

L'INTÉGRATION DES TIC EN ÉDUCATION

Bibliographie sélective et analytique

Pour compléter et mettre en perspective les articles qui précèdent, voici une sélection de références bibliographiques extraites de la base de donnée TECHNEDU. Cette base, développée depuis 1994 au département TECNE de l'INRP, recense la bibliographie courante dans le domaine des applications éducatives des technologies de l'information et de la communication. L'information est collectée d'une part, à l'initiative des chercheurs du département TECNE et d'autre part, par des recherches en bibliothèque (1). Elle est fondée sur un dépouillement d'ouvrages, d'une trentaine de revues et de littérature grise parus en français et en anglais. Elle ne vise pas à l'exhaustivité : d'une part, seules sont retenues les publications correspondant à un travail de recherche. D'autre part, à cause de son mode de construction, elle est incomplète et tend sans doute à sur-représenter les travaux menés à l'INRP. Une recherche a été menée sur le mot clé « intégration » parmi les textes parus entre 1995 et février 1998. Puis un certain nombre des références obtenues ont été éliminées, soit parce qu'elles faisaient double emploi avec les ouvrages, soit parce qu'elles concernaient de la littérature grise difficilement accessible. Une telle sélection est donc intrinsèquement incomplète. Il nous a semblé qu'elle reflétait cependant la diversité du domaine et pouvait intéresser les lecteurs de la revue (2).

167

■ OUVRAGES

AFDI (1996). – *Les actes de la 5^e Rencontre francophone sur la didactique de l'informatique*. Monastir, République tunisienne : INBMI, AFDI, 510 p.

Les actes de cette rencontre tentent de répondre à deux questions principales : quel rôle peut-on conférer à la matière informatique scolaire dans les pays en voie de développement ? Les expériences vécues ainsi que leurs évaluations ont souvent concerné les pays développés. Dans quelle mesure les résultats de ces évaluations restent-ils valables pour les pays en voie de développement ?

- Didactique / Technologie de l'éducation / Informatique / Intégration

1 - La mise à jour de la base est assurée par Céline Duarte et Magda Fiszer.

2 - Pour chaque référence retenue, sont données une courte présentation et une liste de mots clés.

BARON Georges-Louis, BRUILLARD Éric (1996). – *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : PUF, 312 p. (L'Éducateur).

Si la décennie 1960 a vu le lancement de nombreuses opérations audiovisuelles en éducation, l'intérêt des pouvoirs publics s'est déplacé, à partir de 1970, vers l'informatique. Aujourd'hui, l'attention est vers le multimédia, Internet et les technologies de la communication. Comment ces nouvelles technologies vont-elles s'intégrer dans le système éducatif? Que peuvent-elles y changer? Peut-on dire que les vagues technologiques successives se brisent sur le monolithe de l'institution scolaire sans l'entamer, ou bien gagnent-elles petit à petit du terrain? Fondé sur une série de recherches récentes ce livre se penche sur ces questions, en se focalisant sur les usagers de l'informatique en milieu éducatif.

- Informatique / Intégration / Technologie éducative / sages

BARON Georges-Louis, HARRARI Michelle, BRUILLARD Éric (1996). – *Étudiants et prescripteurs face à l'informatique. Premiers résultats d'une étude exploratoire*. Paris : INRP, 105 p. (Documents et travaux de recherche en éducation, n° 13).

Dans la dernière décennie, l'informatique et les technologies associées se sont considérablement répandues, dans l'école comme dans la société. Dans ce domaine, la situation est évolutive et les modèles d'intégration d'instruments liés à l'informatique sont loin d'être stabilisés. Ils varient en fonction des niveaux scolaires, des secteurs disciplinaires et des contextes locaux. Les auteurs, dans le cadre d'une recherche exploratoire menée pendant deux ans, se sont intéressés à ceux et celles qui prescrivent à d'autres des tâches utilisant des ordinateurs, organisent leur travail, procèdent à des décisions d'équipement, à des offres de formation.

- Informatique / Élève maître / Enseignement primaire / Intégration / Formateur

BEAUFILS Daniel, RICHOUX Hélène (1996). – *Intégration de l'ordinateur, outil d'investigation scientifique dans l'enseignement des sciences physiques au lycée*. Paris : INRP, 136 p. (Documents et travaux de recherche en éducation, n° 20).

Cette publication de l'INRP est issue d'un travail de recherche, mené au sein de l'unité Informatique et Enseignement du département Technologies nouvelles, centré sur une problématique d'intégration réelle caractérisée par une utilisation significative par les élèves au cours d'une année scolaire. Le passage de quelques logiciels utilisés ponctuellement à une utilisation plus importante requiert en effet un travail d'élaboration et d'expérimentation. Les auteurs présentent ici à la fois des éléments concrets relatifs aux différentes réalisations pédagogiques et les éléments de réflexion qui ont nourri leur travail d'élaboration.

- Ordinateur / Sciences physiques / Intégration / Secondaire deuxième cycle

BEHRENS Matthis (1996). – *La télématique à l'école ou de l'obligation de repenser l'enseignement*. Neuchâtel : IRDP, LEP, 262 p.

Le présent rapport résume deux années d'activités du réseau Edutex. Lancé en 1990, l'expérience Edutex avait pour objet d'explorer le potentiel pédagogique et les limites d'un réseau télématique. Les élèves et les enseignants d'une vingtaine de classes primaires et secondaires de Suisse romande, du Tessin, de la Suisse alémanique et de France ont participé à des échanges à l'aide d'une messagerie Vidéotex spécialement conçue à cet effet. Outre les communications entre élèves, plusieurs autres activités ont été organisées notamment en langue maternelle, langue 2, sciences environnementales et mathématiques.

- Télématique / École / Enseignement / Intégration / Communication

GLIKMAN Viviane, BARON Georges-Louis (1996). – *Technologies nouvelles et éducation. Quatre années de résultats de recherches à l'INRP (1991-1994)*. Paris : INRP, 199 p. (Documents et travaux de recherche en éducation, n° 18).

Cette brochure donne une vue d'ensemble de l'évolution des recherches menées à l'INRP, principalement au sein du département Technologies nouvelles et éducation, sur les applications éducatives des technologies de l'information et de la communication dans les années quatre vingt dix. Elle est organisée en trois parties, correspondant aux axes de travail du département : étude de l'insertion des technologies de l'information et de la communication dans le système éducatif ; images et connaissance ; conception et validation d'environnements.

- Intégration / Recherche / Éducation / Usage didactique de l'ordinateur / Technologie de l'information

GUIHOT Patrick, BRIVET Yvette, BOCQUET François (éds.) (1995). – *École rurale, communication et technologies nouvelles*. Actes du colloque d'Autrans, Bourg les Valence ; CRESPEC : INRP ; Parc du Vercors : CNDP, 280 p.

Actes du colloque d'Autrans, cet ouvrage aborde le problème de l'intégration des TIC dans les Écoles rurales. L'École rurale est apparue comme un terrain privilégié d'investigation pour essayer de comprendre les tenants et aboutissants du recours aux technologies en contexte scolaire. L'introduction des technologies est-elle neutre ? Quels problèmes pose-t-elle ? Quelles évolutions pratiques et pédagogiques suppose-t-elle ?

- École rurale / Télématique / Communication / Technologie / Intégration

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (1996). – « Intégration d'outils informatiques dans l'enseignement des disciplines ». *Sciences de la vie et de la terre*, n° 4. Buc : CRDP de Versailles, 138 p.

Ce quatrième fascicule de la série « Intégration de l'outil informatique dans l'enseignement de la biologie-géologie », devenue sciences de la Vie et de la Terre, est résolument orienté « multimédia ». Les thèmes en biologie et en géologie sont abordés au travers d'applications multimédias, de synthèses dynamiques, de logiciels de simulation ou de base de données. Sur le CD-Rom qui accompagne la publication certains de ces logiciels sont présentés, d'autres sont mis à la disposition de l'utilisateur avec des outils pour créer des applications et des exemples d'applications pédagogiques. L'histoire récente de l'intégration des nouvelles technologies dans la discipline est rappelée et une réflexion sur les évolutions techniques et l'avenir est proposé.

- Biologie / Multimédia / Géologie / Intégration / Usage didactique de l'ordinateur

POCHON Luc-Olivier, BLANCHET Alex (éds.) (1997). – *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*. Neuchâtel : IRDP, LEP, 123 p.

Il y a environ dix ans, après diverses expériences et initiatives individuelles, l'ordinateur était introduit dans différents degrés de la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Aujourd'hui, il semblait alors souhaitable de mesurer comment et avec quelle intensité cet outil avait été intégré aux pratiques pédagogiques. Ainsi cet ouvrage élargit la problématique de l'introduction de l'ordinateur dans les écoles à celle de l'intégration d'activités informatiques à la pratique pédagogique.

- Ordinateur / Pratique pédagogique / Intégration / Technologie de l'éducation / Didactique

PUIMATTO Gérard, BIBEAU Robert (coord.) (1996). – *Comment informatiser l'école ?* Paris : CNDP, 316 p. (La collection de l'Ingénierie éducative).

L'intégration des technologies de l'information dans les pratiques éducatives n'est pas un sujet de réflexion nouveau. Cependant l'évolution conjointe des réseaux et du multimédia permet de

reposer le problème en des termes nouveaux. Le projet franco-québécois « École informatisée clés en main » propose d'aborder ce problème sous l'angle d'une intégration systématique. L'informatique doit devenir un outil permettant d'effectuer l'ensemble des tâches quotidiennes dans un établissement scolaire. Les participants français et québécois ont confronté leurs expériences et débattu des stratégies à mettre en place dans le cadre du premier séminaire franco-québécois « École informatisée clés en main ». Cet ouvrage est composé de leurs contributions.

- Multimédia / Pratique pédagogique / Intégration / Informatique / Documentation

SELWOOD Ian, FOX Peter, TEBBUTT Maurice (eds) (1995). – *WCCE'95 Liberating the learner Conference abstracts*. London : Aston University, Birmingham, England in conjunction with IFIP, 1132 p.

Cet ouvrage est un résumé de la sixième conférence sur l'informatique dans l'éducation. Il se veut être un guide facile à consulter.

- Informatique / Éducation / Intégration / Apprentissage

TINSLEY David, JOHNSON David C. (éd.) (1998). – *Information and Communications Technologies in School Mathematics* – IFIP TC3 / WG3.1. Working Conference on Secondary School Mathematics in the World of Communication Technology : Learning, Teaching and Curriculum, 26-31 octobre 1997, Grenoble, France. London : Chapman & Hall : IFIP, 304 p.

Cette conférence s'est intéressée aux relations entre les mathématiques et les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le contexte du développement des outils interactifs de traitement de l'information. Le principal centre d'intérêt a été l'enseignement des mathématiques à des jeunes de 11 à 18 ans et les sujets abordés ont été : le curriculum, les enseignants, les élèves et les débouchés humains et sociaux.

- Mathématiques / Technologie de l'information / Environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur / Enseignement secondaire / Intégration

TINSLEY David J., VAN WEERT Tom J. (eds) (1995). – *World Conference on Computers in Education (WCCE'95) Liberating the learner*. London : Chapman et Hall, 1132 p.

Cet ouvrage contient 100 articles issus de la sixième conférence mondiale sur l'informatique dans l'éducation. Ces actes rendent compte des expériences et réflexions des 2000 délégués présents lors de la conférence.

- Informatique / Éducation / Intégration / Apprentissage

WAYSBOARD Hélène (1997). – *Éduquer à la télévision : quelle place pour l'audiovisuel à l'école ?* Paris : CNDP, 127 p. (Les cahiers de Télescope).

L'image est omniprésente autour de nous, dans la rue, sur les écrans mais quelle place de l'image dans l'école, quels usages ? Cet ouvrage constitue un véritable essai qui pose la relation télévision-éducation dans toutes ses dimensions : historique, institutionnelle, pédagogique, professionnelle.

- Télévision / Audiovisuel / Enseignement secondaire / Intégration / Image

WATSON Deryn, TINSLEY David (1995). – *Integrating information technology in education*. London : Chapman & Hall, 314 p.

Ce livre rassemble les actes d'un colloque international organisé par l'IFIP en 1994 sur la question de l'intégration de l'informatique dans l'éducation. Il montre que cette question est perçue comme importante dans les différents pays et que les difficultés à la diffusion des innovations sont très répandues.

- Informatique / Éducation / Intégration / Innovation

■ CONTRIBUTIONS ET INTERVENTIONS À DES COLLOQUES

ARTIGUE Michèle (1995). – « Une approche didactique de l'intégration des EIAO à l'enseignement ». In : Guin Dominique, Nicaud Jean-François, Py Dominique (éds.). *Environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur* (tome 2). Paris : Eyrolles, pp. 17-28.

Cet article s'intéresse aux problèmes posés par l'intégration des EIAO à l'enseignement des mathématiques et aborde ces problèmes avec une approche didactique. Il se centre sur deux aspects : les objets de savoir et les processus d'adaptation des élèves et identifie, dans chaque cas, un certain nombre de phénomènes qu'une problématique d'intégration doit nécessairement prendre en compte.

- Environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur / Mathématiques / Enseignement secondaire / Didactique / Intégration

ARTIGUE Michèle (1998). – « Teacher training as a key issue for the integration of computer technologies ». In : Tinsley David, Johnson David C. (eds.). *Information and Communications Technologies in School Mathematics-IFIP TC3/WG3.1. Working Conference on Secondary School Mathematics in the World of Communication Technology : Learning, Teaching and the Curriculum, 26-31 october 1997, Grenoble, France*. London : Chapman and Hall-IFIP, pp. 121-129.

En France, l'intégration des technologies de l'information dans l'enseignement mathématiques du secondaire ne s'effectue que lentement. Cet article aborde quelques obstacles à cette intégration et défend la thèse que le manque de motivation des enseignants à utiliser ces technologies explique en partie le retard.

- Mathématiques / Technologie de l'éducation / Intégration / Enseignement secondaire / Intégration

BALACHEFF Nicolas (1998). – « Construction of meaning and teacher control of learning ». In : Tinsley David, Johnson David C. (eds.). *Information and Communications Technologies in School Mathematics-IFIP TC3/WG3.1. Working Conference on Secondary School Mathematics in the World of Communication Technology : Learning, Teaching and the Curriculum, 26-31 october 1997, Grenoble, France*. London : Chapman and Hall-IFIP, pp. 111-120.

L'article aborde la construction de significations par les élèves et le contrôle de l'apprentissage par les enseignants dans un environnement d'apprentissage par ordinateur. L'analyse présentée est basée sur des données obtenues dans le cadre d'un enseignement à distance utilisant la plate forme expérimentale Télé-Cabri (Télé-Cabri est une recherche action dans le projet Cabri-géomètre).

- Géométrie / Technologie de l'éducation / Enseignement à distance / Enseignement secondaire / Logiciel

BELISLE Claire (1998). – « De quelques problèmes dans l'intégration des outils technologiques en éducation et formation ». In : Université de technologie de compiègne. *Actes du colloque : rencontres « technologie-éducation », 28 novembre 1996*. Compiègne : Université de technologie de Compiègne-Dept Technologie et Sciences de l'homme ; Université de Picardie-Jules Verne, pp. 10-36.

L'auteur aborde le nouveau défi qui se présente aux formateurs et aux enseignants : celui d'intégrer une nouvelle culture de communication en réseau, à base d'outils informatiques et multimédia. Trois types de problèmes dans la prise en main de ces nouvelles technologies par les usagers, dans des situations de formation et d'éducation, sont identifiés : des problèmes techniques ; des problèmes psycho-médiatiques et des problèmes socio-cognitifs. Puis quelques

repères sont proposés dans une perspective d'articulation de la médiatisation technologique et de la médiation humaine.

- Communication / Intégration / Multimédia / Formation / Psychosociologie

BLOMHOJ Morten (1998). – « Construction of personal meaning through the use of advanced geometrical software : the case of trigonometry ». In : Tinsley David, Johnson David C. (eds.). *Information and Communications Technologies in School Mathematics-IFIP TC3/WG3.1. Working Conference on Secondary School Mathematics in the World of Communication Technology : Learning, Teaching and the Curriculum*, 26-31 octobre 1997, Grenoble, France. London : Chapman and Hall-IFIP, pp. 225-228.

- Géométrie/Technologie de l'éducation/Résolution de problème/Logiciel/Travaux dirigés

CLAROU Philippe (1998). – « The integration of IT and teacher training : supporting teachers in their use of hardware and software tools in the school mathematics classroom ». In : Tinsley David, Johnson David C. (eds.). *Information and Communications Technologies in School Mathematics-IFIP TC3/WG3.1. Working Conference on Secondary School Mathematics in the World of Communication Technology : Learning, Teaching and the Curriculum*, 26-31 octobre 1997, Grenoble, France. London : Chapman and Hall-IFIP, pp. 141-150.

- Géométrie / Technologie de l'éducation / Apprentissage / Enseignement secondaire / Formation des enseignants

CUBAN Larry (1997). – « Conduire les écoles américaines au même niveau technologique que la société ». In : ORME, Puimatto Gérard (coord.). *Les entretiens de l'ORME 96*. Marseille : CNDP ; CRDP d'Aix-Marseille, pp. 58-63.

Les avancées technologiques, considérables dans la société américaine sont en retard dans le domaine scolaire. Mais les technophiles ne cessent d'intervenir dans ce secteur, et ce à chaque innovation technique qui apparaît sur le marché, tentant à diverses reprises de transformer les pratiques d'enseignement. Mais on retrouve à travers l'histoire un modèle récurrent d'utilisation des nouvelles technologies au sein de l'institution scolaire : un équipement massif décidé par des « politiques et des réformateurs » qui ignorent à chaque fois les problèmes fondamentaux de l'école américaine et une utilisation parcimonieuse des machines par les enseignants et les élèves. En ce qui concerne la diffusion et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, la situation est contrastée et loin de l'image idyllique renvoyée par les technophiles.

- Politique de l'éducation / Multimédia / Intégration / Usage didactique de l'ordinateur

VER Christian, STREBELLE Albert (1996). – « Fondements d'un modèle d'intégration des activités liées aux nouvelles technologies de l'information dans les pratiques éducatives ». In : Baron Georges-Louis, Bruillard Éric (dir.). *Informatique et éducation : regards cognitifs, pédagogiques et sociaux*. Paris : INRP, pp. 9-20. (Documents et travaux de recherche en éducation, n° 15).

À travers une démarche qui s'appuie tantôt sur l'expérience des auteurs tantôt sur des prises d'informations systématisées, l'ambition de cet article est avant tout de montrer toute la complexité du processus d'intégration des activités liées à l'usage des NTI dans les pratiques éducatives.

- Usage didactique de l'ordinateur/Intégration/Enseignant/Pratique pédagogique

GLIKMAN Viviane (1997). – « Télévision interactive et organisation éducative : le cas de Canal Zap ». In : *Actes du premier colloque international « Penser les usages »* (Bordeaux, 27-29 mai 1997). Bordeaux : SEE ; IREST : ADERA.

Une expérience locale d'usage éducatif des technologies de l'information et de la communication, Canal Zap, menée fin 1994 à l'île de la Réunion, par des institutions de formation, visait à tester les potentialités d'émissions-jeux, diffusées par la télévision hertzienne associée à un outil d'interactivité, la « carte active », pour contribuer à la lutte contre l'exclusion de jeunes adultes sans qualification. Ce texte rend compte des caractéristiques et des résultats de cette expérience et tente d'analyser les raisons pour lesquelles les acteurs locaux de l'insertion se sont trop peu impliqués dans l'opération.

- Télévision éducative / Interaction homme-machine / Intégration / Échec scolaire / Formation

LEVY Jean-François (1996). – «La bureautique professorale, concept de base de l'hypothèse d'intégration». In : Puimatto Gérard, Bibeau Robert (coord.). *Comment informatiser l'école?* Paris : CNDP, pp. 213-222. (La collection de l'Ingénierie éducative).

Le terme « bureautique professorale » a été proposé par des chercheurs québécois pour désigner l'ensemble des tâches réalisables avec l'aide de l'informatique dans la communauté scolaire, en dehors de « l'informatique pédagogique » proprement dite qui recouvre, elle, les utilisations en classe en tant qu'aides aux acquisitions disciplinaires. Cette définition mérite qu'on en précise les contours, c'est l'objet de la première partie de l'exposé. L'auteur tente ensuite de discuter de la validité de l'hypothèse centrale de l'étude, à savoir que la pratique de la bureautique professorale serait une introduction pertinente à l'usage pédagogique des moyens informatiques.

- Usage didactique de l'ordinateur / Pratique pédagogique / Secondaire deuxième cycle / Informatique / Intégration

RIDGWAY Jim, PASSEY Don (1995). – « Using evidence about teacher development to plan systemic revolution ». In : Watson Deryn, Tinsley David (eds.). *Integrating Information Technology into Education*. IFIP-Chapman & Hall, pp. 59-71.

En Angleterre et en Écosse, l'informatique est censée être utilisée comme support d'apprentissage dans toutes les matières; de plus tous les élèves devraient avoir un accès aux moyens informatiques. Pourtant des informations provenant de plusieurs enquêtes montrent le contraire. Il semblerait que les enseignants aient des difficultés à acquérir une certaine habileté technique, un petit nombre ont même peur de l'informatique, beaucoup ne sont pas convaincus de l'apport de l'informatique dans l'enseignement, et seule une minorité d'entre eux utilisent l'informatique comme support pour leurs cours. C'est pourquoi cet article propose un modèle de développement scolaire. Il prend en compte des demandes d'enseignants qui souhaitent voir l'informatique s'intégrer progressivement dans le curriculum.

- Informatique / Intégration / Enseignant / Enseignement / Support de cours

TROUCHE Luc (1996). – « Masques : "Nous ne voyons pas seulement des formes, mais des significations" ». In : Baron Georges-Louis, Bruillard Éric. *Informatique et éducation : regards cognitifs, pédagogiques et sociaux*. Paris : INRP, pp. 77-92. (Documents et travaux de recherche en éducation, n° 15).

L'introduction, puis la généralisation, des calculatrices dans les classes, ont suscité des interrogations, ou des inquiétudes, parmi les professeurs de mathématiques, pédagogues et didacticiens.

Une de ces questions est ici étudiée : au-delà de la modification du contrat dans la classe qui lie le maître et l'élève, au-delà d'une modification possible de l'enseignement lui-même, y a-t-il modification des notions mathématiques apprises par l'élève? Pour y répondre, l'auteur observe plus précisément l'apprentissage de la notion de limite de fonction. Il montre en quoi

la calculatrice fait écran entre cette notion mathématique et l'élève, et indique quelques pistes pour révéler à l'élève et au maître la présence et la fonction des masques sous lesquels la calculatrice présente les objets mathématiques.

- Mathématiques / Calculatrice / Apprentissage / Intégration / Conditions d'apprentissage

Georges-Louis BARON
INRP (Technologies nouvelles et éducation)

NOTES CRITIQUES

CARRE Philippe, POISSON Daniel, MOISAN André (1997). – *L'autoformation*, Paris : PUF, 276 p.

1. À une époque où la formation imposée ou offerte par les institutions éducatives n'a jamais été aussi longue, aussi lourde, on peut s'étonner que trois enseignants de l'enseignement supérieur préconisent les pratiques de l'autoformation. Philippe Carré, psychologue formé à l'école historique d'Antoine Léon et d'Ignace Meyerson, place d'emblée le développement inattendu des pratiques de l'autoformation individuelle mais aussi collective au cœur de la transformation actuelle des pratiques de l'éducation vécues par les intéressés et souvent ignorées des programmes institutionnels.

D'un côté, la majorité des adolescents ne trouve plus aucun sens à la plupart des savoirs scolaires qui leur sont imposés jusqu'à 16 ans et plus (Charlot et *al.*, 1991). De l'autre côté, la société elle-même exige pour le travail et les autres activités l'acquisition permanente de connaissances nécessaires à « la qualité de la vie » (Delors et *al.*, *L'Éducation, un Trésor est Caché Dedans*, 1997). C'est pour répondre à cette double situation que les pratiques d'autoformation permanente, leur apprentissage et leurs médiations éducatives anciennes et nouvelles deviennent un nouveau *fait social*. Il est très étendu dans la néo-autodidaxie (G. Lemeur), la formation en entreprise (Ph. Carré), la formation associative (P. Portelli), dans l'éducation initiale elle-même (le travail autonome, N. Leselbaum). Philippe Carré rassemble, classe, interprète toutes ces observations. Il évoque les colloques et rencontres que ce fait social a suscité en France dans les universités de Tours, Nantes, Lille, Rennes et Bordeaux à partir de 1993 et dans les universités de l'Amérique anglophone et francophone, dix ans auparavant.

2. Philippe Carré montre ensuite toutes les nouvelles recherches psychologiques et psycho-pédagogiques suscitées par les pratiques individuelles et sociales d'autoformation. La notion d'autonomie dans l'éducation analysée par Piaget ou Wallon dans la psychologie de l'enfant a fait l'objet de nouvelles études en partant des expériences d'autoformation permanente, indépendante, accompagnée ou guidée, aux différents âges de la vie. Philippe Carré, parfaitement bilingue, nous fait connaître

beaucoup de travaux psychologiques et psychanalytiques américains qui ont suivi ceux de Rogers bien connus en France, mais ces travaux sont restés à peu près inconnus chez nous malgré un colloque international annuel sur ces questions en Floride : qui connaît l'enquête de la Québécoise Nicole Tremblay, *Apprendre en situation d'autodidaxie*, publiée à l'université de Montréal (1986) ou le *self-directed learning A guide for learners and teachers* de Knowles, paru dès 1975 à New York associated Press.

3. Ceux qui s'imaginent que les pratiques d'autoformation d'aujourd'hui pourraient se passer d'enseignants, de formateurs, d'éducateurs ou d'animateurs, liront avec surprise le chapitre rédigé par le directeur du CUEEP de l'Université de Lille, Daniel Poisson. Celui-ci traite de « l'autoformation éducative » et de « l'ingénierie » qu'elle suscite. Il fait connaître toutes les inventions technico-pédagogiques qu'elle engendre, pour relier davantage la formation à une prise meilleure sur l'histoire locale, sur l'environnement et les « multi-ressources », pour mieux vaincre les résistances au changement que rencontre la formation scolaire dans la société médiatique aujourd'hui.

Daniel Poisson s'appuie sur l'expérience novatrice du Centre université-économie d'éducation permanente de Lille (CUEEP) pour nous faire comprendre l'éthique de « l'autoformation éducative », l'ingénierie des « formations ouvertes » ainsi que la nature et le lieu de « la production des aides à l'autoformation » par une pratique nouvelle de l'université et de l'enseignement secondaire mieux intégrée dans les milieux locaux.

4. Enfin, c'est par une sociologie totalement oubliée par la sociologie française de l'éducation qu'André Moisan, sociologue du Conservatoire des Arts et Métiers, termine l'ouvrage. Il se pose la question incontournable dans les sciences sociales actuelles : quels questionnements, quelles hypothèses sociologiques peuvent permettre de mieux observer les faits sociaux qui sont en train de se constituer dans « les sociétés éducatives modernes » à l'intérieur de l'école et surtout dans toutes les institutions en transformation, à tous les âges ? Il esquisse finalement « une sociologie de l'autoformation ». Elle s'inspire beaucoup plus de la pensée de Norbert Elias sur les « configurations » et la « civilisation des mœurs » que de celle de Bourdieu ou de Durkheim mieux équipée pour saisir les phénomènes de reproduction sociale ou d'intégration conservatrice par l'école. Moisan illustre sa pensée par cinq monographies d'autoformation dans un contexte professionnel où la formation est rapprochée des situations de travail. Il nous permet de mieux comprendre les nouveaux rapports entre organisation et savoirs. Il fait l'état des lieux de ce qu'on appelle déjà une « organisation apprenante ».

Pour finir, les trois auteurs s'entendent pour définir trois défis à l'autoformation déjà évoqués à la naissance de l'éducation permanente dans les années 60 : s'agit-il d'une autodirection, d'une autre aliénation ? L'autoformation éducative ne serait-elle qu'un « dualisme éducatif » ? Enfin, comment bien distinguer autonomie et exclusion ? Préoccupantes questions qui nous accompagneront probablement encore longtemps.

Philippe Carré parle prudemment de « pré-concept » pour l'autoformation, l'aide à l'autoformation, l'apprentissage à l'autoformation. Je crains qu'il s'agisse plutôt d'un concept encore davantage pluridimensionnel que l'éducation d'hier et qu'il faille s'habituer à une conceptualisation plurielle. C'est elle qu'il nous faudra toujours énoncer dans la clarté pour mieux savoir ce dont on parle en dehors des choix ou des rejets idéologiques variés qui guettent chacun s'il n'y prend garde.

Joffre DUMAZEDIER
Professeur honoraire, Université Paris V

MOTTET G. (dir.) (1997). – *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris : L'Harmattan-INRP, 397 p. (préface de G. Ferry et postface de R. Canter Kohn).

Les activités de vidéo-formation appliquées aux enseignants et spécialement les ex-instituteurs, ont depuis longtemps démontré leur efficacité. En partie grâce à elles, nous n'abandonnons pas les formés au mystère de leurs talents soi-disant naturels ; nous nous attachons au contraire à penser leur adaptation aux contextes, aux situations et à tous les processus qu'ils peuvent ou paurront rencontrer. Gérard Mottet, qui n'a pas ménagé ses efforts en ce domaine depuis plus de vingt ans (nul ne veut l'oublier, espérons-le), nous donne fort à propos une vivante synthèse de ces pratiques avec un ouvrage collectif, *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*.

Cet ouvrage est issu d'une recherche développée, en partie à l'INRP, de 1990 à 1994, par une dizaine d'équipes issues de sept IUFM. Dans ce cadre nouveau, une des premières impressions que l'on retire du volume, c'est d'ailleurs que la vidéo-formation y est confrontée à des dispositifs dont ce n'est rien de dire qu'ils résistent au changement. Aussi les formateurs concernés semblent trop souvent contraints d'employer leur énergie à reconstruire un *modus vivendi* acceptable, sans être à même d'approfondir les acquis de la période précédente.

Cela dit, la trentaine des contributions de l'ouvrage éclaire de façon positive la vidéo-formation, et toutes les démarches d'entraînement qu'elle déploie pour « professionnaliser » la préparation à l'enseignement c'est-à-dire la rapprocher des conditions normales du métier d'enseignant. A l'origine, on privilégiait en ce sens l'observation des classes et l'auto-observation des futurs maîtres dans les essais plus ou moins réglés qu'ils pouvaient effectuer (essais et enregistrement, visionnement et analyse, reprise de l'essai, etc.). Cette finalité personnelle et technique de la vidéo-formation est largement représentée ici à travers plusieurs contributions sur l'observation de soi, notamment dans le deuxième chapitre du livre, qui décrit quelques aspects des activités à l'intérieur des IUFM. L'article de Claude Grosset, « Les futurs professeurs de lycée et collèves découvrent la vidéo-formation » (p. 109 et suiv.), concerne un public qui n'était pas jusqu'à ces dernières années appelé à ce genre de travail, tandis que l'exemple choisi par Maguy Chailley, « Réactions des stagiaires à la vidéo-forma-

tion », suit plus communément l'entraînement des professeurs d'école à la conduite de la classe et la conception de « séquences » (p. 149 et suiv.).

Toutefois, l'esprit de la vidéo-formation que restitue ce livre est davantage celui des démarches d'observation et d'analyse qui cherchent moins à adapter le formé aux situations habituelles de l'enseignant en exercice, qu'à lui donner une capacité d'intervenir, d'interpréter et éventuellement de transformer les dites situations ou du moins certaines de leurs composantes pédagogiques. De telles démarches sont apparues dans une évolution typiquement française du micro-enseignement (dont nous avons déjà rendu compte ici même (1). Sans négliger, répétons-le, l'autoscopie et l'acquisition d'« habiletés » (*skills*), cette réorientation privilégie la phase d'analyse des bandes enregistrées, une phase qui est dans ce cas systématisée et refondée sur un modèle « expérimentaliste » (identification des variables situationnelles, manipulation des causalités entre les variables, etc.). Ainsi s'affranchit-on d'une imitation de modèles, qui aurait voulu platement rivaliser, sans l'avouer peut-être, avec une formation « sur le tas ». Comme le résume G. Mottet dans le précieux bilan historique qu'il donne en début du volume (« Du voir au faire : le trajet de la vidéo-formation », p. 59 et suiv.), on vise donc non plus seulement « à un remaniement de l'action mais à un remaniement des conceptions ». Un dispositif comme le Laboratoire Pédagogique, d'abord conçu comme une « structure d'essai de la pratique enseignante » (Mottet, *id.*, p. 63-64), se voit finalement assigner pour objectif non plus la reproduction des schémas professionnels existants, mais leur déconstruction et leur reconstruction (*id.*, p. 65). Cette ambition, qui fait l'une des richesses principales de la vidéo-formation, la rattache du reste aux courants de critique et d'innovation qui sont au cœur de la culture pédagogique française (fortement liée, en outre, au contexte de la démocratisation).

Qu'une visée de progrès individuel pour les formés s'inscrive dans une visée de progrès collectif pour la pratique enseignante elle-même, cela suppose qu'on dépasse l'horizon « technologique » de l'outil vidéo en surmontant les limites empiriques et pragmatiques de l'observation et de l'analyse. Dans le livre dirigé par G. Mottet, ce dépassement apparaît typique des recherches à orientation didactique ; d'abord les approches spéciales, au 6^e chapitre, intitulé « La vidéo, outil d'observation des apprentissages » ; et ensuite les approches plus généralistes : dans le 5^e chapitre, celles d'Annie et Charles Balduzzi, « Qu'est-ce que la vidéo apporte à l'analyse d'une situation didactique ? » (p. 211 et suiv.), puis dans le 4^e chapitre, les articles de Nadine Faingold, « Le rôle de l'enregistrement vidéo dans l'analyse des situations pédagogiques » (p. 167 et suiv., texte qui est repris d'une thèse plus ancienne), et aussi, rédigé avec Maguy Chailley, « Utilisation conjointe de l'outil vidéo et de l'entretien d'explicitation pour l'analyse des pratiques pédagogiques et des situations d'apprentissage » (p. 189 et suiv.).

1 - Voir F. Jacquet-Francillon, « Retour sur le micro-enseignement », in *Recherche et Formation*, n° 21, 1996.

De telles « problématisations des situations didactiques » comme disent A. et Ch. Balduzzi, ne sont certainement pas nouvelles dans le cadre de la vidéo-formation ; mais elles n'avaient pas une place aussi marquante dans son *background* originel. Et surtout, étayées aujourd'hui sur un paradigme cognitiviste qui était peu connu il y a vingt ans, elles prolongent les nombreux travaux qui cernaient les difficultés de l'observation, et ce faisant elles réaménagent les frontières où se joignent et se séparent l'observable et le pensable. Les textes de N. Faingold confrontent rigoureusement, à propos de l'analyse, par l'enregistrement vidéo (et par l'observation directe), de la tâche-élève et des processus mentaux correspondants, d'une part les indices saisissables dans la sphère visible et d'autre part les inférences formulables hors de cette sphère (pp. 171-172). Du même coup est repensée et retournée pourrait-on dire, la relation entre ce qu'il est permis d'énoncer et ce qu'il est possible de voir : car au fond c'est l'énonçable qui règle le perçu, et non l'inverse. Certes, le visible semble conférer à la vidéo la fonction du microscope pour l'entomologiste, si bien que le formateur croit naturellement « passer du faisable à l'énonçable par la médiation de l'observable » (Mottet, p. 329). En revanche, à la lecture des articles cités à l'instant, il vient à l'esprit que le réalisme initial de la visée technologique laisse place à un nominalisme qui admet en effet que le « faisable », comme le « visible », est d'abord énoncé, et que l'observation est cadrée par un régime d'énonciation (technique, scientifique, voire politique, etc.) où se fixe le rapport de l'observateur avec l'observé, surtout si ce dernier est une réalité sociale. Voilà pourquoi, désormais, le visionnement de la bande ne sert plus fondamentalement à analyser la situation, mais plutôt à reprendre, à prolonger, à développer ou seulement à verbaliser les pensées, les « représentations intérieures » (Faingold, p. 195) qui enveloppent a priori le faire et le voir des sujets au travail.

178

Une conséquence immédiate de cette révision épistémologique, bien éclairée dans ce livre, ce qui est un autre de ses intérêts, c'est en fin de compte que la vidéo-formation y redéfinit son objet propre, qui était le principal motif de tous les types d'apprentissage qu'on vient d'évoquer, à savoir la fameuse et névralgique articulation de la « théorie » et de la « pratique ». Dans un premier temps, cette articulation a eu pour but essentiel de faire surgir la pratique dans le lieu de formation où elle était sinon absente du moins réduite à l'état d'ectoplasme. Il fallait, dirions nous d'une manière un peu triviale, imposer la pratique et une analyse de la pratique à un discours des formateurs qui en manquait singulièrement ou qui ne l'intégrait que sous la forme atrophiée des conseils au départ et au retour des stages (il est vrai que, dans les écoles Normales primaires, c'était le discours possible pour des formateurs issus d'une corporation, celle l'enseignement secondaire, étrangère à la corporation des formés, celle de l'enseignement primaire). Mais dans un second temps, qui livre ici certains de ses attendus, la vidéo formation a fait évoluer sa conception des rapports théorie-pratique en engendrant un approfondissement du pôle théorique lui-même. La contribution d'André Ouzoulias, une des plus percutantes du livre, montre d'ailleurs à quel point la vidéo peut « favoriser la construction des connaissances théoriques professionnelles » (p. 333 et suiv.). Quand certains documents vidéo sont

utilisés, au-delà des sessions d'entraînement, en rapport avec l'argumentation théorique du formateur – sur la base de situations professionnelles connues de tous, évidemment –, alors, du même mouvement d'enseignement, ces documents favorisent la construction d'un référent, une représentation commune des étudiants sur lequel un concept ou une connaissance peut être fondée. Dès lors, la vidéo promeut en même temps une connaissance pratique et une connaissance théorique, avec l'avantage que, dans le cas de cette dernière, la part de savoir verbal est contextualisée, configurée par les images, donc, et c'est l'essentiel, mieux convertible en schémas d'action. En d'autres termes, « la vidéo ouvre la possibilité d'une opérationnalisation ultérieure des connaissances théoriques » (Ouzoulias, p. 339).

En fait, avant que de telles hypothèses de travail aient cours, le pôle théorique n'était jamais questionné, jamais construit. Qu'entendait-on par ce mot de « théorie » ? Pas les savoirs dispensés dans les institutions universitaires et qui fondent les professions intellectuelles, donc des savoirs que l'exercice réel va récupérer dans une utilisation voire une application plus ou moins experte, et potiemment banifiée par l'expérience. Car dans le domaine de l'enseignement, les savoirs scientifiques ou disciplinaires sont peut-être une finalité majeure, mais une finalité qui ne dit rien sur l'activité en tant que telle, rien sur ses modalités, rien sur ses possibilités et ses impossibilités. Alors il ne restait plus pour la « théorie » que les généralités dont on parlait plus haut, des hypostases d'organisation des classes, des « séquences » et de la discipline : un sens vulgaire, lourdement connoté, dans l'univers de l'enseignement primaire, par cet adage qui prétend que ce qui est juste en théorie ne l'est pas forcément en pratique.

La vidéo-formation a tranché cette mauvaise alternative car, le plus volontairement, le plus systématiquement possible, elle a jeté tous les ponts imaginables entre la théorie et la pratique, entre les cours et les stages, entre les formateurs et le terrain. C'est ce que montrent deux textes de Mottet qui se répandent en clôture du volume : « Entre théorie et pratique la médiation vidéo » (p. 319 et suiv.) ; et « L'espace vidéo-formation, une mise en circuit de la théorie et de la pratique » (p. 375 et suiv.), textes où la vidéo se veut en effet un intermédiaire, une « médiation », une « mise en circuit », le lieu incontournable des transitions, des conversions et des détours. Or on s'aperçoit du même coup que les reconstructions et les questionnements de la pratique, toute cette inscription dans la dynamique événementielle des classes, a finalement réaménagé les représentations de l'espace « théorique » lui-même. Mottet insiste d'ailleurs sur le fait que la théorie, ou plutôt les théories, les savoirs théoriques, ne sont pas ceux à partir desquels il faudrait imaginer des applications (p. 323). D'un côté les savoir faire et l'action pédagogique sont des vecteurs d'élaboration des connaissances théoriques ; et d'un autre côté les connaissances théoriques sont des référentiels de toutes sortes qui ont diverses fonction dans l'activité pratique, par exemple de contrôle, d'évaluation, d'intégration des information en retour, etc. (p. 330). Entre théorie et pratique il y a, ajoute Mottet, logique de passage d'une part et logique de confrontation d'autre part (cf. p. 323-324) ; mais à condition de comprendre que l'interaction n'est pas *a priori* orientée dans un sens. Aucun terme

n'est au départ de l'autre (cf. p. 328-329) ; la distinction se complexifie, les frontières s'effacent. Il n'y a, pour reprendre le terme que nous avons déjà utilisé plus haut, que des niveaux et des formes d'énonciation, qui ont un plus ou moins grand et un plus ou moins direct pouvoir de mobilisation des enseignants eu égard à ce qu'ils font et aux effets lisibles qu'ils produisent. Peut être s'agit-il ici des questions que la vidéo-formation aura eu le mérite de poser clairement mais, en quelque sorte, au-delà d'elle-même.

François JACQUET-FRANCILLON
Université Lille III

PERRENOUD Philippe (1996). – *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF, 198 p.

Philippe Perrenoud nous fait le plaisir de réunir dans un ouvrage un ensemble de textes dispersés auxquels il pourrait être difficile d'avoir accès : articles publiés dans diverses revues et surtout interventions dans des séminaires et des journées d'études auprès de professionnels. Ces textes sont encadrés par de nouveaux écrits qui les lient et les situent dans une réflexion autour des compétences enseignantes. Elle se déploie conjointement sur le plan théorique, sur la manière adéquate de penser ces compétences et sur le plan pratique, autour du sens, des enjeux, des méthodes de leur évolution.

On connaît la clarté de la langue de Philippe Perrenoud et son approche fine, sensible, des réalités quotidiennes des établissements scolaires et du travail enseignant. L'ouvrage ne décevra pas le lecteur. Rappelons quelques points essentiels selon lesquels Perrenoud résume sa posture sociologique :

- décrire les compétences enseignantes implique de regarder les pratiques, plutôt que de fabriquer des listes et des modèles abstraits (Perrenoud s'inscrit là explicitement dans les traditions intellectuelles de la sociologie du travail) ;
- aucune définition techniciste, rationaliste de la compétence enseignante ne décrit adéquatement la réalité de celle-ci. Aucune approche techniciste des problèmes d'enseignement ne parvient à favoriser concrètement l'enrichissement ou le changement des pratiques ;
- la pratique enseignante est marquée par un certain nombre de contradictions fondamentales, voire d'aporées, dont il vaut mieux prendre conscience pour « faire avec » de la manière la plus raisonnable possible, plutôt que de les lisser et les masquer sous les discours prescriptifs dont nos institutions scolaires sont coutumières.

Perrenoud donne une démonstration éclatante de la fécondité de ce point de vue méthodologique, par une intelligibilité du quotidien des actes éducatifs, notamment dans le chapitre 2 du livre « La communication en classe : onze dilemmes », dans le

chapitre 3 « Dix non dits ou la face cachée du métier enseignant et dans le chapitre 5 « Travailler en équipe : résistance et enjeux ».

Les passages plus purement théoriques présentent également un grand intérêt. Je voudrais introduire deux sujets de débats, qui se réfèrent donc plutôt aux chapitres introductifs et conclusifs de l'ouvrage.

Philippe Perrenoud semble attaché à une définition parsonienne de la notion de « profession » (groupes professionnels caractérisés par l'idéal de service, un statut social élevé, un corps de savoirs scientifiques qui légitime les savoirs pratiques, des études supérieures longues, le monopole d'un champ d'exercice, l'autonomie, du prestige, l'autorégulation du groupe...). On pourrait se demander pourquoi cette référence, alors que celle-ci est de plus en plus largement contestée par les sociologues du travail ou des groupes professionnels. Les approches interactionnistes – pensons par exemple à l'œuvre de E.V. Hughes qui commence enfin à être traduite en Français grâce aux initiatives de J.-M. Chapoulie – montrent bien le caractère scientifiquement inutile et foncièrement idéologique de la distinction métier / profession, et qu'une profession établie n'est qu'un métier dont la stratégie de monopolisation a, à un moment donné, réussi.

On peut s'interroger pour une deuxième raison : la référence au modèle fonctionnaliste paraît peu indispensable au raisonnement de Perrenoud. Très vite dans son texte, il utilise de fait le mot « profession » pour évoquer surtout la nature des compétences enseignantes, plutôt que l'étendue de l'autonomie du groupe professionnel et ses prétentions à un monopole. Si la question de la *professionnalisation* des savoirs enseignants est bien une question pratique importante, aiguë, centrale pour l'évolution actuelle, elle se pose d'abord, me semble-t-il, en terme de rupture avec la domination symbolique des savoirs académiques sur la pratique enseignante. Pour le dire en termes positifs, la question de la professionnalisation est celle du développement de savoirs de métiers spécifiques (différents des savoirs académiques auxquels on continue à vouloir limiter le savoir enseignant), solides, explicites et partagés.

181

Je rejoins sur ce point tout à fait le texte de Perrenoud quant aux orientations pratiques qui devraient inspirer la formation initiale et continue des enseignants, ou plus largement l'encadrement du travail enseignant. Il faut retenir de son ouvrage deux axes essentiels de construction et d'évolution des compétences enseignantes :

- la mise au jour des savoirs d'expérience, leur explicitation, l'analyse de la pratique, la réflexion sur la pratique ;
- la mise en commun de ces formalisations, analyses et réflexions, la création de langages partagés permettant de discuter des situations concrètes rencontrées ; une socialisation des savoirs professionnels qui permette et opère l'alchimie spécifique du sens pratique de savoirs de sens commun, de savoirs cliniques et de savoirs savants (de différents ordres) utiles à l'action, et qui en fasse le bien commun du groupe professionnel.

On pourrait, en jouant sur les mots pour prendre la rhétorique fonctionnaliste à revers, dire que l'enseignement n'est malheureusement maintenant qu'une profession (un moyen de gagner sa vie avec un certain statut social) mais malheureusement pas encore un vrai métier, avec un langage partagé et spécifique, une connexion « naturelle », c'est-à-dire longuement sédimentée, de savoirs formalisés, de savoirs pratiques et de valeurs.

Toujours à propos de ce terme de « professionnalisation » employé au sens fonctionnaliste, il faudrait poser un deuxième problème, non plus théorique mais pratique, ou plus précisément politique : est-elle souhaitable du point de vue du bien commun ? Sans doute la diffusion du modèle « professionnel » (toujours au sens parsonien) joue-t-elle un rôle positif dans la légitimation de l'esprit d'initiative, les revendications d'autonomie, la valorisation du professionnalisme. Mais tout phénomène étant contradictoire, Perrenoud ne me démentira sans doute pas sur ce point, n'oublions pas les effets pervers dont sont porteurs certaines « professionnalisations » poussées (bien décrites par Hughes) : esprit de corps, mépris du profane, mépris de l'urgence telle qu'elle est vécue par l'utilisateur ou de sa définition des problèmes, incapacité à travailler avec d'autres groupes professionnels par hypertrophie des défenses du monopole et des luttes de frontières. Les médecins, les avocats, les grands corps de l'État en France en offrent des exemples.

Le deuxième point de débat que je voudrais introduire concerne les compétences enseignantes, et plus particulièrement l'habitus. On ne peut qu'être d'accord avec Perrenoud pour dire que les compétences enseignantes ne sont pas que des savoirs et impliquent quelque chose d'autre pour lequel le terme d'habitus convient assez bien. Mais il me semble que dans l'usage qu'il en fait ensuite le sens est un peu trop rabattu sur la dimension cognitive des compétences, même si les « schèmes cognitifs » viennent remplacer les savoirs. Alors même que la question initiale centrale posée par Ph. Perrenoud était celle de la mobilisation. Et alors même que l'usage bourgeois du terme (la question n'est bien sûr pas ici de défendre une orthodoxie, mais de préciser les contours de l'outil conceptuel le plus maniable) paraissait plus adapté au propos même de Perrenoud : ensemble très large de dispositions de tous ordres, y compris donc les goûts et les dégoûts (éthiques, esthétiques, vitaux...)

Plus précisément, si la composante éthique de la compétence enseignante est mentionnée à plusieurs reprises dans l'ouvrage, et notamment dans les descriptions empiriques du travail, si la dimension affective, sexuelle – il faut le saluer – n'est pas censurée, il n'en est pas de même pour la dimension proprement politique du métier.

Or, à observer des enseignants qui travaillent et tiennent le coup dans des établissements difficiles, confrontés à l'échec scolaire, à la violence, au racisme, au choc des cultures, aux effets sur les enfants et adolescents de la dégradation économique de la vie de nombreuses familles, comment ne pas voir que, dans l'ensemble des dispositions qui font qu'un enseignant ne renonce pas, ne fuit pas, il y a bien souvent

les idéaux éthico-politiques : civisme, attachement à la démocratie et à la justice, ou défense des droits de l'enfant, ou positions politiques antifascistes et antiracistes, positions de gauche, ou esprit de service public..., etc. Bien des décisions « prises dans l'incertitude », sont prises au nom de principes éthico-politiques incorporés ou revendiqués.

La professionnalité enseignante, dans les zones dures, s'il s'agit d'éviter le repli défensif et douloureux sur soi, alimenté par la peur, la culpabilité, la haine de soi et de l'autre, n'a, en quelque sorte, pas intérêt à se couper de ses racines vocationnelles et militantes, même si celles-ci sont intégrées dans le cadre d'une professionnalisation où les composantes cognitives et techniques prennent progressivement plus de place au fur et à mesure du développement de savoirs pédagogiques validés. C'est là bien souvent que gît et résiste le ressort de cette mobilisation, à la fois « immédiate et réfléchie », qui fait de la compétence quelque chose de plus qu'un simple ensemble de savoirs et de savoir-faire.

Pour conclure, le livre de Ph. Perrenoud nous propose en quelque sorte les bases d'une intelligence et d'une raison pratique non rationalisatrice, pour penser l'acte éducatif comme complexe et pour transformer le monde enseignant et le système scolaire en reconnaissant cette complexité et en s'appuyant sur elle.

Lise DEMAILLY
IUFM Nord-Pas-de-Calais

NOUS AVONS REÇU

183

ARDOINO J., LOURAU R. (éd.) (1997). – « Analyse institutionnelle et formation. L'A.I. hors les murs ». *Pratiques de formation*, 34, pp. 1-150.

AUDUC J.-L. (1998). – *Les institutions scolaires et universitaires*. Paris : Nathan. 128 p.

BEHRENS M. (1986). – *La télématique à l'école ou de l'obligation de repenser l'enseignement*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. 262 p.

BONNIOL J.-J., VIAL M. (1997). – *Les modèles de l'évaluation*. Textes fondateurs avec commentaires. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier. 368 p.

BUCHETON D. (dir.) (1997). – *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : Centre régional de documentation pédagogique. 308 p.

CHARLOT B., GLASMAN D. (dir.) (1998). – *Les jeunes, l'insertion et l'emploi*. Paris : PUF. 341 p.

CORNALI-ENGEL I., WEISS J. (dir.) (1996). – *Des utopies à construire. Hommage à J.-A. Tschoumy*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. 185 p.

CURONICI C., McCULLOCH P. (1997). – *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université. 169 p.

- DAVISSE A., ROCHEX J.-Y. (coord.) (1998). – « Pourvu qu'ils apprennent... » Face à la diversité des élèves. Créteil : CRDP. 252 p.
- DELAMOTTE É. (1998). – *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris : PUF. 213 p.
- DEVINEAU S. (1998). – *Les projets d'établissement*. Paris : PUF. 239 p.
- FORQUIN J.-C. (1997). – *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles-Paris : De Boeck : INRP. 390 p.
- FRENAY M., NOEL B., PARMENTIER P. et al. (1998). – *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck-Larcier. 183 p.
- GARNIER P. (1997). – *Les assistantes sociales à l'école*. Paris : PUF. 220 p.
- GAUTHIER C. (éd.) (1997). – *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris-Bruxelles : De Boeck. 324 p.
- GAZIEL H., WARNET M. (1998). – *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille*. Paris : PUF. 205 p.
- LA BORDERIE R. (1998). – *Lexique de l'éducation*. Paris : Nathan. 128 p.
- LECOINTE M. (1998). – *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan. 239 p.
- MATTHEY M. (éd.) (1997). – *Les langues et leurs images*. Neufchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. 325 p.
- MERLE P. (1998). – *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF, 128 p.
- MOSCONI N. (dir.) (1998). – *Égalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF. 265 p.
- PERRENOUD P. (1998). – *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier. 219 p.
- PEYRONIE H. (dir.) (1998). – *Freinet, 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace ?* Caen : Presses Universitaires. 151 p.
- PORCHER L., ABDALLAH-PREITEILLE M. (1998). – *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : PUF. 213 p.
- PORCHER L., GROUX D. (1998). – *L'apprentissage précoce des langues vivantes*. Paris : PUF. 128 p.
- RAILLON L., HASSENFORDER J. (éd.) (1998). – *Une revue en perspective : Éducation et Développement*. Paris : L'Harmattan. 309 p.
- RAYMOND D., LENOIR Y. (eds) (1998). – *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Paris-Bruxelles : De Boeck. 324 p.
- TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (dir.) (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF. 290 p.
- TOCHON F.-V. (éd.) (1997). – *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethniques*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. 380 p.