



N° 11

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

N° 11

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

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

est publié trois fois par an par le
Centre de Documentation Recherche
de l'Institut National de Recherche Pédagogique

Rédaction

Rédacteur en chef : Jean Hassenforder

Secrétaire de rédaction : Christiane Étévé

Comité de rédaction : Jacqueline Bigot, Mathilde Bouthors,
Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Philippe Champy,
Claire Dartois, Christine Dubos, Christiane Étévé,
Geneviève Lefort, Andrée Rodde, Nelly Rome,
Edith Sebbah

Édition & Fabrication

Coordination: Philippe Champy

Édition électronique : Jean-Pierre Houillon

Maquette de couverture : J. Sachs

Saisie : Patricia Bouillet

Impression : Instaprint, Tours

Les logiciels standards développés au Centre informatique de l'INRP
ont permis d'assurer la préparation automatisée de la composition.

L'original a été produit sur imprimante laser
au CIRCÉ (CNRS) grâce au logiciel TEX.

Adresser vos remarques, demandes d'abonnement, suggestions au
Centre de Documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

tél. (1) 46.34.91.44

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture	
<i>Lectures au croisement des disciplines</i> par Suzanne Mollo-Bouvier	7
Itinéraires de recherche	
◊ <i>Émergence de l'identité d'un chercheur en sciences de l'éducation</i> par Annie Bireaud	19
◊ <i>De Nietzsche au média planning : à la recherche du vrai monde</i> par François Mariet	28
Repères bibliographiques	
<i>L'interdisciplinarité</i> par Françoise Cros	35
Communication documentaire en sciences de l'éducation	
<i>Propositions pour une typologie des recherches</i> par Liliane Sprenger-Charolles, Roger Lazure, Gilles Gagné et Françoise Ropé	49
Innovations et recherches à l'étranger	73
Quelques recherches sur "l'efficacité des écoles", par Marie-Madeleine Braun-Lamesch, 73.- Déclin et chute de la science de l'administration de l'éducation, par Guy Delaire, 80.- La formation des chefs d'établissements, par Guy Delaire, 86.	

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports	93
Articles de périodique	121



ÉTUDES

LES AUTEURS

Annie Bireaud est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Paris-Nord, Groupe de recherche sur les usages sociaux et éducatifs des media (GRUSEM).

Marie-Madeleine Braun-Lamesch est chargée de recherches au CNRS, Laboratoire de psychologie du langage à l'Université de Poitiers.

Françoise Cros, psychosociologue, est chercheur à l'INRP (département de didactique des sciences).

Guy Delaire, docteur es lettres, est chargé de cours en sciences de l'éducation à l'Université de Bordeaux II. Il est proviseur du lycée Paul Valéry, à Paris.

Gilles Gagné est professeur à l'Université de Montréal.

Roger Lazure est assistant de recherche à l'Université de Montréal.

François Mariet est professeur à l'Université de Paris-Dauphine, cellule Relations internationales.

Suzanne Mollo-Bouvier est directeur de recherche au CNRS, Institut de recherche sur les sociétés contemporaines.

Françoise Ropé est chercheur associé à l'INRP.

Liliane Sprenger-Charolles est chercheur à l'INRP.

LECTURES AU CROISEMENT DES DISCIPLINES

par Suzanne MOLLO-BOUVIER

J'ai le privilège d'inclure la lecture dans mes obligations professionnelles. Alors que je m'ennuie souvent dans les célébrations du verbe que sont les congrès et les cérémonies officielles de la communication, je gagne toujours à la fréquentation d'un livre. Mes collaborations les plus fécondes, mes amitiés les plus sincères sont nées de mes rencontres à travers les livres. La recherche et le choix du livre, l'exploration des bibliothèques et des librairies sont autant de rites qui préparent au plaisir de la lecture.

La profusion des publications en sciences humaines procure le vertige ou impose la modestie. Pour ne pas succomber à l'anxiété que génère une tâche insurmontable, j'ai opté pour le plaisir de choisir. La conscience de l'étendue de mon ignorance me rendent plus précieuses ces îles de savoir que constituent les livres repérés, désirés, lus et relus. Oserai-je dire ici que j'emprunte ou achète plus de livres que je n'ai le temps d'en lire ? Je constitue des réserves, une cagnotte de livres pour les temps faciles, pour les temps de vacance.

Les premières découvertes

Alors qu'actuellement je suis aliénée par la nécessité de produire mes propres livres, par les tâches qu'impose la bureaucratisation de la recherche, je ne regrette de mes années d'apprentissage que cette liberté qui m'était donnée de lire à profusion. C'est à l'université que j'ai pris conscience du caractère artificiel de la discontinuité des enseignements, du cloisonnement des sciences humaines.

J'ai eu la chance d'avoir Piaget comme professeur, accompagné de P. Gréco qui prenait très à coeur ses fonctions d'assistant du maître. C'est sa patience inaltérable qui m'a rendu compréhensible la lecture de la *Psychologie de l'intelligence* et de la *Construction du réel chez l'enfant* (1, 2, 3).

Mais je dois à Wallon la prise en compte de la dimension affective dans les activités cognitives (4, 5), la reconnaissance du rôle d'autrui dans la construction de l'image de soi. Mes intérêts actuels pour une psychosociologie de l'enfant encore hypothétique me ramènent à ces premières lectures (par ex. Merleau Ponty, 6). Une formation complémentaire en ethnologie m'a beaucoup appris sur l'observation, les rapports entre la technique et la pensée, la richesse des méthodes comparatives. Une fois encore, la rencontre entre un homme et son oeuvre (Leroi-Gourhan) a été déterminante dans mon souci d'explorer plusieurs disciplines (7, 8). C'est d'ailleurs à l'ethnologie que je dois mon entrée au CNRS

(en 1961) dans l'équipe pluridisciplinaire de P.H. Chombart de Lauwe. Le regard de l'ethnologue sur sa propre société, l'analyse sociologique des données recueillies par une observation continue du terrain (9) m'ont appris la difficulté, mais aussi l'intérêt des migrations de concepts, la richesse de l'étude de cas lorsqu'elle échappe à la monographie pour être située dans l'approche microsociologique. Ma formation à la sociologie s'est ainsi effectuée dans une confrontation constante avec d'autres disciplines. J'ai progressé dans mes lectures en interrogeant chaque auteur, chaque ouvrage, à partir d'un éclairage apporté par une autre discipline. Ce retour en arrière sur un itinéraire intellectuel me conduit-il maintenant à justifier par un souci constant d'interdisciplinarité l'éclectisme de mes prédilections ?

Je n'ai lu et ne lis que très peu d'ouvrages en sciences de l'éducation. J'ai encore plus largement déserté la pédagogie. L'école m'intéresse en tant que médiation entre l'individu et la société, l'enfant et l'adulte ; je l'étudie pour les réseaux de relations qu'elle tisse entre les groupes sociaux, les générations et, par le souvenir, entre les étapes d'une même vie. Elle inscrit dans la mémoire collective, ses rituels, ses phases initiatiques, ses cérémonies qui ne peuvent échapper à l'ethnologue. Elle grave dans la mémoire individuelle des peurs, des blessures, des joies profondes qu'exhumera le travail de l'analyste.

L'apparent désordre qui émane de mes références privilégiées provient sans doute du fait qu'en étudiant les multiples formes de la communication, je frappe à toutes les portes des sciences humaines, dans l'espoir de faire reculer, ne serait-ce que par l'illusion, les limites de l'incommunicable.

Les regroupements de mes lectures autour de trois thèmes résultent d'un souci a posteriori de mise en ordre ; ces trois centres d'intérêt ont accompagné les étapes et l'évolution de ma propre production :

- ◊ Les témoignages, les biographies, les récits.
- ◊ Les fondements épistémologiques de l'interdisciplinarité.
- ◊ Les méthodes d'analyse des discours.

(1) PIAGET (J.).- *La construction du réel chez l'enfant.*- Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1930.

(2) PIAGET (J.).- *Le langage et la pensée chez l'enfant.*- Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1930.

(3) PIAGET (J.).- *La psychologie de l'intelligence.*- Paris : Colin, 1947.

(4) WALLON (H.).- *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée.*- Paris : Flammarion, 1945, 253 p.- Bibliothèque de philosophie scientifique.

(5) WALLON (H.).- *L'évolution psychologique de l'enfant.*- Paris : A.Colin, 1968 (rééd.), 208 p.- Coll. U2.

(6) MERLEAU PONTY (M.).- *Les relations avec autrui chez l'enfant.* (Cours de Sorbonne).- Paris : Centre de Documentation Universitaire, 1967, 60 p.

(7) LEROI-GOURHAN (A.).- *L'homme et la matière. Evolution technique.*- Paris : Albin-Michel, 1943, 368 p.- Collec. Sciences d'aujourd'hui.

(8) LEROI-GOURHAN (A.).- *Milieu et techniques. Evolution et techniques.*- Paris : Albin Michel, 1945, 512 p.- Sciences d'aujourd'hui.

(9) CHOMBART DE LAUWE (P.H.).- *La vie quotidienne des familles ouvrières*.- Paris : Ed. du CNRS, 1956.

Témoignages et récits

C'est la découverte *Des enfants de Sanchez* d'O. Lewis (10) qui m'a convaincue que le métier de chercheur n'impliquait pas obligatoirement le maniement d'une langue ésotérique et sans vie. L'histoire de cette saga familiale racontée à plusieurs voix, m'a plongée dès mon entrée au CNRS, dans une violence des relations humaines ; elle montre la précarité du témoignage en raison de l'intensité de l'implication des différents narrateurs ; j'ai encore appris à cette lecture, la nécessité pour le chercheur de varier les regards, d'identifier son poste d'observation, de se méfier du temps, de prendre en compte les faits et les pratiques, le vaste champ des représentations. J'ai alors continué sur cette lancée avec la lecture de *Soleil Hopi* (11) et des récits des ethnologues qui conquirent leurs heures de gloire (Bastide, Levi-Strauss (12, 13). Je m'intéresse moins aux événements racontés qu'au déroulement du récit, aux mécanismes de cette subtile reconstitution des faits par le narrateur ou le témoin, qui nous permet de saisir comment se mêlent la vie collective et l'aventure singulière, comment la mémoire maintient la sécurité de la cohérence dans les resocialisations qui marquent les étapes d'une vie. Lorsque je me suis trouvée engagée dans des recherches en sciences de l'éducation, je n'ai pas laissé passer le beau livre de Jacques Ozouf *Nous, les instituteurs* (14). L'intérêt récemment retrouvé pour les récits de vie (15) a réveillé les souvenirs de ces premières lectures. Ils s'enrichissent d'une réflexion méthodologique sur l'appropriation par le narrateur ou le chercheur des objets de son observation, c'est-à-dire l'Autre, des problèmes soulevés par l'enregistrement du savoir et sa restitution.

Enfin cette forme d'investigation ouvre à la connaissance le vaste champ de l'imaginaire, trop souvent ignoré dans l'explication en sociologie. Les croyances et les mythes traduisent une quête de l'intelligibilité, ou l'angoisse de l'homme devant l'incompréhensible. Ils rendent la lucidité fragile ; l'explication ne se présente plus comme une démarche abstraite et froide, mais comme la prise en compte d'une réalité subjective, toujours prête à faire vaciller la raison. J'ai retrouvé à l'école l'importance du rite comme conjuration de l'angoisse.

Cet intérêt pour le témoignage et le récit a trouvé tout naturellement sa place dans mon exploration d'une certaine littérature psychanalytique, celle qui privilégie l'étude de cas. Je pense tout particulièrement à B. Bettelheim qui, dans *La forteresse vide* (16), analyse à travers une série de portraits, les différentes causes de l'autisme et la difficulté de la thérapie. Quel bel exemple de complémentarité entre la théorie et la pratique ; et quelle belle leçon d'interdisciplinarité lorsque, à la fin de l'ouvrage, il montre le rapport entre l'autisme et la notion de permanence de l'objet issue de la théorie piagétienne.

(10) LEWIS (O.).- *Les enfants de Sanchez*.- Paris : Gallimard, 1963.

(11) SIMMONS (L.).- *Soleil Hopi. L'autobiographie d'un indien Hopi*. (traduit et préfacé par C. LEVI-STRAUSS).- Paris : Plon, 1959.

(12) BASTIDE (R.).- *Brésil, terre des contrastes*.- Paris : Hachette, 1957, 347.

- (13) LEVI-STRAUSS (C.).- *Tristes tropiques*.- Paris : Plon, 1955, 462 p.- Coll. Terre Humaine. Civilisation et société.
- (14) OZOUF (J.).- *Nous, les maîtres d'école*.- Paris : Julliard, 1967, 269 p.- Coll. Archives.
- (15) HISTOIRES DE VIE ET VIE SOCIALE.- *Cahiers Internationaux de Sociologie*.- Vol. LXIX. n° spécial.- Paris : PUF, 1980, 384 p.
- (16) BETTELHEIM (B.).- *La forteresse vide. L'autisme infantile et la naissance de soi*. (traduit de l'anglais par R. HUMERY).- Paris : Gallimard, 1976.

Les fondements épistémologiques de l'interdisciplinarité

Je dois à ma rencontre avec la sociologie dans l'équipe pluridisciplinaire du Centre d'Ethnologie Sociale, la mise en réciprocity des théories et des faits. C'est le livre de Suchodolski *La pédagogie et les grands courants philosophiques* (17), qui m'a rendu lisibles les rapports établis entre les mouvements pédagogiques et les valeurs dominantes d'une société. J'ai, certes, eu souvent recours au *Traité de sociologie* (18), et plus tard au *Métier de sociologue* (19), mais j'ai surtout recherché les rencontres entre les différents modes de connaissances, entre les différentes disciplines. C'est Bachelard qui m'a fait comprendre les rapports dialectiques entre l'objectivité et la subjectivité. A la lecture de *La formation de l'esprit scientifique* (20), je me suis orientée vers l'étude des interférences des sciences humaines dans mon souci de respecter et de rendre compte de la complexité des faits et des situations de communication en éducation. Une fois Bachelard découvert, on ne peut s'arrêter en chemin, et je suis toujours fascinée par ce virtuose de la langue, cet épistémologue qui a su faire reconnaître la nécessité de la poésie, l'importance de l'imaginaire dans la connaissance, la place de la psychanalyse dans l'explication (21, 22).

Je me suis alors engagée dans la lecture d'ouvrages aux titres doubles : *Sociologie et psychologie* (23), *Sociologie et psychanalyse* (24) de Bastide m'ont permis d'aborder ensuite des auteurs comme Mendel (25), Marcuse (26), Deleuze (27). L'enracinement de l'anxiété et des troubles qu'elle provoque, dans la vie sociale, et même dans les structures de notre société, m'ont ramenée à l'école après bien des détours. L'éducation, à l'école comme dans d'autres institutions, n'a-t-elle pas pour fonction de réactiver la dépendance biologique, fantasmatique, psycho-affective de la petite enfance, créant ainsi l'acceptation de la relation d'autorité ?

La spécificité des sciences de l'éducation n'aboutit pas à la reconnaissance d'un objet unique, mais plutôt à celle d'une hétérogénéité, qui devient un moyen d'exercer dans les sciences humaines une fonction décloisonnante sur les savoirs, les zones de partage et les méthodes mises en jeu. L'éducation se présente alors comme la relation dialectique entre la conquête de l'autonomie et l'intériorisation de la dépendance, comme une rencontre entre les idées, les valeurs et les faits, le sujet et la vie collective. Les sciences de l'éducation se resserrent et se dispersent à partir de l'étude des interactions : interactions multiples entre des individus, des groupes, des institutions, qui font intervenir le

vaste champ des représentations. Celles-ci sont à la fois références et produits des interactions en éducation.

Les travaux portant sur les processus interactionnels construisent leurs modes d'explication en articulant différents modèles d'analyse et différents modèles d'intelligibilité. L'interaction prend appui sur une conception dynamique du sujet, réservant ainsi à son histoire une part d'indéterminisme.

La prise en compte des représentations assure à son tour une fonction médiatrice entre les idées et les faits, les intentions et les pratiques, ouvre à l'analyse les dimensions de l'imaginaire et de l'implicite en les reliant aux conditions psychosociologiques de leur production.

Ma tentation de suivre, et peut-être de participer, à l'émergence dans les sciences humaines de la psychosociologie de l'éducation, a orienté mes lectures vers l'étude des représentations en psychologie sociale.

La psychosociologie a été définie par *J. Maisonneuve*, comme "une science charnière de l'interaction qui étudie des phénomènes irréductibles à la psychologie et à la sociologie" (28). *S. Moscovici* (29, 30, 31) insiste lui aussi sur la spécificité de l'objet de la psychosociologie ; elle étudie des phénomènes "repérables dans leur spécificité à tous les niveaux : individuel, collectif ou global". Mon travail sur la sélection indirecte à l'école s'est fondé théoriquement sur la tentative de *W. Doise*, (32) d'articuler les différents niveaux de l'analyse en psychologie sociale. L'articulation entre les idéologies, les systèmes de croyances et de normes, à l'effet des positions sociales dans les processus inter et intra-individuels, m'a ouvert le champ conceptuel de la médiation dans lequel les représentations sociales jouent un rôle déterminant (voir aussi 33, 34). J'ai donc peu à peu refusé un découpage de l'objet de ma recherche en fonction des concepts et des méthodes d'une discipline, pour m'intéresser à la coexistence du déterminé et de l'indéterminé dans une microsociologie qui laisse une large place à l'imaginaire (35) dans les interactions scolaires.

Tous ces cheminements difficiles dans les zones incertaines des sciences humaines m'ont conduite à mon tour à la recherche du *Paradigme perdu* (*E. Morin*, 36), et d'une méthodologie pouvant tenir compte et rendre compte de la complexité (37, 38).

(17) SUCHODOLSKI (B.).- *La pédagogie et les grands courants philosophiques*.- Paris : Ed. du Scarabée, 1960, 126 p.- Coll. Faits et doctrines pédagogiques.

(18) TRAITE DE SOCIOLOGIE (sous la direction de G. GURVITCH).- 2 tomes.- Paris : PUF, 1958, (T.1), 1960, (T.2), 514 et 446 p.- Bibliothèque de sociologie contemporaine.

(19) BOURDIEU (P.) ; CHAMBOREDON (J.C.) ; PASSERON (J.C.).- *Le métier de sociologue*.- Paris : Mouton-Bordas, 1968, 432 p.

(20) BACHELARD (G.).- *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*.- Paris : Vrin, 1983, (rééd.), 257 p.

(21) BACHELARD (G.).- *La poétique de l'espace*.- Paris : PUF, 1957, 216 p.-

Bibliothèque de philosophie contemporaine.

- (22) BACHELARD (G) *La psychanalyse du feu.*- Paris : Gallimard, 1965, (rééd.)- Coll. Idées.
- (23) BASTIDE (R.)- *sociologie et psychosociologie* in *Traité de sociologie* (cf.18), T.1, 1958, p.65-82.
- (24) BASTIDE (R.)- *Sociologie et psychanalyse.*- Paris : PUF, 1950, 291 p. (bibliothèque de sociologie contemporaine). Ed. entièrement refondue en 1972 : 320 p.).
- (25) MENDEL (G.)- *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité.*- Paris : Payot, 1971.- Coll. Petite bibliothèque.
- (26) MARCUSE (H.)- *Eros et civilisation. Contribution à Freud.*- Paris : Ed. de Minuit, 1963, 240 p.- Coll. Arguments n°8.
- (27) DELEUZE (G.) ; GUATTARI (F.)- *Capitalisme et schizophrénie, l'anti-Oedipe.* Paris : Ed. de Minuit, 1972, 470 p.- Coll. Critique.
- (28) MAISONNEUVE (J.)- *Introduction à la psychosociologie.*- Paris : PUF, 1973, 262 p.
- (29) MOSCOVICI (S.)- *La psychologie des représentations sociales* in *Les sciences sociales avant et après J. PIAGET.*- Genève : Proz, 1976.
- (30) MOSCOVICI (S) (préface à JODELET (D.) ; VIET ; BESNARD).- *La psychologie sociale, une discipline en mouvement.*- Paris : Mouton, 1970.
- (31) MOSCOVICI (S.)- *La psychanalyse, son image, son public.*- Paris : PUF, 1951.
- (32) DOISE (W.) ; DESCHAMPS (J.C.) ; MUGNY (G.)- *Psychologie sociale expérimentale.*- Paris : Colin, 1983, 263 p.- Coll. U.
- (33) KAES (R.)- *Image de la culture chez les ouvriers français.*- Paris : Cujas, 1968.
- (34) KAES (R.) ; THOMAS (L.V.) ; LEGURINEL (N.)- *Fantasme et formation.*- Paris : Dunod, 1973, 207 p.
- (35) MILLS (C.W.)- *L'imagination sociologique.*- Paris : Maspero, 1967.
- (36) MORIN (E.)- *Le paradigme perdu : la nature humaine.*- Paris : Seuil, 1973.
- (37) MORIN (E.)- *La méthode. T.1 - La nature de la nature.*- Paris : Seuil, 1977, 400 p.
- (38) MORIN (E.)- *Science avec conscience.*- Paris : Fayard, 1982, 328 p.

Les méthodes

J'aime les mots pour leurs infinies ressources médiatrices, les rapports innombrables qu'ils établissent entre l'homme et la société, les idées et les objets. Le souci de les analyser n'a pas tari mon intérêt pour les artistes en mots - par ex. *Les mots* de Sartre (39).

“On pourra parler de sciences humaines dès qu'on cherchera à définir la manière dont les individus ou les groupes se représentent les mots, utilisent leur forme et leur sens, composent des discours réels, montrent et cachent en eux ce qu'ils pensent, disent, à leur insu peut-être, plus ou moins qu'ils ne le veulent, laissent en tout cas, de ces pensées, une masse de traces verbales qu'il faut déchiffrer et restituer autant que possible à leur vivacité respective” (M. Foucault, *Les mots et les choses*, 40).

Cet ouvrage demeure constamment présent dans l'orientation de mon travail, dans mes lectures, dans mon enseignement. Il explique les transformations méthodologiques qui ont marqué le passage de l'analyse de contenu à l'analyse des formes du discours. Les représentations assurent une continuité entre l'objet et la méthode, la nature et la nature de l'homme. Elles sont repérables dans les formes du discours, les rapports entre le sens et l'agencement des mots. L'ouvrage de Bernstein *Langage et classes sociales* (41), a précisé l'intérêt de rechercher dans l'étude du langage les appartenances sociales des sujets, sans toutefois oublier que tout acte de parole renvoie à la dialectique du moi et d'autrui et à ses effets de miroir. C'est en étudiant les jugements que les enseignants portaient sur leurs élèves que j'ai insisté sur les rapports entre discours, représentations et pratiques. On peut saisir dans les différentes formes du discours le moment même où les représentations deviennent exprimables, alors qu'elles ne sont pas toujours clairement conscientes.

L'élaboration d'une analyse adaptée à chaque objet de recherche entre certainement dans mon souci de me faire reconnaître une qualification professionnelle. Mais alors, comment avouer qu'il n'y a pas de méthode d'analyse rigoureuse ? Sinon en multipliant les sources d'information. Comment ne pas se faire reprocher sa subjectivité, sinon en intégrant dans l'analyse l'implication de celui qui questionne et qui interprète ? Pour mes travaux sur la sélection implicite à l'école, je me suis largement inspirée de *Devereux* (42, 43) et de *R. Kohn* (44) qui a récemment clarifié *Les enjeux de l'observation*.

Je reviens souvent à des passages d'ouvrages qui ont ouvert pour moi des voies naturelles dans les richesses des analyses des discours. Je pense, par exemple, à l'étude de l'intentionnalité comme liaison entre l'acte et la parole, le sujet et son discours dans le travail de *C. Guillaumin* (45) sur le langage du racisme (en particulier le chap. IX).

Les premiers ouvrages de *R. Barthes* (46, 50) m'ont apporté, à travers la rigueur du structuralisme, la discipline intellectuelle nécessaire pour ne pas se perdre dans le foisonnement des recherches sur le sens. Je continue à considérer que tout discours recèle plusieurs niveaux de signification : fonction, action, narration, ou encore implicite, partiellement explicite, explicite. La recherche des oppositions me paraît encore une étape nécessaire de l'analyse. La meilleure illustration est sans doute la démonstration qu'en fait *Levi-Strauss* dans son étude de *La geste d'Asdiwal* (51). J'en recommande toujours la lecture, car il est rare qu'un auteur expose une méthode et fournisse un exemple de sa mise en application.

J'ai ensuite tenté de passer de l'opposition à la dialectique, et de réintroduire la dimension affective par l'étude des connotations.

Enfin, je dois à quelques pages de linguistique, l'idée de repérer dans les discours, les constellations de représentations, à partir des environnements sémantiques de certains mots-clés (*Greimas*, 52).

Il reste encore à ne pas perdre de vue que l'étude des représentations inscrit dans le discours la trame émotionnelle (*H. Lefebvre*, 53). Rien n'échappe à l'agencement des mots qui nous donnent accès à l'intelligibilité.

- (39) SARTRE (J. P.).- *Les mots*.- Paris : Gallimard, 1964, 213 p.
- (40) FOUCAULT (M.).- *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*.- Paris : Gallimard, 1967, 400 p.
- (41) BERNSTEIN (B.).- *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Trad., présentation et bibliogr. de J.C CHAMBOREDON. Paris : Ed. de Minuit, 1975, 352 p.- (Coll. Le sens commun).
- (42) DEVEREUX (G.).- *Language in culture and society. A reader linguistic and anthropology*. Ed. by Dell Hymes.- New York, Evanston, London : Harper and Row, 1964, 764 p.
- (43) DEVEREUX (G.).- *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Préface de Weston de la Barre. Traduit de l'anglais par H. SINALEUR.- Paris : Flammarion, 1980, 478 p.- (Nouvelle bibliothèque scientifique).
- (44) KOHN (R.).- *Les enjeux de l'observation*.- Paris : PUF, 1982, 210 p.- (Coll. Pédagogie d'aujourd'hui).
- (45) GUILLAUMIN (C.).- *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris : Mouton, 1972.
- (46) BARTHES (R.).- *Le degré zéro de l'écriture*.- Paris : Seuil, 1953, 128 p.
- (47) BARTHES (R.).- *Mythologies*.- Paris : Seuil, 1957, 272 p.- (Coll. Pierres Vives).
- (48) RECHERCHES SEMIOLOGIQUES in *Communications* 4, n^o spécial.- Paris : Seuil, 1964.
- (49) "L'Analyse structurale du récit" in *Communications* 8, n^o spécial, 1966.
- (50) BARTHES (R.).- *Systèmes de la mode*.- Paris : Seuil, 1967, 327 p.
- (51) LEVI-STRAUSS (C.).- *Anthropologie structurale deux*.- Paris : Plon, 1973, 451 p.
- (52) GREIMAS (A.J.).- *Sémantique structurale. Recherche de méthode*.- Paris : Laroussé, 1966, 262 p.- (Coll. Langue et langage).
- (53) LEFEBVRE (H.).- *Le langage et la société*.- Paris : Gallimard, 1966, 376 p.

Sans doute cet itinéraire apparaîtra-t-il comme un labyrinthe, malgré la rationalité du travail de la mémoire. Chaque choix est un renoncement, chaque livre ouvert en ferme un autre. Les chemins de traverses des sciences humaines sont jalonnés d'interrogations dont les réponses se situent toujours ailleurs, dans le livre qui n'est pas encore lu.

Suzanne MOLLO-BOUVIER

BIBLIOGRAPHIE RÉCAPITULATIVE

- "Analyse structurale du récit", *Communications* 8, n^o spécial, 1966, 171 p.
- BACHELARD (G.).- *La poétique de l'espace*.- Paris : PUF, 1957, 216 p.- (Bibl. de philosophie contemporaine).
- BACHELARD (G.).- *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*.- Paris : Vrin, 1983, 257 p.
- BACHELARD (G.).- *La psychanalyse du feu*.- Paris : Gallimard, 1965, 223 p.- (Coll. Idées).
- BARTHES (R.).- *Le degré zéro de l'écriture*.- Paris : Seuil, 1953, 128 p.
- BARTHES (R.).- *Mythologies*.- Paris : Seuil, 1957, 267 p.- (Pierres Vives).
- BARTHES (R.).- *Systèmes de la mode*.- Paris : Seuil, 1967, 327 p.
- BASTIDE (R.) (sous la dir. de) ; ARBOUSSE-BASTIDE (P.) ; BARTHES (R.) ; BARUK (H.) ; et al.- *Sciences (les) de la folie*.- Paris, La Haye : Mouton, 1972, 143 p.
- BASTIDE (R.).- *Brésil, terre des contrastes*.- Paris : Hachette, 1957, 343 p.
- BASTIDE (R.).- *Sociologie et psychanalyse*.- Paris : PUF, 1972, 320 p.- (Bibliothèque de sociologie contemporaine.)
- BASTIDE (R.).- "Sociologie et psychologie" in *Traité de sociologie*, op. cit., tome. 1.
- BERNSTEIN (B.).- *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Traduction, présentation, bibliographie et index de J.C. CHAMBOREDON.- Paris : Ed. de Minuit, 1975, 352 p.- (Coll. Le sens commun.)
- BETTELHEIM (B.).- *La forteresse vide. L'autisme infantile et la naissance du soi*. Traduit de l'anglais par R. HUMERY.- Paris : Gallimard, 1976, 587 p.
- BOURDIEU (P.) ; CHAMBOREDON (J.C.) ; PASSERON (J.C.).- *Le métier de sociologue*.- Paris : Mouton-Bordas, 1968, 432 p.
- CHOMBARDE DE LAUWE (P.H.).- *La vie quotidienne des familles ouvrières*.- Paris : Ed. du CNRS, 1977, 255 p.- (Coll. Ethnologie sociale et psychosociologie).
- DELEUZE (G.) ; GUATTARI (F.).- *Capitalisme et schizophrénie : l'anti-Oedipe*.- Paris : Ed. de Minuit, 1972, 470 p.- (Coll. Critique).
- DEVEREUX (G.).- *De l'anxiété à la méthode dans les sciences du comportement*. Préface de Weston de la Barre. Traduit de l'anglais par H. SINALEUR.- Paris : Flammarion, 1980, 478 p.- (Coll. Nouvelle bibliothèque scientifique).
- DEVEREUX (G.).- *Language in culture and society. A reader linguistic and anthropology*.- New York, London, Evanston : Harper and Row, 1964, 764 p.
- DOISE (W.) ; DESCHAMPS (J.C.) ; MUGNY (G.).- *Psychologie sociale expérimentale*.- Paris : Colin, 1983, 263 p.- (Coll. U).
- FOUCAULT (M.).- *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences*

- humaines.- Paris : Gallimard, 400 p.
- GREIMAS (A.J.).- *Sémantique structurale. Recherche de méthode.*- Paris : Larousse, 1966, 262 p.- (Coll. Langue et langage).
- GUILLAUMIN (C.).- *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel.*- Paris : Mouton, 1972, 248 p.
- HISTOIRES DE VIE ET VIE SOCIALE.- *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, n^o spécial.- Paris : PUF, 1980, 384 p.
- KAES (R.) ; THOMAS (L.V.) ; LEGUERINEL.- *Fantasme et formation.*- Paris : Dunod, 1973, 207 p.
- KAES (R.).- *Images de la culture chez les ouvriers français.*- Paris : Cujas, 1968, 347 p.
- KOHN (R.).- *Les enjeux de l'observation.*- Paris : PUF, 1982, 210 p.- (Coll. Pédagogie d'aujourd'hui).
- LEFEBVRE (H.).- *Le langage et la société.*- Paris : Gallimard, 1966, 376 p.
- LEROI-GOURHAN (A.).- *L'homme et la matière. Evolution et techniques ?.*- Paris : Albin Michel, 1943, 368 p.- (Coll. Sciences d'aujourd'hui).
- LEROI-GOURHAN (A.).- *Milieu et techniques. Evolution et techniques.*- Paris : Albin Michel, 1945, 512 p.- (Sciences d'aujourd'hui).
- LEVI-STRAUSS (C.).- *Anthropologie structurale deux.*- Paris : Plon, 1973, 451 p.
- LEVI-STRAUSS (C.).- *Tristes tropiques.*- Paris : Plon, 1955, 462 p.- (Coll. Terre humaine - Civilisations et société).
- LEWIS (O.).- *Les enfants de Sanchez.*- Paris : Gallimard, 1963, 640 p.
- MAISONNEUVE (J.).- *Introduction à la psychosociologie.*- Paris : PUF, 1973, 262 p.
- MARCUSE (H.).- *Eros et civilisation. Contribution à Freud.*- Paris : Ed. de Minuit, 1963, 240 p.- (Coll. Arguments ; 8.)
- MENDEL (G.).- *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité.*- Paris : Payot, 1971, 261 p.- (Petite bibliothèque).
- MERLEAU-PONTY (M.).- *Les relations avec autrui chez l'enfant.* (Cours de Sorbonne).- Paris : (Centre de Documentation universitaire), 1967, 60 p.
- MILLS (C.W.).- *L'imagination sociologique.*- Paris : Maspéro, 1967.
- MORIN (E.).- *le paradigme perdu. La nature humaine.*- Paris : Seuil, 1973, 328 p.
- MORIN (E.).- *La méthode : 1. La nature de la nature.*- Paris : Seuil, 1967, 400 p.
- MORIN (E.).- *Science avec conscience.*- Paris : Fayard, 1982, 328 p.
- MOSCOVICI (S.), préf., in JODELET (D.) ; VIET ; BESNARD.- *La psychologie sociale, une discipline en mouvement.*- Paris : Mouton, 1970, 470 p.
- MOSCOVICI (S.).- "La psychologie des représentations sociales" in BUSINO (G.).- *Les sciences sociales avant et après J. PIAGET.*- Genève : Droz, 1976.

- MOSCOVICI (S.).- *La psychanalyse, son image, son public.*- Paris : PUF, 1961, 651 p.
- OZOUF (J.).- *Nous les maîtres d'école.*- Paris : Julliard, 1967, 269 p.- (Coll. Archives).
- PIAGET (J.).- *La construction du réel chez l'enfant.*- Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1937, 343 p.
- PIAGET (J.).- *La psychologie et l'intelligence.*- Paris : Colin, 1947, 212 p.
- PIAGET (J.).- *Le langage et la pensée chez l'enfant.*- Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1930, 213 p.
- "Recherches sémiologiques" *Communications* 4, n^o spécial, 1964.
- SARTRE (J.P.).- *Les mots.*- Paris : Gallimard, 1964, 213 p.
- SIMMONS (L.).- *Soleil Hopi. L'autobiographie d'un indien Hopi*, traduit et préfacé par C. LEVI-STRAUSS.- Paris : Plon, 1959, 461 p.
- SUCHODOLSKI (B.).- *La pédagogie et les grands courants philosophiques.*- Paris : Ed. du Scarabée, 1960, 126 p.- (Coll. Faits et doctrines pédagogiques).
- Traité de sociologie* (sous la dir. de G. GURVITCH).- 2 tomes.- Paris : PUF, 1958 (T. 1), 1960 (T. 2), 514 et 446 p.- (Bibliothèque de sociologie contemporaine).
- WALLON (H.).- *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée.*- Paris : Flammarion, 1945, 253 p.- (Bibliothèque de philosophie scientifique).
- WALLON (H.).- *L'évolution psychologique de l'enfant.*- Paris : Armand Colin, 1968, 208 p.- (Coll. U2.)

ÉMERGENCE DE L'IDENTITÉ D'UN CHERCHEUR
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

par Annie BIREAUD

Quel exercice difficile que de retracer un itinéraire de recherche : sur quel fondement le bâtir ? Faut-il entreprendre une quête documentaire et soumettre à l'analyse critique les sources ainsi rassemblées ? Faut-il se fier aux souvenirs venus spontanément à la mémoire ? Dans tous les cas, on opère évidemment une reconstruction dont le résultat orienté, consciemment ou inconsciemment, donne à lire ce que je déclare aujourd'hui avoir été mon itinéraire de recherche, différent de ce que j'aurais dit hier, et de ce que, sans doute, je pourrais dire demain. Dans mon cas, deux faits aggravent cette difficulté : d'une part, les errances de ma vie professionnelle, et d'autre part, ma spécialisation en Sciences de l'Éducation. J'ai, en effet, souscrit de moi-même, à l'obligation de mobilité, puisque ma situation actuelle est la troisième étape de ma carrière ; j'ai d'abord enseigné au lycée pendant plus de dix ans, puis, détachée à l'INR(D)P (1), j'ai été chercheur à temps plein pendant presque dix ans, et maintenant, je pratique le métier d'enseignant-chercheur à l'Université. Par ailleurs, la spécialité à laquelle j'appartiens rend complexe à opérer la partition entre l'enseignement et la recherche puisque l'objet de mes recherches, le système éducatif, inclut les pratiques des enseignants et donc au moins indirectement les miennes ; avoir été successivement enseignant, chercheur puis enseignant-chercheur ne rend pas ce partage plus aisé à faire (contrairement aux apparences).

Comment donc reconstruire mon itinéraire de recherche ? Ayant écarté la possibilité d'une recherche documentaire critique, faute de désir de le faire, j'ai laissé surgir quelques souvenirs : il m'est revenu une action et deux livres ; l'action, c'est la mise en place, au lendemain de mai 68, avec quelques collègues au lycée Rodin, de classes que nous disions "expérimentales". Les livres sont : *l'idéologie de/dans la science* de Lévy Leblond et *Montaillou, village occitan* de Leroy-Ladurie. Or, retrouver ces livres et des documents sur cette action nécessiterait des fouilles dans les couches les plus profondes de ma bibliothèque et de ma cave, avec une incertitude touchant à ma capacité de revenir à la surface. C'est pourquoi j'ai décidé de renverser ma démarche et, tel un archéologue, de prendre comme point de départ pour cette réflexion, mon activité actuelle de recherche ; à partir de là, en plongeant dans le passé, je tenterais de trouver des sources, des tournants, des étapes, des influences...

Le présent : enseignant-chercheur en sciences de l'éducation

En observant ma pratique actuelle, je discerne deux types d'activités de recherche. Commençons par celle dont la nature ne souffre aucune ambiguïté, du moins en apparence. L'institution universitaire lui accorde le statut de recherche

car la création du groupe dont je suis responsable a été approuvée par le Conseil Scientifique de l'Université, et que la Direction de la Recherche a rangé son programme de recherche dans la catégorie des programmes privilégiés (2). Les résultats des travaux récemment achevés ont été communiqués sous forme de rapports, articles, communications à des colloques... Il en sera de même pour les travaux en cours. Sur le plan méthodologique, ces travaux répondent à certaines règles admises par la communauté scientifique à laquelle j'appartiens. Ce n'est pas le lieu ici, de conduire une discussion dans laquelle d'ailleurs, n'étant pas épistémologue, j'hésiterais à m'engager. Disons seulement et sur un plan purement méthodologique, que je n'appartiens pas au courant expérimentaliste et que je préfère chercher mes références du côté d'Edgar Morin, qui, dès 1967 définissait la "démarche multidimensionnelle" comme devant "favoriser l'émergence des données concrètes et être assez souple pour recueillir les documents bruts (...) saisir les diverses dimensions du phénomène étudié et (faire) appel à différentes voies d'approche (...) permettre correction et vérification dans le développement d'une pensée interprétative" (3).

Quels sont les objets de ces recherches ? La lecture des intitulés laisse d'abord une certaine impression d'hétérogénéité. En ce moment (1987) je travaille sur les usages éducatifs des réseaux câblés, avec, comme hypothèse générale que l'émergence de ces usages est principalement en relation avec la modification des réseaux de communication existant entre les partenaires, institutionnels ou non, du secteur formation. Dans un passé très récent, j'ai évalué - au sens de recherche évaluative - les salles de découverte "micro-informatique" et "Monde vivant" expérimentées par le Palais de la Découverte et destinées à un public de jeunes -scolaires et non scolaires-. J'ai également, pour le compte de l'Etablissement Public du Parc de la Villette, évalué la messagerie électronique pilote destinée aux clubs scientifiques des mouvements de jeunesse et conduit une enquête visant à définir les besoins de formation de ces mêmes clubs (4).

Sans effacer l'hétérogénéité de cet ensemble, on peut trouver dans ces travaux trois points communs :

- ◊ L'objet en est le système éducatif au sens large, sans restriction, qu'elle soit institutionnelle ou fonctionnelle ; je pense en effet que la mission didactique de l'Ecole pour importante qu'elle soit n'est pas la seule, et que, réciproquement, l'Ecole n'est pas la seule institution en mesure d'assurer des missions de formation (5).
- ◊ Ces travaux concernent, le plus souvent, des essais de changement initiés par des acteurs du système éducatif ; ces tentatives donnent lieu à des micro-actions que je m'attache à observer en profondeur, dans leur complexité.
- ◊ Enfin, ils s'appliquent souvent à ce qu'on appelle aujourd'hui les nouvelles technologies de communication, observées, non pas en elles-mêmes mais comme un élément du système éducatif et sans formuler de postulat à leur égard ; je ne les qualifierais a priori ni de moteurs, ni d'outils avec la neutralité que l'on attribue volontiers à ce terme.

Ces travaux, relativement bien définis, ne recouvrent pas cependant, la totalité de mon activité de recherche. Je pratique un autre genre de recherche dont le statut est bien moins assuré, du moins dans l'Université principalement scientifique où j'exerce. En effet, à côté d'une activité classique d'enseignant : faire des cours, animer des groupes, conduire des séminaires, aider les étudiants dans

leurs travaux personnels... j'ai été amenée à concevoir et organiser une formation nouvelle, formation professionnalisée (6). L'organisation de cette formation repose sur quelques hypothèses pédagogiques (modestes et peu originales) qui se situent dans la problématique de l'articulation entre formation professionnelle et formation générale : par exemple, le stage, prévu dans ce type de formation, s'effectue en alternance avec des périodes de formation à l'Université, le mémoire est axé sur le travail effectué sur le terrain professionnel... Ces hypothèses sont mises à l'épreuve dans l'action, les divers acteurs sont invités à réagir, et moi-même j'observe le système dans lequel je suis impliquée. C'est peut-être le début d'une recherche-action, le début seulement, car la démarche méthodologique n'est pas suffisamment définie, et si je suis sûre de vouloir "la transformation effective de la réalité sociale", je ne suis pas certaine de souhaiter généraliser "les acquis sur le plan des connaissances" (7). C'est peut-être seulement la traduction en actes d'une pensée divergente. Je crois pourtant que se manifestent là d'une part, une des constantes de ma pratique et d'autre part, le signe actuel de la source de mon intérêt pour les Sciences de l'Education.

Les deux types de recherche que je viens d'évoquer ne se distinguent pas par leur objet : dans les deux cas, il s'agit de microactions qui visent à réaliser un petit changement dans le système éducatif ; par contre, la place occupée par le chercheur et la nature de son implication ne sont pas identiques. Dans les deux cas, le chercheur appartient au système, y assure une fonction, est un des éléments de la situation et intervient dans l'évolution du processus. Cependant, lorsqu'il intervient seulement en tant qu'observateur, c'est cette fonction qui définit le rôle qu'il joue dans le déroulement de l'action et son implication est plutôt d'ordre idéologique (pour ma part, j'observe plutôt les essais de changement avec lesquels je suis en accord) ; si, par contre il est simultanément acteur et observateur, son implication est beaucoup plus globale et complexe.

Ces deux places que j'occupe dans les recherches que je conduis, je les retrouve qui s'entrecroisent dans le passé en même temps que surgissent les objets qui ont suscité ma curiosité.

Les fils conducteurs : l'histoire

Mes tous premiers contacts avec la recherche remontent à l'époque où, encore étudiante, j'ai suivi un séminaire aux Hautes Etudes et passé un DES en histoire (8). J'ai fait alors l'apprentissage de la recherche historique sur un sujet d'Histoire ancienne, mes études antérieures m'ayant armée pour l'étude de documents latins et grecs. Ayant passé l'agrégation, je suis devenue enseignante dans un lycée et ce métier m'a alors trop absorbée pour me permettre de m'insérer dans une recherche érudite. D'ailleurs, à cette époque, la manière d'aborder l'histoire et spécialement l'histoire contemporaine, période qui m'attirait le plus, ne répondait pas à mes intérêts : elle sacrifiait trop, à mon goût, à la "tyrannie de l'évènement" (9) ; l'histoire des mentalités, des idéologies, des représentations sociales...en était à ses balbutiements. Je n'ai donc jamais eu l'idée de persévérer dans la recherche historique.

De cette formation historique, j'ai gardé certaines attitudes qui nourrissent ma pratique de recherche ; focaliser mon attention de préférence sur les changements, les conflits et les jeux de pouvoir ; considérer les phénomènes dans leur

évolution et intégrer la dimension diachronique à des analyses, systémiques par exemple, plus directement apparentées au structuralisme ; jeter un regard critique sur "le document" ; préférer la relativité au positivisme, la dialectique au strict enchaînement causal... C'est d'ailleurs la méthode historique que j'ai utilisée, beaucoup plus tard, dans mes thèses de 3ème cycle et d'Etat (10). Les objets sur lesquels portent ces travaux n'appartiennent pas au champ habituel de la science historique, en ce sens qu'il s'agit de phénomènes quasi contemporains de l'écriture et de leur histoire. Ma thèse de 3ème cycle retrace l'histoire d'un essai de changement dans le système éducatif : la naissance et le fonctionnement d'un établissement scolaire différent par son organisation et les méthodes pédagogiques utilisées ; dans ma thèse d'Etat, j'ai tenté de faire subir "l'opération historique" (11) à un objet : une recherche de terrain, proche d'une recherche-action. L'une et l'autre sont des ouvrages d'histoire du présent sinon d'histoire immédiate.

De la découverte de la "pédagogie" à la recherche-action

Pendant mes années d'enseignement au lycée, j'ai fait la découverte de la pédagogie, en somme j'ai appris le métier pour lequel je n'avais pas été formée. Mais cet apprentissage, comme toute formation autodidacte, fut hasardeuse et zigzagante, soumise aux rencontres, aux lectures, aux événements, aux engagements... N'étant pas directement confrontée aux problèmes pédagogiques les plus difficiles puisque j'enseignais dans le second cycle d'un lycée, ce n'est pas l'urgence des problèmes à résoudre qui m'a poussée vers la pédagogie mais plutôt des interrogations plus générales sur le système scolaire et son fonctionnement. Je suis entrée dans la pédagogie par deux chemins divergents. Dans ma discipline d'enseignement, l'histoire, j'ai participé aux travaux engagés par l'IPN pour préparer l'ouverture et accompagner la mise en place et le fonctionnement du Collège audio- visuel de Marly-le-Roi ; il s'agissait de fournir aux équipes enseignantes les analyses et outils qui devaient les aider à utiliser le circuit fermé de Télévision autour duquel était bâti le Collège. Il fallait construire un enseignement, on dirait de nos jours, établir un "design" pédagogique ; il fallait en effet faire l'inventaire du contenu, définir les objectifs mesurables et non mesurables et en tenant compte des données psychologiques, élaborer les stratégies et prévoir le matériel d'enseignement nécessaire pour chaque unité de contenu. Mais, comme aucune information théorique, par exemple sur le behaviorisme ou la mesure en évaluation ne nous était apportée, je n'ai pas exactement perçu, à l'époque, les présupposés qui sous-tendaient cette démarche, et ce travail est resté, à ce moment là pour moi, un travail purement intellectuel, marginal par rapport à ma pratique. Par contre, en participant à la production d'émissions de télévision expérimentales, j'ai acquis des savoir-faire audiovisuels mais, dans ce domaine aussi, j'étais en porte-à-faux car la Télévision était plutôt pour moi, dans le cadre de mes enseignements, l'occasion de faire entrer à l'Ecole le monde extérieur.

D'un autre côté (et ce chemin était plus en accord avec mes interrogations profondes) j'ai fait connaissance, par l'intermédiaire de collègues, anciens des Classes Nouvelles des lendemains de la Seconde Guerre mondiale, et d'enseignants d'école élémentaire plus directement concernés par les problèmes des élèves en difficulté, avec le courant de l'Education nouvelle, les mouvements pédagogiques... Je lisais les *Cahiers Pédagogiques* et j'ai participé à ce mouve-

ment d'idées qui, avant Mai 68, s'inquiétait de l'inadaptation du système scolaire et soulignait la nécessité d'un changement global de perspective pour apporter des réponses au désintérêt et à l'échec de trop nombreux élèves.

A cette époque, j'ai le souvenir d'avoir lu deux ouvrages qui m'ont permis d'approfondir ma réflexion et ont conforté mes prises de position ; il s'agit de *Propos actuels sur l'Éducation* de Jacques Ardoino et de la *Pédagogie institutionnelle* de Michel Lobrot. Et, dans ma classe, j'introduisais quelques petites innovations (12) : une manière différente d'aborder les contenus, par exemple, la lecture critique des manuels, la comparaison des différents journaux quotidiens, des débats à propos d'émissions magazines TV que les élèves regardaient. Au lycée, j'animais un club UNESCO. C'était peu de choses, sûrement pas une recherche, plutôt un état d'esprit. Mai 68 que, pour ma part j'ai vécu de manière très positive avec mes grands élèves, m'a donné l'occasion d'aller plus loin et de participer à une "expérience" au sens banal du terme. La commission pédagogique du lycée Rodin, en mai 1968, composée de professeurs et d'élèves, avait élaboré un projet de "classes expérimentales" qui a pu, grâce à l'appui de quelques personnes du Ministère (13), être mis en application dès la rentrée 68.

Cette expérience, qui a mobilisé des enseignants du lycée en nombre relativement important, et qui a duré plusieurs années dans le premier et le second cycle, est en fait une recherche-action ; à l'époque on disait une recherche spontanée. Malgré l'absence de soutien extérieur, universitaire ou autre, et la conscience qu'avaient les acteurs de leur incompétence en matière de recherche en éducation, cette action a donné lieu à observations et comptes rendus ; des travaux sur la notation ont été effectués ; des articles ont été publiés dans les *Cahiers Pédagogiques*.

En ce qui me concerne, je n'ai participé à cette recherche que pendant deux ans, et uniquement dans le second cycle, mais elle a été très importante pour mes orientations futures. Les objectifs de cette expérience, directement issus du mouvement de Mai 1968, intégraient la réflexion des années antérieures. Autant qu'il me souvienne, ils étaient trois : donner dans chaque classe plus d'initiatives aux élèves, de responsabilité et d'occasions de prendre une décision ; organiser une structure de concertation entre tous les enseignants et tous les élèves, en vue d'une part, d'apporter des réponses collectives aux problèmes posés par la vie de la classe, et d'autre part, de mieux coordonner les enseignements ; ouvrir la classe sur le monde extérieur en multipliant sorties et débats sur des questions d'actualité. Il convient d'ajouter l'idée, partagée par tous les acteurs, de tenter de résoudre les difficultés scolaires de ceux des élèves qui en présentaient le plus, ce qui explique le choix d'une section "non noble" pour tenter l'expérience. En fin de compte, j'ai trois souvenirs : le fonctionnement du "conseil" pour les prises de décisions collectives, la concertation avec les collègues, et les changements que j'avais apporté dans le fonctionnement de la classe d'histoire : le cours magistral avait disparu, les sujets étaient choisis en commun entre le professeur et les élèves ; ceux-ci travaillaient en équipe sur des documents et j'intervenais "en ressource" de manière différenciée selon les sujets et selon les groupes ; les notes étaient discutées et décidées en commun. Certaines de ces dispositions peuvent apparaître banales depuis que Travail indépendant et Travail autonome les ont répandues ; d'autres, par contre, relevaient sans doute d'une certaine utopie...

J'ai commencé à ce moment là de penser que la situation/classe, c'est-à-dire un groupe d'élèves réunis avec un seul adulte, un par discipline, était une situa-

tion incompatible avec des formes de travail qui, répondant mieux aux intérêts des élèves, pourraient en s'appuyant sur le développement de la responsabilité et de l'autonomie, donner l'occasion d'une réelle activité d'apprentissage.

Bien plus tard, j'ai développé cette idée dans ma thèse d'Etat... à propos d'un autre objet.

Cette expérience du lycée Rodin est donc, tout autant que l'aboutissement d'une réflexion, la source de mon engagement en Sciences de l'Education, et de la recherche la plus importante que j'ai conduite par la suite à l'INRP en tant que chercheur à temps plein.

Chercheur à l'INR(D)P

Ce ne sont pourtant pas les classes "expérimentales" de Rodin qui m'ont conduite à l'INR(D)P, mais les compétences acquises, en audio-visuel et en informatique, au cours du stage de Saint Cloud que j'avais suivi en même temps que je poursuivais au lycée Rodin l'expérience que je viens d'évoquer.

Mes intérêts me portaient cependant davantage vers les questions d'organisation générale des systèmes de formation que vers l'usage de l'audio-visuel comme outil pédagogique ; c'est pourquoi j'ai adopté, à ce moment là l'étiquette "technologie éducative" voulant par là signifier que mon projet était de contribuer à rendre le système éducatif plus efficace en y appliquant des règles d'organisation plus rationnelles. Je jouais un peu sur les mots, car le terme était en général spontanément entendu comme synonyme d'usage des machines dans l'enseignement. En tout cas, il n'avait pas bonne presse et apparaissait comme chargé d'intentions technocratiques. Pour ma part, je pensais que la technologie éducative n'était absolument pas en contradiction avec d'autres projets de rénovation pédagogique qui visaient à résoudre les problèmes posés par l'échec scolaire (14) ; il s'agissait d'une entrée différente.

Et de fait, j'ai infléchi la mission dont j'avais été chargée ; je devais coordonner et piloter les recherches audiovisuelles conduites par le Service des Etudes et de recherches pédagogiques, dans les établissements expérimentaux ou chargés d'expérience du second degré et notamment, reprendre en charge le pilotage des circuits fermés de Télévision et donc le collège audiovisuel de Marly-le-Roi. Je l'ai fait, mais très rapidement, je me suis principalement intéressée à la mise en place de l'observation du Centre d'autodocumentation du CES de Marly-le-Roi.

Cette recherche, que j'ai appelée la recherche/CAD offrait un double intérêt pour moi : il s'agissait d'une recherche de système, et le contenu de l'innovation remettait absolument en cause l'organisation de la classe, dans un sens assez proche de ce que j'avais tenté au lycée Rodin. L'objectif général consistait à mettre en place une nouvelle forme d'organisation scolaire permettant aux élèves de prendre en charge de manière autonome, une partie de leur formation ; c'était un essai pour mettre en place un système et à mon avis, il est très réducteur de l'assimiler à un simple essai de Travail indépendant.

La recherche était conduite sur le terrain comme une recherche-action ; mon rôle, avec l'aide, à l'INRP, d'une petite équipe, consistait à aider les acteurs du terrain à la mise en place du système, à l'observer et publier les résultats de ces

observations (15). C'est l'histoire de cette recherche qui a fait l'objet de ma thèse d'Etat où se rencontrent l'histoire, la recherche-action et l'observation d'une micro-action visant à introduire un changement dans le système éducatif. Mon entrée à l'INR(D)P constitue sans doute le tournant principal dans l'itinéraire de recherche que je tente de reconstituer.

J'ai alors abandonné l'enseignement, provisoirement pour la recherche et l'histoire, définitivement pour les Sciences de l'Education.

C'est au cours de mon passage à l'INR(D)P que j'ai opéré progressivement au niveau scientifique, une véritable reconversion : lectures, rencontres, groupes de travail, m'ont permis de me familiariser avec les concepts fondamentaux de disciplines qui n'étaient pas les miennes à l'origine : motivation, attitude, représentation, apprentissage... Sur le plan méthodologique, j'ai fait connaissance avec les méthodes des sciences sociales : techniques d'observation, d'entretiens, d'analyse de contenu...et je les ai pratiquées. Si dans la période précédente je lisais Althusser, Sartre, Gramsci, Reich, je me suis tournée alors vers Foucault, Barthes, Crozier et me suis intéressée au débat entre Piaget et Chomski.

Plusieurs rencontres ont joué un rôle important et notamment celle de Louis Legrand par sa volonté de changer le système éducatif et de trouver les conditions de sa démocratisation, celle de Bertrand Schwartz pour ses actions dans le domaine de l'Education permanente, et sa vision ouverte du système éducatif.

J'ai participé à de nombreux groupes de travail, notamment celui où avec des chercheurs du CRESAS nous nous interrogeons sur les rapports entre l'Ecole et la Société, et celui où autour de Jean Hassenforder, nous débattions d'un livre ou d'un thème en évoquant les recherches étrangères, celui qui, lors de la restructuration de l'INRDP en INRP a tenté d'identifier les divers types de recherche en éducation (16).

Ces interrogations rejoignaient celles qui faisaient l'objet des débats de la toute jeune Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education, à laquelle je participais, ce qui m'a donné l'occasion de connaître les chercheurs et universitaires en Sciences de l'Education.

Pour terminer ce chapitre, j'évoquerai une recherche que j'ai menée vers la fin de mon passage à l'INRP. Cette recherche, bien qu'achevée, me semble faire le lien avec ce qu'est devenue et ce qui reste aujourd'hui ma pratique de recherche. J'avais d'ailleurs l'intention d'en faire ma thèse de 3ème cycle, et je n'y ai renoncé que par suite d'obstacles matériels inattendus.

Cette recherche me semble caractéristique par son objet : le Centre de Ressources audiovisuel de la Ville Nouvelle de Saint- Quentin-en-Yvelines ; le CRAV, équipement commun, pour les établissements scolaires et les associations d'un secteur de la ville nouvelle, avait pour mission, en ce qui concerne le système éducatif, de fournir un certain nombre de prestations audiovisuelles, et à travers ces prestations - notamment de formation des enseignants - de mettre en contact l'Ecole avec son environnement. Cet objet intègre donc les trois thèmes que je discerne aujourd'hui dans mon travail de recherche : il concerne, dans le système éducatif au sens large, un essai de changement qui s'appuie sur les nouvelles technologies de communication.

Elle est également caractéristique sur le plan méthodologique. Chargée d'évaluer le CRAV, j'avais conçu cette évaluation comme une observation participante du processus en train de se développer, de la micro-action engagée sur le terrain ; elle avait principalement une fonction de régulation dans le système. En commun avec l'équipe du CRAV, nous avons clarifié et hiérarchisé les objectifs, déterminé les informations à recueillir pour définir les stratégies possibles, en choisir une, et éventuellement la modifier en cours de route. Les informations ont été recueillies par l'intermédiaire d'observations directes quotidiennes et par les enquêtes plus systématiques auprès des publics concernés. Cette conception de l'évaluation n'étant pas exactement celle du Ministère qui l'avait commandée, les crédits affectés à la recherche ont été supprimés et les résultats restent partiels (17).

Pour conclure provisoirement...

Je ne dirais pas que "la boucle est bouclée" car elle reste ouverte pour d'autres aventures, cependant les deux cheminements empruntés pour entrer dans les Sciences de l'Éducation tendent, me semblent-ils, à se rejoindre. Si je tente d'apprécier la portée historique de mon itinéraire de recherche -je laisse à d'autres le soin d'en apprécier la portée scientifique- je dirais volontiers qu'il s'inscrit assez fidèlement dans l'évolution des courants pédagogiques de ces vingt dernières années. La nécessité d'un changement du système éducatif est perçue par tous, mais les voies pour y parvenir divergent : les uns cherchent à introduire les notions de planification et d'efficacité, en s'appuyant sur les mutations technologiques ; les autres veulent rendre le pouvoir aux formés. Il est intéressant de noter que dans le cadre de l'éducation permanente, ces deux perspectives se rejoignent souvent. Les avis divergent également à propos de la manière dont la recherche peut contribuer au changement : est-ce en tentant de valider de plus en plus de connaissances sur le système éducatif, est-ce par une observation des pratiques, conduites par les praticiens, ou en tout cas en étroite symbiose entre chercheurs et praticiens ?

Dans mon itinéraire, les deux tendances coexistent et s'interpénètrent ; pour ma part, je ne dirais pas qu'elles sont contradictoires. Sans doute, ces incertitudes et ces tâtonnements conceptuels et méthodologiques sont-ils simplement un témoignage sur une discipline en voie de constitution.

Annie BIREAUD

NOTES

(1) L'INRDP (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique), où j'ai été détachée en 1971, est devenu INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) en 1976.

(2) Le GRUSEM (Groupe de Recherche sur les Usages Sociaux et Educatifs des Médias) a été créé en 1984 ; plusieurs enseignants-chercheurs le constituent. J'ai plutôt centré ce développement sur mes orientations et travaux personnels ;

mais certaines recherches font l'objet de travaux d'équipe avec notamment Elisabeth Cazenave et Pierre Moeglin.

(3) MORIN (E.).- *Commune en France. La métamorphose de Plodémet.*- Fayard, 1967, p. 395 dans l'édition 1984.

(4) A ce propos, cf. BIREAUD (A.) ; FOURNIALS (F).- "Découverte scientifique et pédagogie de l'autonomie", in *Revue française de Pédagogie*, n° 68.- Juillet, août, sept. 1984.

BIREAUD (A.) ; FOURNIALS (F).- Enquête *Formation-Clubs scientifiques.* (La Villette - Musée National des Sciences, des Techniques et des Industries), 1984.

BIREAUD (A.).- *Un essai de messagerie interassociative*, Communication au 6ème Congrès National sur l'Information et la Documentation.- Versailles, juin 1985.

BIREAUD (A.).- "Les entreprises scientifiques et techniques, lieux de formation", in *Education permanente*, n° 82, mars 1986.

(5) Bien que tentée, un moment, par les analyses de Guy Avanzini (*Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire.*- Privat, 1975), je n'y ai finalement pas souscrit.

(6) Il s'agit du DESS "Conception de systèmes de formation".

(7) Cf. Essais de préface à l'ouvrage de BARBIER (R.).- *La recherche-action dans l'institution éducative.*- Gauthiers Villars, 1977, p. 26.

(8) Diplôme d'Etudes Supérieures. A cette époque, il n'existait pas de thèse de 3ème cycle.

(9) Cf. *Faire de l'histoire* sous la direction de LE GOFF (J) et NORA (P.).- Gallimard, 1974, p. 11.

(10) Le Collège audiovisuel de Marly-le-Roi. Une innovation en technologie éducative, 1963-1970. Etude historique. Thèse de 3ème cycle en Sciences de l'Education et de la Communication (Université Paris XIII, 1979).

(11) "L'opération historique consiste à découper le donné selon une loi présente qui se distingue de son autre (passé), à prendre de la distance par rapport à une situation acquise et à marquer ainsi par un discours le changement effectif qui a permis cette distanciation". Michel de Certeau "L'opération historique", in *Faire de l'histoire*, op. cit.

(12) Je sais que la notion d'innovation "est probablement une des plus mystifiante qui soient" (ARDOINO, (J.).- *Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives.*- Gauthiers-Villars.- UNESCO, 1980, p. 144), mais j'avoue ne pas trouver d'autre terme pour désigner les micro-changements que l'on introduit, en tant qu'acteur, sans se faire d'illusion sur la portée sociale de ces petites nouveautés.

(13) Notamment l'I.G. Madame Dejean et Roger Uberschlag.

(14) J'ai développé cette question dans un article paru dans le n^o 2, juin 1985 des *Amis de Sèvres* et intitulé "Audiovisuel, informatique, télématique et pédagogie différenciée".

(15) Sur le terrain, j'ai travaillé principalement avec J.-P. Delannoy et J.-P. Astolfi à l'INRP. J'avais l'aide d'A. Coulibaly et de B. Peterfalvi.

(16) Le travail de ce groupe a donné lieu à la publication d'un livre blanc.

(17) Cf. BIREAUD (A.) ; ARAGAO (L.).- Le Centre de ressources audio-visuel de la Ville Nouvelle de Saint Quentin en Yvelines. Compte rendu des travaux d'évaluation. INRP/ERPA, juillet 1978.

PRINCIPALES PUBLICATIONS

"Le travail indépendant. Le centre d'autodocumentation du Collège de Marly-le-Roi", *Recherches Pédagogiques*, n^o 66, 1964.

"L'accès des élèves à l'autonomie. A la recherche d'une méthode de travail", *Recherches Pédagogiques*, n^o 76, 1975.

"Attitudes d'enseignants à l'égard d'une innovation portant sur l'autonomie", *Revue Française de Pédagogie*, n^o 47, avril-mai-juin 1979 (A. Bureau et B. Peterfalvi).

Une bibliographie complète figure dans ma thèse d'Etat citée en note (10).



DE NIETZSCHE AU MÉDIA PLANNING (*)

À LA RECHERCHE DU VRAI MONDE

par François MARIET

Un itinéraire de recherche est la résultante des hasards et des nécessités. Les nécessités sont les mêmes pour tous au sein d'une discipline donnée, fussent-elles perçues avec une lucidité très inégale : contraintes économiques (celle des revenus personnels comme celle des budgets de recherche), contraintes du sous-champ scientifique qui conduisent à se positionner sur le marché de la recherche (stratégies de distinction ou d'affiliation, avec ce que cela implique de problématiques obligées, de règles socio-historiquement définies d'apodicticité, etc.) et contraintes mixtes de la carrière et de la scientificité, celles des thèses et des publications. Qui ne publie pas ne périr pas nécessairement : il existe des voies détournées, celles de l'administration, des responsabilités syndicales, des carrières à l'étranger, etc. Chacun de nous arbitre au mieux de ses moyens, des

données de sa vie privée, de ses goûts et de ses dégoûts et ceux qui choisissent la recherche privilégient certains types de profits aux dépens d'autres (c'est le coût du renoncement). Si j'emprunte ce détour autorisé en introduction, c'est pour rappeler que je n'ignore pas le poids de la nécessité sociale sur un itinéraire de recherche ; cela dit, que l'on m'accorde de m'en tenir maintenant aux hasards, de quitter les autoroutes pour évoquer les chemins des écoliers de la recherche.

Les professeurs de lente lecture

Au début, il y a la lecture des textes classiques et réputés difficiles avec de redoutables "professeurs de lente lecture" : Platon, Freud et M. Mead avec Y. Brès, Descartes et Spinoza avec Guérout, Aristote, Husserl, Engels, Marx, Frege, Bachelard, Piaget avec J.T. Desanti, Husserl encore, Heidegger et Nietzsche avec E. Levinas, et puis Durkheim et les classiques de l'analyse quantitative en sociologie sous le tutorat sans indulgence d'A. Lancelot à Science Po'. Cette école de lecture avait deux mérites : donner accès aux textes majeurs sans intermédiaire, délivrer des lectures secondaires, des oeuvres d'introduction, de résumés de vulgarisation. Je suis ainsi passé de la philosophie à la sociologie et à la science politique sous l'influence de Pierre Bourdieu (lectures, et puis son séminaire où "planchaient" Fritz K. Ringer, Raymond Williams, Jean-Claude Chamborédon, etc.) et d'Alain Lancelot qui m'a envoyé écouter Annick Percheron, Guy Michelat. Chez Alain Lancelot comme chez Pierre Bourdieu me fascinait l'articulation féconde de données quantitatives et de l'expérience du monde quotidien qu'il s'agisse d'expliquer les goûts électoraux ou le comportement esthétique. Même la littérature n'était pas absente de leurs analyses (Marcel Proust, Romain Rolland, Thomas Mann, Robert Musil) et ils donnaient le sentiment de parler du "vrai monde". Normalien apprenti philosophe mais enfant de la rue et des HLM, je supportais déjà très mal le discours si distant de certains intellectuels à la mode à l'époque. Ils me semblaient n'avoir pour expérience du monde que celle des mondanités, ils parlaient de la lutte des classes avec l'aisance que donne la sécurité de l'emploi, j'avais été quelques mois manoeuvre-maçon, responsable de centres de loisirs pour enfants d'ouvriers (en Allemagne, à Offenbach am Main) et je soupçonnais certaines contorsions intellectuelles d'être ridicules mais surtout dangereuses ; pour moi, la sociologie du politique réconciliait enfin le goût pour la grâce de l'exercice intellectuel et le savoir intime de la pesanteur des choses de la vie.

Effets et fonctionnement des médias

Cette double exigence m'a poursuivi et m'a conduit à apprendre un peu plus d'économie et de marketing : le monde était là, dans les Mammouth, les Carrefour, les Centres Leclerc et les Conforama, dans l'étude du pouvoir d'achat, dans les agrégats de la comptabilité nationale, dans les messages publicitaires, dans le coût des cantines et des transports scolaires. Enfin, on parlait du vrai monde, celui que j'avais côtoyé, où l'on économisait sur la viande, où l'on connaissait le prix des pommes de terre et du ticket de métro. La rencontre de J.C. Eicher et de son équipe à l'IREDU (Dijon), à l'occasion d'un film avec P. Bourdieu, a été décisive dans ma réorientation. Ainsi, obsédé par le réalisme

né de ma propre expérience du monde (rationalisé, légitimé à l'occasion par les énoncés d'Epicure, Marx, Nizan, puis de Bourdieu) je suis passé, ma thèse de troisième cycle sur "Nietzsche et le système scolaire" achevée (c'est peu dire que mon directeur de thèse, E. Lévinas, désapprouva l'idée de "sociologuer le génie", à une réflexion sur les effets des médias (ce fut ma thèse d'Etat sur la diffusion des idées de M. McLuhan), et de là, à une étude concrète du mode de fonctionnement concret de ces médias (passant de la "lecture" de la presse à l'analyse des conditions politiques, sociales et économiques de production et de diffusion de l'information).

Trouver le lieu où le politique transforme la vie des gens

De Nietzsche au média planning, un même projet ne m'a pas quitté : trouver le lieu où la politique transforme la vie des gens, de manière invisible. Ainsi suis-je passé de l'instruction civique aux médias, et dans les médias de leur contenu manifeste à leur structure essentielle (financement, organisation, etc.). Le hasard des postes disponibles et la demande sociale m'ont conforté dans cette voie : les étudiants de Paris-Dauphine, ceux de Sciences Po' comme ceux du Département de marketing de Baruch College (Université publique de New York) posent de redoutables questions : comment appliquer ça dans une entreprise, combien ça coûte, à quel emploi cela conduit-il, etc. ? Les étudiants que je rencontre, depuis plusieurs années, ont une assez bonne connaissance des entreprises et ils m'ont obligé à orienter mes recherches vers ce nouveau monde. Ainsi on retrouve l'exigence formulée par J.T. Desanti : si vous voulez faire de l'épistémologie, soyez d'abord praticien de la science dont vous voulez étudier le mode de production : si vous voulez former pour des entreprises (quitte à choquer, paraphrasons : et non pour le chômage), il vous faut connaître les emplois auxquels vous formez, et pour cela, mieux vaut savoir les pratiquer. Dans l'enseignement, le ridicule ne tue pas encore mais cela pourrait ne pas tarder ! C'est ainsi que j'ai trouvé le terrain et le terreau de mes recherches ; l'exigence pédagogique et le goût personnel m'y ont conduit, mais aussi mes dégoûts. J'ai appris de plus en plus auprès des entreprises sur le fonctionnement des médias, le média planning et l'achat d'espace, pour pouvoir à la fois enseigner et effectuer des recherches en ayant accès aux données premières. "Revenir aux choses-mêmes..." en quelque sorte. Ancien élève à l'école laïque de maîtres sérieux et honnêtes et qui, progressistes en acte, appliquaient leur engagement sans grand discours en préparant leur classe et en "suivant" leurs élèves, je supporte encore mal l'irresponsabilité de ceux qui vendent à la criée sur le marché universitaire des idées qui conduiront au chômage, à l'inadaptation et à la déception sociale ; la démagogie me semble le plus grand péché intellectuel, la source de bien des obstacles épistémologiques et un gaspillage inadmissible. La rencontre de Gabriel Langouet, impressionnant pédagogue et chercheur rigoureux, puis notre collaboration au laboratoire audio-visuel de l'ENS de St Cloud ont renforcé ma conviction. Il est clair donc que la nécessité d'enseigner a affecté fortement mes orientations de recherche : il me fallait, et il me faut toujours, enseigner ce qui conduit à des emplois. J'ai dû ainsi concilier cette exigence avec mes intérêts de recherche : le résultat, c'est l'approche que je tente de construire, des politiques affectant la socialisation culturelle, à travers les comportements de consommation (de médias et de produits), à travers l'information économique.

Décentrement culturel

Pour être trivial, je voudrais ajouter également l'importance considérable qu'a pu avoir dans mes orientations la fréquentation intime de langues et de cultures étrangères. Je n'ai pas d'expérience linguistique des langues étrangères, mais j'en ai une expérience de vie quotidienne et, outre la possibilité - acquise non sans mal - de lire directement, sans intermédiaire ni glose certains travaux étrangers et de recueillir dans des moindres délais certaines informations-clefs (aux Etats Unis ou en Allemagne, sur les médias notamment), j'ai fait l'expérience du décentrement et de l'arbitraire culturel. J'ai mieux compris la spécificité des médias français quand j'ai dû l'exposer en anglais à des collègues américains ; de la même façon j'ai dû souvent reformuler des projets de recherche pour les rendre "acceptables" par des collègues étrangers, reformulation éclairante mais douloureuse. Jamais je n'ai si bien observé ce que c'était d'être français, ou du moins de n'être pas allemand ou américain. Il est clair que le bon sens n'est pas près de chez nous et j'ai perçu en annonçant chaque jour le *Wall Street Journal* ou *Handelsblatt* ce que charriait de risques d'ankylose et d'ethnocentrisme la mono-culture du *Monde*.

Socialisation culturelle par les médias

En même temps, du supermarché à la conception des manuels scolaires, j'étais confronté quotidiennement aux différences de socialisation culturelle et incité ainsi à chercher dans les médias des agents et des miroirs (parmi d'autres) des socialisations nationales. Et puis, saine hygiène, j'ai fini par comprendre que dans tout ce qui touche la réflexion sur les transmissions culturelles, il faut faire prendre l'air à nos concepts, surtout lorsque l'on est français, tant le monde intellectuel parisien est arrogant et tellement provincial (le côté *New York Times/Washington Post* des intellectuels américains en est une autre variante nationale). En fait, issu d'une discipline et d'une génération portée à l'idéologie, cherchant à comprendre le monde des changements socio-culturels, il a fallu beaucoup de temps pour que s'impose à mes yeux la simple réalité, dégagée de son fatras de "prévention". Dans ce domaine de recherche, sans doute le plus corrompu par l'ethnocentrisme de classe, la fréquentation des données du média planning et de l'achat d'espace constitue pour moi un garde-fou que j'espère efficace. Ici, toutes les idées ne se valent pas et il est conseillé d'avoir contrôlé ses affirmations par deux fois, avant de les appliquer. L'évaluation de pratiques n'attend pas, et le "client" ne pardonne pas.

Cet "itinéraire", je le sens bien, est trop polémique et peut-être flou, mais surtout incomplet : il y manque la mention des lectures décapantes, celles de Braudel ou d'Havelock par exemple, il y manque la mention des amitiés, il y manque la mention des admirations aussi (l'humanisme d'Alfred Grosser, le professionnalisme éclairé et responsable de certains chefs d'entreprises). J'ai surtout voulu montrer ce qu'un itinéraire de recherche pouvait devoir au hasard, à l'occasion. Bachelard prétendait qu'un chercheur n'est utile que pendant la première partie de sa vie, comme j'attaque la seconde partie de ma vie active,

j'ai l'impression de disposer seulement maintenant de l'indépendance de pensée qui permet l'exercice honnête de la recherche dans le domaine de l'éducation. Comme la recherche me passionne encore plus qu'autrefois, espérons que j'ai commencé par être vieux.

François MARIET

(*) média planning : choix des différents médias pour une campagne publicitaire ; suppose une connaissance approfondie des audiences, des tarifs et des conditions de diffusion.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

Ouvrages

La réduction des inégalités.- Editions Hatier, 1978, réédité en 1983.

Apprendre à devenir citoyen à l'école.- Editions ESF, 1979, (en collab., traduit en espagnol).

L'enfant, la famille et l'école.- Editions ESF, 1981 (ouvrage collectif sous ma direction).

L'audiovisuel et les médias à l'école élémentaire.- Paris : Editions Armand Colin, 1981 (ouvrage collectif sous ma direction).

Articles

"Le langage des manuels d'économie", *Etudes de linguistique appliquée*, n° 23, juin 1976.

"Nietzsche : l'enfance d'une philosophie", *Revue de l'enseignement philosophique*, n° 5, juin-juillet 1977.

"La constitution du goût musical", *Musique en Jeu*, n° 33, novembre 1978.

"La formation d'une inculture : la vie économique et sociale selon les manuels de lecture à l'école élémentaire en France", *Etudes de linguistique Appliquée*, n° 47, juillet-septembre 1982. J'ai également assuré la direction de ce numéro consacré à *L'enseignement des cultures*.

"Etats-Unis : USA Today réveille la press", *Médias-Pouvoirs*, n° 2, mars 1986.

"La politique des gouvernements socialistes français en matière de médias (1981-1986)", *French Politics and Society* (Center for European Studies, Harvard University), n° 14, juin 1986.

"Les enfants et la télévision du mercredi", *Revue Française de Pédagogie*, n° 76, juillet-septembre 1986.

Rapports

Le maintien des liens des migrants avec leur culture d'origine.- Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1980 (disponible également en anglais).

La pénétration mondiale des médias francophones.- Rapport pour le Haut Conseil de la Francophonie, 47 p. + cartes. Publié en grande partie à la Documentation Française, Paris, 1986.

Films et documents audio-visuels

Capital culturel, capital humain.- 1986 avec Pierre Bourdieu.

L'enquête en Sciences Sociales.- 1979 avec l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education (CNRS).

L'INTERDISCIPLINARITÉ

par Françoise CROS

“La revendication interdisciplinaire apparaît comme une panacée épistémologique appelée à guérir tous les maux qui affectent la conscience scientifique de notre temps” s'exclame Georges Gusdorf. Il semble, en effet, que ces quinze dernières années ont vu apparaître une exigence d'interdisciplinarité en réponse à une hyperspécialisation, à un savoir éclaté, à une connaissance mosaïque. Certains y ont même vu un phénomène de mode, une sorte de snobisme du monde universitaire en quête de nouveauté et de renouvellement. Beaucoup parlaient d'interdisciplinarité mais peu exigeaient une connaissance rigoureuse de ce terme. L'inconscient entrait pour une grande part dans cette quête d'ouverture, d'absolu global et d'universalité, de communion avec la complexité du monde.

L'interdisciplinarité s'inscrit, en effet, dans une perspective historique, dans l'histoire des disciplines et du savoir, dans une sociologie des connaissances. Elle est abordée selon deux axes qui, bien que complémentaires, se séparent dans la lecture faite du rôle des disciplines :

- l'une que nous appellerons l'*interdisciplinarité académique* analyse en profondeur la constitution des disciplines, leur bienfait, leur recouvrement jusqu'à l'élaboration possible d'une survie des services dans une perspective qui peut devenir dangereusement hégémonique et totalitaire. Quel est le prix à payer pour chaque discipline ? Quel est le goufre amer qui s'offre à elles ? Ou quel est leur enrichissement ou leur ouverture possibles ?
- l'autre, que nous qualifierons d'*interdisciplinarité pédagogique*, se centre sur la bipolarité enseignement-apprentissage. Elle tente de dégager les conditions d'une interdisciplinarité réconciliatrice, l'homme-apprenant avec les contenus à acquérir en milieu scolaire.

La perspective historique

Sans être appelée interdisciplinarité, on peut dire qu'il y a toujours eu de la part de l'homme une quête de savoir encyclopédique. Au Moyen Age, les encyclopédistes cherchaient à établir des liens entre les disciplines et à les hiérarchiser entre elles. La constitution progressive de nouvelles disciplines illustre cette interdisciplinarité : la sociologie est née de l'histoire, la psychologie de la philosophie. Il y a émergence d'une discipline nouvelle à partir d'une autre qui lui serait “mère”. Il faut y ajouter des conditions institutionnelles, culturelles et économiques favorables.

Les disciplines s'inscrivent dans l'histoire, leur nécessité sociale, leur survie sont dues à leur maintien dans la société. Mais alors, pourquoi ces quinze dernières années y-a-t-il eu un regain très fort pour l'interdisciplinarité ?

Georges Gusdorf explique que "le projet de l'interdisciplinarité dessine d'âge en âge l'un des grands axes de l'histoire de la connaissance. A mesure que la progression du savoir se réalise par spécialisation, le souci de l'unité suscite le désir d'un regroupement".

GUSDORF (G.).- Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire, in *Interdisciplinarité et sciences humaines*.- Volume I, UNESCO, 1983.

GUSDORF (G.).- Interdisciplinarité, in *Encyclopedia Universalis*.- Volume 8, pp. 1086-90.

Il semble également que l'interdisciplinarité soit une réponse à l'évolution même des savoirs et que les trente dernières années du 20ème siècle se situent au lieu de convergence de trois constatations :

◊ La complexification croissante que dévoile jour après jour l'homme à travers les découvertes qu'il fait. Tout semble relié.

◊ Les disciplines ne répondent pas au rôle qui leur était originellement assigné, il y a un besoin de sortir de leurs limites, de chercher ailleurs méthodes et idées.

◊ Le souci humaniste d'une certaine unité du savoir, meilleur garant contre tous les obscurantismes. P. Delattre traduit le double mouvement de spécialisation nécessairement due à l'accroissement de nos connaissances et de rapprochement obligé à travers l'Unité de l'homme pour fuir une situation en Tour de Babel.

DELATTRE (P.).- Interdisciplinaires/Recherches in *Encyclopedia Universalis*.- p 1261-1266, 1984.

Il montre également l'évolution tâtonnante des rapports entre les disciplines jusqu'à l'éclosion de théories générales, de courants épistémologiques traversant et secouant les diverses disciplines. On retrouve aussi ce souci chez :

WEISS (P.A.).- *L'archipel scientifique*.- trad. J. RAMBAUD.- Maloine, 1974.

Dans un premier temps, il semblerait que ce soit les disciplines scientifiques qui avait fait l'objet d'une quête interdisciplinaire, dans un renouvellement de leur contenu même, premier souffle nouveau bouleversant par exemple la mathématique boubakiste ou la physique pour une mathématique ensembliste et une physique quantique. Mais ces disciplines à noyau dur sont restées relativement circonscrites alors que la seconde vague de quête interdisciplinaire a bouleversé, pour ne pas dire modifié, des disciplines plus instables comme les sciences humaines. Ces dernières ont alors fait l'objet de transformations, de questionnements, quant à leur identité, leur utilité, leurs frontières. Elles ont permis une considérable éclaircie des questions épistémologiques qu'on trouvera remarquablement bien regroupées dans l'ouvrage collectif suivant :

APOSTEL (L.) ; BENOIST (J.M.) ; BOTTOMORE (T.B.) ; BOULDING (K.E.) ; DUFRENNE (M.) ; ELIADE (M.) ; FURTADO (C.) ; GUSDORF (G.) ; KRISHNA (D.) ; MOMMSEM (W.J.) ; MORIN (E.) ; PALMARINI (M.P.) ; SINACOEUR (M.A.) ; SMIRNOU (S.N.) ; UI (J.).- *Interdisciplinarité et Sciences humaines*. Volume I, UNESCO, 1983.

Ces tentatives interdisciplinaires ont trouvé leur lieu de prédilection dans les universités même où éclosent les différents mouvements de pensées, aussi bien

de la part des chercheurs que des enseignants en quête de savoir renouvelé dans une perspective parfois frondeuse, en liaison avec une remise en cause dans la communication pédagogique, dans la hiérarchie instituée des savoirs, dans le partage du pouvoir et dans la relation à la connaissance.

Interdisciplinarité : Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités.- OCDE.- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1972.

L'interdisciplinarité académique

1. Il paraît logique pour cerner le concept d'interdisciplinarité de définir ce qu'est une *discipline*.

Il semblerait que la discipline, surtout si elle est scientifique, est aisément cernable à travers son ensemble d'objets, observables ou formalisables, son ensemble de phénomènes régis en lois qui en constituent l'ossature même. Mais, à y regarder de plus près sur le plan de leur constitution à travers les siècles, la conception de consolidation d'une discipline par accumulation des découvertes ne correspond nullement à la réalité. Il s'agit de bouleversements successifs, des "révolutions" considérées non comme des épisodes cumulatifs mais bien par un balayage du paradigme ancien par un paradigme nouveau et incompatible avec le précédent ! La discipline se révèle plus sociologique qu'abstraite. L'idée d'une discipline qui existerait en dehors de groupes humains qui la créent est impensable. Pour comprendre la discipline, il faut connaître les caractéristiques spéciales des groupes qui la créent et l'utilisent. Elle est liée à l'évolution même de leur réflexion, de leur appréhension du monde. Deux ouvrages contribuent à cette réflexion :

KUHN (T.S).- *La structure des révolutions scientifiques.* - Flammarion, 1983.

POPPER (K.R.).- *La logique de la découverte scientifique.*- Payot, 1982.

2. Comment alors se situe l'interdisciplinarité par rapport aux autres disciplines ? Plusieurs concepts ont été avancés : multidisciplinarité, pluridisciplinarité, antidisciplinarité, transdisciplinarité, bidisciplinarité, codisciplinarité. Comment y voir clair dans ce dédale ?

Outre l'ouvrage déjà cité de l'OCDE sur les problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités qui tente une distinction entre les multidisciplinarités (juxtaposition des disciplines diverses), pluridisciplinarité (juxtaposition de disciplines voisines dans le domaine des connaissances comme mathématique et physique), interdisciplinarité (toute interaction entre plusieurs disciplines, quelle que soit sa forme), il existe bien d'autres classifications et nous renvoyons le lecteur à leurs auteurs :

ALTHUSSER (L.).- *Philosophe et philosophie spontanée du savant.*- Maspéro, 1974.

JANTSCH (E.).- "Qu'est-ce que l'interdisciplinarité" in *Interdisciplinarité.*- CERI-OCDE, 1972.

BOISOT (M.H.).- "Discipline, interdisciplinarité, programme interdisciplinaire" in *Revue Française de Pédagogie*, n^o 17, oct.-nov.-déc. 1971.

3. Est-il possible de *concevoir une interdisciplinarité* qui soit autre chose qu'une juxtaposition de disciplines, tout en respectant la vie intrinsèque de ces dernières ? C'est là la portée de toute une épistémologie des sciences, de courants qui traverseraient les disciplines, de méthodes, concepts ou instruments qui leur seraient communs tout en ne les altérant pas. Beaucoup de penseurs contemporains se réclament du courant de complexification mouvante liée à la vie : Edgar Morin a créé un centre interdisciplinaire, Michel Serres étudie le nouvel esprit scientifique à travers le repère du concept bachelardien de complexité : l'homme devient alors l'intercepteur de réseaux d'interférence, Piaget, Levi-Strauss, Propp et Chomsky font appel au structuralisme qui serait une théorie générale. Mais est-ce une production de l'esprit qui donnerait alors forme et interprétation aux objets ?

L'interdisciplinarité ainsi dégagée n'est pas comme on pourrait le supposer le maillon qui lie les disciplines, l'*inter*-position de quelque chose qui *inter*-pelle les disciplines entre elles mais une construction intellectuelle permettant une compréhension du monde qui nous entoure et nous régit. Cette construction traverse toutes les disciplines, notamment les sciences sociales et humaines. Les quelques ouvrages cités permettront de mieux saisir ce souci d'universalité.

CHOMSKY (N.).- *Essai sur la forme et le sens*.- Paris : Ed. du Seuil, 1980.

LEVI-STRAUSS (C.).- *Anthropologie structurale*.- Paris : Plon, 1958.

LEVI-STRAUSS (C.).- *Les structures élémentaires de la parenté*.- Paris : La Haye, 1968.

MORIN (E.).- *La méthode*.- Paris : PUF, 1967.

PIAGET (Y.).- *Le structuralisme* .- Paris : PUF, 1968.- (Que sais-je ? ; 1311.)

PIAGET (J.).- "La psychologie, les relations interdisciplinaires et le système des sciences" in *XVIIIe Congrès International des Psychologues*.- Moscou : 1966.

PIAGET (J.).- "Méthodologie des relations interdisciplinaires" in *De la méthode*.- Bruxelles : 1972.- pp. 85-95.

PIAGET (J.).- "Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et mécanismes communs" in *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*.- Paris, La Haye : UNESCO/Mouton, 1970.- pp. 559-628.

PIAGET (J.).- "La recherche orientée multidisciplinaire" in *Revue Internationale des Sciences Sociales*.- Paris : UNESCO, 1968.- Vol. XX ; n° 2.

PROPP (U.).- *Morphologie du conte* .- Seuil, 1970.

SERRES (M.).- *Hermès II - L'interférence* .- Paris : Ed. de Minuit, 1972.

Nous retrouvons aussi une revendication d'interdisciplinarité dans le champ de l'analyse systémique, issue de la cybernétique et dans les interprétations de la morphogénèse. Trois ouvrages denses permettent d'en saisir la portée.

LE MOIGNE (J.L.).- *La théorie du système général : théorie de la modélisation*.- Paris : PUF, 1977.

THOM (R.).- *Paraboles et catastrophes* : entretiens sur les mathématiques, la science et la philosophie réalisés par G. GIORELLO et S. MORINI.- Paris : Flammarion, 1983.

THOM (R.).- *Modèles mathématiques de la morphogénèse.*- Paris : PUF, 1974.
THOM (R.).- "L'Interdisciplinarité : ce qu'elle pourrait donner" in *Cycles, nouveaux horizons de la connaissance.*- UNESCO, 1979.

Ce sont des modèles et des méthodes pouvant être utilisées auprès de phénomènes variés, auprès d'objets appartenant à plusieurs disciplines ; Raymond Boudon en fait une synthèse claire :

BOUDON (R.).- "Modèles et méthodes de mathématique" in *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines.*- La Haye : Mouton/UNESCO, 1970.- T. 1, pp. 682-83.

Les mathématiques, par leur constitution abstraite, basées sur des postulats, des axiomes, résultat d'une élaboration intellectuelle ont, dans l'interdisciplinarité envisagée ici, un statut particulier qui a pu faire dire à certains que les problématiques étaient interdisciplinaires par essence. En effet, elles ne se soucient pas de "coller" à des observations directes de la réalité, mais ont pour objet le fonctionnement d'une logique, d'un emboîtement rationnel et codé d'éléments. C'est à ce titre que nous retrouvons les mathématiques au niveau des modèles possibles d'appréhension compréhensive de la réalité, notamment en sciences humaines.

C'est en effet surtout dans les sciences humaines qu'on trouve le plus de préoccupations interdisciplinaires, dans un souci d'appréhension complète de tout le domaine du vivant, la réaction à la parcellisation des spécialistes. Babossov insiste sur la nécessité actuelle d'une compréhension scientifique, multilatérale et véritablement humaniste du problème de l'homme et du besoin d'approches nouvelles du phénomène et des particularités de l'existence humaine dans notre monde contemporain.

BABOSSOV (E.M.).- (Académie des sciences de Biélorussie.).- "L'homme, sujet d'études interdisciplinaires" in *Diogène*, n^o 104, 1978, pp. 24-38.

Il ne s'agit pas d'une réunion de plusieurs facettes disciplinaires à travers lesquelles s'opèrerait une lecture du réel, mais de la création d'un nouveau "spectre de connaissances" plus étendu à travers des relations inédites. Il convient de déchiffrer la complexité de nos comportements en situation sociale. Là aussi, nous nous trouvons confrontés à une méthode particulière d'appréhension des phénomènes et à une théorie interpellative. Deux ouvrages permettent d'illustrer cela :

CROZIER (M.) ; FRIEDBERG (E.).- *L'acteur et le système.*- Paris : Ed. du Seuil, 1977.

A partir des lois biologiques et de l'analyse cybernétique dans :

LABORIT (H.).- *La nouvelle grille : pour décoder le message humain.*- Paris : Laffont, 1974.

Les sciences de l'éducation n'échappent pas à cette tourmente. Des tentatives de recherche d'identité propre, pas seulement unificatrice autour de l'objet éducation mais bien de régénération d'un nouveau savoir constitué ont été réalisées :

Identité et constitution des sciences de l'éducation. Journées d'Etudes de l'Association des Enseignants et Chercheurs in *Sciences de l'Education* 29, 30 janvier 1982.

Les Sciences de l'Education : enjeux et finalités. Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education, 1985.

NOT (L) et (al.).- *Une science spécifique pour l'éducation*.- Toulouse : Le Mirail, 1984.

Auquel fait écho l'article critique suivant :

FILLOUX (J.C.).- "Notes critiques du livre de NOT (L.) et al. in *Revue Française de Pédagogie*, n^o 72, juillet-août-septembre 1985, pp. 96-99.

L'ouvrage de Louis Not traite d'une science interdisciplinaire issue de la construction d'un modèle explicatif au statut "d'interchamp" permettant de rendre compte du sens des facteurs en jeu. Cette science appelée par lui édu-science est le fruit d'une méthode intégrative des informations obtenues de plusieurs sources. En résumé, il semblerait que l'interdisciplinarité se construise plutôt sur une méthode interdisciplinaire qui déplace conséquemment le champ épistémologique de nos connaissances. Nous avons vu apparaître le structuralisme, puis l'analyse systémique, la théorie organisations, la théorie des jeux. Il convient dans ce cas d'abandonner cette idéologie d'une science unitaire au profit d'une méthode qui serait une tentative pour déployer la scène oubliée du savoir pour mettre en scène le phénomène même de la constitution de la connaissance. L'ouvrage suivant représente la clé de voûte de cette méthode en ce qu'il la resitue sur le plan culturel, social, politique, économique et éthique de l'interdisciplinarité :

RESWEBER (J.P.).- *La méthode interdisciplinaire*.- Paris : PUF, 1981.

Certains voient le salut de l'interdisciplinarité dans la production de nouveaux concepts désignatifs du réel d'où l'on puisse dériver les concepts originaux des disciplines, et par lesquels s'explicitera l'ensemble des transformateurs connus : ce sera alors la naissance de la *co-disciplinarité*. En effet, les théories auxquelles nous avons fait allusion précédemment ne sont que l'illustration d'un nouvel éclatement, elles font force de doctrines de l'interdisciplinarité constituant un danger idéologique très bien signalé dans l'ouvrage suivant :

PALMADE (G.).- *Interdisciplinarité et idéologies*.- Paris : Anthropos, 1977.

Enfin, signalons deux livres regroupant les entretiens menés par des philosophes ou des femmes de notoriété scientifique, contemporaines, avec des journalistes du Monde. Ces livres donnent à penser que les frontières constamment incertaines de la science, sur l'apparition continue de nouvelles théories herméneutiques (théories des structures dissipatives d'Ilya Prigogine, théorie des catastrophes de René Thom, théorie de la rythmoanalyse d'Henri Lefebvre, théorie de l'imagination à travers la métaphore de Paul Ricoeur, théories critiques de l'Ecole de Francfort, etc.).

Entretiens avec "Le Monde".- Ed. La Découverte, Le Monde, 1984.

1. Philosophies.
2. Idées contemporaines.

Ces théories signalées relèvent de la même conception de l'interdisciplinarité soulignée plus haut, à savoir, la création de divers cadres théoriques de lecture des événements, grilles qui peuvent être utilisées dans beaucoup de disciplines : à propos des faits biologiques, des faits sociaux, des faits linguistiques, des faits psychologiques etc...et qui constituent une méthodologie particulière plus ou moins inspirée d'une discipline source. Prenons la théorie des catastrophes de René Thom, véritable interprétation des discontinuités qui s'observent dans beaucoup de phénomènes ; elle permet d'interpréter ces phénomènes et même de les prévoir. Cette théorie est l'un des moyens de la pensée explicative ; vers une intelligibilité des phénomènes ; elle est née d'un modèle mathématique et s'est détachée des objets mathématiques pour devenir autonome et tendre vers ce que Bacon appelait "une méthode de raisonnement que les hommes d'aujourd'hui tentent d'appliquer à la nature".

L'interdisciplinarité pédagogique

L'interdisciplinarité pédagogique est née conjointement à l'interdisciplinarité académique. En effet, l'Institution-Ecole a découvert également que le découpage des disciplines tel qu'il était présenté aux élèves risquait de devenir caduque et cela pour des raisons essentielles :

d'une part, la constatation du découpage arbitraire de certaines disciplines susceptibles de bouger et de s'avérer inopérantes au cours des années,

d'autre part, les découvertes de l'épistémologie génétique et de l'assimilation des connaissances chez les élèves qui ne peut plus être la même qu'il y a quelques années. Pic de la Mirandole ne peut plus exister, il s'agit essentiellement de former à apprendre à apprendre.

L'assertion de Montaigne dans son livre I, chapitre 26 des *Essais* apparaît plus naïve que jamais : "les abeilles pillotent de ça les fleurs, mais elles font après le miel qui est tout leur ; mais ce n'est plus thin, ny marjolaine ; il les transformera et confondra pour en faire un ouvrage tout sien : à savoir son jugement, son intuition, son travail et estude ne visent qu'à le former". Les connaissances fournies par l'école doivent être au service de la formation de l'individu. Nous retrouvons cependant, dans l'interdisciplinarité pédagogique, les deux tendances déjà existantes dans l'enseignement, à savoir : la centration sur le contenu à enseigner et la centration sur l'élève en situation d'apprentissage. La première tendance examinera les différentes manières de faire se conjuguer plusieurs disciplines universitaires (complémentarité, équivalence, dépendance entre les disciplines où prédominance). La seconde tendance préférera partir des préoccupations mêmes du sujet apprenant à travers ses intérêts, ses motivations, ses démarches propres dans le processus d'apprentissage.

Cette interdisciplinarité pédagogique a été étudiée sur un plan plus réflexif et sur le plan de mise en oeuvre, au sein de l'école même, d'activités interdisciplinaires. Soulignons au passage que l'interdisciplinarité est à distinguer partiellement du Projet d'Action Educative (PAE) en ce sens que ce dernier vise de façon très directe un projet éducatif d'ensemble culturel ou d'amélioration du cadre de vie, d'aménagement de lieux facilitant la vie éducative. L'interdisciplinarité elle, n'existe qu'en étroite liaison avec l'enseignement disciplinaire : elle ne se définit que par rapport à lui. Toutefois, la coupure n'est pas aussi nette et les PAE de type I qui visent à "développer une

ouverture de l'enseignement cohérente avec ses objectifs et contenus" recouvrent l'interdisciplinarité.

Le travail autonome, méthode pédagogique très utilisée ces quinze dernières années a été une occasion sans précédent de réfléchir aux problèmes posés par l'interdisciplinarité. Interdisciplinarité au niveau des contenus à travers des thèmes communs à plusieurs disciplines, à travers des objectifs transversaux. Sous quelles formes ? Comment évaluer ? Consulter à ce sujet l'excellent travail de Nelly Leselbaum qui analyse l'expérimentation de procédures d'apprentissage mises en oeuvre lors d'une coévaluation des travaux d'élèves de lycées.

LESELBAUM (N.).- *Autonomie et autoévaluation.*- Paris : Ed. Economica, 1982.

1 ◊ ÉTUDE DE L'INTERDISCIPLINARITÉ SUR UN PLAN RÉFLEXIF

Il y a eu tout d'abord des tentatives de classification de l'interdisciplinarité ; tentatives plutôt soucieuses de se centrer sur les processus d'apprentissage que sollicitent les divers types d'interdisciplinarité.

ASTOLFI (J.P.).- *Pédagogie du projet et interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux* : Rapport des journées d'étude.- Evry : 20, 21 et 22 novembre 1979.

ASTOLFI (J.P.).- *Interdisciplinarité et apprentissage scolaire.* Journées de Sèvres, 29, 30 et 31 mai 1979.

BARRE (C) ; CROS (F.).- *Les activités interdisciplinaires, aspects psychopédagogiques et organisationnels.* Collection Rapports de recherches.- INRP, 1984, n^o 7.

Ces trois travaux sont centrés sur l'enseignement dans les collèges ; ils concernent l'expérimentation menée à l'Institut National de Recherche Pédagogique dans une dizaine de collèges expérimentaux durant trois ans, de 1977 à 1980, sous la responsabilité de Louis Legrand, alors directeur du service de recherches. Ils tentent de faire une analyse et une synthèse des diverses innovations et font ressortir les implications théoriques de telles tentatives. Le troisième document présente l'analyse de contenu de 251 comptes rendus d'activités pédagogiques interdisciplinaires rédigés par des professeurs de classes de 6ème et de 5ème. Il dégage une typologie de ces actions à partir de certaines caractéristiques dominantes entre les techniques pédagogiques signalées, les formes d'expression exigées des élèves et les contenus abordés.

Les ouvrages suivants ne concernent pas spécifiquement les collèges. Ils abordent les questions théoriques posées par l'introduction de l'interdisciplinarité dans l'enseignement qui ne soit pas l'apport d'une discipline nouvelle parmi les trop nombreuses disciplines juxtaposées durant le cursus scolaire. L'accent est mis sur l'élève en tant qu'individu en situation d'apprentissage, de découverte et de résolution de problèmes. Ceci conduit fort naturellement à rééquilibrer les disciplines et à prendre en compte dans toute démarche d'apprentissage, des disciplines aussi formatrices que les mathématiques ou le français, à savoir, l'éducation physique et sportive, les arts plastiques ou l'éducation musicale.

Conçu comme un réseau de relations, le statut scolaire d'une discipline est influencé par la hiérarchie établie entre les différentes séries. Ce statut est indissociable des statuts scientifique et social.

BEST (F.).- *Pour une pédagogie de l'éveil*.- Armand Colin, 1973.

BEST (F.).- "L'interdisciplinarité" in LEGRAND (L.).- *Pour un collège démocratique* : rapport au Ministre de l'Education nationale.- La Documentation Française, 1982.- pp. 32-34.

DEROUET (J.L.).- *Typologie et stratégies interdisciplinaires*.- document ronéoté.- INRP, 1981.

JALADIS (M.C.).- *L'éducation musicale : une contribution originale à l'interdisciplinarité*.- Collection Collèges.- INRP, 1985.

LEGRAND (L.).- *Pour une pédagogie de l'étonnement*.- Delachaux et Niestlé, 1969.

LEGRAND (L.).- *La différenciation de la pédagogie*.- Editions du Scarabée.- CEMEA, 1986. Plus particulièrement le neuvième chapitre intitulé : "L'interdisciplinarité et la différenciation" pp. 137-149.

LEON (A.).- "L'interdisciplinarité à l'école : mythe ou réalité ?" in *Vivante Education*.- n° 274, 1974, p. 18-20.

MARBEAU (L.).- *Quelques réflexions et suggestions sur l'interdisciplinarité dans le premier cycle*.- document ronéoté.- INRP, 1979.

Il s'agit de réflexions à partir des idées débattues au cours du Colloque International de Liverpool sur l'interdisciplinarité dans les programmes de l'enseignement secondaire (17-22 avril 1977).

RENE (B.X.).- "L'interdisciplinarité" in *Cibles*.- ENNA.- Nantes : CRDP, n° 2, 1983.

Une étude plus récente aborde la difficile question de l'élaboration des concepts chez les élèves, concepts qui, bien souvent, appartiennent à plusieurs disciplines dont les champs sémantiques se recouvrent. Elle relate une expérimentation mise en place à la demande de neuf organismes ou entreprises oeuvrant dans le domaine énergétique et réunis sous l'égide du Ministère de l'Industrie. Elle pose enfin la question de la cohérence des différents apprentissages qui rencontre de plein fouet la question de la culture scientifique et technique.

Energie - Un enseignement pluridisciplinaire.- Recherches/Pratique.- INRP, 1985, n° 4. Premier et second cycle.

Un article précise la nécessité de déterminer des objectifs et conjointement de mettre en place un dispositif d'évaluation, car l'on revient toujours à ces questions : qu'espère-t-on obtenir d'une approche interdisciplinaire ? De quels moyens disposent les enseignants pour y parvenir ?

WAKE (R.).- "L'interdisciplinarité dans les programmes de l'enseignement secondaire" in *Education et Culture*, n° 31, 1976, pp.22-26.

Il ressort de ces études, la nécessité même de l'interdisciplinarité qui se jus-

tife à travers l'unité de la démarche de celui qui apprend dans une société mouvante et conflictuelle. L'ouverture de l'école à d'autres savoirs que ceux prônés par l'école traditionnelle (entendue comme l'école d'un enseignement monodisciplinaire) a conduit à travailler dans des domaines hors disciplines. Rappelons que l'utilisation de théories a été sujette à de nombreuses controverses : on l'a accusé de facilité, d'artificialité où les disciplines devaient à tout prix s'insérer, d'absence de rigueur et d'amusement. Sur ce sujet, outre les réflexions de L. Legrand déjà évoquées, deux ouvrages différents : le premier en forme de polémique, le second plutôt tourné vers des limites de thèmes pratiques.

DESPIN (J.P) ; BARTHOLY (M.C.)- *Le poisson rouge dans le Perrier*- Editions Critérian, 1983.

TORAILLE (R) ; VILLARS (G) ; EHRARD (J.)- *Psycho-pédagogie pratique*- Istra, 1975.

Cette nécessité interdisciplinaire engendre dans le système éducatif la constitution d'équipes pluridisciplinaires dont la mise en service, le déroulement ne sont pas évidents. Peu d'études théoriques ont été menées sur ce sujet si ce n'est les études déjà réalisées sur la vie des groupes sans pour autant s'attarder sur l'aspect interdisciplinaire du groupe. Notons cependant une étude locale menée auprès d'une douzaine d'équipes par les Ateliers Lyonnais de Pédagogie.

"Pourquoi et comment promouvoir la concertation pédagogique interdisciplinaire ?" *Bulletin des ALP*, n° 20, juin 1983.

Trois pages abordent les liens interdisciplinaires et les conflits interpersonnels. Sont évoquées également les responsabilités hiérarchiques des disciplines dans l'institution scolaire :

DELPUECH (Y.)- "L'équipe pluridisciplinaire" in *Pratiques*, n° 31, octobre 1981, pp. 25-28.

Une thèse de troisième cycle semble se pencher sur la spécificité même d'une équipe interdisciplinaire et sur la nécessité d'une formation qui lui soit particulière.

ALANIS HUERA (A.)- *La formation de formateurs : une alternative de recherche en éducation. L'intégration et la formation de l'équipe pédagogique interdisciplinaire*- Université de Caen, 1984.

2 ◊ L'INTERDISCIPLINARITÉ A TRAVERS DES RÉCITS D'EXPÉRIENCES

Dès 1970, un foisonnement de tentatives de regroupements pédagogiques interdisciplinaires se déclare ; en voici les principaux témoignages écrits :

ALBERT (L.) ; BLUMEAU (M.) ; JOLIGEON (N.) ; SPINDLER (A.)- *Expériences de pluridisciplinarités dans le second cycle*- CIEP, Sèvres, 1971.

Deux ans d'interdisciplinarité dans le second cycle- CIEP, Sèvres, 1974.

L'ouvrage suivant présente une tentative qui a duré six ans dans un lycée. Il relate de façon précise et concrète les études réalisées avec les élèves et en tire un ensemble de réflexions portant sur cette expérience.

AUDISIO (G) ; BECHET (R.).- *Interdisciplinarité, une expérience.*-Ed. Cedic, 1980.

BLUM (Y) ; BRISSON (J.).- "Logique et langage. Essai d'exploitation pédagogique sur des fragments de Bossuet et de Rousseau" in *Le Français d'aujourd'hui*.- Supplément au n° 25, 1974, pp. 1-7.

BOUCHERIE (CH.).- "Une expérience de coordination des disciplines dans une classe de terminale" in *Enseignements* 70, n° 41, 1970, pp. 20-23.

BOUGAIN (M.).- "A propos de la coordination des disciplines" in *L'Éducateur*, n° 1, 1971, pp. 7-9.

CHRETIENNOT (D) ; MOUGENOT (M.).- "Une collaboration interdisciplinaire en classe de première (histoire-français)" in *Enseignement* 70, n° 40, 1970, pp. 22-25.

DESBONNET (J) ; LECLERCQ (M.).- "Expérience de transdisciplinarité dans le second cycle au lycée de Montgeron" in *Les Cahiers Pédagogiques*, 1978, n° 164, pp. 31-35.

LECLERCQ (M) ; DESBONNET (Y.).- "Essai d'une pédagogie de la lecture en sciences" in *Dossiers de Sèvres*, n° 1, 1981.

MILLOT (L) ; MILLOT (R.).- *Une voie communautaire : les écoles de Villedieu de Grenoble.*- Paris : Casterman, 1979.

REUTER (Y.).- "Les transformations de l'évaluation dans un travail interdisciplinaire" in *Pratiques*, n° 44, doc. 84. Récit d'une expérience de travail interdisciplinaire français-dessin (écrit-image) dans des classes de 4^e et de 3^e de collège pendant 3 ans.

"Vers un autre collège" in *Recherches Pédagogiques*, n° 118, 1983.

"Construction de programmes interdisciplinaires" in *Perspectives*.- 1976, n° 122.

Cahiers pédagogiques :

n° 37.- *La coordination des disciplines.*- Oct. 1962.

n° 79.- *Enseignement en miettes.*- Déc. 1968.

n° 97.- *Liaisons interdisciplinaires.*- Fév. 1971.

n° 100.- *Antibabel.*- Oct.-nov. 1971.

n° 123.- *L'équipe éducative.*- Avril 1974.

n° 244-245.- *Pédagogie différenciée - Différenciation et interdisciplinarité.*- Mai-juin 1986.

L'Éducation

n° 68-69.- *Recherches interdisciplinaires.*- 1970.

n° 141.- *Multi, pluri ou trans ?*- 1972.

CROS (F.).- "Groupements différenciés d'élèves. 3^e *L'interdisciplinarité, un*

moyen de différencier la pédagogie.- Paris, INRP, 1983.

"L'École plus" in *Autrement*, 1985.

Ces tentatives ont souvent été réalisées sur un plan bidisciplinaire : deux ou plusieurs professeurs représentant deux disciplines s'associent pour une activité pédagogique dont l'objectif peut être celui de l'acquisition d'une connaissance ou d'une notion qui leur est commune, ou celui d'un savoir faire ou être transversal. Soulignons que le regroupement disciplinaire est surtout effectué dans le domaine scientifique (physique, math, sciences biologiques etc...) ou dans des domaines plus littéraires (histoire, géographie, français, langues vivantes). Exception à cette règle générale, la liaison mathématiques-français, envisagée comme une étude de logique, a été analysée de manière plus pointue. Voici trois documents relatifs à ce travail :

Logique sans peine : Lewis Carroll.- Paris : Hermann, 1966.

Français-Mathématiques.- IREM de Rennes : 1985, (2 tomes). Campus Rennes, Beaulieu, 35042 Rennes Cedex.

Groupe Français-mathématiques.- IREM de Paris-Sud : 1978-1980, (2 tomes).

Peu d'évaluations de ces nouvelles actions ont été entreprises de façon systématique.

Conclusion

Cette bibliographie est loin d'être exhaustive ; elle n'a retenu que les textes en français, tout en sachant fort bien ce que l'instauration de l'interdisciplinarité en France doit aux pays anglo-saxons. Cependant, nous savons qu'il n'a pas une application stricto sensu de ce qui s'est produit aux USA, en Allemagne ou en Angleterre, mais des transformations importantes ; d'où la nécessité de bien se pénétrer des réflexions menées en France. Nous ne nous sommes pas arrêtés non plus sur les études portant sur le *transfert*. En effet, un des termes souvent employé à l'occasion d'expériences interdisciplinaires en milieu scolaire est celui de réinvestissement dans les disciplines. Les enseignants sont soucieux de faire acquérir à leurs élèves, attitude, méthode d'esprit, concepts propres à leur discipline, de manière à former le jugement et à réutiliser les acquis dans des situations différentes de celles où se sont produits ces acquis. Ainsi, les élèves qui ont appris en cours de mathématiques à construire, utiliser et exploiter des graphiques, sauront-ils mobiliser ces connaissances et savoir-faire lors des études climatiques en géographie, ou lors d'une observation d'évolution démographique en histoire ? Il s'agit en fait d'une procédure adaptatrice dont le résultat peut être favorable (transfert positif) ou défavorable (transfert négatif). Elle repose sur la relation que fait l'élève entre plusieurs situations : elle détermine tout le processus d'apprentissage de l'individu. Dans ce cas, il faudrait renvoyer le lecteur aux ouvrages portant sur le développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent.

Ce mouvement d'interrogation quant à la constitution et à la légitimité des disciplines dans leur interdépendance a conduit à la découverte de domaines nouveaux d'interprétation du monde à travers des théories et des méthodologies inédites. Ce questionnement profond quant à la constitution même des connaissances a ébranlé le système scolaire dans ce qu'il avait d'assurance en un

enseignement par juxtaposition des disciplines, dans l'espoir que l'élève saurait en faire la synthèse. Ainsi s'est-on inquiété, en parallèle, de l'épistémologie des connaissances, de leur construction à travers la société et dans l'homme au cours de ses apprentissages sans cesse renouvelés.

Si, à l'heure actuelle, l'interdisciplinarité semble ne plus être la préoccupation majeure des enseignants, elle apparaît cependant à travers la pédagogie différenciée, en ce qu'elle se centre sur les processus même d'apprentissage et permet ainsi, par sa démarche propre, une meilleure appropriation des savoirs et savoir-faire fournis par les disciplines.

Françoise CROS

PROPOSITIONS POUR UNE TYPOLOGIE DES RECHERCHES

par Liliane SPRENGER-CHAROLLES, Roger LAZURE,
Gilles GAGNÉ, Françoise ROPÉ

Avertissement

La typologie des recherches présentée dans cet article est issue d'un travail mené conjointement par des chercheurs de l'Université de Montréal et de l'INRP. Elle a été élaborée à partir de l'analyse d'un champ de recherche spécifique, la didactique du français langue maternelle, dans le but d'établir un inventaire des recherches dans ce domaine.

Par ailleurs il faut signaler que cet article ne reproduit que partiellement un texte qui paraîtra dans sa version complète dans le bilan des recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (qui sera disponible en septembre 1987 : publié par Privat, l'INRP et un éditeur Québécois). L'inventaire des recherches sera aussi accessible par Minitel (courant du second semestre 1987).

L'établissement d'un inventaire des recherches amène nécessairement à se poser la question des critères permettant de séparer ce qui est scientifique de ce qui ne l'est pas, afin de pouvoir exclure, par exemple, les comptes rendus d'innovations et les discours simplement normatifs et prescriptifs. On pourrait, pour cela, essayer de repérer un certain nombre d'éléments dans les textes tels que la consistance et la cohérence de l'argumentation, l'intérêt de la question posée, les modalités de présentation des données empiriques, l'intégration de références bibliographiques pertinentes... Le problème est que ces critères, si longue en soit la liste, restent flous et leur utilisation sera donc toujours tributaire des représentations que l'utilisateur se fait de la recherche.

La difficulté rencontrée pour établir a priori des critères de "scientificité" nous a conduit à élaborer une typologie des recherches qui a servi, en quelque sorte, de filtre : sont considérés comme étant des recherches les travaux qui peuvent s'intégrer dans cette typologie. Nous avons donc tenté de repérer les caractéristiques des différentes formes de recherche qui peuvent permettre

l'élaboration d'une classification, à savoir les objectifs et les méthodologies des recherches.

Dans la suite de l'article seront présentés, dans un premier temps, les éléments qui ont permis de fonder la typologie (objectifs et méthodologie) et, dans un second temps, les différentes formes de recherche (recherche descriptive, recherche expérimentale, recherche-action, recherche théorique).

1 • Les objectifs et la méthodologie de la recherche .

1.1 ◊ DÉFINITION DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans les principaux ouvrages d'épistémologie et de méthodologie sont, en général, identifiés trois ou quatre objectifs essentiels de la recherche : décrire / expliquer / prédire, ou décrire / comprendre / expliquer / prédire.

La *description* est un des objectifs spécifique de la recherche qu'on peut définir à partir de l'observation. Ainsi, l'observation d'un ensemble d'objets ou de phénomènes, permet de les décrire, c'est-à-dire d'analyser leurs caractéristiques, dans le but d'aboutir à des typologies, le cumul des données d'observation amenant, par induction amplifiante, à la production d'énoncés généraux qui ont une plus ou moins grande probabilité. L'induction est donc un des fondements de la description. Mais il n'y a jamais d'induction totale, toute recherche étant normalement guidée par des hypothèses. C'est le degré de spécificité de ces hypothèses, en interaction avec les méthodologies de recherche mises en oeuvre, qui permet de définir, par ailleurs, deux sous objectifs de la description : elle peut chercher à comprendre un phénomène ou à l'expliquer. Il faudrait ajouter qu'un problème particulier se pose avec l'objectif de description, qui s'explique par le fait que cet item est aussi utilisé pour qualifier une démarche de recherche : la recherche descriptive.

L'objectif de *compréhension* est lié à certaines formes de descriptions qui visent à saisir les caractéristiques propres à un événement, un comportement, un fait..., et non à dégager des lois générales. La compréhension porte sur des phénomènes complexes qui sont analysés dans leur globalité, en tenant compte de leur évolution et en cherchant à saisir leurs finalités.

A l'inverse l'*explication* porte sur des variables isolées entre lesquelles on tente d'établir une relation de causalité. Cependant, l'explication ne se réduit pas au repérage de lois. La constatation de la généralité du fait ne comporte, en lui-même, aucune explication. Ce n'est que la première étape, non suffisante, dans la recherche de la causalité. Pour qu'il y ait explication il faut que les lois soient en outre déduites, et non simplement constatées, et insérées dans un modèle adapté aux faits eux-mêmes, de façon à ce que l'on puisse mettre les transformations déductives (théoriques) en correspondance avec les transformations réelles. C'est en quelque sorte une confrontation entre les prédictions issues du modèle et les transformations réelles produites par expérimentation qui permet l'explication.

Ainsi, un pédagogue pourra comparer, en utilisant une démarche expérimentale, trois groupes d'enfants qui apprennent à lire avec trois méthodes

spécifiques (méthode "analytique" méthode "globale" méthode "mixte" . Les résultats de cette comparaison permettront, tout au plus, d'effectuer un choix entre les méthodes en question, et non d'expliquer la relation entre la cause (la méthode) et son effet. Pour qu'il y ait explication, le pédagogue expérimentaliste devra, en plus, recourir à un modèle (psychologique dans ce cas) qui lui permettra d'interpréter, c'est-à-dire d'expliquer, les phénomènes observés (l'exemple est emprunté à Piaget, 1969, pp. 40-41).

L'explication est liée au quatrième objectif de la recherche : la *prédiction*, qui renvoie aux modèles. C'est le théoricien qui prédit un effet observable produit ensuite expérimentalement (Popper, 1978, p. 107). Précisons toutefois qu'il n'y a de prédictions que conditionnelles : prédire n'est pas synonyme de prophétiser. De plus, les prédictions issues du modèle doivent ensuite être confrontées aux transformations réelles produites expérimentalement, afin d'être, éventuellement, falsifiées, ce qui doit s'entendre, au sens de Popper, comme épreuve de validation de l'hypothèse. Il faudrait ajouter que l'objectif de prédiction, tel que nous venons de le définir, ne doit pas être confondu avec les "predictive studies" (Mouly, 1978 ; Van Dalen, 1979 ; Travers, 1965...) qui recouvrent partiellement une catégorie spécifique de recherches descriptives.

La recherche en sciences humaines et, plus particulièrement dans le domaine de l'éducation, vise également à atteindre des objectifs plus concrets et plus étroitement intégrés à la réalité ou à la demande sociale. La *transformation* d'une situation et, de façon reliée, la résolution de problèmes pratiques d'ordre général ou non, constitue un objectif important qui caractérise un ensemble d'activités au même titre que les objectifs de description, d'explication, de prédiction.

Il est cependant nécessaire d'insister sur la complémentarité de ces différents objectifs, qui ne forment pas des catégories discrètes, mais plutôt un continuum, ainsi il n'y a pas d'explication sans prédiction, et on ne peut expliquer sans chercher à comprendre.

1.2 ◊ DÉFINITION DE LA RECHERCHE PAR SA MÉTHODOLOGIE

La recherche peut également se définir par une méthodologie spécifique qui se veut distincte de la démarche de sens commun. Ainsi, pour Loubet del Bayle (1978), Wiles (1972) et Wiersma (1970), la méthodologie représente une séquence cyclique rétroactive d'opérations qui constituent des étapes interdépendantes du processus global d'appréhension et de systématisation de la réalité.

D'autres auteurs (Bailey, 1982 ; Borg et Gall, 1983 ; De Landsheere, 1975 ; Sowell et Casey, 1982 ; Van Dalen, 1962) se contentent d'identifier les principales étapes de la démarche scientifique. Partant de l'observation ou de la prise de conscience d'un problème, il est d'abord nécessaire d'en circonscrire et d'en définir les différentes composantes. Des hypothèses, suffisamment opérationnelles pour pouvoir être falsifiées, sont ensuite explicitées. Un plan de recherche est alors conçu afin de recueillir les données, de les analyser et de les interpréter. Les résultats de cette démarche serviront à infirmer, ou à modifier,

les hypothèses initiales. Ces rétroactions réciproques entre la théorie et la pratique scientifique constituent le moteur du processus d'approximations graduelles vers la "vérité" Telle que définie, dans son sens large, la méthodologie est une stratégie scientifique générale. Cependant cette présentation renvoie surtout au modèle expérimental et rend assez peu compte des démarches utilisées dans certaines formes de recherches descriptives par exemple.

Par contre, pour Christensen (1977) et Travers (1978), la méthodologie comprend un ensemble d'étapes qui ne constituent pas un schéma d'ensemble auquel devrait se conformer toutes les recherches : au contraire, les différents types de recherches se différencient par la mise en oeuvre de méthodologies qui leur sont spécifiques.

Nous partageons cette dernière conception, plus restrictive, de la méthodologie. De plus, il a semblé opératoire de distinguer la "*démarche d'investigation*" qui comprend les protocoles spécifiques à un type de recherches, des "*modes d'investigation*" qui sont des techniques non spécifiques à un type de recherche : modes d'échantillonnage et de recueil des données, types de tests statistiques...

2 • Proposition pour une typologie des recherches

La typologie que nous avons élaborée s'appuie essentiellement sur la méthodologie de la recherche ou, plus précisément, sur la démarche d'investigation (et non sur les modes d'investigation), ainsi que sur les objectifs tels qu'ils sont définis dans l'introduction. Nous avons cependant tenté de prendre en considération leur caractère continu, ce qui nous a conduit à distinguer, pour chaque type de recherche, un objectif central et une visée, à plus long terme. On peut, à partir de ces éléments, différencier quatre types de recherche : la recherche descriptive, la recherche expérimentale, la recherche-action et la recherche théorique.

▷ La *recherche descriptive* a pour objectif de décrire des faits, des objets, des événements, des comportements, en utilisant différentes stratégies d'observation (analyse de cas, analyse de contenu, enquête, étude comparative...). Outre son objectif de description, elle a le plus souvent pour visée complémentaire de comprendre ou d'expliquer.

▷ La *recherche expérimentale* se propose d'expliquer, dans un cadre théorique, une relation entre une (ou des) cause(s) et un (ou des) effet(s), à l'aide d'un schéma de recherche impliquant une manipulation et un contrôle des variables. Elle vise à falsifier des prédictions - ce qui doit s'entendre, au sens de Popper, comme épreuve de validation des hypothèses.

▷ La *recherche-action* permet l'atteinte d'un autre objectif majeur, à savoir solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans la dynamique du changement et met en oeuvre une méthodologie spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention. Elle peut avoir aussi pour visée la compréhension.

▷ L'objectif central de la *recherche théorique* est la conceptualisation, avec comme visée de faire des prédictions (dans le cadre des modélisations) ou de com-

prendre. La démarche centrale de cette recherche est l'analyse conceptuelle. On peut noter que la recherche théorique est rarement mentionnée dans les typologies des recherches, la plupart des auteurs traitant cette question au niveau de la définition de la recherche (en général). Cet état de fait s'explique en partie par la survalorisation des méthodologies faisant intervenir des données empiriques, par rapport à celles qui s'appuient essentiellement sur les règles logiques du raisonnement.

Pour élaborer cette typologie nous sommes appuyés principalement sur les définitions données dans l'introduction de ce chapitre et, en particulier, sur celles des objectifs de la recherche. Quelques aménagements ont cependant été nécessaires. Ainsi, il nous a semblé utile d'élargir le concept de compréhension, qui s'applique normalement, de façon exclusive, aux recherches descriptives, afin de pouvoir rendre compte de certains types de recherches théoriques. De même, toujours pour la recherche théorique, nous avons dégagé un objectif de conceptualisation, qui ne figure pas dans la liste classique des objectifs de la recherche. Enfin nous avons scindé l'objectif de prédiction en deux sous objectifs : faire des prédictions (en théorie) et falsifier (expérimentalement) des prédictions. Le tableau suivant rend compte de la typologie élaborée et de ses principes :

Tableau 1 :
**TYPOLOGIE DES RECHERCHES EN FONCTION
DU CRITÈRE DE L'OBJECTIF ET LA MÉTHODOLOGIE**

TYPE DE RECHERCHE	RECHERCHE DESCRIPTIVE	RECHERCHE EXPERIMENTALE	RECHERCHE ACTION	RECHERCHE THEORIQUE
DEMARCHE	observation	expérimentation	intervention	analyse conceptuelle
OBJECTIF				
description	†			
compréhension	-		-	-
explication	-	*		
transformation			*	
conceptualisation				†
faire des prédictions				-
falsifier des prédictions		-		

Dans les chapitres suivants seront présentés les différents types de recherche, en explicitant, le plus précisément possible, leurs méthodologies. Il ne sera par contre pas question, dans la suite de l'article, des modes d'investigation (techniques de prélèvement des données, techniques d'échantillonnage, instruments d'observation et d'évaluation, tests statistiques...), qui ne dépendent pas d'un type particulier de recherche.

2.1 ◊ RECHERCHE DESCRIPTIVE

La recherche descriptive comprend des études visant à décrire - décrire pour comprendre, décrire pour expliquer - des données de la réalité éducative empirique. Elle s'appuie sur des stratégies d'observation nombreuses, et largement définies, et sur des modes d'investigation divers (qui, pour la plupart, ne sont pas spécifiques à ce type de recherche). La recherche descriptive repose soit sur l'observation en profondeur d'un phénomène (observation intensive), soit sur l'observation plus vaste d'une série de données (observation extensive). Elle utilise des méthodes de type quantitatif ou qualitatif.

Si l'accord se fait généralement sur les méthodes d'investigation impliquées dans la réalisation des objectifs de la recherche descriptive, il n'en va pas toujours de même de la classification des études descriptives selon qu'elles conduisent à la compréhension ou à l'explication des résultats de l'observation.

En effet dans le cas des recherches descriptives explicatives la distinction entre recherche descriptive et recherche expérimentale peut poser problème et les positions varient avec les auteurs en fonction de la définition qu'ils donnent de la recherche expérimentale. Si pour certains il n'y a expérimentation que lorsqu'on provoque une modification par rapport à un phénomène quelconque, pour d'autres on peut aussi parler de recherche expérimentale lorsque le changement est simplement invoqué. Cette position s'explique par le fait qu'en sciences humaines, l'expérimentateur ne peut pas dans de nombreux cas, pour des raisons déontologiques évidentes, provoquer certaines transformations. Ainsi, on ne peut rendre un enfant sourd pour vérifier l'effet de la surdité par rapport à certaines hypothèses spécifiques concernant, par exemple, l'apprentissage de la lecture.

A. Léon (1977, p. 97) qualifie ce type de recherche où, dit-il, "observation et expérimentation ont tendance à se rejoindre" de "recherche par observation planifiée" et constate que si le chercheur n'a pas "manipulé" la variable indépendante (qui est la cause présumée), celle-ci se trouve être, cependant, facteur de variation qui différencie les deux groupes et la recherche peut alors être qualifiée "d'expérience invoquée". De plus des auteurs comme Boudon et Lazarsfeld (1966) soulignent que l'analyse multivariée permet de valider la pertinence de la variable indépendante invoquée et d'établir une véritable relation causale à partir d'un traitement statistique adéquat.

Un autre courant de recherches descriptives, plus qualitatif, et surtout issu de l'ethnométhodologie et de la psychologie clinique, s'oppose fortement au précédent. Il est très représentatif de certaines formes de recherches descriptives utilisées dans le domaine des sciences de l'homme, et spécifiquement en éducation (cf. Spindler, 1982 ; Mehan, 1975). Ces différents auteurs soulignent

que les phénomènes sociaux, parce qu'ils sont complexes, ne peuvent être expliqués par des relations causales. Seule est possible l'étude de ces systèmes complexes, en profondeur, de façon globale, à partir de l'analyse la plus exhaustive possible d'une seule situation : il vaut mieux avoir une bonne connaissance d'une seule situation qu'une vision superficielle, forcément biaisée et induisant des interprétations sujettes à caution, construite sur la base d'observations parcellaires, récoltées dans plusieurs situations (Spindler, p. 8). Ce dernier signale aussi que les résultats de certaines enquêtes en éducation sont faussés par le fractionnalisme des observations et la non compréhension de l'enjeu de la situation étudiée (Spindler, p. 8).

La définition donnée par Wilcox de l'ethnométhodologie (in Spindler, p. 462) résume bien l'ensemble des remarques précédentes : l'ethnométhodologie se caractérise par une approche naturaliste, observationnelle, descriptive, contextuelle, à conclusion ouverte (open-ended), et en profondeur. Ce qui est fondamental dans cette démarche c'est, d'une part, l'analyse la plus exhaustive possible d'une situation complexe et, d'autre part, une certaine conception de l'observation. Ainsi l'observation doit porter sur une situation réelle, en la modifiant le moins possible. Elle est directe (ce qui n'implique pas forcément qu'il s'agisse d'une observation participante), le plus souvent prolongée, et utilise tous les moyens qui permettent de recueillir des données "de vie" (live data) (cf. Spindler, pp. 6-7).

L'ensemble de ces problèmes à la fois épistémologiques et méthodologiques, qui reflètent les oppositions, non seulement entre les visées des recherches (expliquer versus comprendre), mais aussi entre les démarches fondamentales mises en oeuvre (déduction versus induction), conduisent Van Dalen (1979) à séparer les études descriptives en deux catégories, les "status descriptives" et les "explanatory descriptive studies". Dans le premier cas, il n'y a ni invocation, ni à plus forte raison provocation, d'un changement mais seulement observation et typologisation des caractéristiques d'une situation, d'un sujet, etc., alors que, dans le second cas, on est plus proche d'une situation expérimentale à visée explicative, hormis le fait que les variables sont invoquées, et non manipulées par le chercheur. D'autre part, c'est l'observation naturelle qui permet de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de départ, le contrôle des effets des différentes variables pertinentes s'effectuant après le recueil des données (ex post facto et non a priori) à l'aide de techniques statistiques.

Dans notre propre typologie, nous avons considéré que la démarcation était plus nette entre "variable manipulable" et "variable non manipulable". Dans le premier cas, et avec un contrôle de la situation, nous serons dans une recherche expérimentale, dans le second cas, dans une recherche descriptive. D'autre part, à des fins de fonctionnalité nous n'avons pas opté, comme Van Dalen, pour la distinction entre deux types de recherches descriptives : tout en admettant leur existence, nous les avons regroupées sous le vocable "recherche descriptive" arguant du fait que la démarche centrale d'investigation (par ex. étude corrélative ou étude de cas) et/ou les modes d'investigation choisis (les différentes techniques prélèvement des données, les types d'études statistiques...) permettraient de distinguer la recherche descriptive stricto sensu de la recherche descriptive explicative.

2.11 ◊ Les démarches d'investigation de la recherche descriptive

La liste des méthodes de la recherche descriptive citées par certains des auteurs ayant abordé cette question (Ary et al., 1972 ; Bailey, 1982 ; Borg, 1981 ; De Landsheere, 1986 ; Mouly, 1978 ; Van Dalen, 1962 ; Wolpert, 1981) comprend, le plus souvent, les démarches suivantes : l'enquête (ou survey), l'étude observationnelle, l'étude de cas, la méthode des cas, l'étude ex post facto, l'étude comparative, l'étude causale comparative, l'étude corrélative, l'étude prédictive, l'analyse discriminante, l'étude développementale, l'étude longitudinale, l'étude transversale, l'étude évaluative (follow up), l'étude historique, l'étude anthropologique...

On peut constater le caractère hétérogène de cette liste. En effet, quelques unes des démarches présentées sont trop générales (l'étude observationnelle) et recouvrent tout un ensemble de méthodes de la recherche descriptive (l'analyse de cas, l'étude anthropologique...), alors que d'autres sont trop spécifiques (l'analyse discriminante) et renvoient plutôt à des modes d'investigation de la recherche (aux types d'études statistiques par exemple). En outre, certaines de ces démarches sont aussi utilisées dans d'autres types de recherche, c'est en particulier le cas pour les études transversales et évaluatives (qui peuvent être expérimentales).

En dehors du problème posé par l'étude évaluative, que nous reprendrons à la fin de ce chapitre, nous avons choisi de retenir, comme appartenant à la méthodologie de la recherche descriptive, seulement les démarches d'investigation (et non les modes) spécifiques à ce type de recherche : l'enquête, l'étude de cas, l'étude historique, l'étude comparative, l'étude corrélative, l'analyse de contenu et, plus particulièrement, par rapport au champ couvert par l'inventaire des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle, l'analyse de données langagières.

La démarche d'investigation que l'on rencontre chez la quasi unanimité des auteurs est l'enquête ou survey. Elle consiste à recueillir des données à partir d'un échantillon assez souvent représentatif à l'aide de questionnaires ou d'entrevues. Elle vise à dégager un tableau d'ensemble des propriétés, ou des conditions d'existence, des phénomènes en fonction des caractéristiques qui définissent la population étudiée.

L'étude de cas est également largement citée par de nombreux auteurs. Elle consiste à observer un objet social bien circonscrit (un individu, un groupe, une situation) en tentant de l'analyser en profondeur. On peut, par ailleurs, distinguer deux tendances dans l'étude de cas selon qu'elle est utilisée en psychologie ou en sociologie (cf. l'ethnométhodologie).

L'analyse de contenu se définit comme une étude objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de l'information, dans ses aspects thématiques ou autres. Elle vise aussi à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances (Bardin, 1977). Proche, dans sa démarche, de l'analyse de corpus mise en oeuvre, entre autres, par les sociolinguistes, elle s'en éloigne par son objet.

Cet élément, spécifique aux différentes didactiques de la langue, nous a conduit à distinguer une démarche d'*analyse de données langagières*. Alors que l'analyse de contenu porte généralement sur des documents, l'analyse de données langagières se concentre sur des corpus linguistiques produits par les sujets. Elles se différencient surtout par les composantes linguistiques prises en compte dans l'analyse, l'une se préoccupant davantage de catégories relatives à la signification globale, alors que l'autre privilégie des aspects plus spécifiques de la langue. De plus, l'analyse de données langagières repose généralement sur des théories linguistiques, qui sont à la base des grilles d'analyse, ou des classifications, employées pour cerner les aspects formels, fonctionnels ou discursifs de l'état et de l'évolution du langage des sujets. De ce fait, dans notre champ, l'analyse de données langagières se trouve souvent reliée à l'étude développementale.

L'étude développementale représente une méthode de recherche descriptive qui est rapportée par plus de la moitié des auteurs. Elle est souvent définie comme l'étude génétique des aspects linguistiques, cognitifs, sociaux, affectifs, etc. Cette définition renvoie à l'objet d'étude, et non à sa méthodologie. De plus, certaines études développementales peuvent être expérimentales, comparatives, corrélatives, ou encore comporter une étude de cas. Il ne s'agit donc pas d'une démarche spécifique à un type de recherche. C'est pourquoi nous ne la retiendrons pas dans la typologie de la recherche descriptive, tout comme seront exclues certaines de ses formes dérivées, telles que l'étude longitudinale et transversale. Ces deux dernières sont répertoriées dans les modes d'investigation.

L'*étude historique*, qui recouvre dans la typologie de Piaget (1970) l'ensemble des recherches non nomothétiques, est retenue dans notre classification comme une démarche de la recherche descriptive. Ce concept est pris dans son sens le plus courant : l'étude historique vise à comprendre des événements appréhendés dans leur dimension diachronique. Elle peut s'appuyer sur le témoignage ou sur la lecture de documents. Dans ce dernier cas elle utilise parfois, de façon complémentaire, la méthodologie de l'analyse de contenu.

Deux autres démarches sont intégrées à la recherche descriptive par plus de la moitié des auteurs : il s'agit de l'étude causale-comparative (ou ex post facto) et de l'étude corrélative. Le but de l'étude causale-comparative est d'établir des relations fonctionnelles entre des variables non manipulables et de fournir des explications en terme de tendance. Ces relations ne peuvent s'établir qu'après que leurs effets se soient manifestés. Cette étude s'effectue à l'aide d'une comparaison de deux groupes, qui se différencient par les variables invoquées.

Dans notre classification, nous retiendrons l'*étude comparative*, qui pourra inclure l'étude causale-comparative et l'étude comparative simple sans visée explicative, la comparaison pouvant porter aussi bien sur des sujets (comparaison entre des performances ou des comportements) que sur des objets (comparaison entre des méthodes).

De même l'*étude corrélative*, au sens restreint d'étude de relations entre variables non manipulables, est intégrée dans les démarches de la recherche descriptive. L'étude prédictive, l'étude de tendance et l'analyse discriminante, qui sont citées par quelques auteurs comme étant des démarches spécifiques à la recherche descriptive, peuvent être considérées comme des formes s'apparentant à l'étude corrélative.

L'observation (ou étude observationnelle) est signalée, par certains auteurs, comme étant une stratégie spécifique à la recherche descriptive (Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, 1985 ; Bailey, 1982 ; Borg, 1981 ; Léon et al, 1977 ; Mouly, 1978 ; Travers, 1978). L'étude observationnelle, selon ces auteurs, suppose un observateur externe (et non une observation participante) et un recueil minutieux des faits jugés significatifs à l'aide de grilles ou d'échelles (d'observation et d'évaluation) qui facilitent la saisie et l'organisation des indices.

Nous ne retiendrons pas ce terme en tant que démarche spécifique d'investigation de la recherche descriptive. En effet, trop large, il recouvre diverses stratégies d'observation que nous avons préféré expliciter de manière plus pointue à des fins classificatoires (étude de cas, analyse de contenu, analyse de données langagières), les instruments spécifiques utilisés pour l'observation étant répertoriés, par ailleurs, dans les modes d'investigation.

Par contre, nous avons intégré comme démarche de la recherche descriptive, le concept d'*observation externe* qui nous permet de caractériser les études observationnelles telles que définies ci-dessus, c'est-à-dire celles dans lesquelles l'observateur est un spectateur non impliqué.

Peu d'auteurs considèrent l'*étude évaluative* comme faisant partie de la recherche descriptive. La question demeure controversée puisque Lecomte et Rutman (1982), Malmquist et Grundin (1975) et Van der Maren (1984) en font une catégorie de recherche particulière, au même titre que la recherche expérimentale ou descriptive. Il nous semble difficile d'adhérer à cette position, dans la mesure où l'évaluation, au sens large, n'est pas un des objectifs majeurs qui définit la recherche, mais une des composantes, centrale, de toutes les recherches.

Cependant, dans les sciences de l'éducation le concept d'étude évaluative est utilisé dans un sens spécifique : l'étude évaluative permet de juger de l'efficacité de programmes, de méthodes, de techniques, de stratégies ou d'interventions d'enseignement. Mais ces recherches n'utilisent pas une démarche d'investigation qui leur est propre. Ainsi, dans certains cas, l'étude évaluative emprunte la méthodologie de l'étude comparative ou corrélative. Dans d'autres, elle utilise les plans de la recherche expérimentale.

Pour ces différentes raisons nous avons opté pour la solution qui consiste à ne pas faire de l'étude évaluative un type de recherche spécifique. De plus, à cause de son statut ambivalent, nous ne l'avons pas intégrée à un type de recherche en particulier. L'étude évaluative sera considérée, en fonction de la méthodologie de recherche utilisée, comme appartenant soit à la recherche descriptive, soit à la recherche expérimentale.

Tableau 2 :
TABLEAU DE SYNTHÈSE

TYPE DE RECHERCHE	DÉMARCHE D'INVESTIGATION
Recherche descriptive	Enquête
	Etude de cas
	Analyse de contenu
	Analyse de données langagières
	Etude historique
	Etude comparative
	Etude corrélative
	Observation externe
	Etude évaluative

2.2 ◊ RECHERCHE EXPÉRIMENTALE

Pratiquement tous les auteurs d'ouvrages sur la recherche en éducation abordent la question de la recherche expérimentale, mais ce concept n'est pas désigné de façon homogène par le même intitulé (cf. "approche expérimentale" Léon 1977 ; "méthode expérimentale" Mouly 1978 ; "stratégie de recherche expérimentale" Van Dalen 1979 ; "pédagogie expérimentale" Piaget 1969...). De plus, et surtout, alors que certains (Mouly 1978, De Landsheere 1982, Piaget 1969 et 1970) parlent de l'expérimentation au sens large, incluant les observations systématiques, d'autres (Van Dalen 1979, Travers 1965) n'utilisent cet item que par référence à la méthode expérimentale telle qu'elle est mise en oeuvre dans les sciences de la nature.

La recherche expérimentale a un objectif central d'explication, avec comme visée la falsification des prédictions, et utilise une démarche d'investigation particulière. Elle se définit par quatre conditions spécifiques : le contrôle des conditions d'apparition d'un phénomène, l'utilisation d'une démarche hypothético-déductive, la décomposition des hypothèses, la vérification de la validité interne et externe de l'expérience.

La première condition permet de différencier l'expérimentation de l'observation, l'expérimentation n'étant qu'une observation provoquée : il faut forcer les causes à agir, et donc à se dévoiler. Cependant si un changement est déjà réalisé soit naturellement, soit accidentellement, soit même par les mains d'un autre investigateur, alors on pourra simplement l'invoquer pour servir de vérification à l'idée expérimentale (Bernard, in Michiels-Philippe, 1985, p. 110).

Ce problème a déjà été discuté dans la partie précédente, et nous avons signalé que, dans notre typologie des recherches, nous n'intégrons pas les travaux portant sur des variables invoquées dans les recherches expérimentales.

Deuxièmement, à l'inverse de la démarche inductive qui est souvent dominante dans les recherches descriptives non explicatives, l'expérimentateur utilise un mode de raisonnement hypothético-déductif : il part de la théorie pour aller aux faits, guidé par une hypothèse construite a priori. Ainsi l'expérimentateur est celui qui en vertu d'une interprétation des phénomènes observés, plus ou moins plausible, mais anticipée, institue l'expérience de manière à ce que dans l'ordre logique de ses prévisions elle fournisse un résultat qui serve de contrôle à l'hypothèse ou à l'idée préconçue (Bernard, *op. cit.* p. 113).

Dans la recherche expérimentale il y a, en outre, analyse préalable de la situation, décomposition des hypothèses, inventaire puis sélection de certaines variables : les variables "indépendantes" celles qui constituent les causes présumées du changement, et les variables "dépendantes" celles sur lesquelles porte l'effet de la (ou des) variable(s) indépendante(s). L'expérimentateur ne part pas du réel dans sa complexité mais isole les différents paramètres d'une situation pour construire des expériences sectorielles.

Les différentes vérifications de la validité de l'expérience et de ses résultats constituent la quatrième condition de la recherche expérimentale. Ils portent sur la cohérence entre le degré de précision des hypothèses et la définition des variables, sur le contrôle des variables indépendantes, dépendantes et parasites (a priori et non ex post facto), ainsi que sur la nature et la quantification (par l'utilisation de tests statistiques) de la modification obtenue au niveau de la variable dépendante. Comme le constate Van Dalen (1979), les contrôles dans la recherche expérimentale se limitent très souvent aux procédures statistiques et ne portent pas suffisamment sur les prémisses théoriques. Travers (cité par De Landsheere 1986) fait une remarque similaire, à savoir que si le traitement statistique des résultats des expérimentations s'est considérablement amélioré, il n'y a pas eu, en même temps, un semblable progrès au niveau de la conceptualisation de la recherche. Or, si l'objectif de la recherche expérimentale est d'expliquer, l'explication, ne se réduit pas à la constatation de la relation entre une cause et un effet, ni à la possibilité de généraliser cette relation. C'est la confrontation entre les prédictions issues du modèle et les transformations réelles produites expérimentalement qui permet l'explication.

A partir de la définition des caractéristiques de la recherche expérimentale on peut distinguer six paliers essentiels de cette démarche :

1^o Définition du problème dans un cadre théorique et dégagement des hypothèses de recherche.

2^o Transposition de ce problème en termes expérimentaux. Cette opération implique la définition de la (des) variable(s) indépendante(s), celle(s) qui produit(ent) la transformation ou, plus précisément, permet(tent) de provoquer la modification de la variable dépendante. L'élimination des variables parasites est un autre élément, essentiel, de cette transposition.

3^o Mise en place de la situation expérimentale (technique, matériel, sujets...).

4^o Réalisation de l'expérience et recueil des données.

5^o Traitement quantitatif des résultats par analyse statistique.

6^o Interprétation des résultats. Ce dernier point porte sur le degré de corroboration de l'hypothèse de départ, ainsi que sur la possibilité de généralisation des conclusions en fonction des limites de la recherche.

La distinction faite par Campbell et Stanley (1963) entre *plan expérimental* et *plan quasi expérimental* est reprise aussi par la majeure partie des auteurs s'intéressant à la recherche expérimentale en sciences de l'éducation. Le plan expérimental exige un contrôle strict des variables parasites et la constitution aléatoire des groupes expérimentaux. La possibilité d'utiliser des populations existantes (une classe par exemple) et un contrôle moins poussé des variables parasites caractérise les plans quasi expérimentaux. Il faudrait aussi préciser que nous avons classé, dans les recherches expérimentales, certaines formes d'*étude évaluative* (telle que définie dans le chapitre précédent) qui utilisent, non une démarche de type descriptif, mais une démarche expérimentale (impliquant une manipulation contrôlée de la situation).

Tableau 3 :
TABLEAU DE SYNTHÈSE

TYPE DE RECHERCHE	DÉMARCHE D'INVESTIGATION
Recherche expérimentale	Plan expérimental
	Plan quasi expérimental
	Etude évaluative

2.3 ◊ RECHERCHE-ACTION

La Recherche-Action est un type de recherche que l'on rencontre dans les sciences humaines et les sciences sociales, en particulier dans les disciplines issues de la psycho-sociologie. La plupart des auteurs relevant des sciences de l'éducation que nous avons précédemment cités ne mentionnent par la recherche-action ou s'attardent peu sur ce type de recherche en tant que tel. Mais d'autres auteurs, depuis la dernière décennie en particulier, s'intéressent spécifiquement à la recherche-action.

La lecture de ces différents auteurs, en particulier celle de De Landsheere à diverses époques (1966, 1975, 1982, 1985), permet de relever les diverses acceptions derrière lesquelles en retrouve le concept de recherche-action.

Ainsi en 1966, il traduit l'item "action research" forgé par Lewin dans les années 30 par "recherche opérationnelle" dont l'objectif serait un changement

social particulier. En 1982 De Landsheere mentionne la recherche-action (R-A) comme étant la forme la plus avancée de la "recherche participante". La même année Mendel (in Godelier, 1982) traite longuement de la spécificité de la "recherche impliquée". Pour d'autres comme Bolle de Bal (1981), la R-A aurait pour vocation "de relier ce que la recherche classique tend à séparer : la théorie et la pratique, le psychologique et le social, l'affectif et l'intellectuel, le savoir en train de se concevoir et la réalité en train de se construire". Quand dans son ouvrage de 1986, De Landsheere revient sur la recherche-action en énumérant les divers objectifs qu'on lui assigne ; on peut noter un certain intérêt porté à d'autres conceptions : ainsi à l'objectif de transformation sociale (cf. Lewin) il ajoute, en se référant à Rapoport (1973), celui de la résolution d'un problème particulier utilisant le modèle nomothétique dur, ou "recherche sociale appliquée".

D'autres auteurs décrivant ce qu'ils appellent l'"observation interactive" (J. Weiss 1981, J. Calpini, 1981) dont les trois fonctions sont "la régulation de l'action..., la formation..., la fonction épistémologique, c'est-à-dire la connaissance du fonctionnement de l'observation interactive ainsi que du fonctionnement psychopédagogique de l'apprentissage et de l'enseignement" nous rapprochent de la R-A considérée comme "application critique de la nouveauté" dans le cadre de l'introduction d'un plan de rénovation comme celui de l'enseignement du français par exemple.

D'une manière générale, on reconnaît que la recherche-action tend à prendre en compte la diversité des dimensions en jeu dans les processus éducatifs. En fait, il ressort de ces conceptions diverses qu'il n'existe pas aujourd'hui de définition canonique de la R-A.

2.31 ◊ Vers une définition de la Recherche-Action

A travers les débats actuels sur la recherche-action l'on retrouve les difficultés que nous avons déjà soulignées au début de ce chapitre : à savoir les confusions entre les objectifs, les démarches d'investigation voire les modes d'investigation. Cependant des perspectives communes se dégagent : l'ensemble des conceptions est axé sur l'intervention, la dynamique du changement et la production de connaissances sur les transformations produites. La recherche-action porte sur la production concrète du changement. Elle peut porter aussi sur l'étude de son processus et de ses effets : il peut y avoir non seulement intégration à l'action mais interaction avec elle (modification des attitudes, modification des perspectives de recherches dans une réflexion autocritique ou par interaction entre les divers partenaires impliqués dans la recherche) (cf. Romian, 1986). La recherche-action privilégie dans notre domaine une démarche dont les six étapes principales peuvent fonctionner soit linéairement, soit en interaction (en boucle ou spirale) :

- 1^o) L'identification et la formulation du problème ;
- 2^o) L'analyse théorique du problème et le recueil des premières données objectives ;
- 3^o) La formulation d'hypothèses d'action pédagogique ou de proposition(s)

d'intervention ;

4⁰) La mise à l'épreuve des proposition(s) ;

5⁰) L'ajustement des interventions, s'il y a lieu ;

6⁰) L'évaluation des résultats.

2.32 ◊ Démarches d'investigation de la recherche-action

En didactique la recherche-action porte essentiellement sur deux catégories d'objets spécifiques : l'intervention d'enseignement et/ou contenu de cet enseignement.

La démarche d'investigation "*application en classe d'éléments théoriques*" qui se rapporte au contenu d'enseignement, est généralement qualifiée de "*linguistique appliquée*" Nous l'avons considérée comme une démarche de la R-A car elle répond à son objectif central, à savoir la transformation d'une situation concrète.

La démarche "*innovation*" peut se rapporter aussi à une modification du contenu de l'enseignement (sans qu'elle soit directement liée à une application en classe d'éléments théoriques), en général en interaction avec une intervention pédagogique spécifique. Elle peut également se rapporter à une intervention pédagogique (par exemple une modification de l'aménagement pédagogique), sans modifier le contenu d'enseignement. Ces démarches peuvent adopter deux approches différentes : soit un plan "contrôle" (contrôle de la situation et évaluation quantitative des résultats), soit un plan "structure" (évaluation de type qualitatif accompagnée d'une réflexion autocritique). Il est entendu que le contrôle dont il est question en recherche-action ne se confond pas avec celui de la recherche expérimentale. Il exprime une volonté d'exercer un certain contrôle au niveau de la validité de l'expérience malgré le caractère complexe du contexte d'expérimentation.

D'autre part nous inclurons dans la recherche-action une troisième démarche qui figure dans les typologies par objectifs (Borg et Gall, 1983 ; Malmquist et Grundin, 1975, Van der Maren, 1984) : le *développement* de produits ou de techniques. Dans ce type de recherche la démarche en boucle "essais d'implantation, évaluation, adaptation et modification" qui doit souvent être répétée "avant que l'évaluation finale n'aboutisse à la décision de proposer le matériel" (Van der Maren 1984) s'apparente, en effet, à celle de la recherche-action. Le développement d'outils pédagogiques peut être, par ailleurs, comme les deux démarches précédentes, "contrôle" ou simplement "structure".

Enfin, pour rendre compte de l'interaction entre la théorie et la pratique, interaction spécifique à la R.A. mais que l'on rencontre parfois dans la recherche théorique, nous avons défini un autre type de démarche : la *théorisation de l'action*. Elle permet l'élaboration de modèles ou de concepts théoriques en interaction avec l'action pédagogique.

La définition qui vient d'être présentée de la recherche-action, et surtout de ses principales démarches, est relativement peu canonique. En particulier

l'intégration des développements de produits ainsi que de la linguistique appliquée peuvent poser question. Si nous avons choisi de les inclure dans la R-A, c'est en fonction de leur objectif, qui est de transformer la réalité éducative. Certains pourront penser que cet élargissement du concept de R-A est "abusif". Pour cette raison, il serait préférable d'utiliser une dénomination plus neutre, de type "recherches liées à l'action".

Tableau 4 :
TABLEAU DE SYNTHÈSE

TYPE DE RECHERCHE	DEMARCHE D'INVESTIGATION
Recherches liées à l'action	Innovation structurée
	Innovation contrôlée
	Application en classe d'éléments théoriques
	Application contrôlée d'éléments théoriques
	Développement structuré d'outil pédagogique
	Développement contrôlé d'outil pédagogique
----- Théorisation de l'action	

2.4 ◊ RECHERCHE THÉORIQUE

Alors que pratiquement tous les auteurs abordent la question de la place de la théorie dans la définition des critères de scientificité d'une recherche, rares sont ceux qui tiennent compte de cette forme de recherche dans leurs typologies. Dans les classifications des recherches élaborées pour les sciences de l'éducation, seuls Van der Maren (1984) et Cardinet (1975) différencient la recherche théorique des autres démarches scientifiques.

La recherche théorique s'oriente soit vers une direction qu'on peut qualifier de "philosophique" et vise plutôt la compréhension, soit vers l'élaboration de

modèles à partir d'un raisonnement hypothético-déductif, avec dans ce cas un objectif de prédiction. Cette opposition est, par exemple, manifeste dans deux courants importants de la "linguistique théorique" (et non descriptive), à savoir : les modèles génératifs (se situant du côté de la prédiction), et la philosophie analytique (dont l'objectif est surtout la compréhension).

Etant donné l'état actuel de développement de la didactique cette conception "idéale" de la recherche théorique ne concerne qu'un minimum de productions scientifiques. Aussi est-il nécessaire de restreindre la portée de ce type de recherches afin de s'ajuster à la réalité à décrire. La recherche théorique, dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage du français, peut ainsi consister à formuler des relations entre concepts sous forme d'hypothèses dans le but d'en dégager des implications sur le plan théorique ou pratique, à élaborer de nouveaux concepts, ou à critiquer des modélisations existantes.

2.41 ◊ Démarches d'investigation de la recherche théorique

Dans notre typologie nous avons retenu six démarches qui peuvent se ramener à quatre catégories :

- 1^o) Développement de modèles théoriques ;
- 2^o) Théorisation de l'action ;
- 3^o) Analyse, critique ou non, de concepts, de modèles pédagogiques, de pratiques, de matériels, de programmes...
- 4^o) Etude de relations entre des données théoriques ou empiriques provenant de recherches appartenant à des disciplines contributives (linguistique, psychologie...) et l'enseignement ou l'apprentissage de la langue maternelle.

La première forme consiste en un développement de modèles théoriques. Dans les actes du colloque "Sciences anthropo-sociales et Sciences de l'éducation" (1984) deux acceptions principales sont données à ce terme selon qu'il est utilisé dans le cadre de la théorie ou dans celui de la pratique. Ainsi pour le chercheur, comme le souligne Mathalon (op. cit., p. 102), le modèle scientifique est une catégorie particulière de représentation du réel. Il suppose une démarche de recherche de la cohérence pour rendre compte d'un certain réel étudié, autrement dit le modèle est un objet distinct de ce dont il cherche à rendre compte. Krichewsky (op. cit., p. 102) note que, pour le praticien, il s'agit par contre le plus souvent d'un modèle d'action qui fournit des repérages pour décrire la situation afin d'en maîtriser le processus et de suggérer des procédures à mettre en oeuvre pour atteindre un certain nombre de résultats. Le second type de modèle correspond à ce que nous avons appelé la "théorisation de l'action" (cf. ci-après) alors que les modèles du premier type recouvrent tous les "développements de modèles théoriques".

On peut distinguer, dans les *développements de modèles*, les modèles à valeur heuristique, ceux qui sont prédictifs-explicatifs, les modèles "exportés" les modèles systémiques (cf. pour l'ensemble de cette typologie l'ouvrage pré-cité, p. 102-103). Les premiers sont le plus souvent des modèles de simulation du réel : par exemple, les simulations du raisonnement humain, ou de l'apprentissage,

par l'intelligence artificielle. Les modèles du second type sont élaborés à partir de l'étude d'objets ou de faits et donnent lieu à une formalisation permettant de faire des prédictions (cf. les modélisations piagetiennes de l'apprentissage). Les modèles exportés sont des modèles spécifiques appliqués à un contexte différent de leur contexte d'élaboration : on peut citer les théories de l'acquisition de la langue et les modèles d'intervention pédagogique issues de ces théories (cf. les travaux élaborés dans la perspective de l'application de la théorie chomskienne). Enfin, les modèles systémiques tendent à rendre compte des phénomènes dans leur globalité, en faisant intervenir des facteurs multiples, en constante interaction. Les modèles interactifs de lecture sont un exemple de ce dernier type de modélisation.

Etant donné le nombre relativement peu important de développements de modèles théoriques dans notre domaine nous avons rassemblé, sous un seul et même intitulé, l'ensemble de ces modèles, sauf les modèles exportés qui recouvrent globalement ce que nous avons appelé les applications théoriques d'éléments disciplinaires.

La *théorisation de l'action* s'oppose aux autres formes de modèles par son niveau d'implication par rapport à la réalité éducative. Il s'agit d'un modèle d'action, élaboré à partir de l'action, et ayant pour objectif la transformation de la pratique. Ce n'est que lorsque l'orientation principale de cette démarche est d'ordre plutôt conceptuel que la théorisation de l'action est rattachée à la recherche théorique, alors qu'elle fait partie de la recherche-action quand son objectif central est lié à l'intervention pédagogique.

La troisième forme de recherche théorique regroupe trois démarches d'investigation : l'étude théorique, l'étude critique, l'étude prospective.

L'étude théorique et l'étude critique partagent des points communs. Elles portent sur un problème théorique, des concepts, ou encore du matériel didactique, une méthode d'enseignement, un programme, etc. Elles en argumentent la pertinence, ou proposent une classification des différents éléments impliqués. L'étude théorique se différencie du développement de modèle théorique par l'objectif, et surtout la portée, de l'analyse conceptuelle. Dans le premier cas, l'analyse vise à cerner, à l'aide de quelques concepts, un problème, alors que, dans le second cas, elle a pour objectif l'explication des relations entre les différentes composantes du problème et l'élaboration d'un modèle.

L'étude critique porte sur l'analyse d'un quelconque produit (manuels, programmes, recherches...). Cette méthodologie est proche de l'analyse de contenu qui est une est une démarche de la recherche descriptive. Ce qui les différencie tient au fait que, dans le cas de l'étude critique, il n'y a pas d'observation systématique, mais seulement un prélèvement d'indices qui servent plutôt à illustrer une argumentation.

L'étude prospective vise à effectuer des projections sur les orientations futures, à partir de l'analyse d'un problème et de ses différentes composantes.

La quatrième forme, qui se définit par un objet de recherche spécifique, ne correspond qu'à une démarche d'investigation : l'application théorique d'éléments disciplinaires. Il s'agit en fait d'un type de recherche théorique qui vise à analyser les modalités d'intégration ou d'application de concepts

provenant de disciplines contributoires (linguistique, psychologie...) dans le domaine de l'enseignement ou de l'apprentissage du français langue maternelle.

Tableau 5 :
TABLEAU DE SYNTHÈSE

TYPE DE RECHERCHE	DÉMARCHE D'INVESTIGATION
Recherche théorique	Développement de modèle théorique
	Etude théorique Etude critique Etude prospective
	Application théorique d'éléments disciplinaires
	Théorisation de l'action

2.5 ◊ SYNTHÈSES ET BIBLIOGRAPHIES

Dans les classifications de recherche les études bibliographiques, tout comme les synthèses, apparaissent rarement. Il faut convenir que ces études se situent à un second niveau par rapport aux autres types de recherche, leur objet étant la recherche elle-même. Cependant dans un inventaire des travaux de recherche est difficile de ne pas leur accorder une place particulière, qui se justifie par l'abondance documentaire que nous connaissons depuis un certain temps. Le nombre de publications augmentant régulièrement, les synthèses et les bibliographies constituent des instruments de référence d'une importance capitale.

On les classe souvent dans une même catégorie car elles partagent le même objectif et la même démarche. Elles ont en commun un objectif dérivé de la recherche : la valorisation de la recherche et de ses résultats. Elles visent à fournir une synthèse structurée et analytique, sur les recherches dans un domaine donné. Les bibliographies utilisent aussi, le plus souvent, des synthèses et les bibliographies analytiques et critiques,

Deux formes de synthèses peuvent être distinguées : les *synthèses* (simplement descriptives) et les *synthèses critiques*. Les synthèses de résultats de recherche opèrent une intégration descriptive, par le biais d'une revue de littérature plus ou moins exhaustive, des fondements théoriques, des hypothèses, des méthodes, ainsi que des résultats des recherches. Les secondes, en outre, développent un point de vue critique sur la problématique des recherches présentées dans la revue de littérature.

Les bibliographies sont soit signalétiques, soit analytiques, soit critiques.

Les *bibliographies signalétiques* supposent un dépouillement systématique de l'ensemble des références pertinentes par rapport à un thème de recherche. Elles impliquent une exploration de toutes les voies possibles permettant d'atteindre l'exhaustivité. Les références sont présentées par ordre alphabétique (auteurs ou titres), ou par thème. Elles comportent parfois des index thématiques établis à partir d'une analyse de contenu sommaire des titres.

Les *bibliographies analytiques* comportent une analyse de contenu, plus ou moins détaillée, des documents répertoriés. Pour rendre cette analyse plus homogène on utilise souvent un lexique (ou un thésaurus) préexistant, élaboré en fonction du domaine. Un résumé de chaque publication complète parfois la fiche analytique. Dans certains cas, le résumé remplace complètement l'analyse.

La *bibliographie critique* utilise tantôt la méthodologie de la bibliographie signalétique, tantôt celle de la bibliographie analytique. Ce qui la différencie c'est la présence d'une partie critique, portant sur l'ensemble des documents répertoriés, ou sur les principaux thèmes, ou encore sur chaque publication. La présentation de la partie critique peut s'appuyer sur des données quantitatives.

Tableau 6 :

TABLEAU DE SYNTHÈSE

TYPE DE RECHERCHE	DÉMARCHE D'INVESTIGATION
Synthèse & Bibliographie	Synthèses de résultats de recherche
	Synthèse critique de résultats de recherche
	Bibliographie signalétique
	Bibliographie analytique
	Bibliographie critique

Conclusion

La présente typologie permet de classer les recherches selon leurs caractéristiques principales, de façon relativement homogène et exclusive. Elle sert, en outre, à éliminer les travaux qui ne répondent pas aux critères de scientificité requis, c'est-à-dire ceux qui, de part leurs objectifs ou leurs démarches d'investigation, ne peuvent être intégrés dans la présente classification. On peut dire, après l'avoir utilisée pour indexer un corpus de quelques 2500 études, que ce plan de classement, même s'il comporte des lacunes et des approximations, permet de régler la majeure partie des problèmes rencontrés, tant au niveau de la sélection des recherches, qu'à celui de la caractérisation précise des recherches dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue maternelle.

Liliane SPRENGER-CHAROLLES

Françoise ROPÉ

INRP

Gilles GAGNÉ

Roger LAZURE

Université de Montréal

BIBLIOGRAPHIE

- ▷ ARY (D.) ; JACOBS (L. C.) ; RAZAVIEH (A.).- *Introduction to research in education*.- New York : HRW, 1972.
- ▷ ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION.- *Sciences anthroposociales et sciences de l'éducation / Actes du colloque*.- Paris : AECSE, 1984.
- ▷ BAILEY (K. D.).- *Methods of social research*.- New York : Free press, 1982.
- ▷ BARDIN (L.).- *L'analyse de contenu*.- Paris : PUF, 1977.
- ▷ BERNARD (Cl.).- "De l'observation à l'expérimentation" - In Michiels-Philippe : *L'observation*.- Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1985.- pp. 105-116.
- ▷ BOLLE de BALLE (M.).- "Nouvelles alliances et reliance : deux enjeux stratégiques de la recherche-action" - *Revue de l'Institut de sociologie* , n^o 3, 1981, pp. 573-585.
- ▷ BORG (W. R.).- *Applying educational research : a practical guide for teachers*.- New York : Longman, 1981.
- ▷ BORG (W. R.).- *Educational research : an introduction*.- New York : Longman, 1983.
- ▷ BOUDON (R.) ; LAZARSFELD (P.).- *L'analyse empirique de la causalité*.- Paris ; La Haye : Mouton, 1966.
- ▷ CALPINI (J.).- "Illustration de trois fonctions de l'observation interactive" - *Cahiers de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève*, n^o 26, 1981, pp. 129-139.
- ▷ CAMPBELL (D. T.) ; STANDLEY (J. C.).- *Experimental and quasi experimental design for research*.- Chicago : Rand Mc Nally, 1966.

- ▷ CARDINET (J.) ; SCHUMTZ (M.).- *Critères pour un catalogue des recherches pédagogiques.*- Neuchâtel : IRDP, 1975.
- ▷ CHRISTENSEN (L. B.).- *Experimental methodology.*- Boston : Allyn and Bacon, 1977.
- ▷ DE LANDSHEERE (G.).- *Introduction à la recherche en éducation.*- Paris : A. Colin-Bourrelle, 1975.
- ▷ DE LANDSHEERE (G.).- *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.*- Paris : PUF, 1979.
- ▷ DE LANDSHEERE (G.).- *La recherche expérimentale en éducation.*- Paris : UNESCO ; Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1982.
- ▷ DE LANDSHEERE (G.).- *La recherche en éducation dans le monde.*- Paris : PUF, 1986.
- ▷ GODELIER (M.).- *Les sciences de l'homme et de la société en France : analyse et propositions pour une politique nouvelle / Rapport.*- Paris : Documentation française, 1982.
- ▷ LECOMTE (R.) ; RUTMAN (L.).- *Introduction aux méthodes de recherche évaluative.*- Québec : Presses de l'université de Laval, 1982.
- ▷ LEON (A.) ; CAMBON (J.) ; LUMBROSO (M.).- *Manuel de psychopédagogie expérimentale.*- Paris : PUF, 1977.
- ▷ LOUBET DEL BAYLE (J. L.).- *Introduction aux méthodes des sciences sociales.*- Toulouse : Privat, 1978.
- ▷ MALMQUIST (E.) ; GRUNDIN (H. U.).- *Educational research in Europe : today and tomorrow.*- Amsterdam : CWK Gleerup, 1975.
- ▷ MEHAN (H.) ; WOOD (H.).- *The reality of ethnomethodology.*- New York : Wiley, 1975.
- ▷ MOULY (G. J.).- *Educational research : the art and science of investigation.*- Boston : Allyn and Bacon, 1978.
- ▷ PIAGET (J.).- *Epistémologie des sciences de l'homme.*- Paris : Gallimard, 1970.
- ▷ PIAGET (J.).- *Psychologie et pédagogie.*- Paris : Denoël, 1969.
- ▷ POPPER (K.).- *La logique de la découverte scientifique.*- Paris : Payot, 1978.- (Traduction).
- ▷ ROMIAN (H.).- *Pour une pédagogie scientifique du français.*- Paris : PUF, 1979.
- ▷ ROMIAN (H.).- *La recherche-action.*- Actes du colloque INRP, octobre 1986 (à paraître).
- ▷ SOWELL (E. J.) ; CASEY (R. J.).- *Research methods in education.*- Belmont : Wadsworth, 1982.
- ▷ SPINDLER (G.).- *Doing the ethnography of schooling : education and anthropology in action.*- New York : HRW, 1982.
- ▷ TRAVERS (R. M. W.).- *An introduction to educational research.*- New York : Mc Millan, 1978.- (Réédition).

- ▷ VAN DALEN (D. B.).- *Understanding educational research : an introduction.*- New York : Mc Grow Hill, 1962.- (Réédition 1979).
- ▷ VAN DER MAREN (J.-M.).- "Introduction aux problématiques et aux méthodes" - *Prospectives*, vol. 20, n^o 1-2, 1984, pp. 25-33.
- ▷ WEISS (J.).- "Les trois fonctions de l'observation interactive" - *Cahiers de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève*, n^o 26, 1981, pp. 117-128.
- ▷ WIERSMA (W.).- *Research methods in education : an introduction.*- New York : J. B. Lippincott, 1969.
- ▷ WILES (D. K.).- *Changing perspectives in educational research.*- Belmont : Wadsworth, 1972.
- ▷ WOLPERT (E. M.).- *Understanding research in education : an introduction guide to critical reading.*- Dubuque (Iowa) : Kendal/Hunt, 1981.

QUELQUES RECHERCHES
SUR "L'EFFICACITÉ DES ÉCOLES"

Le courant de recherche qui a pour but d'étudier et d'évaluer "l'efficacité des écoles" (school effectiveness) est récent ; il y a encore une dizaine d'années peu de chercheurs étaient engagés dans cette voie. Né aux Etats-Unis vers le début des années 70, il a été repris en Grande-Bretagne vers la fin de la même décennie.

Les travaux relatifs à l'efficacité des écoles constituent en fait une réaction et un défi par rapport au pessimisme ambiant qui insistait sur le peu d'influence exercée par les écoles sur les élèves. L'échec des efforts déployés un peu partout dans les pays industrialisés vers les années 60 pour réduire les inégalités, a amené beaucoup de chercheurs à accepter l'opinion de B. Bernstein selon laquelle l'éducation ne peut compenser les injustices de la société. Les nombreuses études menées aux Etats-Unis, notamment les célèbres enquêtes de J.S. Coleman (1966) et de C. Jencks (1972), avaient montré que les caractéristiques individuelles des élèves et de leur milieu familial avaient une forte valeur prédictive, alors que celles de l'école n'en avaient guère, ou si peu. En Grande-Bretagne également, le rapport Plowden (1967) a trouvé peu de corrélations entre les résultats des enfants à la sortie et les caractéristiques des écoles, alors que la plus grande part de la variance est expliquée par l'arrière-plan familial et les attitudes des parents. Selon D. Reynolds (1985), ce sont peut-être les modèles médicaux de l'échec scolaire qui ont contribué à maintenir le point de vue individualiste, et à tenir l'enfant et sa famille responsables de tout ; une série de raisons sociales et institutionnelles auraient également pu faire que l'on ait hésité à s'attaquer aux écoles. Les théories sociologiques et néo-marxistes des années 70 ont, de leur côté, popularisé l'idée de la correspondance entre école et société : tout ce qui se passe à l'intérieur des établissements est déterminé par des facteurs externes à eux, notamment par le système des classes sociales. De plus, la mise en route de la recherche sur l'efficacité des écoles était fort coûteuse au départ, car elle nécessite le contrôle d'un très grand nombre d'éléments.

Ce sont peut-être les études menées dans le cadre de l'Association Internationale pour l'Évaluation qui ont contribué à mettre en évidence des effets importants dus aux divers systèmes scolaires. En Grande-Bretagne, les premières publications de M. Rutter et de D. Reynolds ont été accueillies avec scepticisme, mais entre temps, l'ouvrage du premier auteur et de ses collaborateurs : *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children* est devenu un classique.

Les cadres théoriques

Selon P. Cuttance (1985), il est possible d'identifier quatre cadres théoriques pour les études sur l'efficacité des écoles :

- 1) le cadre input-output ;
- 2) le cadre organisationnel ;
- 3) le cadre institutionnel ;
- 4) le cadre des écoles exemplaires.

1 ◊ *Le cadre input-output*

Le cadre input-output caractérise les premières études entreprises, dont celle de J. S. Coleman (1966) : elles cherchaient à décrire l'influence différentielle des écoles à partir des résultats d'élèves pris individuellement. Ces travaux ont utilisé essentiellement des variables économiques ou des caractéristiques de politique générale ; en outre, les influences provenant de l'arrière-plan racial et social ont toujours été contrôlées. Les éléments considérés, notamment l'encadrement maître-élève, la formation, l'expérience et le salaire des maîtres, les dépenses moyennes par élève, la qualité des administrateurs ne semblaient avoir que peu d'effet, la majeure partie de la variance était attribuée à des facteurs liés au milieu familial ; un quart au maximum était dû aux différences entre écoles.

La faiblesse des résultats observés a fini par faire douter des fondements méthodologiques et conceptuels de ce modèle. On a tout d'abord commencé par admettre que la scolarisation n'était peut-être pas une expérience identique et uniforme pour tous, même après la prise en compte des différences dues aux milieux social et culturel. De plus, grâce à l'émergence de nouveaux cadres théoriques, les écoles n'étaient plus considérées comme des unités de production, mais comme des organisations ou des institutions étroitement liées à un système éducationnel et social plus large, ou encore comme des systèmes administratifs et sociaux spécifiques. Ainsi, la notion de ressources disponibles était redéfinie en fonction d'un input différentiel pour chaque élève ; par ailleurs, la mesure de la composition moyenne de l'école au point de vue social et racial (appelé "effet contextuel", ainsi que celle de la capacité des enfants a été incluse dans le modèle. Les problèmes économiques et les caractéristiques de politique générale de l'école laissent la place à la définition de patterns différentiels en termes de processus sociaux et de pratiques éducationnelles. Des variables instructionnelles ou des facteurs socio-psychologiques tels que la motivation des élèves, leurs attitudes et leurs comportements sont désormais pris en compte.

2 ◊ *Le cadre organisationnel*

Dans cette optique, les écoles sont vues comme un ensemble de niveaux d'organisation dont chacun est imbriqué de manière hiérarchique dans le suivant. Ainsi, les élèves sont réunis dans des groupes de travail qui sont eux-mêmes constitués en classes, ces dernières faisant partie à leur tour de groupes d'âge qui

sont finalement intégrés au niveau de l'école. Les structures organisationnelles exercent des contraintes sur les actions sociales des individus ; elles peuvent différer d'une école à l'autre.

3 ◊ *Le cadre institutionnel*

L'école est considérée comme le processus institutionnel principal grâce auquel les individus appartenant à des catégories sociales déterminées sont poussés à occuper des positions sociales et institutionnelles fixées plus ou moins à l'avance. Mais, contrairement aux théories de la correspondance du type Bourdieu, l'élève est vu comme un acteur rationnel, disposant d'une certaine possibilité de révision et de redéfinition des rôles ; il n'est pas conditionné exclusivement par son appartenance à une classe sociale.

4 ◊ *Le cadre de l'école exemplaire*

Il s'agit ici d'études empiriques sur les écoles efficaces ou inefficaces ; elles utilisent généralement le schéma input-output pour identifier les écoles exceptionnelles en tenant toujours compte des variations dues aux milieux social et familial. L'efficacité est mesurée par la différence entre le niveau prévu et celui qui est effectivement obtenu par les élèves à la sortie. La prédiction est calculée à partir d'un modèle de régression en partant de toutes les écoles ; un petit nombre d'entre-elles peut ensuite être étudié de manière plus approfondie au moyen de méthodes ethnographiques - méthodes qui jouissent d'une certaine faveur en Grande-Bretagne.

Les écoles efficaces

Un grand nombre de travaux a été réalisé selon cette dernière optique ; ils posent évidemment d'importants problèmes méthodologiques qui n'ont pas toujours été résolus de manière satisfaisante. Les unités d'analyse sont fort variables ; les mesures de sortie peuvent en effet concerner :

- des individus,
- des groupes particuliers (garçons, filles, minorités ethniques),
- des classes,
- des écoles individuelles,
- plusieurs écoles,
- toutes les écoles d'un certain type,
- toutes les écoles d'une région.

Quelques données méthodologiques

Les effets imputables aux écoles sont évalués en termes de :

- 1) proportions de variance ;
- 2) réduction des inégalités ;
- 3) élévation des normes (standards).

1 ◊ Proportions de variance

La méthode la plus fréquemment utilisée consiste dans l'évaluation de la variance dans les résultats scolaires qui peut être attribuée soit à l'école soit à d'autres facteurs.

Les estimations sont fondées sur des corrélations entre les différences entre les variables de prédiction (ici les écoles) et les écarts entre individus par rapport à des variables de sortie (ici les performances scolaires). Or, les résultats seront influencés par au moins trois facteurs : le choix et la mesure de la variable de sortie, le choix et la mesure de la variable de prédiction et le degré de variation entre les variables de prédiction.

Pendant longtemps, les chercheurs ont retenu de manière préférentielle la mesure de l'habileté verbale comme variable de sortie. Or, dans les écoles britanniques tout au moins, celle-ci n'est pas considérée comme un objectif principal de l'enseignement. La variance imputable à l'école augmente - dans des proportions modestes, il est vrai - lorsque les élèves sont testés sur des matières plus proprement scolaires. Par ailleurs, beaucoup d'études n'ont pris en compte qu'un nombre restreint de caractéristiques propres aux écoles. Enfin, en créditant tous les enfants d'un score scolaire unique, on suppose que tous ont la même expérience de l'école, ce qui est à l'évidence erroné. Dernière remarque : la proportion de variance a d'autant plus de chances d'être importante si le prédicteur présente de nombreuses possibilités ; or, il faut bien reconnaître que les écoles sont sans doute plus homogènes que les familles.

2 ◊ La réduction des inégalités

Les conclusions obtenues selon cette perspective sont fondées sur des données identiques à celles qui aboutissent à l'estimation des variances ; les mêmes réserves peuvent donc être formulées. Il est intéressant de signaler que cette méthode a été utilisée par C. Jencks (1972) ; la variance attribuée par lui à l'école est de 2 % à 3 % alors que celle qui serait due à la famille serait de 50 % environ. Il est certain que de nombreux facteurs externes à l'école et non contrôlés par elle interviennent dans ce très difficile problème de la réduction des inégalités.

3 ◊ L'élévation des normes

La différence essentielle entre cette approche et les deux précédentes est qu'elle prend comme unité d'analyse l'école et non plus l'élève individuel : on compare des établissements scolaires et on se demande si certains ont, de manière constante, des résultats supérieurs à la moyenne. Il est évidemment nécessaire de vérifier si les bonnes performances ne sont pas dues tout simplement au fait que le recrutement était meilleur au départ.

Les variables de sortie

Sur quoi portent les mesures censées rendre compte du bon rendement des écoles ? En dehors de l'intérêt porté aux habiletés verbales et aux tests relatifs à des matières plus proprement scolaires, on peut citer d'autres critères utilisés tels que le comportement des élèves en classe, l'absentéisme, les emplois qui ont pu être obtenus.

Certaines écoles ont tendance à être efficaces dans plusieurs domaines à la fois, mais tel n'est pas toujours le cas. Ainsi, M. Rutter et ses collaborateurs (1979) qui avaient examiné 12 écoles secondaires situées dans le centre de Londres, avaient classé un établissement au second rang pour le bon comportement des élèves, au dernier rang pour la fréquentation et à l'avant-dernier pour les résultats aux examens. Il serait important que l'on puisse déterminer et différencier les processus scolaires qui mènent à diverses formes de succès, car il ne s'agit certainement pas toujours des mêmes. Il peut arriver également qu'une école obtienne à la fois de bons résultats pour un certain type d'élèves et de moins bons pour d'autres. Beaucoup d'auteurs insistent par ailleurs sur la nécessité d'utiliser de multiples indicateurs et d'en étudier les interrelations ; on a en effet pu mettre en évidence un climat ou un "ethos" propre à une école déterminée.

Le contrôle des données à l'entrée

Le contrôle des données de départ pose des problèmes complexes qu'on a tenté de traiter de plusieurs façons. Il est possible de spécifier l'aire de recrutement ou encore d'examiner des écoles avec des populations d'élèves comparables ; dans ce dernier cas, le choix des critères est crucial. Des écoles relativement homogènes du point de vue du QI peuvent différer quant au niveau de la lecture et du calcul des élèves.

Certain auteurs utilisent des méthodes statistiques appropriées pour vérifier les résultats à la sortie après avoir pris en compte les variations à l'entrée. On peut se fonder au départ sur des moyennes ou sur des mesures individuelles. Mais toutes ces méthodes reposent sur trois postulats qui ne sont pas toujours vérifiés :

- les prédicteurs peuvent ne pas fonctionner de la même façon dans toutes les écoles ;
- les corrélations entre variables peuvent varier ;
- il peut y avoir trop peu de concordance entre certains prédicteurs dans les différentes écoles ce qui peut rendre les calculs statistiques plus hasardeux.

De plus, certains chercheurs reconnaissent qu'on ne sait jamais si une variable non mesurée n'est pas responsable du résultat que l'on impute à l'école.

Stabilité et étendue des différences entre écoles

La vérification de la stabilité des différences permet d'éliminer les résultats exceptionnels dus au hasard ou à la chance ; les conclusions relatives à ce point sont variables.

L'étendue des différences entre écoles peut être considérable. M. Rutter (1979) a pu observer, qu'après avoir tenu compte des données à l'entrée, les élèves de la meilleure école obtenaient en moyenne quatre fois plus de succès aux examens que ceux de la plus mauvaise ; ou autrement dit, les 25 % inférieurs du point de vue de l'habileté verbale de la meilleure école obtenaient des résultats aussi satisfaisants que les 25 % meilleurs de la plus mauvaise. W.B. Brookover et collaborateurs (1979) qui avaient étudié 68 écoles élémentaires de l'Etat du Michigan trouvaient une différence correspondant à 15 points de QI entre la meilleure et la plus mauvaise de celles qui sont fréquentées par des élèves blancs, la différence étant encore plus importante pour les établissements réservés aux élèves noirs. Dans l'ensemble, les différences sont naturellement moins importantes que dans les deux exemples qui viennent d'être cités.

Les caractéristiques efficaces

Nous avons vu plus haut que les caractéristiques matérielles et physiques - en dehors peut-être du maintien de la propreté - (espace, dépense moyenne par élève, etc.) ont peu d'influence ; mais il semble que les ressources financières aient plus d'impact dans les écoles américaines fréquentées essentiellement par des enfants noirs. De même, ni la dimension de l'école ou de la classe, ni leur composition homogène ou hétérogène ne jouent de façon décisive. Peut-être certaines études suggèrent-elles que des classes hétérogènes au niveau des premières années de l'école secondaire présentent quelque avantage pour les enfants les moins doués sans qu'il y ait diminution notable des performances pour les plus doués.

Un certain nombre de caractéristiques efficaces ont été mises en évidence (des travaux de synthèse ont été élaborés par R. R. Edmonds, 1983 ; T. L. Good, R. S. Weinstein, 1986 ; S. C. Purkey, M. S. Smith, 1983 ; M. Rutter, 1983) ; citons-en quelques-unes :

Caractéristiques efficaces au niveau de l'école :

- orientation générale et large vers l'instruction et importance attachée par l'école aux performances scolaires ;
- niveau élevé d'aspirations académiques ;
- attente de la part des maîtres d'une maîtrise minimale de la part de tous les élèves ;
- leadership au niveau de l'instruction (instructional leadership) fortement orienté vers la qualité de l'instruction (mais qui n'a pas besoin d'être exercé par le directeur en titre) avec la nécessité de prendre en compte les aspirations de chaque enseignant ;
- contrôles pour vérifier si les maîtres suivent effectivement les pratiques qui

avaient été décidées ;

- stabilité et autonomie du corps enseignant ;
- prise en compte des résultats des élèves pour évaluer les programmes ;
- désir des élèves de participer au processus éducationnel ;
- participation des parents (résultat discuté) ;

Caractéristiques efficaces au niveau de la classe :

- utilisation maximale du temps pour le programme ;
- une grande part d'enseignement actif ;
- éveil et maintien de l'attention ;
- nombreuses interactions avec toute la classe plutôt qu'avec des individus ;
- feedbacks clairs et non ambigus pour des performances réalisées et pour celles qui sont attendues ;
- louanges pour les bons résultats ;
- si la discipline doit régner, les interventions disciplinaires doivent être aussi peu nombreuses que possible ; les punitions fréquentes sont inefficaces.

Il convient cependant de noter que les actions des maîtres ne sont pas reliées linéairement aux performances des élèves ; la courbe correspondante a davantage la forme d'un U inversé : il n'en faut ni trop, ni trop peu.

On peut se demander si les effets imputables à une école sont la somme des activités des différents maîtres dans leurs classes ; il semble plutôt qu'il existe des effets au niveau de l'école qui peuvent inciter les maîtres à conduire leurs classes d'une certaine façon. Une même action peut avoir des effets différents d'une école à l'autre : par exemple, l'interruption d'une leçon peut déclencher le chahut dans l'établissement et ne pas menacer la poursuite du travail dans une autre. De manière générale, l'association de plusieurs mesures est plus fortement corrélée à chacune des mesures de sortie que ne le sont une seule mesure et un seul processus scolaire. Cette observation va dans le sens de l'existence d'un climat ou d'un "ethos", c'est-à-dire d'un ensemble de valeurs, d'attitudes et de comportements communs. W. B. Brookover (1979) note que des écoles avec des ressources comparables peuvent avoir des climats différents.

Ainsi, il semble bien que, malgré des faiblesses méthodologiques que les chercheurs concernés reconnaissent, l'existence d'effets dus à l'école a pu être mis en évidence, même si la combinaison de la profession des parents et le raisonnement verbal continue à être le meilleur élément de pronostic. Mais les travaux auraient besoin de se diversifier en étudiant davantage d'écoles de types différents, en utilisant plus fréquemment des variables de sortie autres que les tests habituels, en précisant mieux pour qui et pour combien l'enseignement est efficace, en explorant de manière plus approfondie les relations entre les diverses mesures utilisées, en étudiant de façon plus précise comment les processus au niveau de la classe et au niveau de l'école se combinent et comment ils interagissent pour créer un environnement efficace et favorable à l'apprentissage.

Marie-Madeleine BRAUN-LAMESCH

BIBLIOGRAPHIE

- BROOKOVER (W.B.) ; BEADY (C.) ; FLOOD (P.) ; SCHWEITZER (J.) ; WISENBAKER (J.).- *School social systems and student achievement : schools can make a difference.*- New York : Praeger, 1979.
- CUTTANCE (P.).- *Frameworks for research on the effectiveness of schooling*, in : REYNOLDS (D), éd.- *Studying school effectiveness.*- Londres, Philadelphie : The Falmer Press, 1985, p. 13-28.
- EDMONDS (R. R.).- *Search for effective schools : the identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children (Final report).*- East Lansing.- Michigan State University, 1983.
- GOOD (T. L.) ; WEINSTEIN (R. S.).- "Schools make a difference", *American Psychologist*, 1986, 41, n^o 10, p. 1090-1097.
- PURKEY (S. C.) ; SMITH (M. S.).- "Effective schools : a review", *Elementary School Journal*, 1983, 83, n^o 4, p. 427-452.
- REYNOLDS (D.), ed.- *Studying school effectiveness.*- Londres, Philadelphie : The Falmer Press, 1985, 225 p.
- RUTTER (M.).- "School effects on pupil progress : research findings and policy implications", *Child Développement*, 1983, 54, p. 1-29.
- RUTTER (M.) ; MAUGHAN (B.) ; MORTIMORE (P.) ; OUSTON (J.) ; SMITH (A.).- *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children.*- Cambridge : Mass, Harvard University Press, 1979.



DÉCLIN ET CHUTE DE LA SCIENCE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

Les experts en Sciences de l'Administration proclament qu'une vue objective du monde social leur permet de mener des investigations indépendantes d'un système de valeurs. Ils déclarent posséder la connaissance suffisante pour contrôler et améliorer les organisations. Mais ces déclarations apparaissent de moins en moins sûres car cette science sur laquelle elles s'appuient repose sur des méthodes et des certitudes qui excluent les réalités de l'administration qui recouvrent des évaluations de l'action humaine. De telles évaluations constituent des réalités subjectives que les uns et les autres lient à leurs contextes sociaux. Ainsi une nouvelle science spécifique ne saurait se satisfaire de séparer les faits de leurs valeurs et de ne traiter que des seuls faits.

Les défenseurs de cette science administrative prétendent avoir découvert une base rationnelle pour la prise de décisions et une technologie (à l'abri des valeurs) afin d'accroître l'efficacité et le rendement des organisations. L'auteur dans une perspective critique, se propose d'examiner d'abord le développement intellectuel et idéologique de ce que Halpin (en 1970) appelle le "Nouveau Mouvement" scientifique dans l'administration de l'éducation. Enfin, il présente des

problèmes posés par les études administratives de l'éducation aujourd'hui et suggère des améliorations dans l'approche et la conduite de ces études menées par les intéressés.

L'essor de la Science de l'Administration

La notion de science reconnue fit son entrée dans l'étude des questions administratives à partir des travaux de Herber Simon qui publia en 1945 *Administrative Behavior* (La conduite administrative) qui offrait une approche entièrement nouvelle pour la compréhension et l'étude de l'administration.

Simon préconisait une méthode de recherche objective du processus décisionnel et de rationalité administrative. La conséquence fut de déplacer l'intérêt des questions de la nature de l'administration vers les méthodes d'investigation dans les réalités de l'administration. La sagesse des anciens praticiens tels Taylor, Upwick, Fayol s'exprimait en principes reposant plus sur l'intuition et le postulat que sur la science (selon Simon). Une connaissance nouvelle et digne de foi ne peut reposer que sur les bases d'une science empirique.

En opposition avec Chester Barnard (1938), autre praticien savant pour qui le cœur de l'administration repose dans la création par le chef de l'effort de coopération et d'engagement au service de l'institution chez les membres de toute organisation, Simon ne cherche pas à fournir de recommandations pour l'action administrative.

La théorie scientifique de l'administration repose sur une seule proposition : "La prise de décision est au centre de l'administration". De là il explore la "logique et la psychologie du choix humain". La faiblesse de sa démarche repose sur le choix qu'il fait de n'explorer que les bases factuelles du choix et de laisser volontairement de côté les valeurs et les sentiments qui commandent aussi l'action humaine. Le contenu éthique des décisions ne pouvait entrer dans sa science "positiviste" de l'administration.

La principale contribution de Simon fut de montrer que l'essence de l'administration repose sur la prise de décision, que les décisions sont prises par des hommes et des femmes et non par des bases dessinées sur un organigramme. Mais son échec réside dans le choix qu'il fit de ne s'attacher qu'aux bases factuelles de la décision et d'écarter systématiquement comme sans rapport avec la question, toutes les autres forces qui la sous-tendent.

Aussi la science de l'administration définie par Simon dut-elle battre en retraite devant les forces et les choix impondérables qui font la réalité de la vie.

Simon et le positivisme dans la science de l'administration

Le terme de science signifie ici investigation positiviste. Comme Phillips (1983), Eisner (1983) et Culbertson (1983) le suggèrent, le positivisme est à la fois une philosophie de l'empirisme et un ensemble de règles pour déterminer ce qui constitue la vérité ; d'où le rejet de toute notion de valeur qui s'attache à cette science. Les états intérieurs, les perceptions, les sentiments sont autant d'épiphénomènes en dehors du champ d'investigation.

Il existe une conception plus large de la science dans laquelle l'homme de science n'est pas seulement un observateur mais un interprète de la réalité. Cette vue prend en compte l'intérêt humain, ses penchants et ses biais inextricablement liés dans ce que nous appelons la vérité scientifique. Cette interprétation se fait jour dans les déclarations des savants tels que Hodgkinson (1978 et 1983), Bates (1983 - 1985), Foster (198), Gronn (1983 - 1985) et Lakomski (1984 - 1985).

Pour Simon, l'administration n'était qu'un élément, en fonction d'un système de production, donc à ne considérer que comme variable technique d'un tel système.

L'échec de la Science de l'Administration

Il apparaît clairement en cette seconde moitié du 20^{ème} siècle que c'est une erreur de concevoir l'administration comme une science plutôt qu'un acte moral ou qu'un événement politique. Comme la science positiviste ne peut tirer de valeur d'un fait ni même admettre l'existence de valeurs, la science de l'administration qui ne traite que des faits élimine de son champ toute passion humaine, toute faiblesse ou force, conviction ou espoir, tout altruisme ou courage, tout vice ou toute vertu. Elle ne peut nous montrer qu'un reflet pâle et réduit de la volonté humaine déployée pour atteindre un objectif, mobiliser des ressources, influencer les autres, c'est-à-dire pour faire ce que font les gens qui arrêtent des choix et s'efforcent de concrétiser leurs valeurs. Dans une telle science, seul le quantifiable et ce qui est calculable est réel ; c'est la seule forme de réalité qui trouve son expression finale dans les résultats obtenus par les ordinateurs. L'intention, la valeur, l'engagement humain sont perdus comme le sont la volonté et le choix. La science de l'administration a mis l'accent sur les caractéristiques des administrateurs (1) plutôt que sur leur caractère, éludant ainsi leur dimension morale et de fait privant leurs actes de toute signification. Il s'agit selon une telle science, de viser l'efficacité et le rendement de l'organisation conçue comme une entité indépendante de la volonté, des visées et des valeurs humaines.

Les omissions de Simon : le droit, la responsabilité, la réflexion

L'homme administratif de Simon apparaissait comme dé-valorisé, deshumanisé et technologique. Cette vue d'une science neutraliste correspond à celle que les administrateurs veulent se donner : ils se considèrent comme les instruments d'une réalité objective et anonyme. Elle a permis d'établir la croyance dans le fait qu'une décision rationnelle mais non liée à un système de valeurs, est possible, souhaitable et scientifiquement vérifiable. De plus, elle aide les administrateurs dans le cas de décisions difficiles, puisqu'elle retire la responsabilité et le choix personnels et déclare considérer la réalité sans passion. Ainsi, une attitude faite d'obéissance ou de complaisance à un tel principe tronqué de rationalité peut conduire à l'abdication de la responsabilité : Hodgkinson (1978).

Dans les affaires politiques ou administratives, la reconnaissance des valeurs clairement choisies peut être dangereuse. Mais cela permet aux chefs comme aux

suiveurs de réfléchir sur ces valeurs. Nos décisions représentent plus qu'elles-mêmes ; elles sont sous-tendues par une valeur et peut-être un engagement. L'acte du choix est individuel, et s'il est libre et conscient il apparaît normal. (Hodgkinson - 1978).

Introduction de la science dans l'administration de l'Education

L'esprit du positivisme s'étendit dans l'administration de l'Education dans les années 50 sous la forme appelée par Halpin : "Le Mouvement Nouveau" ("The New Movement"). En parallèle au mouvement d'Halpin se créa une "théorie moderne des organisations". Une telle théorie permettrait de contrôler les organisations et d'être placée dans les mains des administrateurs, de les entraîner à s'en servir. S'inspirant d'une logique similaire, Haller et Knapp ont invité récemment les chercheurs à ne pas se focaliser sur les administrateurs, mais plutôt d'étudier les relations au sein des organisations.

Conséquences de la science nouvelle des organisations

Du "Mouvement nouveau" on peut tirer quatre conséquences :

1 ◊ *Reconnaissance croissante de l'administration comme une science*

La croyance dans la rationalité de la prise des décisions est primordiale. Cette notion se rattache au concept de systèmes, qui fait des organisations des réalités existant en équilibre naturel avec un environnement. L'étude scientifique d'une organisation consiste à explorer une réalité objectivement à l'aide du langage universel des mathématiques et de la logique. L'importance de l'organisation l'emporte sur celle des personnes qui la composent.

2 ◊ *Dévaluation des études administratives*

En éliminant les valeurs, la conduite des organisations se réduit à des techniques. Ce n'est pas le contenu des décisions qui importe mais la manière de les prendre. Comme Bates le fait remarquer, cette approche produit une séparation entre les problèmes administratifs et les problèmes d'éducation.

3 ◊ *Valeurs cachées de la science de l'administration*

Malgré son principe proclamé d'objectivité, la science de l'administration entretient le statu quo. Elle considère les choses comme elles sont et se demande pourquoi elles sont ainsi sans poser la question de savoir comment elles devraient être. La science qui accepte cette neutralité revient à jouer un rôle social de valideur.

Les experts en théorie des organisations qui prétendent que leurs recommandations reposent sur une science objective donnent lieu à la critique car leurs valeurs et non pas leur science, constituent la base de leur savoir.

Les faits seuls ne décident rien, c'est nous qui décidons à propos des faits. Selon Hodgkinson (1983-85-86), chacun des choix de l'homme se compose de trois éléments :

- un cognitif et rationnel (évaluation de la relation entre la fin et les moyens) ;
- un autre affectif ;
- un troisième, idéologique ou de valeur, les deux derniers éléments encadrant le premier.

4 ◊ Programmes de formation validés par la Science

Selon Gronn (1985), la situation des administrateurs repose sur d'autres critères que des divisions à partir des seuls faits rationnels. Les administrateurs sont surtout porteurs de valeurs au sein des organisations (arbitres et représentants de ces valeurs). Callahan (1964) a identifié 4 stades dans le développement historique des programmes administratifs pour les chefs d'établissement des écoles américaines. A chacun des stades correspond un idéal caractéristique :

- le chef d'établissement comme chef éducatif et culturel (1965-1910) ;
- le chef d'établissement comme patron exécutif de l'école (1910-1930) ;
- le chef d'établissement comme un homme d'Etat dans un système scolaire démocratique (1930-1954) ;
- le chef d'établissement comme un homme des sciences sociales appliquées (1954 à nos jours).

Khleif ajoute que le programme scientifique de formation met l'accent sur les trois derniers types de chefs d'établissement et ne fait pas cas du premier.

Autres pistes

Quelle alternative à une définition scientifique du champ de recherche ?

- 1) Les organisations ne sont pas des choses. Ce sont des réalités sociales inventées par l'homme. Elle n'ont de réalité qu'à travers l'action de l'homme. Le concept d'organisation devrait être compris comme un ordre moral que chacun de nous abrite. Un ordre arbitraire, artificiel souvent soutenu par un pouvoir énorme, et même par la violence.
- 2) Les organisations sont faites de liberté et d'obligation. Elles peuvent, à l'instar des réalités sociales inventées, être manipulées. La création et l'entretien de cette illusion est à la base de ce que l'on nomme "leadership".
- 3) La formation d'une science nouvelle de l'administration dépendra de notre capacité à prendre en compte les notions de volonté, d'intention, d'expérience,

de valeur au sein des organisations et de l'administration.

- 4) Le conflit est endémique au sein des organisations. Il naît de la nature opposée de valeurs chez les individus ou les groupes, ou du choix qu'ils doivent effectuer entre des valeurs incompatibles. Les administrateurs représentent des valeurs ; ils les imposent aussi.
- 5) Un phénomène essentiel de valeur au sein des organisations est l'engagement. La question essentielle que pose Barnard (en 1938) est : "Comment les administrateurs pensent-ils être moraux ?" (alors que la question posée par Simon était : "comment peuvent-ils être rationnels ?"). Ce dernier voulait faire de l'administrateur un technicien, Barnard un leader moral.
- 6) Si la science ne peut répondre aux questions de savoir ce qui constitue des actions justes dans un contexte social, il est temps de présenter une conception qui voit l'administration comme un ensemble de réponses essentielles et éthiques.

Programme pour l'avenir

Il convient de partir sur de nouvelles bases de réflexion. L'Administration traite du pouvoir et des gens qui l'exercent. L'étude doit porter sur l'examen des personnes qui s'efforcent d'atteindre leurs buts.

Une formation plus profitable peut être offerte en donnant aux administrateurs des aperçus plus profonds sur la nature de leur art - sur ses dilemmes et ses possibilités - à partir de l'étude de sa réalité et d'une réflexion sur elle. La responsabilité, le jugement juste et la réflexion sont parties intégrantes de l'action administrative.

La question ne se limite pas à une controverse entre la science et quelque chose d'autre (les humanités, la philosophie) ou la science et rien du tout.

La question est plutôt : quelle sorte de science ? Toulmin (1938) en notant l'évolution de la science moderne parle du savant qui évolue de l'observateur de la réalité participant à sa construction. La nouvelle science de l'administration intégrera les valeurs. Il faut rapprocher administrateurs et chercheurs. Les premiers connaissent l'administration, les seconds porteront un regard neuf sur la compréhension de la logique et de la psychologie du choix humain. Cette science nouvelle ne pourrait en aucun cas contrôler les décisions ni les organisations.

Pistes de recherches

- 1) Comment la réalité sociale de l'organisation est-elle établie et maintenue ? Quel est le rôle des administrateurs dans ce processus.
- 2) Rôle du langage dans la construction de la réalité administrative. Langage et pouvoir.
- 3) Le caractère des administrateurs et leur importance.
- 4) La loi repose sur l'arbitrage d'un conflit de valeurs.

5) Qu'est-ce qui constitue un bon règlement d'une affaire administrative ?

6) Bonnes et mauvaises actions en matière administrative placées dans le contexte des politiques éducatives.

7) Comprendre la carrière administrative.

- Qui dirige les écoles ?
- Quelles motivations pour les chefs d'établissement ?
- Les femmes enseignent, les hommes administrent : limites de ce dit-on ?

8) Vie des organisations.

- L'exercice du pouvoir.
- La prise de décision.

Ces questions, même partiellement traitées, constitueraient les bases d'une science de l'administration plus valable et plus crédible.

Guy DELAIRE

(1) Le mot administrateur doit être pris dans le sens de chef ou de responsable.

•••

Note de lecture d'après : GREENFIELD (Thomas B.), Département de l'Administration de l'Éducation, OISE (Institut de l'Ontario des Études en Éducation, *Interchange*, n^o 2, 1986, pp. 57-80.

• ○ •

LA FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Après une période d'hésitation au cours de laquelle l'idée de recyclage pour les éducateurs était considérée comme un gadget que quelques districts scolaires aisés pouvaient s'offrir, l'attention s'est progressivement focalisée sur les besoins de formation continue des enseignants.

Depuis peu, l'intérêt s'est porté sur les besoins d'un autre groupe d'éducateurs qui ont un impact direct sur la qualité de la vie de l'école : les administrateurs.

L'idée qu'ils jouent un rôle capital dans l'efficacité de l'école s'est peu à peu imposée à l'évidence. Ce numéro est entièrement consacré aux questions de formation initiale et continue des chefs d'établissement. Les limites de l'article ne nous permettant pas de tout développer, nous avons choisi arbitrairement de présenter un article (représentatif, à nos yeux, de l'ensemble) et une synthèse des principaux points abordés. Une bibliographie accompagne chaque article.

Le travail des chefs d'établissement

Aide et formation pour en faire des leaders plus efficaces

Cet article vise deux questions :

- 1 - Quelles sont les expériences qui mettent en forme les normes, valeurs et capacité des chefs d'établissement ?
- 2 - Comment ces expériences peuvent-elles être adaptées pour servir la formation continue ?

Trois sujets sont développés :

1 ◊ *Socialisation et préparation des chefs d'établissement*

La plupart du temps, les chefs d'établissement prennent leurs fonctions sans préparation autre que des consignes données à exécuter au niveau de l'école (un enseignement formel et général lorsqu'il est assuré se révèle de peu de secours). A part quelques initiatives locales, l'apprentissage (responsabilités progressives ou partagées) est inexistant si le cours théorique initial et l'entrée progressive en fonction se révèlent, le premier inefficace et la seconde peu pratiquée ; il reste une troisième forme de préparation au métier : "l'apprentissage sur le tas".

D'où l'intérêt d'une observation attentive et d'une socialisation des chefs d'établissement débutants. Dans cette socialisation (qu'il faut comprendre comme une entraide sociale), London perçoit trois étapes :

- la première année de la prise en fonction au cours de laquelle les chefs d'établissement découvrent ce que leurs supérieurs attendent d'eux (ils peuvent éprouver la crainte de ne pas pouvoir satisfaire ces attentes) et développent des relations personnelles au sein de l'organisation sur lesquelles ils s'appuieront par la suite.

- la deuxième étape englobe les 2, 3 et 4ème années de fonction. Au cours de cette étape, les nouveaux administrateurs ont besoin d'acquérir un sens de la réussite et la reconnaissance de l'importance de leur contribution à l'organisation (ou au système). Ils doivent acquérir les connaissances et la confiance en soi nécessaires pour être efficaces.

- la 3ème étape : à partir de la 5ème année et au-delà, les administrateurs ont besoin de renforcer l'efficacité de l'organisation et des contacts collégiaux avec d'autres administrateurs.

A aucun stade de ce processus, les chefs d'établissement ne devraient être laissés à eux-mêmes, isolés dans leur école. Des relations étroites avec la hiérarchie immédiate et supérieure doivent être tissées, maintenues et adaptées aux situations évolutives. C'est la clef de la réussite en matière d'efficacité administrative.

2 ◊ *Le travail du chef d'établissement et l'apprentissage par l'expérience*

Les conditions du travail - étude de Peterson, 1982 - font apparaître les limites de l'apprentissage théorique et les défis de l'apprentissage sur le tas par

les chefs d'établissement. Comme celui des autres "managers" (Mintzberg - 1973), le travail du chef d'établissement se décompose en un très *grand nombre de tâches très courtes* (souvent moins de 5 minutes par activité). En plus de la brièveté, le travail *varie grandement* dans son contenu, son but, sa complexité, et dans ses composantes affectives. Le travail est également très *fragmenté* à cause des constantes interruptions dues aux crises pressantes et aux problèmes *imprévus*. La majeure partie de ce travail s'exerce en interaction verbale lors d'entretiens en tête à tête.

La brièveté, la variété, la fragmentation et l'inattendu des exigences rendent difficile l'apprentissage sur le tas. Kolb, en 1984, recense 4 étapes dans le processus d'apprentissage expérimental :

- le fait concret tel qu'il se produit
- la réflexion analytique (recherche des variables qui causent le problème)
- l'analyse abstraite (recherche des structures qui caractérisent la situation)
- l'expérimentation active (mise en pratique des solutions élaborées).

Or, à chacune de ces étapes, le chef d'établissement ne dispose pas du temps et du recul nécessaires pour mener à bien l'analyse des situations.

S ◊ L'efficacité et la formation du chef d'établissement

La formation devrait s'attacher à développer les capacités de leadership du chef d'établissement qui assure la promotion d'une école. Manasse (1984) a identifié plusieurs caractéristiques qui concourent à l'efficacité du chef d'établissement :

- la vision claire de l'école qu'il dirige
- la capacité à identifier des priorités
- la capacité à faire fonctionner les énergies disponibles
- la propension à l'initiative.

Les chefs d'établissement efficaces savent faire partager leurs attentes à leurs élèves et à leurs équipes (enseignante et administrative). Ils exigent et soutiennent la qualité. Ce sont des leaders qui engendrent le sens des valeurs partagées, de la collégialité, et d'une mission. Ils s'attachent à promouvoir et soutenir des traditions et des rites qui engendrent une culture commune et un sentiment de confiance dans l'école.

Le développement des initiatives chez les chefs d'établissement pourrait se faire à deux niveaux : le district pourrait encourager les initiatives individuelles ; des ateliers regroupant plusieurs chefs d'établissement permettraient une mise en commun des ressources et une amélioration des possibilités individuelles.

On peut facilement promouvoir l'idée de leadership en sensibilisant les chefs d'établissement à l'aspect culturel de leur organisation en donnant des moyens et du temps pour que des experts (leaders chevronnés) puissent former les néophytes.

Amélioration de la formation continue

L'aide à apporter aux chefs d'établissement doit s'attacher à développer les notions d'objectif, d'engagement, de partage du sens des missions et des valeurs de l'éducation. L'accent sur les apprentissages est particulièrement important lors des deux premières années. A l'instar de ce qui se passe dans beaucoup de professions, on ne saurait négliger les conseils donnés aux néophytes par un chef d'établissement expérimenté. Il conviendrait de cumuler les connaissances générales et les connaissances spécifiques ; ces dernières permettant de traiter les situations complexes et les crises.

Un stage dans le type d'établissement choisi par le futur chef d'établissement paraît donc indispensable, aux côtés du chef d'établissement en exercice pour partager sa vie et ses problèmes. Il convient donc d'améliorer par des programmes de formation appropriés la capacité à apprendre à partir de l'expérience (problématique de la formation sur le tas) afin de la maîtriser et de pouvoir en tirer profit.

Des autres articles, il ressort les constatations suivantes :

- à la tête de chaque école performante il y a un chef d'établissement performant ;
- toute amélioration des performances du chef d'établissement en matière de "management" se révèle être un investissement positif pour l'institution scolaire.

D'où l'intérêt manifesté par les responsables fédéraux aux Etats-Unis ou nationaux dans d'autres pays comme l'Australie, pour toutes les propositions de formation initiale et continue.

Il semble d'ailleurs que la formation continue l'emporte en intérêt et efficacité sur la formation initiale.

Les difficultés rencontrées en matière de formation de chef d'établissement tiennent aux personnes et à l'institution. En tant que chefs d'établissement, ils sont plus habitués à donner des conseils et des directives qu'à apprendre eux-mêmes. Ils manifestent une relative répugnance à être l'objet d'une politique de formation et sont victimes d'une idée reçue : "les chefs d'établissement sont supposés détenir le savoir". Apprendre serait la révélation d'une incompetence.

Quant à l'obstacle créé par l'institution, il est double : le temps consacré à la formation est souvent difficile à dégager, et la hiérarchie supérieure donne plus facilement des ordres à exécuter que des conseils de perfectionnement.

En ce qui concerne le développement de la formation, la revue offre une diversité intéressante de solutions. A titre d'exemple, notons les suivantes :

- 1 ◊ la mise en place d'un fichier de cas d'espèces pris dans la pratique quotidienne et pour lesquels des solutions éprouvées ont déjà donné des satisfactions.
- 2 ◊ le développement de la communication entre collègues pour aboutir à une résolution en commun des problèmes posés.
- 3 ◊ l'intérêt marqué pour les 2 premières années d'entrée en fonction du chef d'établissement (clarification du rôle, capacités relationnelles, capacités à gérer les conflits, résistance au stress et au manque de confiance).

4 ◊ l'assistance technique qui peut être donnée lors de séminaires, d'ateliers, pendant des périodes relativement courtes.

5 ◊ les chefs d'établissements débutants devraient bénéficier de l'aide apportée par des collègues chevronnés et disponibles.

6 ◊ maintien d'une formation sur le tas inévitable, nécessaire parce que complémentaire de toute connaissance théorique.

7 ◊ à l'expérience, il ressort que la proposition administrative et le recyclage universitaire s'avèrent généralement insuffisants en réponse aux besoins professionnels des chefs d'établissement. Pour que les centres de formation, les instituts ou toute institution similaire, soient performants, il faut que la participation des candidats soit active. D'où des mesures initiatives pour encourager cette participation (aux Etats-Unis, le temps c'est de l'argent). Il convient de savoir dégager des plages de temps adéquates à la formation, par exemple : fin de journée, fin de semaine, fin de trimestre, temps des vacances. Soutien financier d'associations au bénéfice de la formation de chefs d'établissement.

8 ◊ Notons que beaucoup de chefs d'établissement participent aux actions de formation continue parce qu'elles leur fournissent l'opportunité de rencontrer d'autres collègues qui ont en commun les mêmes préoccupations et sont ainsi à même de les comprendre, de valoriser leur réussite ou de sympathiser avec leurs difficultés.

9 ◊ En matière d'activité technique, il s'avère que la plupart des chefs d'établissement connaissent peu de choses sur le management (programmation des personnes et du matériel pour une utilisation rationnelle et efficace du temps ; coordination de l'information, attribution de moyens limités en fonction des besoins prioritaires, motivations des élèves et des enseignants afin qu'ils s'impliquent davantage dans leur travail, entraînent à la prise de décision).

10 ◊ L'Institut pour le Développement des Activités d'Education a mis au point un programme de développement professionnel et personnel étalé sur 2 ans, reposant sur l'existence d'un groupe collégial de pairs assurant l'assistance et fournissant les personnes-ressources. Ses 4 objectifs sont :

- 1) le développement professionnel de chaque chef d'établissement ;
- 2) un programme d'amélioration dans l'école où le chef d'établissement exerce ;
- 3) la création d'un "groupe-support" qui encourage et soutient les chefs d'établissement dans leurs efforts de rénovation ;
- 4) l'acceptation de la responsabilité des efforts d'amélioration par les participants.

Les sessions d'initiation du "groupe-support" durent deux demi-journées, elles sont suivies d'une réunion mensuelle de 5 à 6 heures. L'intérêt du travail collectif réside dans l'examen d'un problème présenté par l'un des participants qui gardera la maîtrise de la solution finale après avoir recueilli les réflexions, suggestions des autres membres du groupe. Le programme de formation met l'accent sur les procédures d'amélioration en matière d'organisation, de communication, de coordination et d'évaluation.

En conclusion, nous retiendrons le modèle proposé par la formation administrative en Australie. La formation est entre les mains d'une institution placée en dehors du système éducatif, elle se compose d'une petite équipe professionnelle qui fait appel à des consultants de qualité, choisis dans les universités, l'industrie, le commerce ou les grandes écoles. La formation est donnée en internat, durant 4 semaines ; elle ne constitue qu'un point de départ que chaque participant complète en fonction de sa situation personnelle et par des formations complémentaires. Un premier stage de formation initiale est suivi à partir du programme de 4 semaines en internat, le stade suivant concerne une mise en pratique sur une durée de 2 ou 3 ans. Le résultat de cette étude fournissant l'objet d'un nouveau stage. Un dernier stage demande aux participants de mettre au point un projet d'innovation dans leurs écoles. La méthodologie repose sur les principes de l'éducation pour adultes et utilise toutes les ressources de l'audio-visuel.

Guy DELAIRE



Note de lecture d'après : "Developping Administrative Leadership", *Theory into practice*, 1986, summer.

BIBLIOGRAPHIE 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 & structures 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...)

◊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 & dictionnaire

◊4◊ ÉTUDE, MONOGRAPHIE & DOCUMENT D'INFORMATION

◊5◊ ESSAI & POINT DE VUE

◊6◊ VÉCU & TÉMOIGNAGE

◊61◊ Relation de vécus ou d'innovation

◊62◊ Autobiographie

◊7◊ TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES

◊8◊ STATISTIQUES

◊9◊ DOCUMENT A CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE

◊0◊ VULGARISATION

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sciences humaines

MIALARET (G.), CLERC (P.), collab. ; ISAMBERT-JAMATI (V.), collab. ; LEON (A.), collab. ; LE THANH KHOI, collab. ; LOURIE (S.), collab. ; DRIVEL (F.), collab. ; REBOUL (O.), collab. ; TIBURCIO (L.), collab. France. Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. UNESCO. Paris. & Suisse. Bureau international d'éducation. BIE. Genève. *Introduction aux sciences de l'éducation*.- Paris : UNESCO ; Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1985, 110 p., fig., bibliogr. (11 p.).- (Sciences de l'éducation.) ◊22◊

▷▷▷ Les incertitudes d'une expression : "Les sciences de l'éducation". Déterminants des faits et situations d'éducation. Université et diversité des sciences de l'éducation, statut épistémologique, méthodes de recherche des sciences de l'éducation.

Recherche scientifique

BLANCHET (Alain) ; BEZILLE (Hélène) ; FLORAND (Marie-France) ; GAMI (Alain) ; GIUST-DESPRAIRIES (Florence) ; GOTMAN (Anne) ; LEGER (Jean-Michel) ; REVAULT D'ALLONNES (Claude). PAGES (Max), préf. *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*.- Paris : Dunod, 1985, XIII-290 p., Bibliogr. (11 p.).- Index. ◊31◊

▷▷▷ Ce livre est consacré à l'entretien de recherche dans les sciences sociales, dans sa modalité la plus répandue : l'entretien non directif de recherche. Une première approche a consisté à repérer les conditions socio-historiques de l'émergence de la pratique de l'entretien ; sont ensuite abordés l'analyse des mécanismes en jeu dans l'interaction interviewer-interviewé et le paradoxe inhérent à toute recherche qui s'applique à des faits psychologiques ou sociaux accessibles au travers d'un matériel discursif : quel est le statut des connaissances ainsi mises à jour ? Cette réflexion introduit la problématique de la psychologie clinique que l'on retrouve à l'oeuvre à travers l'étude des processus de formation à l'entretien. La dernière partie de l'ouvrage présente à l'aide d'exemples précis deux méthodes rigoureuses d'analyse de contenu.

CARDINET (Jean) ; TOURNEUR (Yvan). *Assurer la mesure : guide pour les études de généralisabilité*.- Berne ; Francfort-s-Main ; New-York : Peter Lang, 1985, 381 p., tabl., graph., bibliogr. (7 p.).- (Exploration et contributions pour les sciences de l'éducation.) ◊12◊

▷▷▷ La problématique abordée ici est celle de la fidélité de la mesure ; elle est valable pour tout problème de mesure au sens large, mais les exemples sont pris dans les sciences sociales, psychologie et sciences de l'éducation en particulier ; le calcul des marges d'erreur intéresse aussi bien les expérimentalistes que ceux qui utilisent les tests psychologiques, les épreuves pédagogiques, les techniques d'enquêtes ou les méthodes exploratoires.

DE LANDSHEERE (Gilbert). *La Recherche en éducation dans le monde.*- Paris : Presses Universitaires de France, 1986, 400 p., bibliogr. (25 p.).- (Pédagogie d'aujourd'hui.) ◊21◊

▷▷▷ Bilan de la recherche expérimentale en éducation dans le monde depuis cent ans : les précurseurs, la naissance et le développement à la fin du 19ème siècle ; l'explosion des institutions de recherche après 1950 et les apports contemporains de la pédagogie expérimentale. Cet ouvrage recense les travaux de plus de 800 chercheurs, les contributions des principaux centres expérimentaux et les interventions des grandes organisations internationales.

DESROCHE (Henri). *Apprentissage : éducation permanente et créativité solidaires. Lettres ouvertes sur une utopie d'université hors les murs.*- Paris : Editions ouvrières, 1978, 301 p., tabl., bibliogr. (6 p.) ◊31◊

DORSELAER (Jacques). *Méthodologie pour réaliser un travail de fin d'études.*- Bruxelles : Centre de recherche interdisciplinaire sur le développement, 1985, 118 p., bibliogr. (4 p.) ◊31◊

▷▷▷ L'auteur expose les 20 étapes d'un travail de fin d'études (T.F.E), lesquelles conviennent, précise-t-il, pour tout travail de rédaction ayant un minimum de caractère scientifique. Ces étapes ajoute-t-il, peuvent être regroupées en 4 démarches : Recherche, Dépouillement, Consultation des documents ; recherche de terrain ou poursuite des recherches documentaires ; exploitation des données ; rédaction et dactylographie.

DROUARD (Alain), éd. France. Centre régional de publication de Paris. Paris. & France. Centre national de la recherche scientifique. CNRS. Paris. *Le développement des sciences sociales en France au tournant des années soixante.*- In : Table ronde sur le thème Demande sociale et sciences sociales en France au tournant des années soixante.- Paris : CNRS, 1983, 189 p., bibliogr. (3 p.) ◊13◊

INRPESS (Robert G.). *In the field : an introduction to field research.*- London : G.Allen and Unwin, 1984, XIV - 254 p., tabl., bibliogr. (25 p.).- Index.- (Contemporary social research ; 8.) ◊31◊

▷▷▷ En sociologie la recherche sur le terrain était jusqu'à présent le fait des anthropologues étudiant des micro-sociétés. Actuellement les chercheurs en reviennent à leur propre pays ; leur terrain d'investigation : les sociétés urbaines locales. R.Burgess, professeur de sociologie à l'Université de Warwick propose aux étudiants chercheurs une méthodologie accessible quoique nécessitant des connaissances en statistiques. Il se concentre sur des sujets spécifiques (dans le cadre industriel, urbain) et évoque les problèmes qui se posent dans ce domaine ; il considère les rapports entre la théorie et la pratique qui conduisent à une évaluation des études sur le terrain. L'auteur fonde sa méthodologie sur ses propres expériences tirées de ses recherches dans une école secondaire urbaine : préparation d'une enquête, choix des stratégies, collecte et analyse des données, évaluation.

LIGHT (Richard J.) ; PILLEMER (David B.). *Summing up : the science of renewing research.*- Cambridge (Mass.) ; London : Harvard University Press, 1984, 191 p., tabl., graph., bibliogr. (12 p.).- Index. ◊31◊

▷▷▷ Cet ouvrage décrit les stratégies d'organisation des bibliographies et des bilans de recherches. Les auteurs examinent les procédures d'analyses quantitatives de données

(études statistiques), les études de cas et les rapports qualitatifs ("information narrative") et évoquent les moyens d'évaluer la qualité et la spécificité de ces synthèses des recherches consacrées à un thème particulier.

PLOT (Bernadette). *Ecrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines.* - Paris : Honoré Champion, 1986, 305 p.- Index.- (Unichamp ; 11.) ◊31◊

▷▷▷ Ce livre de méthodologie a pour objet de décrire la marche à suivre pour préparer et rédiger une thèse ou un mémoire en sciences humaines. Dans un premier chapitre est définie la nature de la thèse de doctorat pour en tirer des conséquences pratiques quant aux impératifs d'intelligibilité et de lisibilité. Un second chapitre est consacré à l'examen du cadrage du sujet. Dans le troisième chapitre, l'auteur montre comment la consignation de l'objet d'étude (notes de lecture, fiches) doit mener à la construction du discours. Il étudie celle-ci dans le quatrième chapitre, en suivant la double quête de cohérence dans l'argumentation et l'intentionnalité dans la composition. Dans le cinquième chapitre, il s'attache à percevoir les manifestations du discours personnel dans la formulation même.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

Philosophie

HAMBURGER (Jean), dir. ; THOM (René), collab. ; ABRAGAM (Anatole), collab. ; JACOB (Pierre), collab. ; GRANGER (Gilles), collab. ; ANDLER (Daniel), collab. ; DANCHIN (Antoine), collab. France. Académie des Sciences. Paris. *La philosophie des sciences aujourd'hui.* - Paris : Gauthier-Villars, 1986, 188 p. ◊12◊

▷▷▷ Ce document reprend les textes d'un débat à l'Académie des Sciences ainsi que les discussions et échanges de lettres qui suivirent, entre philosophes et scientifiques sur les méthodes, la valeur, les limites de la connaissance scientifique : La méthode expérimentale : un mythe des épistémologues (et des savants ?) par René Thom - Théorie ou expérience : un débat archaïque par Anatole Abragam - Qu'est-ce que la philosophie analytique des sciences ? par Pierre Jacob - Pour une épistémologie du travail scientifique par Gilles Granger - Les sciences de la cognition par Daniel Andler - Expérience et méthode par Antoine Danchin.

IMBERT (Francis). ARDOINO (Jacques), préf. *Pour une praxis pédagogique.* - Paris : Matrice, 1985, LXV-410 p., bibliogr. (19 p.).- (PI.) ◊12◊

▷▷▷ L'auteur utilise ici le concept de praxis dans son sens supérieur, celui d'une visée d'autonomie, d'une production qui n'est pas simple production d'objets, mais auto-production de sujets. Y-a-t-il place ou non pour une praxis à l'école ou n'est-ce pas plutôt et le plus souvent de simples pratiques qui s'y développent, à savoir un faire qui occupe du temps et de l'espace, vise un effet, produit un objet (des apprentissages, du savoir) et un sujet-objet (un écolier qui reçoit ce savoir, subit ces apprentissages), mais en aucun cas n'est porteur d'une visée d'autonomie. Les thèmes qui constituent les axes du travail de l'auteur sont les suivants : celui d'une pratique pédagogique articulée autour d'une visée de Maîtrise, celui de projet praxiste, celui enfin du Sujet, "moyen" et "fin" de ce projet.

Histoire

BEAUNE (Jean-Claude) ; BORREIL (Jean) ; DOUAILLER (Stephane) ; FRAZER (Ian) ; GUERY (François) ; MALLET (Alain) ; MAUVE (Christiane) ; MONIER (Jean-Claude) ; MUNSTER (Arno). DERRIDA (Jacques), préf. ; BORREIL (Jean), introd. *Les sauvages dans la cité : auto-émancipation du peuple et instruction des prolétaires au XIXe siècle.*- Seyssel : Champ vallon, 1985, 232 p.- (Miliieux.)

◊13◊

▷▷▷ Popularités : du droit à la philosophie du droit - Le combat des "muets du mutisme civil" - Savoirs hérétiques et émancipation du pauvre - Des élèves pour l'astronomie - Socialisme et lecture : la fondation des Bibliothèques populaires (1861-1877) - Savoir de soumission ou savoirs de révolte ? : l'exemple du Creusot - Le philosophe du peuple - Les conférences populaires et la science sociale - La formation des sourds au XIXe siècle - L'enseignement professionnel entre l'action sociale et l'action laïque - L'apprentissage de sa condition - Brèves remarques sur le combat blanquiste pour l'instruction populaire - Le prolétaire rectifié ou les prises de vues de Proudhon par Marx - La figure du vagabond au XIXe siècle.

BOUTINET (Jean-Pierre), dir. France. Institut de psychologie et sciences sociales appliquées. IPSA. Université catholique de l'Ouest. Angers, éd.

Du discours à l'action : les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes.- Paris : L'Harmattan., 1985, 406 p., graph., bibliogr. (8 p.).- Index.- (Logiques sociales.)

◊15◊

▷▷▷ Ce colloque porte sur la nature des relations théorie-pratique, langage et action, discours et réalisations. Il s'articule autour de trois axes : la problématique des relations théorie-pratique ; les lieux de rencontre les analyses de situation.

CHARLE (Christophe). AGULHON (Maurice), préf. France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris & France. Centre national de la recherche scientifique. CNRS. Institut d'histoire moderne et contemporaine. Paris. *Dictionnaire biographique des universitaires aux XIX et XX siècles : la faculté des lettres de Paris (1809-1908).*- Paris : INRP ; CNRS, 1985, vol.1, VI - 179 p.- (Histoire biographique de l'enseignement.)

◊13◊

▷▷▷ Cet ouvrage fait partie d'une enquête du CNRS sur les élites en France à l'époque moderne et contemporaine et doit être le premier d'une série consacrée aux professeurs de l'enseignement supérieur. Il donne deux types d'informations : 1 - des données sociales qui autorisent des comparaisons dans le temps et l'espace sociale 2 - des données plus qualitatives, (bibliographie, séminaire, opinions, croyances, activités extra-universitaires).

CHARLE (Christophe). France. Centre national de la recherche scientifique. CNRS. Institut d'histoire moderne et contemporaine. Paris. & France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris. *Les professeurs de la faculté des lettres de Paris : dictionnaire biographique 1909-1939.*- Paris : INRP ; CNRS, 1986, vol. 2, 214 p., tabl.- (Histoire biographique de l'enseignement.)

◊13◊

▷▷▷ Les notices biographiques comprennent l'origine sociale et géographique des professeurs, la carrière et les autres activités, les opinions politiques et religieuses, les principaux écrits. Au-delà de cet aspect documentaire, il permet de jeter les bases d'une histoire sociale et intellectuelle d'une élite chargée de la conservation, de la culture et de plus en plus de l'innovation et de la recherche.

LEON (Antoine). France. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. UNESCO. Paris. & Suisse. Bureau international d'éducation. BIE. Genève. *L'Histoire de l'éducation aujourd'hui*.- Paris : UNESCO ; Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1984.- (Sciences de l'éducation.)
◊22◊

▷▷▷ La première partie de l'ouvrage fait le point sur "l'histoire de l'éducation aujourd'hui" en présentant le champ et les orientations de cette discipline. La seconde partie, consacrée au changement en éducation, à ses facteurs, à ses mécanismes, aborde le problème de la place de l'histoire de l'éducation parmi les sciences de l'homme, à travers l'analyse de thèmes plus concrets comme l'histoire de l'alphabétisation, celle de la culture populaire et l'évolution de l'enseignement technique. L'étude des fonctions de l'histoire de l'éducation conduit, dans la troisième partie, à esquisser quelques principes relatifs à la formation des maîtres et à l'enseignement de l'histoire aux élèves.

C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION

Sociologie générale

BROWN (Muriel) ; MADGE (Nicola). Royaume-Uni. Department of health and social security. DHSS. London. *Despite the welfare state : a report on the SSRC/DHSS program of research into transmitted deprivation*.- London : Heinemann educational, 1982, XII-388 p., bibliogr. (18 p.).- Index.- (Studies in deprivation and disadvantage.)
◊23◊

▷▷▷ Des chercheurs et des praticiens d'horizons très divers ont à partir de 1972 collaboré à un programme de recherche coordonné par le Conseil de la recherche en sciences sociales (SSRC) afin d'examiner les différentes caractéristiques des milieux défavorisés et les processus de transmission de ces handicaps. Les explications possibles du désavantage social - facteurs génétiques, culturels, environnementaux, statut économique - sont discutées. Les auteurs considèrent les diverses stratégies d'aide aux défavorisés et étudient dans quelle mesure la recherche peut participer au programme de réforme sociale. Cet ouvrage constitue un compte rendu de l'état de la Grande Bretagne moderne dans le secteur des défavorisés.

CARNOY (Martin) ; LEVIN (Henry M.). *Schooling and work in the democratic state*.- Stanford : Stanford University Press, 1985, 307 p., tabl., bibliogr. (27 p.).- Index
◊21◊

▷▷▷ Les auteurs soulignent le caractère contradictoire de la position de l'école par rapport au monde du travail : il existe une tension constante entre deux dynamiques - les impératifs de productivité du capitalisme et ceux de la démocratie qui doit égaliser les chances d'épanouissement des individus. Tandis que les traditionalistes considèrent les écoles comme des institutions indépendantes permettant la promotion sociale, les marxistes considèrent qu'elles servent l'objectif capitaliste d'exploitation de la main d'oeuvre. Selon les auteurs le monde du travail et l'école vont changer ainsi que les formes de conflit : les réformes de l'éducation dépendront largement de la volonté d'améliorer les conditions de travail et l'égalité des chances de mobilité sociale.

Sociologie de l'éducation

MECHERI (Hervé-Frédéric). *Les Jeunes immigrés maghrébins de la deuxième génération et/ou la quête de l'identité.*- Paris : CIEM ; L'Harmattan, 1984, 119 p.- (Migrations et changements ; 3.) ◊11◊

▷▷▷ L'auteur s'est particulièrement intéressé aux immigrés de la deuxième génération d'origine algérienne. Après avoir cerné la réalité de la culture algérienne d'origine de ces jeunes, il montre comment celle-ci fonctionne au crible de la culture française, à travers le concept d'Algérianité. Il s'efforce de montrer en quoi les problèmes qui résultent du conflit entre deux systèmes de valeurs et de rôles, dû au choc de deux conceptions culturelles de l'homme, amènent des perturbations du phénomène d'identité, pouvant aller jusqu'à la non-possession de l'identité personnelle, à travers l'identité culturelle.

MINCES (Juliette). *La génération suivante : les enfants de l'immigration.*- Paris : Flammarion, 1986, 221 p., tabl. ◊11◊

▷▷▷ Ce livre est le produit de plusieurs années d'enquêtes de terrain, d'études, de recherches menées tant en France que dans les autres pays d'immigration, où se pose le problème de savoir comment traiter l'immigration et surtout les enfants qui en sont issus. L'auteur aborde les problèmes auxquels ces enfants ont à faire face au cours de leur scolarisation et dans la recherche de leur identité ethnique et culturelle ; elle met l'accent sur les discriminations contre les jeunes musulmans qui, elles, favorisent l'intégrisme. Parler des enfants d'immigrés, c'est aussi parler de leurs parents : quand et pourquoi sont-ils venus, et d'où ? Comment se sont-ils insérés dans notre pays, quelles ont été leurs difficultés ? Quelles sont leurs conditions de vie et de travail en France ?

PLAISANCE (Eric). ISAMBERT-JAMATI (Viviane), dir. *L'école maternelle en France depuis la fin de la seconde guerre mondiale.*- In : La fréquentation.- Paris : CNRS ; Université René Descartes Paris V, 1984, Vol. 1, 455 p., tabl. ◊11◊

PLAISANCE (Eric). ISAMBERT-JAMATI (Viviane), dir. *L'école maternelle en France depuis la fin de la seconde guerre mondiale.*- In : Finalités et activités éducatives.- Paris : CNRS ; Université René Descartes Paris V, 1984, Vol. 2, pp. 458 - 856, tabl., bibliogr. (31 p.) ◊13◊

TOMLISON (Sally). TOMES (Hilary), collab. Royaume-Uni. Policy studies institute. Londres. *Ethnic minorities in British schools : a review of the literature, 1960-82.*- London : Heinemann educational books, 1983, VII-154 p., tabl., bibliogr. (8 p.).- (Policy studies institute series.) ◊13◊

▷▷▷ S. Tomlison passe en revue la littérature consacrée à l'éducation des enfants de minorités ethniques, en préalable à une recherche centrée sur les facteurs de réussite des enfants d'immigrants dans certaines écoles performantes. L'auteur s'efforce de rassembler des informations éparées sur les stratégies éducatives, les résultats scolaires, les écoles, les élèves et leur passé, leur environnement socio-familial. Elle en conclut que l'école et la famille au lieu de se rejeter la responsabilité des échecs doivent faire l'objet d'investigations positives sur leur interaction.

Sociologie urbaine et rurale

AMPHOUX (Pascal) ; PILLET (Gonzague). JAVEAU (Claude), préf. *Fragments d'écologie urbaine.*- Albeuve : Castella ; Bruxelles : Université de Bruxelles, 1985, 387 p., fig., bibliogr.(167 réf.).- (Sociologie générale et méthodologie.)

◊13◊

▷▷▷ Lieu du passage entre sciences de la nature et sciences de la société, l'écologie humaine se double du passage qui unit et sépare à la fois le mode technique et le monde symbolique, l'objet défini et l'oeuvre, la forme et la figure. La première partie de l'ouvrage vise à une analyse de la socialité et du quotidien, une sociologie du quotidien, la seconde s'inscrit sous le signe d'une "économie de l'instant", une analyse du temps, le temps non maîtrisable de la dépense et de la création ; la troisième est un plaidoyer pour une "architecture connotative", une analyse de l'espace.

BECKER (Howard S.). BRIAND (J.P.), trad. ; CHAPOULIE (J.M.), trad. ; CHAPOULIE (J.M.), préf. France. Centre national des lettres. Paris, éd. *Outsider : études de sociologie de la déviance.*- Paris : A.M. Métailié, 1985, 250 p., bibliogr.- Index.- (Observations.)

◊11◊

▷▷▷ Le livre de Becker est représentatif d'un des courants les plus féconds de la sociologie américaine, connu sous le nom d'"école de Chicago" puis d'"interactionnisme symbolique". Il étudie certaines caractéristiques générales des déviants (le terme de déviants qualifie les comportements qui transgressent des normes acceptées par tel groupe social ou par telle institution) ainsi que les processus par lesquels ils sont désignés comme étrangers à la société et en viennent eux-mêmes à se considérer comme tels. Il examine notamment la culture et les carrières de deux groupes ainsi définis, les fumeurs de marijuana et les musiciens de danse. Il envisage également l'autre terme de la relation, c'est-à-dire les gens qui élaborent et font appliquer les normes auxquelles ces déviants ne se conforment pas.

BIZET (Jacques-André). LAPASSADE (Georges), dir. *Analyse institutionnelle interne de la fonction éducative, des pratiques des enseignants et de leur formation professionnelle : essai de voyage ethnologique impliqué.*- Saint-Denis : Université de Paris VIII-Vincennes, 1984, 2 vol., 605 p., bibliogr. (10 p.)

◊14◊

▷▷▷ Recherche-action ayant pour objet des pratiques de formation conçues comme analyse institutionnelle en acte au triple niveau des sujets, des groupes de formation et de l'établissement. Elle propose l'expérience d'une formation collective autogérée, anti-autoritaire, antipédagogique.

BIZIERE (Jean-Maurice), préf. ; WILDER (Jean), trad. ; BIZIERE (Jean-Maurice), trad. *Les fondations de la psychohistoire.*- Paris : Presses Universitaires de France, 1986, 293 p., fig., tabl.- (Perspectives critiques.)

◊12◊

▷▷▷ L'auteur développe dans ce livre une "théorie psychogénésiacque de l'histoire" qui peut se résumer de la manière suivante : l'histoire se constitue par la mise en actes par des adultes de fantasmes de groupe qui se sont fondés dans des motivations initialement produites à partir de l'évolution de la condition enfantine à travers les âges. Pas d'enfance, pas de psychohistoire, car ce ne sont ni les "classes économiques", ni les "classes sociales" mais les "psychoclasses" - c'est-à-dire les modes selon lesquels les enfants d'un groupe sont élevés - qui constituent la véritable base pour une

compréhension de la motivation en histoire.

Anthropologie, ethnologie

CAMILLERI (C.). France. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. UNESCO. Paris. *Anthropologie culturelle et éducation*.- Paris : UNESCO ; Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1985, 162 p., bibliogr. (2 p.).- (Sciences de l'éducation.)

◊23◊

▷▷▷ Pour montrer comment l'anthropologie culturelle, si on en fait une lecture critique, pourrait servir l'éducation, l'auteur examine les domaines où, tant en Occident que dans les pays du Tiers-monde, l'ignorance du paramètre culturel a entraîné, entraîne encore, divers effets de dysfonction selon les domaines éducatifs considérés. Décider d'en tenir compte intelligemment, c'est opter pour la prise en considération constante de cette dimension dans la pratique pédagogique. L'option interculturelle devient une "éducation aux différences culturelles plutôt qu'une éducation pour les culturellement différents". Celle-ci dépasse donc le seul traitement des problèmes scolaires, en tant qu'elle est une pédagogie de la relation humaine d'un certain type, celle qui conditionne l'épanouissement de la personne, par acceptation, de chacun, tel qu'il est, par les autres.

France. Centre national de la recherche scientifique. CNRS. Marseille. *L'homme et son corps : de la biologie à l'anthropologie*.- Paris : CNRS, 1985, 200 p., ill.

◊15◊

▷▷▷ Les contributions à ce colloque sont axées autour de trois thèmes : L'interrogatoire du corps : en deçà de l'expression parlée, le corps ne reste pas muet ; c'est un autre langage, non parlé, qui demande à être décrypté des expressions du visage au cri qui jaillit à l'improviste, à ces prolongements du corps que sont le vêtement, le suaire ou le cercueil.

Le corps, l'imaginaire et le symbolique : dans la culture traditionnelle, le corps est vécu comme total, il n'y a pas de coupure entre les gestes du travail et ceux de la fête, les sensations du sommeil et celles de la veille ; ces interactions constantes font du corps un moyen d'accès au domaine du symbolique, par l'intermédiaire des rituels.

Le corps et sa méconnaissance : ce corps qui souffre, que l'on utilise, que peut-on en dire ? Comment peut-on le connaître ? Que peut-on dire de cette base sur laquelle tous les discours se construisent ?

D - ECONOMIE, POLITIQUE, DEMOGRAPHIE ET EDUCATION

Démographie

France. Association internationale des démographes de langue française. AIDELF. Paris. *Les familles aujourd'hui : démographie et évolution récente des comportements familiaux*.- Paris : AIDELF, 1986, 600 p., graph.

◊15◊

▷▷▷ - Nouveaux rythmes familiaux dans les pays industrialisés - Diversité et diversification des types de familles dans les pays industrialisés - Changements de la famille dans le Tiers-Monde - Collecte des données et mesure des nouveaux comportements

familiaux dans les pays industrialisés et ceux du Tiers-Monde - Origine et diffusion des nouveaux comportements familiaux dans les pays industrialisés et ceux du Tiers-Monde - Conséquences des changements familiaux sur les comportements individuels dans les pays industrialisés et ceux du Tiers-Monde.

E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Psychologie

MILLOT (Jean-Louis). MONTAGNER (H.), dir. *Contribution à l'étude des interactions entre le nouveau-né et son environnement social : aspects somesthésiques et acoustiques.*- Besançon : Université de Franche-Comté, 1985, 148 p., fig., bibliogr. (22 p.) ◊11◊

▷▷▷ L'auteur se propose d'étudier les systèmes de communication qui peuvent régler et réguler les interactions les plus proximales entre la mère et le nouveau-né, notamment lorsque celui-ci est porté par sa mère. Deux aspects ont été abordés : - les caractéristiques des stimulations somesthésiques portées par la mère à son nouveau-né tout au long des 7 premiers jours postnataux, notamment les comportements de toucher - les paramètres acoustiques qui, présents dans les battements cardiaques, induisent des réponses caractéristiques chez le nouveau-né.

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

GUILLARME (Jean-Jacques). *Psychologie et éducation : l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent.*- Nelle éd. rev. et augm.- Paris : Nathan, 1983, vol. 3, 154 p ; tabl., graph., ill., bibliogr. ◊21◊

NADEL (Jacqueline). ZAZZO (René), préf. *Imitation et communication entre jeunes enfants.*- Paris : Presses Universitaires de France, 1986, 250 p., fig., tabl., bibliogr. (12 p.).- (Croissance de l'enfant, genèse de l'homme ; 13.) ◊11◊

▷▷▷ L'enfant est ici considéré dans ses échanges avec ses contemporains et non dans ses tentatives d'imitation de l'adulte modèle ; dans ses imitations immédiates, et non dans ses imitations différées que privilégie le point de vue développemental. Cette centration sur l'imitation en direct et au quotidien substitue au thème du progrès cognitif vers le thème adulte, celui de la communication entre enfants de même âge, durant une période circonscrite du développement, qui précède la maîtrise du langage. L'imitation est envisagée au double sens du mot fonction - fonctionnement et finalité - On a alors affaire à une organisation qui suppose une synchronie, synchronie en soi-même et synchronie avec autrui.

RODRIGUEZ (Danilo). MONTAGNER (Hubert), dir. *Contribution à l'étude ontogénétique des séquences de comportement et des vocalisations chez le jeune enfant.*- Besançon : Université de Franche-Comté, 1985, 197 p., bibliogr. (15 p.) ◊11◊

▷▷▷ Pendant 3 ans, l'auteur a suivi l'évolution temporelle des séquences de comportement et des vocalisations de 31 jeunes enfants de 6 mois et demi à 24 mois, au

sein de deux crèches de Besançon. Les résultats de son étude lui permettent de proposer 3 étapes essentielles dans l'organisation des systèmes de communication du jeune enfant : - une étape de préparation se traduisant, entre le 6ème et le 9ème mois, par la différenciation des composantes motrices de base - une étape de mise en place conduisant l'enfant, entre le 9ème et le 15ème mois, à sélectionner les comportements et les vocalisations qui ont la plus forte probabilité d'entraîner des réponses caractéristiques - une étape de consolidation, entre le 15ème et le 24ème mois, des acquisitions réalisées au cours de l'étape précédente.

ZENATTI (Arlette). *L'enfant et son environnement musical : étude expérimentale des mécanismes psychologiques d'assimilation musicale.*- Issy-les-Moulineaux : EAP, 1981, 276 p., fig., tabl., bibliogr. (7 p.)- Index.- (Psychologie et pédagogie de la musique.)
◊11◊

Processus d'acquisition, activités cognitives

ALLILAIRE (Jean-François) ; BRACONNIER (Alain) ; BRUSSET (Bernard) ; DAYAN (Maurice) ; FEDIDA (Pierre) ; JOUVENT (Roland) ; MIERMONT (Jacques) ; STEINER (Paule) ; WIDLOCHER (Daniel). FEDIDA (Pierre), dir. ; FEDIDA (Pierre), intr. ; WIDLOCHER (Daniel), intr. *Communication et représentation : nouvelles sémiologies en psychopathologie.*- Paris : Presses Universitaires de France, 1986, 207 p.- (Psychiatrie ouverte.)
◊15◊

▷▷▷ Ce livre, fruit d'un travail d'équipe, prend en compte les inter-variations dynamiques entre des approches distinctes du malade, les dispositions théoriques dont procèdent ces approches, le fonctionnement psychique du praticien corrélativement à celui du malade : Réflexions sur les transformations psychiques, à propos de l'adolescence - Remarques sur la situation de la notion de relation d'objet - La relation d'appartenance régressive - Modalités de la communication dans le transfert et moments critiques du contre-transfert - Métacommunication, doubles liens et multi-liens, états autoréférentiels autonomes...

BRAMAUD DU BOUCHERON (Geneviève). *La Mémoire sémantique de l'enfant.*- Paris : Presses Universitaires de France, 1981, 311 p., graph., tabl., bibliogr. (15 p.)- (Psychologie d'aujourd'hui.)
◊22◊

France. Université de Rouen. Groupe de recherche ontogénèse des processus psychologiques. Rouen. France. Centre national de la recherche scientifique. CNRS. Paris, collab.

La pensée naturelle : structures, procédures et logiques du sujet.- Paris : Presses Universitaires de France., 1983, 320 p., fig., bibliogr.- (Publications de l'université de Rouen ; 86.)
◊15◊

▷▷▷ De l'épistémologie génétique à la psychologie différentielle en passant par la linguistique et la logique, la notion de "pensée naturelle" est invoquée dans des secteurs variés de la recherche cognitive. Cet ouvrage regroupe les communications d'un Colloque tenu en 1981 à l'Université de Rouen, sur ce thème. Un certain nombre de thèmes communs se dégagent, à travers la diversité des préoccupations et des styles : analyse centrée sur les procédures effectives de la pensée plus que sur les structures sous-jacentes, pluralité des fonctionnements, importance du rôle des contenus, recherche de formalisations nouvelles rendant compte de la "logique du sujet".

MELOT (Anne-Marie) ; CORROYER (Denis). *L'enfant et la mémoire : l'élaboration des conduites de mémorisation intentionnelle chez l'enfant.*- Lille : Presses Universitaires de Lille, 1986, 249 p., tabl., bibliogr. (4 p.) ◊11◊

▷▷▷ La mémoire est ici considérée comme un système actif dont le fonctionnement se modifie au cours du développement de l'enfant. Les situations de mémorisation intentionnelle y sont assimilées à des problèmes dont la résolution implique la mise en oeuvre de stratégies. Dans une première partie du travail, les auteurs tentent d'apprécier, au niveau des performances de rappel, l'efficacité de diverses activités que les sujets mettent en oeuvre lors de l'appréhension des items à mémoriser. Ils précisent ensuite dans quelle mesure, à quelles conditions les enfants de divers âges décident du mode d'interaction qu'ils vont établir entre eux et le matériel à mémoriser pour l'atteinte d'un but. Ils abordent enfin le problème des conditions d'élaboration et de mise en oeuvre de nouvelles stratégies de mémorisation.

SEYDOUX (Nadine). BEN-ZVI (Anat), collab. Suisse. Département de l'instruction publique. Service de la recherche pédagogique. Genève. *L'enfant et l'apprentissage : ouverture sur le multiple, ouverture sur les possibles.*- Genève : Département de l'instruction publique, 1984, 173 p., graph., ill. (SRP ; 29.) ◊11◊

▷▷▷ Cet ouvrage étudie les différentes démarches utilisées en vue de saisir le processus d'apprentissage, d'après l'observation d'enfants de 8 à 9 ans présentant des difficultés à suivre l'enseignement donné en classe ; il relate une expérience pédagogique ayant pour objet l'observation dans différentes situations d'apprentissage.

Psychanalyse

CIFALI (Mireille), éd. ; MOLL (Jeanne), éd. ; CADIOT (Pierre), trad. ; MOLL (Jeanne), trad. ; STUTE (Johanna), trad. FILLOUX (Jean-Claude), préf. *Pédagogie et psychanalyse.*- Paris : Dunod, 1985, XII - 250 p., bibliogr. (7 p.).- (Sciences de l'éducation.) ◊13◊

▷▷▷ Il s'agit ici d'une série d'articles extraits de la revue germanophone : la Revue de pédagogie psychanalytique, éditée de 1926 à 1937 : Les auteurs ont retenu les écrits qui traitent de la relation éducative et de la pratique pédagogique, à l'exclusion de ceux qui se rapportent à la psychanalyse d'enfants. Elles ont donc sélectionné : les articles qui témoignent de l'intérêt des psychanalystes de renom pour le champ éducatif (Alice Balint, Wilhelm Reich...), les textes de ceux qui furent à l'origine des enseignants avant de devenir des psychanalystes et chercheurs réputés (August Aichhorn, Fritz Real...), les écrits d'éducateurs restés fidèles à leur vocation première, comme les enseignants bernois Willy Kvendig et Hans Zulliger.

NATHAN (Tobie). *La folie des autres : traité d'éthnopsychiatrie clinique.*- Paris : Dunod, 1986, XII - 242 p., bibliogr. (16 p.).- Index.- (Psychismes.) ◊11◊

▷▷▷ Le projet de l'auteur est de dégager et d'ordonner les apports de l'éthnopsychiatrie à la clinique psychanalytique ; il développe une théorie cohérente de la clinique interculturelle. Il propose un ensemble de dispositifs concrets permettant d'instaurer une relation psychotérique consciente et maniable. A partir de cas cliniques, cet ouvrage discute avec précision les problèmes liés à l'énoncé du diagnostic, à l'établissement de la relation et au maniement de l'interprétation dans les psychothérapies entreprises avec des patients originaires de cultures non occidentales.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

Psychosociologie

BEAUDICHON (J.) ; BRESSON (F.) ; DE KEYSER (V.) ; DELEAU (M.) ; ETIENNE (A.) ; FRAISSE (P.) ; KAIL (M.) ; LAVOIE (G.) ; LEFEBVRE-PINARD (M.) ; MEAR (A.) ; DE MONTMOLLIN (G.). NOIZET (Georges), dir. ; BELANGER (David), dir. ; BRESSON (François), dir. *La communication.*- In : Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française.- Paris : Presses Universitaires de France, 1985, 343 p., graph. ◊15◊

▷▷▷ Cet ouvrage rend compte d'un symposium sur la communication chez l'animal, dans les systèmes automatisés, la communication verbale et non verbale, pathologique, la régulation des échanges chez les enfants et les adultes.

Psychosociologie des institutions

HAYEZ (Jean-Yves) ; RIETHMULLER (Simone) ; VEROUGSTRAETE (Cécile) ; WEGER (Jan). *Le jeune, le juge et les psy : tribunaux pour mineurs et intervention psychosociale.*- Paris : Fleurus, 1986, 305 p., bibliogr. (2 p.).- (Pédagogie psychosociale ; 51.) ◊11◊

▷▷▷ Les juges des tribunaux pour mineurs se trouvent confrontés à des situations dont les paramètres psycho-sociaux sont très complexes : enfants en bas-âge maltraités ou en danger psychologique et matériel, absentéisme scolaire, problèmes graves de santé, difficultés du droit de garde et de visite après séparation, fugues... Sensibilisé à ces problèmes dans sa pratique quotidienne, le Grès, Centre de Santé mentale à Bruxelles, a développé une collaboration soutenue avec les magistrats, et cette expérience fait l'objet de cet ouvrage. Quel est la place du magistrat, du psychologue, des parents ou des éducateurs, face à ces enfants et ces adolescents en crise, dans leur famille ou en institutions ? Comment communiquer, intervenir, prendre sa place sans entrer en compétition, sans se détruire entre instances psycho-sociales ?

Psychosociologie et éducation

DOWLING (Emilia), éd. ; OSBORNE (Elsie), éd. ; BOWLBY (John), préf. *The family and the school : a joint systems approach to problems with children.*- London ; Boston ; Melbourne : Routledge and Kegan Paul, 1985, XVIII - 203 p., tabl.- Index. ◊14◊

▷▷▷ Cet ouvrage étudie les interactions entre l'enfant, la famille, l'école et les divers auxiliaires sociaux dans les cas d'enfants à problèmes (scolaires, psychologiques). Il examine les concepts de la théorie des systèmes appliqués au fonctionnement de l'école et de la famille en se référant particulièrement aux interactions qui naissent à l'occasion de difficultés d'éducation et les possibilités d'intervention thérapeutique dans ce double environnement. E. Osborne présente également une approche interactionnelle de l'évaluation.

G - SEMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET EDUCATION

Sémiologie et communication

DELEAU (Michel), éd. ; BEAUDICHON (J.), collab. ; BRUNER (J.S.), collab. ; GAUDEAU (C.), collab. ; GERARD (F.), collab. ; HICKMANN (M.), collab. ; LEFEBVRE-PINARD (M.), collab. ; PINARD (A.), collab. France. Université de Rennes 2. Laboratoire de psychologie de l'éducation. Rennes. *Langage et communication à l'âge pré-scolaire.*- Rennes : Presses Universitaires de Rennes 2 - Haute-Bretagne., 1984, 187 p., tabl. ◊15◊

▷▷▷ Contextes et formats - Fonctions et contextes dans le développement du langage - Les résistances pragmatiques au traitement syntaxique de phrases simples chez l'enfant - Perception du langage et interaction sociale chez les jeunes enfants - La communication chez l'enfant d'âge préscolaire - Efficacité relative de la communication phonatoire et corporelle chez l'enfant - Etude de la communication verbale et non verbale chez l'enfant de 2-3 ans - Les relations entre la cognition sociale et les interactions sociales chez le jeune enfant.

FOUQUIER (Eric) ; VERON (Eliseo). France. Ministère de la culture. Direction du développement culturel. Service des études et recherches. Paris. *Les spectacles scientifiques télévisés : figure de la production et de la réception 1985.*- Paris : La Documentation française, 1986, 202 p. ◊11◊

▷▷▷ Ce document expose les résultats d'un programme d'études sémiotique et sociologique sur la vulgarisation scientifique à la télévision, sur le rôle des émissions scientifiques dans la chaîne de circulation du discours scientifique. Le premier volet aborde les émissions du point de vue du langage qu'elles tiennent notamment en s'interrogeant sur les "figures" qu'il contient. Les auteurs appellent figures l'ensemble de recettes, préceptes, règles de savoir-faire utilisés par le journaliste scientifique. Le second volet traite du problème de leur réception, en s'attachant symétriquement à décrire les règles utilisées par les téléspectateurs pour l'interprétation de ces émissions.

Psycholinguistique et pathologie du langage

NYSTRAND (Martin), éd. *What writers know : the language, process and structure of written discourse.*- New-York ; London ; Toronto : Academic Press, 1982, XIX - 391 p. ; tabl ; ill.- Index. ◊15◊

Sociolinguistique, ethnolinguistique

LAFONTAINE (Dominique). *Le parti pris des mots.*- Bruxelles : Pierre Mardaga, 1986, 163 p., bibliogr. (6 p.).- (Psychologie et sciences humaines ; 156.) ◊11◊

▷▷▷ Après avoir dégagé les principaux apports de la psychologie sociale du langage et de la sociolinguistique à la compréhension des attitudes linguistiques, l'auteur expose les résultats d'une enquête menée en Belgique sur les attitudes ou normes subjectives propres à deux groupes particuliers de locuteurs : les enfants ou adolescents, d'une

part, les enseignants d'autre part. L'ampleur des différences constatées chez les élèves et les enseignants, selon la longueur et la nature de la formation scolaire conduit à souligner le rôle particulier que joue l'école en matière de normes subjectives.

Santé, éducation sanitaire

France. Comité français d'éducation pour la santé. CFES. Paris. *Recherche en sciences humaines et éducation pour la santé.*- Paris : CFES, 1986, 298 p. ◊15◊

▷▷▷ Ce colloque se proposait d'étudier les questions que se posent les acteurs sur l'éducation pour la santé à ses différents stades : connaissance préalable à l'action, modes et relais de transmission sociale, effets. Au sommaire : Connaissance en sciences humaines de la santé et éducation pour la santé (définition des comportements pathogènes, description de la réalité sociale, mise en évidence des disparités sociales, rôle des représentations santé-maladie dans l'éducation pour la santé) ; contribution à la construction des acteurs d'éducation pour la santé (les acteurs-relais, la communication, les groupes-cible) ; l'éducation pour la santé comme objet des sciences de l'homme et de la société (analyse des conditions sociologiques et de fonctions de l'éducation pour la santé, les idéologies sous-jacentes aux actions éducatives, les effets non attendus, les méthodes d'évaluation).

K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Description des systèmes d'enseignement

HOLMES (Brian). France. UNESCO. Paris. *Annuaire international de l'éducation : tendances du mouvement éducatif.*- Paris : UNESCO, 1983, vol. 35, 245 p., tabl. ◊13◊

▷▷▷ Les tendances récentes du développement de l'éducation dans le monde entier : objectifs généraux, administration, financement, organisation et structures, programmes d'études et formation des enseignants, tableaux statistiques (en anglais) émanant des 106 pays membres de L'UNESCO en réponse au questionnaire envoyé.

Politique de l'enseignement

CHRETIENNOT (Claude). France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Département d'éducation spécialisée et d'adaptation scolaire. CRESAS. Paris. *La Recherche ORACLE : une contribution au débat sur la transformation de l'école en Angleterre (1970-1980).*- Paris : INRP, 1984, 235 p., tabl., bibliogr. (17 p.).- (Rapports de recherches ; 1984/10.) ◊11◊

▷▷▷ La première partie de l'ouvrage resitue la recherche menée de 1975 à 1980 par l'université de Leicester, dans un contexte historique et institutionnel : une analyse des processus éducatifs à l'école primaire et leurs effets sur les élèves en apportant des faits construits d'après une méthodologie scientifique, celle de l'observation "armée" par référence au modèle, alors dominant dans la recherche anglo-saxonne, celui des études "Process-Product". Les deuxième et troisième parties en présentent les principaux

résultats à partir d'une traduction synthétique et commentée des publications anglaises sur cette recherche : l'élève et la maîtresse "typiques", les typologies d'enseignant(e)s et d'élèves, l'efficacité des pédagogies, la mesure des performances dans les connaissances de base, l'évaluation des "capacités à apprendre", le comportement des élèves...

HUBERMAN (A. Michaël) ; MILES (Matthew B.). *Innovation up close : how school improvement works.*- New-York ; London : Plenum press, 1984, XX-309 p., tabl., ill., bibliogr.- Index. ◊11◊

▷▷▷ Les auteurs examinent les processus d'amélioration et les effets qui en découlent dans le cas de douze districts scolaires représentant un échantillonnage d'écoles primaires et secondaires à travers les Etats-Unis, choisies parmi les 146 districts présentés dans une étude nationale sur la mise en oeuvre de transformations depuis le niveau fédéral jusqu'au niveau des états. Ils analysent le rôle des divers agents (administratifs, enseignants, élèves, communautés) dans le succès ou l'échec des innovations (programmes compensatoires, individualisés) et comment ces programmes se développent et se stabilisent dans la durée.

PALACIN (Robert). *Les comprehensive schools britanniques à travers l'expérience du bourg-comté de Bristol.*- Lille : Atelier national reproduction des thèses., 1982, 2 vol., 814 p., tabl., bibliogr. (22 p.) ◊13◊

▷▷▷ L'objectif de cette enquête est double : - Au niveau national, étudier les principes de base, les finalités et les caractéristiques du développement de l'"école secondaire unique" à partir de l'examen des documents officiels et d'une synthèse des recherches publiées et analyser le rôle des partis politiques et des syndicats dans la mise en place du nouveau système.- Au niveau local, étudier les conditions d'élaboration et d'application d'un plan de réorganisation de l'enseignement secondaire dans le bourg-comté de Bristol, exemple du rôle joué par les "autorités locales" et évaluer les réalisations de l'"école secondaire unique" dans quatre établissements de la même ville, pris à titre d'exemple.

VAN HAECHT (Anne). *L'enseignement rénové : de l'origine à l'éclipse.*- Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, 1985, 336 p.- (Sociologie générale et méthodologie.) ◊13◊

▷▷▷ Le point de départ de cette étude a été la tentative de mise à jour des raisons pour lesquelles la réalisation de l'enseignement secondaire dit "rénové" en Belgique, tel que l'organisait la loi du 19 juillet 1971, n'a pas été aisée, notamment dans la mesure où elle a rencontré l'hostilité d'une fraction du corps professoral et d'un bon nombre de parents d'élèves. La première partie de l'ouvrage est consacrée aux aspects historiques de réformes scolaires belges, car cette réforme constitue en réalité l'aboutissement final d'un très long processus qui affectait l'enseignement belge, et même européen depuis plus d'un siècle. Dans la seconde partie, l'auteur tente de montrer le revirement des stratégies dans le domaine des réformes scolaires, la longue logique social-démocrate préalablement définie venant en quelque sorte à son terme à la fin des années 1960.

L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Enseignement technique et agricole

CHARLOT (Bernard) ; FIGEAT (Madeleine). France. Centre national des lettres. Paris, éd. *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984.*- Paris : Minerve, 1985, 623 p., tabl., bibliogr. (13 p.).- (Voies de l'histoire : culture et société.)

▷▷▷ L'essentiel de l'ouvrage est consacré à la formation technique et professionnelle de la Révolution jusqu'à nos jours. Les auteurs distinguent 4 périodes : - 1789 - 1851 : le souci prioritaire reste l'instruction primaire et non la formation technique ; en 1833, la loi Guizot est promulguée. - 1851 - 1919 : on note l'organisation par les syndicats ouvriers de cours professionnels. - 1919 - 1954 : entre 1919 et 1931, c'est la création des centres d'apprentissage qui reçoivent un statut en 1949. Entre 1944 et 1959, la grande nouveauté est le rôle désormais joué par les syndicats enseignants dans les tentatives de réforme de l'enseignement. - 1954 - 1984 : c'est l'ère des grandes réformes : Berthoin, Foucher, Royer, Haby.

France. Ministère de l'Agriculture. Direction générale de l'enseignement et de la recherche. DGER. Paris, éd. *Enseignements agricoles et formation des ruraux.* - Paris : Ministère de l'Agriculture, 1985, vol. 2, 173 p.- (Bulletin DGER ; 5.)

◊22◊

▷▷▷ Compte rendu des commissions IV, V et VI, qui portent respectivement sur les enseignements agricoles et les stratégies de reproduction et d'innovation sociale, les enseignements agricoles et le pluralisme institutionnel, et ensuite les formes d'organisation pédagogiques.

France. Ministère de l'agriculture. Direction générale de l'enseignement et de la recherche. DGER. Paris, éd. *Enseignements agricoles et formation des ruraux.* - Paris : Ministère de l'Agriculture, 1985, vol. 1, 171 p.- (Bulletin DGER ; 5.)

◊22◊

▷▷▷ Conférences et comptes rendus des Commissions I, II, III : Enseignements agricoles : savoirs et "qualifications" ; la mutation du monde rural ; enseignements agricoles et diversité des agricultures.

M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants

BOUSQUET (Nelly) ; GRANDGERARD (Colette). France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Département des études et recherches sur les enseignements technologiques. Paris. *L'automatisation et l'avenir des formations de niveau ouvrier dans le secteur mécanique.* - Paris : INRP, 1984, 249 p., tabl. (Etudes et recherches sur les enseignements technologiques.)

◊11◊

▷▷▷ L'objet de cette étude est d'appréhender les transformations professionnelles à moyen terme, en relation avec les mutations du système socio-technique, sous l'influence notamment de l'automatisation ; il s'agit d'une réflexion prospective sur l'impact de ces mutations dans l'utilisation des formations initiales et la conception des formations continues.

TOUPIN (Louis) ; LESSARD (Claude) ; CORMIER (Roger) ; VALOIS (Paul). Canada. Ministère de l'éducation. Service de la recherche. Québec. *Les enseignantes et enseignants du Québec : une étude socio-pédagogique.* - in : Le vécu professionnel : tâche et milieu de travail. - Québec : Ministère de l'éducation, 1981, vol.5, 363 p., tabl.

◊11◊

N - ORIENTATION, EMPLOI

Emploi

CHARLOT (Alain). France. Centre d'études et de recherches sur les qualifications. CEREQ. Paris. *L'insertion professionnelle des étudiants en droit et sciences économiques : comparaison 1978-1982.*- Paris : CEREQ, 1986, 104 p., tabl., graph.- (Formation, qualification, emploi : études ; 21.) ◊11◊

▷▷▷ Les résultats de l'enquête concernent la situation des étudiants sortis en 1980 des études universitaires de droit - sciences économiques. Un rapprochement a été effectué avec la situation de 1978 afin, de permettre une analyse de l'évolution des conditions d'insertion sur la période récente.

France. Université de Rennes 2. Laboratoire de psychologie de l'éducation. Rennes. *L'insertion professionnelle des jeunes.*- Rennes : Université de Rennes 2, 1986, 140 p., fig., bibliogr. (1 p.).- (Études documents recherches ; 1986/1.) ◊15◊

▷▷▷ L'entrée dans la vie active : bilan des travaux depuis 1970, dans une perspective sociologique. Éléments pour une théorie synthétique de la stratégie d'insertion des étudiants. Le concept de projet et le projet d'insertion professionnelle des jeunes scolarisés. L'insertion professionnelle selon la scolarisation et l'origine sociale. La gestion publique du chômage des jeunes : l'exemple du programme "jeunes volontaires" dans les Bouches-du-Rhône. La mise en place du programme 16-18 ans en Bretagne. Les histoires de vie.

MALGLAIVE (G.), éd. France. Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle. Paris. France. Agence national pour le développement de l'éducation permanente. ADEP. Noisy-le-Grand. *Observation et évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans : fonctionnement du dispositif et stratégies des jeunes.*- Noisy-le-Grand : ADEP, 1985, vol. 3, 412 p., tabl. ◊15◊

▷▷▷ Trajectoire et stratégies des jeunes, les caractéristiques du public touché ; les stratégies différentielles d'utilisation du dispositif ; pédagogie, apprentissage et mise à niveau ; les entreprises et l'alternance ; l'offre de formation, le rôle des collectivités locales ; aspects financiers du dispositif de formation.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

Vie de l'élève

GONNIN-LAFOND (Annette). *Les Sorties scolaires à caractère technologique.*- Paris : INRP, 1986, vol.1, 65 p.- (Études et recherches sur les enseignements technologiques.) ◊11◊

▷▷▷ Cette étude effectuée dans le cadre d'une recherche sur les moyens de diffusion de la culture technique et scientifique, en particulier les moyens d'information et d'appropriation des jeunes dans ce domaine décrit des pratiques de sorties scolaires dans les L.E.P partant de ces pratiques et les situant les unes par rapport aux autres. L'objectif était de les utiliser comme indicateurs privilégiés du souci qu'à le système éducatif d'ouvrir les jeunes à la culture technologique.

L'environnement pédagogique

FROMENT (Jean-Pierre); VERITE (Michèle). FIGEAT (Madeleine), collab. France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris. *Contexte historique et enjeux de l'alternance : réflexions préliminaires aux actions de formation et de recherche.*- Paris : INRP, 1985, 42 p., bibliogr. (155 réf.).- Index. ◊32◊

▷▷▷ - Politique de formation en France de 1975 à 1983 - Approche de quelques enjeux : présentation de travaux récents sur l'alternance - Bibliographie en six chapitres : Aspects législatifs et juridiques - L'alternance et le système éducatif - Alternance et pédagogie - Expériences de formation par alternance - Alternance et emploi - Position des partenaires sociaux.

P - METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

Organisation pédagogique

BOUCHERET (Pierre); GILLES (André). *Quels professeurs demain ?*- Paris : Gaston Lachurié, 270 p.- Index.- (Ouvertures.) ◊3◊

▷▷▷ Cet ouvrage s'adresse à tous les professeurs de collèges et de lycées ainsi qu'aux parents des élèves, il préconise une "pédagogie du raisonnable". Son objectif est triple : - énoncer dans leur ensemble les problèmes que pose, au collège ou au lycée, la vie de l'adolescent, fournir un certain nombre de références - intéresser les enseignants à des solutions d'ordre pratique, leur soumettre des suggestions qui les aideront à franchir les étapes d'une carrière difficile et porter à la connaissance des parents les modalités souhaitables de la pratique pédagogique et éducative, à l'école et dans la famille - permettre une compréhension réciproque des enseignants et des parents.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

BREWER (Ilma M.). Royaume-Uni. Université de Guildford. The Society for research into higher education. Guildford. *Learning more and teaching less : a decade of innovation in self instruction and small group learning.*- Guildford : SRHE ; NFER - Nelson, 1985, XIV - 150 p., tabl., ill.- Index . ◊11◊

▷▷▷ L'objectif premier de l'auteur, professeur et chercheur en botanique était non la recherche en éducation mais l'amélioration concrète de l'enseignement et de l'apprentissage dans sa propre discipline universitaire : la botanique. Elle a mis au point une série d'innovations dans sa pratique pédagogique, notamment en créant un laboratoire fondé sur la technologie audiovisuelle et en combinant l'auto-instruction totalement individualisée avec le travail par petits groupes de pair qui permet une discussion libre génératrice de potentialités d'apprentissage supplémentaires. Le compte rendu de cette expérience porte non sur des groupes d'échantillon très sélectionnés mais compare les résultats de larges flux d'étudiants avant et après les innovations.

France. Centre national de documentation pédagogique . CNDP. Paris. Centre régional de documentation pédagogique. CRDP. Besançon. *Vers une plus grande autonomie des élèves dans l'acquisition des savoirs scientifiques :*

bibliographie.- Besançon : CRDP, 1985, 208 p.

◊32◊

▷▷▷ Bibliographie se présentant sous forme de feuilles détachées : Pédagogie de l'autonomie - Nouvelles tendances des sciences : innovations, recherches didactique des disciplines - Discipline : Mathématiques - Sciences physiques et chimie - Sciences naturelles : biologie, environnement - Enseignement technologique - Interdisciplinarité.

Curriculum et programmes d'enseignement

CONNELLY (F. Michaël), éd. ; DUKACZ (Albert S.), éd. ; QUINLAN (Frank), éd. Canada. Ontario institute for studies in education. OISE. Toronto. *Curriculum planning for the classroom.*- Toronto : OISE Press, 1980, 115 p., ill., bibliogr.- (Symposium series ; 11.)

◊23◊

POWELL (John L.). Royaume-Uni. The Scottish council for research in education. SCRE. Edinburgh. *The teacher's craft : a study of teaching in the primary school.*- Edinburgh : SCRE, 1985, 259 p., tabl.- Index.- (SCRE publications ; 85.)

◊11◊

▷▷▷ Un "système d'observation des stratégies des professeurs" (SCOTS) a été élaboré pour permettre d'évaluer les prestations des enseignants en fonction d'un nombre très important de variables qui donnent un profil très détaillé. Grâce à cet instrument d'investigation on a pu examiner systématiquement et analyser les styles d'enseignement de 138 maîtres dans le but notamment de déterminer si les méthodes dites "progressistes" étaient ou non responsables de la prétendue baisse de niveau des résultats à l'école primaire (le terme "progressiste" impliquant une pédagogie centrée sur l'enfant, individualisée, avec une liberté de choix de l'apprentissage.)

Evaluation

France. Association francophone d'éducation comparée. AFEC. Sèvres. *La qualité et le niveau de l'éducation : un problème mondial.*- In : Colloque international.- Sèvres : AFEC ; CIEP, 1985, 174 p., tabl., graph.- (Education comparée ; 1985/37.)

◊15◊

▷▷▷ Colloque ayant pour objet l'évaluation comparative des résultats scolaires dans les pays francophones : problèmes théoriques et pratiques posés par les comparaisons internationales, problèmes des variations de niveau scolaire, échelle nationale des résultats scolaires et discussion sur leur problématique ; portée et limites des comparaisons internationales qu'on peut faire dans ce domaine.

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE EDUCATIVE

CHEVALIER (Brigitte). DE PERETTI (André), dir. France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris. *Utilisation des ressources documentaires : conseils méthodologiques.*- Paris : INRP, 1983, 2 vol., 494 p., fig.

◊11◊

TOURNIER (Michèle) ; NAVARRO (Michèle). France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Département de psychosociologie de l'éducation et de la formation. Paris. *Les professeurs et le manuel scolaire.*- In : Document annexe.- Paris : INRP, 1985, vol. 2, 55 p., tabl.- (Rapports de recherches ; 5.) ◊31◊

▷▷▷ Tableaux annexes au rapport de recherches : résultats du questionnaire envoyé aux professeurs.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

CHARMEUX (Evelyne). *Savoir lire au collège : contre l'échec scolaire, poursuivre... et rattraper les premiers apprentissages.*- Paris : CEDIC, 1985, 159 p., tabl., bibliogr. (10 p.).- (Langue française, théorie et pratique.) ◊23◊

▷▷▷ L'auteur présente ici l'essentiel des avancées actuelles dans les acquis de la recherche en lecture. Après avoir montré l'importance de la lecture et les hypothèses d'explication des difficultés et d'apprentissage, elle propose les lignes d'action d'une pédagogie efficace, notamment au niveau des collèves, mais sans négliger les apprentissages premiers de l'école maternelle et de l'école primaire.

Enseignement des langues et de la littérature

CHARAUDEAU (P.), dir. France. Association des universités partiellement ou entièrement de langue française. AUPELF. Paris. *Médias et enseignement.*- In : Actes du colloque AUPELF.- Paris : Didier érudition, 1986, 173 p.- (Langages, discours et sociétés.) ◊15◊

▷▷▷ Ce volume est le bilan d'une réflexion menée à l'initiative du groupe. "Médias" qui travaille au sein de l'AUPELF dans la perspective de l'enseignement du Français Langue Etrangère. Quels présupposés théoriques se cachent derrière les pratiques de classe ? En quoi la connaissance des techniques et des conditions de production peut-elle modifier les conduites pédagogiques ? Comment l'analyse des documents et l'enseignement du FLE appuyé sur les médias peuvent-ils s'enrichir d'une approche interculturelle ? Quelques titres de contributions : Analyse contrastive de la publicité télévisée italienne et française - La représentation graphique et la réduction des produits comme auxiliaires didactiques - Les grandes morts médiatiques - Le roman-photos en Amérique latine - Les médias dans les structures de l'opinion publique...

CHERVEL (André). COLL (Pierre), collab. ; HORDE (Tristan), collab. ; LOVIGHI (Christian), collab. ; ORIGONI (Gabrielle), collab. PELTIER-LALOÏ (Liliane), collab. ; ROUAH (Lydie), collab. France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Service d'histoire de l'éducation. Paris. *Les auteurs français, latin et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours.*- Paris : INRP. ; Publications de la Sorbonne, 1986, 388 p., bibliogr. (96 réf.).- Index. ◊13◊

▷▷▷ Panorama de la littérature française, grecque et latine, au programme dans

l'enseignement secondaire depuis 1801, date d'introduction des textes officiels dans l'enseignement.

DUMAURIER (E.). *Environnement sonore à l'école.*- Issy-les-Moulineaux : Editions EAP, 1985, 116 p., tabl.- (Psychologie et pédagogie de la musique.) ◊11◊

▷▷▷ Ce livre étudie l'influence de la qualité de l'environnement sonore sur les conditions de vie et de travail du jeune enfant. Cette étude a été réalisée à partir d'un échantillon de 320 enfants de 5 à 7 ans et utilise aussi bien des épreuves d'attention, de perception, de lecture que des questionnaires. Elle a permis de mettre en évidence l'influence de quatre variables sur les résultats de l'apprentissage de la lecture : CSP, bruit dans la classe, bruit dans l'habitat et cantine ; les variables "bruit" exercent une influence négative sur l'apprentissage de la lecture indépendamment l'une de l'autre, montrant ainsi l'impact d'un environnement sonore qui pouvait apparaître jusque là comme étant "modéré".

SAMUEL (J.). France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris. *Pédagogie différenciée : anglais 1er cycle 1982-1983.*- Paris : INRP, 1985, 216 p., tabl. ◊11◊

▷▷▷ Evaluation d'une expérience de pédagogie différenciée mise en oeuvre dans certains collèges en classe de troisième et de quatrième : évaluation-progrès où l'élève est évalué par rapport à son niveau initial, et évaluation-classe : l'élève est évalué par rapport à un contenu correspondant à la division classe dans laquelle il se trouve.

Suisse. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Section des sciences de l'éducation. Genève. *Les conditions de production écrite à l'école : enquête sur les consignes de rédaction au CO.*- Genève : Université de Genève, 1984, 25 p., bibliogr. (1 p.) ◊11◊

▷▷▷ L'objectif de cette recherche est d'identifier les pratiques actuellement en vigueur en Suisse dans les exercices scolaires de production de textes écrits et à décrire les situations dans lesquelles les élèves (du C.O.) sont le plus fréquemment mis pour produire un texte. Les auteurs ont essayé de préciser quel genre (dissertation, narration), quel type de texte est demandé aux élèves, sur quel contenu, les objectifs et attentes des maîtres, les consignes données aux élèves, les supports accompagnant la rédaction.

Enseignement des sciences humaines et sociales

JALADIS (Marie-Claire). France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris. *L'éducation musicale : une contribution originale à l'interdisciplinarité.*- Paris : INRP, 1986, 198 p., fig., bibliogr. (1 p.).- (Collèges, collèges.) ◊11◊

▷▷▷ Les travaux sur l'éducation musicale présentés dans ce document ont commencé à l'INRP par le biais d'une recherche conduite de 1977 à 1980 dans 10 collèges expérimentaux sur l'interdisciplinarité. La recherche se proposait de mettre l'accent sur un certain nombre d'orientations pédagogiques (individualiser au maximum, soutenir les élèves en difficulté, donner une place plus importante à l'expression artistique...), l'évaluation concernant à la fois les activités des élèves et des professeurs par le biais d'outils variés. Le bilan de cette recherche a permis d'étudier entr'autre : - les modes d'interventions des professeurs - les activités (principalement

bi-disciplinaires) et leur efficacité immédiate et à moyen terme - les expériences réalisées en regard des objectifs du protocole - le vécu des professeurs d'éducation musicale.

LACAZE (M.F.). *Le geste créateur en éducation musicale*.- Issy-les-Moulineaux : Editions EAP, 1984, 175 p., ill., bibliogr. (3 p.).- (Psychologie et pédagogie de la musique.) ◊11◊

▷▷▷ A partir d'un certain nombre d'observations dans des collèges, et d'expériences pédagogiques (réalisés dans des collèges, des universités), l'auteur choisit de rendre compte de l'expérimentation de situations particulières de l'activité créatrice au seuil niveau d'une initiation à la création musicale et à la démarche compositionnelle. Sa recherche a porté sur l'analyse des conduites perceptives et motrices, sur celles des structures affectives dans les activités musicales qui permettent de définir et de constituer de nombreux critères relatifs au concept de don et d'aptitude. Elle tend à montrer, notamment, que le geste créateur peut être posé comme préalable pour une éducation musicale de base, que la démarche compositionnelle peut-être envisagée au niveau de l'initiation, avec les enfants ou des adultes et que cette démarche est un outil de formation valable pour une pédagogie du groupe et une pédagogie fonctionnelle de la créativité.

MARBEAU (Lucile) ; AUDIGIER (François). France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Mission formation permanente aux didactiques pour la recherche. Département de recherches sur les didactiques des disciplines et les enseignements généraux. *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*.- Paris : INRP, 229 p. ◊14◊

▷▷▷ Les interventions de cette rencontre nationale peuvent être regroupées en trois thèmes : - une réflexion sur l'élève, avec notamment les résultats d'une évaluation menée sur l'ensemble de l'élémentaire et des réflexions sur les difficultés qu'on peut relever chez l'élève dans la construction du savoir - l'enseignant : le problème de la construction du discours de l'enseignant, comment les enseignants traitent les erreurs des élèves - les savoirs : l'épistémologie de l'histoire et la didactique de l'histoire, réflexion épistémologique et didactique de la géographie.

MIALARET (J.P.). *Pédagogie de la musique et enseignement programmé*.- Issy-les-Moulineaux : Editions scientifiques et psychologique, 1978, 96 p., bibliogr. (11 p.).- Index.- (Psychologie et pédagogie de la musique.) ◊22◊

Education artistique

Musique en tête.- In : Actes du Colloque sur la psychopédagogie de la musique organisé par les villes et les conservatoires de Gennevilliers et de Montreuil-Issy-les-Moulineaux : Editions EAP, 1981, 198 p., bibliogr. (4 p.).- (Psychologie et pédagogie de la musique.) ◊15◊

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

CARPENTIER (Thomas P.), éd ; MOSER (James M.), éd ; ROMBERG (Thomas

A.), éd. *Addition and subtraction : a cognitive perspective.*- Hillsdale : Lawrence Erlbaum associates, 1982, X- 245 p., tabl., bibliogr. ◊12◊

▷▷▷ Un groupe international de chercheurs exposent leurs théories et le résultat de leurs investigations dans l'acquisition première des compétences en calcul (addition soustraction) chez les jeunes enfants : les processus de résolution des problèmes sémantiques et syntaxiques, l'utilisation des représentations symboliques, la résolution des problèmes de calcul proprement dits, l'analyse des styles d'erreur dans les résolutions algorithmiques de problèmes.

France. Université de Rouen. Mont-Saint-Aignan. *Recherches en didactique des sciences*, Annales de didactique des sciences., 1986, n° 1, 165 p., graph., bibliogr. (6 p.) ◊15◊

▷▷▷ Résolution de problèmes en sciences expérimentales - Théorie de l'apprentissage et didactique des sciences - Les recherches en didactique des sciences expérimentales à l'I.N.R.P.

GOFFIN (L.) ; BONIVER (M.) ; MORETTE (J.M.) ; NICOLAY (C.) ; FOULON (F.) ; GALLARDO (M.) ; MOUTON (M.). Belgique. Ministère de l'éducation nationale. Direction générale de l'organisation des études. Bruxelles. *Education environnementale à l'école : objectifs et méthodologie. Application au thème de l'eau : la pollution des eaux douces.*- Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale, 1985, 208 p., tabl., graph, ill., bibliogr. (14 p.)- (Pédagogie et recherche.) ◊11◊

▷▷▷ Recherche ayant pour objectif de faire acquérir un savoir global sur l'eau dans le cadre général de l'étude de l'environnement dans l'enseignement primaire, le thème de l'eau ayant été choisi parce qu'il représente le vécu quotidien de tous les élèves et se pose en termes scientifiques interdisciplinaires.

Suisse. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Berne. *Le renouvellement de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire en Europe occidentale : atelier de recherche pédagogique*, Bulletin d'information, 1985, n° 46, 62 p. ◊22◊

▷▷▷ Etat des recherches entreprises dans les pays membres du Conseil de l'Europe dans le domaine du renouvellement de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire : objectifs de l'enseignement, les programmes, l'évaluation, la formation des enseignants.

Enseignement des techniques

GIORDAN (André), dir. ; MARTINAND (Jean-Louis), dir. *Education scientifique et formation professionnelle.*- In : Septième journées internationales sur l'éducation scientifique.- Paris : A. Giordan ; J.L. Martinand, 1980, 519 p., tabl. ◊15◊

▷▷▷ Formation scientifique et bas niveaux de qualification. Vous avez dit : "enseignement de la technologie ?". L'éducation technologique dans l'enseignement de base, expériences européennes. Pédagogie de l'objet technique. Le rôle des mathématiques dans l'enseignement technique court. Relations aux objets et développement cognitif.

Formation initiale des instituteurs en sciences expérimentales. Formation du professorat des sciences et changement méthodologique. Formation continue des professeurs de sciences physiques des collèges et des LEP. Décalage entre objectifs du maître et savoir des élèves. Contributions non institutionnelles des structures de production pour la formation des enseignants...

MATA DE LIMA ALLOUFA (Jomaria). FERRY (Gilles), dir. *Le mythe technologique : étude des représentations de la technologie appliquée à l'éducation chez les utilisateurs au nord-est du Brésil.*- Nanterre : Université de Paris X, 1986, 309 p., tabl., bibliogr. (17 p.) ◊11◊

▷▷▷ L'intérêt et l'originalité de l'introduction de la notion de représentation sociale dans le champ éducatif analyse des représentations que se font les sujets dits "usagers" (étudiants, professeurs, spécialistes, administrateurs) de la technologie de l'éducation. Confrontation des perceptions des différents groupes étudiés.

NOT (Louis). *Perspectives nouvelles pour l'éducation des dévies mentaux.*- Toulouse : Privat, 1986, 170 p., bibliogr. (5 p.).- (Sciences de l'homme.) ◊22◊

▷▷▷ Sous le titre "Aspects psychologiques et perspective pédagogique", l'auteur dans une première partie met en rapport les traits caractéristiques de la dévité mentale et un projet d'éducation indifférenciée en son principe mais dialectique en ses applications. La seconde, "Aspects pratiques : l'éducation des conduites" étudie les besoins de l'élève et les possibilités d'interventions éducatives susceptibles d'y répondre (éducation perceptive et motrice, celle du langage, celle des conduites cognitives, celle des conduites morales et sociales, celle des conduites pratiques).

U - EDUCATION SPECIALE

Handicaps et inadaptation

VIAL (Monique). France. institut national de recherche pédagogique. INRP. Département de psychosociologie de l'éducation et de formation. Paris *Les origines de l'enseignement spécial en France : les instances politiques nationales et la création des classes et des écoles de perfectionnement, le Parlement face au projet de loi (1907 -1909).*- Paris : INRP, 1986, 235 p., bibliogr. (7 p.).- (Rapports de recherches ; 1986/7.) ◊13◊

▷▷▷ Le 15 avril 1909, le Parlement français vote une loi créant des classes et des écoles de "perfectionnement" pour les enfants "arriérés". Cette étude historique analyse successivement : - la dynamique parlementaire, quelle mobilisation a-t-on observé autour du projet de loi ? - l'action des artisans du projet de loi face au Parlement - la prise en charge du projet de loi par le Parlement - les positions des différentes formations parlementaires (droite, républicains radicaux ou proches des radicaux socialistes). En conclusion, l'auteur analyse la portée du texte final : dans quelle mesure satisfait-il aux revendications qui sont à son origine ? Qui l'emporte et jusqu'à quel point ?

Education spécialisée, prévention et rééducation

BELMONT-ANDRE (B.) ; BRETON (J.) ; CHAUVEAU (G.) ; LANTIER (N.) ; MACHELOT (G.). France. Institut national de recherche pédagogique. INRP.

Département d'éducation spécialisée et d'adaptation scolaire. Paris. *Trois GAPP de la région parisienne : perception des pratiques, des statuts, des rôles.*- Paris : INRP, 1986, 172 p.- (Rapports de recherches ; 1986/6.) ◊11◊

▷▷▷ Cette recherche se propose de cerner les attentes et les représentations des personnels des GAPP et des utilisateurs que sont les enseignants et les parents. Le recueil des données a été effectué dans trois GAPP de la région parisienne. Les paramètres suivants ont été retenus : - le fonctionnement des GAPP tel qu'il est décrit et perçu par les membres des GAPP eux-mêmes par les enseignants et par les parents (la pratique du GAPP, comment est faite et reçue l'information, les difficultés, les conflits, les classes spéciales, les redoublements, les orientations) - la conception du rôle du GAPP et l'image idéale du GAPP - les critères d'évaluation de la pratique du GAPP.

France. Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations. CTNERHI. Vanves.- In : Séminaire des 3 et 4 décembre 1982 et propositions complémentaires.- Vanves : CERREQ, 1982, 125 p., bibliogr. (16 p.)- (Flash informations ; n^o hors série.) ◊15◊

X - EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Education familiale

Belgique. Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire. CERIS. Mons. *Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation.*- Bruxelles : Labor, 254 p. ; tabl., bibliogr. (12p.)- (Education 2000.) ◊11◊

Les signalements de cette rubrique sont fournis par le Centre de Documentation Pédagogique de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Ils sont établis à partir d'une sélection de revues dont la liste est fournie en fin de rubrique.

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'EDUCATION

Recherche scientifique

ALMUDEVER (B.). *Problèmes méthodologiques posés par une formation-recherche : le rôle de l'élaboration théorique*, Les sciences de l'éducation, 1968, n° 4, pp. 37-51. ◊31◊

▷▷▷ Dans le cadre d'une recherche sur les effets comparés des diverses variantes d'une formation destinée à préparer des élèves de terminale aux études universitaires, des chercheurs ont collaboré avec des enseignants. On montre ici le rôle d'intermédiaire qu'a joué le processus d'élaboration théorique dans la dialectique formation-recherche.

DELPRAT (C.). *Conditions et méthodologie de la recherche dans l'action de formation*, Les sciences de l'éducation, 1986, n° 4, pp. 88-101. ◊31◊

▷▷▷ Dépassant le débat sur l'extériorité du chercheur à l'objet de sa recherche, l'auteur propose des méthodes basées sur l'analyse systémique, qui peuvent être mises en oeuvre par les praticiens pour étudier leur propre pratique de formation.

GENTHON (Michèle). *L'expérimentation comme moyen d'étude de l'innovation*, Les sciences de l'éducation, 1986, n° 3, pp. 75-81. ◊31◊

▷▷▷ Parmi les différents niveaux d'étude de l'innovation (évaluation, recherche-action, recherche sur le terrain, recherche de laboratoire), la recherche sur le terrain représente la méthode de choix. On évoque ici la difficulté et les contraintes liées à cette procédure.

KOHN (Ruth Canter). *La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances*, Bulletin de psychologie, vol. 39, n° 16-18, pp. 817-826, bibliogr. (18 réf.) ◊31◊

▷▷▷ Contribution au colloque "Recherche clinique, clinique de la recherche" organisé par le laboratoire de psychologie clinique de l'Université Paris 7, cet article est une suite d'interrogations épistémologiques sur la recherche menée par des praticiens dans le cadre de leur activité professionnelle.

MOLLO-BOUVIER (S.). *De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation*, Revue française de pédagogie, 1987, n° 78, pp. 65-71, bibliogr. (7 réf.) ◊21◊

▷▷▷ La délimitation d'un champ conceptuel de recherche et ses orientations méthodologiques sont présentées en tant qu'itinéraire de recherche, et non pas en tant qu'élaboration d'une théorie. On insiste sur la nécessaire reconnaissance de la complexité des objets des sciences de l'éducation, et sur les conséquences que cela entraîne.

POSTIC (Marcel). *De quelques problèmes méthodologiques posés par le suivi de l'innovation*, Les sciences de l'éducation, 1986, n° 3, pp. 3-25, bibliogr. (12 réf.) ◊31◊

▷▷▷ Faisant appel à des méthodes qualitatives, l'évaluation des collèges en rénovation n'en exige pas moins une démarche rigoureuse. Il s'agit de réguler l'action en prenant des décisions, tout en contrôlant l'efficacité du dispositif pédagogique mis en oeuvre. Les méthodes cliniques d'observation amènent à la formulation d'hypothèses, qu'il s'agit ensuite de vérifier. Le rôle des chercheurs est essentiel : tout en travaillant avec les partenaires de l'innovation, ils apportent le recul propre aux personnes extérieures à l'institution.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

Histoire

ALBERTINI (P.). *L'histoire littéraire au lycée : repères chronologiques*, Histoire de l'éducation, 1987, n° 33, pp. 35-45, bibliogr. (31 réf.) ◊13◊

▷▷▷ L'histoire des disciplines scolaires est spécialement intéressée par la question de l'histoire littéraire, pratique ancienne actuellement contestée.

CHERVEL (A.). *Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française*, Histoire de l'éducation, 1987, n° 33, pp. 21-34. ◊13◊

▷▷▷ Situé dans l'histoire plus générale des disciplines scolaires, le sujet est analysé par rapport avec deux modèles : ancien (le discours français) et moderne (la composition française).

DREVILLON (Jean). *Mutations sociales et innovation scolaire*, Les sciences de l'éducation, 1986, n° 3, pp. 41-54 ◊5◊

▷▷▷ Réflexion sur le sens à donner, dans la société moderne en évolution, à l'innovation éducative. L'enjeu essentiel est d'amener l'individu d'une situation de dépendance à une situation d'autonomie, en tenant compte des différences interindividuelles dans le domaine cognitif.

FRANCOIS (E.). *Publications récentes sur l'histoire de l'éducation en Allemagne, de la fin du moyen-âge à la fin du XIXème siècle*, Histoire de l'éducation, 1987, n° 33, pp. 3-20, bibliogr. (59 réf.) ◊32◊

▷▷▷ Bibliographie critique présentée suivant trois rubriques : instruments de travail et ouvrages généraux histoire de l'alphabétisation et enseignement élémentaire ; l'enseignement secondaire et les universités.

GAVOILLE (J.) ; LUC (J.N.). *Faut-il brûler la statistique de l'enseignement primaire ?*, Histoire de l'éducation, 1987, n° 33, pp. 47-64, bibliogr. (12 réf.) ◊31◊

▷▷▷ Devant l'hétérogénéité des sources statistiques de l'enseignement primaire (différences dans les caractères de la population recencée, différences dans les méthodes de collecte, etc.) des précautions sont à prendre pour leur exploitation.

SONNET (Martine) ; HAVELANGE (Isabelle). *Bibliographie d'histoire de l'éducation française*, Histoire de l'éducation, 1986, n° 31-32, 191 p, bibliogr.

▷▷▷ Cette bibliographie complète et met à jour les livraisons précédentes : n° 4 (1979), 7-8, (1980), 11-12 (1981), 15-16 (1982), 19-20 (1983), de la revue. Elle répertorie 1318 documents parus en 1983 ou antérieurement. Elle est complétée par 3 index : des auteurs, géographique, des personnages et personnes cités.

C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION

Sociologie de l'éducation

BALLION (Robert). *Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles*, Revue française de sociologie, 1986, vol. 27, n° 4, pp. 719-734. ◊11◊

▷▷▷ La possibilité a été donnée aux parents, à titre expérimental, d'échapper à la sectorisation en modifiant l'affectation de leur enfant à l'entrée en sixième. L'étude du choix des parents a permis d'établir une hiérarchie des collèges d'après certains facteurs analysés dans cette étude. Les choix exprimés sont, quant à eux, analysés dans l'article : "Les familles et le choix du collège" paru dans l'Orientation scolaire et professionnelle, 1986, vol. 15, pp. 183-202.

BALLION (Robert). *Les familles et le choix du collège*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1986, vol. 15, n° 3, pp. 183-202. ◊11◊

▷▷▷ Dans les cinq zones considérées par l'enquête, 10 % des familles ont fait une demande de changement d'affectation, comme la possibilité leur en était donnée, dans la mesure des places disponibles. Cet assouplissement de la sectorisation a eu pour effet de renforcer l'inégalité sociale devant l'enseignement.

CHEVALLIER (Philippe). *Les filières scolaires de l'échec*, Revue française de pédagogie, 1986, n° 77, pp. 39-46. ◊11◊

▷▷▷ Les filières de l'échec (SES, CPA, CPPN) : historique et critères d'orientation - étude, dans quelques unes de ces classes, de caractéristiques de la population, du fonctionnement de la classe, de l'image de marque associée.

CLEMENCE (Alain) ; DESCHAMPS (Jean-Claude) ; ROUX (Patricia). *La perception de l'entrée en apprentissage*, L'Orientation scolaire et professionnelle, 1986, vol.6, n° 4, pp. 311-330. ◊11◊

▷▷▷ Analyse psychosociologique de l'entrée en apprentissage telle qu'elle est perçue par les apprentis. L'échantillon comporte 1367 apprentis d'une école professionnelle de Suisse Romande. Le sens qu'ils attribuent à leur choix professionnel est analysé en fonction de la catégorie socio-professionnelle du père, de la filière scolaire, et du type d'apprentissage. Les résultats montrent que ce choix est plus lié à l'appartenance professionnelle qu'au parcours scolaire.

DESPLANQUES (Guy). *L'école maternelle : mode de garde et scolarisation des jeunes enfants*, Education et formations, 1986, n° 9, pp. 3-14, bibliogr. (10 réf.) ◊4◊

▷▷▷ Le recensement de 1982 a fourni les données de cette étude. Si après trois ans les enfants vont massivement à l'école maternelle, les catégories socialement favorisées y sont toutefois davantage représentées. Mais avant trois ans, des disparités importantes existent pour la garde des enfants, suivant la classe sociale, le mode de garde, la région.

DUPONT (Pol) ; OSSANDON (Marcel). "Riches" et "moins riches" ou la fonction de reproduction à l'Université ?, Revue française de pédagogie, 1986, n° 77, pp. 13-22, bibliogr. (10 réf.) ◊11◊

▷▷▷ Les données sociologiques, démographiques et scolaires d'une enquête réalisée à l'Université d'Etat de Mons, ont été traitées par l'analyse factorielle des correspondances pour mettre en évidence les facteurs explicatifs de la réussite ou de l'échec dans l'enseignement supérieur.

HENRIOT (A.) ; DEROUET (J.L.). *Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe*, Revue française de pédagogie, 1987, n° 78, pp. 73-108, bibliogr. (4 p.) ◊21◊

▷▷▷ Note de synthèse qui présente les approches nouvelles de la sociologie de l'éducation caractérisées par une attention portée aux travaux sur le terrain, et par l'intérêt centré sur des réalités plus restreintes que les systèmes éducatifs. Deux parties : 1/ L'école et la communauté : problématique surannée ou renouveau d'un champ de recherches ? 2/ Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique.

LEVY (Jacques) ; LIENSOL (Bruno) ; MEURET (Denis) ; OEUVRARD (Françoise). *Les disparités entre collèges publics : V- analyse d'ensemble*, Education et formations, 1986, n° 8, pp. 11-311 ◊11◊

▷▷▷ Quatre études précédentes portaient sur les disparités dans les collèges en ce qui concerne : le rapport retard à l'entrée/dominante sociale, le corps enseignant, l'offre d'enseignement, le cursus scolaire des élèves. Elles ont permis de dégager des groupes d'indicateurs qui ont été repris dans cette synthèse. Deux facteurs principaux se dégagent, qui correspondent à l'opinion courante : localisation et structure sociale. Mais l'analyse fine fait apparaître des facteurs qui leur sont associés et qui, étant quant à eux internes au système éducatif sont susceptibles d'éventuelles modifications.

OEUVRARD (Françoise). *Description statistique des collèges en rénovation en 1984-85*, Education et formations, 1986, n° 8, pp. 3-9 ◊11◊

▷▷▷ Les collèges en rénovation accueillent plus souvent des élèves d'origine populaire ou étrangère, avec des retards plus importants que les autres collèges. Ils appartiennent dans une proportion élevée à une Z.E.P. Le personnel enseignant se caractérise par un peu moins d'enseignants de type lycée, nettement plus jeunes et plus souvent impliqués dans des P.A.E.

OEUVRARD (Françoise) ; RONDEAU (Marie-Claude). *La scolarité des enfants d'agriculteurs*, Education et formations, 1986, n° 9, pp. 35-44 ◊4◊

▷▷▷ Après une préscolarisation quasi générale, les enfants d'agriculteurs ont, par rapport aux autres élèves, une scolarité primaire un peu plus favorable. Après quoi ils se dirigent surtout vers les enseignements courts à finalité professionnelle ; Leur scolarité est spécialement affectée par les disparités géographiques, d'équipements, de moyens.

PETITAT (A.). *Entre histoire et sociologie : une perspective constructiviste appliquée à l'émergence des collèges et de la bourgeoisie*, Revue française de pédagogie, 1987, n° 78, pp. 21-29, bibliogr. (20 réf.) ◊5◊

▷▷▷ Empruntant aux concepts et aux méthodes de l'histoire et de la sociologie, l'approche théorique proposée ici, le "perspectivisme constructiviste" est, dans un second temps, appliqué à l'analyse des fonctions sociales des collèges au 16ème siècle.

TANGUY (L.) ; POLONI (A.) ; AGULHON (C.). *Les institutions d'enseignement technique court en France : genèse et évolution*, Revue française de pédagogie, 1987, n° 78, pp. 43-64, bibliogr. (26 réf.) ◊13◊

>>> Cette étude historique analyse en particulier le rôle décisif de l'Etat dans le déplacement de la formation professionnelle des lieux de production vers l'école, ainsi que la constitution d'une nouvelle catégorie d'enseignants.

TROTTIER (C.). *La "nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution*, Revue française de pédagogie, 1987, n° 78, pp. 5-20, bibliogr. (2 p.) ◊13◊

>>> La critique par les "nouveaux" sociologues, de l'éducation des années 60, et les orientations qu'ils ont eux-mêmes définies. Les critiques qui leur ont été adressées, et les réorientations qu'ils ont proposés

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

GIROD (Roger). *Grand public et savoir scientifique : le mur*, Revue française de pédagogie, 1986, n° 76, pp. 49-56, bibliogr. ◊13◊

>>> Si l'offre de vulgarisation est importante dans nos sociétés, la demande est faible, et le grand public est ignorant dans le domaine scientifique. L'auteur explique ce constat par l'absence de motivation pour des connaissances qui ne sont pas directement utiles.

MARIET (François). *Les enfants et la télévision du mercredi*, Revue française de pédagogie, 1986, n° 76, pp. 31-47, bibliogr. (26 réf.) ◊11◊

>>> Cette enquête par questionnaire (de type budget-temps) auprès d'un échantillon construit comportant 945 enfants de CM2, montre que la télé du mercredi tend à multiplier les inégalités socio-culturelles. Elle se présente comme le "baby-sitter des plus pauvres" par défaut d'autres activités sportives ou culturelles qui sont, elles, pratiquées par les enfants des classes privilégiées.

MOSCONI (N.). *La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre*, Revue française de pédagogie, 1987, n° 78, pp. 31-42 ◊11◊

>>> A partir d'une mini enquête sur les difficultés rencontrées par les filles qui, en très petit nombre, ont choisi une section de l'enseignement technique industriel, on met en évidence l'influence du "complexe culturel qui associe traditionnellement technique et virilité" sur le marché de l'emploi, mais aussi sur les attitudes des parents, des élèves et des enseignants.

PRETEUR (Yves) ; CARAYON (Claudie). *L'intérêt pour la lecture parmi les loisirs chez l'enfant de 6 à 12 ans : étude de l'influence du milieu socioculturel sur le choix des loisirs et la compétence en lecture*, Enfance, 1986, n° 2-3, pp. 279-296, bibliogr. ◊11◊

>>> Confirmant des études précédentes, les résultats de celle-ci mettent en évidence la dépendance entre milieu social, choix de la lecture comme loisir, et compétence scolaire en lecture. Une analyse plus fine faisant intervenir les différents niveaux de l'école primaire, permet toutefois de nuancer le constat et fait apparaître le rôle de la motivation.

Anthropologie, ethnologie

BOUTINET (J.P.). *Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension*, Education permanente, 1986, n° 86, pp. 5-26, bibliogr. (48 réf.) ◊5◊

▷▷▷ L'utilisation foisonnante du terme de "projet" demande que ce concept, utilisé en référence à des domaines très divers, soit élucidé. En définissant ici les niveaux d'appréhension du "projet" l'auteur s'interroge sur la fonction anthropologique ambiguë que lui confère une nécessité à la fois pragmatique et culturelle.

D - ECONOMIE, POLITIQUE, DEMOGRAPHIE ET EDUCATION

Economie

PEANO (Serge). *Le compte économique de l'éducation*, Education et formations, 1986, n° 9, pp. 51-68 à MBOX ◊4◊

▷▷▷ Structure générale du compte économique de l'éducation : dépenses et sources de financement.

E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

ABECASSIS (Janine). *Les communications posturales à l'école maternelle*, Enfance, 1986, n° 2-3, pp. 207-226, bibliogr. (12 réf.) ◊11◊

▷▷▷ En observant les postures de l'enfant aux trois niveaux de l'école maternelle, on met en évidence la différence entre expression et communication non-verbales, la seconde impliquant la première, mais celle-ci pouvant exister isolément (sans un objectif de communication). Les données sont interprétées à la lumière de la psychanalyse.

Processus d'acquisition, activités cognitives

BOVET (Magali) ; PARRAT-DAYAN (Sylvia) ; VONECHE (Jacques). *Causalité et apprentissage*, Cahiers de psychologie cognitive, 1986, vol. 6, n° 6, pp. 615-631. ◊11◊

▷▷▷ "Ce travail s'articule autour de deux axes complémentaires. D'une part dans le but de cerner le raisonnement portant sur la causalité, on a cherché à construire une méthode d'apprentissage qui combine recherche active de la part de l'enfant avec réception d'informations et de suggestions explicatives formulées par l'expérimentateur. D'autre part, on a cherché à cerner le rôle de l'objet physique dans la construction d'une explication causale."

CORDIER (Françoise). *La catégorisation naturelle : niveau de base et typicalité. Les approches développementales*, Revue française de pédagogie, 1986, n° 77,

pp. 61-70, bibliogr.

◊21◊

▷▷▷ Revue des études concernant la "catégorisation naturelle" chez l'enfant et leurs implications pédagogiques.

LA GARANDERIE (A. de). *Les processus mentaux dans l'acte de compréhension*, Le Binet-Simon, 1987, n^o 610, pp. 3-29

◊5◊

▷▷▷ Approche théorique de la compréhension, basée sur l'évocation, celle-ci étant comprise comme le traitement de l'information perçue.

LAUTREY (Jacques); RIBAUPIERRE (Anick de); RIEBEN (Laurence). *Les différences dans la forme du développement cognitif évalué avec des épreuves piagétienne : une application de l'analyse des correspondances*, Cahiers de psychologie cognitive, 1986, vol. 6, n^o 6, pp. 575-613, bibliogr.

◊11◊

▷▷▷ L'AFC met en évidence, dans cette recherche, la structure multidimensionnelle des réponses à 39 items d'une batterie d'épreuves opératoires proposée à 154 enfants de 6 à 12 ans. On remarque notamment l'existence à la fois d'un facteur général de développement, et d'une relative indépendance entre les acquisitions des domaines logico-mathématique et infra-logique.

WINNYKAMEN (F.); RUSTICCI (A.). *Contribution à l'étude de la socialisation : le modèle de la fratrie et l'acquisition des valeurs chez les enfants de 3 à 5 ans*, Enfance, 1986, vol.39, n^o 4, pp. 423-429, bibliogr.

◊11◊

▷▷▷ En utilisant la méthode du jeu de rôles, on a étudié chez 54 enfants l'influence du modèle des aînés sur l'acquisition de valeurs correspondant à l'obéissance (désobéissance) aux parents.

Psychologie appliquée, psychologie scolaire

EVEQUOZ (Grégoire). *Analyse systémique des interactions école-famille : proposition d'un cadre théorique*, Psychologie scolaire, 1986, n^o 57, pp. 67-83, bibliogr. (15 réf.)

◊31◊

▷▷▷ Le cadre théorique proposé s'appuie sur des cas précis. Plutôt qu'intervenant auprès d'individus, le rôle du psychologue est compris comme favorisant la communication dans le système complexe constitué par les individus et les institutions concernés.

VAUNAIZE (Roger). *Technique d'évaluation de la représentation de l'utilité ou de la difficulté d'un programme d'enseignement*, Les sciences de l'éducation, 1986, n^o 3, pp. 83-91

◊31◊

▷▷▷ Pour évaluer l'opinion d'élèves de terminale G sur l'utilité des contenus enseignés dans leur programme, on a construit une épreuve simple dont la fidélité a été vérifiée.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

Psychosociologie

BEGIN (Guy). *Statuts sociométriques et perception des pairs à la maternelle*,

Enfance, 1986, vol.39, n^o 4, pp. 431-444, bibliogr.

◊11◊

▷▷▷ 66 enfants de six ans en maternelle ont été soumis à trois mesures : désignation positive (négative), échelle sociométrique, perception des pairs. Les résultats révèlent entre autres que les "rejetés" sont perçus comme émettant beaucoup de comportements négatifs, et les "populaires" comme respectant les règles de la classe.

Psychosociologie et éducation

CHAMBALLON (Robert). *Enquête sociométrique dans un groupe-classe de perfectionnement*, Psychologie scolaire, 1986, n^o 58, pp.51-62.

◊11◊

▷▷▷ Cette enquête a été menée par le psychologue scolaire sollicité à la suite de phénomènes conflictuels. Associant deux types de démarches : expérimentale (questionnaire, sociogramme) et clinique (analyse des contenus, des attitudes, etc.), elle a permis, à travers les problèmes relationnels vécus par le groupe, d'appréhender certaines problématiques individuelles.

TOUSSAINT (Adeline). *Les styles de comportement du professeur : problèmes reliés à l'observation*, Les sciences de l'éducation, 1986, n^o 3, pp. 125-133, bibliogr. (11 réf.)

◊11◊

▷▷▷ Cette étude menée auprès de 200 enfants de l'enseignement primaire cherche à mettre en évidence les comportements du maître susceptibles de favoriser l'apprentissage par investigation.

G - SEMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET EDUCATION

Psycholinguistique et pathologie du langage

BRAUN-LAMESCH (Marie-Madeleine). *Le déroulement d'une leçon de langage à l'école maternelle*, Enfance, 1986, n^o 2-3, pp. 227-241, bibliogr. (9 réf.)

◊11◊

▷▷▷ L'objet de cette recherche est l'étude des remarques spontanées des enfants en dehors de toute sollicitation. Les résultats mettent en évidence le rôle de la maîtresse : son attitude favorise ou non l'expression spontanée.

VEZIN (Jean-François) ; SAULES (Robert). *Ordre de présentation des énoncés, paragraphes, et apprentissage de textes*, Enfance, 1986, n^o 2-3, pp. 313-321, bibliogr. (17 réf.)

◊11◊

▷▷▷ Des lycéens doivent étudier un texte dont les énoncés sont présentés suivant deux types d'organisation, mettant l'accent : l'une sur l'explication, l'autre sur la description. Ils sont soumis ensuite à deux types de tests : rappel libre ou structuration d'énoncés. Les résultats diffèrent pour chacune de ces épreuves suivant la présentation du texte étudié.

L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Enseignement supérieur

CATZ (Tania). *La démocratisation à l'université*, Revue française de pédagogie, 1986, n° 77, pp. 5-11 ◊12◊

▷▷▷ A partir des expériences novatrices menées par une cinquantaine d'universités dans l'optique de la démocratisation, on étudie la signification et les implications de ce concept dans l'enseignement supérieur.

CAZENAVE (Philippe) ; GRAVOT (Joëlle). *Aires d'attraction et structure spatiale du système universitaire*, Education et formations, 1986, n° 8, pp. 35-84, bibliogr. (10 réf.) ◊11◊

▷▷▷ Après avoir décrit la structure spatiale du système universitaire français, ainsi que la manière dont elle se traduit globalement en termes d'attraction, cette étude met en évidence la diversification de l'enseignement offerte par la variété des disciplines et des cycles représentés, puis examine comment cette diversification influence le choix des étudiants.

OURLIAC (Guy). *La répartition des bacheliers dans l'enseignement supérieur : évolution de 1973 à 1982*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1986, vol. 15, n° 3, pp. 245-268, bibliogr. (5 réf.) ◊11◊

▷▷▷ Le nombre des bacheliers continus à croître, mais les nouvelles cohortes sont différentes : plus de bacheliers techniques, plus de filles, plus de CSP moins favorisés, etc. L'accès à l'enseignement supérieur s'en trouve modifié, ainsi que l'évolution des filières.

Education des adultes, formation continue

BONVALLOT (G.) ; COURTOIS (B.). *Projet et autoformation professionnelle*, Education permanente, 1986, n° 86, pp. 53-65, bibliogr. ◊5◊

▷▷▷ "L'intention de cet article est de situer les éléments de repérage d'une problématique du projet dans le champ de la formation professionnelle des adultes, conçue comme autoformation"

FAURE (G.) ; PAUGAM (B.) ; JOCHEN (T.) ; VASSILEF (J.). *Le temps rassemblé : contribution à une théorie de la pédagogie du projet*, Education permanente, 1986, n° 86, pp. 73-84. ◊61◊

▷▷▷ Le compte-rendu d'un stage d'insertion-qualification organisé selon les principes de la pédagogie du projet a permis d'analyser les problèmes soulevés par cette pratique pédagogique, et de proposer des éléments pour une réponse cohérente.

JASLIN (J.P.). *Des apprentissages pour un projet d'action de changement*, Education permanente, 1986, n° 86, pp. 131-141, bibliogr. (28 réf.) ◊5◊

▷▷▷ Après avoir précisé sa conception du projet et du rôle des acteurs dans une organisation, l'auteur propose une démarche destinée à rendre les acteurs capables de trouver leur place dans un projet ou même de définir et de conduire celui-ci.

JOSSO (C.). *Que savons-nous des projets de formation continue et que faire de ce savoir ?*, Education permanente, 1986, n° 86, pp. 99-112, bibliogr. (7 réf.)
◊5◊

▷▷▷ A partir de ses expériences de recherche et de formation, l'auteur s'est interrogée sur les projets sous-jacents aux demandes de formation. Elle formalise ici les réponses à cette interrogation et réfléchit sur la place qui devrait être faite à ces projets dans les programmes de formation.

L'Entreprise, milieu éducatif ? Former pour se développer, Formation continue et développement des organisations, 1985, n° 4, 44 p. ◊3◊

▷▷▷ Les contributions de ce numéro spécial met l'accent sur le rôle éducatif de l'entreprise, dans la formation professionnelle ou le développement personnel des salariés, dans la mise en place de projets professionnels :- L'entreprise, milieu éducatif - Objectif la qualification : un pari sur l'avenir pour Pechiney électro métallurgie - La Française de Mécanique, milieu éducatif - L'entreprise est-elle un lieu d'éducation ? - La formation dans l'entreprise - La qualification pour assurer l'avenir de l'entreprise - Pour une formation permettant une politique "tous services"

LECLERC (Gilbert) ; JOBERT (Guy) ; LIETARD (Bernard). *Reconnaître et valider les acquis*, Education permanente, 1986, n° 83-84, 157 p. ◊15◊

▷▷▷ Dossier consacré aux apprentissages acquis en dehors des institutions de formation, à l'occasion de la vie professionnelle, sociale ou familiale. Peut-on prendre la mesure de ses capacités et connaissances pour appuyer sur elles une orientation personnelle, le développement des ressources humaines d'une organisation, ou encore pour les faire valider ? Trois parties à ce dossier qui rassemble des réflexions et des expérimentations surtout canadiennes et américaines, mais aussi françaises.

1 - La première cherche à faire le point sur l'état actuel de cette nouvelle pratique, sur sa nature, ses principes et concepts-clés ; 2 - la seconde relate diverses expériences d'implantation et de validation des acquis extra-scolaires dans les enseignements secondaire et supérieur, et dans les entreprises, pour ces trois pays ; 3 - la troisième souligne les problèmes à la fois techniques et politiques que posent la mesure et l'évaluation de ces acquis, et présente des éléments méthodologiques (méthode du portfolio, histoire de vie...).

PELLETIER (D.). *Le projet ou l'élaboration cognitive du besoin*, Education permanente, 1986, n° 86, pp. 29-39, bibliogr. (11 réf.) ◊5◊

▷▷▷ Les diverses étapes de l'élaboration cognitive d'un projet personnel à partir de l'émergence d'un besoin.

M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants

KUCZINSKA (M.J.) ; CREMER (P.). *Formation professionnelle et représentation du métier d'enseignant*, Les sciences de l'éducation, 1986, n° 4, pp.127-142, bibliogr. (6 réf.) ◊11◊

▷▷▷ Présentation d'un outil projectif de type Q - sort, élaboré à partir de l'analyse des composantes essentielles de la profession enseignante. Résultats de son expérimentation auprès de 64 enseignants.

MARC (Pierre). *L'évaluation formative face à la notion d'attente*, Psychologie scolaire, 1986, n^o 57, pp. 7-21 ◊12◊

▷▷▷ L'évaluation formative est analysée par rapport à la notion pédagogique d'attente, développée par ailleurs par l'auteur. L'analyse est finalement interprétée à la lumière de la problématique psychanalytique : transfert/contre-transfert.

MARTINAND (Jean-Louis). *Problèmes d'évaluation des objectifs d'un curriculum*, Les Sciences de l'éducation, 1986, n^o 3, pp. 67-74 ◊61◊

▷▷▷ Evaluation du comportement des maîtres vis à vis des objectifs d'un module conçu pour l'initiation aux techniques de fabrication mécanique, qu'ils utilisent dans leur classe de collège.

NORMAND (R.). *Attitudes temporelles et comportements pédagogiques*, Les sciences de l'éducation, 1986, n^o 4, pp. 59-66, bibliogr. (13 réf.) ◊5◊

▷▷▷ Construction d'un modèle théorique hypothétique de certaines attitudes des enseignants qui sous-tendent leur comportement dans leur pratique pédagogique et dans leur demande de formation

Formation des enseignants

BOUMARD (P.). *L'analyse interne d'établissement comme élément méthodologique de la formation des enseignants*, Les sciences de l'éducation, 1986, n^o 4, pp. 103-113. ◊6◊

▷▷▷ L'expérience décrite ici par un enseignant d'ENNA s'inscrit dans la perspective d'une formation qui permette aux enseignants de prendre conscience de leur situation dans l'institution. A partir de là, ils seront à même de comprendre que "le moteur essentiel de l'apprentissage, c'est le double jeu de l'investissement et de l'implication..."

FOURNET (M.). *Problèmes méthodologiques liés à l'étude de la formation des enseignants*, Les sciences de l'éducation, 1986, n^o 4, pp. 53-58. ◊31◊

▷▷▷ Procédure de recueil des données relatives aux effets d'une formation-recherche, et problèmes méthodologiques afférents

INIZAN (A.). *Une méthodologie ou des méthodologies inconciliables*, Les sciences de l'éducation, 1986, n^o 4, pp. 19-27. ◊6◊

▷▷▷ L'expérience de l'auteur concernant la formation des instituteurs dans le cadre du DEUG "enseignement du premier degré" l'amène à préconiser la présence d'une introduction à la recherche expérimentale.

LE BOUEDEC (G.). *Méthodologie d'une formation professionnelle des enseignants*, Les sciences de l'éducation, 1986, n^o 4, pp. 5-17, bibliogr. ◊5◊

▷▷▷ Pour la formation des enseignants, projet théorique pouvant se résumer en trois points : changer les représentations ; développer les structures mentales ; améliorer les stratégies. Un principe préalable : "former un enseignant c'est le rendre à même de mettre en oeuvre un modèle, après qu'il a été lui-même formé selon ce modèle.

LELIEVRE (C.). *A qui s'adressent les stages de formation informatique à l'éducation nationale ?*, Education permanente, 1986, n^o 86, pp. 143-150.

▷▷▷ L'étude de 4 100 candidatures aux stages IPI (Informatique Pour Tous) en Picardie, et l'analyse des réponses de 242 stagiaires à un questionnaire d'évaluation donnent un aperçu sur la composition de la population des demandeurs, et font apparaître des différences d'appréciation suivant les orientations pédagogiques des stages.

LERBET (G.). *Approche systémique versus systématique des pratiques de formation des enseignants*, 1986, n° 4, pp. 115-126. - Les sciences de l'éducation
◊5◊

▷▷▷ Réflexion théorique sur les rôles respectifs de l'"artisanal" et du "technologique" dans la formation, et sur la rencontre de ces deux courants dans les pratiques de formation.

Les personnels non-enseignants

BERBAUM (Jean) ; FIGARI (Gérard). *Un préalable à l'étude de l'innovation : ce que les intéressés entendent par innovation*, Les Sciences de l'éducation, 1986, n° 3, pp. 27-39
◊11◊

▷▷▷ Les données recueillies par une enquête administrative destinée à recenser les actions de recherche et (ou) d'innovation dans les établissements du secondaire de l'Académie de Grenoble, seront utilisées par les auteurs pour étudier la représentation que se font les enseignants de l'innovation. En attendant les résultats de l'étude approfondie de ces données, les auteurs formulent des remarques sur les différentes conceptions de l'innovation apparaissant dans le corpus, ainsi que des réflexions pour une méthode d'étude de l'innovation.

N - ORIENTATION, EMPLOI

.Orientation scolaire et professionnelle

AUBRET (Françoise). *Filles et garçons en 3e. Et après ? Les étapes d'une orientation sélective*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1986, vol. 15, n° 3, pp. 225-244, bibliogr.
◊11◊

▷▷▷ Cette enquête longitudinale fait apparaître : - un avantage scolaire pour les filles au niveau de la 3e, bien que leurs résultats aux tests d'aptitude soient inférieurs à ceux des garçons ; - mais à avantage scolaire égal en fin de 3e, elles sont moins nombreuses dans les sections scientifiques ultérieures : 1ère S et terminale C.

BINON (Jean). *Les secondes de détermination : la répartition des élèves en seconde de détermination*, Education et formations, 1986, n° 9, pp. 15-33.
◊4◊

▷▷▷ La réforme créant les secondaires dites de "détermination" à la rentrée 1981 avait pour but de retarder d'un an l'orientation qui, dans le système précédent, dirigeait après la troisième, d'une façon contraignante et irréversible, les élèves vers des cursus hiérarchisés. Cette étude statistique cherche à apprécier dans quelle mesure l'objectif visé a été atteint. Les résultats montrent que, si la réforme a introduit une certaine souplesse, le nombre des bénéficiaires en est très limité.

DURU (Marie). *L'orientation à l'issue de la cinquième : un reflet du fonctionnement du collège, L'orientation scolaire et professionnelle*, 1986, vol. 15, n^o 3, pp. 203-224. ◊11◊

▷▷▷ À ce niveau, l'orientation qui est un phénomène scolaire est pourtant entachée de biais sociaux. Elle se réalise, d'un collège à l'autre, à travers une grande variété de situations. L'étude de cette diversité qui procède de différences dans le fonctionnement (pratique de notation, combinaison des critères retenus, relation famille-conseils de classe), fait apparaître l'existence d'une marge de manoeuvre non négligeable pour l'orientation.

DURU (Marie). *Notation et orientation : quelle cohérence, quelles conséquences ?*, Revue française de pédagogie, 1986, n^o 77, pp. 23 - 37, bibliogr. (10 réf.) ◊11◊

▷▷▷ On étudie la place des évaluations dans l'orientation en fin de 5e, et leur impact dans la décision d'orientation selon les différents collèges. On étudie aussi, dans une approche inter-collèges, la validité de la notation et sa cohérence. On s'interroge ensuite sur le bien-fondé des décisions d'orientation qui, au lieu de s'appuyer sur des observations longitudinales, se contentent de données transversales dont la validité et la cohérence sont contestables.

GENDRE (François) ; CHAGHAGHI (François) ; MULLER (Bernard) ; LEODUPONT (Elizabeth). *Validité synthétique et choix professionnel*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1000, vol.15 n^o 4, pp. 279-293, bibliogr. (11 réf.) ◊11◊

▷▷▷ Le concept de "validité synthétique" employé pour la sélection professionnelle a été utilisé ici pour l'orientation : 673 garçons et 755 filles de 15-16 ans ont été testés pendant leur dernière année de scolarité obligatoire. Les résultats ont été confrontés avec les caractéristiques du métier exercé six ans plus tard. On a pu ainsi mettre en évidence de nombreuses relations entre les caractéristiques de l'individu en fin de scolarité obligatoire, et les caractéristiques du métier exercé six ans après. Les caractéristiques du métier sont mieux prédites chez les secondaires que chez les primaires, chez les garçons que chez les filles.

HENRY-RENARD (M.). *Education des choix en orientation scolaire et professionnelle*, Education permanente, 1986, n^o 86, pp. 41-51. ◊61◊

▷▷▷ Exposé de la méthodologie d'une pratique expérimentée actuellement avec divers publics (scolaire, universitaire, de demandeurs d'emploi), et qui consiste à accompagner les sujets au cours du processus d'élaboration de leur projet personnel et professionnel.

VALLET (Louis-André). *La formulation d'un projet d'orientation en classe de troisième : une analyse multivariée concernant trois facteurs importants*, L'orientation scolaire et professionnelle, 1986, vol. 15, n^o 4, pp. 331-353, bibliogr. ◊11◊

▷▷▷ Analyse des projets d'orientation formulés par 7018 élèves de troisième, en fonction de l'option suivie, de l'origine sociale, et du sexe. L'influence de l'option est plus importante que celle de l'origine sociale, l'effet du sexe étant beaucoup plus faible.

Emploi

MEMERY (L.) ; BLASQUEZ (J.) ; ZIADI (M.) ; SEFFAHI (M.) ; AVANZINI (G.).
"Stages d'insertion" et insertion, Le Binet-Simon, 1986, vol. 86, n^o 4, pp.
1-36, bibliogr. ◊22◊

▷▷▷ Ensemble de six articles qui constituent une incitation à la réflexion sur la situation créée par les tentatives nouvelles d'insertion et d'initiation professionnelle pour les jeunes sans emploi et sans formation. Le problème est abordé par ses aspects cognitifs, culturels et sociaux.

MINGEAT (Alain) ; RAPIAU (Marie-Thérèse). *Des métiers et des hommes : le cas de l'insertion des apprentis*, L'Orientation scolaire et professionnelle, 1986, vol.15, n^o 4, pp.295-310. ▷▷▷ Analyse de l'insertion professionnelle d'anciens élèves de l'apprentissage dans une région, en fonction des facteurs personnels et de la spécialité de formation. Les résultats montrent qu'une partie très importante des différences entre spécialités dans le taux d'emploi (chômage), tient aux caractéristiques personnelles des formés. L'idée que les contenus de formation ne sont pas adaptés aux besoins de l'économie ne paraît pas, alors, empiriquement fondée.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

Vie de l'élève

FERRASSE (J.). *Formation-recherche des enseignants de classe terminale de lycée : la préparation des élèves à la vie et aux études universitaires*, Les sciences de l'éducation, 1986, n^o 4, pp. 67-85 ◊31◊

▷▷▷ Hypothèse de la recherche : le changement vers plus d'autonomie qu'implique l'entrée dans la vie universitaire suppose la mise en oeuvre d'un projet personnel ; et celui-ci peut faire l'objet d'un apprentissage dans le cadre scolaire. On évoque ici les problèmes méthodologiques posés par cette recherche, et les solutions proposées.

L'environnement pédagogique

TESTU (François). *Aménagement hebdomadaire du temps scolaire et variations périodiques de performances intellectuelles*, Enfance, 1986, vol.39, n^o 4, pp. 411-421, bibliogr. (réf.) ◊11◊

▷▷▷ L'aménagement hebdomadaire du temps scolaire (travail soit le mercredi, soit le samedi matin) influence-t-il les performances intellectuelles journalières et hebdomadaires d'enfants de CM ? Les résultats, non concluants, demandent à être affinés.

P - METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

ASSAL (Jean-Philippe) ; LACROIX (Anne). *La technique des objectifs dans la prescription médicale et l'enseignement aux malades*, Education permanente, 1986, n° 85, pp. 137-152. ◊9◊

▷▷▷ Lorsque le malade doit appliquer le traitement lui-même, il faut qu'il en comprenne le sens et qu'il soit capable de gérer ce qui lui a été prescrit. La technique des objectifs peut alors être employée utilement par le médecin.

DELORME (Charles). *Devenir de la pensée par objectifs en pédagogie*, Education permanente, 1986, n° 85, pp. 5-16. ◊5◊

▷▷▷ La pédagogie par objectifs (PPO) implique une démarche de pensée qui a pour fonctions l'introduction d'une plus grande rationalité et un questionnement nouveau sur les finalités de l'éducation. Déterminant pour une meilleure définition de l'objet de la formation, ou pour la mise en oeuvre d'une pédagogie contractuelle, les objectifs ont aussi renouvelé la problématique de l'évaluation.

DELORME (Charles), dir. *L'approche par les objectifs en pédagogie*, Education permanente, 1986, n° 85, 164 p. ◊5◊

▷▷▷ "La pédagogie par objectifs, dont on présente ici un large éventail de champs d'application, n'est pas autre chose qu'une démarche destinée à introduire de la rationalité dans la conception des actions éducatives. Adaptée au contexte français et prise dans ses limites, elle apparaît comme un instrument utile dans un domaine où ils font cruellement défaut.

DUMAZEDIER (Joffre). *Un échec scolaire caché : les pratiques culturelles du temps libre de la majorité des anciens élèves du système éducatif*, Revue française de pédagogie, 1986, n° 77, pp. 57-60, bibliogr. (13 réf.) ◊23◊

▷▷▷ Les enquêtes nationales sur les pratiques culturelles des Français font apparaître un point sur lequel le système éducatif échoue : la préparation des élèves à la possibilité de s'autoformer, au cours de leur vie d'adultes, pendant leur temps de loisir.

GILLET (Pierre). *Utilisation des objectifs en formation : contexte et évolution*, Education permanente, 1986, n° 85, pp. 17-38. ◊5◊

▷▷▷ Parallèlement à un bref historique de la PPO (de l'approche comportementale à la préoccupation curriculaire), on analyse ici l'évolution dans leur pratique, d'un groupe de formateurs. On insiste sur les nouvelles interrogations que cette technique a suscitées, et on donne en annexe des illustrations de la démarche, à divers niveaux d'enseignement.

GRAND-DUMAS (Marie-Claude). *La PPO en entreprise : contrat et méthodologie pédagogiques*, Education permanente, 1986, n° 85, pp. 87-92. ◊61◊

▷▷▷ A la Caisse des Dépôts et Consignations, la pédagogie par objectifs n'est qu'un moyen parmi d'autres, auquel on attribue trois fonctions : négocier des contrats, qualifier des formateurs occasionnels, mettre en place des dispositifs d'évaluation.

GROTAERS (Dominique) ; TILMAN (François). *Conduire une action, construire un savoir*, Education permanente, 1986, 85, pp. 39-49. ◊9◊

▷▷▷ Le "modèle d'action" présenté a été élaboré par un groupe d'enseignants, qui redoutent la déviation "technocratique" que risque d'entraîner une pratique exagérément formelle de la PPO. Considérant celle-ci comme l'un des éléments d'une réflexion globale, ils retiennent surtout de cette technique l'aide qu'elle apporte clarification des intentions.

JACOBI (Daniel) ; GABORIAUD (Gérard) ; SAVY (Hervé). *Plaidoyer pour une pédagogie par les objectifs terre à terre : le cas de l'agriculture*, Education permanente, 1986, n° 85, pp. 99-109, bibliogr. (20 réf.) ◊61◊

▷▷▷ Les auteurs utilisent la PPO depuis plus de dix ans, et l'ont largement diffusée dans le contexte de la formation des adultes en milieu agricole. Ils font part de leurs réflexions sur les avantages et limites de cette technique, lorsqu'elle est appliquée dans le milieu spécifique de l'agriculture.

La technique des objectifs en pédagogie, Education permanente, 1986, n° 85, pp. 125-135, bibliogr. (12 réf.) ◊61◊

▷▷▷ A partir de l'expérience de leur pratique des objectifs en milieu universitaire (formations initiale et continue), les auteurs tentent d'évaluer cette technique par rapport aux contenus, à la gestion des innovations, à l'évolution des rapports humains dans l'enseignement, et aux limitations liées aux comportements observables.

MEYER (Geneviève). *Former à la pédagogie par les objectifs*, Education permanente, 1986, n° 85, pp. 75-85. ◊21◊

▷▷▷ Après dix années, analyse-bilan de l'utilisation des objectifs dans l'enseignement primaire et dans la formation des maîtres : les aspects négatifs de cette "technique érigée en méthode" et positifs de cet outil qui apporte une certaine rigueur à la pratique, et qui introduit de nouvelles stratégies de formation.

Evaluation

ALLAL (Linda). *La pédagogie par objectifs est-elle compatible avec des situations d'apprentissage complexes ?*, Education permanente, 1986, n° 85, pp. 51-59, bibliogr. (10 réf.) ◊22◊

▷▷▷ S'appuyant sur des recherches concernant l'enseignement des mathématiques à l'école primaire, l'auteur examine l'applicabilité de la PPO à des situations d'apprentissage ouvertes : jeu, résolution de problème, découverte, etc. Elle montre comment, dans ce cas, on peut ré-interpréter les principes de la PPO, et appliquer cette analyse à la mise en place d'une évaluation formative.

AUBEGNY (Jean). *Objectifs et management : le système des unités capitalisables*, Education permanente, 1986, n° 85, pp.111-124, bibliogr. (11 réf.) ◊5◊

▷▷▷ On compare la notion d'objectif opérationnel telle qu'elle se définit d'une part dans la formation où elle sous-tend le système de délivrance de diplôme par unités capitalisables, d'autre part dans le monde de la production et du management industriels. On en déduit que la correspondance s'étend aux objectifs généraux, ce qui rend le système des V.C. sensible aux limites des finalités du système de production.

BOLLON (A.) ; DELORME (C.) ; FUGARI (G.). *Du projet éducatif au projet d'évaluation : l'exemple des PAE*, Education permanente, 1986, n° 86, pp.

▷▷▷ On décrit ici la démarche d'une équipe qui, dans le cadre d'actions de formation, a organisé la participation de nombreux acteurs à un projet sur les PAE (Projet d'Action Educative) : développer les pratiques d'évaluation. Le dispositif méthodologique mis en place, à la fois dynamique et souple, permet d'une part de développer une évaluation interne à dominante formative, et une évaluation externe de nature statistique d'autre part de concilier la formalisation de la démarche avec le caractère spontané des PAE.

CHAMPAGNOL (Raymond). *L'échec scolaire, une conduite programmée*, Revue française de pédagogie, 1986, n° 77, pp. 47-56. ◊23◊

▷▷▷ Réflexion sur l'échec scolaire : différences individuelles et exigences basées sur la moyenne statistique risque de confusion entre réussite différentielle et échec. L'auteur s'appuie sur la relation entre échec et systèmes de valeurs porté par des groupes sociaux, ainsi que sur la faculté des enfants à moduler leurs pratiques sur celles d'un groupe de référence. Il propose, pour prévenir l'échec, de mettre à la disposition de l'enfant des modèles compatibles avec les valeurs scolaires.

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE EDUCATIVE

LANGOUET (Gabriel). *Innovations pédagogiques et technologies éducatives*, Revue française de pédagogie, 1986, n° 76, pp. 25-29, bibliogr. (14 réf.). ◊31◊

▷▷▷ On a l'habitude d'évaluer l'innovation que représentent les technologies éducatives par la comparaison de leurs effets. Ces comparaisons n'ont pas toujours apporté les résultats escomptés, mais leur intérêt est d'être à l'origine de recherches sur les attitudes des enseignants et enseignés face aux moyens technologiques et sur l'analyse des diverses fonctions des médias utilisés.

Enseignement assisté par ordinateur

LAMOUREUX (Gérard) ; MOORE (Robert). *Recherches cognitives et élaboration d'un didacticiel destiné à de jeunes élèves*, Revue française de pédagogie, 1986, n° 76, pp. 17-24, bibliogr. ◊61◊

▷▷▷ Etude de la conception d'un didacticiel pour des enfants de 5-7 ans : apport de la recherche cognitive, organisation des séquences, contenu des épreuves.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

AUZIAS (Marguerite) ; AJURIAGUERRA (Julian de). *Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant*, Enfance, 1986, n° 2-3, pp. 145-167, bibliogr. ◊21◊

▷▷▷ On rappelle le développement des divers systèmes d'écriture, depuis les encoches

de l'homme primitif jusqu'à l'écriture phonographique qui ne transcrit que des sons, et on passe en revue ses fonctions culturelles. On examine ensuite les conditions du développement de l'écriture chez l'enfant, ainsi que les méthodes d'apprentissage de celle-ci. On s'interroge enfin sur les relations entre écriture et personnalité, puis sur le devenir de l'écriture dans un monde dominé par l'électronique.

BUTEAU (Magdelhayne F.) ; GOUGEON (Helen). *L'évaluation de l'innovation scolaire dans l'enseignement du français langue seconde au Québec*, Les sciences de l'éducation, 1986, n° 3, pp. 93-107 ◊11◊

▷▷▷ Trois études longitudinales pour évaluer les progrès des élèves engagés dans trois programmes innovants d'enseignement du français, langue seconde. Description de la méthodologie et des problèmes qui lui sont liés.

GIROLAMI-BOULINIER (A.). *Langage : pour une pédagogie de l'immédiateté*, Le Binet-Simon, 1987, n° 610, pp. 30-47. ◊5◊

▷▷▷ Présentation d'une méthode d'apprentissage de la langue qui privilégie la saisie immédiate du sens.

TESSIER (Gisèle). *Approche systémique de la poésie. L'innovation scolaire, "bruit" du système institué*, Les sciences de l'éducation, 1986, n° 3, pp. 109-123, ◊31◊

▷▷▷ Les axes théoriques d'un modèle de type systémique destiné à étudier l'innovation en matière de poésie à l'école élémentaire.

Education artistique

SNYDERS (Georges). *L'enseignement de la musique devenant exemplaire pour tous les enseignements de l'école*, Enfance, 1986, vol. 39, n° 4, pp. 399-410. ◊5◊

▷▷▷ Réflexion sur le rôle que pourrait jouer l'enseignement musical dans le développement personnel et culturel de l'individu. Quelques suggestions quant aux moyens qui pourraient être utilisés.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2).

Enseignement des sciences

ARTIGUE (Michèle) ; DOUADY (Régine). *La didactique des mathématiques en France*, Revue française de pédagogie, 1986, n° 76, pp. 69-88, ◊21◊

▷▷▷ C'est au début des années 1970 que la "didactique des mathématiques" est apparue, essayant de se constituer en champ scientifique autonome, avec l'apport des disciplines voisines. La capitalisation des résultats de la recherche et le développement de celle-ci constituent aujourd'hui un corps de connaissances transmissibles.

DUMAS-CARRE (A.). *Le modèle pragmatique d'analyse et de validation des tâches d'évaluation, ou quelles questions se poser lorsqu'on prépare des tâches d'évaluation*, Les sciences de l'éducation, 1986, n° 3, pp. 55-66, bibliogr. (7

réf.)

◊61◊

▷▷▷ Pour évaluer les connaissances en physique depuis l'"acquisition" jusqu'à la "maîtrise" l'auteur propose de construire à priori (avant la correction des copies) une grille d'indicateurs à partir de l'analyse de la tâche.

GIORDAN (André) ; RAICHVARG (Daniel). *Quelques conditions pour vulgariser la science à quelques enfants*, Revue française de pédagogie, 1986, n° 76, pp. 57-67. ◊11◊

▷▷▷ Les livres et articles de vulgarisation sont écrits sans qu'il soit tenu compte de la manière dont le message sera reçu par les enfants à travers leur mode de comprendre et de se représenter les phénomènes. De ce fait, ils n'atteignent pas leur but d'explication et (ou) d'apprentissage. Les réflexions et la méthodologie proposés pour dépasser les obstacles rencontrés sont aussi valables dans le cas de l'adulte.

VEZIN (Jean-François). *Schématisation et acquisition des connaissances*, Revue française de pédagogie, 1986, n° 77, pp. 71-78, bibliogr. ◊21◊

▷▷▷ Revue des recherches concernant l'apport des schémas figuratifs dans la transmission d'information scientifique. Typologie de ces schémas d'après leur objectif.

Informatique et enseignement

LINARD (Monique). *Apprendre et soigner avec LOGO, ou le logique au secours du psychologique*, Revue française de pédagogie, 1986, n° 76, pp. 5-16, bibliogr. (50 réf.) ◊12◊

▷▷▷ On de symbolisation et de réarticulation entre cognitif et affectif" dans les domaines éducatifs et thérapeutique. Une condition nécessaire toutefois : la présence d'une personne compétente donc formée.

Adresses des revues analysées

Actes de la recherche en sciences sociales.
54, boulevard Raspail, 75006 Paris.
Trimestriel.

Binet-Simon (Le).
16, quai Claude Bernard, 690007 Lyon.
5 numéros par an.

Bulletin de psychologie.
17, rue de la Sorbonne, 75005 Paris.
Trimestriel.

Cahiers de psychologie cognitive.
rue des Géraniums, 13014 Marseille.
Trimestriel.

Education et formations.

58, boulevard du Lycée, 92170 Vanves.
Trimestriel.

Education permanente.

21, rue du Faubourg Saint-Antoine, 75550 Paris Cedex 11.
5 numéros par an.

Enfance.

41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris.
Trimestriel.

Histoire de l'éducation.

29, rue d'Ulm, 75005 Paris Cedex.
Trimestriel.

Orientation scolaire et professionnelle.

41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris.
Trimestriel.

Psychologie et éducation.

Services des Publications de l'Université de Toulouse-Le Mirail.
56, rue du Taur, 31069 Toulouse Cedex.
3 numéros/an.

Psychologie scolaire.

J.-P. Baillet, 2, avenue de la Gare, 40200 Mimizan.
Trimestriel.

Revue française de pédagogie.

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.
Trimestriel.

Revue française de sociologie.

11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex.
Trimestriel.

Sciences (Les) de l'éducation pour l'ère nouvelle.

Université de Caen. 14032 Caen Cedex.
Trimestriel.

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PARUS PRÉCÉDEMMENT

ITINÉRAIRES DE LECTURE

L'éducation nouvelle à temps et à contretemps, par L. RAILLON (n° 10) - *D'une culture musicale et littéraire à une culture pédagogique*, par M. DEBESSE (n° 9) - *Itinéraire de lecture d'un chercheur américain*, par M. HUBERMAN (n° 8) - *Salons de lecture 1936-1985*, par J. DUMAZEDIER (n° 6).

ITINÉRAIRES DE RECHERCHE

De l'enseignement du français-latin-grec à la didactique du français, par D. MANESSE (n° 10) - *De la croyance au doute, du doute à l'action*, par J. AUBRET (n° 10) - *Sociologue de l'éducation de Toronto à Montréal*, par P. LESSARD (n° 9) - *Du métier d'instituteur à celui de chercheur en éducation*, par P. DUPONT (n° 9) - *De la physique à la pédagogie*, par M.-G. SÉRÉ (n° 8) - *Expérimenter*, par J.-P. ASTOLFI (n° 8).

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

Recherches en sciences de l'information musicale, par J.-P. MIALARET (n° 10) - *L'interculturel*, par M. ABDALLAH-PRETCEILLE (n° 9) - *La pédagogie des sciences*, par V. HOST (n° 8) - *La schématisation*, par J.-F. VEZIN (n° 7) - *L'évaluation pédagogique*, par B. MACCARIO (n° 6).

COMMUNICATIONS DOCUMENTAIRES

L'éducation et l'école dans les romans français 1945-1983, par J. BEILLEROT (n° 10) - *Quinze ans de lectures dans une Ecole normale : Chartres 1968-1984*, par N. KUNTZMAN (n° 9) - *Couverture bibliographique de l'éducation au Royaume-Uni*, par N. BESWICK (n° 8) - *La circulation de l'information en éducation dans les Ecoles normales*, par O. CHESNOT-LAMBERT, C. ÉTÉVÉ, J. HASSENFORDER (n° 7).

À PARAÎTRE DANS LE NUMÉRO 12 (en septembre)

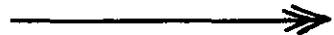
- L'itinéraire de lecture de Louis LEGRAND.
- Les itinéraires de recherche de Rachel COHEN, Gérard CHÂUVEAU et Jacques FIJALKOW.
- Le repère bibliographique de M. LADERRIERE sur l'efficacité de l'enseignement.
- Un article de P. CASPAR sur *Production et producteurs de documentation en histoire de l'éducation : quelques problèmes.*

POUR RECEVOIR

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

ABONNEZ-VOUS

DEMANDE D'ABONNEMENT



TARIFS

- Abonnement annuel (3 numéros)
France.....100 FF TTC
Etranger.....112 FF TTC
- Vente au numéro : 40 F
Etranger : 43 F

IENT DE PARAÎTRE

RECHERCHE ET FORMATION

LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION:
RECHERCHES ET PRATIQUES
EN FORMATION

SOMMAIRE

Tome 1 - n° 1 - 1987

Éditorial 7

Quelle revue? Pour qui? Par qui? 9

ÉTUDES ET RECHERCHES

M. HUBERMAN: La recherche sur la formation:
quelques hypothèses provocatrices. 11

G. FERRY: Au détour de la formation:
le contrepoint de la recherche 27

M. TIXERONT, N. LESELBAUM: La formation générale
des enseignants du secondaire; quels enjeux? 37

J. NIMIER: L'enseignant et la représentation
de sa discipline 51

L. DEMAILLY: Questions de temps: temps, pouvoir
et relations de travail dans les établissements scolaires 63

ENTRETIEN: avec André DE PERETTI 77

PRATIQUES DE FORMATION

- D. ZAY: Pour préparer « l'école de l'an 2000 »
une formation en mutation.
L'École Normale de LIVRY-GARGAN 89
- M. CLAREMBEAUX: Expérience de formation au média
télévisuel: de l'analyse d'un produit à l'intégration
pédagogique d'un mode de communication 103

AUTOUR DES MOTS

- G. ADAMCZEWSKI: De l'Éducation
à l'Éducation Permanente 115

NOTES CRITIQUES

- Dunkin (M.E.), De Landsheere (G.L.): Articles sur l'activité et la formation des enseignants in the International Encyclopedia of Education (R. Bourdoncle) — Hamon (M.), Rotman (P.): Tant qu'il y aura des profs, et Gauthier (N.), Guigon (C.), Guillot (M.): Les instits, enquête sur l'école primaire (M. Hirschhorn) — Hargreaves (A.), Woods (P.): Classrooms and staffrooms: the sociology of teachers and teaching (J.L. Derouet) — Nimier (J.): Les maths, le français, les langues... À quoi ça me sert? L'enseignant et la représentation de sa discipline (M. Lecoïnte) — Pelpel (P.): Se former pour enseigner (J.P. Benichou) 127

- ACTUALITÉ 139
-
-

Directeur de publication : Francine Best

Achévé d'imprimer en juin 1987
à l'imprimerie Instaprint (Tours)

Dépôt légal : 2ème trimestre 1987