? Reconnaît-elle la diversité des modalités de la lecture et des difficultés que certains rencontrent ? Accompagne-t-elle vraiment les élèves et les enseignants en formation dans l'univers des mots, qui sont à la fois comme le disait Ponge, «*portes, clés et serrures*» nécessaires à la jouissance des choses ? Incite-t-elle à considérer la recherche comme nécessaire à la formation, lieu d'articulation et d'interrogation entre les savoirs acquis par l'expérience professionnelle et ceux élaborés par des chercheurs ? Les chercheurs eux-mêmes s'intéressent-ils assez aux pratiques et aux questions des enseignants et formateurs, et trouvent-ils les moyens et structures pour associer les praticiens au développement et au partage des connaissances scientifiques ?

Françoise SUBLET

*Maître de conférences en Sciences de l'éducation
Chef de mission à la Mafpen de Toulouse*

Notes bibliographiques

- ADAM, J.-M. 1987, Textualité et séquentialité : l'exemple de la description, *Langue Française*, n° 74.
- *ALAVA, S. 1990, *Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les enseignants du Premier Degré en Haute-Garonne*, mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, sous la direction de F. Sublet, Toulouse : Université Toulouse Montmirail.
- *ALAVA, S. 1991, *Diffusion et utilisation des informations éducatives : de l'hétéroformation à l'autoformation ; le cas des enseignants débutants*, mémoire de DEA en Sciences de l'éducation, sous la direction de F. Sublet, Toulouse : Université Toulouse Montmirail.
- BAHLOUL, J. 1987, *Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Paris : BPI, Centre Georges Pompidou.
- BAUDOT, A. 1973, *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris : ESF.
- BOURDIEU, P. 1979, *La distinction*, Paris : Éditions de Minuit.
- CARRÉ, Ph. L'autoformation dans la formation professionnelle, *Études et expérimentations en formation continue*, Janv.-Févr. 1992, n°13, p. 1-5.
- DELAS, D., FILIOLET, J. 1973, *Linguistique et poétique*, Paris : Larousse-Université.

- DOISE, W., MUGNY, G. 1981, *Le développement social de l'intelligence*, Paris : Inter-Editions.
- INRDP, 1971, Le plan de rénovation du français à l'école élémentaire, *L'enseignement public*, sup^o au n°5.
- JAKOBSON, R. 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris : Éditions de Minuit.
- *JEAN, G., SUBLET F. et coll., 1982, *Poésie pour tous*, Paris : INRP-Nathan.
- MALRIEU, Ph. 1967, *La construction de l'imaginaire*, Bruxelles : Dessart.
- MOUNIN, G. 1968, *Poésie et société*, Paris : PUF, (SUP).
- PONGE, F. 1971, *La fabrique du Pré*, Paris : Skira, (Les sentiers de la création).
- *PRÊTEUR, Y., SUBLET, F. 1989, Conduites épi-langagières de lecteurs débutants, vis-à-vis des livres de jeunesse, selon leur éducation familiale et sociale, *Enfance*, n°3, p. 107-123.
- *PRÊTEUR, Y., SUBLET, F. 1990, Image de soi et acquisition de l'écrit chez les enfants de 4 ans : relations avec les conceptions et pratiques éducatives familiales vis-à-vis de l'écrit, in *Colloque Européen : Éducation familiale, image de soi et reconnaissance sociale*, LA 0259, 7-9 juin 1990, à paraître dans les Actes du Colloque.
- PRIVAT, J.-M., VINSON, M.-C. 1986, Habitat vertical et habitus lectural, *Pratiques*, n°52, p. 83-112.
- ROBINE, N. 1990, *Etat et résultats de la recherche sur la lecture en France, Rapport au Ministère Fédéral de l'Éducation et des Sciences de la RFA*, Bordeaux III.
- ROMIAN, H., LAFFOND, A. 1981, *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français*, T2, Vers l'observation des variables pédagogiques, Paris : INRP.
- DE SINGLY, F. 1989, *Lire à 12 ans, une enquête sur la lecture des adolescents*, Paris : Nathan.
- *SUBLET, F. 1993, Représentations et pratiques de lecture d'étudiants en Lettres et Sciences Humaines : recherches et propositions pour la formation, in E. Fraisse (dir.), ouvrage collectif à paraître aux PUF.
- *SUBLET, F. 1990, La genèse du concept de livre, in *Lire pour lire, Textuel*, n°3.
- *SUBLET, F. 1983, *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français*, T5 : *créativité et poésie dans les textes d'enfants du CM1*, in Fraisse (dir.), Paris : INRP.
- SUBLET, F. 1978, La poésie et l'institution scolaire de 1923 à 1972 in GFEN, *Le pouvoir de la poésie*, Paris : Casterman.
- *SUBLET, F., PRÊTEUR, Y. 1991, Le rapport à l'objet-livre dans le développement des compétences de lecture, in Privat, J.-M., Reuter, Y. *Lectures et médiations culturelles, Actes du Colloque de Villeurbanne*, mars 90, PUL.
- *SUBLET, F., PRÊTEUR, Y. 1989, Les livres de jeunesse au cycle des apprentissages premiers, essais d'une problématisation des représentations et pratiques pour la formation des enseignants, in *Actes du 6è Congrès International de l'AIPELF*, Université de Caen.

- *SUBLET, F., PRÊTEUR, Y. 1989, Les pratiques de lecture d'étudiants en Lettres et Sciences Humaines, *Les Dossiers de l'Éducation*, Université Toulouse le Mirail, n° 16, 4, V.
- *SUBLET, F., PRÊTEUR, Y. 1988, Les conduites réflexives d'enfants de 5-6 ans vis-à-vis des livres de jeunesse, *Revue française de Pédagogie*, n° 85, p. 47-54.

LES MOMENTS D'ANALYSE D'UNE PRATIQUE DU TEMPS PERDU POUR LA RECHERCHE ?

Philippe Mazereau

La pratique pédagogique, dont il sera question dans les lignes qui suivent, est réputée marginale, elle s'exerce en effet aux limites toujours problématiques de la pédagogie, de l'éducation, voire de la thérapie.

Néanmoins, par sa situation originale d'inclusion dans une institution de soin, elle explore par là-même les potentialités et les limites d'un travail pédagogique à visée réparatrice.

Ayant débuté un travail universitaire en Sciences de l'éducation sous le titre : *Itinéraire d'un enseignant dans une institution thérapeutique*, j'étais donc prédisposé à adhérer aux présentations «biographiques», insistant sur la singularité d'un parcours théorico-pratique. Pourtant, on le verra, l'essentiel de ma recherche consiste à distinguer la part de nécessité, de dispositions, de déjà-là institutionnel... qui oriente le cheminement d'un praticien. Ce travail de rétrospection ne repose pas sur le postulat d'une transparence totale des pratiques, il cherche au contraire à dégager ce qui, dans une expérience globale, relève : du théorisable, du communicable, du transposable... S'agissant de la restitution d'un itinéraire, la difficulté réside dans la conflictualité entre les ordres chronologique et logique. Le récit privilégié d'ordinaire le premier, tandis que la recherche s'appuie volontiers sur le second. Le texte qui suit résulte donc

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

d'un compromis qui laisse de côté bien des approfondissements au profit, je l'espère, d'une cohérence d'ensemble.

UNE RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE

Une fois n'est pas coutume, réflexion s'entend ici dans son acception première : *«Phénomène qui a lieu lorsqu'un corps doué d'une certaine vitesse en rencontre un autre qui lui fait obstacle, et qui le force à changer de direction.»* (Le Petit Littré).

Après une courte carrière d'instituteur, deux années au sortir de l'école normale, je fus nommé au sein d'une institution thérapeutique accueillant en internat ou semi-internat, des enfants et adolescents en grande difficulté familiale, scolaire, psychologique. Cet établissement privé associatif, géré par l'Association départementale de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, recevait des jeunes de 6 à 18 ans regroupés sous l'appellation «troubles de la conduite et du comportement». Au sein de l'établissement, une école de sept classes relevant de l'Éducation nationale, et des ateliers polyvalents animés par des éducateurs techniques, formaient l'unité pédagogique dite de jour. Dans ce contexte entièrement nouveau pour moi, mes outils pédagogiques ne tardèrent pas à être mis à mal par la conduite agressive de certains jeunes, et par l'impossibilité d'autres, trop scolairement démunis pour adhérer aux situations pédagogiques traditionnelles que je leur proposais. J'avais en effet la charge de groupes d'internes, hétérogènes aussi bien du point de vue de l'âge, des acquis scolaires (certains jeunes issus de classes ordinaires du CE au CM, côtoyant d'autres ne sachant ni lire ni écrire), que des troubles psychologiques, dont je n'avais à l'époque aucune idée autre que de sens commun. Je fis donc face dans un premier temps en abdiquant rapidement toute prétention à un enseignement destiné à l'ensemble du groupe. J'organisai çà et là quelques séquences d'apprentissage de mathématiques ou de français, nécessairement individualisées, où les techniques Freinet me furent d'un grand secours. Néanmoins, la vie de la «classe se résumait à un travail au jour le jour, rythmé par le refus passif des uns et les passages à l'acte violents des autres. Au cours de cette première année très déstructurante, je fus soutenu par ma participation aux réunions d'équipes pluridisciplinaires regroupant : éducateurs, psychologue, psychiatre, assistante sociale, au cours desquelles la situation des jeunes dans l'institution était examinée régulièrement. Il y était question de la prise en charge globale de chacun des

adolescents, dont l'aspect pédagogique ne constituait qu'une des dimensions. Elles me permirent donc, à travers la confrontation aux autres intervenants, de commencer d'élaborer une représentation moins partielle des adolescents. Par ailleurs, les réunions d'équipe pédagogique où se retrouvaient les instituteurs, les éducateurs techniques, ainsi qu'un psychiatre et le directeur pédagogique, furent elles aussi un facteur d'aide en ce qui me concerne. Ici les discussions portaient plus particulièrement sur les modalités pédagogiques de notre travail, favorisant en cela les échanges sur les difficultés des uns et des autres. Il convient de noter que ces pratiques régulières de circulation de la parole ne sont en général guère favorisées à l'école, sauf de façon informelle et bénévole, ce qui en réduit les effets.

Bref, au terme de cette première année scolaire, j'étais suffisamment «accroché» pour avoir envie de poursuivre mon expérience dans l'enseignement spécialisé. Pour autant qu'il me soit possible aujourd'hui d'en analyser les raisons, je pense que l'attrait pour un travail pédagogique en rupture avec l'école ordinaire, nécessitant une mise en jeu personnelle, fut important pour mon choix. Je fis donc une demande de stage de préparation au Certificat d'aptitude à l'enfance inadaptée, que j'eus la chance d'obtenir l'année suivante dans l'option «Troubles du comportement et de la conduite».

J'entamai donc ma formation avec de nombreuses interrogations sur la psychopathologie, mais surtout avec une intuition, construite au cours de l'année scolaire décapante que je venais de vivre, qui m'incitait à penser un lien entre les difficultés affectives et cognitives des adolescents. En d'autres termes, l'idée selon laquelle il y aurait des difficultés scolaires qui iraient croissant, jusqu'à franchir une frontière où elles deviendraient affectives, sociales, familiales... ne me satisfaisait pas.

L'APRÈS-COUP THÉORIQUE

Je mis donc à profit l'année de formation qui s'offrait à moi pour m'informer sur les troubles de la personnalité à travers les approches psychanalytiques et psychogénétiques, ainsi que sur l'organisation de l'institution dans laquelle j'avais exercé. Comme je l'indiquai plus haut, j'orientai mes lectures vers les auteurs établissant des liens entre les apports de la psychanalyse portant sur les troubles de la pensée, et les apports de la psychologie génétique inspirés des travaux de Piaget. Ceci me permit de toujours garder le contact avec mes préoccupations péda-

gogiques concernant l'apprentissage des jeunes en difficulté. À côté des lectures «classiques» de Freud, M. Klein, ou Winnicott, je me tournai plus particulièrement vers des auteurs tels que B. Gibello, E. Schmid-Kitsikis (1), qui insistaient sur le caractère global du fonctionnement mental conscient et inconscient du sujet, en y intégrant la théorie piagétienne de la construction des structures cognitives. Cet élargissement théorique me permit de repenser les problèmes pédagogiques et didactiques liés à l'enseignement et l'apprentissage, dans le cadre élargi des conduites cognitivo-intellectuelles.

Par ailleurs, au cours de stages dans l'institution, je pris connaissance de son projet pédagogique, inspiré de la psychothérapie institutionnelle, faisant référence explicitement à la psychanalyse. Cette fois, la lecture des ouvrages de J. Oury (1977), de F. Oury (1971), Tosquelles, me fournit un cadre de réinterprétation de mes premières expériences pédagogiques. Je pris conscience du rôle de médiation que pouvaient jouer les réunions de groupe de classe, l'institution de règles spécifiques élaborées par le groupe, la mise en place de projets de travail, etc. Bref, tout ce qui permet de faire en sorte que l'école ordinaire qui fut un échec avec ces jeunes, ne se reproduise pas à l'identique dans l'institution thérapeutique.

À l'issue de cette année de formation, j'obtins à nouveau ma nomination sur le même poste. Cette année de recul me permit de penser différemment mon travail, de faire des projets, bref de ne plus subir la situation, mais au contraire, d'anticiper. Dès lors, la classe devint peu à peu un lieu plus acceptant, où chacun pouvait exprimer ses difficultés en quittant les rôles stéréotypés du maître et de l'élève. Ce cheminement, d'autres avant moi l'avaient entamé dans des situations analogues (2). Pourtant il prenait, pour moi, le sens d'une remise en question fondamentale, jamais acquise, toujours à conquérir. Lorsque l'on assigne à l'école la tâche : de réconcilier les jeunes avec le savoir, d'évaluer le fonctionnement mental de ces derniers au-delà des simples exercices scolaires, on se heurte fatalement à des résistances et des incompréhensions. En effet, le discours du pédagogue se transforme, de quantitatif en termes de niveau scolaire, il devient qualitatif, emprunte parfois ses références à d'autres champs, notamment celui de la psychopathologie. C'est au cours de cette transformation progressive de ma pratique et de mon discours que j'éprouvai le besoin d'approfondir certaines questions théoriques. J'entrepris alors un cursus universitaire en Sciences de l'éducation, ce fut pour moi l'occasion d'analyser après-coup la situation paradoxale de «l'école» au sein d'une institution

thérapeutique. Au cours d'un premier travail, je faisais le point sur le parcours théorico-pratique dont je viens de rendre compte (3). Comme toujours, cet après-coup réflexif m'ouvrit à de nouvelles compréhensions, de nouvelles lectures. À cet égard, l'ouvrage de Francis Imbert, *Pour une praxis pédagogique* (4), eut une résonance particulière dans la mesure où il nommait bien des aspects de ma pratique pédagogique. Les distinctions capitales entre pratiques pédagogiques et praxis, entre projet et programme... fonctionnèrent comme autant d'aides à la saisie de mes tâtonnements, de mes difficultés à bâtir au quotidien un cadre pédagogique où des jeunes en grande difficulté puissent s'essayer à de nouvelles expériences d'apprentissage. Cette rencontre avec la littérature des Sciences de l'éducation fut un facteur de clarification des différentes dimensions de mon travail. Je commençai de percevoir les différents niveaux de ma pratique comme trois cercles concentriques délimitant des zones d'intérêts spécifiques. Au centre, le cercle le plus étroit rassemblait les méthodes, les supports d'activités, etc., ainsi que les aspects psychologiques et pathologiques de l'acquisition de connaissances. Les médiations telles que les ateliers de raisonnement logique, l'informatique et le langage Logo... furent introduites dans les activités scolaires. Ces outils favorisèrent une compréhension individualisée des difficultés de chacun. Les notions de permanence de l'objet, de défenses maniaques, d'inhibition, etc., s'actualisaient dans la classe, devenaient «lisibles» au travers du comportement quotidien des adolescents face à l'activité intellectuelle. Ce faisant, je commençai à percevoir que celle-ci était plus fragmentée et anarchique que ne le laissent entendre certaines théories strictement développementales concernant l'apprentissage. Cette période de lectures, suivies d'expérimentations dans la classe grâce à des outils renouvelés, produisit une relative «euphorie», qui rompait avec mes débuts difficiles. Certains adolescents réalisaient en effet de réels progrès qui contribuaient à leur redonner une meilleure image d'eux-mêmes face au savoir. Mais ces méditations fonctionnaient dans le cadre plus large d'une approche pédagogique spécifique, structurée par des principes issus de la pédagogie institutionnelle (réunions, vie «démocratique»). En fait ces nouveaux supports d'activité prenaient un sens différent dans le contexte de la classe. Ici, les difficultés spécifiques des adolescents exigeaient l'élaboration de principes pédagogiques nouveaux. Ces derniers intégrant notamment : l'impossibilité d'une programmation durable et systématique, l'acceptation des refus, des retours en arrière, la prise en compte de ce que M.L. Verdier-Gibello a baptisé les rebuts pédagogiques, «le bruit, les conflits, les conduites absurdes, les

conduites d'opposition, de destruction» (5). Dans un tel cadre pédagogique relativement mobile, l'improvisation gagne un statut qui lui est généralement refusé et les différentes positions d'apprenant, d'enseignant, de formateur deviennent verbalisables, analysables.

C'est à ce niveau, celui du second «cercle», que mes préoccupations pédagogiques et non pas simplement didactiques, trouvèrent un contrepoint théorique chez certains auteurs de Sciences de l'éducation (J. Ardoino (1985 et 1987), J. Filloux (1983 et 1989), J. Houssaye (1988), P. Meirieu (1987)). Je développai à travers ces lectures la compréhension que la relation pédagogique est une relation à trois (adulte, enfant, savoir). À partir de là, ainsi que l'analyse fort justement Jean Houssaye, le fait de privilégier les couples adulte-savoir, enfant-savoir ou encore adulte-enfant, ne peut conduire qu'à la marginalisation du troisième terme. Encore une fois, la reprise théorique de mes expériences antérieures me permit d'asseoir de nouvelles orientations. En effet, la nécessité d'étayer théoriquement et pratiquement ce dispositif s'imposait devant l'incompréhension relative qu'il suscitait parfois, chez certains jeunes et certains professionnels de l'institution.

UNE VRAIE ÉCOLE OU UNE ÉCOLE VRAIE ?

«Je ne travaille pas ici parce que ce n'est pas une vraie école !». C'est cette remarque exemplaire, maintes fois entendue sous diverses formes, qui m'a conduit au troisième temps (troisième cercle) de l'analyse de ma pratique. Ceci mérite quelques explications ! En effet, travailler selon les principes dont je viens de rendre compte, conduit à remettre en cause bien des allants-de-soi sur l'école. Que penser d'une école sans groupes de niveau, sans enseignement systématique de connaissances, sans devoirs le soir, où il est permis de ne pas travailler ? Rien ne concorde donc en apparence avec les représentations de l'école dans la société, celle que tout le monde connaît pour l'avoir fréquentée. De plus, les jeunes confiés à une institution à caractère psychiatrique vivent ce placement comme une marginalisation sociale et ont tendance à réclamer de la conformité. Par ailleurs, les autres professionnels de l'institution n'échappent que difficilement à ces mêmes représentations, si bien que leurs demandes concernant les apprentissages scolaires des adolescents, mobilisent, elles aussi, l'imaginaire traditionnel de l'école. Ces facteurs, à l'insistance quotidienne, avivèrent, chez moi, une relative crise d'iden-

tité professionnelle. En l'espèce, la relative autonomie du fonctionnement de l'école dans l'institution a permis que ces problèmes n'apparaissent que tardivement comme composante de ma pratique. En outre, pour que ces questions puissent être abordées, il m'a fallu prendre un certain recul par rapport à ma pratique, et ce recul ne fut possible qu'à partir de la stabilité relative du fonctionnement de la classe. Mais une fois cette prise de conscience réalisée, l'inconfort de cette situation paradoxale me conduisit à de nouvelles interrogations.

LE PARADOXE DE L'ÉCOLE DANS UNE INSTITUTION THÉRAPEUTIQUE

Une fois de plus, c'est la lecture de l'ouvrage de deux collègues enseignantes dans une institution semblable à celle où j'exerçais (6), qui attira mon attention sur cette double contrainte pesant sur les instituteurs en milieu thérapeutique. D'un côté, la nécessaire adaptation au fonctionnement de l'institution implique d'accueillir tous les enfants selon leur admission dans les différents pavillons, d'où l'extrême hétérogénéité des groupes en terme d'âge et de difficulté individuelle. De l'autre côté, le maintien de la part de l'Éducation nationale d'exigences de programmation (emploi du temps pluridisciplinaire, journal de classe...), crée une situation de porte-à-faux. Cette double appartenance pose la nécessité d'être capable de répondre aux interrogations de ces deux «tutelles», en élaborant un discours susceptible de rendre compte d'une pratique en rupture avec les schémas traditionnels de l'enseignement. Au cours de cette élucidation progressive, je mesurai toute l'ambiguïté du rôle de l'école vis-à-vis des jeunes en grande difficulté. En effet, la plupart du temps, c'est au sein de l'école qu'apparaissent les échecs. Qui plus est, cette dernière joue un rôle primordial dans l'exclusion des jeunes confiés à l'institution thérapeutique. Or dans le même temps, il est demandé à «l'école», au sein de cette institution nouvelle, de réparer l'échec scolaire, de rattraper le retard, etc. Voilà une situation qui ressemble fort à celle de pompier pyromane !

Ce paradoxe mis à jour, je tentai alors de comprendre en quoi il était actif dans ma pratique. Je parvins à la conviction que les trois cercles successifs de mes interrogations étaient liés par un rapport indéfinissable en termes logiques autrement que par le travail d'une praxis pédagogique, mettant en question les distinctions couramment admises telles que affectif/cognitif ou encore, individuel et social. Dans un article pour la

revue *Les sciences de l'éducation* (7), je fis, en 1989, un bilan de ma démarche. Au travers de la reprise de mon parcours théorico-pratique, j'indiquai comment, à mon sens, une position clinique en pédagogie se devait de prendre en compte ces différents niveaux d'analyse, pour espérer sortir du singulier, de la particularité institutionnelle. Ce fut assurément un tournant dans mon questionnement que j'attribue à la poursuite de mon cursus en Sciences de l'éducation. En effet, les préoccupations formatives de celles-ci entraînent à tenter des généralisations, à penser des transpositions...

LA CONSTRUCTION D'UN OBJET DE RECHERCHE

Le problème devint, dès lors, de comprendre pourquoi, en dépit de son importance et de sa variété, on ne trouvait que peu d'orientations analogues à celles que je commençai d'avancer, dans l'enseignement spécial. Étaient-elles condamnées au «ghetto» de rares institutions thérapeutiques ? En fait, je constatai que de part et d'autre : école et établissements de soins, circulaient des représentations que je jugeai caricaturales, mais qui n'en structuraient pas moins le champ identitaire des agents de ces deux institutions. Je fus plusieurs fois alerté par des discussions avec des médecins et des psychologues de l'institution, où l'enjeu consistait à savoir si l'école avait créé la psychiatrie de l'enfant en fabriquant l'échec, ou, si au contraire, la psychologie et la psychiatrie naissantes s'étaient précipitées au chevet de l'école pour y découvrir des enfants «débiles». Je découvris le poids de conflits de compétences, de défense corporative, etc. qui jalonnaient l'histoire du secteur de l'éducation spéciale. Je me plongeai alors dans les nombreux travaux, sociologiques notamment, traitant de l'origine historique de cette branche particulière de l'éducation : Chauvière (1980), Gateau (1989), Muel-Dreyfus (1985), Pinell-Zafiroopoulos (1963), Vial (1990), Wacjman (1988). Il m'apparut rapidement que ce secteur illustre à merveille la théorie des champs de P. Bourdieu ; or, celui de l'éducation spéciale se signale historiquement par ses clivages au premier rang desquels celui qui oppose l'Éducation nationale et le secteur de la Santé. J'expérimentai quotidiennement l'actualité de certaines questions historiques liées à la place de l'école en tant qu'institution dans le champ de l'éducation spéciale. Mais j'éprouvai des difficultés à penser le lien en terme de formulation d'un sujet de recherche, entre mon interrogation actuelle sur les conditions d'émergence d'une

pédagogie clinique, et le travail socio-historique de l'étude générale du champ. Je restai longtemps bloqué à cette étape de relative disjonction devant la pluralité des orientations de recherches possibles (8). On ne soulignera jamais assez ce que le passage de l'analyse d'une pratique, aussi avancé soit-il, à la mise en forme d'une recherche, suppose d'abandons, de découpages difficiles à opérer.

La parution des textes de l'annexe XXIV (qui régissent les établissements spécialisés), puis les circulaires sur l'intégration scolaire (9) me fournirent l'occasion de dépasser certains blocages. Ces textes eurent pour effet de relancer les débats autour de la place de l'école dans le champ de l'éducation spéciale. Au-delà des conflits récurrents sur la place respective des services de santé mentale et l'éducation nationale, c'était à nouveau la question du partage des fonctions éducative, thérapeutique, et pédagogique qui se posait. Curieusement, les prises de position des uns et des autres au sujet de l'intégration, se faisaient au nom d'une lecture ou plutôt d'une réinterprétation de l'histoire du secteur (10). Je mesurai alors l'actualité de la phrase de F. Muel-Dreyfus selon laquelle : *« Cette histoire continue à imposer ses règles du jeu alors même que les enjeux politiques ou professionnels, auxquels ces règles étaient liées en tant que stratégies pratiques, ont disparu ou se sont déplacés. »* (11) Dès lors, ma situation intermédiaire entre deux institutions devenait un atout pour me dégager de l'emprise du discours que chacune (Éducation nationale et Santé) tente d'imposer comme légitime, à ses agents. Entre-temps, la lecture des hypothèses théoriques envisageant l'institution comme un système à la fois culturel, symbolique et imaginaire (E. Enriquez, R. Kaes) (12), avait achevé de donner corps à un projet de doctorat. Mon travail se formule désormais de la manière suivante : restituer l'histoire des créations de ce que l'on nomme l'enseignement spécial (psychologie scolaire, classes d'adaptation, groupes d'aide psychopédagogique, pédagogie de soutien, intégration scolaire), et des pratiques pédagogiques spécifiques qu'il a engendrées. Cette histoire ne saurait se résumer à la recherche d'une cohérence interne telle qu'elle peut apparaître dans la diachronie des discours officiels, elle cherchera à mettre en valeur ce que ce secteur et les pratiques qui lui sont afférentes doivent synchroniquement aux autres logiques et pratiques co-présentes dans le champ plus vaste de l'éducation spéciale. Cette démarche s'inscrit dans la visée praxiste d'historicisation du rôle et des limites de la fonction pédagogique auprès des jeunes en difficulté. Elle exprime la volonté de ne pas se contenter a priori des frontières réelles ou imaginai-

res produites par l'histoire «cristallisée» dans les institutions. Tel est pour moi le sens d'une démarche clinique en éducation.

Philippe MAZERAU

Instituteur spécialisé, Doctorat en sociologie de l'éducation

Notes

- (1) Bernard GIBELLO. *L'enfant à l'intelligence troublée*, Paidos le Centurion, 1984.
Elsa SCHMID-KITSIKIS. *Théorie et clinique du fonctionnement mental*, Éd. Mardaga, 1985.
- (2) Aïda VASQUEZ, Fernand OURY. *Vers une pédagogie institutionnelle*, F. Maspéro, 1973.
Suzanne ROPERT. *Écoute maîtresse, une institutrice chez les enfants fous*, Stock, 1980.
- (3) Philippe MAZERAU. *Espace pédagogique et institution thérapeutique : problèmes de définition et de contenu*, Université de Caen, Documents du C.E.R.S.E. n° 17, novembre 1986.
- (4) Éd. Matrice, 1985, préface de Jacques ARDOINO.
- (5) Entre vide et violence, l'agi et le pensé dans le cadre pédagogique. *Neuropsychiatrie de l'enfance*, 1985, 33n (8-9).
- (6) Annie CERVONI, Catherine CHARBIT. *La pédagogie dans les institutions thérapeutiques*, P.U.F., 1986.
- (7) Philippe MAZERAU. Un itinéraire pédagogique : penser l'école dans une institution thérapeutique. *Les sciences de l'éducation*, 1989, n° 4, p. 29-54.
- (8) Philippe MAZERAU. *Approche plurielle des pratiques pédagogiques dans le champ de l'inadaptation*. Documents du C.E.R.S.E., n° 52, Université de Caen, juillet 1991.
- (9) Décret n° 89789 du 27.10.89 (annexes XXIV).
Circulaire n° 91302 du 18.11.91 (Intégration scolaire).
- (10) Stanislaw TOMKIEWICZ. *Pédagogie et thérapie : à propos annexe XXIV*. Allocution au colloque du C.T.N.R.H.I. le 27.10.90.
- (11) Francine MUEL-DREYFUS. *Le métier d'éducateur*, Minuit, 1985, p. 10.
- (12) Eugène ENRIQUEZ. *L'organisation en analyse*, P.U.F., 1992.
René KAES. *L'institution et les institutions*, Dunod, 1987.

Bibliographie

- ARDOINO, Jacques. *Des allants-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique*. Préface à IMBERT Francis, *Pour une Praxis pédagogique*, Paris : Éd. Matrice, 1985.
- ARDOINO, Jacques. *La démarche clinique dans la recherche en éducation*. Documents du C.E.R.S.E., n° 21, mai 1987.
- BOURDIEU, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris : Minuit, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. *Réponses*, Paris : Seuil, 1992.
- CHAUVIÈRE, Michel. *L'enfance inadaptée, héritage de Vichy*. Paris : Éditions Ouvrières, 1980.
- GATEAU-MENNECIER, Jacqueline. *Bourneville et l'enfance aliénée*. Paris : Paidós le Centurion, 1989.
- FILLOUX, Janine. Clinique et pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, juillet-août-septembre 1993, n° 64, p. 13-20.
- FILLOUX, Janine. Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, avril-mai-juin 1989, n° 87, p. 59-75.
- HOUSSAYE, Jean. *Le triangle pédagogique*. Berne : P. Lang, 1988.
- MEIRIEU, Philippe. *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : E.S.F., 1987.
- MUEL-DREYFUS, Francine. *Le métier d'éducateur*. Paris : Minuit, 1985.
- OURY, Fernand. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro, 1971.
- OURY, Jean. *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Paris : Payot, 1977.
- PINELL, Patrice, ZAFIROPOULOS, Markos. *Un siècle d'échecs scolaires*. Paris : Éditions Ouvrières, 1983.
- TOSQUELLES, François. *Éducation et psychothérapie institutionnelle*. Hiatus éditions, 1984.
- VIAL, Monique. *Les enfants anormaux à l'école*. Paris : A. Colin, 1990.
- WACJAM, Claude. La constitution du croisement médico-pédagogique. *Fré-
nésie*, 1988, n° 6, p. 173-198.

LES ÉTUDIANTS

UN APERÇU BIBLIOGRAPHIQUE

(1965-1992)

Jeanne Lamoure-Rontopoulou

Les *Héritiers*, ouvrage publié en 1964, a longtemps été considéré comme la référence obligée pour tout discours sur les étudiants : ceux-ci ont accédé à l'enseignement supérieur non pas parce qu'ils sont «doués» mais surtout grâce à l'héritage culturel induit par leur appartenance sociale.

L'inégalité des chances d'accès à l'université liée à l'origine sociale des étudiants, vue comme un des éléments-clés du fonctionnement du système éducatif, demeure le schéma conceptuel d'un grand nombre d'analyses de cette population dont toutes les autres caractéristiques apparaissent de ce fait secondaires.

Les événements de Mai 1968 ont provoqué – en France comme à l'étranger – une floraison exceptionnelle d'ouvrages sur la révolte estudiantine, sur l'image de l'«étudiant-révolutionnaire», catégorie qu'on admirait autant qu'on redoutait mais qu'on connaissait tout compte fait assez mal en dehors des représentations idéologiques qui en avaient été forgées. Une fois émoussé cet intérêt dicté par les circonstances du moment, le public étudiant retombe dans l'oubli. On l'évoque seulement, de temps à autre, à l'occasion d'une démonstration sur l'inégalité des chances et le déterminisme social en œuvre dans le système scolaire.

Les besoins de la planification, les difficultés croissantes de l'insertion professionnelle des jeunes au cours des années 1970, la méfiance des instances politiques à l'égard de l'université et notamment de certaines disciplines, ravivent l'intérêt pour les étudiants. Dans ce contexte, ceux-ci sont considérés comme une variable du fonctionnement du système

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

éducatif : en collaboration avec l'INSEE, le Ministère de l'Éducation nationale met en place un dispositif de comptabilité annuelle des flux de sortie de l'université, s'intéresse au nombre d'étudiants diplômés ; le CEREQ lance les premières enquêtes d'insertion professionnelle des étudiants et, dans le cadre de la préparation du Plan, on réfléchit à une régulation des flux sortant de l'université, des liens avec les besoins du marché du travail. L'Éducation nationale commence également à s'intéresser au «rendement» des études universitaires en relation avec le financement des différentes filières et disciplines. C'est, vers le milieu des années 1970, la période du démarrage, dans les services techniques du Ministère, des premiers «panels» d'étudiants qui ont pour objectif l'évaluation des échecs et des réussites en particulier au cours du premier cycle universitaire.

L'objectif de «80 % de bacheliers», poursuivi par les instances politiques au cours des années 1980, a conduit à l'université, secteur «ouvert» au sein des enseignements supérieurs, un nombre croissant d'étudiants. Cette «nouvelle» population n'a plus beaucoup de choses en commun avec les «Héritiers» du début des années 1960 : public hétérogène, représentant souvent la première génération de leur famille à accéder à l'université, ils sont préoccupés par l'obtention d'un diplôme, condition nécessaire pour trouver un emploi. Les événements de 1986 ont montré la sensibilité de cette catégorie de jeunes à ce type de préoccupations. Les campus existants, pour la plupart construits dans les années 1960, sont inadaptés qualitativement et quantitativement, ils ne peuvent accueillir les flux croissants d'étudiants et les risques de contestation sociale inhérents à cette situation deviennent dès lors évidents.

Les échanges internationaux, notamment dans le cadre de la Communauté Européenne, ont enfin révélé le retard de la France dans la connaissance de la population étudiante. Dans la plupart des pays voisins, en particulier en Allemagne, des enquêtes régulières sont organisées sur les étudiants, leurs caractéristiques, leurs conditions de vie, autant de domaines pour lesquels, en France, il n'existe pas d'information, à l'exception de monographies isolées réalisées dans le cadre de laboratoires de recherche. C'est seulement en 1989 qu'est créé l'Observatoire de la vie étudiante. Comme le précise son premier rapport, cet observatoire est né dans le contexte défini par les orientations du Xème Plan – celles en particulier concernant l'exigence de cohésion sociale et de progrès économique, la Loi d'Orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989 qui consacre l'Éducation comme «première priorité nationale» et le Plan pluriannuel (1991-1995) d'aménagement et de développement uni-

versitaires, ainsi que le rapport Domenach sur les conditions de vie des étudiants. Il incombe ainsi à l'observatoire de produire des informations sur les conditions de vie des étudiants, de les publier dans un rapport annuel.

Enfin, sur la période récente, des ouvrages à caractère sociologique ou psychosociologique ont contribué à reconsidérer les étudiants comme une population particulière, non plus réductible à son origine sociale ou à une variable statistique dans le cadre des politiques éducatives, mais dont il s'agit d'analyser les comportements, les attitudes et les attentes. Les universités – au moins un certain nombre d'entre elles – ont pour leur part mis en place des dispositifs de suivi des étudiants et/ou des observatoires des entrées dans la vie active.

Il faut enfin noter le succès des revues spécialisées, des articles ou des dossiers réguliers dans la presse quotidienne, fournissant des informations sur l'orientation scolaire et professionnelle, l'appréciation que portent les étudiants sur leurs universités. Le tirage important que connaissent ces publications, la référence qu'elles constituent même au sein des universités, révèlent l'ampleur d'une demande qui n'est pas satisfaite par ailleurs.

Ce nouvel intérêt porté aux étudiants, prometteur pour les investigations futures, ne doit cependant pas faire oublier le chemin qui reste à parcourir : les comportements selon les disciplines, les régions, les disparités entre les sexes, les motivations et leurs mutations au cours des études, les attitudes à l'égard de l'institution universitaire, les pratiques individuelles, le public des étudiants étrangers et leur intégration dans l'université, les comparaisons internationales... : la liste est longue des lacunes de l'information existante et des axes de réflexion et de recherche à explorer.

La bibliographie présentée ne se veut pas exhaustive, elle fournit une sélection d'ouvrages regroupés autour de différents thèmes : les analyses sociologiques, l'insertion professionnelle des étudiants, l'accès aux enseignements supérieurs, les conditions de vie des étudiants. En conclusion sont ajoutés quelques ouvrages de référence sur l'enseignement supérieur en particulier et le système éducatif en général.

Le choix des rubriques sous lesquelles sont regroupés les ouvrages et articles a été fait dans l'ordre chronologique d'apparition des différents thèmes et pour chacun d'eux par ordre alphabétique des auteurs. Certes, d'autres choix sont possibles ; il nous a cependant semblé que celui adopté ici avait l'avantage de rendre lisible l'évolution des intérêts et des

préoccupations dont les étudiants ont été l'objet au cours des trente dernières années.

1. LES ANALYSES SOCIOLOGIQUES : du déterminisme social à la vision estudiantine de l'université

L'université a été un des moyens de la reproduction de la structure sociale, mais quelles sont les mutations produites par l'enseignement supérieur de masse et quelles sont les attitudes des étudiants actuels à l'égard de l'institution universitaire ?

- BERGER, Ida. *Tiendront-ils ? Étude sociologique sur les étudiants des deux bords du Rhin*. Paris : Anthopos, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. *Les héritiers*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1964.
- CAMILLIERI, Carmel ; TAPIA, Claude. *Jeunesse française et groupes sociaux après mai 1968 : enquêtes sur les populations universitaires et scolaires de Paris et de province*. Paris : Éditions du CNRS, 1974.
- FRANCES, Robert. *L'idéologie dans l'université : structures et déterminants des attitudes sociales des étudiants de France*. Paris : PUF, 1980.
- JAROUSSE, Jean-Pierre. Les contradictions de l'université de masse dix ans après. *Revue Française de Sociologie*, 1984, XXV-2, p. 191-210.
- LAPEYRONNIE, Didier ; MARIE, Jean-Louis. *Campus blues : les étudiants face à leurs études*. Paris : Le Seuil, 1992.
- MOLINARI, Jean-Paul. *Les étudiants*. Paris : Éditions Ouvrières, 1992.
- SAINT-MARTIN, Monique (de). *Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique*. Paris : Éditions Mouton, 1971.
- THELOT, Claude. *Tel père, tel fils : position sociale et origine familiale*. Paris : Dunod, 1982.

2. LES ÉTUDIANTS ET LA POLITIQUE De mai 1968 à décembre 1986

C'est le thème central d'une quantité impressionnante d'ouvrages, français et étrangers, publiés sur les événements de Mai 1968, dont nous nous contentons ici de présenter quelques-uns. Il est intéressant par ailleurs de constater que, vingt ans plus tard, les manifestations de 1986

n'ont donné lieu qu'à une production de publications somme toute très modeste.

- ASSOULINE, David. *Notre printemps en hiver : le mouvement étudiant de décembre 1986* : dossier présenté et établi par D. Assouline et S. Zapp. Paris : La Découverte (Cahiers libres), 1987.
- ARON, Raymond. *La révolution introuvable : réflexions sur les événements de Mai*. Paris : Fayard, 1968.
- BACLY, J. et C. *Les étudiants et la politique*. Paris : A. Colin, 1973.
- BELDENFIELDS, A. *Student politics in France, a study of the «Union Nationale des Étudiants de France»*. New York ; London : Basic books, 1970.
- BOUSSARD, I. Les étudiants et la participation. Les élections aux conseils d'UER des Universités, *Revue française de Sociologie*, 1980, XXI-1, p. 19-27.
- COCKBURN, A. *Student power, problems, diagnosis, action*. London : Penguin Books, 1969.
- JENCKS, C. ; RIESMAN, D. *The academic revolution*. New York : Doubleday and Co., 1968.
- SAUVAGEOT, J. ; GEISMAR, A. ; COHN-BENDIT, D. *La révolte étudiante : les animateurs parlent*. Paris : Le Seuil, 1968.
- SCHNAPP, A ; VIDAL-NAQUET, P. *Journal de la Commune étudiante : textes et documents, novembre 1967-juin 1968*. Paris : Le Seuil, 1969.
- TOURAINE, A. *Lutte étudiante*. Paris : Le Seuil, 1978.
- UNION NATIONALE DES ÉTUDIANTS DE FRANCE, SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Le livre noir des journées de mai*. Paris : Le Seuil, 1968.

3. L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS.

La naissance des observatoires d'entrée des étudiants dans la vie active

Le sixième Plan met l'accent sur la relation entre les élèves et étudiants diplômés par niveau de formation (selon la nomenclature interministérielle des six niveaux de formation) et les emplois que les jeunes occupent à la sortie de l'école et de l'Université. Pour répondre aux préoccupations des planificateurs, en l'absence d'information dans ce domaine, on crée en 1970 un organisme spécialisé dans les enquêtes d'insertion professionnelle, le Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ). Celui-ci lance les premières enquêtes nationales sur l'insertion professionnelle des étudiants. Aux interrogations des

planificateurs s'ajoutent à ce début des années 1970, le problème du tarissement progressif des débouchés traditionnels des étudiants, notamment littéraires, dans l'enseignement, celui du financement des formations universitaires en fonction de leur « rendement » pédagogique et de leur adéquation au marché du travail, enfin la demande des étudiants d'obtenir un diplôme garantissant le mieux un emploi. Cet ensemble d'éléments trouve son expression dans la multiplication des études d'insertion professionnelle, faites aussi par des chercheurs, et l'intérêt des universités pour la mise en place des filières professionnalisées.

- AFFOLTER, E. ; DUBOIS, M. *L'Insertion professionnelle des étudiants d'une Maîtrise de Sciences et Techniques, diplômés en 1982 et 1983*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 1988.
- AMIOT, Michel. *À quoi sert l'université ? Une université, ses étudiants et le marché de l'emploi*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1978.
- BASZANGER, Isabelle. La socialisation professionnelle et le contrôle social. Le cas des étudiants en médecine futurs généralistes. *Revue Française de Sociologie*, XXII-2, 1981, p. 52-75.
- BAUDELLOT, C ; BENOLIEL, R. ; CUCROWICZ, H. ; ESTABLET, R. *Les étudiants, l'emploi et la crise*. Paris : Maspéro, 1981.
- CEREQ. Paris. *Étudiants en sciences économiques et commerciales et cadre de vie professionnelle*. Paris : La Documentation Française, 1976.
- CEREQ. Paris. CHARLOT, A. ; BECIRSPAHIC, K. *Les universités et le marché du travail : enquête sur les étudiants à la sortie des universités et sur leurs débouchés professionnels*. Paris : La Documentation Française, 1978.
- CEREQ. Paris. POTTIER, F. *Cinq ans de vie professionnelle des étudiants issus de l'enseignement supérieur scientifique : comparaison de deux cohortes sorties en 1975 et 1978*. Paris : CEREQ, 1987.
- GOLDSTEIN, Reine. *La faculté maillon dans l'insertion professionnelle et sociale : le devenir d'une promotion de diplômés en Droit dijonnais*. Dijon : Université de Dijon, 1983.
- INSTITUT EUROPÉEN D'ÉDUCATION ET DE POLITIQUE SOCIALE. Paris. *L'enseignement supérieur contre le chômage*. Paris : IEEPS, 1984.
- LAMOURE-RONTOPOULOU, Jeanne ; LAMOURE, J. The Vocationalisation of Higher Education in France : continuity and change. *European Journal of Education*, 1992, vol. 27, n° 1/2, p. 22-40.
- PASSERON, Jean-Claude. L'inflation des diplômés : remarques sur l'image de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue Française de Sociologie*, XXIII-4, 1982, p. 34-70.
- VRAIN, Ph. *Les débouchés professionnels des étudiants. Lettres, Droit, Sciences économiques, IEP, Grandes écoles de commerce*. Paris : PUF, 1973.

Il convient par ailleurs de rappeler l'existence des données d'enquêtes produites par des dispositifs sur l'insertion des étudiants diplômés mis en place dans certaines universités, notamment les universités lilloises.

4. L'ACCÈS AUX ENSEIGNEMENTS SUPÉRIEURS

Problèmes d'inégalité sociale, selon le sexe, dans l'orientation et le déroulement des études

La question de l'accès aux enseignements supérieurs et du déroulement des études, en particulier au cours du premier cycle universitaire, est liée essentiellement aux préoccupations de l'enseignement de masse : comment organiser l'enseignement universitaire de façon efficace pour accueillir un public nombreux et hétérogène ? Quel type d'inégalités apparaît dans ce nouveau contexte ?

- BISSERET, Noëlle. *Les inégaux ou la sélection universitaire*. Paris : PUF, 1974.
- BERTHELOT, J.M. De la terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation. *Revue Française de Pédagogie*, 1987, n° 81, p. 5-15.
- CHARLOT, A ; PIGELET, J.L. *L'après-bac : itinéraires de réussite après trois ans d'études*. Paris : CEREP, 1989. (Collection des études ; 52).
- CHAZAL, J. ; DANIAUD, A. ; ESQUIEU, P. *Orientation des bacheliers et début des études supérieures : données académiques*. Paris : Direction de l'Évaluation et de la Prospective - Ministère de l'Éducation nationale, 1988.
- COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION. Ministère de l'Éducation nationale. Paris. *Rapport au Président de la République*. Paris : CNE, 1990.
- DUFRASNE, Claude. *La première année d'université : une année-clé*. Paris : Université Paris VII, 1980.
- EUROPEAN CULTURAL FOUNDATION - INSTITUTE OF EDUCATION. PARIS. *Recent student flows in higher education*. Paris, 1976.
- LAMOURE-RONTOPOULOU, Jeanne ; LAMOURE Jean. *Les premières années d'enseignement supérieur dans la perspective de 1993*. Étude préparée pour l'Institut Européen d'Éducation et de Politique Sociale et le Ministère du Plan. Paris, 1990.

Dans ce même domaine, mais vu sous l'angle des disparités par sexe, on peut citer les ouvrages et articles suivants :

- LAMOURE-RONTOPOULOU, Jeanne. L'orientation des bacheliers dans l'enseignement supérieur. *Éducation et Formations*, 1983, n° 2.

- MICHEL, Jean. *Les femmes dans les diverses formations d'ingénieurs*. Paris : UNESCO, 1988.
- TOURNIER, Michèle. *L'accès des femmes aux études universitaires en France et en Allemagne 1861-1967. Contribution à l'étude de l'enseignement féminin en France et en Allemagne durant ces cent dernières années*. Thèse, UER des Sciences de l'Éducation, Université Paris V, 1972.
- WILSON and BOLDIZAR. Gender segregation in Higher Education : Effects of aspirations, mathematics achievement, and income. *Sociology of Education*, 1990, n° 1, vol. 63, p. 18-43.

5. LES CONDITIONS DE VIE DES ÉTUDIANTS

Le rapport Domenach et la création par la suite de l'Observatoire de la vie étudiante témoignent de l'intérêt que commencent à manifester les pouvoirs publics pour la vie dans les campus en relation avec l'efficacité des enseignements. Cependant sur ce terrain, quelques monographies avaient déjà posé les jalons pour des dispositifs de recueil d'information à l'échelle nationale.

- DOMENACH, Claude. *Les conditions de vie et le contexte de travail des étudiants*. Rapport présenté au Ministre de l'Éducation nationale. Paris : Service d'information du Ministère de l'Éducation nationale, 1982.
- GRIGNON, C. *Les clientèles du restaurant universitaire*. Paris : INRA : Économie et Sociologie, 1986.
- OBSERVATOIRE DE LA VIE ÉTUDIANTE. *Premier rapport*. Paris : MEN, 1990. *Deuxième rapport*. Paris : MNE, 1991.
- PERROT, J. *Modes de vie, emplois du temps et réussite universitaire*. Dijon : IREDU, 1986.
- VALABREQUE, Catherine. *La condition étudiante*. Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1970.

6. OUVRAGES GÉNÉRAUX

La question des étudiants ne peut pas être isolée de l'histoire, des mutations de l'université et de l'enseignement supérieur dans son ensemble. Dans cette optique nous avons souhaité terminer cette bibliographie sélective par certains ouvrages fondamentaux concernant l'enseignement supérieur en articulation avec les autres secteurs éducatifs, mais aussi dans ses rapports avec le contexte international.

- JALLADE, J.P. *L'enseignement supérieur en Europe : vers une évolution comparée des premiers cycles*. Paris : La Documentation Française, 1991.
- LESOURNE, J. *Éducation et société demain : à la recherche des vraies questions*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 1988.
- MINOT, J. *Histoire des universités françaises*. Paris : PUF, 1991. (Que sais-je ? ; 2600).
- SECRETARIAT D'ÉTAT AU PLAN. *Éduquer pour demain*. Paris : La Découverte/La Documentation Française, 1991.

Enfin, une rétrospective statistique constitue une référence de base :

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *L'enseignement supérieur en France : étude statistique et évolution de 1959-60 à 1977-78*. Paris : MEN, 1980.

Jeanne LAMOURE-RONTOPOULOU

Comité national d'évaluation

**LES THÈMES TRAITÉS PAR
LES ARTICLES DE LA «REVUE
FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE»
ET DE LA REVUE «LES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION POUR
L'ÈRE NOUVELLE»**

*à travers les tables de ces revues de
1967 à 1990 : données sur l'évolution
du champ des publications ou sur le
mode de classement thématique ?*

Claire-Hélène Toux

La Revue Française de Pédagogie et la revue du CERSE, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle* sont considérées comme des revues au sein desquelles se spécifieraient les savoirs élaborés en Sciences de l'éducation. Deux études en tout cas partent de ce postulat : celle de J-P Pourtois (1) et celle de J. Schriewer et E. Keiner (2).

La première propose un travail comparatif entre ces deux revues et une revue américaine autour de l'instrumentation dans les recherches en éducation. La notion d'instrumentation est prise en compte, par ces auteurs, comme un aspect important de la qualité «scientifique» des articles puisqu'elle devient discriminante pour caractériser ceux-ci ; les questions suivantes sont envisagées : quelle est la proportion des articles qui font usage d'une instrumentation ? Quelles sont les caractéristiques de celle-ci ? Est-il fait référence aux théories sous-jacentes à ces instru-

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

ments ?... Mais la faible proportion des articles qui utilisent une instrumentation d'une part, la part de ceux, parmi cet ensemble, qui explicitent les cadres théoriques associés aux instruments utilisés d'autre part, rendent presque insignifiants les pourcentages des derniers tableaux.

La seconde s'interroge sur la formation de la discipline «Sciences de l'éducation» en comparant l'état de celle-ci en Allemagne et en France, à partir des notions de filiations cognitives et sociales, de différenciation et d'autoréférenciation sociales mises en évidence dans d'autres champs scientifiques tels que la physique et la psychologie. Le travail de ces auteurs met en évidence, pour la France en particulier, une relative indistinction de la discipline au travers de ces critères : pas, ou peu de corrélation entre l'appartenance disciplinaire des auteurs et les choix d'espaces de publication (les auteurs «Sciences de l'éducation» publieraient largement ailleurs que dans des revues dites d'éducation ; dans le spectre des revues identifiées comme telles se rencontreraient des auteurs d'appartenances multiples ; les références de trois revues françaises étudiées mettent en évidence peu de «liaisons cognitives» internes au champ).

Si ces études sont relativement différentes, elles présentent néanmoins deux points communs. Le premier est relatif au statut des revues étudiées : à l'appui des traditions scientifiques et du statut accordé aux publications dans ce secteur, elles sont considérées comme des miroirs de la recherche en Sciences de l'éducation. Le second concerne ce qui, des «Sciences de l'éducation», est interrogé par ces auteurs, en l'occurrence le premier terme de la dénomination : «Sciences». Notre propre travail étudie la question de la «recherche», «scientifique» qui plus est (3), pour nous intéresser à l'ensemble des articles autour du second terme de l'intitulé, à savoir «de l'éducation» : quelles en sont les thématiques privilégiées dans les articles de ces revues ? Peut-on distinguer des thèmes qui fluctuent pendant les 24 années étudiées (1967-1990) ?

LE CHOIX DES MATÉRIAUX

- Les tables des revues

Le projet de départ, travailler sur les revues comme objet d'un regard sur l'évolution des savoirs produits en éducation et en formation, a été orienté par la publication des tables de chacune des revues citées (4). Les

deux ouvrages se réfèrent au même classement thématique, celui élaboré par l'INRP, démarche qui facilite les comparaisons. Mais travailler sur les revues à partir de tables constituées revient à travailler sur un matériel de «seconde main», soumis d'une part à l'arbitraire du cadre utilisé et d'autre part à la subjectivité des auteurs des tables : le classement des articles dans une rubrique et une seule suppose d'opérer des choix, qui ne sont pas toujours évidents.

Ces limites, liées aux caractéristiques des matériaux utilisés, valent pour l'étude des évolutions thématiques de chaque revue. Les comparer se heurte à un autre problème du fait de la pluralité des «auteurs» : les tables de la *Revue Française de Pédagogie* sont élaborées par une équipe donnée, celle des *Sciences de l'Éducation* par une autre pour les années 1967-86, et par nous-même pour la période 1987-90. A cette limite ne peut répondre que la suite du travail, lors duquel les comparaisons entre revues nous ont semblé à plusieurs reprises dignes d'intérêt pour distinguer les tendances évolutives de quelques thématiques ainsi que pour rendre compte des positions respectives de ces deux revues dans le champ de la production des savoirs sur l'éducation et la formation.

Pour autant, si le travail réalisé permet de dessiner quelques traits autour de ces questions, ce sont aussi largement les limites des matériaux qui apparaissent, limites dont nous discuterons au cours de ce texte.

- Les articles

Au sein des documents classés dans les tables, nous n'avons traité que des articles. Chacune des revues propose d'autres rubriques : «Livres» pour chacune d'elles, «Carrefours chercheurs-praticiens» et «Notes de synthèse» pour la *Revue Française de Pédagogie*, «Thèses soutenues» pour *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*. Notre projet supposait le traitement de textes de même nature. Celle-ci pouvait être définie selon des normes reconstruites, les catégories auraient dû alors être dégagées de la lecture des articles : il est probable, par exemple, que paraissent dans SEEN des «articles» dont la teneur est proche de ce que sont les «carrefours» dans la RFP. C'est un autre travail qu'il s'agit d'entreprendre, travail qui étudierait les revues à partir d'autres voies d'entrée que celles relatives aux thèmes. Nous nous limiterons donc dans le présent bilan à l'étude de publications sélectionnées selon le «filtre» énoncé par les revues elles-mêmes. L'existence d'autres types de travaux classés dans une thématique ne sera mentionnée que si ceux-ci nuancent ou

renforcent certains constats ou interprétations liés d'abord au traitement des articles. (La répartition des articles par thématique est présentée p. 99).

LA DÉMARCHE UTILISÉE

Si nous avons jusqu'à présent parlé de «thématiques» ou de «thèmes» de façon indifférenciée, nous distinguerons ceux-ci dans la suite de ce texte : «thématique» concernera l'ensemble des articles classés dans une des rubriques des tables, «thème» concernera un ensemble constitué à partir de ce classement d'une part, d'une recherche par mot-clé d'autre part. Ces deux axes d'étude seront distingués dans l'ordre de l'analyse ; malgré l'apparente proximité de certains d'entre eux (nous avons étudié la thématique «sociologie et éducation» mais aussi le thème «sociologie et éducation») : les auteurs des tables ne sont pas confrontés aux mêmes exigences quand il s'agit de choisir pour un article une seule rubrique dans laquelle il sera classé, et quand il importe de dégager des descripteurs qui permettront à un lecteur de s'y référer malgré ce premier ordre établi. D'autre part, un article est classé dans une rubrique s'il «traite» du thème de celle-ci, ainsi : *«Les intitulés du plan de classement ont été libellés dans une stricte optique de classement du sujet. Les indices correspondent au contenu des documents (ce sur quoi ils portent) et non au point de vue qu'ils expriment (ce à quoi ils ressortissent). Par exemple, si un document est indexé à «C2 : Sociologie de l'éducation», cela signifie qu'il porte sur la sociologie de l'éducation en tant que telle, en tant que discipline. Cela ne signifie pas qu'il soit le produit d'un travail sociologique, par conséquent qu'il s'agisse d'un document ressortissant à la sociologie de l'éducation.»* (5)

On peut donc considérer que les articles référés à une thématique traitent de l'intitulé de celle-ci, alors qu'un article référé à un thème fait justement «référence» à ce que désigne l'intitulé : le premier ensemble sera inclus dans le second. La différence entre les deux - les articles qui traitent de ...; ceux qui font référence à ... - nous permettra parfois de distinguer comment différentes «grilles» de lecture (en particulier sociologie et psychologie) sont réinvesties sur des «objets», inclus eux, dans le mode de classement.

LES AXES DE TRAITEMENT

A l'issue d'un travail analytique et descriptif, deux axes se sont dégagés de l'étude des thématiques, des thèmes et de leur évolution :

- **«Les thèmes et thématiques à travers les revues»** : l'évolution des thématiques à travers les revues, considère ces dernières comme un espace reflétant l'évolution des centres d'intérêts des auteurs. Il va de soi que ce miroir est déformant : dans le temps d'abord puisque entre l'intérêt d'un auteur, la réalisation d'un article, et la parution de celui-ci se déroule un temps minimum, temps qui, de plus, est relativement variable en fonction de la nature de l'article (recherche, étude, réflexion...) et de la politique de publication de la revue (temps nécessaire entre la réception d'un manuscrit et sa publication, organisation de numéros éclectiques ou par thème, critères de publication...). Néanmoins la date de parution de celui-ci conserve son importance : c'est le moment lors duquel un intérêt sur un thème est transformé en «savoir» constitué et diffusé.

Au sein des thématiques et des thèmes traités dans les deux revues, on a pu constituer 5 ensembles distincts par la combinaison de deux critères : l'importance (du nombre d'articles classés dans une rubrique thématique ou associés à un thème) dans la revue et les variations de celle-ci au cours des 24 années. Nous décrivons et caractériserons donc : les thématiques «affirmées», celles qui sont «focalisées sur certaines années», celles qui «apparaissent», celles qui «déclinent ou disparaissent», et enfin les dernières qui «oscillent sans évolution sensible».

- **«Les revues à travers les thématiques et quelques thèmes de référence»** : l'étude non plus des thématiques à travers les revues mais des revues à travers les thématiques permet de les comparer l'une à l'autre. Cette comparaison rend compte de différences quantitatives qui portent soit sur la répartition générale des thèmes au sein de chaque revue, soit sur les variations d'une même thématique dans chacune au cours de la période considérée. Les deux périodiques peuvent être considérés comme concurrentiels dans le champ des publications de recherches sur l'éducation. Nous verrons quelques aspects qui participent à leur positionnement respectif.

1. LES THÉMATIQUES À TRAVERS LES REVUES

Les cinq catégories se définissent respectivement comme suit :

- Les thématiques **affirmées** : elles concernent presque toujours un nombre important d'articles au point qu'on les caractérisera surtout par leur disparition ou leur diminution momentanée. Ce sont les trois thématiques suivantes : «Enseignement des disciplines 1», «...2» et «Personnel de l'éducation».

- Les thématiques **focalisées sur certaines années** : on trouvera dans cette catégorie les thèmes ou thématiques qui ne sont importants qu'à certaines dates, sans qu'on n'ait pu dégager un «ordre» dans ces cycles : c'est le cas en particulier de «Sciences humaines et Sciences de l'éducation».

- Les thématiques **qui apparaissent** : cette notion d'apparition concerne les dernières années des tables. Ici seront classés les thèmes et thématiques qui concernent pas ou peu d'articles dans les premières années et dont le nombre augmente récemment.

Nous traiterons dans cette catégorie de la thématique «Sociologie et éducation», des thèmes «Sociologie et éducation», «Représentations» et «Évaluation».

- Celles **qui déclinent ou disparaissent** : l'intitulé est clair, ainsi, «Politique et structures de l'enseignement», «Philosophie, histoire et éducation» et «Niveaux et filières» regroupent de moins en moins d'articles au cours de la période considérée, voire pour la première disparaît complètement.

- Les thématiques **qui «oscillent» sans évolution sensible** : un peu «toujours là» sans toutefois se distinguer ni dessiner une courbe d'évolution significative, à l'exemple de «Méthode d'enseignement et d'évaluation», de «Linguistique et éducation», de la thématique et du thème «Psychologie et éducation».

Comme on peut le constater, toutes les thématiques n'apparaissent pas dans ce classement.

Certaines n'existent pas dans les tables, ou plutôt ne concernent aucun (ou presque) article des revues, c'est le cas de «Economie, politique, démographie et éducation» (0 art.), «Biologie, corps humain, santé, sexualité» (6 art.), «Vie et milieu scolaire» (4 art.), «Education spéciale» (19 art.), «Education extra-scolaire» (19 art.), «Orientation, emploi» (22 art.).

Une autre ne nous est pas apparue significative d'un «ensemble» particulier : «Psychosociologie et éducation». Si plusieurs articles confèrent une certaine importance à cette rubrique dans SEEN (27 articles), ce n'est pas le cas pour la RFP dans laquelle seuls 17 articles sont classés dans la rubrique. Ce point pourrait s'expliquer par le fait que, plus que le «champ» de la psychosociologie, ce sont les «objets» qui seraient distinctifs. Ainsi, à partir des tables de SEEN, nous avons essayé «d'ouvrir» la rubrique au «champ» de la psychosociologie (6). Il s'avère alors que la «Relation maître-élève» date dans cette revue d'avant 1980, la «Classe» concerne des articles parus entre 1977 et 1979, on parle de «Perception sociale» après 1981 (repérage qui n'apparaît pas à travers les tables de la RFP). Ainsi, plutôt que de partir du classement thématique, c'est un travail sur les mots-clés et la date des articles auxquels ils réfèrent que nous avons entrepris.

Le choix des thèmes a été, lui, construit de diverses façons au croisement d'idées préalables sur des aspects significatifs des travaux en éducation (proposées en particulier par J. Beillerot et G. Vigarello, initiateurs de l'idée d'étudier les revues pour caractériser l'évolution récente des savoirs en éducation et en formation) et des possibilités offertes par les matériaux dont nous disposions.

Dans le travail qui suit, chaque «thème» et «thématique» est décrit quantitativement d'une part, selon certaines caractéristiques qui nous ont semblé dignes d'intérêt, d'autre part. Quand cette description fait surtout apparaître des différences significatives entre les deux revues, nous inviterons le lecteur à se référer au paragraphe II : «Les revues à travers les thématiques et les thèmes».

Les points les plus remarquables seront indiqués en *italique-gras*, points que nous reprendrons à l'occasion de la discussion.

1.1 - Des thématiques «affirmées»

1.1.1 - «Enseignement des disciplines 1» (l'enseignement et la didactique de la langue maternelle - lecture, écriture, grammaire, orthographe, littérature -, des langues étrangères, des sciences humaines et sociales, de l'éducation artistique et de l'éducation physique).

Dans chacune des revues, la rubrique occupe une place importante (57 articles, soit 12,13% de l'ensemble pour RFP, 73 articles, soit 14,87% pour la SEEN), et celle-ci est particulièrement marquée dans les cinq

dernières années étudiées (à partir de 1985 pour la RFP, de 1984 pour les SEEN). Le classement de cette thématique dans cette catégorie des «thématiques affirmées» tient à l'évolution de celle-ci dans le cumul des publications des deux revues ; on verra en effet dans la seconde partie de cet article comment les deux revues se distinguent particulièrement par cette rubrique du fait de sa distribution dans le temps d'une part, mais aussi des disciplines d'enseignement particulières qu'elle englobe. Ainsi, si nous avons traité séparément de chacune en utilisant ce mode de classement pour leurs thématiques respectives, «Enseignement des disciplines 1» aurait été dans la catégorie des thématiques «qui apparaissent» pour la RFP, des thématiques «focalisées sur certaines années» pour SEEN. Mais on se rendra mieux compte de cet état à travers la description de la rubrique au sein de chacune des revues :

- La Revue Française de Pédagogie

La rubrique occupe la seconde place dans la revue. Cette importance s'acquiert essentiellement à partir de 1985 (34 articles de 1985 à 1990, soit 60% de l'ensemble de la thématique en 6 ans). Avant cette date, seules 1977 et 1978 se distinguaient (7 articles pour ces deux années).

C'est «la langue maternelle» comme discipline qui concerne le plus d'articles (33/57, c'est-à-dire 57,9% de la rubrique et 7% de l'ensemble des articles de la revue).

- Les Sciences de l'Éducation

Dans cette revue aussi, la rubrique occupe la seconde place. Trois périodes se dessinent nettement et caractérisent la production sur ce thème :

- De 1967 à 1974 paraissent régulièrement des articles. Trois années se distinguent particulièrement : 1968-69-70, lors desquelles 22 articles sont publiés, soit le 1/3 des articles de la rubrique et le 1/4 des articles de la revue dans cette période. C'est essentiellement «l'enseignement de la langue maternelle» qui intéresse le plus d'articles. Ceux-ci sont d'ailleurs regroupés sur les quatre premières années : de 1967 à 1970 (10 articles).

- De 1975 à 1983 inclus, peu d'articles, de façon irrégulière (6 en 9 ans).

- A partir de 1984, les articles sur ce thème redeviennent réguliers, ils représentent même près d'1/4 du nombre total d'articles de la revue (24,82% de ces 7 années). A cette époque ils concernent surtout les enseignements artistiques (12 articles sur 36) et l'EPS (10 articles). La langue maternelle n'est plus concernée que par 7 articles qui paraissent tous la même année (1984).

1.1.2 - «L'enseignement des disciplines 2» (sciences, mathématiques, sciences expérimentales, techniques, informatiques)

Regroupant au total 94 articles (9,77% de la production des deux revues, 3ème thématique selon l'ordre du nombre d'articles), l'affirmation de cette thématique tient essentiellement aux publications de la RFP : 80 pour celle-ci et 14 pour SEEN. Nous la décrirons dans le chapitre suivant.

1.1.3 - «Personnels de l'éducation»

Si la place que cette rubrique occupe dans les deux revues est importante (14,24% de l'ensemble), elle représente néanmoins dans SEEN près de deux fois le nombre d'articles de la RFP : 49 articles pour la RFP (10,4% de la revue), 88 articles pour les SEEN (17,9% de la revue), soit respectivement la troisième et la première place. (Le détail de cette rubrique sera exposé plus loin : chapitre «Les revues à travers les thématiques et les thèmes»).

Dans les deux revues, ce sont les enseignants et les formateurs qui sont concernés par ces articles (seul un article dans RFP traite d'un autre type de personnel que des enseignants ou des formateurs).

1.2 - Des thématiques «focalisées sur certaines années»

1.2.1 - Sciences humaines et Sciences de l'éducation

60 articles en tout sont classés dans cette rubrique, très différemment répartis dans les deux revues : 55 articles soit 11,2% de l'ensemble de SEEN et 5 seulement dans RFP. C'est donc essentiellement à la première revue citée que nous nous référerons pour caractériser son évolution.

- Les Sciences de l'Éducation

Trois périodes se distinguent, lors desquelles paraissent l'essentiel des articles : 1968 (6 art.), 1980-81 et 82 (respectivement : 5, 3 et 15 art., soit 23 au total ; 46% de la rubrique et 29,5% de ceux de cette période), 1986-87 (10 et 4 art. : 26% de ceux de cette période). Aucun par contre de 1968 à 1973, peu et de façon irrégulière jusqu'en 1979 inclus, ainsi que pour 1983-85 et 1988-90. L'année 1982 correspond à la parution des actes du colloque de Sèvres : «L'identité des Sciences de l'éducation».

Dans cette revue, les articles relatifs à l'identité des sciences de l'éducation paraissent essentiellement en 1982, ceux relatifs à la «Méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation» sont partagés entre 1982 et 1986, (aucun article sur ce thème avant), alors que la «Recherche en sciences de l'éducation» se répartit sur les différentes années.

1.3 - Des thématiques qui «apparaissent»

1.3.1 - «Sociologie et éducation» : la thématique

Les différences entre les deux revues sont importantes dans cette rubrique thématique : 41 articles dans RFP (8,7% du total et de la première rubrique de la revue qui associe un champ scientifique à l'éducation), 17 pour SEEN (3,46%). Toutes les deux présentent une augmentation des contributions classées ici pendant les dernières années étudiées. (une description plus précise est présentée au chapitre II)

La logique du classement «thématique» laisserait penser que c'est l'étude de la sociologie et de l'éducation qui apparaît récemment dans ces revues. Mais l'étude du «thème» permet de considérer que c'est non seulement la sociologie comme «objet» d'étude qui suit cette évolution mais aussi les articles qui feraient référence à la sociologie.

1.3.2 - «Sociologie et éducation» : le thème

La recherche des articles qui font référence à la sociologie s'est opérée à partir des mots-clés de l'index des deux revues. C'est à partir de celui de la RFP que nous avons défini l'ensemble suivant qui regroupe tous les mots dans lesquels sociologie apparaît : sociolinguistique, sociologie, sociologie de l'éducation, sociologie de la culture, sociologie des organisations, analyse sociologique. Seul «Sociologie de l'éducation» existe dans l'index des tables de SEEN ; pour les années 1986-90, on a noté une fois «Analyse sociologique» dans les mots-clés des articles.

L'ouverture de la rubrique au «champ» de la sociologie ne modifie guère les caractéristiques de la rubrique thématique : 22 articles s'ajoutent aux précédents pour RFP (63 au total, soit 13,4% de l'ensemble de la revue), 8 pour SEEN (25 au total, soit 5% de la revue). La courbe de l'évolution des nombres ne change guère non plus.

Pour chacune des revues, les courbes d'évolution se dessinent comme suit :

- La Revue Française de Pédagogie

Jusqu'en 1976, entre 0 et 2 articles (10 au total pour ces 10 ans), 1977-78-79 se distinguent avec 3 articles chaque année, et *c'est surtout à partir de 1984 que l'augmentation devient significative (36 articles en 7 ans, soit 20% de l'ensemble de la production de ces années dans la revue).*

- Les Sciences de l'Éducation

L'ouverture de la rubrique au «champ» de la sociologie construit la courbe suivante : jusqu'en 1979, 5 articles seulement paraissent ; à partir de 1980, un article au moins est classé chaque année dans la rubrique (à l'exception de 1983), la production devient donc plus régulière (21 articles pour ces 11 années).

A l'intérieur du thème, la thématique, c'est-à-dire les articles jugés traiter spécifiquement de «sociologie et éducation», constitue la plus grande partie des textes : dans la RFP, seulement 35% des articles répertoriés feraient référence à la sociologie à propos d'objets qui s'inscrivent dans une rubrique thématique distincte (32% pour SEEN). Ce constat, associé à l'importance récente prise par ce champ, soulève des questions relatives au rapport des recherches en éducation à l'égard de cette discipline : conditions de distinction, rapport de reconnaissance à l'égard de son statut ... questions vis-à-vis desquelles des investigations seraient nécessaires autour des trajectoires des auteurs, des références des articles, probablement aussi autour des critères qui induisent le classement d'un article ici ou là, des possibilités offertes par le classement lui-même.

1.3.3 - «Représentations»

La constitution de l'ensemble des articles qui traitent ou se réfèrent à cette notion s'est faite d'une part à partir des index pour ceux de la RFP (Représentation, Représentation mentale, Représentation sociale), des SEEN pour les années 1967-86 (Représentation sociale) et des mots-clés des articles de cette revue pour les années suivantes (nous avons retenu ceux qui mentionnaient le terme, même quand il était spécifié : ...de...).

Au total 31 articles composent cet ensemble : 24 pour RFP et 7 pour SEEN. 23 d'entre eux paraissent après 1984 (inclus), dont 15 à partir de 1988. C'est donc presque une courbe exponentielle que dessine ce thème ! Il est difficile de distinguer pour SEEN à quel type de représentation il est fait référence, par contre comme l'index le rend possible pour RFP, nous décrirons plus particulièrement l'ensemble dans cette revue car il fait apparaître quelques caractéristiques particulières.

- La Revue Française de Pédagogie

1 seul article se réfère à «Représentation», 18 à «Représentation mentale» et 5 à «Représentation sociale». 16 d'entre eux sont classés dans l'une des thématiques «Enseignement des disciplines», et ce sont les mathématiques et les sciences expérimentales qui l'introduisent dans la revue. Cette rubrique comporte des articles qui se réfèrent essentiellement à la notion de «représentation mentale» (8 art.), 1 seul à «...sociale». Par contre parmi les 6 qui concernent «L'enseignement des disciplines 1», la répartition est équilibrée : 3 et 3. En fonction des disciplines peut-être aperçoit-on ici comment les choix notionnels sont privilégiés : maths et sciences expérimentales parleraient d'«individu» alors que c'est l'intérêt porté à l'enseignement des disciplines dites littéraires qui traiterait parfois d'un «sujet social» ? Des travaux réflexifs au sein de chacun de ces espaces d'investigations prennent ici tout leur intérêt (7).

1.3.4 - «Évaluation»

Etant donné l'importance dans les deux revues d'articles relatifs à l'évaluation, nous avons distingué les articles sur ce thème au sein de la rubrique «Méthodes d'enseignement et évaluation» auxquels nous avons ajouté ceux retrouvés à partir des mots-clés suivants : autoévaluation, évaluation, évaluation de l'élève, évaluation de l'élève par l'enseignant, évaluation de l'enseignant par l'élève, évaluation de l'enseignement, évaluation de la formation, évaluation du programme d'études, évaluation formative, évaluation institutionnelle, évaluation sommative.

L'importance dans les deux revues du nombre d'articles sur ce thème est sensiblement le même : 51 pour RFP, soit 10,85% de la revue, 57 pour SEEN, soit 11,6%. Leur répartition dans le temps est aussi assez semblable, puisque, pour les deux revues :

- peu d'articles paraissent avant 1977 à l'exception de 1968 pour RFP et 1969 pour SEEN.

- leur nombre s'accroît à partir de 1977 pour toutes les deux.

Dans chacune des revues, la part des articles classés dans la thématique et hors de celle-ci est assez différente sans nous être apparue pour autant significative : 32 et 25 pour SEEN (soit 56% dans la rubrique), 22 et 29 pour RFP (soit 43% dans la rubrique).

-La Revue Française de Pédagogie

Dans celle-ci, l'année 1968 se distingue (4 articles), puis le nombre d'articles diminue sensiblement jusqu'en 1976 inclus (6 en 8 ans). En

1977-78-79 par contre, 15 articles sont diffusés. Le thème disparaît en 1980 et 1981 pour reprendre une production régulière et importante de 1982 à 1989 (26 en 8 ans, 1 seul en 1990).

- Les Sciences de l'Éducation

Peu d'articles paraissent donc avant 1977, sauf en 1969. (À l'exception de cette année lors de laquelle 11 articles sont publiés, les 10 autres en comprennent aussi 11 mais répartis sur celles-ci). Ensuite leur nombre est régulier et important (40 articles) à l'exception de 1987 et 1990 lors desquelles aucun ne paraît sur ce thème.

1.4 - Des thématiques qui «déclinent ou disparaissent»

Dans cette rubrique, seraient classées «Politique et structure de l'enseignement», «Philosophie, histoire et éducation», «Niveaux et filières». Nous ne décrivons que la première qui présente une «évolution particulière», reprenant au cours de la discussion qui suivra les questions que soulèvent ces observations.

1.4.1 - Politique et structures de l'enseignement

La production est assez faible dans les deux revues. Elle concerne moins exclusivement les systèmes étrangers dans SEEN (8 articles sur 15) que dans RFP (18 articles sur 24).

Sur les 39 articles des deux revues cumulées, 35 paraissent avant 1978.

1.5 - Des thématiques qui oscillent sans évolution sensible

Classée aussi dans cette rubrique, la thématique «Sémiologie, communication, linguistique et éducation» ne sera pas décrite. Son étude n'a pas mis en évidence de points particuliers, à l'exception de l'ouverture de celle-ci au «champ» de la linguistique qui met en évidence un nombre plus important d'articles «hors thématique» en ce qui concerne la «Psycholinguistique» par rapport à la «Sociolinguistique», point qui ne fait que rejoindre les observations faites des différences entre les thématiques et les thèmes de la sociologie et de la psychologie, aspects que nous traiterons plus loin.

Dans la thématique «Méthodes d'enseignement et évaluation» les articles concernent pour les deux revues essentiellement l'évaluation : 32 sur 38 pour SEEN, 22 sur 39 pour RFP (8). N'ayant pas dégagé d'autres points particuliers, nous ne la traiterons pas non plus particulièrement.

Seuls le thème et la thématique «Psychologie et éducation» seront abordés.

1.5.1 - La thématique et le thème «Psychologie et éducation»

Avec 35 articles, la thématique représente 7,43% de l'ensemble des articles de la RFP et c'est la première rubrique de SEEN qui associe un champ scientifique particulier à l'éducation : 39 articles, soit 7,94% de l'ensemble. Relativement semblables sur ce point, les deux revues présentent ensuite, dans le détail de la rubrique, plus de différences que de similitudes (l'une de celles-ci serait la faible part dans les deux revues d'articles traitant de «Psychanalyse et éducation»). Du fait de cette spécificité nous reviendrons sur cet aspect dans le paragraphe suivant, nous limitant ici, comme pour «Sociologie et éducation» à comparer thème et thématique.

Autour de ce thème, les deux index sont assez semblables, même s'il est plus restreint pour SEEN. Ainsi, dans l'index de RFP, nous avons choisi les mots-clés suivants : analyse psychologique, psycholinguistique, psychologie, psychologie cognitive, psychologie de l'apprentissage, psychologie de l'éducation, psychologie de l'enfant, psychologie du développement, psychologie expérimentale, psychométrie. Pour SEEN, nous avons réorganisé ce lexique à partir de l'index de cette table, dégageant une autre liste de mots-clés : psycholinguistique, psychologie de l'éducation, psychologie du développement, psychologie scolaire, psychopathologie, psychopédagogie.

Les similitudes quantitatives demeurent puisque ce nouvel ensemble représente 67 articles pour SEEN et 58 pour RFP. La courbe de l'évolution du thème marque les mêmes différences que celle de la thématique, accentuant juste légèrement les différences entre les deux revues après 1981 : si la courbe diminue et reste irrégulière dans SEEN (comme dans la thématique), elle augmente maintenant légèrement dans RFP (dans la thématique, elle se maintenait simplement).

A propos de «Psychologie et éducation», on observe un rapport inverse de celui de «Sociologie et éducation» entre le thème et la thématique : 58% des articles de SEEN et 60% de ceux de la RFP sont

classés dans des rubriques distinctes de la thématique. En psychologie, on ferait donc plus souvent référence à ce champ à propos d'objets qu'on ne traiterait explicitement de psychologie de l'éducation. Mais l'hypothèse peut être aussi relative au mode de classement : celui-ci pourrait permettre de situer les articles assez aisément dans des thématiques distinctes de celle du champ de la psychologie.

DISCUSSION

Dans les deux revues étudiées on notera l'importance des travaux relatifs à l'enseignement des disciplines et aux enseignants et/ou formateurs. Il semblerait que ce soit essentiellement le scolaire qui occupe «l'espace» des publications : la faible part d'articles relatifs à la formation d'adultes, à «l'éducation spéciale», «l'éducation extra-scolaire», «l'orientation, emploi» irait aussi en ce sens. On voit aussi s'accroître dans la période étudiée les références à la sociologie et à la notion de représentation ainsi que des travaux sur l'évaluation.

Par contre, «Politique et structures de l'enseignement», «Niveaux et filières», s'ils ont fait l'objet de travaux publiés dans les premières années, disparaissent quasiment (le second apparaîtrait peut-être au travers d'une recherche par mots-clés si l'enseignement des disciplines se spécifie sur certains niveaux). C'est le cas aussi de «Philosophie, histoire et éducation» : verrait-on là le signe d'une exigence de «scientificité» ?

Il faudrait aussi probablement pouvoir travailler sur ces moments de relative disparition en rapport à la création ou au développement d'autres espaces de publication : nous pensons par exemple à la revue «*Histoire de l'éducation*» créée en 1978, susceptible de couvrir une grande partie des travaux sur l'histoire de l'éducation. Pourtant, pour d'autres thèmes, il ne semble pas que des effets quantitatifs aussi marqués aient pu être associés à la concurrence : il existe de nombreuses revues qui traitent de l'enseignement des disciplines.

Si l'étude des tables permet de dégager quelques résultats sur l'évolution des publications, le matériau laisse aussi probablement dans l'ombre beaucoup d'autres données, et dans le flou, quelques-unes de celles qui se sont dessinées. A travers ce travail apparaît à la fois l'intérêt des classifications et des indexations de travaux et leur limites (9).

2 - LES REVUES À TRAVERS LES THÉMATIQUES ET LES THÈMES

Les différences entre les deux revues portent soit sur l'importance respective d'une thématique dans l'une et dans l'autre, soit dans l'évolution comparée d'une thématique dans une revue et dans une autre.

2.1 - *Des différences relatives à l'importance d'une thématique dans l'une ou l'autre des revues*

Trois rubriques distinguent particulièrement les deux revues.

2.1.1 - «*Sociologie et éducation*»

Les différences entre les deux revues sont importantes : 41 articles dans RFP (8,7% du nombre total d'articles), 17 pour SEEN (3,46%). Toutes les deux présentent une augmentation des contributions classées dans cette thématique pendant les dernières années étudiées : la production devient régulière et non plus clairsemée dans SEEN à partir de 1986 (1 à 3 articles tous les ans, 9 articles paraissent lors des années précédentes, 8 à partir de cette date), elle augmente plus significativement dans RFP à partir de 1983 (27 articles à partir de cette année-là, soit 66% de la rubrique qui paraît au cours de ces 8 dernières années).

La logique du classement thématique tendrait à orienter l'interprétation de cet aspect sur le fait que l'étude du champ de la sociologie de l'éducation serait un thème d'étude qui appartiendrait «préférentiellement» à la RFP, point de vue appuyé par l'importance du nombre de «revues de synthèse» dans cette rubrique (41 articles et 12 revues de synthèses). Mais nous avons vu que la recherche effectuée à partir des mots-clés de chacun des index ouvre ce constat à la sociologie comme thème d'étude certes, mais aussi comme référence.

Le premier indicateur de ce constat tient à l'éventail des mots-clés qui permettent l'entrée dans le champ. L'index de RFP propose : sociolinguistique, sociologie, sociologie de l'éducation, sociologie de la culture, sociologie des organisations, analyse sociologique. Par contre, seul «sociologie de l'éducation» existe dans l'index des tables de SEEN et pour les années 1986-90, apparaît une fois «analyse sociologique» dans les mots-clés des articles.

Du point de vue du nombre d'articles concernés par la sociologie, 22 articles s'ajoutent aux précédents pour RFP (63 au total, soit 13,4% de l'ensemble de la revue), 8 pour SEEN (25 au total, soit 5% de la revue).

Pour chacune des revues, les nouvelles caractéristiques deviennent les suivantes :

- La Revue Française de Pédagogie

Jusqu'en 1976, entre 0 et 2 articles (10 au total pour ces 10 ans), 1977-78-79 se distinguent avec 3 articles chaque année, et c'est surtout à partir de 1984 que l'augmentation devient significative (36 articles en 7 ans, soit 20% de l'ensemble de la production de ces années dans la revue).

- Les Sciences de l'Éducation

L'ouverture de la rubrique au «champ» de la sociologie construit la courbe suivante : jusqu'en 1979, 5 articles seulement paraissent ; à partir de 1980, un article au moins est classé chaque année dans la rubrique (à l'exception de 1983), la production devient donc plus régulière (21 articles pour ces 11 années).

2.1.2 - «Sciences humaines et sciences de l'éducation»

Cette rubrique spécifie par contre SEEN : 55 articles dans cette revue soit 11,2% de l'ensemble, alors que dans la RFP, 5 articles seulement sont classés dans cette thématique (pour la description, cf. plus haut).

2.1.3 - «Personnels de l'éducation»

Nous avons vu que, importante dans les deux revues, cette rubrique représente néanmoins dans SEEN, près de deux fois le nombre d'articles de la RFP : 49 articles pour la RFP (10,4% de la revue), 88 articles pour SEEN (17,9% de la revue), soit respectivement la troisième et la première place.

Cette différence tiendrait plus particulièrement aux contributions relatives à la «Formation des enseignants et des formateurs» : 22 pour RFP, 74 pour SEEN, alors que pour les «Enseignants», le nombre d'articles de cette sous-rubrique est équivalent : 14 dans chacune des revues.

- La Revue Française de Pédagogie

Pendant les trois premières années de la revue (1968-70), cette thématique occupe une place importante (11 articles soit près d'1/4 du total des articles sur ce thème). Ensuite, elle disparaît complètement (2 articles de 1971 à 1974 inclus) pour retrouver une production régulière à partir de 1975.

- Les Sciences de l'Éducation

Jusqu'en 1978, les articles sur ce thème sont rares (13 en 12 ans). Par contre, à partir de 1979, l'exception devient les années de faible production telles 1982 (aucun), 1984 (1) et 1990 (1), alors que 75 articles paraissent dans les 12 autres années de cette période.

2.2 - Des différences relatives à l'évolution d'une thématique dans chaque revue

Deux autres rubriques distinguent les revues l'une par rapport à l'autre selon l'évolution du nombre et des caractéristiques des articles classés dans celles-ci.

2.2.1 - «Enseignement des disciplines»

Les articles qui concernent ce thème représentent près d'1/4 de l'ensemble des articles des deux revues (23,3%), répartis quantitativement un peu différemment dans chacune (29,15% dans la RFP et 17,7% dans SEEN), mais celles-ci se distinguent surtout par les disciplines des enseignements desquels il est question dans les articles diffusés.

Les tables distinguent deux catégories d'enseignement que l'on peut repérer dans le tableau p. 99. Nous ne les reprendrons pas comme telles dans cette partie d'analyse car les différences entre les revues portent surtout sur des disciplines plus spécifiées.

Elles sont parfois très caractéristiques pour toutes les années considérées, c'est le cas par exemple des mathématiques et des sciences expérimentales, massivement présentes dans la RFP, et quasiment absentes de SEEN. Ainsi, pour la première, c'est la rubrique qui intéresse le plus d'articles de la revue : 80, soit 17% de l'ensemble. Lors de 11 des 23 années étudiées, le nombre de ceux-ci en fait le premier ou le second thème traité dans la revue (avec parfois autour de 50% des articles de l'année : en 1975 et 1978). Pour la seconde, quelques articles sur ce thème paraissent avant 1971 (5 art.), ensuite, la rubrique est quasi inexistante.

Pour d'autres disciplines, les différences se dessinent et varient dans le temps :

- «L'enseignement de la langue maternelle» est fréquemment traité dans SEEN pendant les quatre premières années (1967-70), le thème disparaît ensuite quasiment à l'exception de 1984, période lors de laquelle 7 articles paraissent. Ainsi, ces cinq années (67-70 et 84) englobent

17 des 21 articles parus dans cette revue sur ce thème. Par contre, presque inexistante dans la RFP jusqu'alors, à partir de 1977 la production devient régulière (entre 1 et 2 articles chaque année), voire importante à partir de 1983 (25 articles sur les 36 paraissent dans les 8 dernières années étudiées).

- Si cet enseignement tient une place importante dans RFP, «l'Éducation artistique» et «l'Éducation physique» y sont quasiment absentes alors qu'elles sont bien représentées dans SEEN. Elles apparaissent alors que «L'enseignement de la langue maternelle» est déjà très présent dans la RFP.

Pour clarifier ces différences, nous reprendrons la description de la thématique «Enseignement des disciplines 1» dans chaque revue :

- La Revue Française de Pédagogie

Cette rubrique occupe la seconde place dans la revue. Cette importance s'acquiert essentiellement à partir de 1985 (34 articles de 1985 à 1990). Avant cette date, seules 1977 et 1978 se distinguaient (7 articles pour ces deux années).

C'est «la langue maternelle» comme discipline qui concerne le plus d'articles (33/57, c'est-à-dire 57,9% de la rubrique et 7% de l'ensemble des articles de la revue).

- Les Sciences de l'Éducation

Dans cette revue aussi, cette rubrique occupe la seconde place. Trois périodes se dessinent nettement et caractérisent la production sur ce thème :

- De 1967 à 1974 paraissent régulièrement des articles. Trois années se distinguent particulièrement : 1968-69-70, lors desquelles 22 articles sont publiés, soit le 1/3 des articles de la rubrique et le 1/4 des articles de cette période. C'est essentiellement «L'enseignement de la langue maternelle» qui intéresse le plus d'articles. Ceux-ci sont d'ailleurs regroupés sur les quatre premières années de la période : de 1967 à 1970 (10 articles).

- De 1975 à 1983 inclus, peu d'articles, de façon irrégulière (6 en 9 ans).

- A partir de 1984, les articles sur ce thème redeviennent réguliers, ils représentent même près du 1/4 du nombre total d'articles de la revue (24,82%). A cette époque ils concernent surtout les enseignements artistiques (12 articles sur 36) et l'EPS (10 articles). La langue maternelle n'est plus concernée que par 7 articles qui paraissent tous la même année (1984).

L'importance de la thématique «Enseignement des disciplines» dans chacune des revues s'associe donc à une segmentation qui distingue

l'une et l'autre. Puisque ce sont essentiellement les disciplines scolaires qui sont concernées, on ne peut manquer de comparer la répartition des disciplines entre les revues à l'aune de la hiérarchie des «savoirs scolaires» : pour chaque période, en fonction des disciplines concernées par des travaux sur ce thème, ont été publiés dans RFP ceux relatifs aux disciplines les plus valorisées.

2.2.2 - «Psychologie et éducation»

Avec 35 articles, la rubrique représente 7,43% de l'ensemble des articles de la RFP et c'est la première rubrique de SEEN qui associe un champ scientifique particulier à l'éducation : 39 articles, soit 7,94% de l'ensemble. Relativement semblables sur ce point, les deux revues présentent ensuite, dans le détail de la rubrique, plus de différences que de similitudes (l'une de celles-ci serait la faible part dans les deux revues d'articles traitant de «Psychoanalyse et éducation»), différences relatives :

- à l'évolution du nombre d'articles : la rubrique thématique apparaît dans la RFP en 1972 alors que c'est entre 1967 et 1970 que paraît presque la moitié des articles de SEEN ; la thématique diminue et devient irrégulière dans SEEN à partir de 1981 alors qu'elle se maintient dans la RFP à cette même période ;

- au type d'articles : la RFP traite essentiellement dans la rubrique de «Processus d'acquisition et activité cognitive», alors que SEEN a un nombre d'articles relativement équilibré sur différents thèmes.

L'étude du thème (sur son élaboration, cf. plus haut) fait apparaître les mêmes similitudes quantitatives puisque ce nouvel ensemble représente 67 articles pour SEEN et 58 pour RFP. La courbe de son évolution marque les mêmes différences que celle de la thématique, accentuant juste légèrement les différences entre les deux revues après 1981 : si la courbe diminue et reste irrégulière dans SEEN (comme dans la thématique), elle augmente maintenant légèrement dans RFP (dans la thématique, elle se maintenait simplement).

Des différences sont aussi marquées dans l'index lui-même et à travers les listes de mots-clés que nous avons constituées. Celle de la RFP était la suivante : analyse psychologique, psycholinguistique, psychologie, psychologie cognitive, psychologie de l'apprentissage, psychologie de l'éducation, psychologie de l'enfant, psychologie du développement, psychologie expérimentale, psychométrie. Pour SEEN : psycholinguistique, psychologie de l'éducation, psychologie du développement, psychologie scolaire, psychopathologie, psychopédagogie.

Ici aussi, les différences observées sont probablement autant celles des articles des revues que celles induites par les auteurs des tables à travers les outils de classement et d'indexation sans qu'il ne nous soit possible, par la démarche utilisée, d'associer des résultats à l'un ou l'autre des «constituants» de notre matériel.

DISCUSSION

Les différences entre les deux revues apparaissent essentiellement autour des disciplines d'enseignement qui sont l'objet des travaux publiés, et ici le fil directeur des distinctions semble être celui du statut social des disciplines scolaires. Il semble aussi que la formation des formateurs et les questions relatives aux «Sciences de l'éducation» soit des champs dont la revue SEEN se fasse le diffuseur de façon privilégiée. Le rapport que les articles publiés dans chacune de ces revues entretient à l'égard des champs de la sociologie et de la psychologie apparaît différent : plus fréquent dans RFP à l'égard de la sociologie, ce serait en fonction des branches de la psychologie qu'elles se marqueraient selon les revues. Sur ce point rappelons que nos critères de comparaison n'étaient pas normés et ici encore, les résultats montrent surtout ce que les matériaux permettent de faire apparaître.

CONCLUSION

Le travail présenté, s'il dessine quelques grands traits quant à notre projet de départ, présente surtout les limites de l'usage que nous avons fait - pour celui-ci - des tables des revues. On peut effectivement tracer quelques évolutions des centres d'intérêt, des objets à propos desquels ces revues se sont faites les diffuseurs, par contre il devient beaucoup plus difficile de rendre compte, à partir de ces matériaux, des choix théoriques (à l'exemple de l'usage de la notion de représentation, pour une notion qui «circule» à travers plusieurs champs de référence), et des «usages» des éclairages scientifiques (cf. les données présentées à propos de «Sociologie et éducation», «Psychologie et éducation» : les articles classés dans ces thématiques sont-ils ceux qui ne s'inscrivent pas dans une autre des thématiques du classement ou effectivement ceux qui traitent de ces thèmes ?).

Claire-Hélène TOUX

Enseignante - INSEP et Centre de Recherche Éducation et Formation Paris X Nanterre

Notes

- (1) POURTOIS, J.-P., DESMET, H., *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga, 1988. 235 p.
- (2) SCHRIEWER, J., KEINER, E., Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences : France and Germany. *Comparative Education Review*, vol. 36, n°1. 1992. p. 25-51. Sur la spécificité des revues, les auteurs remarquent que s'il existe, en Allemagne un «noyau» de journaux sur l'éducation qui, 1- couvrent une large frange des sujets caractéristiques du champ, 2- sont représentatifs de la plupart des orientations théoriques du champ et de sa constitution sociale, 3- présentent une publication périodique ininterrompue depuis plusieurs dizaines d'années, en France, «Only one of the two Education journals that are qualified, by French experts, as «the most important ones» meets these criteria, namely the *Revue Française de Pédagogie*. The other, *Sciences de l'Éducation*, is much more restricted both in scope and distribution.» (p. 29)
- (3) à propos des critères permettant de qualifier une recherche : BEILLEROT, J., «La «recherche», essai d'analyse.»
- (4) *Regard sur deux décennies de recherche dans la Revue Française de Pédagogie. Tables 1967-1990*. Établies par A. CAVALIER, C. DUBOS, C. ÉTÉVÉ. INRP, 1990.
Les Sciences de l'Éducation Pour l'Ère Nouvelle. Tables thématiques de la revue (1967-1986). Établies par P. LESAGE et H. PEYRONIE. CERSE. 1987.
- (5) CHAMPY, P., «Indications techniques sur la classification proposée». *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1984. n° 3, p. 11-13.
- (6) Nous avons ouvert la rubrique à partir d'un choix de mots-clés d'abord repérés approximativement parmi ceux de l'index. Nous avons vérifié qu'au moins un article auquel ils s'associaient avait été classé dans la rubrique, et, pour ceux qui n'en comportaient pas, nous avons conservé ou éliminé certains mots en fonction du titre de l'article et de ce qu'il suggérait.
- (7) Nous pensons par exemple à : ROPÉ, F. *Enseigner le Français. Didactique de la langue maternelle*. Paris : Éditions Universitaires. 1990. 231 p. ; BLANCHARD-LAVILLE, C. «Questions à la didactique des mathématiques». *Revue Française de Pédagogie*, Oct-nov-déc 1989, n°89, p 63-70.
- (8) Une différence existe dans les sous-rubriques de chacune des tables des revues : dans RFP, «l'Évaluation» comporte des articles regroupés sous «Évaluation», «Méthodes d'évaluation» et «Réussite et échec scolaire», alors que dans SEEN, chacune de ces catégories est placée au même niveau. Nous avons utilisé la hiérarchie de classement de RFP : le problème se posait surtout pour «Réussite et échec scolaire» que nous avons considéré comme pertinent d'être inclus dans «l'évaluation».

- (9) sur ces points : BEILLEROT, J., *Voyage en bibliothéconomie de l'éducation*. 9 pages. Mai 1986 (2e éd), document non publié, et CHAMPY, P., *Les banques de données de recherche. Lecas de l'INRP. in Continuités et ruptures. Recherches et innovations dans l'éducation et la formation. Biennale de l'Éducation et de la Formation*. Paris-Unesco. 27-30 avril 1992. APRIEF. INRP.1993. p. 180-183.

	Les deux revues		RFP		S de l'E pour l'E.N	
	n	%	n	%	n	%
Personnels de l'éducation	137	14,24	49	10,43	88	17,9
Enseignement des disciplines 1	130	13,5	57	12,13	73	13,5
Enseignement des disciplines 2	94	9,77	80	17	14	2,85
Méthodes d'ens' et évaluation	77	8	39	8,3	38	7,74
Psychologie et éducation	72	7,4	35	7,43	39	7,94
Sc hum et sc. de l'éducation	62	6,4	5	1,06	55	11,2
Sociologie et éducation	58	6,2	41	8,72	17	3,46
Sémio, comm, linguistique et éduc	51	5,3	17	3,6	34	6,9
Philosophie, histoire et éducation	50	5,3	31	6,6	19	3,87
Niveaux et filières d'enseignement	42	4,36	30	6,38	12	2,44
Psycho-sociologie et éducation	41	4,25	14	3	27	5,5
Politique et structure de l'enseignement	39	4	24	5,1	15	3
Moyens d'ens' et technologie éducative	39	4	15	3,2	24	4,9
divers	69	7,2	33	7	36	7,3
TOTAL	961		470		491	

RÉPARTITION DES ARTICLES DANS LES THÉMATIQUES

Les thématiques sont présentées selon leur ordre d'importance dans le total des articles des deux revues.

Le premier chiffre de chacune des colonnes est celui du nombre d'articles, le second le pourcentage que ce nombre représente dans la colonne considérée (% pour l'ensemble des articles des deux revues dans la première, des articles de chacune des revues pour la seconde et la troisième)

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

Nelly Rome

Il s'agit de présenter dans cette rubrique des comptes rendus d'articles étrangers jugés significatifs.

Les difficultés de la recherche en éducation en Grande-Bretagne

Dans son allocution présidentielle à l'Association de recherche pédagogique britannique, Caroline Gipps exprime son insatisfaction en ce qui concerne le climat de la recherche en éducation au cours des cinq dernières années et son inquiétude quant à l'avenir.

Bien que la recherche et l'évaluation soient financées par des organismes officiels, les résultats de ces recherches sont publiés tardivement, voire déformés par la presse de vulgarisation, et la voix des spécialistes est dominée par celle du «sens commun» dans un souci d'efficacité qui n'est pas forcément garant d'équité et d'excellence. L'auteur s'inquiète du sort d'une recherche tantôt ignorée, tantôt tournée en dérision.

Des exemples illustrent la crise de la recherche et de la politique éducatives. Ainsi C. Gipps cite une information erronée donnée en 1991 par le Ministre de l'Éducation à la presse et reprise par la BBC, selon laquelle 28 % (au lieu des 2,5 % réels) des élèves de 7 ans ne connaîtraient pas les lettres de l'alphabet ; cette erreur, bien que rectifiée ultérieure-

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

ment, a nui gravement à l'image de tout l'enseignement primaire. Il a été reproché aux travaux de H. Golstein et D. Nuttall de masquer l'échec scolaire par des schémas complexes, tenant compte des handicaps socio-économiques. L'auteur souligne également la régression que constitue la réduction du contrôle continu, plus exhaustif donc plus juste, au profit de la part d'évaluation ponctuelle que fournit l'examen sur table au Certificat général d'enseignement secondaire et pour les programmes modulaires de niveau avancé. L'amalgame entre augmentation du nombre d'élèves reçus au nouvel examen (GCSE) et baisse du niveau lui semble un préjugé. La dernière loi de l'éducation a accru les exclusions et séparé les élèves relevant d'un enseignement spécial. Le concept de loi de marché appliqué à l'école entraîne un problème sous-estimé de gestion des «laissés pour compte», élèves et établissements scolaires non sélectionnés.

C. Gipps s'efforce ensuite d'expliquer les raisons de cette évolution défavorable. Depuis une dizaine d'années le système politique est devenu beaucoup plus centralisé, le pouvoir monolithique, excluant la controverse. L'érosion de la démocratie a miné les pouvoirs locaux, syndicaux. L'évolution du système éducatif risque de marginaliser plus d'enfants. Le statut de la recherche peut se dégrader, à l'image de celui des enseignants du secteur public. Dans l'enseignement supérieur, malgré l'accroissement de la demande qui devrait être valorisante, les conditions de travail, de salaire, d'autonomie se sont détériorées, ce que Halsey attribue à l'application des lois de l'entreprise. Les travailleurs intellectuels, tolérants par principe, doivent adopter une stratégie plus offensive pour défendre leur conception de l'éducation car le modèle pédagogique appliqué actuellement ne formera pas des individus adaptés aux changements économiques et socio-culturels du XXI^{ème} siècle. L'apparente inadéquation entre l'offre de l'école et les besoins du marché tient au nombre de jeunes chômeurs : on en conclut que l'école s'est coupée du monde du travail et qu'il est nécessaire de passer d'une culture humaniste à une culture industrielle, «rentable». L'enseignement traditionnel, fondé sur l'apprentissage d'un contenu disciplinaire précis, rassure ; or, il est à l'opposé des découvertes de la psychologie cognitive qui décrit l'apprentissage comme un processus de construction du savoir, d'interprétation (non de mémorisation) de l'information, dépendant d'une situation particulière. Les stratégies métacognitives qui permettent d'acquérir un savoir transférable à d'autres champs sont plus efficaces à long terme que la mise au point d'ensembles d'apprentissage ayant une application assez générale. De plus, le modèle traditionnel de transmission du savoir, directif, ne forme pas des étudiants

actifs, autonomes, capables de réflexion critique et de création. L'enseignement «pour comprendre» a plus d'avenir que l'enseignement «pour l'examen».

La réforme de l'éducation de notre époque post-moderne est à replacer dans l'évolution historique : à l'époque classique le savoir était stable et indiscutable, le mot représentait l'objet ; au siècle des Lumières, les faits étaient analysés dans leur contexte ; à l'époque moderne, l'intervention de l'homme dans l'ordre naturel, pour modeler une société plus équitable, s'est imposée ; dans notre époque post-moderne la transformation culturelle s'opère par l'intermédiaire de la publicité, des médias et des nouvelles formes de consommation. Le constat des limites du rationalisme a engendré une crise de confiance dans les systèmes conceptuels occidentaux et il n'existe plus une manière unique, acceptable, de traiter des recherches empiriques en sciences humaines. Les méthodes de recherche deviennent interactives.

Pour faire face aux certitudes des politiques (sur le «bon» système d'éducation, le «bon» enseignement, les programmes adéquats...) la communauté des chercheurs doit éviter la fragmentation, ne pas mettre en avant l'incertitude (propre à la recherche). Les professionnels de l'éducation ont jusqu'à présent mal négocié avec les décideurs, s'attachant aux effets des politiques d'éducation plutôt qu'à leur mise en œuvre alors qu'ils devraient agir sur ces processus et s'adresser aux utilisateurs de leurs recherches, notamment les analystes des politiques d'éducation. En effet, le fossé entre les attentes de la communauté scientifique et celles des décideurs politiques s'agrandit. La recherche est amenée à résoudre les problèmes que lui soumet le gouvernement, ce qui conduit à se demander quelles recherches comptent, à qui appartient l'information produite et finalement si l'on doit continuer à faire de la recherche ou trouver une autre forme de défense de l'éducation.

L'auteur souhaite que les spécialistes de l'éducation réaffirment leur définition de l'éducation - une éducation qui développe au mieux les potentiels de chacun, non celle qui se consacre aux meilleurs - et décrivent les moyens de cette entreprise. La recherche doit être poursuivie, mais de façon contrôlée, concertée. Les chercheurs britanniques ont à lutter, avec l'aide de leurs institutions, contre la limitation des publications et de leurs droits de propriété intellectuelle. Ils doivent avertir le public des dangers que comportent les actuelles politiques de l'éducation avant même de proposer des alternatives : C. Gipps exprime la crainte que l'éducation devienne un outil de la stratégie industrielle.

Considérant l'avenir difficile qui s'ouvre au monde de l'éducation, l'auteur plaide pour des débats centrés sur le concept d'équité, la défense des droits des élèves en difficulté (scolaire ou psychologique), le refus d'une morale minimaliste consistant à faire le bien s'il ne contrarie pas nos intérêts. Quels qu'en soient les désagréments professionnels, politiques pour la communauté scientifique, les résultats des recherches doivent être publiés, connus et discutés publiquement. Malgré une ambiance hostile, la collaboration entre les chercheurs et les enseignants pour sauvegarder les valeurs de l'éducation doit progresser.

- D'après: Gipps, Caroline V. The profession of educational research (presidential address). *British educational research journal*, 1993, vol. 19, n° 1, p. 3-16.

L'expansion de l'enseignement supérieur est-elle rentable ?

Depuis la fin du XIXe siècle, tous les partis politiques se sont accordés sur l'utilité de l'éducation pour la construction d'une société meilleure. Dans les pays très développés (États-Unis, Japon...) 80 % des jeunes vont au-delà de la scolarité obligatoire. En Grande-Bretagne, les responsables des politiques d'éducation ont été principalement sensibles à l'argument économique : une main-d'oeuvre hautement qualifiée leur semblait indispensable pour affronter la compétitivité économique internationale. Mais après une centaine d'années de cette politique, la corrélation entre développement de l'éducation et développement économique n'est plus aussi systématique.

En effet, selon J. Murphy, dont la vision est très différente de celle de C. Gipps, on ne s'est jamais soucié d'expliquer comment l'énergie intellectuelle se transformait en prospérité nationale. Lord Robbins, dont le rapport (1963) a été déterminant pour l'expansion de l'enseignement supérieur britannique, a reconnu qu'«il n'y a pas de moyens de mesurer le bénéfice en retour des investissements supplémentaires» nécessités par cette évolution. La récente étude de C. Ball plaide aussi pour l'expansion de l'éducation en comparant la Grande-Bretagne à d'autres pays plus prospères, qui ont plus d'étudiants qu'elle, sans analyse précise des causes et des effets. Actuellement les indicateurs de saturation de diplômés en Grande-Bretagne sont à prendre en compte dans le traitement de la réalité sociale.

Une enquête comparative entreprise par le National Economic Development Council sur l'éducation en Allemagne, aux USA, au Japon, destinée à éclairer le gouvernement britannique sur les mesures à prendre pour devenir aussi compétitif que ces nations, montre que la Grande-Bretagne produit plus de licenciés et notamment plus d'ingénieurs que l'Allemagne. Seule la proportion d'élèves de 16-20 ans scolarisés est plus forte en Allemagne. De plus, l'Allemagne de l'Est et de l'Ouest avec toutes deux environ 30 % de jeunes de 20-24 ans étudiants devraient, selon le principe de la prospérité par l'éducation, avoir atteint un même niveau économique. Quant aux USA, avec 62 % d'élèves continuant dans l'enseignement supérieur, ils devraient surclasser le Japon avec seulement 37 % dans l'enseignement supérieur. En 1983, le Royaume-Uni comptait une proportion d'ingénieurs dans l'ensemble de ses employés, plus forte qu'en France, en Allemagne, au Japon, aux USA, mais la raison, reconnue dans l'enquête, de cet «avantage», était «la baisse de l'emploi au Royaume-Uni». Ce n'est pas, semble-t-il, le nombre absolu d'ingénieurs qui crée la différence, mais leur utilisation. La surévaluation du nombre de diplômés nécessaires à l'économie britannique est illustrée par un volant de 10 à 20 % de nouveaux diplômés qui ne trouvent pas d'embauche après 6 mois de candidature et d'environ 25 % trouvant un emploi précaire. Encore faut-il préciser que beaucoup de diplômés sont sous-employés (cf. le rapport gouvernemental «Highly qualified people», 1990). Fait surprenant, l'enquête n'en conclut pas à un gaspillage de l'investissement en éducation et continue de prévoir une expansion de l'enseignement supérieur. Un rapport sur l'obtention du premier emploi par les jeunes diplômés montre de surcroît que le nombre de diplômés chômeurs est fort en période de crise économique intense (1982) et plus faible en période prospère : il apparaît donc qu'au lieu d'avoir besoin de diplômés pour prospérer, l'économie a la nécessité de prospérer pour avoir la possibilité, si ce n'est le besoin, d'employer tous les diplômés fournis par le système éducatif. Étendre l'enseignement supérieur en l'absence d'un accroissement du nombre d'emplois très qualifiés serait placer la Grande-Bretagne dans une situation de déséquilibre entre l'offre et la demande, semblable à celle dont souffre l'Inde, qui voit ses «cerveaux» s'expatrier.

Enfin, il semble que l'on ait exagéré le pouvoir de l'éducation sur l'efficacité du travail en termes économiques : toutes les formations, tous les diplômés ne sont pas d'un bénéfice égal pour l'économie du pays. Les chances d'embauche de certains diplômés ne sont pas supérieures à celles des candidats de niveau plus modeste : la biologie, par exemple,

offre peu de débouchés. Les diplômés des universités, surtout ceux des plus célèbres, sont beaucoup plus monnayables que ceux des «polytechnics». Et durant les dix dernières années, les femmes, à diplôme égal, ont plus intéressé les employeurs que les hommes. La rentabilité de la formation d'étudiants adultes a été, elle aussi, surévaluée : ces diplômés se placent nettement moins bien que les étudiants jeunes, et le désavantage s'accroît avec l'écart d'âge (en 1987, 29 % de diplômés d'université quadragénaires ne trouvaient pas d'emploi permanent, contre 14 % de diplômés de moins de 27 ans).

Pour l'auteur, la perpétuation de l'idée que l'éducation supérieure améliore la productivité, malgré la contradiction des faits, est plus flatteuse pour l'esprit. Il réfute deux objections que l'on peut faire à son analyse :

- on peut remarquer que le chômage des nouveaux diplômés signalé par le rapport «First destination» diminue très fortement après 3 ans ; mais un examen plus affiné des situations montre que ces diplômés se rabattent finalement sur des emplois ne nécessitant pas leur niveau d'études ;

- on peut également invoquer des avantages «internes», non mesurables, jugés par Lord Robbins «d'une valeur fondamentale» dans son rapport de 1963, qui seraient l'acquisition de qualités intellectuelles, comportementales, issues de cette éducation supérieure (selon Lord Robbins les institutions d'enseignement supérieur développeraient «la capacité d'inventer des systèmes, de concevoir et d'appliquer les résultats du progrès scientifique et la capacité de diriger»). En plus de la formation intellectuelle traditionnellement attendue de l'enseignement supérieur, des caractéristiques psychosociales en rapport avec la communication, la gestion du temps, la gestion des tâches, constitueraient une sorte de «valeur ajoutée» dont C. Beill affirme qu'elle intéresse particulièrement le monde de l'industrie. Mais C. Beill reconnaît, sans en tirer les conséquences, que «peu d'universités peuvent actuellement garantir de telles qualifications». Or, présentement, l'insuffisance de la réponse de l'enseignement supérieur aux besoins précis des entreprises n'incite pas à penser qu'une réforme et une extension - fort coûteuse - de cet enseignement seraient efficaces.

La plupart des commentateurs, au lieu de se focaliser sur «ce qui est possible», c'est-à-dire sur ce que l'université peut réellement apporter, considèrent «ce qui est souhaitable». Même le Livre Blanc du gouvernement «Meeting the challenge» qui exprime l'obligation pour l'enseigne-

ment supérieur de «tenir plus grand compte des exigences économiques du pays» et envisage de publier les résultats de chaque institution afin d'en évaluer le rendement, ne met jamais en doute le fait que ces institutions sont les plus appropriées pour développer toutes les aptitudes, habiletés, favorisant l'adaptation professionnelle, auxquelles il attribue par ailleurs, de façon contradictoire, un caractère inné et abondant parmi la population britannique. D'autre part il n'existe pas de données internationales précises qui puissent indiquer que ces caractéristiques psychosociales soient plus fréquentes dans les pays plus compétitifs que la Grande-Bretagne.

Selon J. Murphy, l'objectif raisonnable, que l'éducation supérieure réponde aux besoins de l'économie, supposerait, étant donné l'actuel surplus de diplômés, et le coût de chaque diplômé (environ 25 000 livres), que l'on réduise quantitativement l'offre d'enseignement supérieur. Les grandes réformes libérales de l'enseignement supérieur et secondaire n'ont pas profondément changé les attitudes des jeunes de milieu ouvrier face à la prolongation de la scolarité : ils croient moins que les enfants des classes moyennes à l'intérêt d'un investissement dans les études. Et la capacité de remodeler les attitudes professionnelles pour obtenir plus de créativité, de communication, de coopération, ne s'est pas révélée l'apanage des institutions d'enseignement supérieur. Occuper à des études supérieures la main-d'oeuvre jeune que l'économie ne peut absorber est une preuve de l'échec non de l'éducation mais de l'économie.

- D'après : Murphy, James. A degree of waste : the economic benefits of educational expansion. *Oxford review of education*, 1993, vol. 19, n° 1, p. 9-32.

Les brimades dans les établissements scolaires

Les médias ont alerté le public sur un aspect trop brièvement abordé des problèmes de discipline (cf. rapport Elton, 1989) : les mauvais traitements dont certains enfants sont victimes de la part de leurs pairs. Ces brimades ont cependant un impact non négligeable sur la qualité de la vie scolaire. Une recherche a été conduite par un groupe de travail instauré par la Fondation Gulbenkian sur les brimades subies et pratiquées par les élèves, dans 17 écoles primaires et moyennes et 7 écoles secondaires de l'agglomération de Sheffield.

En 1990, les élèves de ces écoles ont été soumis à un questionnaire composé de 25 questions à choix simple ou multiple concernant les brimades dont ils avaient été victimes ou auteurs durant le trimestre en cours. Un ordre de fréquence était indiqué («parfois», «une fois par semaine», «plusieurs fois par semaine»). La définition du concept de brimade était expliquée aux élèves : elle incluait les termes insultants, la mise en quarantaine, la prise d'objets personnels, les menaces, les coups (excepté l'échange de coups à force égale). Chaque directeur d'école a fourni les informations sur la taille de l'établissement, des classes, la composition sociale, ethnique des classes, l'environnement géographique.

Les résultats montrent une généralisation du phénomène malgré une fréquence variable selon les écoles observées : 27 % des élèves se disaient victimes de brimades à l'école primaire, dont 10 % fréquemment, contre respectivement 10 % et 4 % dans les écoles secondaires. Les élèves d'école primaire et moyenne sont deux fois plus nombreux que ceux du secondaire à déclarer qu'ils pratiquent des brimades et les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles. Pour la moitié (ou plus dans le secondaire) des victimes, ces brimades sont verbales, pour 25 à 30 % elles sont physiques, plus rarement racistes ou liées à un dépouillement d'objets. Globalement l'importance des brimades subies diminue avec l'âge. Ceux qui reconnaissent être les auteurs de brimades représentent un pourcentage beaucoup plus faible mais constant («fréquemment» : 2 à 4 % au niveau primaire et moyen, 1 à 2 % au secondaire). Ces auteurs agissent plus individuellement qu'en groupes, sont plus souvent masculins que féminins et en général du même âge que les victimes. Le lieu d'action est principalement la cour de récréation, parfois la classe à l'école secondaire, notamment à la pause du déjeuner. Les brimades se produisent plus rarement pendant les trajets scolaires. Le risque de brimades est presque égal pour les deux sexes. En ce qui concerne les démarches auprès des adultes, les parents ou proches sont plus fréquemment alertés que les professeurs et plus souvent à l'école primaire et moyenne qu'à l'école secondaire ; les enfants attendent que les brimades soient répétées. Enfin 80 % des élèves souhaitent que les victimes soient protégées, dont 54 % à l'école primaire et moyenne et 34 % à l'école secondaire déclarent qu'ils interviennent.

L'influence de certaines variables propres à l'école elle-même sur le processus de domination agressive de certains élèves par d'autres, a été également étudiée, en incluant les résultats d'une enquête faite dans 6 écoles d'autres régions. On ne constate pas de corrélation significative

avec la dimension de l'école, celle de la classe, le mélange ethnique, le fait que les enfants n'aient pas d'amis à l'école. Par contre, il existe une corrélation entre l'importance des brimades et l'environnement (zones défavorisées), le fait que les élèves s'isolent à l'heure du repas à l'école primaire et moyenne, le fait que les élèves n'aiment pas les périodes de récréation à l'école secondaire. La corrélation entre la fréquence des brimades à l'école et durant des trajets scolaires est également observable au niveau primaire et moyen. Une corrélation significative entre la fréquence des brimades et la tendance à informer les professeurs, les parents de ces brimades existe au niveau secondaire.

Cette enquête sur les mauvais traitements subis ou infligés à l'école est la plus vaste réalisée en Grande-Bretagne sur ce thème. Sa méthodologie est inspirée par celle de D. Olweus dans une recherche norvégienne équivalente. On peut objecter que toutes les écoles observées sont urbaines et situées à Sheffield. Mais une étude sur ce sujet dans une école secondaire semi-rurale du Sussex, cadre très différent de celui de Sheffield, rapporte des résultats plus alarmants et dans trois autres écoles (de Londres, de Halifax, du Middlesex) une investigation - portant sur une période de référence plus longue qu'un trimestre - indique un taux de brimades là aussi plus élevé. Cependant, dans d'autres régions, les problèmes semblent moins importants (cf. rapport Mellor, 1990, sur l'Ecosse).

Les résultats de l'investigation de Sheffield montrent que les brimades subies diminuent avec l'âge, pour devenir nulles en classes terminales, alors que la fréquence des brimades que les élèves disent infliger reste stable excepté une baisse en début de scolarité secondaire. Cette différence en classe terminale s'explique par le fait que les plus âgés ont tendance à dominer autrui et à ne pas tenir compte des attaques verbales ; les brimades physiques n'existent pas car ces élèves, sélectionnés, sont motivés par leurs études. Enfin, l'hétérogénéité des âges dans une même classe (par exemple, le groupement des 5^e et 6^e années) semble accroître légèrement les risques de brimade. La différence de sexe intervient également : si les deux sexes sont victimes, les garçons sont attaqués par des garçons et plus souvent physiquement, tandis que les filles sont l'objet d'insultes, d'exclusion dues autant à des garçons qu'à des filles. La race n'est pas un facteur influant dans les écoles observées, qui comportaient 13 % d'enfants «non-blancs» (mais d'autres enquêtes - cf. Kelly et Cohn, 1988, Burnage, 1989 - signalent des comportements racistes). La moitié des attaques sont dues à un individu, l'autre moitié à des «bandes». Prévisiblement, les brimades ont lieu dans la cour de récréation qui,

en Grande-Bretagne, n'est pas surveillée par des enseignants ou des personnels spécialisés ; mais, au niveau secondaire, les brimades peuvent se prolonger dans les salles de classe. Enfin, la réticence des élèves à confier leur problème aux adultes, notamment aux professeurs, est très dommageable.

Quelle que soit l'intensité du problème selon les établissements, tous les directeurs se sentent concernés et s'intéressent aux programmes d'intervention qui s'élaborent actuellement. L'équipe de recherche de Sheffield participe, dans 23 établissements, à des expériences de politique globale de discipline en définissant une ligne d'action contre les violences psychologiques ou physiques et en organisant des interventions ponctuelles-discussions avec des victimes et des offenseurs, surveillance des lieux à risque, création de cercles de qualité... D'autres projets sont en cours et l'exemple norvégien montre qu'il est possible de lutter efficacement contre cette cause de souffrance dans la vie scolaire.

- D'après : Whitney, Irene et Smith, Peter K. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, Spring 1993, vol. 35, n° 1, p. 3-26.

Observation de classe : la part cachée du discours de l'élève

Les auteurs de l'article ont examiné, dans le cadre de leur «Projet d'étude des processus d'apprentissage et d'enseignement», les discours officiels, en public, et surtout les conversations et les réactions officieuses, à l'insu du professeur, des élèves d'une classe de 6ème année («intermédiaire») de Nouvelle-Zélande, pendant un cours, afin d'analyser l'interpénétration de deux univers : le domaine officiel façonné par les objectifs du professeur et le monde non officiel de la culture des pairs. Cette dernière est jusqu'à présent peu accessible aux enseignants et aux chercheurs.

La méconnaissance de l'univers non officiel des élèves est due à la focalisation des recherches sur la classe, sur l'enseignement du professeur et à la considération, concomitante, des conversations en aparté des élèves, comme une perturbation du déroulement du travail prévu. C'est ce discours intermittent, à voix basse, qui ne répond pas à une question du professeur, classé souvent à tort comme sans rapport avec la tâche

assignée, qui intéresse les auteurs de cette observation de classe, car il contribue au développement intellectuel de l'enfant et à son engagement dans l'apprentissage des cours. Les paroles spontanées de l'élève dévoilent son utilisation des expériences antérieures, ses erreurs de jugement, sa réponse au contenu des cours et ses stratégies pour négocier le programme. Les données fournies par les conversations des élèves, recoupées avec d'autres données, peuvent éclairer les processus intellectuels et culturels subtils dont sont issues l'instruction et l'adaptation de l'enfant à l'école.

Le rapport final des auteurs utilise plusieurs sources de données pour détailler l'observation d'une sélection de quatre élèves pendant une leçon : compte rendu des réactions, des réponses officielles, enregistrement avec un microphone individuel des conversations chuchotées, tests à court et à long terme des résultats de l'apprentissage, interview des élèves et du professeur. Les quatre cas approfondis sont issus de l'observation des élèves qui, après accord des parents, ont accepté d'être écoutés en portant un microphone (qu'ils pouvaient couper lorsqu'ils le désiraient, mais dont en fait ils oubliaient le plus souvent la présence). Les quatre enfants représentaient les deux sexes et des niveaux scolaires variés. Le milieu social des élèves était moyen/supérieur, l'origine européenne. Les discours des élèves ont été classés en :

- discours en public (réponse à une interrogation nominative du professeur, expression spontanée, réponse « en chœur ») ;
- discours officieux (pour soi-même, pour communiquer avec les pairs).

La leçon choisie pour le rapport était l'introduction au cours sur « New-York : étude des différences culturelles ».

On constate que, contrairement aux présuppositions, une minorité des conversations entre élèves (10 à 16 %) sont sans rapport avec le contenu du programme et, même dans ce cas, souvent liées à l'organisation matérielle de la tâche à accomplir. De plus la comparaison des notes d'observation avec les enregistrements montre que les trois quarts des interactions officieuses des élèves avaient échappé aux observateurs, preuve que les enfants tournent habilement la règle de discipline. Le professeur, concentré sur la transmission d'informations, ne relevait que les interactions qui en gênaient le déroulement. Les données montrent également que beaucoup de conversations hors-tâche étaient néanmoins utiles à l'approche du contenu curriculaire par l'enfant, donc pertinentes. Quant au discours en rapport avec la tâche, il concerne plus souvent la présentation du travail que le contenu intellectuel visé par le professeur.

Le cadre d'interprétation de la signification pédagogique du discours d'élève a été inspiré par les travaux de Doyle, de Apple et de Weiss et par la théorie du traitement de l'information de Howard et centré sur le processus de construction du savoir dans le contexte scolaire et dans le contexte socio-culturel qui englobe le précédent. On a ainsi exploré les quatre dimensions - dont de nombreux éléments sont implicites - de la culture scolaire officielle : les règles, le déroulement des tâches, les programmes, les critères d'évaluation scolaire. L'objectif du professeur, que tous les élèves acquièrent un savoir et des compétences similaires, est rempli par les élèves avec des variations selon le sexe, la catégorie sociale, la race. Pour les enfants, participer publiquement à la leçon implique un risque et la gestion des conséquences sociales d'un succès ou d'un échec avec des atouts variables en fonction de leurs connaissances et de leurs expériences préalables à cette leçon. En conséquence, la proportion de réponses faites pour soi-même et même de silences, est significative.

Dans ce cadre de recherche, trois éléments concurrentiels, contribuant à donner du sens à une leçon, sont examinés :

- la réponse au contenu du cours par un processus de construction du savoir scolaire dont la base est l'expérience antérieure. L'analyse des commentaires officieux des enfants durant le cours magistral éclaire la façon dont ils ont exploité leurs techniques et leur savoir existants, testé l'exactitude de leurs interprétations, élaboré un contenu de connaissances ;

- la gestion de la culture de classe. Les enfants manquant de ressources culturelles de base ont plus de difficulté à évaluer la pertinence de leur réponse, ce qui accentue le risque d'échec ;

- la participation à un processus socio-culturel large. La «culture vécue» en tant que croisement d'interprétations, d'antagonismes liés aux différences de sexe, de race, de classe, influe sur l'interaction entre les enfants et le contenu de l'enseignement. Le programme scolaire est considéré principalement du point de vue de l'individu masculin, de race blanche. Dans la leçon d'introduction aucune référence à des femmes n'est faite et, dans l'ensemble du cours de sciences sociales sur New-York, il n'y a que 2,5 % de références féminines. Le professeur s'identifie inconsciemment au groupe Blanc d'origine européenne qui a fondé la ville (en utilisant le pronom «nous»). Les conversations captées et les interviews ont mis en évidence l'influence de la culture populaire et notamment l'intégration, dans le savoir existant des élèves, des informations de la télévision regardée d'ailleurs différemment par les filles et par

les garçons et, elle aussi, axée sur des personnalités masculines (champions, policiers, vedettes...). La connaissance qui compte tend à coïncider «naturellement» avec la culture du groupe hégémonique. Le préjugé culturel dans la mise en pratique du cours produit un climat culturel inégalement favorable à la recherche d'identité de l'enfant. Ainsi, une élève fille s'identifie aux premiers colons européens masculins de New-York (elle ne parvient pas à se représenter des femmes), comme le professeur, elle les évoque en disant «nous», tandis qu'un élève noir parle avec distance d'«eux», de leur civilisation avancée, supérieure à celle des Indiens. Cet élève Maori subit par ailleurs des provocations racistes (décelées uniquement grâce au microphone), réagit moins discrètement et se voit finalement réprimandé, ce qui renforce l'exclusion du jeune Maori. Les remarques en aparté et les réponses des garçons reflètent le statut inférieur des femmes dans les contenus enseignés : parmi les premiers occupants de New-York, un élève cite «les prostituées», dans le discours officieux des allusions sexuelles servent à inhiber les élèves féminines qui prennent la parole. L'effet discriminatoire du curriculum caché prend le pas sur l'idéal de tolérance que le professeur voulait inculquer en évoquant la multiplicité des cultures à New-York.

Dans cette étude de cas, on constate que la classe sociale influe sur le capital culturel des élèves et donc sur leur interaction avec le contenu de l'enseignement, que les différences de sexe et de race modifient les chances de participer et de s'identifier aux expériences décrites, provoquant une anxiété chez les filles, une agressivité chez un garçon non blanc, une aisance chez des garçons privilégiés. La traduction des cours en croyances et en connaissances personnelles est un processus culturel profondément affecté par les points de vue subjectifs. L'analyse des discours officieux des élèves apporte à l'enseignant des informations primordiales pour comprendre leur mode d'apprentissage.

- D'après : Alton-Lee, Adrienne, Nuthall, Graham et Patrick, John. Reframing classroom research : a lesson from the private world of children. *Harvard educational review*, Spring 1993, vol. 63, n°1, p. 50-84.

L'historique des «Junior high schools»

Au début du XXe siècle, l'étape de l'adolescence avec ses besoins éducatifs spécifiques a enfin été prise en compte par le système institutionnel américain, qui a créé à leur intention les écoles secondaires du premier cycle, «Junior high schools», intermédiaires entre l'école primaire et le lycée, sous l'influence des progrès de la psychologie qui a mis en évidence les profonds changements de comportement des enfants à partir de 10 ans (résistance ouverte ou passive au professeur, contestation des règles, mise à l'épreuve des adultes).

Cette réforme s'est opérée en partie sous la pression de forces externes à l'institution éducative elle-même, toujours résistante au changement. Les transformations de l'économie ont conduit à une demande de main-d'œuvre correctement formée et instruite : on a donc réorganisé l'école afin de prévenir l'abandon scolaire, jusque-là sans conséquences. Au pragmatisme s'est ajoutée l'influence d'idéalistes tels que Dewey et des théories développementales naissantes.

Dès 1893, le Comité des Dix décida de transformer le système éducatif pour mieux préparer l'élite destinée aux études universitaires. Il proposa de raccourcir le cycle élémentaire de 9 à 6 années (tout en renforçant le programme par du latin et de l'algèbre !) et d'étendre le cycle secondaire à 6 ans. Cette réforme, intéressante pour les futurs étudiants, ne servait pas la cause de la majorité des jeunes à l'avenir difficile. La première «Junior high school» fondée en 1910 offrait, elle, une ouverture à des programmes différents, pour des jeunes de 12 à 14 ans, dans un établissement distinct. L'industrialisation croissante faisant naître le besoin de travailleurs spécialisés, l'idée de «différenciation» des élèves selon leurs dons et, implicitement, selon la place qui leur était destinée dans l'économie, fit son chemin. Selon le Pr. Cubberley, les nouvelles «Junior schools» différenciées devaient être «des usines dans lesquelles les produits bruts vont être transformés en produits finis pour satisfaire les demandes».

L'apparition de théories selon lesquelles des différences innées existent selon le groupe ethnique, certaines caractéristiques morphologiques, favorisèrent les jeunes d'origine européenne nordique. La justification pseudo-scientifique de tels stéréotypes joua un rôle important dans la mise en place des filières (universitaires, professionnelles), la «Junior high school» devenant une sorte d'agence de tri. La création de méthodes plus objectives pour l'évaluation des élèves - les tests d'intelligence -

auxquels on se fia abusivement, ne fit qu'aggraver la différenciation des élèves.

L'engouement pour les «Junior schools» se dissipa dans les années 30, pour renaître après la seconde guerre mondiale sous l'influence de psychologues et éducateurs progressistes, passant de 13,6 % dans les années 30 à 31,4 % des écoles secondaires entre 1952 et 1971. En 1960 J. Conant, ancien président de Harvard, se lança dans une réforme des écoles qui tiennent compte des particularités de l'adolescence, «âge crucial de transition entre l'enfant et l'adulte, présentant souvent de nombreux problèmes» au lieu de faire de la «Junior high school» une réplique du lycée axé sur la compétitivité scolaire et sportive dans l'optique de l'université. Une difficulté, latente depuis, se fit sentir : l'insuffisance de professeurs vraiment qualifiés pour cette période de transition entre l'éducation élémentaire et l'enseignement spécialisé pour chaque matière. Le statut un peu inférieur accordé à ces professeurs des «petites classes du secondaire», ne favorise pas les vocations, d'autant plus que les adolescents sont un public plus difficile que les élèves de terminale. Or, des études ont mis en évidence l'augmentation inéluctable du nombre des élèves en situation d'échec entre 10 et 15 ans. Les élèves défavorisés qui ont eu de bons résultats à l'école primaire ont tendance à perdre cette avance dans les classes intermédiaires. L'importance attribuée par les jeunes à l'opinion des pairs les incite souvent à une dévalorisation des études et à des conduites à risque.

Malgré des objectifs issus de la philosophie de Dewey, centrée sur l'enfant, l'«Ecole moyenne», appellation moderne de la «Junior high school» n'était pas encore parvenue, dans les années 80, à une définition claire du projet d'éducation des années intermédiaires, se rapprochant tantôt du style de formation élémentaire tantôt de l'enseignement académique des lycées. Les écoles moyennes, souvent vastes et impersonnelles répondent mal aux besoins d'une population scolaire psychologiquement instable. Les spécialistes de l'éducation et de l'adolescence ont réalisé un constat alarmant : le nombre des problèmes de santé physique et mentale augmentait, y compris les suicides, ainsi que la violence, les grossesses précoces. La nécessité de réexaminer la façon de traiter les adolescents s'est imposée : en effet le compromis attendu entre la prise en main de la classe par un enseignant unique et l'organisation en départements, par matière, ne s'est pas réalisé ; les élèves se sont déplacés de classe en classe, chaque discipline étant enseignée par un professeur différent ne connaissant pas les élèves individuellement. Les conseillers chargés des contacts personnels étaient trop peu nombreux. Les grands établissements, héri-

tage du modèle de l'usine pour une rentabilité maximum, favorisent la tendance naturelle des adolescents à résister aux règles de la société, au-delà des normes de sécurité.

A la fin des années 80, la Fondation Carnegie a lancé une recherche sur l'éducation des adolescents décrite dans le rapport final «Turning points : preparing American youth for the 21st century». Ce rapport préconise de réorganiser les vastes établissements (faute de pouvoir les supprimer) en petites unités de 120 jeunes et de diviser le personnel enseignant en équipes dotées de spécialistes des diverses disciplines et coordonnant l'ensemble du travail (il ne s'agit pas du «team teaching»). Dans un tel système chaque adolescent serait suivi et conseillé (psychologiquement et pour ses études) par un professeur. Pour lutter contre le manque de continuité, point faible de l'éducation américaine, l'équipe de professeurs suivrait le même groupe d'adolescents pendant deux, voire trois ans. L'objectif serait de «créer des petites communautés... où des relations de respect mutuel tant avec les adultes qu'avec les pairs sont jugées fondamentales pour l'épanouissement intellectuel et personnel». L'établissement de liens entre l'école et la famille est également préconisé : des écoles pilotes ont déjà expérimenté des systèmes de communication avec les parents permettant une information régulière sur la vie de l'école, ses activités civiques, les programmes, les résultats de leurs enfants. La relation entre l'école et la communauté doit être renforcée éventuellement par une participation des adolescents à des services municipaux, ce qui les familiarise avec le monde du travail. Enfin la santé, l'équilibre des jeunes, menacés par l'usage de drogues et la pauvreté, l'absence d'assurance sociale (pour 5 millions d'adolescents) doivent être préservés par exemple à l'aide de centres sanitaires associés à l'école qui fourniraient tous les soins y compris préventifs et les conseils en matière sexuelle.

Selon F. Hechinger le début de l'adolescence est un stade du développement humain négligé : les parents en attendent la fin, les médecins ne s'y consacrent guère, les professeurs préfèrent enseigner aux classes supérieures. Et surtout, les étapes de la vie qui devraient former une progression continue sont nettement fragmentées. Le projet de la Fondation Carnegie est un premier pas vers une réelle planification de l'enseignement moyen avec des objectifs pédagogiques et développementaux indépendants du service des entreprises ou des universités.

- D'après : Hechinger, Fred M. School for teenagers : a historic dilemma. *Teacher college record*, Spring 1993, vol. 94, n° 3, p. 522-539.

Les adolescents en quête de statut

Dans la société contemporaine, l'adolescent n'a pas de place ni de rôle officiellement reconnu ; il est défini surtout par ce qu'il n'est pas : ni un enfant sans responsabilité, ni un adulte indépendant. L'environnement social rend difficile la double tâche, pourtant cruciale, de cette étape de la vie : se forger une identité, développer ses capacités et l'estime de soi. Beaucoup d'adolescents ont un sentiment de vide parce qu'on ne leur attribue pas un rôle productif, valorisé par la société des adultes. Par ailleurs, la société est responsable en partie des difficultés des adolescents en fournissant des substances ou des activités dangereuses pour les jeunes, en laissant se détruire le tissu familial et social qui les soutenait. Après les découvertes scientifiques sur le développement des adolescents, il faut revenir à la satisfaction des besoins fondamentaux : désir d'appartenance et désir d'être apprécié en tant qu'individu.

Depuis déjà une centaine d'années, l'adolescence est considérée comme une période à part. Autrefois la transition entre l'enfance et la maturité se faisait progressivement au contact des parents et des proches qui servaient de modèles, les rôles impartis étant prévisibles ; la contribution des jeunes, tant à l'usine qu'aux champs, était vitale. A partir de 1900, aux États-Unis, la réglementation du travail et de la fréquentation scolaire a séparé les jeunes du monde adulte, réduisant les interactions, donc la communication entre les générations. Tandis que l'âge de la puberté s'abaissait, grâce à des conditions de vie plus saines, l'âge de l'entrée dans la vie active, responsable, reculait, provoquant un décalage entre la maturité physique et la fonction sociale, générateur d'incertitude psychologique. Un rapport révèle que 40 % du temps des adolescents revient aux loisirs, moins de 5 % du temps est passé avec les parents, 26 % dans la solitude et 50 % avec les pairs. L'adolescence semble être devenue une sorte de «période d'attente» avec peu d'activités significatives et de contacts avec les adultes (les parents sont rarement consultés sur les sujets essentiels tels que l'école, la drogue, la vie sexuelle). Un sondage Harris de 1986 montre que 75 % des adultes sont conscients du problème mais comptent plus sur l'intervention extérieure (gouvernementale) que sur celle des familles pour corriger la situation.

La difficulté de la transition vers le rôle d'adulte dépend en partie de l'ambiguïté des rites de passage - le permis de conduire est accordé dès 14 ans dans certaines régions tandis que le service militaire et le droit de

vote sont fixés à 18 ans. Mais elle varie surtout en fonction des conditions de vie personnelles de l'adolescent. Le passage à l'état adulte, bien que retardé, est plus facile pour les jeunes destinés à l'université parce que leur vie est structurée par un objectif scolaire, des activités enrichissantes, accessibles grâce à l'assise sociale de leurs parents. Ils ne sont pas sans but, mais ils ont tendance à «prendre» plutôt qu'à «donner» à la famille, à la société. De plus, les orientations qu'ils prennent ne correspondent pas toujours aux souhaits, raisonnés, des adultes. Pour les jeunes qui quittent l'école au niveau secondaire, la voie est semée d'obstacles. Au sortir de la «High school» en 1986, 48,9 % des garçons et 41,9 % des filles trouvaient un emploi à plein temps contre respectivement 72,7 % et 57 % en 1968. Beaucoup d'employeurs ne font nulle confiance aux candidats de moins de 25 ans et les chances des jeunes de milieux défavorisés sont encore moindres. Dans ces milieux, les jeunes, incapables de maîtriser leur propre destin, d'obtenir un emploi quelque peu valorisant, sont plus menacés de sombrer dans les drogues ou la délinquance, ne serait-ce que par besoin d'appartenir à un groupe, d'y être reconnu. L'apathie civique (pas même de participation aux votes) est une autre manifestation - moins grave - du sentiment d'inutilité des adolescents les plus âgés.

Dans les années 80, plusieurs projets ont été conçus pour redonner aux jeunes un sentiment d'accomplissement, renouer le contact avec les adultes non apparentés pouvant servir de modèle, collaborer à des services sociaux, apprendre des comportements professionnels performants. Certains proposent un service national obligatoire pour marquer l'entrée dans le monde adulte, d'autres voient dans un service civique la moyen d'extraire les adolescents de leur «isolement du métier de vivre». D'autres projets concernent des expériences de travail guidé, des services bénévoles rendus à l'école dans le cadre des programmes de l'examen ou des activités extra-scolaires et diverses options pour les jeunes non scolarisés et sans emploi. Enfin des programmes de partenariat avec des personnes retraitées sont expérimentés pour redonner corps aux relations humaines. Des interviews d'élèves d'écoles moyennes rendant régulièrement visite aux occupants de maisons de retraite ont montré la capacité des jeunes à comprendre la solitude des personnes âgées, à sympathiser avec eux et, ce faisant, à se sentir mieux, utiles. De tels programmes d'action sociale sont particulièrement utiles aux jeunes des minorités à risque parce qu'ils leur procurent des occasions de réussite dans des tâches autres que scolaires. Le succès de ces programmes de bénévolat réside dans le fait que l'adolescent est accompagné dans son

expérience par un adulte conseiller qui l'aide à analyser ses actions, à les améliorer.

D'autres initiatives doivent être développées, en rapport direct avec la recherche et la conservation d'un emploi dès la sortie de l'école. Des programmes de formation sur le tas, de formation méthodologique à la prospection et à la réalisation d'un travail sont proposés. Pour devenir fonctionnelles dans ce domaine, les écoles doivent être restructurées et inclure dans leurs programmes, l'éducation sanitaire, la biologie humaine, les techniques commerciales, l'information sur les carrières, sur les services municipaux. Une collaboration plus étroite entre les centres sanitaires et l'école doit être établie : des exemples ont montré l'influence bénéfique de telles coopérations sur la santé mentale, sur le nombre de grossesses d'adolescentes. Les institutions religieuses ont également un rôle à jouer, notamment parmi les communautés noires, dans la lutte contre les comportements destructeurs, le lien entre la pratique religieuse et une moindre fréquence des conduites à risque ayant été observé. Les organisations de jeunes, du type scouts, doivent également se maintenir, en s'adaptant au changement des aspirations des adolescents, pour sauver des jeunes de l'isolement. Enfin, les entreprises devraient investir dans le relèvement de la qualité de la main-d'œuvre, en offrant des programmes de formation interne, des salaires décents et des possibilités d'avancement aux jeunes issus de l'enseignement secondaire, dans l'intérêt général de la société américaine.

Les adolescents ne doivent pas être considérés uniquement comme des auteurs de troubles, ils sont aussi un atout pour cette société. Il faut redéfinir leur statut et leur fournir des tâches gratifiantes, les insérer dans la chaîne des générations et dans la vie civique, intégrer les différents groupes culturels, organiser un soutien préventif pour les jeunes à risque.

- D'après : Nightingale, Helena et Wolwerton, Lisa. Adolescent rolelessness in modern society. *Teachers college record*, Spring 1993, vol. 94, n° 3, p. 472-486.

Études secondaires et statut économique aux États-Unis : le déclin

Les auteurs de cet article présentent, statistiques à l'appui, le tableau des opportunités professionnelles et de l'évolution salariale des jeunes Américains de sexe masculin sortant des écoles secondaires. Ils développent des explications à la baisse de niveau de salaire constatée. Enfin, ils examinent les chances de réussite des politiques éducatives fédérales destinées à améliorer l'avenir de ces jeunes et des plus défavorisés.

Après la guerre, jusqu'au début des années 70, la croissance économique des États-Unis a été continue, provoquant l'augmentation des salaires des hommes de 25 à 34 ans diplômés ou issus de l'enseignement secondaire de 14 500 dollars à 24 500 dollars en moyenne (en monnaie constante). Ainsi, la situation des jeunes était systématiquement meilleure que celle de la génération des parents. A partir de 1973, cette croissance des revenus a cessé : de 1973 à 1987 les revenus des jeunes diplômés du secondaire déclinèrent de 25 %. (L'enquête n'inclut pas les jeunes femmes parce que leur pourcentage au travail, et à plein temps, a varié, rendant les comparaisons difficiles). Le déclin des revenus est encore plus fort (36 %) chez les salariés n'ayant pas achevé leurs études secondaires. L'écart des salaires, entre travailleurs noirs et blancs s'est d'abord réduit - de 36 % à 20 % - entre 1963 et 1980, puis il s'est de nouveau creusé dans les années 80, le type de travail des Noirs étant encore plus soumis aux changements économiques que celui des Blancs.

La comparaison avec les gains des diplômés de l'enseignement supérieur montre une chute de ceux-ci dans les années 70 (due à l'entrée sur le marché du travail de la masse des enfants de l'après-guerre) suivie d'une remontée des salaires dans les années 80, qui en 1987 atteignent 49 % de plus que ceux des diplômés du secondaire. (Dans le même temps l'écart de salaire entre les hommes et les femmes, à niveau d'études égal, qui atteignait 40 % jusqu'en 1980, a légèrement diminué).

Les explications de la stagnation des salaires, y compris ceux des sortants de l'école secondaire, sont avant tout économiques : dans les années 50-60, la productivité a augmenté, améliorant le niveau de vie des Américains, puis elle a stagné. Mais les salariés sortant de l'enseignement secondaire ont particulièrement souffert de la dépression économi-

que : la baisse des salaires due à la compétition avec les nombreux arrivants de la génération du «baby boom» a continué dans les années 80 malgré une moindre croissance de la main-d'œuvre. Le déclin des entreprises de fabrication et de construction - secteurs bien rémunérés - explique en partie cette baisse continue : les salariés issus de l'enseignement secondaire ont dû se tourner vers les secteurs des services, plus féminisés et moins payés. Cette perte d'emploi, plus forte que la baisse de production des entreprises, a été accentuée par un changement du type d'emploi proposé par les industries, correspondant plus au profil de diplômés de l'enseignement supérieur (les travaux de niveau plus bas étant de plus en plus sous-traités à des entreprises étrangères bénéficiant d'une main-d'œuvre à bon marché). Certaines firmes ont adopté des technologies très sophistiquées nécessitant des utilisateurs et des concepteurs hautement qualifiés (par exemple dans l'industrie textile).

Certains commentateurs mettent en cause la baisse du niveau des études primaires et secondaires américaines qui justifierait la dépréciation professionnelle des diplômés du secondaire. Mais la dégradation parallèle de la situation des collègues de 45-54 ans, en principe mieux formés, contredit cette explication.

Ces constatations amènent à s'interroger sur les compétences qui intéressent les employeurs et sur l'évaluation des connaissances et des techniques des jeunes Américains dans cette optique d'embauche. L'analyse détaillée des données salariales indique une variation de revenus beaucoup plus grande entre individus qu'autrefois. Des recherches montrent que les connaissances de base en mathématiques et anglais ont une influence grandissante sur le niveau de salaire obtenu : en 1972, une différence de résultat d'un écart-type à un test de mathématiques à choix multiple induisait ultérieurement un écart de salaire horaire de 3 %, en 1980 l'écart de salaire ultérieur atteignait 8 %. Ces capacités cognitives sont nécessaires, mais ne garantissent pas l'obtention d'un emploi permettant d'entretenir une famille. Or, selon une enquête évaluatrice, en 1990, 54 % des élèves de classes terminales ne maîtrisent pas les connaissances de base en mathématiques (décimales, pourcentages, fractions, algèbre simple). Les résultats aux tests varient selon les états et les zones (rurales, urbaines) mais concernent une population très large ayant des lacunes essentielles. Cependant les enfants dont les parents ont les revenus les plus bas - et ils sont passés de 13 % en 1971 à 20 % en 1987, avec un revenu de 10 000 dollars en monnaie constante - ont les résultats les plus mauvais.

Conscient de cette dégradation du niveau de vie des moins favorisés et de la nécessité de mieux préparer la main-d'œuvre actuelle, le gouvernement reprend les projets de réforme. La stratégie du président Bush consistait à donner aux familles le libre choix des écoles, à développer les tests et les programmes de soutien. La validité éducative de la loi du marché appliquée aux écoles est contestée par de nombreux experts. De plus, le libre choix des familles modestes ne pourra être effectif que grâce à des règles compensatoires impliquant que les écoles ne puissent demander des tarifs d'inscription supérieurs aux «avoirs» («vouchers») distribués aux parents pour la scolarisation de leurs enfants, que la sélection des candidats aux écoles les plus demandées soit contrôlée, non discriminatoire, que les transports scolaires soient gratuits. Le renforcement des tests dans les matières de base, l'éventuelle publication, à usage comparatif, des résultats aux tests nationaux par état et par école ont pour but de stimuler la motivation des professeurs et des élèves. Le succès d'une telle réforme dépend de la conception et de l'instrumentation, délicates, de ces tests (la publication détaillée des résultats affectant la carrière des professeurs, ceux-ci risquent de concentrer leur enseignement uniquement sur la matière des tests). Enfin la loi de soutien familial de 1988 propose des programmes d'instruction et de formation obligatoires pour les bénéficiaires de l'aide sociale. Certains de ces programmes ont effectivement permis aux participants d'améliorer leur salaire par rapport au groupe de contrôle (cf. programme SWIM de San Diego), d'autres, ayant préparé de jeunes adultes à un examen équivalent du diplôme d'études secondaires classique - le GED - n'ont pas été fructueux, faisant douter de la validité dudit examen aux yeux des employeurs. Des programmes destinés à de jeunes mères seules, non obligatoires, identiques, ont mieux réussi en Californie que dans d'autres sites. Ces programmes de la «seconde chance» doivent donc être soigneusement conçus, en fonction des échecs des élèves aux programmes conventionnels et des possibilités concrètes d'emploi dans la région donnée.

La première génération des employés américains de l'après-guerre à expérimenter un déclin professionnel par rapport à ses parents attend de la qualité de ces réformes un renversement de tendance.

- D'après : Murnane, Richard J. et Levy, Frank. Why today high school educated males earn less than their fathers did : the problem and an assessment of responses. *Harvard educational review*, Spring 1993, Vol. 63, n°1, p. 1-19.



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 en sciences de l'éducation

France. Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation. APRIEF. Paris. Dir. Biennale de l'éducation et de la formation. 1. *Continuités et ruptures : recherches et innovations dans l'éducation et la formation*. Paris : APRIEF, 1992. 213 p., graph. 23

Ce volume réunit des conférences et des communications présentées à la Biennale autour d'un des thèmes étudiés durant ces quatre jours : de quelles continuités et de quelles ruptures, les

innovations et les recherches contemporaines témoignent-elles ? Ces questions ont été traitées, comme le montrent les conférences reproduites dans la première partie de l'ouvrage, aussi bien selon les dimensions éthiques et politiques, que selon des points de vue épistémologiques et pédagogiques. La deuxième partie rassemble vingt-six des communications présentées à la Biennale et qui illustrent le thème retenu.

Méthodologie de la recherche

BOUVIER, Alain. *La pensée systémique*. Lyon : Voieslivres, 1993. 31 p., bibliogr. (1 p.) (Se former + ; 23.) 4

L'analyse de situations complexes et la résolution de problèmes complexes, comme c'est le cas le plus fréquent en éducation, supposent une pensée systémique. Un directeur d'IUFM la présente, avec ses onze axiomes, d'une manière didactique.

Pour retrouver sur votre minitel
7 jours sur 7 - 24 heures sur 24
toutes les références bibliographiques parues dans
Perspectives documentaires en éducation depuis 1985

36.16 INRP code EMI

... et toutes les autres informations sur
la recherche en éducation disponibles sur le 36.16. INRP

REUHLIN, Maurice.

Introduction à la recherche en psychologie. Paris : Nathan, 1992. 251 p., bibliogr. (11 p.). Index. (Fac : psychologie.) ✎ 4

L'ouvrage se propose de susciter une réflexion sur la démarche par laquelle le chercheur met en œuvre les connaissances dont il dispose. La pensée commune cherche à savoir et à comprendre. La démarche du chercheur consiste à vérifier des données, des faits et des hypothèses permettant de comprendre ces données. Le 1^e chapitre présente une réflexion relative aux principes sur lesquels fonder la recherche en psychologie. Ces principes sont mis en œuvre par l'emploi de «variables» (chapitre 2), traités statistiquement (chapitre 3) ; ces traitements sont utilisés dans le déroulement des démarches d'observation et d'expérimentation (chapitre 4). Le dernier chapitre propose un aperçu des domaines actuels de la recherche en psychologie. De nombreux documents concrétisent au long de l'ouvrage les notions présentées.

SINGLY, François de. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire.* Paris : Nathan, 1992. 126 p., bibliogr. (4 p.) (128 : sociologie ; 18.) ✎ 4

Ce livre est un soutien à l'apprentissage de l'enquête par questionnaire. Dans un 1^e chapitre, nous découvrons les chiffres qui circulent dans les sociétés démocratiques et leur fonction sociale (chiffres descriptifs, chiffres explicatifs). Les 3 autres parties enseignent ce que sont : 1) La conception du questionnaire (l'objet de l'enquête, la structure du questionnaire, la recherche des indicateurs, le choix de l'échantillon). 2) La fabrication du questionnaire : les déterminants sociaux (le sexe et l'âge, les variables sociales, culturelles, économiques des individus interrogés, les variables de la vie privée), les règles du questionnement. 3) L'exploitation des données, avec le codage de l'information, la lecture des tableaux croisés, la maîtrise de l'analyse multivariée, l'écriture du compte-rendu.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Disciplines philosophiques

IMBERT, Francis. *Vers une clinique du pédagogique : un itinéraire en sciences de l'éducation.* Vigneux : Matrice, 1992. 247 p. Index. ✎ 12

«Philosophie de l'éducation, pédagogie, approche clinique : tels sont les trois axes de recherche sur lesquels se développe cet ouvrage. Cette articulation de trois axes hétérogènes vise l'élaboration d'outils qui permettent à la fois de penser la situation actuelle dans sa singularité et complexité. Philosophier en éducation peut s'entendre alors comme l'ouverture d'un champ de travail où les thèses et les habits sur lesquels reposent les pratiques éducatives puisent se confronter au travail du négatif. Repérer, aiguïser les contradictions, fluidifier le mode d'abstraction caractéristique de l'entendement, cela conduit à un retour de la dialectique. Encore faut-il poser que cette dialectique doit en passer par le défilé de la castration, la perte de ses visées totalisatrices et de sa signification théophanique. C'est dire que le recours à la dialectique n'est justifié que si on entend désigner par ce terme une logique de l'inachèvement. On peut noter que le psychanalyste ne craint pas de se réclamer d'une telle dialectique lorsqu'il nous donne à entendre que le discrédit jeté sur le négatif dans notre culture n'est pas sans rapport avec la promotion du sujet-Roi, ce Narcisse qui se pose en mini-État selon l'expression du cinéaste W. Wenders. L'enjeu éducatif n'est-il pas alors l'inscription des conditions d'une mise en pratique de la loi qui autorise le passage du Un-tout au un-parmi-d'autres ? Il s'agit bien de dialectiser l'impossible être-tout en l'engageant dans la voie d'une négativité assumée. Faute de quoi le sujet est inmanquablement guetté par «la folie» d'une toute puissance imaginaire.»

Histoire de l'éducation

CHERVEL, André. Ed. ; COLL, Pierre. Collab. *L'enseignement du français à l'école primaire : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours. 1 : 1791-1879.* Paris : INRP ; Economica, 1992. 368 p., bibliogr. (4 p.) ☞ 7

L'école primaire connaît, entre la période révolutionnaire et les années Jules Ferry, une première transformation importante : elle se voit confier par la société française le soin d'enseigner la langue nationale. Ce mouvement est à la fois issu des besoins quotidiens de la France profonde du XIXe siècle, et favorisé, depuis le sommet de la hiérarchie, par des ministres et des hauts fonctionnaires soucieux d'une indispensable modernisation de l'enseignement populaire. Sont ici présentés tous les textes officiels significatifs de cette volonté politique.

Perspectives de l'éducation

ANDRIEU, Jean. *L'espace éducatif européen.* Paris : Conseil économique et social, 1992. 198 p., tabl. ☞ 23

La 1e partie de ce document est un avis adopté par le Conseil économique et social qui présente l'horizon de l'espace éducatif européen ; pour la France, les défis suivants sont à relever : le défi linguistique, le défi des partenariats régionaux, de la réussite (agir pour l'école maternelle et les cycles des apprentissages, rebâtir le collège, la mutation des lycées...). Le rapport proprement dit (2e partie du doc.), après une large approche historique (les acteurs, les dépenses d'éducation) expose les différentes caractéristiques des systèmes éducatifs (Allemagne, Belgique, Pays-Bas...) et analyse les grands enjeux éducatifs de l'espace européen : petite enfance et apprentissages premiers ; «école moyenne»... et orientation ; les formations professionnelles ; les formations supérieures ; «handicap» et éducation.

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

BOUDON, Raymond. Dir. *Traité de sociologie.* Paris : PUF, 1992. 575 p., bibliogr. dissém. Index. ☞ 33

Les auteurs ont choisi de privilégier, dans ce traité, le paradigme dit de la sociologie de l'action. Chaque chapitre a été conçu à partir d'un thème fondamental : Action (R. Boudon) ; Groupe et sociabilité (J. Baechler) ; Stratification (M. Cherkaoui) ; Mobilité (M. Cherkaoui) ; Pouvoir (F. Chazul) ; Conflits (P. Birnbaum) ; Mouvements sociaux (F. Chazel) ; Changement social (B. Valade) ; Organisation (E. Friedberg) ; Déviance (M. Cusson) ; Religion (J. Baechler) ; Culture (B. Valade) ; Connaissance (R. Boudon) ; Communication (F. Balle).

Théories sociologiques

GENARD, Jean-Louis. *Sociologie de l'éthique.* Paris : L'Harmattan, 1992. 269 p., bibliogr. (6 p.) (Logiques sociales.) ☞ 12

L'auteur recherche ici les fondements de la sociologie de la morale. L'analyse des deux grands paradigmes sociologiques - durkheimien et wébérien - montre que «la sociologie s'est instituée contre la morale, ou du moins contre ce qui rend l'activité morale crédible». Dans une 1e partie, J.L. Genard montre comment ces deux paradigmes se sont construits contre la morale, ses ambitions, ses catégories. Au travers de cette déconstruction, sont également atteintes les institutions sociales, école, justice... qui s'appuient sur ces catégories. Dans la 2e partie, il jette les bases d'une sociologie de la morale : comment s'opère l'apprentissage social de la responsabilité, comment naissent les grandes valeurs (équité, respect, autonomie...) qui structurent les engagements et les débats éthiques. Il évoque les risques qui menacent aujourd'hui la responsabilité.

STRAUSS, Anselm L. *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan, 1992. 319 p., bibliogr. (11 p.) (Logiques sociales.) ✎ 12

Ce document présente une série de textes d'Anselm Strauss, sociologue interactionniste américain dont les recherches s'inscrivent dans la tradition sociologique de l'École de Chicago : La dynamique des professions ; L'hôpital et son ordre négocié ; La conscience d'une mort proche ; Maladie et trajectoires ; Négociations, une introduction à la question ; La méthode comparative continue d'analyse qualitative ... L'ouvrage se conclut par une liste des écrits universitaires d'A. Strauss.

Sociologie de l'éducation

CARSPECKEN, Phil Francis.

Community schooling and the nature of power : the battle for Croxtheth comprehensive. London ; New-York : Routledge, 1991. XIII-212 p., bibliogr. (6 p.). Index. ✎ 61

Cet ouvrage propose une chronique de la résistance de l'école secondaire polyvalente de Croxtheth (un district défavorisé de Liverpool) qui a été fermée puis occupée par les parents, les élèves et des éducateurs et analyse les relations de pouvoir qui existent entre les communautés de milieu ouvrier et leurs écoles, leur gouvernement local. L'auteur développe une analyse théorique de l'expression du pouvoir à travers la pratique pédagogique, les politiques nationales d'éducation, les relations inter-subjectives. L'examen des événements qui ont marqué l'année de fonctionnement illégal de la Croxtheth comprehensive school permet de mieux comprendre les formes traditionnelles, routinières de la scolarité urbaine et de constater le besoin d'alternative à cette éducation qui est actuellement synonyme d'échec.

DURU-BELLAT, Marie ; HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 1992. 233 p., tabl., bibliogr. (22 p.) (U : sociologie.) ✎ 23

Cet ouvrage se présente comme une introduction aux démarches et aux acquis de la sociologie de l'école. L'école est une institution sociale et un espace politique où interviennent des groupes externes et internes, notamment l'Etat, avec des projets qui visent à transformer son fonctionnement (politiques éducatives). Tous les enfants ne réussissent pas de la même façon, les inégalités sociales des carrières scolaires se fabriquent (origine sociale, orientation...). Pour les élèves et leurs familles, l'école a une double fonction : trouver un emploi et monter dans l'échelle sociale. Des théoriciens ont cherché à comprendre son fonctionnement (théories de l'école reproductrice, théories de l'acteur). Ce fonctionnement s'inscrit dans un espace local et un espace national ; les « prestations » fournies aux élèves ne sont pas partout identiques. Il repose sur des pratiques (des programmes, des méthodes pédagogiques, des normes d'excellence) et met en jeu des acteurs (l'enseignant, la famille, l'élève).

GOODSON, Ivor F. ; WALKER, Rob. *Biography, identity and schooling : episodes in educational research*. London ; New-York : Falmer, 1991. XIV-218 p., bibliogr. (8 p.). Index. ✎ 14

Cet ouvrage regroupe une série d'essais écrits par les auteurs au cours des vingt dernières années à propos de la recherche sur l'enseignement et sur les diverses questions relatives aux programmes. La recherche et l'enseignement sont traités comme des activités d'une même famille, conduites dans des organismes pédagogiques. Un premier chapitre étudie les différences de rôle entre élèves et professeurs dans les interactions en classe. Le rôle essentiel joué par les personnes dans le processus éducatif est réaffirmé. Les innovations, les réformes en matière de programme sont mises en relation avec les étapes de la transformation de la sociologie éducationnelle.

L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie. Paris : Institut supérieur de pédagogie, 1992. 160 p. (Les cahiers de l'ISP ; 19.) ☞ 23

Au sommaire de ce numéro, qui reproduit les textes du Colloque de l'ISP, 9-11 juillet 1991 : - Les implicites dans les contenus d'enseignement (Gérard Fourrez) ; - Les implicites dans les situations d'apprentissage (Anne-Nelly Perret-Clermont) ; - «L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible» dans la vie d'un établissement scolaire, l'apport de la sociologie (Dominique Paty) ; - Ce que nous apprend l'ethnométhodologie sur un établissement (Patrick Tapernoux) ; - Une école, des cultures... (Jean-Louis Schlegel) ; - Faut-il sauver l'école ? (Laurent Cornaz) ; - Conclusion (Jacques Ardoino).

LESCHINSKY, Achim. Ed. ; MAYER, Karl Ulrich. Ed. *The comprehensive school experiment revisited : evidence from Western Europe.* Franckfurt am Main ; Bern : Peter Lang, 1990. 211 p., tabl., bibliogr. dissém. (Komparatistische bibliothek ; 2.) ☞ 15

Cet ouvrage a pour but de permettre la comparaison entre l'Allemagne Fédérale, qui a un système d'éducation secondaire tripartite et, parallèlement, seulement 5% d'écoles secondaires polyvalentes à trois pays européens qui ont transformé depuis plusieurs décennies leur enseignement secondaire en généralisant les écoles polyvalentes : la France, la Grande-Bretagne et la Suède. Les études empiriques présentées par divers experts de ces pays examinent les mécanismes de sélection interne de ces écoles et les fonctions sociales de ces systèmes éducatifs dont l'objectif était d'octroyer l'égalité des chances des citoyens en matière d'enseignement. Les stratégies d'amélioration des résultats scolaires, l'évolution des programmes sont également décrites. En ce qui concerne l'égalité des chances, l'Allemagne ne semble pas se différencier des trois autres pays : la sélectivité sociale demeure.

Sociologie de l'autoformation

POLIAK, Claude F. *La vocation d'autodidacte.* Paris : L'Harmattan, 1992. 253 p. Index. (Bibliothèque de l'éducation.) ☞ 11

L'auteur restreint la notion d'autodidaxie à l'appropriation hérétique de savoirs légitimes et limite son investigation à l'étude d'une population d'«intellectuels d'intention» dont les origines sociales et/ou les parcours scolaires ne les destinaient pas à devenir ou à tenter de devenir ce qu'ils sont socialement et/ou culturellement devenus. A travers de nombreuses études de cas, C. Poliak met en lumière la diversité des trajectoires des faux et vrais autodidactes, mettant en évidence ce qui, dans les héritages familiaux, a pu conduire à l'échec ou à la réussite relative, ce qui revient «dans la genèse des dispositions cultivées», aux familles d'origine, à l'école ou à d'autres univers de sociabilité.

Sociologie de l'enfant et de la jeunesse

Les enfants de moins de 6 ans. Paris : INSEE, 1992. 148 p., tabl. Index. ☞ 4

Les enfants de moins de 6 ans représentent 6,9% de la population métropolitaine. Cet ouvrage propose, sous forme de fiches, un panorama de toutes les questions les concernant : la famille, les parents (activité professionnelle, dépenses...), l'accueil, l'école, les loisirs, la santé, le soutien public, le logement des parents.

LESOURD, Serge. Dir. *Adolescents dans la cité.* Toulouse : Erès, 1992. 220 p., tabl., bibliogr. (3 p.) ☞ 23

Cet ouvrage reprend la plupart des communications présentées au colloque «Adolescents dans la cité» (novembre 1991). Elles sont regroupées en 5 chapitres : Hors de chez toi... il faut bien partir ; Une cité interdite, la place des adolescents dans la société ; L'adolescent et les adultes, quelles relations ? Enjeux et réalisations pratiques (les adolescents dans la ville ; à

l'école et au travail ; vivre un nouveau corps ; un statut social en mutation) ; Quelles transmissions ? Quel avenir ?

WILLIS, Paul. *Moving culture : an inquiry into the cultural activities of young people*. London : Calouste Gulbenkian foundation, 1990. 72 p. ✎ 23

Version abrégée et remaniée du rapport «Common culture» publié par l'Open University. A partir de 1987 la Fondation Gulbenkian s'est intéressée aux activités créatives des jeunes hors des limites de l'art à l'école, dans les clubs, les centres artistiques etc.. Ces manifestations assez formelles ne concernant qu'une minorité de jeunes, le présent rapport est orienté vers les activités culturelles totalement libres, spontanées des jeunes qui se développent dans la rue, à la maison (musique pop, langage vestimentaire, styles de danse...). L'enquête effectuée dans tout le pays porte sur la culture commune aux jeunes dans le cadre de leur vie quotidienne, à travers une sélection d'activités les plus représentatives. La méthode de recherche, empruntée à l'ethnographie, utilise notamment les enregistrements de discussions en groupe.

Sociologie de la culture

ESTABLET, Roger ; FELOUZIS, Georges. *Livre et télévision : concurrence ou interaction ?* Paris : PUF, 1992. 173 p., graph., tabl., bibliogr. (2 p.) (Politique d'aujourd'hui.) ✎ 11

Utilisant les données de l'enquête «Pratiques culturelles des Français 1989», les auteurs étudient comment se combinent les pratiques lecture-télévision selon les diplômés des enquêtes ; plutôt que de parler de concurrence, ils préfèrent parler d'usages sociaux différents : la télévision est une pratique collective, souvent familiale ; la lecture est une pratique individuelle, on lit, «chacun dans son coin». Il pourrait y avoir «concurrence» dans la mesure où ces deux médias occupent le même terrain, celui de l'acquisition de connaissances et de

l'enrichissement personnel. A partir de l'analyse du discours de 48 individus atypiques, ils montrent qu'il y a des manières spécifiques d'utiliser et de s'investir dans la lecture et la télévision ; ils étudient la façon dont chacun désigne l'acte de lire ou de regarder la télévision. On voit se dessiner des combinaisons sociales diversifiées : culture du livre excluant la télévision, consumérisme télévisuel inspiré par l'écrit... où trois éléments sont déterminants : le diplôme, le sexe et l'âge. La formation scolaire initiale détermine l'intensité des pratiques, en développant la lecture et en restreignant l'usage de la télévision. Pour les femmes, le livre occupe une place prépondérante dans un univers familial et affectif ; pour les hommes, la télé s'intègre à l'univers des objets techniques.

Sociologie du travail

BLASE, Joseph. Ed. *The politics of life in schools : power, conflict and cooperation*. Newbury Park (Ca.) ; London : Sage, 1991. XIV-271 p., bibliogr. (9 p.). Index. ✎ 14

Cet ouvrage constitue une étude approfondie des micropolitiques à l'œuvre dans l'école à travers neuf études qualitatives faites par différents chercheurs. Les processus formels et informels de la stratégie politique quotidienne à l'école sont analysés, les structures décrites, afin de comprendre comment les personnes et les groupes -élèves, enseignants, administratifs- utilisent le pouvoir pour atteindre leurs objectifs et quel en est l'impact sur autrui. Différentes méthodologies de recherche qualitative et divers points de vue théoriques (théorie des conflits, constructivisme social, interactionnisme symbolique) fondent l'examen des problèmes de politique dans le cadre d'écoles américaines, canadiennes, anglaises. Le dernier chapitre récapitule les conclusions des neuf études et les interprète en fonction de quatre thèmes d'analyse. L'implication de ces données sur les recherches futures en micropolitique à l'école est examinée.

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Économie de l'éducation

Le compte de l'éducation (années 1987 à 1991). Vanves : Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1992. 125 p. (Les dossiers Education et formations ; 19.) ✎ 9

Le compte de l'éducation rassemble et organise en un cadre synthétique l'ensemble des statistiques et données comptables relatives à son financement et aux coûts de production des activités du domaine. Ce fascicule fournit les données relatives à la période 1987-1991.

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Grands psychologues

COHEN, David ; PROUX, Michelle.
Piaget : une remise en question. Ed. rev. et augm. Paris : Retz, 1992. 207 p., bibliogr. (6 p.). Index. ✎ 23

Il s'agit là d'une réédition de l'ouvrage : «Faut-il brûler Piaget», mise à jour qui intègre les plus récents travaux des chercheurs anglo-saxons et français. Après une présentation de la vie de J. Piaget, l'auteur s'intéresse à son œuvre : le développement de l'intelligence, la formation du jugement moral, les conséquences de la théorie de Piaget sur l'éducation dans le monde. Il expose ensuite les critiques formulées à son encontre (psychologie et théorie du langage). L'ouvrage se conclut sur la théorie de Piaget (sur les lois universelles de développement) face au autres cultures.

Perception

BROSSARD, Alain. *Psychologie du regard : de la perception visuelle aux regards*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1992. 300 p., bibliogr. (38 p.). Index. (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✎ 21

Le regard a un caractère plurivoque : il a un pouvoir d'attraction et de répulsion, il permet de lire, il est investi de significations. Cet ouvrage a une double ambition : montrer la diversité des approches sur le plan conceptuel et méthodologique lorsqu'on étudie la psychologie des regards ; annoncer une nouvelle conception des regards par rapport au développement cognitif de l'individu. L'auteur présente d'abord un bilan des recherches menées sur les dimensions cognitives de la perception visuelle, les facteurs sociaux qui agissent sur les conduites perceptives de chaque individu, la trilogie perception visuelle-développement cognitif-interactions sociales. Puis il présente une synthèse thématique des travaux expérimentaux et cliniques consacrés aux comportements par les regards (le regard et l'émotion, l'absence de regard...). La dernière partie de l'ouvrage est consacrée à la lecture transversale des comportements par le regard selon trois axes : structural, ontogénétique et fonctionnel. Une importante bibliographie complète ce document.

Processus d'acquisition, activités cognitives

CUVELIER, André. Dir. *Psychisme et intelligence artificielle*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1992. 191 p., fig., bibliogr. dissém. Index. (Processus discursifs : langage et cognition.)

☛ 15

Les contributions sont structurées en trois parties : Architectures (Raisonnement et intelligence artificielle ; Connexionisme et cognition...); Modèles (Le fonctionnement psychique et ses dérèglements ; L'inconscient, un circuit de décision ...); Applications (Intelligence artificielle et sciences cognitives dans la formation assistée par ordinateur ; Aides informatiques à la rééducation motrice, applications aux cérébro-lésés).

Activités cognitives

Colloque de Cerisy. 1988. *Praxis et cognition*. Limonest : L'Interdisciplinaire, 1992. 302 p., fig., bibliogr. dissém. (Système (s).) ☛ 15

Parmi les contributions présentées à ce deuxième colloque consacré à la Systémique, relevons : Théorie quantique de l'information ; Nature des objets mathématiques ; Mémoire et autonomie ; L'information, une aide à la modélisation ; Des limites cognitives de la communication à ses limites collectives ; Savoir de la science, savoir de la vie : la question de la Praxis...

EGAN, Kieran.

Romantic understanding : the development of rationality and imagination, ages 8-15. New-York ; London : Routledge, 1990. 300 p., bibliogr. (8 p.). Index. ☛ 12

L'auteur s'écarte des notions traditionnelles de théorie et pratique pédagogiques, en proposant un point de vue original sur l'éducation qui

s'appuie sur le concept de romantisme. Selon lui, la «compréhension romantique» correspond à des caractéristiques intellectuelles, émotionnelles, esthétiques particulières qui sont bien adaptées au développement cognitif des enfants de l'école moyenne - de 8 à 15 ans. La pensée romantique implique non seulement un fonctionnement de l'imagination mais aussi des capacités d'exploration rationnelle. Le découpage progressif du curriculum doit s'appuyer sur deux principes logique et psychologique, afin de tenir compte du développement intellectuel de l'élève et de l'intégration des règles d'ordre logique qu'implique l'apprentissage d'un sujet, dans un champ de connaissances donné.

Psychologie scolaire

Symposium européen de psychologie scolaire. *Médiation ou médiations psychologiques*. Dourdan : AFPS, 1992. 278 p., bibliogr. dissém. ☛ 23

Les actes de ce colloque sont organisés en 3 parties. La 1^e est un panorama de la psychologie scolaire et du métier de psychologue (Belgique, Espagne, Suisse...). La 2^e partie est la série de communications faites à l'atelier de travail : Réflexion sur la médiation à l'école et le rôle du psychologue : le programme de R. Feuerstein ; l'échec scolaire comme prétexte ; atelier clinique et médiation ; démarche ergonomique en milieu scolaire ... La 3^e partie est constituée de conférences, propositions de médiations psychologiques : approche ergonomique et optimisation de la situation de travail scolaire ; la «réanimation psychique» est-elle possible ? les facteurs d'environnement physique à l'école : l'exemple du bruit.

Psychopathologie et thérapeutiques

ARIEL, Shlomo. *Strategic family play therapy*. Chichester ; New-York : J. Wiley, 1992. XVI-256 p., tabl., bibliogr. (8 p.). Index. (Wiley series in psychotherapy and counselling.) ✎ 11 Cet ouvrage décrit des stratégies de thérapie familiale par le jeu, lequel permet de transposer des situations éprouvantes, réellement vécues par les enfants et les parents. L'auteur examine les fondements théoriques de ce type de thérapie (dysfonctionnements familiaux, concept du jeu de rôle, propriétés thérapeutiques de ces jeux). Il élabore une évaluation à partir de ses observations des jeux de rôle qu'il conduit avec des membres de différentes familles. Il décrit la planification de séances de thérapie globale, les diverses étapes de la stratégie et les processus thérapeutiques.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychologie sociale

FELDMAN, Robert S. Ed. ; RIMER, Bernard. Ed. *Fundamentals of non verbal behavior*. Cambridge : Cambridge university press ; Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1991. XI-511 p., bibliogr. dissém. Index. (Studies in emotion and social interaction.) ✎ 15

Cet ouvrage regroupe les contributions de chercheurs appartenant à des disciplines diverses (psychologie, neurologie, anthropologie, ethnologie, sociologie, linguistique, sémiotique) qui ont centré leur intérêt sur la nature et l'expression des émotions. La première partie traite des approches biologiques des comportements non verbaux (neuromécanismes de l'expres-

sion faciale) ; la deuxième partie, des aspects sociaux du développement des conduites non verbales (l'expression des émotions durant l'enfance, les processus de socialisation liés à l'expressivité d'un individu) ; la troisième partie, de l'évaluation (et du degré d'universalité) des expressions faciales ainsi que des relations entre la voix et l'émotion. La quatrième partie considère les différences individuelles d'expression et la maîtrise des conduites non verbales pour l'adaptation sociale. La dernière partie examine le rôle des comportements non verbaux dans les relations interpersonnelles

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Théories de l'information et de la communication

La communication. Paris : La Documentation française, 1992. 84 p. (Cahiers français ; 258.) ✎ 4

Sous la forme de courts articles complétés d'extraits de documents, cet ouvrage propose une présentation des théories de la communication (effets indirects et limités des medias, effets directs et puissants, les mécanismes psychosociologiques du processus de communication, la communication interculturelle) et examine deux domaines de la vie sociale où la communication joue un grand rôle : l'entreprise et la politique.

LOBROT, Michel. *Essai sur la communication*. Lyon : Voies livres, 1993. 20 p., bibliogr. (1 p.) (Se former + ; 26.) ✎ 4 Dépassant la visée mécaniste de la communication, l'auteur analyse les communications sans émetteur, les communications où l'émetteur fonctionne comme récepteur, par rapport à lui-même (par le fait qu'il doit émettre) ou par

rapport à son interlocuteur (même «muet»). Il fait ressortir ainsi deux formes de réception, les antagonismes de la communication, ainsi que la dimension éminemment sociale de l'individu.

NEUMANN, John von. *L'ordinateur et le cerveau suivi de Les machines molles de von Neumann*. Paris : La Découverte, 1992. 130 p. (Textes à l'appui : sciences cognitives.) ☞ 12

John von Neumann (1903-1957), l'un des plus grands mathématiciens du XX^e siècle, est aussi l'un des pionniers de l'informatique. Dès 1946, il a conçu et construit le premier ordinateur électronique qui a servi de modèle aux ordinateurs d'aujourd'hui. Il a écrit «L'ordinateur et le cerveau» à la veille de sa mort, comme s'il voulait léguer les résultats de ses recherches, souvent non publiées, et frayer la voie aux technologies de l'avenir. Son livre est une mise en scène des enjeux technologiques et théoriques de l'ordinateur électronique. Qu'est-ce qui distingue un ordinateur d'un cerveau humain ? Von Neumann entreprend une comparaison minutieuse des similitudes et des différences afin de mieux cerner la spécificité de la machine vivante cérébrale. Son analyse le conduit à avancer une hypothèse ; le cerveau manipule des données qu'il reçoit du monde extérieur dans un langage naturel, encore inconnu. Cette hypothèse est aujourd'hui au centre des recherches des sciences cognitives, des réseaux de neurones formels aux études de neurophysiologie, qui tentent de décrypter le fonctionnement du cerveau. Dans sa postface, «Les machines molles de von Neumann», Dominique Pignon prend la mesure du travail de von Neumann, de ses origines culturelles et conceptuelles pour en saisir la modernité.

Grands moyens de communication et attitudes

COLIN, Michel. *Cinéma, télévision, cognition*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1992. 152 p., bibliogr. (5 p.) (Processus discursifs : langage et cognition.) ☞ 15

Pour l'auteur, comprendre signifie : se faire une image, une représentation mentale. La compréhension se joue à différents niveaux, de la catégorisation abstraite des données de base comme les relations spatiales ou temporelles, aux phénomènes textuels de surface. Son travail porte sur les catégories abstraites sous-jacentes et sa réflexion «peut être considérée comme une entreprise critique visant à donner une base conceptuelle exacte à l'analyse de certains problèmes théoriques du cinéma». Cet ouvrage reprend divers textes, déjà publiés et/ou remaniés : La sémiologie du cinéma comme science cognitive ; La grande syntagmatique revisitée ; Comprendre l'audiovisuel : un exemple, les retransmissions de courses cyclistes ; Remarques sur la notion de Diegèse ; Pour une conception topologique ; Audiovisuel, enseignement et intelligence artificielle.

OLSON, David R. Ed. ; TORRANCE, Nancy. Ed. *Literacy and orality*. Cambridge ; New-York : Cambridge university press, 1991. XII-288 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ☞ 14

Cet ouvrage, qui regroupe les communications faites lors d'un congrès sur les rapports entre l'expression orale et l'expression écrite, constitue, après «Literacy, language and learning» une deuxième phase du débat sur les conséquences sociales et psychologiques de la maîtrise de l'écrit (lecture-écriture). Dans la première partie de l'ouvrage, divers experts étudient dans une perspective historico-culturelle, la naissance de la communication écrite, ses usages et ce qu'elle implique dans la société moderne. La seconde partie traite de l'évolution des formes spécialisées de discours qui fonctionnent comme des modes de pensée à

partir du Moyen Age (notamment le style autobiographique). L'écrit est vu comme la base du développement de la science des temps modernes. La troisième partie traite de la psychologie de l'acquisition de la langue écrite. La responsabilité du système écrit dans la transformation du processus cognitif est envisagée.

Processus de production et de compréhension des textes

CAZAUX, Henri. *Le conte est bon*. Lyon : Voies livres, 1993. 28 p., bibliogr. (1 p.) (Se former + ; 24.) ✎ 4

Un conteur nous raconte pourquoi et comment il conte aujourd'hui aux enfants, aux adolescents ou aux adultes. Techniques de la mémoire, du style, de l'improvisation ; les formules, la voix, le regard, les gestes. Avec des conseils pour conter et deux contes de l'auteur.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1992. 255 p., fig., tabl., bibliogr. (17 p.) (Pédagogies en développement : pratiques méthodologiques.) ✎ 22

Souvent les élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Utilisant la recherche en lecture, l'auteur veut fournir aux enseignants (primaire, début du secondaire) des stratégies d'intervention, pour offrir aux élèves un meilleur enseignement de la compréhension en lecture. Elle leur propose un modèle interactif de compréhension, en étudiant successivement : l'évolution de la conception de la compréhension en lecture (le lecteur, le texte et le contexte) ; les fondements d'un modèle d'enseignement, celui de l'enseignement explicite ; les processus de compréhension (les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration, les processus métacognitifs) ; les structures cognitives du lecteur et plus spécialement les connaissances que ce dernier possède sur le monde ; l'interaction entre le vocabulaire et la compréhension de

texte ; la place des questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture.

ORIOLE-BOYER, Claudette. *Ecrire pour lire*. Lyon : Voies livres, 1993. 12 p. (Voies livres ; 67.) ✎ 4

Après une analyse des échecs en lecture, l'auteur de «Ateliers d'écriture» propose une didactique interactive de la lecture et de l'écriture, ainsi que des conseils pour mettre en place un atelier écriture-lecture-réécriture.

Psychologie cognitive de la lecture. Paris : PUF, 1992. 285 p., tabl., bibliogr. (40 p.). Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ✎ 21

Cet ouvrage est une synthèse des connaissances actuelles sur la «machine à lire» : comment fonctionne-t-elle ? comment se construit-elle ? comment s'insère-t-elle dans l'ensemble des dispositifs de traitement des informations constituant l'appareil cognitif ?... Les cinq chapitres de ce livre tentent d'apporter des éléments de réponses à ces questions : L'approche cognitive de la lecture, de l'accès au lexique au calcul syntaxique ; Comprendre ce qu'on lit, de l'automatisme au contrôle ; L'évolution des mécanismes d'identification des mots ; Les dyslexies.

Langage et société

LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1993. 310 p., bibliogr. (8 p.) ✎ 11

Comme le souligne l'auteur, si l'on a peu étudié les pratiques scolaires à l'école primaire, les liens multiples et complexes qu'elle noue avec les cultures écrites (la nature scripturale des savoirs qu'elle transmet, les processus de codifications écrites dont elle participe...) l'ont été encore moins. On ne s'interroge pas pour savoir si les difficultés scolaires, les «échecs» n'ont pas une relation étroite avec la question des cultures écrites. L'auteur analyse cette réa-

lité de l'échec scolaire à l'école primaire par une étude détaillée des pratiques scolaires (la lecture, l'écriture, le langage) et des productions scolaires (récits oraux, écrits, architecture des textes) d'élèves du CP au CM2 en français. Il énonce la signification sociologique de ce phénomène, du double point de vue d'une anthropologie de la connaissance et d'une anthropologie du pouvoir, en soulignant la place centrale du problème des cultures écrites dans cette analyse.

Plurilinguisme, bilinguisme

La francophonie : bibliographie sélective et analytique. Paris : CNDP, 1992. 115 p. Index. (Références documentaires ; 58.)

☛ 32

Pour aider les enseignants (et tous ceux qui ont une tâche éducative) à mettre en œuvre des actions pédagogiques permettant à leurs élèves de mieux appréhender le phénomène de la francophonie, ce document propose : une analyse détaillée des diverses facettes de la francophonie ; des références bibliographiques commentées et hiérarchisées ; un guide géolinguistique des pays de l'espace francophone ; un carnet d'adresses utiles (centres ressources, librairies et éditeurs spécialisés, etc).

Le soi : recherches dans le champ de la cognition sociale. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1992. 283 p., fig., bibliogr. (35 p.) (Textes de base en psychologie.) ☛ 15

L'égo totalitaire ou comment chacun fabrique et révisé sa propre histoire ; Self-schémas et traitement de l'information de soi ; La focalisation sur soi : facteur dispositionnel et facteurs situationnels ; Le soi dans le système humain de traitement de l'information : vers un modèle intégratif ; Les points de référence sociaux ; L'estimation des distances physiques : suis-je aussi loin de vous que vous l'êtes de moi ? ; Traitement de l'information et étude de soi.

Interaction, communication, conversation

BERNICOT, Josie. *Les actes de langage chez l'enfant.* Paris : PUF, 1992. 250 p., tabl., bibliogr. (14 p.). Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ☛ 11

Il existe plusieurs façons de transmettre une information ou de faire faire quelque chose à quelqu'un. Les règles de communication varient, les énoncés diffèrent ; l'enfant doit apprendre qu'un énoncé correct dans une situation donnée ne l'est plus dans une autre situation. L'auteur a choisi de centrer son travail sur un aspect particulier du langage : la demande (définie comme une tentative de la part du locuteur de faire faire quelque chose à l'auditeur) d'enfants de 2 à 10-11 ans. La forme des énoncés compris et produits par les enfants, à un âge donné, varie en fonction des situations de communication. La compréhension de la demande est liée à la fois aux formes de la demande et à certaines caractéristiques : la transparence de la situation, l'âge de l'auditeur et l'expérience linguistique et culturelle de la langue utilisée. La production est liée au degré de coopération de l'interlocuteur, à son statut hiérarchique relatif, au contenu de la demande (droit, faveur...). Pour l'auteur, cette recherche confirme son hypothèse que l'apprentissage du langage par l'enfant est plus l'apprentissage de l'ajustement de formes d'énoncé à des situations de communication que celui de structures grammaticales.

TOCHON, François V. ; DRUC, Isabelle C. *Oral et intégration du discours.* Québec : Editions du CPR, 1992. 206 p., fig., bibliogr. (8 x.) ☛ 23

Basé sur des entretiens réalisés par des stagiaires étudiantes auprès d'enseignants chevronnés, cet ouvrage a pour objectif de faire connaître et comprendre les réactions d'enseignants à des situations vécues en classe (dans le cadre de l'enseignement de l'oral en maternelle et au primaire au Québec). La 1^e partie est un exposé, introductif, des conceptions récentes en didac-

tique de l'oral : comment planifier l'oral en classe ? l'évaluation de l'oral... La 2e partie présente huit des études menées auprès des enseignants : l'attention des élèves ; les activités pratiquées à l'oral ; la timidité, obstacle à l'apprentissage ; l'intérêt et la motivation à prendre la parole... La 3e partie propose des suggestions d'activités en oral (une journée avec les grands parents, une activité sur le thème de l'eau...).

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Santé, éducation sanitaire

COPPÉ, Monique ;
SCHOONBROODT, Colette.

Guide pratique d'éducation pour la santé : réflexion, expérimentation et 50 fiches à l'usage des formateurs. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1992. 296 p. (Pédagogies en développement : pratiques méthodologiques.) ✉ 9

L'objectif des auteurs est « d'investiguer concrètement des pistes d'intégration de l'éducation pour la santé dans la formation initiale des futurs instituteurs », de fournir des principes de base pouvant orienter de nouvelles pratiques de formation, voire l'élaboration d'un programme. Résultat d'une recherche-action, dont le cadre méthodologique est tracé dans une 1e partie, cet ouvrage se présente essentiellement sous forme de fiches organisées autour de 6 rubriques, identifiées comme des composantes fondamentales de l'acte de formation : vivre des situations motivantes ; identifier et analyser des ressources humaines et matérielles ; exercer ses aptitudes à l'observation ; se forger une image pertinente de l'éducation pour la santé ; produire un savoir nouveau ; devenir un enseignant-éducateur pour la santé. Chaque rubrique comporte un certain nombre de fiches (pour la rubrique 1, par ex : répondre à une enquête pré-test comme base de formation, rencontrer

des professionnels de la santé scolaire...). Celles-ci se présentent de la même façon : développement de l'activité, variantes, compléments.

K - POLITIQUE ET STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Géographie de l'école. Vanves : Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1993. 145 p. ✉ 9

« L'ambition de ce document est d'établir un large constat de la géographie de l'école », d'exposer les différents éléments permettant de mesurer, d'interpréter les disparités géographiques de formation et leurs évolutions. 36 indicateurs ont été retenus, regroupés en 4 parties : l'environnement social et culturel ; les ressources et leur utilisation ; le fonctionnement (la scolarisation et ses modalités) ; les acquis des élèves et leur insertion.

Systèmes étrangers

HUSSON, Roland ; LECLERCQ, Jean-Michel. *La réforme du système éducatif en Espagne.* Paris : MEN, 1992. 42 p. ✉ 4

Le 3 octobre 1990, l'Espagne a adopté une loi de réforme de l'éducation, la « Ley organica de ordinacion del sistema educativo » (LOCSE), qui est présentée dans ce document, en étant resituée dans le contexte politique, constitutionnel et administratif dans lequel elle a été conçue (la loi de 1970, la réforme universitaire de 1983...). La LOCSE procède à une réforme d'ensemble de toutes les formations dispensées dans le dispositif scolaire : les structures, les objectifs des formations, les enseignements, la qualité de l'enseignement. En annexe, sont proposées deux études sur les politiques éducatives de la communauté autonome d'Andalousie et de Catalogne.

LELAIDIER, Veronica. *L'enseignement en Angleterre*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1992. 144 p., tabl. (Univers anglo-américain.) ✎ 4

Présentation du système scolaire en Angleterre, de l'enseignement pré-scolaire à l'enseignement supérieur. Chaque chapitre est suivi de documents en anglais qui approfondissent certains points évoqués précédemment. Ainsi le chapitre « Pouvoir central et pouvoir régional » se trouve-t-il complété par deux textes : De la nécessité des autorités locales ; La nouvelle organisation administrative de Londres.

Politique de l'enseignement

GLASMAN, Dominique et al. *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire*. Paris : L'Harmattan, 1992. 199 p. (Bibliothèque de l'éducation.) ✎ 11

Les auteurs étudient ici l'objet ZEP, objet problématique, en prenant comme base de leur travail le matériel (interviews, documents...) produit par deux ZEP de la Loire. Ils tissent d'abord la « toile de fond » : le partenariat, les acteurs du partenariat dans les ZEP, l'objet du partenariat (l'échec scolaire et la marginalisation, gestion scolaire ou gestion sociale ?). La 2e partie est centrée sur le partenariat au quotidien : la présentation de réalisations, les relations entre « partenaires », leurs « récriminations », les ressources dont l'affectation est souvent assortie de la condition de travailler en partenariat. La 3e partie analyse le quotidien du partenariat, ses réussites et ses échecs pour comprendre le partenariat ou son absence dans les ZEP, en s'appuyant sur la notion d'identité professionnelle. Les identités professionnelles des travailleurs sociaux et des enseignants sont trop différentes pour que le partenariat puisse aller de soi. Les ZEP sont peut-être à lire comme le signe d'une recomposition profonde de l'institution scolaire et même comme la manifestation tangible d'un nouveau mode d'inscription de l'école dans l'espace politique national.

ISTANCE, David. *Une éducation et une formation de qualité pour tous*. Paris : OCDE, 1992. 166 p., tabl., graph. ✎ 4

Cette éducation et cette formation de qualité reposent sur plusieurs principes : il faut reconsidérer la distinction traditionnelle entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel et rejeter la rigide théorie utilitariste de l'éducation ; assurer la qualité de l'enseignement et de la formation (ce qui suppose notamment de préciser les qualités des jeunes et des adultes à l'approche du XXIe siècle et quels seront les moyens de les développer) ; la réussite de cette réforme dépend des enseignants (il faut améliorer l'attrait de la profession et la compétence des enseignants) ; porter attention à la formation des catégories défavorisées et sous-représentées dans l'enseignement. Une série de données statistiques (chômage, taux de scolarisation ...) clôt ce document.

Statistiques de l'enseignement

Principales données statistiques d'évolution du système éducatif 1980-81/1991-92. Vanves : Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1992. 111 p. (Les dossiers Education et formations ; 18.) ✎ 9

Ces données portent sur les points suivants : élèves des premier et second degrés ; élèves et étudiants du supérieur ; budget, compte de l'éducation et bourses ; établissements. Un dernier chapitre fournit des données qualitatives par académie pour l'année 1991-1992.

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Élémentaire et préscolaire

BOZZIO, Michelle ; FROMENTAL, Marie-Pierre. *La nouvelle politique éducative dans l'enseignement primaire : effets sur le fonctionnement des écoles*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1992. 47 p. (Les dossiers Education et formations ; 16.)

☛ 23

Ce document étudie les évolutions survenues à l'issue de l'année scolaire 1990-1991 dans le fonctionnement et l'organisation interne des établissements, depuis la mise en œuvre des mesures nouvelles prévues par la loi d'orientation, pour une nouvelle politique de l'école primaire. Les auteurs précisent d'abord les modalités de fonctionnement dans les dix écoles témoins, pour discerner ce qui existait avant ces mesures et sur ce qui a « bougé » dans la perspective de la mise en place effective des cycles. Puis ce qui pourrait favoriser ou faire obstacle à cette nouvelle politique (les conditions matérielles, l'attitude des enseignants, des parents...). Ils indiquent les effets prévisibles sur l'élève, le fonctionnement de l'école et du système. Des mesures d'accompagnement sont souhaitables au plan de l'information et de la formation et les auteurs concluent à un « pronostic » favorable.

JARDINÉ, Martine. *L'accueil des tout-petits : crèche, assistante maternelle, halte-garderie, école maternelle, en vacances*. Paris : Retz, 1992. 176 p., bibliogr. (3 p.)

☛ 4

L'auteur aborde ici les différentes possibilités d'accueil du tout-petit : la crèche, la halte-garderie, l'accueil quotidien, l'accueil-bébé, pendant les vacances, loisirs des parents... Pour chaque structure, elle met l'accent sur la rupture, la séparation que cela provoque chez l'enfant et les parents, comment il est possible

d'« aménager » cette séparation. Elle souligne le rôle et la place du personnel en garde des enfants ; cela à partir d'exemples concrets et de témoignages.

Enseignement supérieur

FRIEDBERG, Erhard. Dir. ; MUSSELIN, Christine. Dir. *Le gouvernement des universités*. Paris : L'Harmattan, 1992. 348 p., bibliogr. dissém. (Logiques politiques.) ☛ 15

Cette suite de contributions, présentées lors du colloque sur le gouvernement des universités, concerne l'Allemagne, la France, la Grande-Bretagne, l'Italie, les Etats-Unis, le Canada. Elles abordent trois domaines : les problèmes de fonctionnement interne des universités, la gestion des enseignants du supérieur, les modes d'intervention des administrations de tutelle sur les systèmes d'enseignement supérieur.

Institutions et vie universitaires dans l'Europe d'hier et d'aujourd'hui. Paris : Les Belles Lettres, 1992. 304 p. ☛ 13

Trois thèmes ont été au centre de ce colloque organisé en 1991 par l'Association interuniversitaire de l'Est. 1) L'histoire des universités du quart Nord-Est de la France (L'université de Dole ; L'université de Besançon au 18^e ; L'enseignement universitaire à Dijon aux 19^e et 20^e...). 2) Problèmes universitaires contemporains (La formation universitaire au métier d'archiviste ; Jalons pour une histoire du Télé-enseignement de l'Est ; La recherche à l'université de Metz ; La recherche universitaire en psychologie en Europe...). 3) Les universités étrangères : systèmes éducatifs (Italie, Belgique, Suisse, Allemagne(s), Tchécoslovaquie, Pologne, Etats-Unis).

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION

Les enseignants

ETÉVÉ, Christiane. Dir. ; GAMBART, Christian. Collab. *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP, 1992. 174 p., tabl., bibliogr. (12 p.) ☞ 11

Cette réflexion s'inscrit dans le champ de recherches portant sur la dissémination et l'utilisation des savoirs auprès des praticiens, ainsi que dans les courants de pensée sur la réflexion des enseignants et les modes de raisonnement des «novices» et des «experts». L'ouvrage étudie la part de l'écrit, à côté des autres ressources, dans l'information des enseignants -des collègues et des lycées-, concernant les apports de la recherche en éducation, les connaissances portant sur l'enseignement, la pédagogie et la didactique. Quel rôle joue la lecture dans la construction de leurs représentations et de leurs savoirs à travers leurs cheminements professionnels ? Dans quelle mesure un usage éclairé de l'information est corrélé avec des formes d'influence et de promotion ? Comment les savoirs pratiques issus de la classe et des relations avec les élèves, les collègues, se confrontent avec la littérature pédagogique ? En quoi certains rapports à l'information écrite déterminent-ils des accès à des responsabilités de formation et d'animation ? L'étude s'articule en trois parties : l'information pédagogique des enseignants de collège, par les livres, les revues et les médias ; la nouvelle culture pédagogique des minorités d'enseignants lecteurs ; des perspectives pour une meilleure diffusion des savoirs en éducation.

La profession enseignante

La santé des enseignants : parcours individuel ou collectif ? Paris : CNDP, 1992. 202 p. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ☞ 23

Il s'agit des actes du premier colloque organisé sur le thème de la santé des enseignants, touchés par des problèmes de longue maladie ou de réadaptation (1% de la population enseignante). La 1e partie reprend les textes des interventions : Réadaptation des enseignants, l'action dans les académies de Reims, Clermont-Ferrand, Lille ; Facteurs d'inadaptation ou de désadaptation professionnelles ; Aspects de la réadaptation au Québec... La 2e partie propose les travaux des commissions : Signes avant-coureurs du malaise ; Le dispositif CLM/CLD et la réadaptation ; Recrutement et formation... En annexe, figurent un aide-mémoire (définition des termes) et les textes réglementaires. Les problèmes de santé engagent tous les acteurs de la communauté éducative, certains éléments pourraient faciliter le fonctionnement du système : l'accueil des nouveaux enseignants, passer d'une logique d'inaptitude à une logique d'aptitude à l'emploi...

LOUVET, Andrée ; BAILLAUQUÈS, Simone. *La prise de fonction des instituteurs*. Paris : INRP, 1992. 158 p., bibliogr. (2 p.) ☞ 11

Dans toute profession, pour tout acteur, l'entrée en scène implique la soumission à un ensemble de contraintes et l'ouverture d'un champ d'initiatives. C'est dire qu'elle ne se réduit pas à la formalité de l'installation dans le poste, qu'elle ne s'accomplit pas durant la première heure d'activité. Il faut le temps d'une familiarisation avec le décor, de mille tâtonnements et d'un investissement personnel. La recherche rapportée dans cette étude tient compte de ce double aspect de la prise de fonction : c'est une circonstance, une situation de passage dont on peut décrire les modalités administratives, institutionnelles, matérielles et leurs particularités locales. C'est aussi une démarche singulière de celui qui aborde la situation qui lui est

faite mais qu'il lui appartient d'aménager à sa convenance. La définition adoptée par les équipes de recherche a été ainsi formulée : la prise de fonction est « l'appropriation progressive d'un statut et d'un rôle professionnels ». Pour saisir la situation et l'acte de la prise de fonction dans leur complexité et leur dynamique, des démarches appropriées ont été mises en œuvre : pluralité des terrains, diversité des approches ; un questionnaire qui permet de dresser un tableau général des conditions dans lesquelles s'opère la prise de fonction, des monographies qui permettent d'appréhender plus finement des fonctionnements locaux, des récits qui font apparaître les démarches individuelles des enseignants débutants.

Témoignages biographiques d'enseignants

DEFRANCE, Bernard. *Le plaisir d'enseigner*. Paris : Quai Voltaire, 1992. 181 p. (Parti pris.) ✎ 4

L'auteur enseigne la philosophie, depuis une vingtaine d'années, à des élèves principalement de sections techniques. Il décrit ici son expérience d'enseignant, les réflexions avec ses élèves sur la mort, le travail, la justice... et son « plaisir d'enseigner ».

Formation des enseignants et des formateurs

ATEE-guide to institutions of teacher education in Europe (AGITE). Bruxelles : ATEE, 1992. 490 p., bibliogr. dissém. ✎ 4

Ce guide propose, dans une 1^e partie, pour les pays faisant partie du programme Erasmus (18 pays), les systèmes de formation des enseignants (formation initiale et continue) : d'une façon théorique (pour la France, la contribution de D. Zay porte sur les IUFM) et pratique (adresses des IUFM, caractéristiques...). La 2^e partie est une présentation des systèmes des pays

faisant partie du programme Tempus (6 pays de l'Est).

CHERVEL, André. *Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire*. Paris : INRP ; Kimé, 1993. 289 p. (Le sens de l'histoire.)

✎ 13

Apparu en 1766, sous Louis XV, rétabli après la Révolution dans les années les plus noires du règne de Louis XVIII, le concours d'agrégation, marqué du sceau de l'élitisme et de la culture la plus traditionnelle, semblait ne pas devoir survivre aux évolutions démocratiques et modernistes du XIX^e et du XX^e siècle. Tirant parti de la situation d'infériorité dans laquelle stagne longtemps l'enseignement supérieur français, il réussit cependant à s'adapter aux circonstances et à se diversifier suffisamment pour assumer toutes les tâches nouvelles qui s'imposent à l'Instruction publique, puis à l'Éducation nationale. Longtemps, les jurys du concours contrôleront à la fois l'enseignement secondaire et celui qui est dispensé dans les facultés des lettres et des sciences ; et c'est en grande partie autour de lui que s'opère l'évolution des disciplines enseignées. Caractéristique du système d'enseignement français, le concours d'agrégation peut être considéré comme l'une des pièces importantes de la « spécificité française ».

N - ORIENTATION, EMPLOI

Relations enseignement ↔ milieu socio-professionnel

Stratégies de développement de la relation école-entreprise : les annales. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1992. 85 p., ann. ✎ 23

Cette université d'été a eu pour thème de réflexion le développement des relations école-entreprise à travers les actions menées dans le dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation

nationale (DIJEN). Ces annales rassemblent les échanges et débats de ces journées. Cinq ateliers ont examiné différentes mesures d'insertion et tiré les premiers enseignements de ces expériences. Les forums ont évoqué les systèmes d'alternance en Europe, le tutorat, l'évolution du comportement des jeunes, les relations avec la famille, le rôle des media dans la relation école-entreprise.

Emploi et formation

BERNIER, Colette ; FILLION, Anne.
A nouveau travail, formations nouvelles : un bilan-synthèse d'études sur les technologies, les qualifications et la formation dans le tertiaire. Ottawa : Agence d'Arc, 1992. 137 p., bibliogr. (47 p.) (Management, organisation et relations de travail.) ✎ 23

Au travers des différentes études produites depuis 1983 sur les nouvelles technologies et leurs répercussions sur la qualification et la formation dans le tertiaire, ce bilan dégage une série de changements qui affectent l'organisation du travail, les contenus du travail, les modes de gestion de la main-d'œuvre et qui exigent des salariés de nouveaux savoirs. De nombreux travaux tentent alors de redéfinir la qualification du travail, dépassant le modèle taylorien d'organisation du travail, impliquant diverses formes de polyvalence, nécessitant des savoirs de plus en plus abstraits axés sur le diagnostic et la résolution de problèmes, donnant enfin au travail un caractère plus collectif. A ce nouveau modèle de qualification correspond une nouvelle logique de formation, conçue comme un outil de gestion de la main-d'œuvre articulée aux objectifs économiques de l'entreprise. Cette synthèse est complétée par des repères méthodologiques pour l'analyse de la qualification du travail et une bibliographie abondante.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

SCHOOLLAND, Ken. *Shogun's ghost : the dark side of japanese education.* New-York ; London : Bergin and Garvey, 1990. bibliogr. (2 p.). Index. ✎ 11

L'auteur relate son expérience d'enseignant étranger dans le premier cycle universitaire japonais, expérience qui contredit les stéréotypes idéalisant l'étudiant et le système d'éducation japonais et dévalorisant l'enseignement américain. K. Schoolland donne des exemples d'indiscipline, de violence grave, de brimades infligées à des pairs, de tricherie systématique et dénonce par ailleurs l'espionnage permanent des étudiants dans et hors de l'école, l'accumulation de règlements, d'interdits, les châtiments corporels. Il montre que les générations précédentes et les institutions qu'elles dirigent n'ont pas évolué, alors que les comportements et valeurs des jeunes ont changé. Ces derniers sont moins centrés sur la réussite, la promotion professionnelle et d'ailleurs les diplômés n'assurent plus une position de cadre.

L'établissement scolaire

AUBÉGNY, Jean. *L'établissement et ses évaluations.* Paris : Armand Colin, 1992. 191 p., bibliogr. (8 p.). Index. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) ✎ 23

Comme le souligne l'auteur, l'établissement scolaire est la nouvelle Amérique du système éducatif, et l'évaluation son Mississippi ; elle fait partie intégrante de son fonctionnement. L'auteur précise tout d'abord, d'une façon théorique, la place de l'établissement scolaire dans l'évaluation et le suivi de l'ensemble du système éducatif ; il examine les cadres problématiques et les conditions propres à aider les établissements et le système éducatif à (se) rendre compte de leur fonctionnement, en relation avec leur environnement dans une perspective de transformation et de développement. Cette

étude se compose de cinq niveaux d'investigation. Il présente ensuite une recherche menée dans l'Académie d'Orléans-Tours (établissements secondaires), dont l'objet était de procéder à un inventaire des pratiques d'évaluation interne des établissements. L'objectif premier qui se dégage est l'optimisation des ressources de l'établissement, les élèves perçus comme flux statistiques (orientation, réussite aux examens...) sont les premiers objets évalués. Le premier destinataire de cette évaluation est le Conseil d'administration. Les besoins des établissements pour la pratique de l'évaluation interne sont soulignés. Cette recherche est complétée par la présentation de trois études de cas : les cercles d'études auto-définis (Danemark), l'auto-analyse de l'établissement scolaire (Royaume-Uni), l'évaluation institutionnelle (Québec).

PAIN, Jacques. *Ecoles : violence ou pédagogie ?* Vigneux : Matrice, 1992. 245 p., bibliogr. (3 p.) (Points d'appui.) ☛ 23

Le système et la relation scolaires imposent. Les conditions d'une crise relationnelle sont en place : érosion puis effacement du désir de savoir dans la construction de l'appareil scolaire ; l'institution « école » n'est plus opérationnelle sur le terrain scolaire et social, elle est obligatoire pour des enfants-adolescents, confrontés à un monde d'adultes... Mais « au lieu où manque l'institution, la violence fondatrice campe ». Elle est devenue une constante de vie, mais elle n'est pas spécifiquement une question scolaire. A partir de rapports, de recherches actions, l'auteur tente de repérer la spécificité de l'école en la matière : violence et déviance chez les jeunes, les terrains sensibles, les violences spécifiques de la vie scolaire. La culture de l'école est en mutation ; l'école se trouve face à une alternative : ou elle engage une large intégration pédagogique du problème scolaire dans le système social d'aujourd'hui, ou elle se referme sur la violence de ce système et sur ses violences spécifiques. L'intervention doit se situer à plusieurs niveaux : l'établissement, les personnels, les parents, les enseignants, les élèves, tous « partenaires obligés ».

L'environnement pédagogique

FAUBLÉE, Elisabeth. *En sortant de l'école... musées et patrimoine*. Paris : Hachette éducation ; CNDP, 1992. 142 p. (Ressources formation : partenaires du système éducatif.) ☛ 4

Musées et patrimoine offrent des perspectives pédagogiques mal connues des enseignants. Cet ouvrage propose des exemples susceptibles de donner aux enseignants des informations, des idées et des méthodes : le musée municipal de Soissons, l'écomusée de la région de Fourmies-Trélon... Ils sont complétés par des contributions de personnalités du monde de l'éducation, des musées et du patrimoine (J.M. Galley, E. Caillet...). Sont donnés en annexe, des renseignements utiles au montage d'opérations culturelles mettant en relation des établissements et des institutions patrimoniales (textes juridiques...).

Alternance école-entreprise

LAGRANGE, Jean-Marie. *Les formations en alternance sous statut scolaire : les périodes de formation en milieu professionnel des baccalauréats professionnels. Perspectives pour les CAP et les BEP*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1992. 90 p., ann. ☛ 23

Ce rapport procède à l'évaluation des périodes de formation en milieu professionnel des baccalauréats professionnels (Productique mécanique ; Restauration ; Plastiques et composites ; Bureautique) en examinant les contenus des formations et les savoirs professionnels acquis en milieu professionnel, les relations entre les établissements scolaires et les entreprises dans l'organisation de ces périodes de formation, les outils pédagogiques, le rôle des tuteurs, le suivi des élèves. A l'issue de ces analyses, des propositions sont faites pour améliorer le dispositif existant et des recommandations se dégagent concernant la mise en place des formations en

alternance sous statut scolaire de niveau V, CAP et BEP : assurer une animation et un pilotage de ces formations à l'échelon national et local ; engager un travail de réflexion et de recherche sur la pédagogie de l'alternance ; valoriser la fonction tutorale ; redéfinir les services des enseignants ; reconnaître la diversité des champs professionnels des CAP et des BEP et les diversités locales.

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Théories pédagogiques

COMENIUS, Jean Amos. *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris : Klincksieck, 1992. 284 p. (Philosophie de l'éducation.)

☛ 23

Comenius expose ici sa doctrine pédagogique, qui s'enracine dans la doctrine et la pratique pédagogiques des Frères de Bohême. Celles-ci sont basées sur deux points : la source de référence est la Bible, le refus de la division de la société en classes féodales. Pour Comenius, l'éducation est une sorte de restauration qui doit permettre à l'homme de revenir à sa pureté originelle ; sa finalité est de lui donner la possibilité de cultiver le savoir, l'action, la sagesse morale et la liberté. Elle tient compte de la psychologie de l'homme, défini essentiellement comme raisonnable et perfectible, de l'enfant dont l'évolution psychologique doit être scrupuleusement étudiée et respectée, des connaissances et des principes de leur acquisition, ce qui engage une théorie de la connaissance qui indique un ordre imprescriptible.

DENIS, Marcelle. *Un certain Comenius*. Paris : Publisud, 1992. 159 p., bibliogr. (3 p.) (Intersections européennes.)

☛ 62

Après une courte présentation de la vie de Comenius, l'auteur analyse les divers aspects de son œuvre : théologique, philosophique, pédagogique et l'écho que sa pensée a pu trouver dans la France des 19^e et 20^e siècles.

Les courants pédagogiques contemporains

AUMONT, Bernadette ; MESNIER, Pierre-Marie. *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF, 1992. 301 p., bibliogr. (19 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.)

☛ 11

L'objectif des auteurs est d'éclairer les conditions qui permettent d'apprendre du point de vue de l'apprenant, qui est encore aujourd'hui un « impensé » de la relation pédagogique. A partir d'entretiens auprès d'experts professionnels de l'entreprendre et de recherche, ils montrent que l'acte d'apprendre est bien une composante de ces deux processus. Cet acte apparaît comme un phénomène « vivant » ; comme le soulignent les auteurs : « ce qui crée l'ambiguïté d'apprendre, c'est que l'objet (de savoir) est déjà là... on a vite fait de réduire apprendre à un temps fini clos sur le passé, à l'opposé d'un processus. Or, c'est dans un développement qu'apprendre se constitue grâce à chercher et entreprendre et devient un processus ». Mais entrepreneurs et chercheurs ne peuvent dire comment ils apprennent. L'approche de ce processus dans ses origines (ses fondements affectifs), le développement de sa construction (opérée par le sujet sur un objet à connaître), ses dimensions sociales permettent de comprendre ce qu'est l'acte d'apprendre. Les auteurs s'interrogent, à la lumière de trois dispositifs innovants de formation, si apprendre effectivement implique toujours entreprendre et chercher. Les interrelations entre ces trois processus font émerger un modèle pédagogique, théorique et opératoire, il s'agit d'un schéma de fonc-

tionnement, noyau organisateur, agencement des possibles. Mais peut-on à l'école chercher et entreprendre ? Peut-on y exercer les conditions de ce nouvel apprendre ?

AUTHIER, Michel ; LÉVY, Pierre ; SERRES, Michel. Préf. *Les arbres de connaissances*. Paris : La Découverte, 1992. 173 p. (Cahiers libres : essais.)

☛ 23

Les arbres de connaissances, système qui repose sur une utilisation conviviale de l'informatique et des images de synthèse, constituent un dispositif, novateur, d'acquisition et de validation des connaissances, tant pour la période scolaire que pour la formation professionnelle. Les arbres sont fondés sur des principes d'auto-organisation, de démocratie et de libre-échange dans le rapport au savoir. Ils sont basés sur le principe : chacun sait... on ne sait jamais... tout le savoir est dans l'humanité ; le système repose sur trois types d'images : celles des individus, des savoirs élémentaires et des communautés ; quatre banques, liées aux examens, aux formations, aux compétences, à l'économie et à l'emploi ; une monnaie pour l'évaluation et l'échange des savoirs. Il doit permettre à l'individu de parcourir librement l'espace du savoir, se former, construire son identité, se protéger ; à l'entreprise, de repérer et de mobiliser les compétences, d'évaluer les formations, de mieux communiquer avec l'environnement ; à l'enseignant, de trouver de nouveaux moyens d'animation et d'évaluation. La formation serait alors conçue comme un service piloté par la demande.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Le projet pédagogique*. Lyon : Voies livres, 1993. 28 p., bibliogr. (1 p.) (Se former + ; 25.)

☛ 4

L'auteur de « Anthropologie du projet » situe les projets individuels et collectifs, jauge leur utilité dans la gestion de l'incertitude et la complexité, explore le maquis des divers projets du champ éducatif (leur négociation, leur idéal de participation et la pédagogie du projet).

Le projet personnel de l'élève. Paris : Hachette éducation, 1992. 207 p., bibliogr. (7 p.) (Pédagogies pour demain : nouvelles approches.) ☛ 4

Cet ouvrage collectif est constitué de quatre contributions : Le rôle du projet dans la motivation des élèves ; Le rôle du projet dans les choix scolaires et professionnels des élèves ; Filles, garçons, enseignants, acteurs dans le système ; Projet d'apprendre et son rôle dans la réussite scolaire.

LECOMTE, Jean-Michel ; NESTRIGUA, Anne-Marie. *L'établissement dans la démarche de projet*. Paris : Hachette éducation ; Dijon : CRDP, 1992. 93 p., bibliogr. (2 p.) (Ressources formation : enjeux du système éducatif.) ☛ 4

Quelle stratégie adopter pour faire entrer l'établissement dans la démarche de projet ? Il faut repérer les blocages (élèves, enseignants), rechercher l'adhésion, établir une stratégie de mobilisation. Chacune de ces étapes est illustrée de témoignages. Une série d'exemples de projets termine l'ouvrage.

VILLEPONTOUX, Luc. *Pédagogie du projet*. Lyon : Voies livres, 1993. 23 p. (Se former + ; 22.) ☛ 4

Une pédagogie du projet pour développer le projet d'apprendre, à l'école maternelle : projet de la maîtresse ? d'un enfant ? de chaque enfant ? des enfants ?... Une pédagogie du projet à l'école élémentaire aussi, développée ici pour l'apprentissage du lire-écrire.

La didactique

CORNU, Laurence ; VERGNIoux, Alain. *La didactique en questions*. Paris : CNDP ; Hachette, 1992. 156 p., bibliogr. dissém. Index. (Ressources formation : enjeux du système éducatif.) ✎ 4

Alors que la formation des maîtres fait une place significative à la didactique, il est important d'identifier la démarche de cette nouvelle façon d'aborder l'acte d'enseigner. Les 4 chapitres de l'ouvrage présentent les éléments d'information et de réflexion nécessaires pour apprécier : la nouveauté de la démarche didactique (tentative de rationalisation d'un métier, naissance des didactiques contemporaines) ; sa nature (statut de la didactique) ; sa diversité (étude de quelques disciplines, approches pluri-disciplinaires) ; sa pertinence (perspectives critiques sur les concepts clés ; penser la didactique ; enjeux). On trouvera en annexe une note sur le mémoire professionnel en IUFM.

Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres. Paris : INRP, 1992. 251 p., fig., bibliogr. dissém. ✎ 14

Ce colloque s'est situé dans la perspective de l'articulation entre didactiques disciplines de recherche et didactiques disciplines de formation. Cette direction de travail se trouve particulièrement actualisée par la mise en place des IUFM. En effet, si les didactiques ont trouvé la légitimation institutionnelle qui leur faisait cruellement défaut depuis des années, elles se trouvent par là même mises en demeure de prouver leur légitimité scientifique par rapport aux disciplines mères et par rapport aux sciences de l'éducation. Les grands thèmes du colloque ont été traités dans une approche résolument pluridisciplinaire : conceptions des élèves et construction des savoirs ; fonctionnement de l'enseignement dans la classe ; organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement ; recherche en didactiques et formation.

L'école multi-culturelle

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : CNDP ; Hachette éducation, 1992. 124 p., bibliogr. dissém. (Ressources formation : enjeux du système éducatif.) ✎ 4

Après avoir précisé les termes d'insertion, d'assimilation et d'intégration, l'auteur centre sa réflexion sur le sens de l'intégration dans une société plurielle ; reconnaître la diversité culturelle, c'est repenser les conditions de la pluralité en termes sociologiques, politiques, psychologiques et éducatifs. L'école est un lieu privilégié d'intégration, au carrefour de plusieurs instances et institutions de socialisation : familles, quartier... ; la cohérence de l'ensemble ne peut être assurée que par l'émergence d'un projet collectif, pour lequel les valeurs susceptibles de le faire vivre (laïcité, Droits de l'homme) sont définies. Ces perspectives d'intégration et d'insertion supposent également la maîtrise du langage et la prise en compte de la variabilité culturelle (plus que les différences).

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

Aide au travail personnel de l'élève. Paris : MEN, 1992. 201 p. (Innovations pédagogiques, technologies nouvelles.) ✎ 23

Ce document rend compte de l'action d'innovation pédagogique lancée en 1985, dans 80 collèges pour observer « l'adaptation des élèves de 6e et 5e aux formes de vie scolaire et à l'organisation du travail en collège ». L'ATPE a pour objectif de donner à chaque élève les moyens de gérer au mieux ses apprentissages. La 1e partie du document est une synthèse des réponses apportées à l'enquête de la DLC (nature et organisation de l'aide, bilan de l'action...) et les enseignements qui découlent de l'ATPE : apprendre à travailler autrement, l'importance de la méthodologie... La 2e partie four-

nit des conseils aux équipes souhaitant mettre en place une ATPE : analyse des besoins, mise en œuvre du projet, évaluation régulière des effets, et des exemples de fiches utilisées pour l'ATPE (dialogue avec les parents, apprentissage de l'auto-évaluation...).

DANNEQUIN, Claudine. *L'enfant, l'école et le quartier : les actions locales d'entraide scolaire*. Paris : L'Harmattan, 1990. 221 p., fotogr. (Objectif ville.)

☛ 4

Les groupes d'aide à la scolarité se sont créés dans les années 80 dans des quartiers en difficulté, avec pour objectif principal de soutenir les enfants face à l'échec scolaire, de les préparer à la scolarité. A partir d'une enquête menée auprès de 148 quartiers de Développement social, l'auteur dresse un premier bilan de ces actions : les objectifs (une réponse à un besoin du milieu, redonner confiance à l'enfant, un relais entre l'école et la famille...); le fonctionnement des groupes et le profil des intervenants (les animateurs, les enseignants...); les relations avec l'éducation nationale et les familles (indifférence ou collaboration avec les partenaires éducatifs, soutien ou remplacement des parents...); l'implication du DSQ et de la ville ; les résultats de ces actions sur la scolarité (sur les apprentissages, l'organisation du travail, le comportement à l'égard de l'école), sur la prévention de l'inadaptation sociale et des conduites marginales. Trois villes font l'objet d'une présentation illustrée (Bordeaux, Marseille, Roubaix). En annexe figurent les textes juridiques et les adresses des écoles, organismes.. engagés dans des actions d'accompagnement.

GORDON, Edward E. *Centuries of tutoring: a history of alternative education in America and Western Europe*. Lanham ; London : University press of America, 1990. 437 p., bibliogr. (53 p.). Index. ☛ 13

Cet ouvrage retrace l'évolution du tutorat, c'est à dire de l'enseignement individuel depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. L'auteur approfondit l'étude de cette forme d'éducation aristocrati-

que de la Renaissance à la fin de l'époque victorienne, après avoir précisé les divers sens du terme «tutor» au cours des siècles. E. Gordon examine l'adaptation de l'idéal d'éducation antique à l'Europe de la Renaissance et de la Réforme et la formalisation du concept pédagogique de tutorat par l'Angleterre des Tudor. Les grands précepteurs pédagogues de l'époque des Lumières (Rousseau, Fénelon, Locke...) et leur influence sur l'éducation pratiquée à la maison sont évoqués. L'évolution vers un enseignement public financé par des impôts, au XIXe siècle, est analysée.

HOUDART-MEROT, Violaine ; De PERETTI, André. *Préf. Des méthodes pour le lycée*. Paris : Hachette éducation, 1992. 143 p. (Pédagogies pour demain : didactiques 2d degré.) ☛ 4

Il est possible de donner aux élèves (lycées) des méthodes de travail. C'est un apprentissage possible, qui suppose des préalables (projet, motivation) et peut prendre plusieurs formes (travail personnel, faire des fiches, planifier son travail...). L'auteur développe les méthodes concernant plus particulièrement quatre domaines : la lecture (lecture de l'image, se documenter...); l'écriture (la réécriture, l'atelier d'écriture...); l'oral (l'expression orale, analyser un message oral); le raisonnement et la dissertation en seconde.

MAHIEU, Pierre ; MOYNE, Albert. *Préf. Travailler en équipes*. Paris : Hachette éducation, 1992. 155 p., bibliogr. (2 p.) (Pédagogies pour demain : nouvelles approches.) ☛ 4

Le travail en équipe qu'étudie cet ouvrage est principalement celui des enseignants. L'auteur définit la notion d'équipe, les domaines d'intervention, la typologie des équipes, les équipes et les structures du pouvoir. Il présente ensuite les outils et dispositifs permettant de travailler ensemble : la mise en place de structures (organisationnelles, de méthodes de travail) et donc de procédures de régulation, et d'outils d'observation (qui permet une meilleure adéquation entre les objectifs visés et les tâches

engagées). Ce travail en équipe des enseignants débouche normalement sur la mise en place d'un travail de groupe des élèves. L'auteur insiste sur la mise en œuvre de procédures de formation appropriées : construction de projets de formation des enseignants, techniques d'animation des réunions, conduite des réunions.

Évaluation

BARLOW, Michel. *L'évaluation scolaire : décoder son langage*. Lyon : Chronique sociale, 1992. 186 p. (L'essentiel.) ☞ 4

L'évaluation est un acte de communication, justifiable des mêmes procédures d'analyse que n'importe quel acte de communication verbale. L'auteur analyse le(s) langage(s) de l'évaluation scolaire, ceci après avoir rappelé les représentations que chacun se fait de l'évaluation et sa place dans l'ensemble du processus d'éducation. Le mot lui-même est difficile à définir, il a souvent une connotation négative. La manière dont s'organisent les éléments de la parole (écrite ou orale) évaluatrice montre «le caractère péremptoire de ce type de jugement». Le style (littéraire) des évaluations qu'il formule est un révélateur sans complaisance de la personnalité d'un éducateur. Elle met en relation l'élève et le professeur : quelle est son attitude à l'égard de l'élève ? l'élève a-t-il tous les éléments pour comprendre le message qui lui est adressé ? Notre attitude d'évaluation reflète nos convictions les plus fondamentales. La parole la plus importante est celle qui crée la relation entre les intelligences et les personnalités.

Colloque international de l'AFIRSE.
Les évaluations. Toulouse : PUM, 1992. 287 p., bibliogr. dissém. ☞ 15

Trois grands axes de recherches ont fait l'objet de contributions. 1) L'évaluation dans (de) l'enseignement et dans (de) l'apprentissage (évaluation scolaire, évaluation des processus et des produits...). 2) L'évaluation dans les (des) systèmes de formation initiale et continuée (évaluation d'un dispositif, d'un projet, d'une innova-

tion...). 3) L'évaluation dans les (des) systèmes et organisations (bilans, audits, diagnostics psycho-socio-économiques d'une entité géographique et administrative...).

Réussite et échec scolaires

DESMET, Huguette ; POURTOIS, Jean-Pierre. *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris : PUF, 1993. 288 p., tabl., bibliogr. (4 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) ☞ 11

L'objectif des auteurs est double : cerner les variables les plus discriminantes de la trajectoire scolaire, comprendre comment se dessine une trajectoire scolaire, en se basant sur une démarche longitudinale (enfants de 5-7 ans, 20-21 ans). La 1^e partie est une présentation de la recherche. La 2^e partie expose les résultats fournis par la méthode de l'analyse discriminante. Cinq variables psychosociales constituent un ensemble susceptible de discriminer dans près de 7 cas sur 10 le niveau scolaire atteint à 20-21 ans, parmi lesquelles le quotient intellectuel, l'adaptation familiale de la mère, le style éducatif négatif de la mère. La 3^e partie propose les résultats obtenus par la démarche qualitative selon 4 thèmes : attribution des réussites et des échecs scolaires, mobilité intergénérationnelle et degré de satisfaction des parents, perception de l'école, perception de la famille et de l'éducation familiale. Les auteurs notent l'importance des facteurs psychosociaux sur le développement de l'enfant et sur sa trajectoire scolaire. La conception fonctionnaliste de l'école est toujours celle qui prédomine : «chacun rejoint la place qui lui revient naturellement».

Evaluation CE2-6e : résultats nationaux, septembre 1992. Vanves : Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1992. 257 p. (Les dossiers Education et formations ; 21.) ☞ 23

La synthèse présentée ici repose sur l'examen d'un échantillon représentatif d'environ 2000 élèves pour la classe de CE2 et de 2100 élèves pour la classe de 6e, répartis dans environ 900

écoles et 300 collèges. Elle s'articule autour de deux grands axes. Le premier présente d'une part une analyse des scores globaux en termes de moyenne et de dispersion, et, d'autre part, une segmentation des objectifs entre ceux qui sont maîtrisés par les élèves et ceux qui ne le sont pas. Le second axe établit une comparaison avec les évaluations réalisées à ces mêmes niveaux les années précédentes. En effet, dans les protocoles 1992 de chaque discipline, entre un tiers et la moitié des exercices proposés consistait en une reprise d'exercices des années antérieures. Au CE2, la réussite globale à chacune des évaluations est restée relativement stable par rapport à 1991 : en 1992, le pourcentage de réussite s'élève à 65,9% en français et 64,8% en mathématiques contre respectivement 65,2% et 65,1% en 1991. En 6e, on constate une augmentation du niveau global de réussite : en effet, les pourcentages sont de 68,7% en français et 71,9% en mathématiques en 1992, contre respectivement 60,6% et 70,1% en 1991.

PASQUIER, Daniel. *Agir pour la réussite scolaire*. Paris : Hachette éducation, 1992. 191 p., bibliogr. (3 p.) (Pédagogies pour demain : références.)

☛ 4

L'auteur, pour « relever le défi de la réussite », travaille dans deux directions : une recherche théorique (1e et 2e parties de l'ouvrage). Il aborde les rapports entre évaluation et subjectivité, étudie quelques représentations chez l'enfant de la GS maternelle (pour montrer que l'on peut avancer dans la connaissance de l'enfant à partir de techniques d'entretien) et traite de l'observation des pratiques de la classe. Une action-recherche (série de monographies) : un travail de réorganisation des structures au niveau du CP et du CE1, un travail sur l'apprentissage des quatre opérations au CE2, un essai de familiarisation à la pratique du livre et de l'écrit en GS. Il analyse enfin l'écart qui existe entre les instructions officielles (concernant les GAPP et la pédagogie de soutien) et leur application dans la réalité des pratiques.

THÉLOT, Claude. *Que sait-on des connaissances des élèves ? Evolution dans le temps et comparaisons internationales*. Rapport à Monsieur le ministre d'Etat, ministre de l'éducation nationale et de la culture. Vanves : Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1992. 120 p., tabl., bibliogr. dissém. (Les dossiers Education et formations ; 17.) ☛ 13

Depuis une ou deux décennies, l'interrogation sur le niveau scolaire s'est accrue, la critique (baisse de niveau ?) porte sur les connaissances de base, principalement le français. Comme le souligne l'auteur, « la seule façon d'éviter à ces débats de tourner court est d'évaluer ce que savent les jeunes ». Pour cela, (ce document est centré sur l'évaluation de certaines connaissances), ont été utilisés tous les résultats empiriques disponibles, permettant une comparaison dans le temps ou entre pays. Ils sont présentés sous forme de fiches (16) thématiques : le niveau général des conscrits, évolution depuis 20 ans ; la maîtrise de l'orthographe il y a cent ans et aujourd'hui ; les mathématiques en fin de troisième générale ; le niveau en lecture, comparaison internationale pour les élèves en CM1 et en troisième ; une évaluation internationale en géographie, la place de la France... Certaines conclusions apparaissent : les jeunes ont des connaissances de base au moins aussi étendues, et souvent plus, qu'autrefois ; l'élite scolaire est plus nombreuse et de meilleur niveau général ; les élèves de France en savent plus que la plupart des pays développés.. Mais le système éducatif est confronté à la non-formation, à la non-qualification de nombreux jeunes

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Centres de documentation, bibliothèques

BUTLEN, Max. Dir. ; HÉBRARD, Jean. Dir. *La culture de l'écrit et les réseaux de formation : le rôle des réseaux académiques « maîtrise de la langue » dans l'impulsion des actions lecture-écriture.* Créteil : CRDP, 1992. 417 p., bibliogr. (5 p.) ☞ 15

L'université d'été de Lacanau réunit des chercheurs, des responsables d'associations, agissant pour que les enfants et les jeunes lisent et écrivent avec davantage d'aisance, de plaisir. Le thème de l'université 1991 était le réseau et plus spécifiquement le rôle des réseaux académiques maîtrise de la langue dans l'impulsion des actions lecture-écriture. Les contributions sont réunies autour de 4 points. 1) La mise en réseaux (études de cas ; politique de la ville...). 2) Lecture et recherche (approche sociologique de la lecture, les apports de la psychologie cognitive...). 3) Littérature de jeunesse, BCD et incitation à la lecture. 4) Proposition de cahier des charges pour une mise en réseaux « maîtrise de la langue ».

Les techniques audiovisuelles

MARTINEAU, Monique. *Regard sur les formations aux métiers de la création en cinéma et audiovisuel aux Etats-Unis : si près, si loin d'Hollywood, des fabriques de talents.* Paris : INRP, 1992. 139 p. ☞ 11

L'industrie du cinéma est, aux Etats-Unis, le deuxième secteur d'exportation. Cet ouvrage veut « ouvrir une fenêtre vers la situation dans

le secteur des études supérieures orientées vers les professions les plus prestigieuses du cinéma et de l'audio-visuel : réalisateurs, scénaristes... ». Une enquête a été menée dans douze universités ou instituts spécialisés (UCLA, California Institute of Arts, Columbia University...), les entretiens ont porté sur la participation des professionnels à l'enseignement, le contenu des études, la pédagogie, la manière dont les étudiants évaluent l'enseignement qu'ils reçoivent. Les débouchés des Films Studies axés sur la théorie sont des plus incertains, les perspectives des diplômés en film making sont beaucoup plus ouvertes (scénario, cinéma d'animation...). S'ils veulent devenir réalisateurs, seuls les plus brillants ont des chances d'être remarqués par les grandes compagnies.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement de la langue maternelle

L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1993. 220 p., graph., bibliogr. dissém. (CRESAS ; 10.) ☞ 15

Comment les enfants apprennent-ils à lire et à écrire ? Quelles difficultés rencontrent-ils pour maîtriser la langue écrite ? Comment évoluent leurs connaissances et leurs savoir-faire sur l'écrit ? Cet ouvrage présente plusieurs recherches (actions) qui apportent des éléments de réponse : Interprétation de textes et capacité de lecture au début du CP ; De l'écriture productrice à la psychogénèse de la langue écrite ; Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture ; Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent ? Le rapport à la lecture chez des mauvais lecteurs de sixième...

Les entretiens Nathan. Actes II. *Lecture et écriture*. Paris : Nathan, 1992. 255 p., bibliogr. dissém. ✎ 23

Parmi les communications, relevons : Une étude de l'apprentissage initial de la lecture au cycle II : premiers résultats (R. Goigoux) ; Lecture, phonologie et surdité (J. Alegria) ; L'écrit : perspectives cognitives (M. Fayol) ; La conscience syntaxique clé de la mise en mots et de la mise en sens (A. Bentolila) ; Ecrire, pour quoi faire ? (B. Chevalier) ; Mémoire nationale, Bibliothèque nationale (E. Le Roy Ladurie)...

Lecture/écriture : des approches de recherche. Paris : INRP, 1993. 292 p., bibliogr. dissém. ✎ 15

Cet ouvrage propose des extraits de publications de l'INRP (ouvrages, revues) sur le thème : lecture - écriture. Leur présentation respecte le cursus scolaire : maternelle, école primaire, collège, lycée (professionnel, général). Il débute par un texte à caractère historique sur l'enseignement du français au 19^e et se clôt par une présentation des recherches en didactique des textes et documents, exploitant les ressources d'une base de données.

La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage. Québec : Logiques, 1992. 354 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. Index. (Ecoles.) ✎ 15

Il s'agit des actes d'un colloque (mai 1991) centré sur les processus de lecture/écriture. Ils ont été regroupés en 3 parties : 1) La relation lecture/écriture. 2) L'écriture (développer la conscience d'écrire ; besoins d'aide linguistique du scripteur et soutien aux enseignants...). 3) La lecture (comprendre et interpréter ; de la lecture afférente à la lecture esthétique des récits ; la lecture et les futurs enseignants du primaire)

Enseignement des langues étrangères

SERVANT, Anne. *Evaluation en anglais à partir de copies du baccalauréat*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1992. 127 p. (Les dossiers Education et formations ; 22.) ✎ 4

Cette évaluation analyse les capacités en anglais des élèves en fin de classe terminale (séries A et B, anglais LV1), elle vise à donner un certain nombre d'indications sur leurs acquis et difficultés à l'écrit (compréhension et expression), à partir des copies du baccalauréat (session 1988). La 1^e partie du document présente les résultats des candidats, par série. Elle donne d'abord quelques grandes tendances que l'on peut dégager des résultats obtenus, puis ces résultats de façon détaillée. Les grands domaines pris en compte sont : les compétences linguistiques, la compréhension de l'écrit, l'expression personnelle, semi-guidée d'une part, libre d'autre part. La 2^e partie présente les constats effectués à partir de l'expérimentation de la grille d'évaluation, en apportant, sur la base concrète d'exemples précis, des éclairages sur un certain nombre de problèmes que pose l'évaluation et qui concernent principalement : la diversité des conceptions que recouvrent de fait des notions a priori généralement acceptées et auxquelles il est couramment fait appel ; la diversité des appréciations sur le contenu même des productions, tant sur des aspects qualitatifs que quantitatifs, et aussi bien sur des productions longues que sur de simples phrases isolées ; la diversité des logiques mises en œuvre par les différents correcteurs dans le déroulement de leur travail d'évaluation ; les nombreuses incertitudes et ambiguïtés qui peuvent apparaître dès que l'on ne précise pas à l'extrême des termes pourtant apparemment objectifs ; certains modes de questionnement des élèves, dont certains types d'exercices et de consignes.

Enseignement de la littérature

HAWISHER, Gail E. Ed. ; SOTER, Anna O. Ed. *On literacy and its teaching : issues in English education*. New-York : State of New-York university press, 1990. XV-259 p., bibliogr. dissém. In-dex. ☛ 15

Cet ouvrage propose un examen critique de l'état actuel de la pratique professionnelle des enseignants et des formateurs d'enseignants et montre la nécessité d'une participation de ces enseignants dans les décisions de réforme des programmes et de réformes pédagogiques qui les concernent directement ainsi que leurs élèves. Les relations entre l'étude de base de la langue et la littérature, la dissertation sont mises en valeur. L'intérêt de mettre au point une pédagogie de l'écrit qui utilise les recherches de ces vingt-cinq dernières années sur la composition écrite, est souligné. La dernière partie de l'ouvrage relie les problèmes de curriculum linguistique en formation des maîtres et la pratique de l'enseignement du langage : les cours d'anglais dans les classes du secondaire (traditionnelles ou, de plus en plus souvent, multiculturelles) exigent du professeur une expertise très grande en matière de langue.

Langues techniques, de spécialité

Démarches pour des modules de seconde et terminale professionnelles : langages, français, disciplines technologiques. Paris : INRP, 1992. 157 p., bibliogr. (3 p.)

☛ 11

Elèves et professeurs sont quotidiennement appelés à résoudre des problèmes langagiers et à surmonter des difficultés linguistiques. Le professeur isolé dans sa classe et dans sa discipline est voué au repérage des mêmes erreurs, à la répétition des mêmes corrections face à des élèves en difficulté scolaire qui ont pris l'habitude de renoncer. Trouver de nouvelles pratiques d'approche des faits de langue, tel était

l'objectif prioritaire des expérimentations présentées dans cet ouvrage. Onze démarches pédagogiques, accompagnées de supports documentaires, sont proposées. Elles ont été mises au point par des enseignants qui ont renouvelé leur rapport à la langue et à leur enseignement, en mettant les élèves en situation de nommer ce qu'ils faisaient, ce qu'ils fabriquaient, ce qu'ils manipulaient, ce qu'ils lisaient, ce qu'ils écrivaient. Les ateliers de lecture professionnels permettent de comprendre, de lever des ambiguïtés, de lire à différents niveaux, d'analyser, d'observer et d'interroger de nombreux textes, selon différentes techniques d'approche. L'atelier d'écrits professionnels révèle des stratégies d'écriture liées à la transcription, à la reformulation ; les «écrivains» pratiquent l'écrit en connaissant les conditions techniques et sociales qui les génèrent ; les brouillons sont remaniés, travaillés, ils retrouvent leur statut d'étape intermédiaire. Ainsi, l'écriture et les connaissances linguistiques sont mises en valeur dans les activités d'apprentissage professionnel.

Philosophie

Apprendre à philosopher : la prise en compte des représentations de l'élève. Montpellier : Université Montpellier III ; Département des sciences de l'éducation, 1992. 96 p., bibliogr. dissém.

☛ 4

Ce document présente les travaux de la 2e Université d'été sur le thème des représentations et du conflit socio-cognitif. Les exposés ont eu pour sujets : le concept de représentation, de la philosophie à la pédagogie ; le concept de conflit socio-cognitif, sa transposition didactique à l'apprentissage du philosophe. Les ateliers : des représentations et de leur travail... ; les représentations et leur traitement didactique ; lecture philosophique et représentations ; lecture de texte...

Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui. Paris : Hachette éducation ; Montpellier : CRDP, 1992. 158 p., bibliogr. dissém. (Ressources formation : enjeux du système éducatif.) ✻ 4

«Pour la première fois de son histoire, la philosophie peut faire l'objet d'un enseignement généralisé». Tout élève est capable en droit de philosopher, mais il faut donner à tous les moyens de ce droit à la philosophie. Les auteurs ont voulu ici donner les éléments d'une didactique de cette discipline, abordés sous la forme de courts chapitres : les fondements d'une didactique de la philosophie ; une approche par objectifs de l'enseignement philosophique ; l'apprentissage des processus fondamentaux de la pensée philosophique ; l'émergence des représentations et leur traitement didactique ; les textes comme support d'apprentissage de la pensée ; de l'évaluation sommative à l'évaluation formative ; gérer l'hétérogénéité par la différenciation pédagogique.

88-92 : contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosopher. *Traces d'une recherche collective...* Montpellier : Université Paul Valéry, 1992. 328 p., bibliogr. (10 p.) ✻ 4

Ce document propose des documents déjà publiés (articles de revues, passages de documents publiés par l'université Paul Valéry..) qui rendent compte de quatre années de recherches collectives en didactique de la philosophie. Cinq axes ont été privilégiés : la question de la didactique de la philosophie ; la problématique de l'apprentissage du philosopher ; l'entrée par les objectifs-noyaux du philosopher ; l'entrée par les représentations ; les tâches complexes.

Histoire et géographie

L'enseignement de la géographie et son apprentissage. *Revue de géographie de Lyon*, 1992. n°2, pp. 90-166, bibliogr. dissém. ✻ 23

Au sommaire de ce numéro : La géographie scolaire et son apprentissage : connaissance et intérêt (C. Daudel) ; Réflexions sur l'apprentissage du savoir disciplinaire en géographie (N. J. Graves) ; La construction de l'espace géographique : propos d'étape sur une recherche en cours (F. Audigier) ; Du diagnostic des obstacles à l'apprentissage à propos du croquis géographique (J. David) ; La formation continue des personnels de l'Éducation nationale : usages de l'espace (R. Regrain) ; Didactique et formation de formateurs (M. Michaux) ; Histoire d'une épreuve de géographie ou la métamorphose d'une situation d'enseignement (J. Donze).

Enseigner la géographie du collège au lycée. Amiens : CRDP, 1992. 169 p., bibliogr. dissém. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ✻ 23

Les conférences de ces Journées d'études ont pour sujets : Pour une didactique de la géographie physique (G. Bertrand) ; Géographie recentrée, géographie à enseigner (R. Brunet) ; La géographie en perspectives (P. Pinchemel). Les ateliers : Concepts-notions pour penser l'espace géographique ; Représenter l'espace : la cartographie ; Le raisonnement géographique ; Évaluations-examens ; Agir dans l'espace terrestre : enseigner une géographie utile et applicable.

Former les professeurs aux didactiques : un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire. L'exemple de l'histoire-géographie. Paris : INRP, 1992. 179 p., bibliogr. (5 p.) ✻ 1

Cet ouvrage devrait intéresser ceux qui désirent réfléchir sur la formation professionnelle des enseignants aux didactiques des disciplines, c'est-à-dire à la maîtrise des processus d'en-

seignement et d'apprentissage dans le cadre de la ou des discipline(s) qu'ils ont en charge dans les classes. Les équipes de recherche de l'INRP ont mis au point, dans le cadre institutionnel de la formation, un modèle systématique visant à permettre d'organiser des itinéraires annuels de formation initiale et continuée. Des grilles et des questionnaires ont été construits. La recherche a eu pour objet la mise au point, l'évaluation et la validation d'un modèle et d'outils performants pour une formation professionnelle des professeurs aux didactiques de l'histoire et de la géographie. Elle a eu pour ambition de créer un ensemble de démarches, stratégies, outils de travail utilisables pour la formation aux didactiques des disciplines enseignées dans le secondaire. Tout le travail proposé est centré sur les professeurs en situation de formation : le modèle et les outils sont utilisés par les formateurs de formateurs afin que leur processus d'enseignement (et donc de transmission d'une formation professionnelle) conduisent les «formés» à des résultats optimaux concernant leurs apprentissages (les processus d'appropriation des compétences professionnelles requises par le métier d'enseignant). Des situations d'observation et d'évaluation, toujours centrées sur le professeur en formation et visant à apprécier ses compétences professionnelles, se situent aussi dans les classes afin d'apprécier ses capacités à mettre en œuvre lui-même des processus d'enseignement/apprentissage qu'il conduit, en les centrant sur ses élèves, dans le cadre de sa (ou ses) discipline(s) d'enseignement.

Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau. *Enseigner l'histoire et la géographie : un métier en constante rénovation*. Paris : AFDG, 1992. 170 p., ill., tabl. ☞ 23

Les contributions, qui constituent ces mélanges, concernent trois thèmes : Interrogations sur l'histoire, la géographie et leur enseignement ; Nouvelles méthodes, nouvelles approches ; La formation des enseignants.

SADOUN-LAUTIER, Nicole. *Histoire apprise, histoire appropriée : éléments pour une didactique de l'histoire*. Paris : EHESS, 1992. 2 vol., 560 p., tabl., bibliogr. (37 p.) ☞ 11

L'auteur centre son étude sur l'histoire apprise, ses modalités d'appropriation dans les conditions spécifiques de la situation didactique, en se basant sur des enquêtes menées auprès d'enseignants et d'élèves (secondaire). Elle aborde dans les trois parties de son travail chacune des trois «facettes du triangle didactique». 1) le savoir : comment les enseignants et les élèves se représentent la matière et ce qu'ils attendent de l'histoire à l'école. 2) les élèves : l'auteur s'attache à l'étude des opérations mentales mises en œuvre dans l'activité de compréhension du texte de l'histoire ; elle envisage trois domaines de la connaissance historique : des événements, des concepts généraux et des entités. 3) les enseignants : comment les maîtres envisagent le couple enseigner-apprendre ; comment ils se représentent leurs élèves en situation d'apprentissage et eux-mêmes en situation d'enseignement ; comment ils concilient leurs représentations de la discipline et celles de la situation... Cela permet à l'auteur de lire au moins «cinq types possibles d'orchestration didactique». En conclusion, elle propose des pistes de travail.

Éducation artistique

BAMBERGER, Jeanne. *The mind behind the musical ear : how children develop musical intelligence*. London ; Cambridge (Mass.) : Harvard university press, 1991. X-290 p., fig., bibliogr. (2 p.). Index. ☞ 11

En observant la progression d'un enfant de huit ans dans le domaine de la connaissance musicale, l'auteur centre son étude sur les premiers stades de la découverte des rythmes et des sons et montre que chaque «écoute» de la composition musicale est un acte unique, une reconstruction des mélodies à travers un processus de perception et de conceptualisation. L'enfant

acquiert la capacité d'«écouter» et de décrire le même morceau de plusieurs façons. A la connaissance du «comment» chanter ou marquer le rythme s'ajoute la connaissance de la matière elle-même et de l'état de notre savoir individuel. Le va et vient entre «faire» et analyser, décrire, permet d'apprendre à construire du sens et cet apprentissage est applicable à d'autres domaines de l'éducation. L'ouvrage est écrit sous forme de dialogues entre l'auteur et deux étudiants imaginaires, dialogue éclairé par des commentaires, des digressions didactiques.

FULIN, Angélique. *L'enfant, la musique et l'école*. Paris : Buchet/Chastel, 1992. 247 p., bibliogr. (3 p.) ✎ 23

L'auteur propose de suivre, de façon naturelle, le cheminement de l'enfant vers la création artistique. La 1^e partie de son ouvrage est consacrée à l'enfant et la musique : les premières découvertes de l'enfant autour du son (les matériaux de la musique) ; l'architecture musicale (l'assemblage de ces matériaux en vue d'une construction : la composition) ; le chemin de l'apprentissage : la musique est espace (le mouvement, le geste, l'environnement) et temps (le patrimoine, la trace, la mémoire et l'empreinte). La 2^e partie s'intéresse à la musique et l'école ; l'auteur aborde certains points qui lui tiennent à cœur : la création individuelle, la relation entre créateurs et exécutants, la participation des auditeurs et des interprètes.

Éducation physique et sportive

NÉAUMET, Philippe. *L'éducation physique et ses enseignants au XX^e siècle*. Paris : Amphora, 1992. 215 p. Index. (Sport et connaissance.) ✎ 13

Analyse historique de l'œuvre de la Troisième, Quatrième et Cinquième République en ce qui concerne l'éducation physique (instructions, programmes, les enseignants, leur formation selon le niveau d'enseignement), le sport scolaire et universitaire.

Éducation civique, politique, morale et familiale

Convention des Nations-unies pour les droits de l'enfant : bibliographie sélective et analytique. Paris : CNDP ; Commission française pour l'UNICEF, 1992. 109 p. Index. (Références documentaires ; 56.) ✎ 32

Pour aider les enseignants aux différents niveaux du système éducatif à mettre à la portée de leurs élèves la Convention des Nations-unies pour les droits de l'enfant : plus de deux cents analyses d'ouvrages, de périodiques et de documents audiovisuels ; un choix de livres et de films pour enfants et adolescents sur des thèmes concernant les droits de l'enfant ; en annexe : des textes réglementaires, des articles de presse, des données historiques. Un itinéraire de lecture hiérarchisée repérable par une signalisation visuelle.

HOUSSAYE, Jean. *Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris : PUF, 1992. 339 p., bibliogr. (11 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✎ 12

Comment les valeurs sont-elles présentes à l'école, dans une société qualifiée par l'auteur de séculaire (où la science, la politique, l'éducation sont libres de tout contrôle religieux, autonomes) ? Dans l'histoire de l'éducation et de la pédagogie, la notion de valeurs est liée à un certain nombre de thèmes : le progrès, la culture, les finalités, les comportements, les institutions. Les pédagogies nouvelles, elles, se répartissent autour des trois valeurs républicaines : liberté, égalité, fraternité. Quel choix a fait l'école ? Pour l'auteur, elle a fait un choix : celui de la non-pluralité ; elle est anti : valeurs des jeunes, de la famille, différenciation. Mais sous une forme ou sous une autre, l'éducation morale s'est toujours effectuée à l'école ; on assiste aujourd'hui à sa prise en compte à travers les contenus, les méthodes, les attitudes. Cela amène l'auteur à reposer le problème de la laïcité et du non pluralisme de l'école catholique (ou confes-

sionnelle), de la négation par celle-ci de la sécularisation. Mais l'éducation change et de nouvelles valeurs vont apparaître ; celles-ci et la définition du rôle de l'école vont dépendre de la manière que l'on a d'appréhender la société nouvelle (déductive, prospective, maîtrisée, catastrophiste).

Sécurité routière en milieu scolaire : bibliographie sélective et analytique. Paris : CNDP, 1992. 94 p. Index. (Références documentaires ; 55.) ☞ 32

Pour les enseignants et tous ceux qui ont une tâche éducative dans le domaine de la sécurité routière, deux cents documents analysés : documents d'information, textes réglementaires, outils didactiques etc., choisis dans l'optique d'une approche transdisciplinaire. Un itinéraire de lecture hiérarchisé repérable par une signalisation visuelle.

Éducation religieuse

Crépuscule des religions chez les jeunes ? Jeunes et religions en France. Paris : L'Harmattan, 1992. 264 p., tabl., bibliogr. (2 p.) (Logiques sociales.) ☞ 15

Ce document propose les contributions du colloque annuel 1992 de l'Association française de sociologie sur le thème : « Jeunes et religions en France ». Quatre thèmes ont été retenus : Spécificité des jeunes et évolution dans le temps ; Des populations particulières (les lycéens, les jeunes à Sarcelles...) ; Représentations de Dieu ; Mouvements et groupes. Certains faits s'en dégagent : une baisse générale de l'intégration religieuse des jeunes ; pas ou peu de progression de l'athéisme, mais un glissement vers le probabilisme et les croyances parallèles ; une transmission avec beaucoup de déperdition, mais aussi un maintien des cultures spécifiques... Peut-être faudrait-il penser l'inédit : faire droit à une foi plus libre, à des rites plus auto-expressifs, à des modes et à des rythmes plus différenciés de rattachement religieux...

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

BRINCKERHOFF, Richard. *F. Sciences, technologies et société au quotidien.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1992. 215 p. Index. (Pédagogies en développement : nouvelles pratiques de formation.) ☞ 4

Les objectifs de cet ouvrage sont doubles : éduquer les jeunes et les moins jeunes à réfléchir à l'impact des sciences et des techniques dans notre société et prendre conscience des effets de cette dernière sur les technosciences. Les « petites histoires » présentées par les auteurs doivent permettre à l'enseignant d'introduire une dimension sociétale et éthique dans les cours de biologie, chimie..., grâce à des problèmes liés au vécu, poussant à prendre des choix et des décisions. Cinq domaines sont abordés : Biologie ; Chimie ; Physique ; La terre et l'espace ; Sciences et société. Par exemple, en biologie, le thème de la destruction des forêts tropicales : après une présentation du thème, l'auteur pose des questions : que peut-on faire ? faut-il boycotter les produits importés faits de bois tropicaux ? En chimie : la pollution par le pétrole ; qui faut-il condamner ? est-on soi-même un pollueur ?

Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences. Paris : INRP, 1992. 266 p., bibliogr. (4 p.) ☞ 11

Les sciences physiques sont constructrices et utilisatrices de modèles, la biologie et les sciences de la terre et de l'univers, dans leurs développements plus récents, ne le sont pas moins. On pourrait donc s'attendre à voir accorder un rôle majeur aux démarches de modélisation dans les activités scientifiques du collège, et surtout du lycée. Or, dans la réalité des cours, sauf peut-être en mécanique et en électronique dans l'enseignement technique, ce qui domine dans les exercices et les manuels, c'est l'imposition d'un point de vue, d'un mode de description, d'une interprétation. Les modèles sont là,

mais comme des vérités indiscutables ; ce qui disparaît, c'est le caractère hypothétique des constructions élaborées pour prédire ou expliquer, l'idéalisation des « descriptions factuelles » qui peuvent donner prise à l'explication théorique. Peut-on s'affranchir de cette dogmatisme de l'enseignement ? L'objectif assigné à cette recherche est de se donner les moyens de transformer les contenus et les activités d'enseignement et d'apprentissage pour développer une maîtrise de la modélisation comme attitude et démarche. Les propositions et analyses se situent sur trois plans : 1) sur le plan épistémologique, construction détaillée et argumentée des éléments de modèles pouvant être proposés pour l'apprentissage, ainsi que des caractéristiques significatives de démarche de modélisation. 2) sur le plan psychologique, observation des conduites des élèves et de leur évolution, interprétation des opérations intellectuelles en jeu, clarification des sollicitations pertinentes. 3) sur le plan pédagogique, choix des situations, des questions, des aides, des guidages en classe, élaboration des dispositifs d'évaluation.

Initiation au raisonnement déductif au collège : une suite de situations permettant l'appropriation des règles du débat mathématique. Lyon : Presses universitaires de Lyon ; IREM, 1992. 188 p., bibliogr. dissém. 23

Le but de cet ouvrage est de proposer à des enseignants de collège une série de situations d'apprentissage visant à initier progressivement les enfants au raisonnement déductif en vue de l'apprentissage ultérieur de la démonstration. Après une introduction (conceptions de la démonstration et de l'apprentissage, caractéristiques des situations d'enseignement mises en place), les auteurs exposent, dans une 1^{re} partie, les 5 situations expérimentées (avantages et inconvénients) : le carré d'un nombre pair, le triangle aplati, le rectangle d'Euclide... Cette mise en place des activités avait été précédée d'un questionnaire sur les conceptions du vrai et du faux chez les élèves. La 2^e partie est consacrée à des réflexions théoriques, liées aux situations proposées : les preuves produites par les élèves, les origines de la démonstration, le

problème de la figure, le rôle des conflits socio-cognitifs.

Sciences de la vie et de la terre au lycée. Activités scientifiques informatisées : visualiser, analyser, modéliser. Paris : INRP, 1992. 344 p., fig. 11

L'évolution du Savoir universitaire conditionne celle des contenus d'enseignement des Sciences de la vie et de la terre, au collège et au lycée. Or, les progrès dans les connaissances scientifiques sont étroitement liés au perfectionnement des techniques d'investigation des phénomènes biologiques et géologiques, toujours complexes. La Recherche et l'Industrie font actuellement appel à des technologies et méthodes indirectes d'exploration et de mesure de ces phénomènes. L'ordinateur est donc le moyen d'accès aux objets étudiés, dans de nombreux domaines. Cet ouvrage collectif rend compte des explorations concernant « la contribution de l'informatique au renouvellement des activités expérimentales en biologie et en géologie ». Il est destiné, en premier lieu, aux enseignants de la discipline et privilégie la description des instruments et des démarches d'exploitation pratiques, donne une grande place aux illustrations et évite, dans la mesure du possible, les détails techniques. Il fournit des exemples démonstratifs de l'efficacité des outils informatiques et de leur caractère indispensable pour l'étude de domaines et de concepts qui sont fondamentaux pour l'enseignement des Sciences de la vie et de la terre. En géophysique, les explorations ont concerné la modélisation de la subduction ; en hydrogéologie, la gestion quantitative et qualitative des nappes d'eau ; en biologie, la gestion des ressources renouvelables, le suivi automatisé de milieux biologiques, la neurophysiologie et la biologie moléculaire. Les domaines d'investigation ont été choisis en conciliant leur intérêt pédagogique, leur appartenance aux programmes et le caractère problématique de leur enseignement, et la probabilité d'y rencontrer des applications informatiques évoluées et transférables à l'éducation.

Enseignement des techniques

Technologie : textes de référence. Sèvres : CIEP, 1992. 131 p. ☞ 4

Ce document présente les textes de la COPRET : Commission permanente de réflexion sur l'enseignement de la technologie. Le 1er texte a conduit à la rédaction des instructions officielles pour l'enseignement de la technologie dans les collèges, le 2e présentait des propositions pour un enseignement de la technologie pour tous dans le second cycle. L'exemple de l'Angleterre est présenté, où l'introduction de la technologie parmi les disciplines obligatoires de base est proposée dans le cadre d'une réforme globale des programmes (concrétisée par la mise en place ultérieure du National Curriculum).

Informatique et enseignement

L'intégration de l'informatique dans l'enseignement et la formation des enseignants. Paris : INRP, EPI, 1992. 285 p., bibliogr. dissém. ☞ 22

Cet ouvrage présente un panorama des conséquences de l'intégration de l'informatique dans l'enseignement, notamment pour les formations d'enseignants du second degré. Dans une première partie, les enjeux et les perspectives du développement de l'informatique sont présentés. En quoi l'informatique est-elle une technologie du travail intellectuel ? Comment les « nouvelles technologies de l'information et de la communication » permettent-elles de penser différemment la formation des enseignants ? Faut-il former à l'informatique de l'école primaire à l'université (et comment) ? Comment l'informatique change-t-elle les façons de travailler dans l'industrie ? Une deuxième partie est organisée autour de thèmes forts et récurrents très discutés pendant le colloque et relatifs aux pratiques et démarches pédagogiques : la modélisation et la simulation, les banques et bases de données, l'ordinateur outil pour l'enseignant. De nouveaux environnements de travail apparaissent (notamment des ordinateurs portables).

Quelles en sont les nouvelles potentialités, quelles transformations du système éducatif vont-ils permettre ? La troisième partie est centrée sur les aspects liés à la formation des enseignants. Elle aborde, de différents points de vue, la question des compétences transversales que doivent avoir les enseignants pour mettre en œuvre des outils logiciels. Enfin le problème des ingénieries de formation qui peuvent - ou doivent - être utilisées est posé.

Méthodes innovatrices dans l'enseignement technologique. Paris : UNESCO, 1992. 202 p., tabl., bibliogr. dissém. (Etudes sur la formation des ingénieurs ; 13.) ☞ 23

Ouvrage constitué de textes sur la formation des ingénieurs : l'enseignement d'aptitudes non techniques et d'attitudes d'esprit ; les conséquences nouvelles de l'informatique pour la formation ; l'organisation des travaux de laboratoire et projets ; les logiciels éducatifs dans les pays en développement ; l'enseignement à distance ; la formation des ingénieurs dans des universités de types nouveaux ; Formation continue.

WILLIS, Norman. *Les nouvelles technologies et leurs incidences sur la construction scolaire.* Paris : OCDE, 1992. 49 p., fig. ☞ 4

A un moment où les systèmes d'éducation sont soumis à des demandes plus contraignantes, le développement rapide des nouvelles technologies, notamment informatiques, ouvre des perspectives à tous les établissements, petits ou grands, en milieu rural comme en zone urbaine. Mais elles lancent aussi des défis aux concepteurs et aux administrateurs de ces établissements. Cette publication décrit ce que les nouvelles technologies pourraient offrir à l'éducation et leurs effets potentiels au cours des vingt prochaines années sur nos façons d'apprendre. Cet examen devrait aider les responsables de la planification et de la gestion des établissements d'enseignement à choisir des mesures qui favoriseront l'introduction des nouvelles technologies et leur permettre d'éviter des erreurs parfois coûteuses.

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps

TOUPENCE, Roger Serge. *Une éducation précoce pour l'enfant déficient*. Paris : ESF, 1992. 205 p. (Science de l'éducation.) ☞ 4

L'auteur s'intéresse ici à des enfants ayant des handicaps multiples ; pour lui, ces enfants ont un cerveau lésé et non un cerveau inférieur, ils ont un potentiel important. Son étude, théorique, s'organise autour de 3 axes : un rappel général de quelques notions importantes à prendre en compte ou à connaître : l'autonomie, la déficience mentale, l'intégration, la nécessaire collaboration professionnels/parents... ; les bases théoriques de son approche éducative : le cerveau, la stimulation sensorielle, la nutrition... Le 3e axe est la construction d'une échelle neurologique du développement de l'enfant : information sensorielle (vision, audition, compréhension, goût, odorat...), fonction motrice (mobilité, langage, compétence manuelle, socialisation). Une éducation précoce de l'enfant, qui prend en compte leurs compétences plus que leurs difficultés, permettra de développer d'une façon notable le potentiel latent qui existe chez tout enfant.

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Lecture

SINGLY, François de. *Les jeunes et la lecture*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1993. 206 p., bibliogr. (10 p.) (Les dossiers Education et formations ; 24.) ☞ 11

L'auteur plante d'abord le « décor général » de la lecture : lire est devenu pour les jeunes une activité ordinaire, ils ont un rapport distant au livre et à la lecture. Puis il étudie, pour des

élèves de 6e, la relation entre compétence en français et intérêt pour la lecture. Il distingue ensuite les jeunes selon le type de lecture : lecture-loisir, lecture-travail ou lecture pour le travail. Par la description des comportements des jeunes en fonction du volume de leurs lectures de livres, des manières de faire des enseignants, des manières de percevoir des collégiens et des lycéens, sont analysés les rapports complexes entre la lecture et l'école, entre la lecture et d'autres loisirs. L'auteur conclut sur une analyse des politiques en faveur de la lecture : les bibliothèques publiques ; les non-usagers, les anciens usagers, les usagers actifs.

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

Dictionnaires

BRUNET, Roger ; FERRAS, Robert ; THÉRY, Hervé. *Les mots de la géographie : dictionnaire critique*. 2e éd. rev. Paris : RECLUS ; La Documentation française, 1992. 470 p. (Dynamiques du territoire.) ☞ Z3

Il s'agit d'un dictionnaire de la géographie, qui présente les « outils d'analyse et d'expression d'un domaine du savoir », il ne se limite pas aux mots techniques et s'intéresse aux mots de la science, de la pensée, de la vie quotidienne. Les auteurs se sont attachés au sens des mots à travers les siècles, à l'étymologie des termes, aux équivalences étrangères ou régionales. Cela de « aa » à « zygomorphe ».

Formation professionnelle : vocabulaire des formateurs. 320 termes, cinq langues européennes. Montreuil : AFPA ; Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, 1992. 238 p., bibliogr. (8 p.). Index. (Carrée.)

■ 33

Fournir aux praticiens de la formation professionnelle des adultes un instrument de travail et de langage commun, c'est l'objet de ce «vocabulaire des formateurs» fruit d'un travail de classification, de description et de définition de 320 termes les plus fréquemment utilisés dans le monde de la formation, mis en correspondance avec leurs synonymes anglais, allemands, espagnols et italiens. Conçu comme un guide pratique avec des renvois, six index et une bibliographie, il permet à chacun de se repérer dans les concepts de la formation.

.....

ADRESSES D'ÉDITEURS

- **AFDG**
S'adresser à
François AUDIGIER
INRP - DDD
29, rue d'Ulm
75230 PARIS Cedex 05
- **AFPA**
13, place Général de Gaulle
93100 MONTREUIL-SOUS-BOIS
- **AFPS**
8, allée Brahms
91410 DOURDAN
- **AGENCE D'ARC**
Diffusion ESKA
27, rue Dunois
75013 PARIS
- **AMPHORA**
14, rue de l'Odéon
75006 PARIS
- **APRIEF**
Diffusion INRP
- **ASSEMBLÉE NATIONALE**
Publication en vente au
JOURNAL OFFICIEL
26, rue Desaix
75727 PARIS Cedex 15
- **ATEE**
60, rue de la Concorde
1050 BRUXELLES
- **BELLES LETTRES**
95, bd Raspail
75006 PARIS
- **BUCHET-CHASTEL**
18, rue de Condé
75006 PARIS
- **CIEP**
1, av. Léon Journault
92310 SEVRES
- **CONSEIL DE L'EUROPE**
BP 431 R6
67006 STRASBOURG Cedex
- **CONSEIL ÉCONOMIQUE ET
SOCIAL**
Publication en vente au
JOURNAL OFFICIEL
26, rue Desaix
75727 PARIS Cedex 15
- **CRDP**
45, rue Saint-Leu
BP 2605
80026 AMIENS
- **CRDP**
20, rue Danièle Casanova
94170 LE PERREUX-SUR-MARNE
- **DE BOECK-WESMAEL**
Diffusion BELIN
8, rue Férou
75278 PARIS Cedex 06

- DELACHAUX ET NIESTLÉ
59, rue Saint-Georges
75009 PARIS
- INRAP
SED
2, rue des Champs Prévois
21000 DIJON
- INSEE
Tour Gamma A
195, rue de Bercy
75582 PARIS Cedex 12
- L'INTERDISCIPLINAIRE
480, rue de la Glандe
69760 LIMONEST
- ISP
3, rue de l'Abbaye
75006 PARIS
- LOGIQUES
CP 10
Succursale "D"
H3K 3B9 MONTRÉAL (QUÉBEC)
- MATRICE
71, rue des Camélias
91270 VIGNEUX
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
DEP 6 A Service vente
58, bd du Lycée
92170 VANVES
- OCDE
2, rue André-Pascal
75775 PARIS Cedex 16
- POLITIQUES
QUAI VOLTAIRE
68, rue Mazarine
75006 PARIS
- PRESSES UNIVERSITAIRES DE
LYON
86, rue Pasteur
69365 LYON Cedex 07
- PRESSES UNIVERSITAIRES DE
NANCY
25, rue Baron-Louis
BP 454
54001 NANCY Cedex
- PRESSES UNIVERSITAIRES DU
MIRAIL
Université de Toulouse-Le-Mirail
56, rue du Tour
31000 TOULOUSE
- PUBLISUD
15, rue des Cinq Diamants
75013 PARIS
- UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY
Département de Formation des maîtres
Route de Mende
34000 MONTPELLIER
- VIE OUVRIÈRE
4, rue d'Anderlecht
1000 BRUXELLES
- VOIES LIVRES
13, quai Jaÿr
CP 630
69258 LYON Cedex 09

SUMMARIES

by Nelly Rome

*A deep commitment : from
philosophy to education*
by Francine Best

The author has had two major interests in her life : philosophy and education. Consequently, she read extensively the philosophical literature dealing with education from Kant to Bachelard and books written by educationalists such as Freinet , Piaget, Wallon. She became early involved in the schemes of the «Activity methods training centers». She taught philosophy in Training schools, then moral and political philosophy at the University of Caen. She took part in the French curriculum renewal, discovering contemporary poetry on that occasion. She is a former Director of the I.N.R.P. and it was great satisfaction for her to be at the heart of educational research development. At present, she is involved in the management of a new town, Hérouville-Saint-Clair, as a deputy-mayor.

*Tribulations and horizons of a
teacher in the academic milieu*
by Pierre Dominicé

At the university, research and teaching always go together. But in Switzerland, scientific research, especially in social sciences, is not very much valued. So the author hesitated before committing himself to a systematic work in this field. He has tried, without being completely

successful, to solve a contradiction between two antinomic poles : the scientific world of academic production facing theoretical requirements specifically related to the educational field and the critical demand characterizing any intellectual approach opposed to a need for social recognition. He finally got involved in a project of assessment of continuous training results. Realizing the lack of theoretical consistency of the assessment concept, he decided to focus on the learner, on processes at stake in a training situation. Turning to qualitative research, he granted a greater importance to the concerned adults discourse, thanks to a biographical approach : he turned to «life stories as a training process». Like D. Schön, he believes in the availability of an epistemology of action.

*Is time devoted to the analysis of
one's practice a time lost for
research ?*

by Philippe Mazereau

This paper is concerned with a particular educational practice at the limits of pedagogy and therapy. The author describes how he fared, as a primary school teacher, in a therapeutic institution receiving children and adolescents from 6 to 18, with severe family, academic and behavioral problems. He had to teach a heterogeneous ability and age level group, working on an individual basis, with the help of a team, including instructors, a

psychologist, a psychiatrist, a social worker comparing their experiences. Then he took up a training program on «disturbed behaviours». He focused on readings about mental mechanisms as a whole, which helped him to rethink educational and didactical problems within the wider framework of intellectual cognitive behaviours. Changes in his educational practice and discourse led him to become involved in educational sciences studies which helped him to analyse his work and give it a theoretical basis. The triangular aspect of the educational relationship (between adult, child and knowledge) appeared through his reading of Ardoino, Meirieu, etc... The aim of his present work is to account for the history of teaching children with special needs and the specific education practices generated by this teaching.

From the bachelor's degree in Art to language and educational sciences : undertaking research in reading/ writing didactics

by Françoise Sublet

The author, who is now the head of a «MAFPEN» (Governmental organization for professional training) in the educational district of Toulouse, describes how she fared from her former mission as a teacher of French language and literature to her present orientation as an academic researcher. At first, she had a liking for reading thanks to her familial cultural background. Becoming a teacher, she discovered the interest and the necessity of didactics research rooted in a double culture : the culture of the subject-matter she taught and educational sciences. She participated in the ideological reflexion of the Student Union and realized that the

objectives of reading had to be renewed. She became involved in the promotion of activity methods which take into account the contribution of child's psychology and sociology. As a then training school teacher, she was committed to research action at the INRP and focused on the French curriculum renewal, stressing the importance of poetry to develop children's creative writing.

Students : a bibliographical survey
by Jeanne Lamoure-Rontopoulou

Who are the students ? Usually they are considered in terms of «flow» when questions of planning come up, of academic studies performances, in relation with the financing of the various university departments, of assessment of success and failure. Attention is now focused on this heterogeneous population to understand better their living conditions, their working environment, and to analyse their motivations, their expectations regarding the academic institution and their occupational integration.

The themes discussed in the Revue Française de Pédagogie and the review Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle through the tables of contents of these reviews from 1967 to 1990 : data on the development of the publications field or on the thematic classification mode ?

by Claire-Hélène Toux

From the themes discussed in the *Revue Française de Pédagogie* and the review *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*,

reviews which are considered as the reflection of educational research sciences, the author engages in a thorough description and examinations of these themes according to two reversed points of view : the first one is «The themes and thematics across the reviews», the second is : «Reviews through the themes and thematics».

ABONNEMENTS COUPLÉS

Pour ses trois revues complémentaires

- * *REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE*
- * *PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION*
- * *RECHERCHE ET FORMATION*

l'INRP vous propose la formule des abonnements couplés.

Si vous souscrivez des abonnements à deux (ou trois) de ces titres, vous bénéficiez d'une remise de 10% sur le montant de chaque abonnement.

Exemple : tarif à partir du 1/08/1993 pour la France

	abonnement isolé	abonnement couplé
<i>Revue Française de Pédagogie</i> (4 numéros par an)	210 f	189 f
<i>Perspectives documentaires</i> (3 numéros par an)	145 f	130,50 f
<i>Recherche et formation</i> (3 numéros par an)	200 F	180 F

Pour des abonnements couplés à
Perspectives documentaires en éducation
et à la *Revue Française de Pédagogie*
319,50 f (au lieu de 355 f)

Pour faciliter la gestion de vos abonnements, merci de préciser quelles sont les revues auxquelles vous êtes déjà abonné et les références des abonnements.

Perspectives documentaires en éducation

à retourner à
INRP - Publications -
29, rue d'Ulm; 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou
Etablissement.....
Adresse.....
.....
.....
.....
Localité Code postal.....

Date : Signature ou cachet :

Demande d'attestation de paiement : oui non

Montant de l'abonnement (3 numéros)

du 1/08/1993 au 31/07/1994 :

France (TVA 5,5%) : 145 F. ttc - Corse, DOM : 140,33 F.

Guyane, TOM : 137,44 F. - Etranger : 182 F.

	Nb d'ab.	Prix	Total
Perspectives documentaires en éducation			

• **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, relative 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.

Achévé d'imprimer
en juillet 1993
par Instaprint, Tours
Dépôt légal : 3^{ème} trimestre 1993

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Un engagement passionné : de la philosophie à la pédagogie
par Francine BEST

Itinéraires de recherche

- Tribulations et horizons du chercheur en milieu universitaire
par Pierre DOMINICÉ

*- Des lettres Modernes aux Sciences du Langage et de l'Éducation,
la «fabrique» d'une recherche en didactique de la lecture-écriture*
par Françoise SUBLET

Chemins de praticiens

*- Les moments d'analyse d'une pratique :
du temps perdu pour la recherche ?*
par Philippe MAZERAU

Repères bibliographiques

Les étudiants : un aperçu bibliographique (1965-1992)
par Jeanne LAMOURE-RONTOPOULOU

Communication documentaire

*Les thèmes traités par les articles de la «Revue Française de Pédagogie»
et de la revue «Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle»
à travers les tables de ces revues de 1967 à 1990 :
données sur l'évolution du champ des publications
ou sur le mode de classement thématique ?*
par Claire-Hélène TOUX

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports
Adresses d'éditeurs
Summaries

Directeur de la publication : Jean-François BOTREL

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

ISSN 1148-4519