



N° 14

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

N° 14

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

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

Équipe de rédaction : Jacqueline Bigot, Mathilde Bouthors,
Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Philippe Champy,
Odile Chesnot-Lambert, Claire Dartois, Christine Dubos,
Christiane Étévé, Nelly Rome, Édith Sebbah

Édition & Fabrication

Coordination, maquette et PAO : Philippe Champy

Informatique : Jean-Pierre Houillon, Jean Pelé

Maquette de couverture : Jacques Sachs

Saisie : Liliane Attali, Patricia Bouillet

Impression : Instaprint, Tours

La composition de cette publication a été réalisée au Centre informatique de l'INRP sur une imprimante laser Qume Scripten au moyen du logiciel Ventura Publisher. Les logiciels standards développés au Centre informatique ont permis d'assurer la préparation automatisée de la composition de la partie bibliographique *Ouvrages et rapports* dont le contenu est extrait de la banque de données EMILEI.

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

- « Voyage en interculturalisme »
par Carmel Camilleri 7
Un itinéraire de lecture : hasard et nécessité
par Maurice Reuchlin 19

Itinéraires de recherche

- Le confort du chercheur : considérations très personnelles sur
un itinéraire de recherche*
par Robert Ballion 29

Repères bibliographiques

- L'enseignement des Arts plastiques : évolution des pratiques et
de la recherche*
par Mathilde Bouthors 41

Communication documentaire

- L'apport de la documentation étrangère*
Dossier 67

Innovations et recherches à l'étranger

- L'alphabétisation des adultes et des jeunes générations . . 101
Valeurs, diversité et développement cognitif 106
Apprendre à l'école et en dehors 144

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 121
Observatoires des thèses concernant l'éducation 157
Soutenances de thèses : Paris (1986) 169
Summaries 173

ÉTUDES

« VOYAGE EN INTER- CULTURALISME »

Carmel Camilleri

Comme beaucoup de psychologues de ma génération je me suis lancé, initialement, dans la philosophie, ce qui m'a amené à tout considérer à partir de l'interrogation sur la condition humaine et à circuler à travers les sciences de l'homme sans me préoccuper de savoir dans laquelle je me trouve.

L'invitation philosophique

La philosophie ce fut d'abord pour moi, à l'Université d'Alger, les intrépides déductions de la rationalité cartésienne, où je fus immergé grâce, notamment, à l'admirable *Dictionnaire historique et critique* de Pierre Bayle, qui ouvrit le siècle des Lumières et livrait comme l'expression accomplie de la tradition de pensée gréco-latine. Mais quand je vins à Paris, en 1948, je m'aperçus que, muni de ce seul viatique de nos classiques, j'étais déphasé... Sous la houlette d'Hyppolyte, je me laissai donc initier au romantisme philosophique des Allemands, qui traitaient de la condition humaine comme d'un drame aux péripéties temporelles. Voilà qui me changeait de l'optique des cartésiens, de Spinoza en particulier, dont l'*Ethique* m'avait vivement séduit. Aussi étais-je fasciné et en même temps rebuté par les écrits de Hegel dont, avec les agrégatifs de l'époque, je mêlais la lecture à celle de Kierkegaard, Sartre et Marx : nous étions nombreux à vivre les tensions de ces traditions de pensées disparates. Pour achever ce tableau, j'ajouterai que la *Phénoménologie de la perception* de Merleau-Ponty fut pendant des mois mon livre de chevet. Grâce à lui je réalisais que j'étais demeuré prisonnier des évidences les

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 14, 1988

plus communes sur les objets tout faits qui "pénètrent" notre conscience, alors que, strictement parlant, c'est l'activité de celle-ci qui les constitue comme donnés à elle.

De ce renversement de perspectives, j'ai gardé le constant souci de "récupérer" l'initiative humaine dans toutes les analyses où on présente l'homme comme objet passif de son environnement, méconnaissant son pouvoir de constituer largement les réalités qui l'entourent en les signifiant à partir de la sienne propre.

La période tunisienne

C'est donc comme professeur de philosophie que je retournai, au moment où il gagnait son indépendance, dans le pays où je suis né : la Tunisie. Au cours de la longue communication avec mes élèves tunisiens, où ceux que j'avais perçus dans mon enfance et mon adolescence comme l'horizon inquiétant des "Arabes" se découvrirent à moi comme des frères en humanité, j'apprenais leurs conflits de normes au sein de leur famille. C'est ainsi que cette notion de "culture anthropologique" qui, à l'époque, évoquait seulement pour moi des souvenirs universitaires, depuis la fameuse thèse de Levy-Bruhl sur les fonctions mentales dans les sociétés primitives jusqu'à l'ouvrage si suggestif de Marcel Mauss sur *Sociologie et Anthropologie*, se transfigura dans mon esprit. Cette formation observée par ces ethnologues dans les petites communautés "archaïques", je ne m'étais pas attendu à la voir fonctionner tout aussi bien dans de grandes sociétés contemporaines, provoquer des souffrances bien concrètes chez des personnes autour de moi. Nourri de Durkheim, j'avais jusque là appliqué à ces situations, de façon exclusive, les analyses sociologiques que j'essayais de lier aux explications économique-politiques dont j'avais pris le goût à la lecture des marxistes. Dorénavant se poserait pour moi le problème de l'articulation, à cet ensemble explicatif qu'il me faudrait compliquer, de cette nouvelle "variable".

C'est dans cet état d'esprit que je me lançai avec intrépidité dans ma première enquête sur "l'intégration familiale du jeune Tunisien cultivé". Quand elle fut publiée, on jugea que j'avais fait de la psychologie sociale... et on me demanda de l'enseigner ! Je me trouvais ainsi engagé dans trois directions de lecture :

1 - Sur cette psychologie sociale qu'il me fallut apprendre en même temps que mes étudiants, j'eus à dévorer une quantité de documents. J'en citerai seulement deux : *La Psychologie Sociale* de J. Stoetzel, qui ne traitait d'aucun phénomène sans le situer dans son environnement culturel, ce qui m'amena à relativiser tout ce que, jusque là, j'avais appris

en psychologie ; *L'esprit, le Soi et la Société* de G.H. Mead, où je découvrais, selon la formulation de G. Gurvitch dans sa préface à l'édition française, que "*la Conscience, l'Esprit, les Soi, les Moi, les Je, les Autrui, la Raison ne sont pas des substances, mais des fonctions naissant dans le processus social*" (p.VII). Voilà qui, sur le plan des sciences de l'homme, m'incitait à prolonger cet effort de conversion des substances en activités du sujet que j'avais découverte dans Merleau-Ponty.

2 - Parmi tous les conflits du "bi-culturalisme", j'avais remarqué que mes élèves tunisiens se montraient avant tout préoccupés par ceux qui se nouaient dans leur famille, ce qui m'avait décidé à centrer ma recherche sur ce point. Je me lançai donc dans des lectures sur le groupe familial. L'attachante thèse d'Andrée Michel sur *Famille, industrialisation, logement*, comportant sans doute la première enquête sur des immigrés algériens en France sous l'angle de la sociologie, m'amena à suivre ses travaux jusqu'à son panorama sur *La sociologie de la famille*. Par elle je fus dirigé sur la sociologie familiale américaine (fort en avance sur la nôtre à l'époque) et internationale : particulièrement W. Goode, R. Hill, A. Kharchev, R. König. Ces ouvrages m'aiderent à compléter ma grille d'analyse de la famille maghrébine.

3 - Les références ethno-culturelles de l'ouvrage de J. Stoetzel me poussèrent à lire dans le texte les culturalismes américains : parmi les fondateurs (Linton, Kardiner et autres) dont le lecteur pressé trouvera une présentation approfondie dans le *Panorama du culturalisme* de S. Clapier-Valladon, j'appréciais particulièrement le vivant *Patterns of culture*, où je trouvais la thèse d'une nature humaine se dévoilant à travers l'histoire comme un avenir, par découverte des programmes culturels dont Ruth Benedict livrait quelques échantillons. Je goûtais aussi les écrits de Margaret Mead, dont les observations rapportées dans *Sex and temperament in three primitive societies* achevèrent de me rendre critique vis-à-vis de ce concept de nature de l'homme.

J'avais des raisons de m'attarder sur les culturalistes. Mon immersion dans des milieux particulièrement variés de jeunes (ainsi, en Tunisie, j'eus affaire aussi à des étudiants européens de diverses nationalités, avant d'enseigner aux étudiants français à partir de 1966) m'avait rendu réceptif à la littérature sur la jeunesse aussi bien qu'aux considérations sur l'éducation. Cet intérêt devint plus précis et plus pratique lorsque le gouvernement tunisien fonda un Centre National de Pédagogie, auquel je fus appelé à apporter ma collaboration. Or les culturalistes fournissaient une jonction concrète avec les sciences de l'éducation. A la différence des structuralismes (celui de Levi-Strauss en l'occurrence) et autres présentations de la culture comme une réalité transcendante s'emparant de nous on ne sait comment, ils se sont préoccupés de repérer les pro-

cessus effectifs par lesquels nous nous approprions les divers aspects de nos modèles culturels. Et la connaissance de ces opérations, précisant la part de l'enculturation dans la socialisation, intéresse directement l'éducateur dans la mesure où elle conditionne la mise au point de sa propre intervention. Cette jonction m'apparaissait plus nettement encore chez M. Mead, qui fournit des précisions méthodologiques dans son chapitre sur "Les enfants primitifs" du *Manuel de Psychologie de l'Enfant* de L. Carmichael.

Cependant les culturalistes m'informaient peu sur l'autre opération-maîtresse de l'anthropologie culturelle : l'acculturation, que je saisisais sur le vif en Tunisie. Et encore moins sur ce cas-type de changement à l'oeuvre dans les sociétés décolonisées contemporaines. Or, s'il y avait abondance de documents provenant des économistes, géographes, historiens, démographes, sociologues, politiques, sur les causes de la crise situées dans le contexte, les considérations manquaient à l'autre bout de la chaîne, celui des mécanismes psychiques par lesquels le sujet médianise ces stimulations, opère ce qui va provoquer son malaise et ses réactions. Pour cette psychologie encore à faire je me tournais vers les "africanistes", recueillant des notations de psychologie sociale chez G. Balandier (*Afrique ambiguë, Sociologie actuelle de l'Afrique Noire, Sociologie des mutations...*). Mais R. Bastide me fournit beaucoup plus directement le modèle d'analyse que je cherchais, en commençant à repérer, entre groupes porteurs de cultures différentes, une variété inédite de formations "de contact" aboutissant à la dysfonction autant qu'à l'adaptation et différentes des considérations classiques de la psychanalyse.

Mai 1968

Je rentrai en France pour affronter Mai 1968, mémorable épreuve pour les enseignants des universités, contestés jusque dans leur utilité. Retour d'un pays où, à l'époque du moins, le professeur était tenu pour une sorte de représentant de Dieu sur la terre, j'accusai rudement le choc, et c'est peu dire que mes préoccupations pédagogiques en furent vivement fouettées !

Je laisserai de côté les interrogations que cette crise firent surgir sur ma pratique, mes ruminations pour introduire dans le supérieur ces "méthodes actives" que, pour ma part, j'avais découvertes bien tardivement dans *La pédagogie des classes nouvelles* de M. A. Bloch, mais dont je m'étais demandé si elles pouvaient convenir aux Tunisiens élevés dans leurs traditions patriarcales. Sur le plan de la théorie, je fus accroché par deux grands thèmes de réflexion :

1 - Tous les regards s'étaient portés sur les jeunes, que mes recherches avaient toujours privilégiés comme indicateurs de ruptures et sur qui mes préoccupations professionnelles m'avaient amené à beaucoup lire : entre autres, *La crise d'originalité juvénile* de M. Debesse, que je relativisais plus tard culturellement avec *Le fossé des générations* de M. Mead, *Les groupes d'enfants et d'adolescents* de R. Fau, *Psychologie différentielle de l'adolescence* de Bianka Zazzo, *The adolescent society* de J.S. Coleman, les études réunies par C. Dufrasne dans *Des millions de jeunes*. Maintenant les sociologues, qui n'avaient rien prévu des événements, se pressaient à la suite d'E. Morin, C. Lefort (*Mai 1968, la brèche*), H. Lefebvre (*L'irruption de Nanterre au sommet*), pour les expliquer après coup. Et aussi pour nous présenter cette jeunesse comme un groupe social inédit et hors norme. Un thème devint rapidement médiatique, celui de "l'empire des jeunes", dont le sens finissait par être celui-ci : la jeunesse a sa causalité et ses moteurs d'évolution uniquement en elle-même.

Voilà qui heurtait les schémas d'explication classiques. Je me demandais moi-même comment ces étudiants de France, toutes origines confondues, pouvaient être subitement devenus les hérauts de la révolution. Et je conviais les miens à participer à une enquête dont les conclusions m'amènèrent à modérer sérieusement ce nouveau mysticisme. Ces événements me firent progresser, en tout cas, dans ma réflexion. Comme il en avait été pour la notion de culture avec la situation tunisienne, ce sont les fureurs de Mai 1968 qui transformèrent pour moi, sous les espèces de ce qu'on appela "la culture des jeunes", le concept de sous-culture en une structure active de mon esprit, désormais présente dans mes analyses de l'environnement. Ainsi, de temps à autre, accède à l'opérationalité telle de ces milliers de notions qui dorment dans notre esprit par suite de nos innombrables lectures. Et je me retrouvais devant le même problème épistémologique : d'un côté le tissu des séries causales fournissant la matière de l'explication classique; de l'autre un groupe convertissant ces conditions en des "cultures" (entre autres choses) enclenchant dans le champ social un réseau causal nouveau par rapport à celui qui les a amenées à l'existence, et dont il faut caractériser la spécificité.

Cette façon de voir les choses me faisait prendre mes distances avec la littérature "spontanéiste" qui fleurissait à l'époque. Celle-ci attribuait le renouveau des valeurs, à travers le changement culturel des jeunes, et d'une façon générale l'émergence de toute positivité au retour à la spontanéité de notre nature "originelle" : ces "retrouvailles" elles-mêmes nécessitant l'élimination la plus étendue possible des traces du social. Ce mythe néo-rousseauiste, qui resurgit à chaque bouleversement socio-culturel, me paraissait présent, de façon diverse, chez des auteurs que je

lisais comme tout le monde à l'époque : Carl Rogers, Marcuse et surtout Moreno, pour qui tout le négatif vient des "conserves culturelles". Je m'ancrais pour ma part dans cette conviction qu'il n'y a pas, selon l'expression de cet auteur dans ses *Fondements de la sociométrie*, d'"homme du premier univers", mais que l'on passe indéfiniment du "construit" à un autre construit. Et je continuais mes lectures sur la jeunesse, en n'oubliant pas, pour éviter de tomber dans le subjectivisme culturaliste assez répandu en anthropologie, celles qui mettent l'accent sur le contexte objectif auquel la culture s'articule tout en s'en distinguant : par exemple *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue ?* de Le Thanh Khoi. Les études de ce genre permettent d'équilibrer les analyses menées de l'intérieur des cultures sans en sortir, telle celle, fort pertinente par ailleurs, de F. Ferrarotti dans le livre collectif de l'UNESCO, *La jeunesse dans les années 80*.

2 - Ce sont les fameux ouvrages de P. Bourdieu et J. Passeron qui accrurent mon malaise et me fournirent, comme à bien d'autres, l'autre grand thème de réflexion de ces années. Intellectuellement leur thèse n'avait certes pas de quoi me déplaire. N'amenait-elle pas à reconnaître avec éclat la réalité de la culture anthropologique (et pas seulement de la culture "cultivée") dans l'univers scolaire, tout en la rattachant organiquement à la structure socio-économique, ce qui nous écartait décidément du courant "romantique" dont je viens de parler ? De plus j'avais eu tendance, dans le sillage du culturalisme américain, à la percevoir comme une formation entièrement fonctionnelle, harmonieusement intégratrice de tous les membres du groupe social et également gratifiante pour chacun d'eux. Cette thèse des "conflictualistes" venait rappeler opportunément la vision "polémique" de la culture, inaugurée par l'analyse marxiste qui en avait fait l'un des instruments de l'affrontement social : cette perception du "négatif culturel" est nécessaire pour se donner une image équilibrée de cette formation complexe. Mais, d'un autre côté, dans le contexte de dévalorisation de notre profession à l'époque, voir appliquer cette analyse aux enseignants, m'entendres signifier que j'avais sans cesse "reproduit le système", voilà qui était aussi pénible qu'inattendu.

D'où ma réaction. D'une part, je ne manquais pas de lire les écrits importants établissant l'influence directe du conditionnement sociaux sur l'école, l'élève et leur relation. Je me souviens surtout de *L'école capitaliste en France* de Baudelot et Establet et des études de B. Bernstein sur les codes de langage. Beaucoup plus tard j'eus à apprécier les très concrètes analyses de P. Willis sur *L'École des ouvriers* et d'A. Léger sur *Enseignants du secondaire*. Mais d'autre part, j'étais heureux de trouver dans d'autres auteurs ce qui est toujours la meilleure parade contre le réductionnisme des thèses manichéenne : le retour minutieux à l'effective

complexité du concret, permettant de ruiner les abstractions sur lesquelles elle bâtissent les schémas qui en tiennent lieu. Je reconnaissais ce mouvement en particulier chez R. Girod, qui met en évidence la part de "jeu" constatable entre différences culturelles et catégories socio-professionnelles, chez Sauvy et Girard, C.W. Cheng et, surtout, G. Snyders : sa relecture critique des conflictualistes dans *Ecole, classe et lutte de classes* m'aidait à sortir du "désespoir pédagogique" auquel ils me paraissaient conduire avec leurs alternatives abruptes.

L'éveil des Français à la notion de culture

Quand, quittant le Maghreb j'étais revenu en France, je constatai bien vite que la notion de culture anthropologique concernait seulement une poignée de spécialistes. Les conflictualistes, après 1968, avaient tout de même amené des gens, dans les milieux éducatifs, à s'intéresser à la culture nationale, sur laquelle quelques universitaires, comme P.H. Chombart de Lauwe, avaient porté leur attention. Mais il fallut attendre le regroupement massif des familles étrangères autour des immigrés puis la crise économique pour que "culture", dans les esprits des Français, se mette à signifier autre chose qu'"instruction poussée".

Pour ma part, j'avais continué à conduire mes recherches dans le sens de la psycho-sociologie. En étudiant, dans les populations maghrébines considérées comme typiques, les aspects variés du conflit des cultures et les mécanismes réactionnels ainsi mis en jeu, j'essayais d'apporter une contribution psychologique à la vaste théorie du changement social. Mais comme je demeurais toujours spécialement intéressé par les jeunes et que s'accroissait la demande d'information concernant la "seconde génération" des immigrés, mes intérêts pédagogiques ne firent que se fortifier. Aussi me trouvais-je fortement motivé lorsque le Bureau international d'éducation (BIE) m'invita à dresser un panorama des études et recherches intéressant les articulations de l'anthropologie culturelle et de l'éducation. Dans la multitude des lectures auxquelles je me suis alors livré, je me bornerai à indiquer, de façon cursive, celles qui m'ont paru les plus significatives :

- Sur le vaste chapitre des enfants de migrants, la thèse de M. Vatz-Laroussi compare les valeurs éducatives appréciées par les Maghrébins en France et dans le pays d'origine. Je signalerai aussi les observations d'A. Vasquez sur les perturbations entraînées par l'école française chez les élèves sud-américains ; celles de D. Zimmermann sur les signaux infra-verbaux liés à la classe sociale et à l'ethnie, qui déterminent largement les réactions inconscientes des enseignants envers les écoliers. Sur le pro-

blème épineux des proportions d'étrangers et de nationaux dans une classe, avec leurs conséquences sur leurs performances comparées, j'ai lu avec profit le travail d'Y. Amir et la synthèse de N.H. Saint-John. Enfin, sur la question controversée de la distinction des effets des variables culturelle et socio-économique, soulevée en France par S. Boulot et D. Boyson-Fradet, les Américains V.C. Hall et D.B. Kaye ont le rare avantage d'avoir fait ce qui s'impose : conduire une recherche où l'on s'est soucié de les dissocier expérimentalement pour saisir leur spécificité.

— En ce qui concerne le croisement multiforme des problèmes culturels et éducatifs dans les pays décolonisés du Tiers-Monde, l'enquête de l'Algérien M. Haddab sur le rôle propre du maître, la manière dont il filtre et transforme les directives officielles qu'il est censé appliquer dans ses enseignements, m'a paru exemplaire. J'ai été intéressé aussi par les recherches de M. Cole concernant les effets du modèle scolaire occidental sur les attitudes et les aptitudes cognitives des enfants africains ; et plus encore par les observations d'A. Bouya étudiant la manière dont les petits Congolais gèrent le conflit entre les explications contradictoires fournies, sur tel phénomène naturel, par l'école officielle et le village traditionnel.

C'est à ce même conflit ruineux entre ces deux univers que P. Erny, retrouvant des points d'accord avec le rapport de T. Husen à l'OCDE, essaie de proposer des solutions sur la base de sa longue expérience africaine. Même débat chez C. Fitouri, qui nous transporte cette fois au Maghreb, et qui suit une cohorte d'élèves durant plusieurs années. L'une de ses constatations est lourde de signification : les petits Tunisiens issus de l'ancienne bourgeoisie arabisante lettrée, demeurée culturellement structurée, affrontent l'école bilingue et biculturelle avec presque autant de succès que les enfants de la bourgeoisie occidentalisee ; par contre sont laminés les arabisants dont l'univers culturel est destructuré.

— Sur le plan linguistique, je me suis passionné, comme beaucoup, pour les travaux de l'équipe de Bernstein et de tous ceux qui sont venus les relativiser et les modérer. J'ai été spécialement sensible, aussi, à la distinction entre le niveau "instrumental" du langage et son niveau "émblématique", entièrement alimenté par les représentations socio-culturelles : l'ouvrage de C. Dannequin et al. m'a bien aidé à saisir le problème, ainsi que les articles de F. François.

Je demeure également sensible au phénomène si évocateur du bilinguisme tel qu'il est largement pratiqué dans les anciens pays colonisés, car il s'entrelace avec des phénomènes culturels, sociaux et politiques dont il est un indicateur privilégié en même temps qu'un instrument d'analyse. Mais il est aussi, dans ces mêmes pays, rendu responsable de mé-

faits qui ne lui sont aucunement dus, comme le montre l'ouvrage de M. Riguet sur son fonctionnement en Tunisie.

- Pour le problème de la charge culturelle des tests scolaires, l'ensemble des contributions réunies par M. Reuchlin dans *Cultures et conduites* a constitué pour moi plus qu'une précieuse revue de questions ; pendant qu'un article de l'Algérienne S. Benouniche, prolongeant les conclusions de sa thèse, m'a paru faire le tour des difficultés soulevées par l'utilisation des tests occidentaux dans les pays du Tiers-Monde.

Suite à ces cheminements, ma réflexion est actuellement centrée sur un problème du jour : comment mettre au point, de façon réaliste et en même temps effective, une pédagogie adaptée à la pluralité culturelle des publics scolaires ; étant entendu que, comme on en a pris conscience avec les conflictualistes, cette pluralité n'est pas seulement le fait des étrangers ? Là me paraît être le défi des temps modernes, en même temps que le test de la possibilité d'articuler organiquement la dimension culturelle à l'éducation.

Confrontés à ce problème depuis plus longtemps, les Américains ont déjà beaucoup écrit là-dessus. J'ai trouvé, en particulier, un clair tableau des sens et directions pris aux Etats-Unis par cette "pédagogie interculturelle" dans un numéro d'*Anthropology and Education Quarterly* dirigé par M. Alison-Gibson, qui aboutit à préconiser "une éducation aux différences culturelles plutôt qu'une éducation pour les culturellement différents", formule à laquelle je souscris entièrement. J'ai également recueilli nombre d'indications pratiques, notamment sur le plan de l'apprentissage linguistique, dans un rapport de L. Porcher au Conseil de l'Europe. Aux Etats-Unis encore, un article très concret de J. Kleinfield m'a vivement éclairé sur les errements faciles du maître "relativiste" de bonne volonté dans la conduite de cette pédagogie. Il m'a obligé à réfléchir sérieusement sur les problèmes posés par cette conquête qu'a représenté le relativisme culturel, en même temps que sur les méfaits d'un certain romantisme, voire mysticisme de la culture, actuellement répandus. Aussi M. Rey, en Suisse, met-elle en garde contre les "pièges" de cet inter-culturalisme, sur lequel la récente thèse de M. Abdallah-Preteille, vient fournir, en France, un premier essai de théorisation synthétique.

On ne s'étonnera donc pas si, pour ma part, dans le cadre de l'école autant que dans les autres situations sociales, je deviens nettement allergique aux conceptions qui aboutissent pratiquement à enfermer les individus dans le corset paralysant de cultures indûment sacralisées. Les sociétés humaines se diversifiant de l'intérieur et étant destinées, par ailleurs, à une interpénétration croissante, il me paraît indiqué de faciliter leurs mouvements en dénonçant les théories qui finissent par nous clouer à des référents transcendants dont nous devenons les objets. W.A.

Goodenough, dans plusieurs de ses écrits qui ont contribué à infléchir ma réflexion, a montré comment, au contraire, il est actuellement possible et avantageux pour chacun de s'ériger en sujet par rapport à sa culture. Aussi est-ce, à mon sens, la formule de l'avenir que de ménager les conditions pour permettre à quiconque de se positionner à sa convenance dans son environnement, en construisant librement la formule culturelle qui lui agréée.

Carmel Camilleri
professeur à l'Université de Paris V

Références bibliographiques citées

- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.). *Vers une pédagogie interculturelle*. Publications de la Sorbonne et INRP, Paris, 1986
- ALISON-GIBSON (M.). Approaches to multicultural education in the United States : some concepts and assumptions, *Anthropological and Educational Quarterly*, 1976, vol. VII, n° 4.
- AMIR (Y.). Contact hypothesis in ethnic relations, in BRIGHAM and WEISSBACH (ed.), *Racial Attitudes in America*. New York, Harper and Row, 1972.
- BALANDIER (G.). *Afrique ambiguë*. Paris, Plon, 1957.
- BALANDIER (G.). *Sociologie actuelle de l'Afrique Noire*. Paris, PUF, 1963.
- BALANDIER (G.) sous la dir. de. *Sociologie des mutations*. Paris, Anthropos, 1970.
- BASTIDE (R.). Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs oeuvres, in GURVITCH (G.), *Traité de Sociologie*. Paris, PUF, 1963
- BASTIDE (R.). Psychologie des peuples et relations inter-ethniques, *Revue de Psychologie des Peuples*, Le Havre, 1969, vol. 24; n° 4.
- BAUDELLOT (C.) ; ESTABLET (R.). *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspéro, 1971.
- BENEDICT (R.). *Patterns of culture*. Boston, Houghton Mifflin. Trad. française : *Echantillons de civilisation*. Paris, Gallimard, 1950.
- BENOUNICHE (S.). *Structuration mentale et conduites socio-éducatives*. Thèse, Paris V, 1974.
- BENOUNICHE (S.). Pratique actuelle de la méthode des tests en Algérie, *Psychologie Française*, Paris, 1980, n° 3-4.
- BERNSTEIN (B.). *Langage et classes sociales*. Paris, Ed. de Minuit, 1975.
- BERNSTEIN (B.). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris, O.C.D.E., 1975.
- BLOCH (M. A.). *La pédagogie des classes nouvelles*. Paris, PUF, 1953.
- BOULOT (S.), BOYZON-FRADET (D.). L'échec scolaire, un problème mal posé, *Les Temps modernes*, 1984, n° 452-, 453 et 454.
- BOURDIEU (P.) ; PASSERON (J.C.). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- BOUYA (A.). Les représentations causales de l'enfant congolais, *Enfance*, 1981, n° 3.

- CHENG (W. C.), BRIZENDINE (E.), OAKES (J.). What is "an equal chance" for minority children ?, *The Journal of Negro Education*, 1979, vol. 48, n° 3.
- CLAPIER-VALLADON (S.). *Panorama du culturalisme*. Paris, EPI, 1976.
- COLE (M.), GAY (J.), GLICK (J.A.), SHARP (D.W.). *The cultural context of learning and thinking : an explication in experimental anthropology*, London, Lethuen, 1971.
- COLEMAN (J.S.). *The adolescent society*. Glencoe (Ill.), The Free Press, 1961.
- DANNEQUIN (C.), HARDY (M.), PLATONE (F.). Le concept de handicap linguistique, *Les Cahiers du CRESAS*, 1975, n° 12.
- DEBESSE (M.). *La crise d'originalité juvénile*. Paris, PUF, 1962, 4ème éd.
- DUFRASNE (C.), textes recueillis par. *Des millions de jeunes*. Paris, Cujas, 1967.
- ERNY (J.P.) *L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*. Paris, L'Harmattan, 1977.
- FAU (R.). *Les groupes d'enfants et d'adolescents*. Paris, PUF, 1959.
- FERRAROTTI (F.). La jeunesse à la recherche d'une nouvelle identité sociale, in *La jeunesse dans les années 80*, Paris, Les Presses de l'UNESCO, 1981.
- FITOURI (C.). *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Neuchâtel,-Paris, Delachaux et Niestlé, 1983.
- FRANÇOIS (F.). Analyse linguistique, normes scolaires et différenciation socio-culturelles, *Langages*, 1975, n° 59.
- GIROD (R.). *Inégalité, inégalités*. Paris, PUF, 1977.
- GOODE (W.J.). La sociologie de la famille, in MERTON (R.) et al., ed. *Sociology today*. New-York, 1959.
- GOODENOUGH (W.H.). Multiculturalism as the normal experience, *Anthropological and Educational Quarterly*, 1976, vol. VII, n° 4.
- HADDAB (M.). Les moniteurs de l'enseignement primaire en Algérie, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, n° 30.
- HALL (V.C.), KAYE (D.B.). Early patterns of cognitive development, *Mono-graphs of the Society for Research in Child Development*, University of Chicago, 1980, vol. 45, n° 2.
- HILL (R.). Contemporary developments in family theory, *Journal of Marriage and the Family*, 1966, vol. 28, n° 1.
- HUSEN (T.). *Origine sociale et éducation : perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*. Paris, OCDE, 1972.
- KHARCHEV (A.). Les problèmes de la famille et leur étude en URSS, *Revue internationale des sciences sociales*. Paris, UNESCO, 1962, vol. 14, n° 3.
- KLEINFELD (J.). Positive stereotyping : the cultural relativist in the classroom, *Human Organization*, 1975, vol. 34, n° 3.
- LEFEBVRE (H.). *L'irruption de Nanterre au sommet*. Paris, Anthropos, 1968.
- LEGER (A.). *Enseignants du secondaire*. Paris, PUF, 1983.
- LE THANH KHOI. *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue ?* Paris, PUF, 1978.
- LEVY-BRUHL (L.). *Les fonctions mentales dans les sociétés primitives*. Paris, Alcan, 1910.
- MAUSS (M.). *Sociologie et anthropologie*. Paris, PUF, 1950.
- MEAD (G.H.). *L'esprit, le soi et la société*. Paris, PUF, 1963, trd. française.

- MEAD (M.). *Sex and temperament in three primitive societies*. New-York, Morrow, 1935. *Moeurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon, 1963, trad. française.
- MEAD (M.). Recherches sur les enfants primitifs, in CARMICHAEL (L.). *Manuel de psychologie de l'enfant*. Paris, PUF, 1952, tome 2, trad. française.
- MEAD (M.). *Le fossé des générations*. Paris, Denoël, 1971, trad. française.
- MERLEAU-PONTY (M.). *Phénoménologie de la Perception*. Paris, Gallimard, 1945.
- MICHEL (A.). *Famille, industrialisation, logement*. Paris, CNRS, 1959.
- MICHEL (A.). *La sociologie de la famille*. Paris, La Haye, Mouton, 1970.
- MORIN (E.), LEFORT (C.). *Mai 1968, la brèche*. Paris, Fayard, 1968.
- PORCHER (L.). *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981.
- REUCHLIN (M.), sous la dir. de. *Cultures et conduites*. Paris, PUF, 1976.
- REY-VON ALLMEN (M.). Pièges et défis de l'interculturalisme, *Education permanente*, 1984, n° 75.
- RIGUET (M.). *Attitudes et représentations liées à l'emploi du bilinguisme. Analyse du cas tunisien*. Paris, Publications de la Sorbonne, 1984.
- SAUVY (A.), GIRARD (A.). Les diverses classes sociales devant l'enseignement : mise au point générale des résultats, *Population*, 1965, mars-avril.
- SNYDERS (G.). *Ecole, classe et lutte des classes*. Paris, PUF, 1976.
- ST JOHN (N.H.). Desegregation and minority group performance, *Review of Educational Research*, 1970, n° 40.
- STOETZEL (J.). *La psychologie sociale*. Paris, Flammarion, 1963
- VASQUEZ (A.), PROUX (M.B.). La maîtresse dit que je suis lent : représentation de l'école française dans le discours d'élèves immigrés, *Revue internationale de pédagogie*, 1984, vol. XXX.
- VATZ-LAAROUSSI (M.). *Les pratiques et conceptions éducatives des parents maghrébins immigrés en France : leur impact sur les jeunes de la seconde génération*. Une étude comparative sur les régions de Tours, en France, et de Rabat, au Maroc. Thèse Université de Paris V, 1985.
- WILLIS (P.). L'école des ouvriers, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1978, n° 24.
- ZAZZO (B.). *Psychologie différentielle de l'adolescence*. Paris, PUF, 1966.
- ZIMMERMANN (D.). Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers, *Revue Française de Pédagogie*, n° 44.

Ouvrages de C. CAMILLERI

- *Jeunesse, famille et développement*. Paris, CNRS, 1973, 506 p.
- *Jeunesse française et groupes sociaux après Mai 1968*. Paris, CNRS, 1974 (avec C. Tapia).
- *Les nouveaux jeunes : la politique ou le bonheur*. Toulouse, Privat, 1983 (avec C. Tapia).
- *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris, UNESCO, 1985, coll. Monographies du BIE.

UN ITINÉRAIRE DE LECTURE : HASARD ET NÉCESSITÉ

Maurice Reuchlin

Je ne suis pas très sûr que mes lectures aient jalonné un "itinéraire", si ce mot évoque un chemin que l'on suit pour aller en un lieu défini. Elles m'apparaissent plutôt aujourd'hui comme ayant été régies par le hasard et la nécessité, ces deux facteurs dont J. Monod décrit les interactions dans le cours d'une évolution biologique conduisant à des formes relativement stables et cohérentes avant qu'elles ne disparaissent.

Quel autre facteur que le hasard a pu guider mes pas, un jour de 1944, vers la devanture d'un libraire où figurait une brochure décrivant les activités du Centre d'Orientation Professionnelle de la Chambre de Commerce de Marseille ? Alors instituteur dans un village provençal, je n'avais pas la possibilité de suivre les cours de la Faculté des Lettres d'Aix, ni donc de poursuivre ces études littéraires auxquelles je me croyais alors destiné. Je me retrouvais à la fin de cette même année élève à l'Institut National d'Orientation Professionnelle de Paris (INOP).

J'y découvrais la psychologie et ses trois maîtres français de l'époque, H. Piéron, H. Wallon, P. Guillaume. Je suivais leurs cours à la Sorbonne et au Collège de France, j'entreprenais une licence de psychologie, ce qui me mit dans la nécessité de lire leurs oeuvres. Il m'est sans doute difficile aujourd'hui de ne pas donner une cohérence rétrospective à ce qu'elles m'ont alors apporté.

Je crois avoir découvert chez Piéron la possibilité d'une étude expérimentale du comportement ; l'intérêt des références à des observations

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 14, 1988

biologiques fines, jusqu'à l'échelle intracellulaire, pour expliquer certains de ces comportements ; l'importance des différences interindividuelles, en particulier dans une perspective d'application à l'orientation. Je retrouvais chez Wallon cette intervention d'un biologique envisagé ici à une échelle plus molaire et surtout dans ses interactions avec le social. En comparant les oeuvres de Wallon, je croyais y découvrir l'usage d'une clé qui ouvrirait toutes les portes : le matérialisme dialectique capable d'expliquer sous sa plume, à mes yeux, non seulement le développement de l'enfant dans son ensemble, mais encore dans chacun de ses différents domaines comme le jeu ou l'émotion. Cette universalité me séduisait et m'inquiétait à la fois. Une tentative pour aborder les écrits des fondateurs du matérialisme dialectique se solda par un échec et un rejet, ce qui renforça mon inquiétude. Guillaume m'apporta d'autres raisons de distinguer psychologie et philosophie dans son *Introduction à la Psychologie*. Son intérêt à l'égard de la Psychologie de la forme m'a sans doute permis d'entrevoir les problèmes posés par l'adoption d'une échelle d'observation qui, trop analytique pour l'objet qu'elle se propose, détruit cet objet ; l'étude de structures envisagées en tant que telles pouvant cependant relever d'une méthode expérimentale. Je n'ai pas le souvenir que Piaget qui à cette époque n'enseignait pas à Paris, ait tenu alors une grande place dans mes lectures, centrées sur les maîtres dont je suivais les cours.

Piéron me proposa un peu plus tard un emploi de chercheur, à la vacation d'abord et au CNRS ensuite, interrompant ainsi une très brève expérience de praticien de l'orientation. Proposition au moins prématurée, de toute évidence, et qui me mit dans la nécessité de chercher fiévreusement dans mes lectures les moyens de faire face aux obligations qu'elle me créait. Piéron était en effet un patron qui n'enseignait guère ses jeunes chercheurs par des contacts personnels, et qui, d'ailleurs, ne consacrait qu'une faible partie de son temps au domaine de recherche qu'il m'assignait : la méthode des tests telle qu'il en concevait l'utilisation en orientation et la docimologie.

Formation méthodologique

J'étais en effet tout à fait conscient de l'insuffisance de ma formation technique et méthodologique et du fait qu'elle ne me permettait pas de réaliser dans ce domaine des recherches pouvant satisfaire aux critères généraux de scientificité qui s'illustraient à mes yeux dans l'oeuvre de Piéron en psychologie expérimentale et en psychophysiologie. Ce fut là l'origine d'une série de lectures techniques qui a connu des interruptions

momentanées mais n'a jamais cessé jusqu'à aujourd'hui. Les débuts en furent modestes et de nouveau largement régis par le hasard. A la recherche d'un traité de statistique, j'en trouvais un en langue italienne à la bibliothèque de l'I.N.O.P., celui de C. Gini je crois, et ce fut mon premier livre d'étude en la matière. Pour la méthode des tests, je considérais alors comme un modèle technique une étude sur l'aptitude mécanique réalisée au Minnesota et publiée en 1930 par D.G. Paterson *et al.* (à tel point que je tirai de cet ouvrage la matière de mon premier article publié !). Je me mis bientôt à l'analyse factorielle, d'abord en lisant *Les aptitudes de l'homme* de C. Spearman, puis en étudiant page à page un ouvrage probablement bien mal adapté aux besoins d'un débutant, *The Factors of the Mind* de C. Burt, avant d'utiliser celui de L.L. Thurstone, *Multiple Factor Analysis*. En dehors du domaine de l'analyse factorielle, je tentais aussi de faire mon profit des livres fondamentaux de R. Fisher (dans lesquels je découvrais ces "plans d'expérience" dont l'usage s'ébauchait alors en psychologie) et de ceux, plus proches de mes besoins immédiats, de J.P. Guilford (chez qui je trouvais une formation systématique en psychométrie), de E.F. Lindquist (qui mettait Fisher à ma portée) et un peu plus tard de traités de statistique comme celui de mon futur collègue J.M. Faverge et celui de Q. McNemar.

Il serait sans intérêt de continuer une énumération d'auteurs et de titres. Je dois cependant signaler, en anticipant sur la chronologie, que je devais traverser quelques années plus tard une période d'effort soutenu dans ce domaine méthodologique. La seconde thèse de mon doctorat d'Etat portait en effet sur les méthodes d'analyse factorielle à l'usage des psychologues. J'essayais à cette occasion de présenter de façon aussi organisée que possible ce que j'avais pu apprendre dans les ouvrages classiques en tentant de montrer que les oppositions d'écoles se ramenaient au choix de modèles différents également susceptibles de rendre compte des mêmes faits en des "langues" différentes. Je m'efforçais d'illustrer mes propos par la présentation de plusieurs centaines d'articles rapportant des recherches dans lesquelles l'analyse factorielle avait été utilisée. J'avais en effet appris l'extrême importance de la lecture des périodiques scientifiques (Piéron m'avait accordé le privilège - et assigné le devoir - de dépouiller après lui les nombreux fascicules arrivant chaque semaine à la bibliothèque de l'Institut de Psychologie avant qu'ils ne soient enregistrés). L'itinéraire de lecture d'un chercheur ne se ramène pas à la découverte illuminante de quelque ouvrage décisif. Il est aussi une longue marche au cours de laquelle les innombrables articles concernant son domaine doivent être, jour après jour, assimilés.

Mais bien avant la période de ma seconde thèse, je peux dire que mon effort de formation technique et méthodologique m'avait conduit à res-

sentir des besoins et des intérêts suscitant deux autres séries de lectures dont les phases d'activité ont constamment alterné avec celles de mes lectures méthodologiques.

Elles ont concerné l'épistémologie et l'histoire de la psychologie.

Epistémologie

Mon intérêt à l'égard de l'épistémologie me paraît aujourd'hui avoir une double origine. D'une part, j'avais été irrité par certaines contributions aux controverses suscitées d'abord par la psychophysique de Fechner, puis de façon générale par la mesure en psychologie. Il me paraissait - et il me paraît toujours - profondément ridicule que l'on puisse philosopher sur des méthodes dont on ignore manifestement tout, en jugeant semble-t-il que les connaissances méthodologiques ne peuvent concerner que des techniciens à l'esprit borné. Mais d'autre part j'avais conscience que certaines des difficultés rencontrées par les méthodes que j'apprenais, et notamment par l'analyse factorielle, ne relevaient pas de solutions techniques mais appelaient des formulations plus générales qui feraient apparaître des démarches prétendument opposées comme s'appliquant en fait à des problèmes posés dans des perspectives différentes.

Les responsabilités que Piéron m'avaient confiées me mettant dans la nécessité de tenter l'accession au doctorat d'Etat, je décidais de faire porter ma thèse principale sur ce type de problèmes. Les lectures épistémologiques que j'abordais ainsi avec un mélange de défiance et d'intérêt furent un peu guidées par Piaget à qui Piéron avait demandé d'assurer la direction de cette thèse (et qui fut un directeur aussi bienveillant que lointain) et un peu aussi par Ignace Meyerson qui, me parlant de son oncle, évoquait "le grand Meyerson". Très vite, je découvris G. Bachelard que je lus avec passion, la plume à la main, des mois durant, à la Bibliothèque Nationale. Sa façon de comprendre la physique me paraissait éclairer d'un jour nouveau la démarche d'une psychologie quantitative. Dès les premières pages de ma thèse, lui rendant hommage et avouant ma dette à son égard, je constatais que "l'épistémologie physique contemporaine paraît traiter dans son domaine de difficultés dont la forme rappelle celle de certaines des difficultés auxquelles se heurte la psychologie quantitative" et j'affirmais qu'il y avait là beaucoup plus qu'une vague analogie. Je lisais aussi le Piaget épistémologiste et notamment sa monumentale *Introduction à l'épistémologie génétique*. Mais les intérêts de mon directeur étaient trop éloignés de cette psychologie

quantitative qui constituait mon objet de réflexion pour que je puisse tirer un profit immédiat de ces lectures.

J'appris davantage en lisant J. Ullmo, en particulier ses propos sur l'échelle d'observation des êtres scientifiques utilisées non pas pour les atteindre mais bien pour les définir ; un problème qui, en psychologie, ne m'a pas quitté.

Parmi les psychologues étrangers ayant écrit sur les problèmes que j'essayais d'aborder, je fréquentais assidûment les oeuvres de C. Burt (à propos de la "nature" des facteurs) et celles de S.S. Stevens (à propos de la hiérarchie des "échelles" de mesure). C'est aussi à l'occasion de cette thèse que je fis, de façon peut-être inattendue, ma première tentative un peu sérieuse pour lire S. Freud. Je voulais soutenir que les modèles de la métapsychologie freudienne étaient construits sur des principes généraux analogues à ceux qui régissent les modèles de la psychologie quantitative. J'écrivis même un chapitre émaillé de références aux oeuvres de Freud et de citations que je lui empruntais. Mais je pris conscience (avant d'avoir lu K. Popper) du fossé épistémologique qui sépare les modèles générateurs d'hypothèses vérifiables et les autres modèles, labiles structures du discours, et je renonçais, non sans quelque regret, à ma tentative.

Peut-être puis-je rattacher à ce courant d'intérêts épistémologiques une autre tentative, plus tardive, qui me conduisit à lire des auteurs dont les recherches ou les réflexions portent sur des disciplines que l'on regroupe souvent sous la dénomination de "Sciences Humaines" sans y inclure nécessairement la psychologie. Ayant à animer un séminaire à l'École pratique des hautes études, j'essayais de le centrer sur une comparaison entre les démarches utilisées dans ces sciences et la démarche de la psychologie. J'étais en effet frappé du fait que l'étude des conduites humaines les plus globales et en un certain sens les plus "significatives" est abordée le plus souvent par des disciplines n'ayant pas à l'égard de l'administration de la preuve des exigences de même nature que celles de la psychologie que je pratiquais et enseignais. C'est notamment à cette époque que je lus attentivement plusieurs ouvrages de C. Lévi-Strauss dont le structuralisme me paraissait à la fois proche par ses principes et si différent par sa mise en oeuvre de cette autre analyse structurale que les méthodes d'analyse quantitative multivariée permettent de réaliser en psychologie et plus particulièrement en psychologie différentielle

L'histoire de la psychologie

Une autre série de lectures poursuivies par épisodes concerne l'histoire de la psychologie. J'avais éprouvé quelques difficultés à comprendre comment le secteur de recherche sur lequel le hasard m'avait placé, l'étude quantitative des différences individuelles, s'articulait avec les autres domaines de la psychologie, comment ces différentes sous-disciplines étaient apparues. Les propos d'un témoin actif de la naissance de la psychologie scientifique, H. Piéron, avaient avivé cet intérêt. Le hasard d'une "commande", un "Que sais-je" sur l'*Histoire de la Psychologie*, mon premier livre, me plongea par nécessité dans une quête bibliographique qui s'est poursuivie, par périodes, jusqu'à aujourd'hui. L'ouvrage de base dans ce domaine fut pour moi celui de E.G. Boring, *A History of Experimental Psychology*. Mais je lus aussi beaucoup les psychologues français de la fin du XIXe siècle et des débuts du nôtre, personnages sur lesquels il arrivait à Piéron de me fournir un éclairage familial qui me donnait parfois l'impression de les avoir connus moi-même. C'est ainsi que je m'intéressais aux premiers travaux de la psychologie du travail en France pour deux articles du *Journal de Psychologie* que m'avait suggérés I. Meyerson ; à A. Binet à l'occasion du centenaire de sa naissance (et je crois avoir lu pour cet article la totalité de l'oeuvre psychologique de cet auteur si personnellement présent dans ses écrits, si vivant dans ses contradictions) ; à T. Ribot, G. Dumas et P. Janet à propos d'un rapport au Congrès International de Psychologie de Washington sur les débuts de la psychologie française ; à la collection des Actes des Congrès de Psychologie appliquée de 1920 à 1968 pour l'introduction historique d'un *Traité de psychologie appliquée* ; aux écrits de J. McKeen Cattell confrontés à ceux de Binet pour un colloque du Congrès d'Histoire des Sciences de 1968 auquel G. Canguilhem m'avait fait l'honneur de m'associer. Ce dernier travail portait sur "L'élaboration des concepts et des méthodes de la psychologie différentielle". Mes lectures historiques concernaient en effet souvent cette sous-discipline devenue ma spécialité. Je m'intéressais notamment à ce personnage discuté et fascinant que fut F. Galton et je puisais à la Bibliothèque nationale dans les quatre gros in-quarto qui ont été consacrés par K. Pearson à "la vie, aux lettres et aux oeuvres" de son maître.

Bien que ces lectures méthodologiques, épistémologiques et historiques aient eu leur origine dans les fonctions qui m'étaient échues dans le domaine de la psychologie différentielle appliquée à l'orientation, mes lectures sur l'orientation me paraissent avoir été relativement peu nombreuses. La raison en est sans doute qu'il y avait au fond peu de choses

à lire dans ce domaine : quelques articles de Piéron, un livre de Naville, des recherches anglaises ou américaines de portée limitée dont le principal intérêt, pour un chercheur français, ne pouvait être que méthodologique. J'ai eu par deux fois à rédiger (avec F. Bacher) un rapport au Conseil de l'Europe sur les problèmes d'orientation et je fis chaque fois un effort de documentation à l'échelle européenne. Je rencontrais soit des recherches techniquement précises sur des problèmes particuliers, soit des articles répétant inlassablement des affirmations de principe ne pouvant guère engendrer d'hypothèse vérifiable.

La psychologie différentielle

J'avais beaucoup plus à apprendre de mes lectures en psychologie différentielle. Non que les ouvrages consacrés à ce sujet fussent nombreux : je ne trouvais d'abord, en français que celui de Piéron et, en anglais, ceux de A. Anastasi et de L.E. Tyler. Quelques autres sont parus depuis, qui sont des manuels plutôt que des ouvrages de réflexion. Mais les articles de recherche consacrés à la stabilité, à la structure, aux possibilités de prévision des différences individuelles étaient nombreux dans les périodiques de langue anglaise dont je devins un lecteur assidu. S'il me fallait définir rétrospectivement les grandes orientations de mes lectures en psychologie différentielle, j'en distinguerais deux.

J'avais été insatisfait de l'ignorance réciproque dans laquelle paraissent se tenir, d'une part les recherches de la psychologie générale tentant de discerner des lois régissant les conduites de tous les organismes et, d'autre part, celles de la psychologie différentielle. Je retrouvais alors de façon relativement indépendante des idées exprimées ailleurs par L.J. Cronbach sur le fait qu'une théorie du comportement ne peut être générale que si elle est en mesure de rendre compte des différences individuelles, ces différences offrant elles-mêmes l'une des voies de recherche permettant l'édification ou la modification d'une théorie générale. Ayant à présenter devant l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française un rapport sur "Les facteurs socio-économiques du développement cognitif", je m'efforçais de lire les très nombreux travaux publiés sur ce sujet au cours des quelques années précédentes. Je concluais leur présentation en exprimant mon insatisfaction à leur égard et en suggérant que l'explication des effets de ces facteurs ne pouvait être cherchée que dans le cadre d'une théorie générale du développement cognitif. Je prenais notamment celle de Piaget comme exemple. J'avais eu d'ailleurs, quelques années plus tôt, l'occasion de présenter devant la société Suisse de Psychologie (et devant Piaget lui-même) une tentative

de rapprochement entre la conception piagétienne de l'intelligence et la conception factorielle. Ces idées, la nécessité où je me trouvais de suivre les travaux des chercheurs qui, dans mon laboratoire, s'en étaient plus ou moins inspirés, firent de moi un lecteur attentif de Piaget, ce qui n'est pas une mince tâche. Il y a là un curieux paradoxe : j'ai étudié l'oeuvre de Piaget pour essayer de progresser dans un domaine, l'étude des différences individuelles, à l'égard duquel il n'avait jamais montré le moindre intérêt (tout en m'encourageant avec bienveillance à le cultiver). J'essayais de pratiquer le même type d'analyses dans d'autres domaines que celui du développement de l'intelligence, mais de façon plus superficielle, dans le cadre de mes enseignements.

L'expérience d'enseignant

La nécessité dans laquelle se trouva le professeur qu'il m'advint de devenir de présenter chaque année un enseignement de psychologie différentielle est en effet la seconde raison que j'ai eue de faire dans ce domaine des lectures régulières. Je m'efforce de lire chaque année les articles publiés au cours des trois ou quatre années précédentes sur un thème donné : les aspects différentiels de l'apprentissage, du langage, des conduites sociales, du développement au cours des premières années, etc. Je ne peux évidemment pas approfondir chacun de ces thèmes en une année. Mais s'il m'arrive d'être sceptique sur le profit que les étudiants tirent de mes discours, je suis sûr que leur préparation constitue pour moi une excellente méthode de formation permanente. Puisque j'évoque mes lectures d'enseignant, je dois signaler un effort de documentation qui a occupé sept ans de mes "loisirs" : la préparation d'un manuel s'efforçant de présenter une vision aussi intégrée que possible des différentes sous-disciplines de la psychologie, en donnant la priorité aux illustrations empruntées à des recherches de langue française (huit cents références environ sur un millier que comporte la bibliographie).

On ne retrouvera guère sans doute dans tous ces efforts l'image d'un "itinéraire", et j'en avais prévenu le lecteur. Des thèmes récurrents peuvent être, dont certains me paraissent aujourd'hui revenir avec plus de régularité : le fait que des méthodes de recherche publiques, explicites et vérifiables sont surtout appliquées à des observations pratiquées à un niveau d'analyse si fin que le caractère essentiel des conduites, leur organisation finalisée, court le risque d'être détruit ; alors que les conduites organisées et donc significatives paraissent échapper à ces méthodes ; l'espoir que les méthodes d'analyse multivariée développées notamment en psychologie différentielle puissent contribuer au dépassement

de ce faux dilemme entre la scientificité des méthodes et la signification des objets auxquels elles s'appliquent.

Mais quelles que soient les interrogations auxquelles mes lectures n'ont pas encore répondu, je voudrais dire que je n'en tiens pas moins la lecture comme le mode essentiel de transmission des connaissances, des problématiques et des savoir-faire, le stimulant essentiel de la réflexion personnelle. Le premier devoir d'un enseignant devrait être d'écrire des livres et des articles adaptés aux besoins de ses étudiants. Réunir ces étudiants un certain jour en un certain lieu pour les assoupir sous le verbe relève d'une conception de l'enseignement antérieure à l'invention de l'imprimerie. Combien seraient plus substantiels et actifs quelques dialogues précis, en tête à tête ou en tout petits groupes, à propos de textes longuement et solitairement étudiés !

Maurice Reuchlin
Professeur de psychologie différentielle
à l'Université de Paris V

LE CONFORT DU CHERCHEUR CONSIDÉRATIONS TRÈS PERSONNELLES SUR UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE

Robert Ballion

C'est une double impression qui domine lorsque j'essaie de voir ce qui caractérise le mieux mes vingt années d'activité de recherche : celle d'avoir joui d'une totale liberté et celle d'une forte unité (peut-être uniformité ?) de l'ensemble de mes travaux.

Un statut privilégié

Ainsi m'apparaît ma condition sociale de chercheur qui, mais je ne parle qu'en mon nom, m'a, à tous les niveaux de mon activité professionnelle, placé dans une situation d'autonomie qui me fait considérer que je suis un privilégié, en particulier en comparant ma position à celle que j'ai connue d'enseignant. J'ai pendant ces vingt années pu faire ce que je voulais, quand et comment je le voulais. Il m'a été de fait octroyé tous les avantages d'une profession libérale (sauf bien entendu les avantages pécuniers), sans en supporter les contraintes qui sont celles du marché : trouver preneur pour mon offre et affronter la concurrence des autres offreurs.

Cette liberté dont j'ai profité non seulement en tant qu'intellectuel définissant lui-même sa tâche mais aussi en tant qu'agent d'une organisation qui n'a jamais été soumis à des relations d'autorité, n'a jamais subi aucune pression d'ordre réglementaire ou scientifique, je m'en réjouis bien sûr et estime qu'elle a été bénéfique quant à la qualité de mon en-

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 14, 1988

gagement professionnel, mais je ne puis m'empêcher de m'interroger sur sa légitimité, ou tout au moins d'envisager les risques qu'elle comporte. Il est certain par exemple qu'elle ne favorise pas le travail collectif, le chacun pour soi est la tentation qui nous guette et ceci d'autant plus aisément que l'évaluation par le "marché" des publications et surtout par les instances administratives et scientifiques, est toujours individuelle.

Jeune chercheur j'aurais accepté et même souhaité d'être considéré comme un apprenti qui, en l'échange de l'apport de sa force de travail et de l'utilisation de ses savoir-faire, reçoit une réelle formation à la recherche. Au lieu de cela, il m'était d'emblée demandé de faire mon "oeuvre", plutôt que de participer au sein d'une équipe fonctionnellement hiérarchisée à des travaux qui, par l'importance et la qualité des moyens mis en oeuvre, permettent d'accéder à un niveau de production de recherche supérieur à celui que peut fournir un débutant qui doit produire en apprenant son métier. Depuis, j'ai continué à "bricoler", seul, m'associant pour les opérations lourdes à des alter ego, engageant sur contrat des vacataires pour des travaux d'exécution, mais constituant toujours des équipes imparfaites car l'absence d'échelons intermédiaires ne permet pas une efficace division du travail.

Nous fonctionnons dans l'exercice professionnel de la sociologie, selon le modèle universitaire de la thèse et le modèle culturel du créateur intellectuel ou artiste, images-guides qui, toutes les deux, associent la valeur de l'oeuvre à la performance, l'exploit individuels. Nous sommes mal à l'aise pour concevoir et organiser l'intégration des niveaux individuels et collectifs de la pratique et ceci d'autant plus que rien, institutionnellement, ne nous y contraint.

La liberté ne favorise pas le travail collectif, elle ne favorise pas non plus une démarche d'optimisation scientifique et sociale dans le choix des objets de recherche. Idéalement tout mérite d'être étudié, tous les objets sociologiques sont égaux en dignité, mais dans la mesure où tout ne peut pas être entrepris, un choix s'impose qui, rationnellement, devrait reposer sur la mise en évidence de priorités scientifiques et sociales.

La sociologie, comme tout savoir en acte, a sa propre logique de développement optimal : les questions résolues ouvrent de nouvelles interrogations. Même si, la réalité sur laquelle travaille le sociologue étant en perpétuelle mutation, aucun chapitre n'est véritablement clos, aucune vérité n'est définitivement acquise, il n'en reste pas moins qu'un processus d'accumulation est en oeuvre qui fait, qu'à un moment donné, l'actif des recherches constitue un bilan à partir duquel peuvent être indiquées des voies d'investigation plus fructueuses que d'autres.

Pour ne prendre qu'un seul exemple en matière de sociologie de l'éducation, il n'est pas sûr que les analyses en terme de domination, d'inégalités de classes si fructueuses dans les années soixante, continuent de nos jours à avoir autant de valeur heuristique. On peut considérer qu'il y a là un acquis qu'il convient toujours d'affiner et d'actualiser mais qu'il convient aussi de dépasser. Bien sûr les études documentaires ou d'autres modes de réflexion sur l'état de la recherche, s'ouvrent toujours sur de nouvelles perspectives qui scientifiquement devraient s'imposer en tant qu'objectifs, mais libre à chaque chercheur d'y voir là une incitation ou non.

La liberté de choix du chercheur devrait être infléchie non seulement par la prise en considération des orientations que le développement scientifique du champ fait émerger (quitte à les réfuter) mais aussi par celle de la demande sociale en matière de savoir sociologique.

Les sciences ont pour vocation le progrès de la connaissance en soi mais aussi, et les deux finalités ne peuvent être disjointes, elles servent à assurer la maîtrise de l'homme sur le monde et sur lui-même. Dans cette optique la sociologie doit produire un savoir applicable, ne serait-ce qu'à son premier niveau d'actualisation la description objective du réel que l'on doit gérer et construire en permanence. Les acteurs collectifs qui ont la charge de gérer, d'impulser, d'orienter, de contrôler son changement, non seulement la puissance publique mais les autres acteurs que sont les organisations qui par délégation ont une responsabilité sur la vie collective, devraient être en droit de demander à la communauté scientifique de leur fournir le savoir que celle-ci par sa capacité technique est censée pouvoir produire. Sous quelle forme devrait se manifester cette exigence, je ne le sais pas mais, en tant que citoyen, je trouve tout à fait anormal que l'Etat ne juge pas utile de présenter à ses "chercheurs-fonctionnaires" que sont maintenant, pour ne citer qu'eux, les chercheurs du CNRS un certain nombre de commandes, au lieu d'attendre leur bon vouloir pour traiter des problèmes qu'il s'agit pour lui de maîtriser.

Que mes collègues excusent le caractère sommaire et provocateur de ces propos mais si, égoïstement en tant qu'individu, je ne puis être que très heureux d'avoir joui d'une totale liberté qui m'a permis, position assez exceptionnelle pour un agent de l'Etat, de poser mon bon plaisir comme principe directeur de mon activité professionnelle, il n'en reste pas moins qu'il y a là matière à réflexion.

Le hasard et la nécessité

L'autre caractéristique dominante de mes vingt années d'activités et c'est le trait qui structure ce temps écoulé en itinéraire, est la très forte cohérence de l'ensemble que constitue la totalité de mes travaux.

J'ai l'impression d'avoir été par hasard (?) placé dans une situation initiale de recherche et, à partir de là, comme un écheveau qui se déroule, comme une poupée gigogne que l'on démonte (si ce n'est qu'à l'inverse des babas chaque état nouveau est de dimension supérieure à celle de celui qui l'engendre) mes divers objets d'étude se sont succédé logiquement, chacun produit par celui qui le précède.

Cette "nécessité" est d'autant plus notable qu'elle contraste avec le caractère apparemment fortuit des circonstances qui ont marqué sa genèse. Je suis venu à la sociologie par hasard, par détour et c'est par hasard que j'ai été amené à travailler sur des thèmes que je ne quitterai plus par la suite.

Au début des années soixante, monté de mon Sud-Ouest natal à Paris pour préparer l'agrégation de lettres, je trouve un emploi de professeur dans un établissement privé de "rattrapage" du XVI^e arrondissement. J'ai dit ailleurs (1), le choc de cette rencontre du jeune professeur d'origine ouvrière que j'étais, pour qui l'École représentait la voie de la chance, de l'accomplissement et de ces jeunes gens appartenant à des milieux sociaux élevés, voire très élevés, pour qui, au contraire, l'École constituait un danger, la source permanente d'un sentiment d'indignité. J'ai découvert avec eux une réalité que je n'ai eu de cesse de déchiffrer tant elle me paraissait incompréhensible. Mystère de cet échec scolaire que ni le milieu social, ni les capacités intellectuelles des individus qui le subissaient n'expliquaient ; mystère pour un intellectuel pour lequel "penser juste" paraissait la chose la plus aisément partagée, du fonctionnement d'une pensée para-logique ; mystère de conduites relationnelles, affectives, d'engagement idéologique dont le caractère excessif, sur-souligné dévoilait leur fonction de signes et, finalement, conviction que tout ceci avait un sens et qu'essayer de construire ce sens, de le dévoiler représentait pour moi une aventure intellectuelle qui me détournait définitivement de mes projets professionnels antérieurs.

Abandonnée l'agrégation, j'ai repris le chemin des amphis, des T.D. de première année pour préparer une licence de psychologie et une de sociologie, puis j'ai traduit en opération de recherche, en thèse de troisième cycle, mon désir de comprendre ces jeunes gens qui pour moi, en tant que professeur, qu'adulte qui avait à les prendre en charge, étaient autre chose que des "cancres riches".

L'échec scolaire dans les milieux favorisés fut le point de départ de mon itinéraire de chercheur et je dirai par la suite comment à partir de cet objet, la chaîne de mes travaux s'est constituée, mais il ne fut pas le seul. En effet, je présente la singularité d'avoir travaillé pendant vingt ans dans deux domaines apparemment totalement distincts, ce qui fait que mon moi social apparaît quelque peu schizoïde, dissocié par deux référentiels scientifiques et institutionnels ; je suis connu par deux catégories de personnes qui s'ignorent complètement, comme s'ignorent le Ministère de l'Education Nationale et celui de l'Equipement. Il en a été pour ce second champ comme pour le premier, le hasard m'y a conduit, la curiosité m'a fait y rester.

Je faisais antichambre au CNRS avec la perspective encore non utopique au tout début des années soixante-dix de pouvoir y entrer, et, pour aider magiquement à la réalisation de ce souhait, j'avais coupé les ponts en abandonnant mon poste de professeur me plaçant ainsi dans l'obligation de trouver une rémunération par des emplois contractuels de recherche ; c'est ainsi que je fus en position d'accepter la proposition qui m'était faite de prendre en charge la conception et la direction d'enquêtes visant à fournir des données à partir desquelles les économètres pourraient élaborer des procédures permettant une évaluation économique d'espaces naturels à fonction d'agrément (2). Le thème peut paraître un peu surréaliste pour des lecteurs non familiers du champ, il renvoie cependant à un problème social très simple : dans un choix d'optimisation d'implantation d'un équipement, comme par exemple une auto-route, comment va-t-on accorder de la valeur à certains espaces dont le mode d'occupation ne peut être monétairement estimé ?

C'est en particulier le cas des forêts publiques péri-urbaines qui se révéleront les espaces les moins "coûteux" puisqu'on ne pouvait chiffrer leur prix ni par la production ligneuse (valeur dérisoire), ni par le marché foncier puisqu'elles sont inaliénables. L'enjeu de ces travaux était donc de traduire la valeur sociale de ces espaces (valeur d'équipement de loisir, valeur écologique, valeur culturelle et symbolique) en mesures pouvant entrer dans une analyse coûts- avantages.

Ce travail sur les forêts (3) devait lui aussi générer une chaîne d'objets d'étude qui recouvre la quasi-totalité des espaces publics libres, qu'ils soient naturels ou urbains.

Je ne développerai pas l'intérêt théorique et méthodologique qu'a représenté pour moi le privilège d'avoir à mener de front des recherches dans ces deux domaines que sont l'éducation, la gestion et l'usage des espaces publics, je dirai simplement que ces deux itinéraires apparemment parallèles ont en réalité conflué dans une même interrogation théorique, celle du rapport entre l'offre publique et les demandes privées

agrégées et que ces deux objets initiaux d'étude ont fait germer un certain nombre de postulats que mon expérience de chercheur ne fera que confirmer.

Mes orientations théoriques

Les objets "résiduels"

Les courants dominants m'ennuient au sens propre du terme. J'ai l'impression de m'y promener dans un univers tautologique (les plus forts sont les plus forts) peut-être n'est-ce que la conséquence d'un trait de caractère, mais ne m'intéresse vraiment que ce qui se situe un peu en marge des domaines considérés comme importants, les situations non pertinentes, voire contradictoires par rapport aux problématiques générales ; mes deux premières recherches sont de ce point de vue, exemplaires. Poser que l'étude de l'échec scolaire des "pauvres enfants de riches" était digne d'intérêt à une époque qui a vu fleurir *Les Héritiers*, *La Reproduction*, *L'École capitaliste en France*, pouvait apparaître comme une provocation dérisoire, ce qui n'était pas le cas, car, au contraire, l'analyse des "ratés" de fonctionnement d'un mécanisme permet peut-être d'en apprendre beaucoup plus sur celui-ci que tous les développements sur son principe. De même, voir dans les rapports à la forêt, dans les valeurs, représentations, pratiques liés à la nature des objets d'investigation, lorsque la sociologie de l'espace du moment ne traitait que du développement technico-urbain et que du pouvoir de classe qui l'orientait, pouvait donner l'impression d'une certaine futilité quand, en fait, c'est dans ces lieux non stratégiques, dépourvus d'enjeux que, loin de se diluer, l'appartenance de classe se manifestait sous sa forme la plus pure de matrice culturelle. Depuis lors, cette tendance à traiter des sujets qui me placent en porte-à-faux par rapport au climat intellectuel dominant dans notre discipline, en particulier en matière d'éducation, n'a fait que se confirmer, m'amenant à m'intéresser à des problèmes comme celui des fonctions sociales de l'enseignement privé, des relations existant entre l'hétérogénéité de l'offre publique et l'émergence de conduites de "consommateur d'école", des effets structurels découlant de l'agrégation des conduites de choix d'établissement scolaire, etc.

Les "beaux modèles"

Le travail sociologique n'accède à la haute considération académique et sociale que lorsqu'il propose une élucidation exhaustive du fait socié-

tal. Il nous est sommé de rendre compte du sens du monde. Cette visée globalisante qui s'actualise le plus souvent par la production de modèles conceptuels généraux rendant compte du fonctionnement de la société, mais aussi par des modèles formels qui mettent à jour les relations mathématiques qui constituent les structures génératives du social, est peut-être inévitable : le fait social est un fait total et par là ne prend véritablement sa signification que dans le cadre d'une explication globale, de plus on peut estimer que les sciences humaines ont en charge, dans nos sociétés scientifiques et laïques, de répondre à l'exigence de sens que manifeste l'homme, mais il n'en reste pas moins, qu'à mon avis, cette "mission" est lourde de risques scientifiques auxquels nous succombons aisément.

Au risque de me faire taxer de "positiviste honteux", j'avouerai me méfier beaucoup des théories de la société ou du fait social, car non seulement elles n'apportent rien quant à la connaissance du réel, mais surtout leur prégnance intellectuelle, l'enjeu qu'elles constituent sur le plan idéologique et du point de vue de la concurrence au sein du champ scientifique, font qu'elles exercent un effet d'occultation (à la limite du volontaire) nuisible à la démarche d'élucidation scientifique.

Lorsque j'ai étudié l'échec scolaire dans les milieux favorisés, près de la moitié des jeunes appartenant à des familles de CSP supérieures n'obtenaient pas le baccalauréat, ce qui n'empêchait pas la majorité d'entre eux d'accéder à des statuts socio-économiques élevés. Que pouvait m'apporter le modèle de *La Reproduction* si ce n'est de m'inciter à considérer comme hors du champ d'explication une masse d'individus dont le déroulement du destin social n'était pas conforme à ce modèle (ils ne "réussissaient" pas par l'école mais malgré l'école). Quel était la valeur heuristique d'un modèle ayant plus de 40 % de résidu, sans parler du problème, jamais étudié, des enfants d'ouvriers qui réussissent à l'école.

De même l'application du modèle de *La Distinction* (la fonction de classification sociale de la culture) ne me permet en rien de comprendre les phénomènes culturels de notre temps (culture de masse, culture "jeune", industries culturelles, rôle de l'Etat dans le champ culturel, mécanismes du marché de la peinture, etc.).

Roger Establet dans sa thèse récemment parue (4), s'efforce de démontrer que le modèle des deux réseaux, épine dorsale de *L'Ecole capitaliste en France* reste toujours vrai, structure scolaire homologue de celle du champ social qui selon l'auteur se résume à l'opposition des dominants et exécutants. Vais-je avoir avec ce modèle un concept opératoire qui va m'aider à expliquer l'engouement actuel pour les études supérieures courtes de type section de BTS et IUT, j'en doute fort ?

Evoquant les IUT, je ne puis m'empêcher de donner un autre exemple du piège qu'engendre cette volonté de trouver une rationalité première, unique, l'Explication.

Dans un article publié dans la *Revue Française de Sociologie* en 1975 (5) Raymond Boudon nous apprend que l'échec des I.U.T. qui entre parenthèses ont vu l'effectif de leurs étudiants passer de 5 412 en 1967-1968 à 43 336 en 1975-1976 (leur nombre s'élève à 64 160 en 1985-1986) est mathématiquement explicable. Pour ce faire, il fait fonctionner un modèle dans lequel une cohorte fictive de vingt étudiants qui tout comme les anges, n'ont ni sexe, ni passé scolaire, ni origine sociale, sont placés dans la situation de choisir entre les études longues ou courtes avec des espérances mathématiques de gains différenciés.

Il lui est facile de démontrer, en postulant que les étudiants sont des "joueurs avertis", c'est-à-dire en excluant tout autre logique décisionnelle que la logique mathématique, que la logique du choix sera celle que la théorie des jeux illustre avec le dilemme du prisonnier. Les étudiants choisiront la filière longue et voilà pourquoi votre fille est muette, voilà pourquoi les I.U.T. ont échoué ! Le hic est que, de l'avis général, les I.U.T. sont un succès, le nombre de candidats dépassant largement le nombre des places disponibles (en moyenne une place pour six candidats). Ce séduisant modèle loin d'être, comme le prétend l'auteur, l'instrument qui permet de comprendre la réalité ("*seul un modèle analytique peut nous donner un outil conceptuel*" - p. 86), n'a rigoureusement aucun rapport avec elle, même mes étudiants de l'U.E.R. Mathématiques de la Décision à Dauphine, pourtant fortement "contaminés" en conviennent aisément.

Individu, société, le grand débat

Il y a quelques années, présentant à la *Revue Française de Sociologie* un article sur l'enseignement privé, je fus très étonné de m'entendre dire par l'éminent membre du comité de rédaction qui avait décortiqué mon papier, que je n'avais pas le droit de me référer tantôt à la sociologie de l'acteur, tantôt à celle des structures, les deux étant théoriquement inconciliables.

Mon malheur (d'un point de vue épistémologique) est que je suis convaincu qu'au contraire ces approches ne sont pas inconciliables mais qu'elles sont indissociables. Le débat générique de la sociologie qui, à chaque génération mobilise tant de talent, suscite tant de controverses, consistant à savoir si le fait social est, comme l'affirmait Durkheim, indépendant des individus ("*Voilà donc un ordre de faits qui présentent des caractères très spéciaux : ils consistent en des manières d'agir, de penser et de*

sentir, extérieures à l'individu, et qui sont doués d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui" (6), ou si, effet de groupe, il résulte de l'agrégation des conduites individuelles comme le soutiennent les tenants de l'individualisme sociologique, m'a toujours paru vain, du même ordre d'intérêt intellectuel que le problème métaphysique de l'oeuf et de la poule.

A la question comminatoire acteur ou système, je réponds en toute humilité, les deux, et j'ajoute cela dépend. Pour parler métaphoriquement, la vie sociale est un jeu qui, comme tout jeu a des règles et par là impose un cadre de contraintes, de déterminations, mais un jeu où l'individu a la capacité (socialement, biologiquement - homme, femme - individuellement diversifiée) de jouer son propre jeu. D'où l'importance opératoire de la notion de stratégie qui, comme le dit Pierre Bourdieu à propos des stratégies matrimoniales dans le cas du Béarn et de la Kabylie *"sont le produit non de l'obéissance à la règle mais du sens du jeu qui conduit à "choisir" le meilleur parti possible étant donné le jeu dont on dispose, c'est-à-dire les atouts ou les mauvaises cartes (les filles notamment), et l'art de jouer dont on est capable..."* (7).

Il m'apparaît toujours nécessaire, dans un champ d'étude donné, de refuser de privilégier, a priori, un mode d'explication plutôt qu'un autre. Je m'efforce au contraire, de distinguer ce qui revient à l'effet de structure et à celui d'agrégation et de mettre à jour l'articulation entre ces deux effets. Ainsi, par exemple, dans ma recherche sur le choix du collège, il va de soi que ces pratiques parentales sont tributaires de l'offre institutionnelle, mais que l'agrégation de ces conduites qui fait que certains établissements sont très refusés et d'autres très demandés, est facteur générateur de la nature de l'offre.

Ma position théorique dans ce débat acteurs-structures a été certainement, comme pour les autres modes d'orientation de ma pratique de chercheur, influencée par mes premières expériences de recherche.

Etudiant l'échec scolaire, domaine où s'impose le poids des déterminants externes à l'individu (appartenance sociale, fonctionnement de l'institution), j'ai découvert une situation où l'action du sujet avait une importance primordiale, par la capacité qu'avaient les individus placés dans une position très contraignante, de mettre en oeuvre des stratégies d'adaptation, de détournement, de compensation... M'intéressant à la forêt, je m'attendais à y analyser des faits relevant de la différence individuelle, et, paradoxalement, c'est là que j'ai rencontré les effets sociaux les plus marqués, comme si en situation de liberté l'acteur entrainé en sommeil et se laissait agir par sa "programmation", quand, au contraire, il réagit, s'insurge, biaise, conquiert sa part d'autonomie dans les situations de contraintes.

Mon itinéraire de chercheur en sociologie de l'éducation

J'achève cet exposé par ce qui aurait dû en constituer le corps et je demande au lecteur de m'en excuser.

Je l'ai dit, je suis frappé - mais ceci est peut-être commun à tous les chercheurs - par le fait que l'enchaînement de mes objets de recherche s'est opéré selon une logique interne, chaque opération terminée engendrant un certain nombre de questions qui délimitaient mon nouvel objet d'étude.

Ma première recherche portant sur une population de 170 élèves de classes de terminales d'un établissement privé laïque, hors contrat, établissement de "rattrapage" accueillant des élèves en situation d'échec scolaire confirmé (8), m'a révélé que ces jeunes gens appartenant à des milieux sociaux très favorisés, arrivaient à minimiser la sanction, pour eux négative, de l'école en tant qu'appareil de certification sur le marché de l'emploi, en se dirigeant tendanciellement vers un certain type de postes professionnels.

Ce type de postes correspondait aux fonctions de commercialisation, d'encadrement non-technique du personnel, de relations publiques et humaines, postes qui, en définitive, exigeaient avant tout de l'individu, non pas la maîtrise de savoirs et de techniques mais un certain nombre "d'aptitudes" renvoyant à des positions idéologiques, des traits de caractère et de comportement, "profil" auquel ces jeunes gens s'ajustaient aisément.

Pour vérifier cette donnée, j'ai pris comme objet d'enquête un échantillon de 500 anciens élèves ayant fréquenté durant les vingt dernières années, les établissements de "rattrapage" de Paris et de la région Parisienne et l'ensemble des établissements privés supérieurs de préparation à "la pratique des affaires", catégorie qui regroupait les établissements de formation à la gestion, au commerce, à la publicité, aux relations publiques et à "l'animation" (9).

Si cette recherche a confirmé l'existence de ces stratégies de reconversion, elle a aussi montré que ces stratégies ne pouvaient opérer que par la médiation de certaines catégories d'établissements privés qui, au niveau post-secondaire, prolongeaient et menaient à bien le travail de "récupération" entamé par les établissements privés secondaires "refuges" auxquels ils succédaient dans le cheminement de formation des sujets.

La mise à jour de cette fonction de "récupération" m'a amené à vouloir réaliser une étude d'ensemble du secteur privé d'enseignement, pour vérifier si au-delà de ses fonctions dominantes traditionnelles, l'ensei-

nement privé n'assurait pas maintenant de nouvelles fonctions. Ainsi, par exemple, je constatais que les établissements privés de "rattrapage" qui représentaient 16 % de l'ensemble des établissements privés d'enseignement général de la région Parisienne, étaient de création récente, 60 % d'entre eux étaient apparus après 1960.

L'étude très analytique, individualisée des 654 établissements privés d'enseignement général des académies de Paris, Versailles et Créteil, complétée par celle de certains secteurs géographiques de province (10), eut pour principal résultat, non seulement de mettre à jour la fonction "recours" de l'enseignement privé, mais surtout de faire apparaître l'existence d'un marché éducatif segmenté : une demande éducative diversifiée trouvant pour la traiter un système d'offre (le secteur privé principalement) lui-même diversifié.

Dès lors mes recherches s'orientaient vers l'étude de cette double diversification de la demande (11) et de l'offre (12) et aboutissaient à éclairer et systématiser les changements profonds du rapport des usagers à l'École (13).

Quel thème plus favorable pour étudier ces conduites de maximisation des utilités privées en matière d'éducation que la volonté de choix des familles de l'établissement scolaire fréquenté par leurs enfants ? Les expériences d'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième, que l'on me demanda de suivre, me permirent de bénéficier d'un large terrain d'analyse (14).

Mes travaux en matière d'éducation comme en matière d'espaces publics m'ont imposé comme réflexion théorique dominante celle du bien public, de l'intérêt général, plus particulièrement, celle des conditions de sa production.

Ayant eu, à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale, à m'intéresser aux caractéristiques de fonctionnement de l'appareil d'orientation (15), j'ai trouvé là un lieu privilégié de saisie des processus par lesquels se réalise, plus ou moins malaisément, cet ajustement entre l'intérêt de la personne et le poids des logiques traduisant l'existence d'une réalité collective.

L'encre de ce dernier rapport n'ayant pas encore séché lorsque je rédige cet article, je ne sais pas encore quelle sera la prochaine étape de mon itinéraire de chercheur, mais je suis sûr que très vite ce nouveau terrain de l'orientation sur lequel je me suis hasardé, suscitera des interrogations auxquelles je devrai répondre.

Robert Ballion

chargé de recherche au CNRS

Laboratoire d'Econométrie de l'École Polytechnique

Notes bibliographiques

- (1) BALLION (R.). *L'Argent et l'école*. Paris, Stock, 1977.
- (2) BALLION (R.), HENRY (C.), LE ROUX (P.), RENARD (V.). Procédures d'évaluation et de décision en matière d'équipements collectifs contribuant à la qualité de l'environnement, *Analyse et Prévision*, 1971, Tome XIII, n° 2 et 3.
- (3) BALLION (R.). La fréquentation des forêts, *Revue Forestière française*, 1975, vol. XXVII, n° 2.
- (4) ESTABLET (R.). *L'École est-elle rentable ?* Paris, PUF, 1987.
- (5) BOUDON (R.), CIBOIS (Ph.), LAGNEAU (J.). Enseignement supérieur court et pièges de l'action collective, *Revue Française de Sociologie*, 1975, vol. XVI.
- (6) DURKHEIM (E.). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, PUF, 1950, 11ème éd., p. 5.
- (7) BOURDIEU (P.). *Choses dites*. Paris, Editions de Minuit, 1987.
- (8) BALLION (R.). *Echec scolaire et réorganisation psychosociologique*. Thèse de III^e cycle, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1975.
- (9) BALLION (R.). *Etude des conséquences de l'échec scolaire sur le devenir socio-culturel dans les milieux défavorisés*. Commissariat du Plan, 1974.
- (10) BALLION (R.). *Les fonctions sociales de l'enseignement privé*. Commissariat général du Plan, 1978.
- BALLION (R.). L'enseignement privé, une "école sur mesures" ? *Revue Française de Sociologie*, 1980, vol. XXI.
- (11) BALLION (R.). *Expressions de la demande éducative*. Laboratoire d'Econométrie de l'Ecole Polytechnique, 1982.
- (12) BALLION (R.). Treize ans de résultats à Paris : la palme aux lycées de filles; *Le Monde de l'éducation*, mars 1983.
- (13) BALLION (R.). *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock, 1982.
- BALLION (R.). Comportements de marché et service public, les consommateurs d'école, *Revue Française de Finances Publiques*, 1984.
- (14) BALLION (R.). Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles, *Revue Française de Sociologie*, 1986, vol. XXVII.
- (15) BALLION (R.). *Le Transfert des acquis, recherche-action des services d'orientation engagés dans le dispositif d'insertion des jeunes*. Ministère de l'Education nationale, 1986.
- BALLION (R.). *L'Evolution de la Fonction d'orientation*. Ministère de l'Education nationale, 1987.

L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES

ÉVOLUTION DES PRATIQUES ET DE LA RECHERCHE

Mathilde Bouthors



ce jour aucun repère bibliographique n'a été effectué dans le domaine de l'enseignement des Arts plastiques¹. Deux ouvrages fondamentaux recouvrent la plupart des aspects envisagés ici :

Université de Saint-Etienne. CIEREC. Saint-Etienne. *Art et éducation*. Travaux 51, 1986, 206 p.

Arts plastiques et formation de la personne "ouverture et diversification". *Les Amis de Sèvres*, n° 4, déc. 1985, 131 p.

Les Arts plastiques en tant que discipline ont été institués par l'Éducation nationale en 1972 en lieu et place du Dessin et Arts plastiques et leur objet est en construction.

La discipline a été institutionnalisée cette année-là par la constitution d'un CAPES, puis d'une agrégation en 1975 et d'un cursus universitaire du premier, deuxième et troisième cycle. Cette institutionnalisation a favorisé l'essor de la recherche dans le domaine.

La discipline et la recherche sont nées conjointement et sont en mutation et en construction permanentes. C'est là le fait d'un enseignement qui se réfère à l'art. Il a donc paru nécessaire dans un premier temps de

1. Ce travail a été réalisé avec le concours de Magali Chanteux. Nous lui exprimons ici toute notre gratitude. Magali Chanteux a participé pendant plusieurs années aux recherches pionnières en ce domaine dans le cadre de la recherche "Articulation école-colège" réalisé par la Direction de programme n° 1 (Didactique des disciplines) de l'INRP.

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 14, 1988

faire état du contexte institutionnel et conceptuel très prégnant et de son évolution.

Dans la deuxième partie, les références concernent la recherche spécifique au champ référentiel des arts plastiques : les sciences de l'Art, domaine également en constitution. Certains de ses aspects alimentent la recherche en enseignement des Arts plastiques en ce qu'ils lui précisent son objet.

Le dernier axe de ce *Repère* porte sur la pédagogie des Arts plastiques se référant à deux modèles : l'éducation par l'art et l'enseignement de l'art qui aboutit à une didactique actuellement en émergence.

1.- Les enseignements artistiques, évolution institutionnelle et conceptuelle

Certes, la notion d'enseignements artistiques est générale et recouvre d'autres disciplines, notamment l'éducation musicale. Dans ce repère, nous nous sommes attachés aux seules références relatives aux Arts plastiques qu'elles englobent ou non d'autres domaines artistiques. Les enseignements artistiques depuis le début des années 80 sont à un niveau de redéfinition du à l'hésitation entre un apprentissage transversal de type artistique et un apprentissage de type technique.

Les textes officiels traitent rarement des Arts plastiques isolément.

Cette partie comporte deux volets : l'histoire de l'enseignement des Arts plastiques depuis 1970 et l'évolution des politiques d'enseignement d'une part, l'étude de trois notions liées et qui influencent cette évolution : l'éducation esthétique, l'action culturelle, l'éducation artistique, d'autre part.

Histoire de l'enseignement des Arts plastiques et évolution des politiques d'enseignement

Au 19^e siècle, l'Académie des Beaux-Arts formait les artistes selon un découpage artistique traditionnel : dessin, peinture, sculpture. C'est à cette époque que l'enseignement artistique a été introduit dans l'enseignement général. Dans les lycées, on enseignait l'histoire de l'art et le dessin, considéré comme un art d'agrément, en marge de l'enseignement général mais relevant des activités intellectuelles.

On reconnaît là l'héritage du passé où peinture et sculpture ne faisaient pas partie des arts libéraux.

Le dessin technique était également enseigné dans certaines formations professionnelles sans aucun lien avec l'art.

De 1850 à 1950, l'enseignement du dessin est en perpétuelle mutation, les techniques se multiplient. Mais ce sont les apports de la psychologie qui ont dégagé des spécificités dans l'enseignement artistique et ont contribué à son développement. Le débat reste toujours présent de son utilité technique ou de son utilité culturelle telle qu'elle a été mise en avant sous l'impulsion des grands pédagogues du début du 20^e siècle.

A partir de 1952, la discipline est intitulée dessin et Arts plastiques. On y intègre décoration, design, métiers d'art, peinture et sculpture dans les techniques pratiquées par les élèves.

Parallèlement, les notions d'éducation populaire et d'éducation de masse se développent sous l'égide du Ministère de la Jeunesse et des Sports, qui ont abouti à la création d'un Institut national d'éducation populaire.

Après la création du Secrétariat d'Etat aux Affaires culturelles appelé à devenir Ministère de la Culture, la responsabilité de la formation artistique incombe à deux ministères : l'Éducation nationale et la Culture. Le ministère de la Culture assure la formation des artistes, et des professionnels spécialisés. Le ministère de la Culture assure également la formation extra-scolaire des écoliers, notamment par l'action des musées qui sera envisagée plus loin. L'Éducation nationale a en charge l'initiation et la formation artistiques dans le cadre de l'enseignement général et la formation des enseignants. Du point de vue pédagogique, le principe d'un enseignement centré sur le maître transmetteur d'un savoir cède la place à celui d'un enseignement centré sur l'élève actif et créatif.

L'enseignement du Dessin et des Arts plastiques a intégré pour une part ces nouvelles pratiques. La définition de l'intelligence ne reposant plus uniquement sur la verbalisation, l'enseignement artistique est reconnu comme faisant partie intégrante de son développement. Après le colloque d'Amiens en 1968, on abandonna l'intitulé d'un enseignement du "Dessin et (des) Arts plastiques" pour ne conserver que le deuxième terme. Les Arts plastiques incluent alors le dessin, la peinture et la sculpture, arts visuels, mais aussi toute transformation de la matière dans l'espace, le volume, l'utilisation de l'image vidéo et photographique. Ce terme traduit l'éclatement des pratiques de l'art contemporain et l'effort et la nécessité d'y relier la formation initiale. L'enseignement des Arts plastiques est constitué en discipline intégrée au cursus général de la maternelle à la terminale.

Dans le primaire, il incombe aux instituteurs. La formation des enseignants du secondaire s'effectue à l'université et un certain nombre de maîtres auxiliaires ont reçu une des formations assurées par le ministère de la Culture. Le terme "arts plastiques" tentait de rendre compte de la

diversité des créations artistiques contemporaines n'obéissant plus aux découpages traditionnelles du système des Beaux-Arts..

Si, dans les représentations courantes sur les enseignements artistiques, la limite est claire entre Education musicale et Arts plastiques, l'enseignement des Arts plastiques n'est pas aussi facilement défini.

Les arts plastiques se présentent comme un champ diversifié dont la discipline Arts plastiques rend compte. Les documents répertoriés expriment cette diversité et l'hésitation devant une définition plus fermée. Comme le souligne Magali Chanteux, la loi sur les enseignements artistiques de janvier 1988 "en désignant un certain nombre de disciplines, abandonne l'idée de champ quant aux arts plastiques et exprime un découpage en domaines séparés. C'est en ce sens qu'on assiste à une diversification des enseignements artistiques. Cette diversification en domaines séparés rend d'autant plus cruciale la nécessité de développer un enseignement général visant à donner dans l'enseignement obligatoire pour tous les élèves les moyens de découvrir et de maîtriser ce qui fait la constante essentielle en chacun de ces domaines : la démarche artistique. Les Arts plastiques sont le fil conducteur qui donne les structures et le recul nécessaires à l'apprentissage artistique en ce sens qu'ils permettent l'étude du fait artistique quels que soient les matériaux, les supports, les media... L'enseignement des Arts plastiques se situe dans la transversalité par rapport aux différents domaines, et non dans leur cloisonnement."

■ Histoire de l'enseignement

- ALBERTINI (Marie-Laure).- *Les politiques d'éducation populaire par l'art en France : théâtres et musées 1895-1914*. Thèse de 3e cycle, histoire, Paris 1, 1983, 276 p.
- CHAVANNE (M.F.), éd.- *Journées d'études artistiques : les modèles*. Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, coll. Les dossiers de Sèvres, 1986, 2 vol.
- GLORIEUX (P.).- *La faculté des arts et ses maîtres au 13 siècle*. Paris, J. Vrin, coll. Librairie philosophique, Etudes de Philosophie générale, 59, 1971, 552 p.
- Société internationale pour l'éducation artistique. INSEA. Sèvres. LEROUX (G.).- *L'enseignement des Arts plastiques dans le cadre de l'enseignement général*. Sèvres : C.I.E.P., INSEA, 1975, 53 p.
- MORICE (Jean-Claude).- *Répertoire des textes officiels du dessin (1789-1882)*. Paris, INRP, à paraître.

■ Les politiques d'enseignement

- Arts plastiques : les images d'une politique.- *Les Temps modernes*, n° 475, 1986, p. 10-32.
- *Les Arts plastique au bac de l'enseignement général*. Paris, CRDP, 1988.
- Ateliers d'arts plastiques.- *Degrés*, n° 9-10, juin 1985, p. 15-16

- Disciplines artistiques : vers le démantèlement.- *L'Éducateur* , n° 12, 1978, p. 7-24.
- L'Éducation artistique. Propositions pour une réforme.- *Pédagogie*, vol. 31, n° 6, 1976.
- L'encouragement à la création artistique.- *Éducation et culture* , n° 30, 1976.
- Les enseignements artistiques.- *Cahiers de l'Éducation nationale* , n° 13, mars 1983, p. 1-21.
- *Enseignements artistiques : création, diffusion : rapports particuliers*.- Paris, la Documentation française, 1971, 402 p.
- CHARNAY (Henri).- *L'intégration de l'éducation plastique et architecturale dans un premier cycle de Culture générale*. Document de recherche pédagogique.- Paris, Commission de réforme de l'enseignement de l'architecture, oct. 1967-janv. 1968, 94 p.
- Conférence internationale. 4. 23-27 fév. 1987. Bergen, Pays-Bas. Conseil de l'Europe. Strasbourg. *L'éducation artistique dans une société multiculturelle*, p. 16-18.
- Colloque. 1968. Amiens.- L'éducation artistique dans la formation culturelle de l'individu, in : *Pour une école nouvelle... rapport préparatoire*. Paris, Dunod, 1969, p. 100-167.
- GASSIOT-TALABOT (Gérard).- Paris 1-Paris 8 : *Les Arts plastiques à l'université*. Paris : Centre national des Arts plastiques, 1985, 65 p.
- Loi n° 88-20 du 6 janv. 1988 relative aux enseignements artistiques. *Journal officiel*, 7 janv. 1988.
- Ministère de la culture. Commission de réflexion sur les Arts plastiques. Paris.- *Rapport*. 1982, 123 p.
- Ministère de la culture. Paris. *Etats Généraux des Arts plastiques*. Créteil 1981. Rapport de la commission pédagogie, 1982, 147 p.
- Ministère de la culture. Paris. TROCHE (M.).- *Arts plastiques, rapport*. 1982, 118 p.
- Ministère de l'Éducation. Commission de l'éducation artistique. Paris. DAUDRIX (Jean-Marie), dir.- *Projet de rénovation de l'éducation artistique*. Paris, MEN, 1976, 43 p. + annexes.
- Ministère de l'Éducation nationale. Paris.- *L'éducation esthétique, travaux de la commission ministérielle de psychologie et de pédagogie*. Paris, INRDP, 1971, 55 p.
- Ministère de l'Éducation nationale. Groupes de réflexion sur le système éducatif français. Paris. *Rapport du groupe 21 sur une éducation esthétique*. 22-26 juillet 1974.
- Ministère de l'Éducation nationale. 8ème groupe de planification interne. Paris. TORAILLE.- *Action culturelle à l'intention des milieux scolaires*. Paris, MEN, 1979, 40 p.
- TEYSSEDE (Bernard).- Vingt-six propositions sur l'enseignement supérieur des Arts plastiques. In : *Etats Généraux des Arts plastiques de Créteil*, Rapport de la commission pédagogique. Paris, Ministère de la culture, 1982.
- UNESCO. Paris. CHANTEUX (Magali), PELISSIER (Gilbert).- *Enquête internationale sur la situation existante en matière de contenus de l'éducation générale*. 1979. 18 p.

Évolution des concepts

■ Education esthétique

Le modèle pédagogique de l'Éducation par l'Art, traduction de "Education Through Art", concept élaboré par le professeur anglais Herbert Read dans son ouvrage après la guerre de 1940, a profondément influencé l'enseignement artistique en Europe. En France, certaines de ses idées furent reprises au colloque d'Amiens en 1968.

Les conceptions d'Herbert Read aboutirent à la notion d'éducation esthétique, non pas au sens philosophique du terme mais au sens concret d'éducation de l'individu, grâce à une vision esthétique du monde et de soi dans le monde.

Herbert Read voulait rendre l'homme meilleur au moyen de l'art : la finalité de cette éducation n'est donc plus l'art qui devient un moyen éducatif, mais le développement harmonieux de l'individu.

La conséquence directe de cet ouvrage fut la création de l'International Society for Education Through Art à l'UNESCO. L'éducation par l'art est une éducation esthétique. Elle consiste en une sensibilisation à l'environnement traité qualitativement et dans le développement des potentialités de l'individu par les activités d'expression.

Elle contribue à l'insertion de l'individu dans son environnement et à l'épanouissement de la personnalité par l'éducation de la sensibilité, de l'affectivité, du goût et de l'intelligence.

Herbert Read reconnaît dans l'art une valeur d'équilibre nécessaire à tous dans la vie.

Dans un monde d'incertitudes, de crise des valeurs et des religions, en l'absence de système explicatif, l'art reste seul élément de sens et par là de cohésion sociale.

Par ailleurs, dans l'enseignement général se référant à l'oeuvre plastique, ce qui a été écrit sur l'esthétique concerne généralement le visuel.

- BOURDIEU (Pierre).- Disposition esthétique et compétence artistique.- *Les Temps modernes*, n° 295, févr. 1971, p. 1345-1374.
- MARCHAL (Gaston-Louis).- A propos d'une nécessaire psychopédagogie de l'esthétique.- *Bulletin de psychologie*, n° 283, t. 23, 1969-70, p. 560-574.
- GALIZOT (Roger).- *L'éducation esthétique*.- Paris, Delagrave, coll. Pédagogie de l'école élémentaire, 1975, 192 p.
- PORCHER (Louis), dir.- *L'éducation esthétique : luxe ou nécessité*.- Paris, Bourrelier, Coll. Education, A. Colin, 1973, 245 p.
- UNESCO, Paris. Université de Tours. DUVIGNAUD (Jean).- *L'éducation esthétique à l'école et hors de l'école : enquête internationale*. 1979, 179 p. 42 pays concernés.

- UNESCO. Paris. GRATIOT-ALPHANDERY (H.).- *Pour une éducation esthétique interdisciplinaire : objectifs, orientation, méthodologie*. 1983, 85p.
- UNESCO. Paris. L'éducation esthétique dans l'enseignement général. - *La compréhension internationale à l'école*, n° 30, 1975, p. 17- 20.
- WOJNAR (I.).- *Esthétique et pédagogie*. Paris, PUF, 1963.
- YERSIN (R.).- Schiller et la notion d'éducation esthétique de l'homme.- *Etudes de lettres*, n° 4, vol. 10, 1978, p. 33- 42.

■ Action culturelle

L'action culturelle relève d'une intervention des pouvoirs publics pour diffuser la culture dans les couches les plus larges de la société.

Contemporaine du développement des industries culturelles et des moyens de diffusion, elle répond à une aspiration de démocratisation de la culture concrétisée par les mouvements d'éducation populaire.

L'art est un des domaines privilégiés de l'action culturelle et celle-ci à son tour est un des moyens pédagogiques de l'éducation par l'art, élaboré en dehors de l'école, pour elle ou sans elle.

Pendant, l'action culturelle ne saurait être neutre. D'une part, les objets diffusés sont porteurs de sens et leur diffusion relève de choix stratégiques. D'autre part, l'expression elle-même fait sens. Dans un contexte de crise des valeurs, l'action prend une place prépondérante et risque d'être prise pour une valeur en elle-même.

- L'Action culturelle.- *Les Amis de Sèvres*, n° 100, 1980, 170 p.
- L'Action culturelle en crise ?.- *Pour*, n° 77, 1981, 70p.
- Arts plastiques, in' Action culturelle une contribution à l'ouverture de l'école.- *Les Amis de Sèvres*, n° 4, déc. 1980, p. 55-60.
- BETHEL (D.).- *Promotion culturelle : dimension esthétique*, éducation artistique.- Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, INRP.- 1971, 18 p.
- CASTAREDE (J.), SUR (J.).- *La communication : la culture de la communication*.- Paris, Stock, coll. Monde ouvert, 1983, 295 p.
- Congrès. 9-12 mai 1984. Pont à Mousson. Ministère de l'Education nationale. Paris.- *Action culturelle, ouverture de l'école et rénovation pédagogique*.- Paris, MEN, 1984, 109 p.
- La culture et ses enjeux. *Cahiers de l'IFOREP*, n° 36, 1983, 114 p.
- DEPOUILLY (Jacques).- *Culture et expression*.- Paris, Delachaux et Niestlé, 1972.
- Education et culture. *Culture et communication*, n° 15, 1980, p. 29-42.
- GAUDIBERT (Pierre).- *Action culturelle, intégration et ou subversion*.- Paris, Casterman, 3e éd., coll. synthèses contemporaines, 1977, 177 p.
- POUJOL (Geneviève).- *Action culturelle, action socioculturelle : recherches*.- Paris, INEP, coll. Document de l'INEP, n° 1, 1983, 52 p.
- Rencontres sur l'action culturelle en milieu scolaire, 12-16 déc. 1977. Sèvres.- *Actes*.- Sèvres, 1978, 25 p.

■ *Éducation artistique et enseignement(s)*

Ce terme désigne l'éducation à l'art et l'éducation par l'art. L'éducation à l'art inclut l'histoire de l'art, les techniques d'expression, la connaissance de l'art contemporain. L'éducation par l'art relève de l'esthétique.

Massivement employé dans le sillage de Herbert Read, ce terme rend compte du consensus existant quant aux finalités de l'éducation artistique. Il ne permet pas cependant de situer les approches spécifiques à la pédagogie ni de désigner les champs référentiels d'une discipline. Il ne peut donc intégrer une appréhension didactique. Les instances éducatives ont commencé à utiliser le terme enseignement artistique au singulier, puis au pluriel traduisant en cela la difficulté à se saisir de la diversité en ce domaine. Les Arts plastiques sont une des disciplines désignées sous le terme d'enseignements artistiques.

On peut noter une évolution particulière de la désignation pédagogique du domaine artistique face à l'enseignement général. En effet, pour celui-ci le terme d'instruction a précédé celui d'éducation. Le Ministère de l'Instruction publique est devenu celui de l'Éducation nationale. Par contre, la dimension éducative des enseignements artistiques a été perçue prioritairement au contenu. La nécessité de processus plus structurés est approuvée ensuite. L'enseignement des Arts plastiques procède de cette évolution qui en détermine la physionomie actuelle.

Éducation artistique

- L'art n'est pas un luxe.- *Cahiers pédagogiques*, n° 72, janv. 1968, 116 p.
- L'enfance de l'art.- *L'éducation magazine*, sup. à l'Éducation Hebdo, n° 20, fév. 1983, p. 18-36.
- CLOT (René-Jean).- *L'éducation artistique*.- Paris, PUF, coll. Nouvelle encyclopédie pédagogique, 1958, 116 p
- FONTANEL-BRASSART (Simone).- *Éducation artistique et formation globale : pour un enseignement artistique intégré*.- Paris, A. Colin Bourrellet, coll. Cahiers de pédagogie moderne, 49, 1971, 128 p.
- FONTANEL-BRASSART (Simone), ROUQUET (André).- *L'éducation artistique dans l'action éducative*.- Paris, Larousse, coll. Enseignement et pédagogie, 4, 1975, 176 p.
- GEORGES (Guy), COUDERC (René).- Pour l'art à l'école : dossier.- *L'École libératrice*, n° 3, sept. 1972, p. 115-130.
- GLOTON (Robert).- *L'art à l'école*.- Paris, PUF, coll. l'Éducateur, 4, 1965, 156 p.
- Institut de l'environnement. Centre de formation permanente pour les Arts plastiques. Paris. LAMBERT (Jean-Claude).- L'activité artistique a-t-elle pour but la production d'oeuvre d'art ?.- In *L'Art et la critique*.- 1977, p. 49-56.
- RAGON (Michel).- *L'art, pour quoi faire ?*.- Paris : Casterman, 1978.

- UNESCO. Paris. OTERO DE SABOGAL (Regina).- *L'éducation artistique et les rapports avec l'enseignement scolaire.*- 1979, 47 p.
- UNESCO. Paris. PIAGET (Jean), dir.- *L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant.*- *Art et éducation*, 1954, p. 22-23.

Les enseignements artistiques

- A la recherche des enseignements artistiques.- *L'Education*, n° 215, 1974, p. 9-28.
- Colloque. 9-10 mars 1982. Paris. Mutuelle nationale des étudiants de France. MNEF. Paris. Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente. Paris.- *Université et culture.*- Paris : Association Université et culture, 1982, 162 p.
- Enseignements artistiques.- *Cahier de documentation, série générale*.- L'organisation de l'enseignement en France, 1976, chap. 7, p. 59.
- L'enseignement artistique.- *L'Ecole et la nation*, n° 26, 1976, 45-68.
- Enseigner quoi et comment.- *Art press*, hors série, n° 5, juillet-août 1985, p. 6-15.

L'enseignement des arts plastiques

- BOUTET DE MONVEL (Anne-Marie).- *Pour un enseignement des arts plastiques et visuels.*- Paris, ESF, coll. sciences de l'éducation, 1974, 141 p.
- MASSON (A.).- La place des arts plastiques dans l'enseignement.- *Cahiers pédagogiques*, n° 249, 1986, p. 9-32.
- RAGON (Michel).- L'enseignement des arts plastiques.- *Esprit*, n° 3, mars 1979, p. 128-136.

2.- L'art et la recherche en art dans la société contemporaine

Depuis l'impressionnisme, un décalage s'est produit entre le travail sur l'art effectué par les artistes et la perception du public.

Avec les découvertes en mathématiques et en physique, la représentation du temps et de l'espace n'est plus stable. On a dès lors conçu pour le monde la possibilité de revêtir des formes multiples et le matériau est devenu un des éléments signifiants de la création plastique.

Fondée en 1919 par Walter Gropius, l'école du Bauhaus a été le lieu d'une expérience novatrice en matière d'éducation. La pratique artistique personnelle, la réflexion théorique et la pratique pédagogique de l'Art moderne y étaient liées. Le Bauhaus a ainsi démontré que le lieu signifiant de l'enseignement

était l'Art en train de se faire.

De l'expressionnisme abstrait aux productions actuelles, land art, body art, etc., la diversification des pratiques traduit l'éclatement de l'expression artistique dont les concepts issus du classicisme ne peuvent rendre compte. Cette diversification a déterminé, depuis 1972, une approche plus transversale du fait artistique que traduit le concept Arts plastiques.

■ L'Art moderne

- JUNOD (P.).- *Transparence et opacité. Essai sur les fondements théoriques de l'art moderne*. Lausanne, l'Age d'homme, coll. Histoire et théorie de l'Art, 1976, 439 p.
- KLEE (P.).- *Ecrits sur l'art. T.1. La pensée créatrice*. Paris, Dessain et Tolra, 1980, 556 p., traduit de l'allemand.
- KLEE (P.).- *Théorie de l'art moderne*. Paris, Gonthier Médiations, 2ème éd., 1977, traduit de l'allemand.
- KANDINSKY (W.).- *Cours du Bauhaus*. Paris, Gonthier Médiations, 1978, traduit de l'allemand.
- MALEVITCH.- *Ecrits*. Paris, Champ libre, 1975, 450 p., traduit du russe.
- VITALE (E.).- *L'enseignement au Bauhaus de Weimar (1919-1925)*. Thèse d'Etat, Sciences de l'éducation, Paris 8, 3 vol., 1078 p.
- PLEYNET (M.).- *L'enseignement de la peinture : les problèmes de l'avant-garde : Matisse, Mondrian, Kandinski, Klee*. Paris, Seuil, coll. Tel Quel, 1971, 225 p.

■ L'Art Contemporain

- CIAIR (J.).- *Considération sur l'état des Beaux-Arts : critique de la modernité*. Paris, Gallimard, coll. Essais, 1983, 200 p.
- COHEN (J.).- *Redoublement, dédoublement et art contemporain*. Thèse de 3ème cycle, Philosophie, Paris 1, 1976.
- COSTA (M.).- Duchamp et le reste. *Traverses*, n°11, 1978, p. 75-81.
- LASCAULT (G.).- L'art actuel et la quotidienneté : l'art de masse n'existe pas. *Revue d'esthétique*, n° 3-4, 1974, p. 207-226.
- LE BOT (M.).- Les limites de l'art. *Traverses*, n°11, 1978, p. 38-51.
- MILLET (C.).- *Yves Klein*. Flammarion, coll. Art presse, 1983, 80 p.
- MULLER (J.E.).- *L'art et le non art*. Paris, A. Somogy, 1970.
- MUSY (J.).- Ecole des Beaux-Arts en 1980. Héritage et perspective. In : *Académie des Beaux-Arts*. Paris, Académie des Beaux-Arts, 1980, p 3-17.
- UNIVERSITE DE SAINT ETIENNE.- Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'expression contemporaine. CIEREC. Saint-Etienne.- *Art et éducation*, coll. Travaux, 51, 1986, 206 p.
- VERGER (A.).- *Le problème de la couleur dans la peinture contemporaine, de l'impressionnisme à nos jours en France*. Thèse de 3ème cycle, Art et archéologie, Bordeaux 3, 1974.

Sciences de l'Art

L'organisation de la recherche sur l'art est désignée sous le terme de Sciences de l'Art. Comme les Sciences de l'Éducation, elles se situent au carrefour de plusieurs sciences. Elles bénéficient à l'instar des autres sciences humaines des apports de Roland Barthes, de Michel Foucault, de Jean-François Lyotard, Jacques Derrida, par exemple, apports de la linguistique, de la psychanalyse, de la philosophie.

Dans le cadre de ce repère sont évoquées l'histoire de l'art, la sociologie de l'art et de son public et la psychologie de l'art qui ont des incidences sur la réflexion et la pratique pédagogiques en Arts plastiques.

■ *Histoire et sociologie de l'art*

L'histoire de l'art se caractérise par la complexification de sa problématique. Elle apparaît comme un ensemble de disciplines plutôt que comme une discipline unitaire. Sous l'impulsion d'André Chastel, l'histoire "matériologique" s'est développée en étroite relation avec les musées pour la conservation des oeuvres et leur restauration. Elle intègre les procédés de disciplines scientifiques telles que l'optique ou la chimie pour la datation, l'analyse des matériaux etc.

André Chastel a également développé l'histoire de l'art ayant pour objet de replacer les oeuvres dans l'histoire, tant d'un point de vue sociologique que d'un point de vue critique.

La réflexion historique sur l'art sollicite également des éléments de psychologie individuelle et collective et se trouve au centre de la réflexion anthropologique.

Pierre Francastel, dans la tentative d'une démarche unitaire a proposé la constitution d'une science intitulée sociologie de l'art. Renouvelant l'étude des significations socio-historiques des arts plastiques, il a avancé le principe d'une prise en compte du produit de la création en situant le phénomène de la création dans son contexte global.

Pendant cette formulation prête à confusion car il ne s'agit pas d'une approche sociologique de l'art au sens épistémologique, mais de l'utilisation des éléments contextuels pour expliciter le phénomène artistique.

La sociologie de l'art, du point de vue historique et contemporain est quant à elle représentée par les travaux de Pierre Bourdieu qui met en évidence la relation entre la fréquentation des objets d'art et l'origine sociale du public à un moment donné. On aboutit au concept de "pratiques muséales", manifestations des besoins culturels influencés par des conditionnements. A. Moles et Baudrillard ont également marqué la réflexion sociologique sur l'art ces trente dernières années.

Histoire de l'art

- CHASTEL (A.), et al.- *Histoire de l'art, fins et moyens : éditoriaux de la Revue de l'Art, 1969-1979*. Paris, Flammarion, 1980, 271 p.
- CHASTEL (A.).- *La création d'un Institut national d'histoire de l'art : rapport au premier ministre*. Paris, la Documentation française, 1983, 122 p.
- FRANCASTEL (P.).- *Etudes de sociologie de l'art*. Paris, Denoël, coll. Médiations, 74, 1970, 256 p.
- GENET-DELACROIX (M.C.), CHARLE (C.), éd., FERRE (R.), éd.- *L'enseignement supérieur de l'histoire de l'art (1863-1940)*.- In : *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux 19ème et 20ème siècle*. Paris, CNRS, 1985, pp. 79-107.
- TSCHUMI (R.).- *La crise culturelle, ses cinq siècles d'histoire et son dépassement*. Paris, L'Age d'homme, coll. Cheminements, 1984, 280 p.

Sociologie de l'art

- BOURDIEU (P.).- *L'amour de l'art, les musées et leur public*. Paris, Les éditions de Minuit, 1966, 216 p.
- BOURDIEU (P.).- *Eléments pour une théorie sociale de la perception artistique*. *Revue internationale des Sciences Sociales*, n°4, vol. 20.
- BOURDIEU (P.).- *Histoire sociale de l'art*. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 12, 1976.
- *La culture enfantine*.- *Information sociale*, n° 3, 1971, p 4-91.
- MENGER (P.-M.).- *Les Sciences sociales et l'art*. Paris, centre européen de sociologie historique, 89 p.

Psychologie de l'art

Deux tendances en psychologie de l'art particulièrement fécondes alimentent la recherche en pédagogie des arts plastiques : l'esthétique expérimentale et la poïétique.

L'esthétique expérimentale se définit comme l'étude expérimentale des réactions de l'être humain à l'objet esthétique en se gardant de toute démarche interprétative (cf. Robert Francès). La poïétique est la philosophie et la science des conduites créatrices (cf. René Passeron).

■ Esthétique

- BERNARD (Y.).- *Eléments pour une étude des mécanismes de référence esthétique*.- *Sciences et art*, n°1-2, vol. 7, 1970, p. 7-13.
- BERNARD (Y.).- *Mémorisation et organisation du savoir en matière de peinture*. *Bulletin de Psychologie*, n°314, vol. 28, p.206-212.
- BERNARD (Y.).- *Psychosociologie du goût en matière de peinture*. Paris, CNRS, 1973.
- DAGNAULT (G.).- *Recherche sur les facteurs esthétiques*.- *Revue de Psychologie appliquée*, n°3, 1972, P. 121-143.

- Colloque d'esthétique expérimentale. 6. Mai-juin 1977.- Nouvelles perspectives en psychologie de l'art. *Bulletin de Psychologie*, n° 329, mai-juin 1977, p. 617-809.
- FRANCES (R.).- *Intérêt perceptif et préférence esthétique*. Paris, CNRS, coll. Monographies françaises de psychologie, 39, 1977, 125 p.
- FRANCES (R.).- La psychologie de l'art en France. *Revue de Psychologie appliquée*, n° spécial, 1976, p. 151-189.
- FRANCES (R.).- *Psychologie de l'art et esthétique*. Paris, PUF, coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1979, 313 p.
- JAUSS (H.R.).- *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard, Bibliothèque des Idées, 1978, traduit de l'allemand.
- TAINMONT (E.).- Introduction à l'esthétique positive. *Repères*, n°7, juillet-août-septembre, 1965, p. 41-61.
- WEBER (J.P.).- *La psychologie de l'art*. Paris, PUF, coll. le Philosophe, 1972, 123 p.

■ *La Poïétique et la création*

- JOUISSE-VIDAL (F.).- *L'action création : théorie de l'acte créatif 1979-1980*. Thèse de 3ème cycle, Arts plastiques, Paris 8, 1980.
- MICHEL (P.H.).- Problèmes de la création artistique : la leçon de la Renaissance. *Diogène*, n° 46, 1964, p.33-59.
- NOOR-ZADE (B.).- *L'enfant et la création artistique*. Paris, Seghers, 1975, 94 p.
- PASSERON (R.).- *La création collective*. Paris, Clancier-Guénéaud, coll. Recherches poïétiques, 1981, 260 p.
- PASSERON (R.).- *Création et répétition*. Paris, Clancier-Guénéaud, coll. Recherches poïétiques, 1983, 208 p.
- PASSERON (R.), éd.- *La Présentation*. Paris, CNRS, coll. Recherches poïétiques, 1985, 252 p.
- POPPER (F.).- *La poïétique et l'esthétique à l'heure de l'anti-art*. Paris, Klincksieck, coll. Recherches poïétiques, 1975.
- PASSERON (R.), dir.- *Recherches poïétiques*. Paris, Klincksieck, 2 vol. 1- *La poïétique*, 1970. 2 - *Le matériau*, 1976.
- REVAULT D'ALLONNES (O.).- *La création artistique et les promesses de la liberté*. Paris, Klincksieck, coll. Esthétique, 1973.
- REVAULT D'ALLONNES (O.).- Sur un art des masses enfantines. *Revue d'esthétique*, n° 3-4, déc. 1974, p. 281-285.

3.- La pédagogie des Arts plastiques : approches et recherches

Approches théoriques et méthodologiques

La nécessité d'une rénovation de l'enseignement du Dessin et des Arts plastiques s'est affirmée parallèlement à l'avancée des théories du développement de la personnalité.

La pédagogie de l'éveil et l'expression libre sont les pôles dominants des approches pédagogiques et de la méthodologie de l'enseignement des arts plastiques à partir de 1959. Cette tendance sera renforcée par les recherches sur la créativité dans les années 70.

Nous ne mentionnons pas ici les documents concernant les méthodes d'enseignement car ce ne sont ni des ouvrages théoriques ni des recherches. Une exception toutefois est faite pour *l'Enfance de l'Art*, paru en 1959, car pour la première fois les nouveaux principes pédagogiques sont appliqués à l'enseignement des arts plastiques.

Les approches pédagogiques dont les références suivent s'inscrivent dans une relation critique envers la pédagogie traditionnelle et parfois le système éducatif jusqu'à le rejeter parfois comme c'est le cas pour Arno Stern.

- BEST (F.).- *Pour une pédagogie de l'éveil*. Paris, A. Colin, coll. Bourrelier-Education, 10, 1973, 240 p.
- BESNARD (J.).- *Méthodologie d'éducation plastique en rapport avec les arts contemporains, notamment audiovisuel*. Thèse de 3ème cycle, Sciences Humaines, Paris 5, 1981, 375 p.
- BOIVINEAU (A.), BOULER (A.).- *L'enfance de l'art. Petite méthode pour accompagner les enfants dans la peinture*. Paris, Labergerie, 1959, 112 p.
- CLERO (C.).- *Les activités plastiques pour l'école et le loisir*. Paris, A. Colin, coll. Pratiques pédagogiques, 14, 1974, 144 p.
- CLERO (C.).- Le don et l'échec en éducation plastique. *Interéducation*, n°23, 1971, p 49-50.
- CREUZEAU (J.M.).- *Pour une école de peinture*, Paris, Dessain et Tolra, 1984, 80 p.
- DANANCHER (A.).- *L'oeil gourmand : jeux et plaisirs de l'expression plastique*. Paris, Ed. Ouvrières, 1984, 250 p.
- FONTANEL-BRASSARD (S.).- *La pratique de l'expression plastique : 60 fiches de travail créatif*. Paris, A. Colin, 1982, 167 p.
- LAFARGUE (G.).- Manifeste pour l'expression. *Education et développement*, n°120, oct. 1977, p. 2-22 ; n°121, nov-déc. 1977, p. 11-31.
- LE BOHEC (J.), LE BOHEC (P.).- Peindre. *L'éducateur*, n°19-20, 1975, p.7-8.
- LEDRAN HONORE (J.), MORNET SERRI (J.P.), SIRET.- Les activités esthétiques d'éveil. *Media*, n°84-85, 1976, p. 3-16.
- MARCHAL (G.L.).- A propos de la pédagogie du dessin. Plaidoyer pour une alphabétisation plastique des enfants. *Revue française de pédagogie*, n°6, janv-mars 1969, p. 17-33.
- PAPAMICHAEL (Y.).- *Contribution à l'analyse du comportement professionnel de la maîtresse de maternelle en activité de dessin et de peinture : apprentissage d'un langage conventionnel ou stimulation de la créativité*. Thèse de 3ème cycle, Psychologie, Aix-Marseille 1, 1982, 291 p. + annexes.
- PAPAMICHAEL (Y.).- Transmission en activité de dessin et de peinture à l'école maternelle.- *Revue française de pédagogie*, n°745, 1986, p. 37-45.

- POILLOT (J.).- Les dossiers pédagogiques de l'éducateur : pédagogie Freinet. Arts graphiques et Arts plastiques. *L'Éducateur*, n° 10, 1974, p. 17-32.
- PORCHER (L.), éd.- *Pour comprendre et pratiquer les activités d'éveil*. Paris, A. Colin, 1971, 256 p.
- STERN (A.).- *Le langage plastique*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, coll. Action pédagogique, 1963, 88 p.
- STERN (A.).- *Une nouvelle compréhension de l'art enfantin*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 83 p., 1968.
- STERN (A.).- *Une grammaire de l'art enfantin*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, coll. Action pédagogique, 1966, 3ème éd.
- STERN (A.).- *L'expression*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Action pédagogique, 1973, 178 p.
- FREINET (C.).- *La méthode naturelle. T.2 : L'apprentissage du dessin*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, 1969, 355 p.
- FREINET (E.), FREINET (C.).- *La méthode naturelle, l'apprentissage du dessin*. Verviers, Marabout service éducation, MS, 265, 1975, 351 p.

Relations d'expériences pédagogiques

- BILLET (J.L.).- *Marée basse, un autre espace pour l'expression plastique*. Nantes, CRDP, 1983, 53 p.
- CENTRE GEORGES POMPIDOU. Paris.- *L'enfant photographe : la photographie à développement instantané*. 1982, 63 p.
- CORDON (M.).- L'expérience esthétique à l'élémentaire. *Prospectives*, n° 1, vol. 11, p. 49-62.
- GABRIE (D.).- Dessins à compléter.- *Activités recherches pédagogiques*, n° 12, nov. 1973, p. 3-8. Il s'agit de la création artistique en cours.
- MORICE (J.C.).- Les Arts plastiques à l'école élémentaire.- *L'éducation*, n° 166, fév. 1973, p. 12-15. Analyse d'une enquête.
- PICARD (N.).- Dessin et mathématiques. *Bulletin de l'association des professeurs de mathématiques*, n° 290, sept. 1973, p. 516-529.
- ROSSELLI (C.).- Eveil à l'expression plastique. Peindre et dessiner de 5 à 14 ans avec la collaboration de André Civelli, Julien Lambert, Jean Aubin. Paris, A. Colin, coll. *Cahiers de pédagogie moderne*, n° 36, 1967, 112 p.
- VAREILLES (V.).- *L'Art à l'école et dans la ville : une expérience de sept ans au collège Saint-Juéry*. Albi, CDDP, 1983, 142 p.

Pédagogie et psychologie de l'enseignement des Arts plastiques

Dans les Sciences de l'éducation, l'analyse psychologique permet d'accéder à de nouveaux moyens d'enseignement. Dans la recherche concernant la psychologie de l'enseignement des arts plastiques on retrouve

l'esthétique expérimentale. Par contre la recherche sur les conduites créatives ne relève pas de la poïétique mais de la créativité. La psychologie de l'enfant est inscrite en filigrane dans les documents que l'on évoque ici.

Il est intéressant de noter que sur 110 références recueillies en psychologie des arts plastiques, plus de 80 ont été écartées. Ces recherches envisageaient les arts plastiques, notamment le dessin, non comme objet d'enseignement mais comme moyen d'observation de la personnalité de l'enfant et comme aide thérapeutique aux handicapés.

■ *Esthétique expérimentale*

L'esthétique expérimentale est donc l'étude des comportements face à l'art. Elle se démarque de la conception traditionnelle de l'esthétique comme référence et d'une éducation au Beau sociologiquement marqué. Elle inscrit le sens esthétique non pas comme un don mais comme une pratique. Elle étudie, en situation, le développement, la perception des sensations et de la reconnaissance des formes chez l'enfant.

- BOUYER (S.).- Rôle de la familiarisation perceptive dans la modification de jugements esthétiques chez des enfants de 7 ans. *Bulletin de Psychologie*, n°343, vol. 33, 1979, p. 173-178.
- BRIAT (A.M.).- Une expérience d'esthétique expérimentale : approche méthodologique de quelques facteurs intervenant dans la reconnaissance de grands peintres chez les enfants de 9-11 ans. *Homo IX*, n° 4, 1970, p. 53-69.
- CAILLET (E.).- *La peinture et ses discours : contribution à une pédagogie de la réception*. Thèse de 3ème cycle, Sciences de l'éducation, Paris 5, 1982, 382 p.
- CARION-MACHWITZ (G.).- *L'expression plastique chez l'adolescent*. Paris, Nathan, coll. Nathan U., 1974, 176 p.
- CHALUS (M.F.).- *Genèse des déterminants mouvement et couleur dans l'appropriation et la reproduction d'oeuvres d'art et d'images photos par les enfants de 4 à 7 ans*. Thèse de 3ème cycle, Sciences de l'éducation, Bordeaux 2, 1984, 272 p.
- CHEVRIER (J.), DELORME (A.).- Les préférences esthétiques : les effets de la complexité du stimulus et des capacités perceptives chez des enfants de 6 à 14 ans. *Psychologie française*, n° 1, vol. 29, p. 103-107.
- DUCHESNE (J.Y.), éd.- *Bulletin d'information de l'unité Activités plastiques de l'INRP*. Cycles élémentaire et pré-élémentaire. 9 numéros parus, 1970-1979.
- MACHOTKA (P.).- Le développement des critères esthétiques chez l'enfant. *Enfance*.- n° 4-5, oct. 1963, p.357-379.
- MARCHAL (Gaston-Louis).- Contribution à l'étude du sentiment esthétique : résumé de la 5ème expérience. *Binop*, 2ème sém., mai-juin 1963, p 180-186.
- MATIJEVIC (M.).- *Quel contact avec l'objet esthétique ?* Bordeaux, CRDP, 1985, 99 p.
- PIKULSKA (H.).- Styles artistiques et traits de la personnalité. *Psychologie médicale*, n° 13, vol. 15, 1983, p.2215-2221.

- PRUVOT (R.).- *Lecture de peintures : réception aux oeuvres d'art et interventions pédagogiques audiovisuelles auprès des enfants de 11 à 12 ans*. Paris, INRP, 1978, 191 p.
- RACLOT (M.).- *Les jeunes des collèges techniques de Longwy et la peinture*. Saint-Etienne, Longwy, Fédération nationale des centres culturels communaux, 1974, 67 p.
- STERN (A.).- *Entre éducateurs*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, coll. Action pédagogique, 1967, 87 p.

■ Pédagogie des Arts plastiques et processus cognitifs

Créativité

Le concept de créativité est utilisé en psychologie de l'Art, et il a pénétré l'enseignement des Arts plastiques au travers des Sciences de l'éducation.

En effet, ce concept a fortement marqué la recherche pédagogique dans les années 70. Alain Beaudot a fait connaître les recherches américaines, celles de Guilford et Torrance notamment. Elles ont dégagé la notion de pensée divergente et de pédagogie de la divergence. Il s'agit de stimuler la capacité d'invention, d'imagination et le non-conformisme de l'élève.

La créativité est un terme monosémique en anglais et s'applique indifféremment à toutes les disciplines. Les processus créateurs sont semblables, même si les objectifs de l'Art et de la Science sont différents. Le terme est ambigu en français dans la mesure où il est associé étymologiquement à la création, elle-même considérée en référence avec les apports de la psychanalyse sur l'art.

L'ambiguïté du terme n'a pas été éclaircie par l'emploi de l'expression "activité créatrice" qui désigne aussi bien l'habileté manuelle que les processus mentaux. En France, les expérimentations pédagogiques sur la créativité se sont essentiellement effectuées dans les disciplines artistiques.

Les références qui suivent sont réparties selon qu'elle concernent la créativité et ses processus en général ou qu'elles concernent les Arts plastiques.

- *Art et science : de la créativité*.- Paris, UGE, coll. 10/18, 1972, 312 p.
- BALACHEFF (N.).- *Analyse de comportements heuristiques, quelles méthodes ?* *Bulletin de l'APMEP*, n° 308, avr. 1977, p. 252-258.
- BEAUDOT (A.). *La créativité, recherches américaines*. Bruxelles, Dunod, coll. Organisation et Sciences humaines, 14, 288 p.
- BEAUDOT (A.).- *La créativité à l'école*. Paris, PUF, coll. Sup, l'Éducateur, 1974, 137 p.

- BERRET (J.).- Thèse, Sciences de l'éducation, Strasbourg 2, 1972, 2 T.
1. *Perception et créativité chez les enfants de 6 à 13 ans.*
2. *Emergence des méthodes de créativité chez les adolescents de 16 à 20 ans.*
- BONBOIR (A.), DIAS de SOUZA RIBEIRO (A.).- A la recherche des moyens de stimuler la créativité. *Bulletin de Psychologie*, n° 372, 1984, p. 813-830.
- BRAMI (D). *Créativité et transgression. Aspects historiques, théoriques et expérimentaux.* Thèse de 3ème cycle, Psychologie, Paris 5, 1982.
- Créativité, expression et rigueur. *Pédagogie*, n° 2/3, 1980, p. 107- 281.
- Créativité et université.- *La revue de l'AUIPELF*, vol. 13, n°2, 1975.
- DEMORY (B.).- *La créativité en pratique et en action.* Paris, Y. Chotard, 1983, 285 p.
- HAMELINE (D.).- La créativité : fortune d'un concept ou concept de fortune ? *Orientations*, n° 47, juil. 1973, p. 3-23.
- JAOUI (H).- *La créativité.* Paris, Seghers, coll. Clefs, 42, 1975, 239 p.
- MARC (P.).- Réflexions psychosociologiques sur la faveur rencontrée par la notion de créativité. *Bulletin de la société Alfred Binet, Théodore Simon*, n° 558, 1977, p.236-261.
- MAVROIDIS (G.), MAVROIDIS (M.F.).- *Analyse des conduites ludiques créatrices chez l'enfant de grande section de l'école maternelle.* Thèse de 3ème cycle, Sciences de l'homme, Caen, 1982, 3 vol., 367- XII + 166 p.
- OZINGA (C.).- *L'activité créatrice de l'enfant.* Bruxelles : Vander, 1969, 182 p.
- RODRIGUEZ (E.).- *La créativité dans le système éducatif français.* Thèse de 3ème cycle, Sciences de l'éducation, Paris 8, 1984.
- Université de Genève. MASSARENTI (L.).- Créativité et pédagogie de la 3ème dimension. *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation, pratiques et théories*, n° 18, p. 1-193.

Créativité et Arts plastiques

- La créativité. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 130-131, fév. 1975, p.5-75.
- CAUX (J.).- La créativité. *L'Éducateur*, n°9- 10, 1973, p 3-9.
- CLERO (C.).- *Pédagogie de la créativité et de l'activité créatrice plastique : contribution à la structuration mentale par les activités plastiques.* Thèse de 3ème cycle, Arts plastiques, Paris 1, 1978, 358 p.
- DUBORGEL (B.), MARC (P.).- A propos de l'article de Pierre Marc sur la créativité. *Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n°78, vol. 78, p. 193-198.
- GLOTON (R.), CLERO (C.).- *L'activité créatrice chez l'enfant.* Paris, Casterman, coll. E3, 15, 1971, 210 p.
- Institut National de Recherche Pédagogique. Paris. MAZERON (A.).- Une étude théorique sur la créativité en éducation artistique : compte-rendu de l'ouvrage de Malcom Ross, *The creative Arts. Approches et perspectives. Notes et analyses documentaires* n° 9, janv., 1980.
- LEIF (J.).- *L'imagination créatrice : créativité ou activité.* Paris, Delagrave, coll. Enseigner à l'école élémentaire, 1985, 104 p.
- LIBERMAN (J.).- Une expérience de créativité artistique dans une classe de perfectionnement. *Les cahiers de l'enfance inadaptée*, n° 203, vol. 26, 1977, p. 716.
- SEGUIN-FONTES (M.).- *Le second souffle de la créativité.* Paris, Dessain et Tolra, 1977, 190 p.

- SAINT-MARTIN (F.).- Les sources de la créativité. *Liberté*, n° 89, 1973, p. 118-128.
- UNESCO, Paris.- Education artistique et créativité. *Documentation et information pédagogiques*, n° 245/247, 1987.
- UNESCO. Centre international de documentation, de recherche et de promotion des Arts plastiques dans le cadre de l'éducation. Paris.- *Créativité et interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire*. 1984, 53 p.

Pédagogie de l'imaginaire

- DUBORGEL (B.).- *Imaginaire et pédagogie : de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris, Le sourire qui mord, 1983, 480 p.
- DUBORGEL (B.).- Imagination et représentation graphique du ciel chez l'enfant. *Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n° 539, vol. 74, p.142-158.
- DUBORGEL (B.).- *Le dessin d'enfant : structure et symboles*. Paris, J.P. Delarge, coll. Encyclopédie universitaire, 1976, 266 p.
- DUBORGEL (B.).- *L'univers graphique et imaginaire de l'enfant*. Paris, INRDP, 1976, 50 p. + diapo.
- OBERTI (A.).- L'imagination au galop : expérience suisse. *Les cahiers de l'animation*, n°15-16, p. 59-62.
- TAILLIEU (J.).- Pour une pédagogie de l'imaginaire. *L'enfant*, n° 4, 1977, p. 321-329.

Le visuel et la structuration de l'intelligence

- ARNHEIM (R.).- *La pensée visuelle*. Paris, Flammarion, 1976.
- DARRIET (J). *Désignation de traces graphiques par des élèves d'école maternelle, école élémentaire, C.E.S.* Thèse de 3ème cycle, Sciences de l'éducation, Bordeaux 2, 1978, 2 vol., 383 + 95 p.
- DUBORGEL (B.).- *Images et temps : 4 études sur l'espace du sens*. Saint-Etienne, Université de St Etienne, CIEREC, 1985, 163 p.
- LURAT (L.).- La reproduction du dessin du cube à l'école primaire. *Bulletin de psychologie*, n° 282, 1969, p. 246-253.
- *L'Image et le mental : compte-rendu du stage des professeurs d'arts plastiques*. 31 janv. 1er-2 fév. 1977. Grenoble, CRDP, 1977, 127 p.

Pédagogie de l'image : analyse et communication

Dans une société multipliant les images, on a pris conscience du danger que représentait le silence du système éducatif devant cette réalité. La pédagogie fait de l'image un objet d'enseignement selon deux axes :

- apprendre les codes de l'image et son pouvoir de communication
- apprendre à la produire.

Relevant du visuel, la pédagogie de l'image s'effectue le plus souvent dans le cours d'Arts plastiques. La lecture de l'image domina fortement

la pédagogie de l'image tout au long de la dernière décennie. Cette pratique était d'une part moins onéreuse que la production de l'image, surtout lorsqu'il s'agissait d'audiovisuel.

D'autre part, le dynamisme de la sémiologie, l'importance des travaux de Umberto Eco et de Christian Metz favorisait cette orientation.

Dans la mesure où le champ de référence de l'image n'est pas l'art mais plutôt son succédané, la publicité - (il n'est pas question ici des images scientifiques dont la lecture nécessite un apprentissage spécifique) - dans la mesure également où pour cerner une image, par nature polysémique, on est amené à choisir les plus pauvres en signes, on aboutit à une situation paradoxale.

L'apprentissage des codes visuels sur le lieu de l'enseignement artistique risquait de se faire à partir d'images non artistiques. C'est pourquoi l'analyse de l'image ne rencontre plus l'engouement des années précédentes car les limites de la sémiologie sont apparues.

La production d'images tend par contre à se développer étant donné la banalisation des moyens technologiques et la baisse des coûts. Cependant l'ambiguïté demeure étant donné que son champ de référence n'est pas toujours l'art. Il n'a donc pas été dans notre propos de rechercher l'exhaustivité en ce domaine.

- CLERC (J.M.).- L'image "humilie"-t-elle la parole ? *Etudes de linguistique appliquée*, n° 45, 1982, p. 46-59.
- Colloque. Les perspectives de réussite au-delà des insuccès scolaires. 27-29 fév. 1984. Bordeaux. Ministère de l'éducation nationale. Académie de Bordeaux.
- RONGIERAS (J.).- *Le dessin relationnel, une pratique de la communicativité*. Pour une pédagogie de la réussite didactique et techniques de communication, vol. 4.
- Colloque le Sablier. 2. Lyon, 1984. *L'impondérable sémiologie de l'art*. Lyon : Ateliers lyonnais de pédagogie, 1984, p. 1-60.
- DAMISH (H.).- Huit thèses pour (ou contre) la sémiologie de l'image, *Macula*, n° 2, 1977.
- ECO (H.), METZ (C.), VERON (E.), et al.- *L'analyse des images*. Paris, Seuil, 1970, 231 p.
- *Emission d'un message en images* : compte-rendu du stage des professeurs d'éducation artistique et de lettres. 9-11 janv. 1974, Grenoble, CRDP, 1974, 71 p.
- ENGELHARDT (D.).- Le dessin comme système de signes.- *Psychologie médicale française*, n° 6, 1982, p. 945-949.
- Les enseignements artistiques : l'image. *Cahiers pédagogiques*, n° 163, av. 1978, p. 7-40.
- Les enseignements artistiques : l'image. *Cahiers pédagogiques*, n° 163, av. 1978, p. 7-40.
- L'ESPAGNOL (O.).- *Doit-on enseigner l'image aux enfants ?* Compte-rendu d'une expérience en classe maternelle. Rennes, CRDP, 1982, 106 p.

- GAUTHIER (G.).- *Vingt leçons sur l'image et le sens*. Paris, Edilig, 1982, 196 p.
- JACQUINOT (G.).- *Image et pédagogie : analyse sémiologique du film à intention didactique*. Paris, PUF, 62, 1977, 200 p.
- JOURNÉES ARTISTIQUES. Sèvres. Mars 1973. *Image et communication*. Sèvres, CIEP, 1974, 143 p. + annexes.
- *Image et signification : rencontres de l'école du Louvre*. Paris, La Documentation française, 1983, 318 p.
- Metz (C.).- Images et pédagogie. *Communications*, n° 15, 1970, p. 162-168.
- PLANQUE (B.), dir.- *Media forum*. Paris, Casterman, coll. Orientations E3, 2 vol., 1977.
 - 1 - *L'enfant créateur d'images*, 204 p.
 - 2 - *Des images pour les enfants*, 187 p.

Pédagogie de l'environnement et musées

Le musée d'art offre au public la possibilité de se familiariser avec les œuvres originales de l'art ancien et contemporain. La reconnaissance de ce patrimoine permet ainsi au corps social de conserver sa cohésion. Le rôle éducatif du musée s'inscrit dans la démarche d'ouverture de l'école par la pédagogie de l'environnement. Les objets d'enseignement sont situés géographiquement à l'extérieur de l'école.

Les musées se sont équipés de cellules pédagogiques et d'ateliers, car il s'est avéré que l'accueil des enfants sans projet pédagogique précis était insatisfaisant. Le plus souvent, l'initiation artistique recouvre la lecture des codes visuels d'une époque et l'invitation à effectuer soi-même une production selon ces codes.

L'intérêt et la limite de cette démarche est de transmettre un code reconnu sans solliciter un processus créateur chez l'enfant.

Les cycles d'initiation artistique du musée s'adressent soit individuellement aux enfants soit au groupe-classe, et plus récemment aux enseignants, à des fins de formation. Dans ce cas, une étroite collaboration entre l'enseignant et les animateurs semble être la solution constructive pour les trois parties.

La relation musée-école peut s'effectuer dans le sens inverse. L'art pénètre alors l'école et s'intègre pour une certaine durée au paysage quotidien des enfants (ex. Les valises pédagogiques, les expositions d'œuvres originales au sein de l'école, etc.).

- BOBASCH (M.).- Jeu de piste au musée.- *L'Education*, n° 446, 1981.
- HUBER (C.).- Le musée des enfants. *Trousse-Livres*, n° 70, mai 1986.
- CENTRE GEORGES POMPIDOU. Paris.- *Histoire de voir : les itinéraires de l'atelier de dessin*. 1980, 63 P.

- Ecole et musée : une expérience lilloise.- *Nord pédagogie*, n° 17-18, 1972, p. 1-120.
- GAZEAU (M.T).- *L'enfant et le musée*. Paris, Les éd. ouvrières, coll. Enfance heureuse, 1974, 258 p.
- JUIF (P.).- Les musées qui roulent pour vous.- *L'éducation*, n° 275-276, mars 1976, p. 18-20. Expérience de muséobus depuis 1973 à Marseille et Besançon auprès du primaire et du 1er degré.
- Ministère de la culture. Paris.- *Dossier patrimoine : évaluation, bilan, perspectives*. Centre permanent d'initiation à l'environnement, classes patrimoines, 1984, 40 p.
- Ministère de l'éducation. Mission d'action culturelle en milieu scolaire. Paris.- *Le musée et l'école*. 1977, 37 p.
- Le rôle éducatif du musée. *Museum*, n° 144, 1984, p. 173-236.
- SCHNAPPER (D.).- Le musée et l'école. *Revue française de sociologie*, n° 1, janv.-mars 1974, p. 113-126.
- Séminaire européen. 24-27 sept. 1980. Cartigny. UNESCO. Paris. *L'enfant, l'art et le musée : rapport final*. Berne, UNESCO, 1981, 116 p.
- THYSSEN (X.).- *Marseille : le musée, l'objet, l'enfant : expérience ethno-sociologique*, oct. 1979-mai 1980. Ville de Marseille, 16 p.
- UNESCO. Paris. CELESTE (M.).- Une rencontre à Rome sur la didactique des musées. *Museum*, n° 3, vol. 27, 1975, p. 147-151.
- UNESCO. Paris. OLOFSSON (U.K.).- *Les musées et les enfants*. 1979, 213 p.

Didactique des Arts plastiques

Dans le contexte contemporain, on ne peut plus rendre compte de l'Art en terme de métier, de catégorie ou de production : la création contemporaine a fait exploser ces repères. La structure des UER d'Arts plastiques à l'université va dans le sens d'une meilleure connaissance du fait artistique. Cette intimité avec le champ artistique vivifie la recherche et l'enseignement des Arts plastiques. Dix ans de réflexion ont donné aux Arts plastiques une entité disciplinaire autonome aboutissant à l'émergence d'une didactique des Arts plastiques.

On peut noter que la recherche française en ce domaine fait figure de précurseur. Elle est localisée dans les universités de Strasbourg, Lyon, Aix, Saint-Etienne, Paris et à l'INRP. Une partie de la recherche en Suède avec le programme "Créativité et Communication : éducation plastique et éducation musicale" KROK de 1976-1980 a également cette orientation.

Néanmoins il existe une forte tension entre l'approche méthodique et systématique de la didactique et la tendance à mettre l'accent sur l'éducation comme développement de la personne dans un contexte culturel.

Les questions que devraient permettre de résoudre les recherches en didactiques portent avant tout sur la désignation du champ référentiel

et les modalités de transposition. Les études en ce domaine ont pour objet de dégager le caractère transversal des Arts plastiques qui permettent une approche du fait artistique quel que soit le matériau, le support ou le médium. L'interrogation concerne également les fonctions assignées aux enseignements artistiques en période de crise ou de mutation sociale. Celles-ci orientent en effet la formation des enseignants.

- BAIZEAU (M.).- *La notion d'objectif opérationnel dans l'éducation plastique au niveau du 2^e cycle du 2^{ème} degré*. Thèse de 3^{ème} cycle, Arts plastiques, Paris 1, 1981, 2 vol., 410 p.
- BAQUE (P.).- Les enseignements artistiques au ministère de l'Education nationale : nouvelles orientations. *Art et éducation*, 51, 1986, p. 185-198.
- BECMEUR (Y.).- De la leçon de dessin aux Arts plastiques. *Les Amis de Sèvres*, n° 4, déc. 1985, p. 19-22.
- CHANTEUX (M.).- *200 ateliers d'Arts plastiques au collège : 1982-1984*. Paris, INRP, 1985.
- CHANTEUX (M.).- Arts plastiques, in : INRP. Equipe de recherche "articulation école-collège". Paris.- *Enseignants de CM2 et de 6^{ème} face aux disciplines*. Paris, INRP, coll. Rapports de recherches, 9, 1986, p. 47-78.
- CHANTEUX (M.).- Arts plastiques, in INRP. Equipe de recherche "articulation école-collège". Paris. *Les enseignements en CM2 et en 6^{ème}, ruptures et continuité*. Paris, INRP, coll. Rapports de recherches, 11, 1987, p. 239-267.
- CHIRON (E.).- *Pédagogie et récupération : étude critique du concept de récupération à travers le procès pédagogique dans l'éducation plastique, au niveau du deuxième cycle du second degré*. Thèse de 3^{ème} cycle, Arts plastiques, Paris, 1981, 2 vol., 418 p.
- EFLAND (A.D.).- Excellence in Education.- *Theory into practice*, "Teaching the Arts", n° 4, 1984, p. 267-271.
- GAILLOT (B.A.).- *Evaluer en Arts plastiques. De l'approche des problèmes et des mécanismes de l'évaluation en matière d'éducation plastique aux questionnements pédagogiques qu'elle suscite*. Thèse de 3^{ème} cycle, Lyon 2, 1987.
- INRP. Equipe de recherche "articulation école-collège". Paris.- *Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6^{ème}*. Paris, INRP, 1987, 205 p.
- Journées d'études des professeurs d'Arts plastiques des collèges expérimentaux. 19-31 mai 1978. Trogues. PELISSIER (G.).- *Rapport INRP*, 36 p.
- Journées d'étude. 20-21 oct. 1980. Maxeville.- *Expérimentation en matière d'activités plastiques au cycle moyen de l'école élémentaire, compte-rendu*. Paris, INRP, 37 p.
- Journées d'études. 12-14 déc. 1978. Mâcon. PÉLISSIER (G.).- *Les Arts plastiques*. INRP, 79 p.
- LEON de VIVAS (M.).- *Le beau et l'école : l'évaluation dans la discipline Arts plastiques en secondaire*. Thèse de 3^{ème} cycle, Sciences de l'éducation, Paris 10, 1986, 219 p. + annexes.
- PELISSIER (G.).- La création des ateliers d'Arts plastiques au collège. *Les Amis de Sèvres*, n° 4, déc. 1985, p. 94-104.

- PELISSIER (G.), et al.- *Enseigner les Arts plastiques en situation d'autonomie*. Lyon, CRDP, 1988. 50 p.
- THEVENIN (J.C.)- Enseigner l'Art ? *Art et éducation*, 51, 1986, p. 129-137.
- VAN DE CASTEELE (E.)- Ce qui s'enseigne n'est pas Art. *Art et éducation*. 51, 1986, p. 111-118.

Les enseignants en Arts plastiques : rôle et place

- ADELMANT (C.)- Le centre éducatif des ateliers de Bologne à Douai. *Les Cahiers de l'animation*, n° 17, 1977, p. 45-52.
- Et le maître ? Quelle est sa part dans la création ? *L'Éducateur*, n° 149-150, 1981, p. 19-22.
- JEAN (G.)- *Pour une pédagogie de l'imaginaire, culture personnelle et action pédagogique*. Paris, Casterman, coll. E3, 1978.
- LONDELX (H.)- Pratiques et conceptions des enseignants du premier degré en Arts plastiques : quelques données d'enquête. *Revue française de pédagogie*, n° 85, oct. 1988, à paraître.
- PAPAMICHAËL (Y.)- Transmission en activité de dessin et de peinture à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, n° 74, 1986, p. 37-45.
- PAPAMICHAËL (Y.)- *Contribution à l'analyse du comportement professionnel de la maîtresse de maternelle en activité de dessin et de peinture : apprentissage d'un langage conventionnel ou stimulation de la créativité*. Thèse de 3ème cycle, Psychologie, Aix-Marseille 1, 1982, 291 p. + annexes.
- PORCHER (L.)- *Education esthétique et formation des instituteurs*. Paris, ESF, 1975, 151 p.
- PASQUIER (D.), SORIEUL (F.)- Femmes peintres : la carrière et l'école. *Perspectives universitaires*, vol. 3, n° 1-2, 1986, pp. 203-208.
- TARDY (M.), dir.- La perception de l'enseignement des Arts plastiques par des élèves de 3ème. *Revue française de pédagogie*, n° 85, 1988, à paraître.
- VERGER (A.)- L'artiste saisi par l'école : classements scolaires et vocation artistique. *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 42, 1982, p. 19-31.

Mathilde Bouthors

Documentaliste au Centre de Documentation Recherche
de l'Institut National de Recherche Pédagogique

Documentation

- Centre national de documentation pédagogique. Paris. DOMENECH (A.).- Les Arts plastiques au collège. *Références documentaires*, n° 35, 1986, 71 p. Bibliographie analytique, 165 réf.
- LOBSTEIN (D.), WERSAND (N.).- *Enseigner, créer, former : nouvelles technologies et enseignements artistiques*. Paris, Agence de l'informatique, 1985, 130 p.

Repères bibliographiques

déjà parus

<i>La recherche en technologie de l'éducation : 1970-1987</i> par Mathilde Bouthors	N° 13
<i>Qualité de l'enseignement et amélioration du fonctionnement de l'école : une perspective internationale</i> par Pierre Laderrière	N° 12
<i>L'interdisciplinarité</i> par Françoise Cros	N° 11
<i>Recherches en sciences de l'éducation musicale</i> par Jean-Pierre Mialaret	N° 10
<i>L'interculturel</i> par Martine Abdallah-Pretceille	N° 9
<i>La pédagogie des sciences</i> par Victor Host	N° 8
<i>La schématisation</i> par Jean-François Vezin	N° 7
<i>L'évaluation pédagogique</i> par Bernard Maccario	N° 6
<i>L'approche sociologique des contenus et des programmes d'enseignement</i> par Jean-Claude Forquin	N° 5

L'APPORT DE LA DOCUMENTATION ÉTRANGÈRE

DOSSIER

La communication documentaire : dimensions internationales (J. Hassenforder)

Le développement de la recherche en éducation en France à partir de la fin de la décennie 1960-1970 intervient dans un univers international où l'avance des pays anglo-saxons en la matière est fortement marquée. L'antériorité des sciences de l'éducation dans ces pays ressort de toute rétrospective historique (1).

La recherche y prend en effet son essor dès l'entre deux guerres. Citons à cet égard quelques exemples. Dans les années 30, une grande recherche a lieu aux Etats-Unis qui vise à évaluer les effets des méthodes actives dans l'enseignement secondaire (2). La première revue spécialisée dans la sociologie de l'éducation : *The Journal of Educational Sociology* voit le jour en 1927 (3). En 1941, la première édition de *l'Encyclopedia of Educational Research* témoigne de la maturité acquise par la recherche américaine.

A partir de ce dynamisme initial, la langue anglaise occupe une place majeure dans la littérature consacrée aux sciences de l'éducation. Le Suédois Torsten Husen, expert international réputé, a pu écrire qu'au moins 75 % des travaux en ce domaine étaient publiés en anglais. La remarquable encyclopédie, publiée en 1985, intitulée *International Encyclopedia of Education*, qui, comme son titre l'indique, a une visée internationale, fait appel, pour une grande majorité de ses auteurs, à des chercheurs anglophones : américains, britanniques, mais aussi canadiens, australiens... Les francophones ne représentent que 1 % des auteurs (4). Certes, ces

Communication documentaire en sciences de l'éducation

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 14, 1988

chiffres ne doivent pas être pris à la lettre, car ils témoignent avant tout des relations des experts qui ont édité cette encyclopédie. Il n'en reste pas moins que la littérature anglo-saxonne constitue en ce domaine une ressource incomparable.

Comment la recherche française à partir de son premier essor a-t-elle tiré parti de cette ressource ? Cette question donnerait lieu avec profit à une étude méthodique. Nous nous contenterons ici de poser quelques jalons à partir de notre propre expérience. En effet, dès les années 1960, nous étions responsable, à l'Institut Pédagogique National, de la documentation à l'intention de la recherche. A l'époque, les travaux anglo-saxons étaient très largement ignorés et il a fallu faire connaître cette littérature auprès des chercheurs français.

Ce n'était d'ailleurs pas seulement les recherches accomplies à l'étranger qui méritaient audience, mais aussi un remarquable courant d'innovations (5). On trouvera dans le recensement des notes critiques publiées dans la Revue Française de Pédagogie de 1967 à 1982, un énoncé des ouvrages étrangers qui ont été ainsi valorisés et un commentaire sur l'apport de cette littérature (6). Peu à peu, les sciences de l'éducation ont pris en France leur maturité en incorporant progressivement certains acquis extérieurs. Et certains domaines de recherche ont fait un large appel à la littérature étrangère. Il faut y ajouter l'influence exercée par certaines organisations internationales comme l'OCDE ou le Conseil de l'Europe dans la circulation de l'information. Pourtant, à travers ces années, des inégalités subsistent, selon les domaines, dans leur mise à niveau par rapport à la communauté scientifique internationale (7).

Et aujourd'hui encore, on peut constater que la prise en compte de certains courants de recherche extérieurs s'effectue après un délai non négligeable de l'ordre d'une dizaine d'années. Ainsi, nombre de sociologues français ont découvert la "nouvelle sociologie de l'éducation" britannique à travers la note de synthèse publiée par Jean-Claude Forquin en 1983 dans la Revue Française de Pédagogie (8).

Si des progrès substantiels ont été accomplis dans la prise en compte de la littérature étrangère, peut-on dire que la partie est maintenant gagnée ? Nous ne le pensons pas. Les revues anglo-saxonnes parviennent dans notre pays en nombre nettement plus réduit que dans d'autres pays européens (9). Une étude récemment réalisée auprès des lecteurs du Centre de Documentation Recherche de l'INRP qui joue maintenant le rôle de centre de référence pour la communauté scientifique en sciences de l'éducation, au moins au plan de la région parisienne, fait ressortir que 10 % seulement de ces lecteurs recourent à la littérature étrangère.

Voilà pourquoi, nous avons pensé qu'il était opportun de rapporter quelques exemples d'utilisation des ressources étrangères en faisant ap-

pel à plusieurs chercheurs oeuvrant dans des domaines variés (10). Puisque la prise en compte de la littérature étrangère reste encore pour une part une pratique innovante, nous avons demandé à ces collègues, de nous retracer, sur le mode des itinéraires à l'honneur dans *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, la manière dont ils sont venus à cette pratique documentaire, comment ils procèdent, quels bénéfices ils retirent de ce travail (cf. *infra*, le texte guide encadré).

Les textes recueillis rendent compte d'une grande variété de situations. Ils nous montrent comment l'approche des travaux étrangers s'inscrit dans un itinéraire de recherche en empruntant des chemine-ments diversifiés. Tantôt, l'exploitation méthodique de la littérature étrangère se développe à partir du territoire national en utilisant au mieux les ressources existantes pour en découvrir au fur et à mesure les limites. Tantôt, le voyage à l'étranger joue un rôle majeur, source de motivation et même d'émerveillement.

On trouvera également dans ces narrations des accents différents quant aux modes de communication privilégiés : usage méthodique des livres et des revues, travail sur les études de synthèse et les encyclopédies, recours à des réseaux de spécialistes, utilisation des banques de données (10), fréquentation des bibliothèques étrangères.

Ainsi ces textes nous font part d'un savoir-faire et auront ainsi une vertu pédagogique en montrant les accès possibles à la documentation étrangère. Mais de plus, ils montrent la nécessité et même l'urgence de sérieuses améliorations dans le réseau documentaire français, notamment dans le fonctionnement des bibliothèques.

Aujourd'hui, la recherche en éducation ne peut se contenter d'une approche hexagonale. Ces textes nous montrent comment des recherches françaises se développent au sein d'un environnement international, dans un dialogue fécond avec des équipes de recherche étrangères.

Jean HASSENFORDER

Chargé du Centre de Documentation Recherche
de l'Institut National de Recherche Pédagogique

Notes bibliographiques

(1) DE LANDSHEERE (Gilbert).- *La recherche en éducation dans le monde*.- Paris, PUF, 1896.- 400 p.

Voir aussi : De Landsheere (G).- Educational Research (History of), *The International Encyclopedia of Education*, 1985.

(2) Cf. HASSENFORDER (J.).- Innovation pédagogique et problèmes de niveau. Les leçons d'une expérience américaine, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 8, 1986, p. 65-66.

(3) SZERTER (R.).- Institutionalising a new specialism: early years of the "Journal of Educational Sociology", *British Journal of sociology of education*, 1980, vol 1, n° 2, p. 173-182.

(4) Cf. compte-rendu par J. HASSENFORDER dans la *Revue Française de Pédagogie*, n° 74, janvier-mars 1986, p. 92-94.

(5) HASSENFORDER (J.).- *L'innovation dans l'enseignement*.- Paris, Casterman, 1972, 144 p.

(6) *Les sciences de l'éducation à travers les livres*. Recension des notes critiques, publiées pendant les quinze premières années de la *Revue Française de Pédagogie* (1967-1982).- Paris, INRP, 1982, 160 p.

(7) France et pays étrangers : quelques comparaisons, in : *Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant*. Rapport de mission au Ministre de l'Industrie et de la Recherche (par Roland Carraz). Paris, la Documentation Française, 1983, 423 p.

(8) FORQUIN (J.C.).- La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande- Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980), *Revue Française de Pédagogie*, avril-juin 1983, n° 63, p. 61-79.

9) HASSENFORDER (J.).- La communication internationale et la diffusion des revues en sciences de l'éducation, *Brises*, n° 3, oct. 1983, p. 67-72.

(Ainsi la revue anglaise *Educational Research* compte 54 abonnés en RFA et 52 aux Pays-Bas contre 12 en France.)

(10) Dans la même veine, on pourra également consulter : DEROUET-BESSON (Marie-Claude).- A propos d'un travail de bibliographie critique sur l'espace scolaire: apports et difficultés d'usage des banques de données internationales, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 2, 1983, p.25-32.

INFORMATION SUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION À L'ÉTRANGER : PRATIQUES DOCUMENTAIRES

Dans un prochain numéro de *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, nous souhaitons traiter des pratiques documentaires concernant la recherche étrangère. A cette fin, nous voudrions publier plusieurs contributions sur ce sujet. Pourriez-vous rédiger un texte de quelques pages sur votre expérience en la matière en vous aidant des questions-guide ci-dessous.

1. Comment en êtes-vous venu à vous documenter et à vous informer sur les recherches étrangères concernant l'éducation ?

2. Quelles ont été par la suite les étapes dans ce processus de documentation et d'information (par exemple, apprentissage d'une langue, découverte de nouveaux supports documentaires, relations, voyages, colloques, etc.) ?

3. Y-a-t-il des pays, des zones linguistiques dont vous suivez particulièrement la production ?

4. Aujourd'hui, quels sont les principaux canaux que vous utilisez pour vous documenter et vous informer sur la recherche à l'étranger (bibliothèques, banques de données, bibliographies, encyclopédies, périodiques, contacts avec des chercheurs, colloques, etc.) ? (Donner si possible avec précision les outils documentaires les plus utilisés.)

5. Quels sont les obstacles que vous rencontrez dans ce processus de documentation et d'information ? Quelles suggestions pour faciliter les processus d'information et de documentation des chercheurs français ?

6. Dans votre champ d'investigation, qu'est-ce que la connaissance des recherches étrangères vous a apporté dans la conduite de votre travail ? Pouvez-vous dégager l'apport original de la recherche étrangère dans votre domaine d'études ?

L'Information sur la recherche en éducation en Grande-Bretagne : problèmes et pratiques documentaires (J.-C. Forquin)

C'est à l'occasion de la préparation de deux études de synthèse sur les *facteurs sociologiques des inégalités scolaires* (1) que j'ai été amené à faire référence à des travaux britanniques et que j'ai pris conscience de la richesse et de la qualité de la littérature produite en Grande-Bretagne dans le domaine des sciences sociales et des sciences de l'éducation (2).

Or, il m'a semblé que cette littérature était plutôt mal connue des chercheurs français. Aussi me suis-je efforcé, à partir de 1982, d'en explorer et d'en exposer plus systématiquement certains aspects, en espérant contribuer ainsi, fût-ce de façon modeste et indirecte, à apporter des éléments susceptibles d'encourager chez nous le développement de nouvelles problématiques de recherche ou la mise en oeuvre de nouvelles approches méthodologiques et théoriques. J'ai choisi pour cela de porter plus particulièrement mon attention sur un secteur relativement original (et sans doute sans équivalent dans notre pays) de la recherche et de la réflexion en Grande-Bretagne, à savoir la sociologie des contenus, programmes et cursus d'enseignement et, par extension, toute la "théorie du curriculum" (en liaison avec le débat sur les fondements et les enjeux culturels de l'éducation scolaire). De ce travail d'exploration et de réflexion sont sorties trois nouvelles contributions à dominante bibliographique (3) et, plus récemment, une thèse d'Etat (4). Or, ce qu'il m'importe ici de souligner, c'est l'importance "stratégique" qu'a revêtue pour la mise en oeuvre de ce genre d'investigation la *question documentaire*, la question de l'accès à des ressources documentaires susceptibles de fournir d'une part toutes les informations bibliographiques utiles, d'autre part les moyens de prendre directement connaissance des textes eux-mêmes.

Importance stratégique de la question documentaire

En ce qui concerne l'accès aux informations bibliographiques, la démarche que j'ai effectuée et les difficultés que j'ai rencontrées sont, somme toute, assez "classiques". Devant travailler sur des corpus "ouverts" (c'est-à-dire non délimités à l'avance par la mise en oeuvre de critères formels, rigoureux de choix et d'exclusion du matériau pertinent),

J'ai eu recours à ces deux procédures habituelles que sont, d'une part, la progression par élargissement "en cascade" à partir des textes eux-mêmes (chaque texte lu renvoyant, par le jeu de ses références, à d'autres textes potentiellement intéressants) et, d'autre part, le recueil systématique d'informations par la consultation régulière de répertoires bibliographiques ou l'interrogation de bases de données. A ce propos, force est de souligner que les systèmes documentaires français ne pouvaient m'être d'un grand secours, s'agissant de données bibliographiques étrangères : je n'ai trouvé, par exemple, dans FRANCIS qu'une infime partie de mes références. En revanche, j'ai trouvé beaucoup d'informations intéressantes dans des outils documentaires tels que le *British Education Index* (qu'on peut consulter à la MSH) ou *Sociology of Education Abstracts*, ce dernier ayant l'avantage de prendre en compte aussi les ouvrages, alors que l'autre, s'il couvre un champ plus large, ne recense que des périodiques (tout comme *Current Contents* qui m'a servi occasionnellement et qui était reçu au CDP de l'ENS de Saint-Cloud).

En ce qui concerne plus particulièrement les ouvrages, un autre apport mérite d'être mentionné, c'est celui des notes critiques, nombreuses et souvent excellentes, que publient régulièrement les grandes revues britanniques de sciences de l'éducation et grâce auxquelles on peut se tenir au courant des publications les plus importantes (je citerai à ce titre au moins, pour les avoir régulièrement utilisés, le *British Journal of Education Studies*, le *Journal of Curriculum Studies*, le *British Journal of Sociology of Education* et le *Oxford Review of Education*, tous disponibles au CDR de l'INRP). Mais rien ne saurait bien entendu remplacer la possibilité de prendre connaissance directement et régulièrement en librairie des ouvrages les plus récemment parus. Du fait de la carence grave du réseau des librairies parisiennes en ce qui concerne les publications scientifiques étrangères (au moins dans les sciences humaines), il est nécessaire pour cela de se rendre sur place, par exemple chez Dillons à Londres ou Basil Blackwell à Oxford.

De l'accès à l'information bibliographique à la lecture des textes

Lorsqu'il s'agit d'accéder non plus seulement à l'information bibliographique mais à la lecture des textes eux-mêmes, les choses deviennent évidemment plus compliquées. En ce qui concerne les périodiques, l'interrogation à distance du CCN (Catalogue Collectif National) permet de connaître la localisation de ceux qui sont présents dans un certain nombre de bibliothèques françaises. Beaucoup de ceux qui m'intéressaient se trouvaient dans des bibliothèques parisiennes (par exemple au CDR

de l'INRP, à la MSH, à la Sorbonne, à Sciences Po', au British Council), où l'on peut les consulter, parfois (rarement) les emprunter. On sait cependant que l'accès à ces établissements n'est pas toujours très facile et leurs horaires d'ouverture pas toujours très "généreux" (si on les compare du moins à ceux qui ont cours dans les bibliothèques publiques ou universitaires américaines, ouvertes parfois 24 heures sur 24). Pour les autres périodiques (ceux, trop nombreux, introuvables ici), j'ai eu recours au service de prêt de la British Library (*British Library Lending Division*), qui envoie en un délai assez bref, en échange de coupons qu'on achète au Centre International de prêt de la BN, les photocopies de tous les articles que l'on désire. Encore faut-il pour cela, bien entendu, identifier l'article de manière très précise, en indiquant en particulier sur le formulaire de demande ses numéros de pages extrêmes, le nombre de coupons à envoyer étant proportionnel au nombre de pages demandées. Si, comme cela m'est arrivé assez souvent, on ne dispose pas de cette information concernant les pages extrêmes, la référence devient inutilisable. (Preuve, s'il en était besoin, que l'exigence de précision dans la présentation des références bibliographiques n'est jamais superflue et qu'en particulier la mention des pages devrait toujours être considérée comme indispensable).

En ce qui concerne d'autre part l'accès aux ouvrages, on peut recourir au CCOE (Catalogue Collectif des Ouvrages Etrangers, basé à la BN) qui indique leur localisation dans les bibliothèques françaises. Malheureusement, à la différence du CCN, ce CCOE n'est pas (ou pas encore ?) accessible "en ligne", par terminal d'interrogation : il faut téléphoner ou écrire pour demander l'information. Les ouvrages scientifiques présents en France peuvent théoriquement être obtenus par le biais du prêt interbibliothèques. Si les ouvrages manquent en France, on doit recourir au prêt interbibliothèques international (en l'occurrence, en s'adressant à la BLLD) - formule bien évidemment coûteuse et qui peut difficilement se pratiquer à grande échelle. Une fois épuisés les moyens locaux et les moyens postaux, il ne reste plus qu'à se rendre sur place. Pour les sciences de l'éducation, en Grande-Bretagne, la bibliothèque de l'Institut d'Éducation de l'Université de Londres (11-13, Ridgmount Street, près de l'Université) est certainement l'adresse la plus recommandable. On y trouve tout (au moins en ce qui concerne le champ anglophone), et presque tout en libre accès. C'est une des plus grandes bibliothèques de sciences de l'éducation du monde, sans équivalent en tout cas dans notre pays, de même que les grandes librairies scientifiques britanniques sont sans équivalent.

Et en France ?

Sur la base de cette expérience personnelle (et, bien entendu, partielle), quelles conclusions, quels souhaits est-il possible de formuler concernant l'organisation de l'accès aux ressources documentaires dans notre pays (au moins dans le domaine de l'éducation et des sciences sociales) ?

Si l'on veut travailler sérieusement sur une littérature scientifique étrangère, ni les moyens documentaires français, ni les moyens postaux ne suffisent : il faut à un moment ou à un autre se rendre sur place, c'est inévitable. Il semble cependant qu'un enrichissement et une meilleure organisation de nos propres ressources faciliteraient grandement le travail d'information et de documentation des chercheurs.

En ce qui concerne tout d'abord l'accès à l'*information documentaire*, il faut reconnaître que celui-ci est souvent trop difficile, trop compliqué, parfois même "acrobatique". On perd des journées à consulter des fichiers, des catalogues, des outils bibliographiques dispersés dans des bibliothèques différentes. Et qu'est-ce que cela doit être pour les non parisiens ? A quand l'accès facile, voire même à domicile (le Minitel fournit tellement de choses plus inutiles) à une information bibliographique claire, complète et rationnelle ? De manière moins utopique, ne pourrait-on pas imaginer un lieu, une institution susceptibles de collecter et de communiquer, pour chacune des grandes disciplines de recherche et d'enseignement, toutes les données documentaires importantes au niveau international ? L'INRP, qui a déjà acquis une expérience importante et a fait beaucoup de chemin dans ce domaine, n'a-t-il pas vocation "naturelle" à devenir un tel centre en ce qui concerne les sciences de l'éducation, en liaison par exemple avec le CNRS ?

En ce qui concerne d'autre part la *consultation des documents* (et non plus seulement l'information sur leur existence), les besoins sont immenses, les carences criantes, si on compare par exemple notre situation à celle des pays anglo-saxons. Enrichissement des fonds et rationalisation de leur gestion me paraissent les deux bases nécessaires de toute politique qui tenterait de nous faire sortir de l'espèce de situation de sous-développement dans laquelle nous nous trouvons. Admettons que certains périodiques éphémères, "confidentiels" ou de faible portée scientifique n'entrent pas dans nos catalogues de bibliothèques. Mais ne devrait-on pas pouvoir trouver dans notre pays des publications telles que le *Cambridge Journal of Education*, *Research Intelligence* ou la très intéressante revue australienne *Educational Philosophy and Theory* ou encore la collection complète des *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great-Britain* ? Et ne devrait-il pas y avoir chez nous, au moins pour les périodiques "rares" ou difficilement accessibles, un service d'en-

voi de photocopies analogue à celui de la BLLD ? La situation est d'ailleurs bien pire en ce qui concerne les ouvrages que les périodiques. La plupart de ceux sur lesquels j'ai eu à travailler étaient absents des bibliothèques françaises et indisponibles chez leurs éditeurs, car les tirages s'épuisent très vite.

Or ce sont des pans entiers de la culture scientifique qui risquent de faire défaut définitivement dans un pays où on n'achète pas les livres étrangers importants au moment où ils paraissent. Et les effets cumulatifs de ce genre d'analphabétisme collectif sont irréparables. Pour y remédier, une augmentation considérable des moyens budgétaires dont disposent les centres de documentation et de recherche serait bien évidemment nécessaire. Mais une rationalisation des politiques d'achat, d'information, de diffusion ne le serait pas moins. Une certaine centralisation serait pour cela préférable à la carence ou à l'anarchie des initiatives locales, dans un contexte de ressources rares. S'il n'est pas normal que toutes les richesses soient concentrées au même endroit, il me paraît en revanche souhaitable que les décisions d'achat soient coordonnées et que tout le monde (en particulier dans les centres de recherche et les départements universitaires de sciences de l'éducation) sache à qui s'adresser pour obtenir l'information nécessaire et la communication des documents.

En ce qui concerne enfin les librairies scientifiques, il faudrait trouver des solutions ou des palliatifs à l'insuffisance radicale des fonds d'ouvrages étrangers. Si pouvoir emprunter des livres est une "affaire d'Etat" (puisque'il y a des bibliothèques publiques), pourquoi acheter des livres serait-il exclusivement une affaire privée ? Il faudrait trouver un système d'aides publiques qui encouragerait certaines librairies à avoir une politique plus dynamique en ce qui concerne les achats de livres étrangers, au lieu de se replier sur le seul secteur commercialement rentable, comme on l'a vu naguère quand la plus grande librairie internationale du Quartier-Latin s'est transformée en une "pochothèque". Mais ce genre de souhait ne revient-il pas, aujourd'hui, à "clamer dans le désert" ?

Jean-Claude Forquin

Maître de conférences

à l'École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud

Notes

(1) Cf. FORQUIN (J.C.) (1979, 1980).- La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965, *Revue Française de Pédagogie*, n° 48, pp. 90-100, n° 49, pp. 87-99 et n° 51, pp. 77-92.

FORQUIN (J.C.) (1982).- L'approche sociologique de la réussite et de l'échec sco-

lares : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, *Revue Française de Pédagogie*, n° 59, pp. 52-75 et n° 60, pp. 51-70.

(2) On ne peut en effet que rester frappé par le foisonnement, la diversité, la qualité de ce qui se publie en matière d'éducation en Grande-Bretagne, par la richesse du catalogue des grandes maisons d'éditions, par l'abondance des périodiques de haut niveau et aussi par la rapidité de renouvellement des connaissances et des idées, par l'intensité des échanges intellectuels et le climat de tolérance et de respect en même temps que de critique mutuelle permanente dans lequel se déroulent les débats scientifiques, comme en témoigne par exemple le nombre de contributions qui sont immédiatement suivies (dans le même livre ou le même numéro de revue, ou dans le numéro suivant) d'une "réponse" et parfois d'une "réponse à la réponse". (Le terme de "communauté scientifique" a en effet un sens lorsque les uns lisent effectivement ce qu'écrivent les autres, et réciproquement - ce qui n'est malheureusement pas le cas dans tous les pays...).

(3) Cf. FORQUIN (J.C.) (1983).- La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution, *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, pp. 61-79.

FORQUIN (J.C.) (1984).- La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, *Revue Française de Sociologie*, vol. 25, avril-juin, pp. 211-232.

FORQUIN (J.C.) (1985).- L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement, *Perspectives Documentaires en Sciences de l'éducation*, n° 5, pp. 31-70.

(4) FORQUIN (J.C.) (1987).- Le débat sur l'école et la culture chez les théoriciens et sociologues de l'éducation en Grande-Bretagne (1960-1985), thèse de doctorat d'Etat préparée sous la direction de MM. les professeurs Olivier Reboul (Philosophie) et Louis Legrand (Sciences de l'éducation), Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 2 tomes, 662 p., index, bibliogr. (1447 réf.).

Découvrir la recherche étrangère

(R. Bourdoncle)

Les travaux français sur l'éducation auxquels on s'intéresse sont déjà si nombreux qu'ils dépassent largement nos capacités de lecture. Pourquoi y ajouter des travaux étrangers qui, tributaires de sociétés et de systèmes éducatifs différents, semblent de prime abord ne pas nous concerner?

Pourquoi vaincre cette appréhension à lire dans une langue insuffisamment maîtrisée et s'intéresser à des pays avec lesquels on n'a pas de liens particuliers ? Tout m'incitait à rester dans l'horizon plus familier des textes français. Seule la nécessité m'a poussé à en sortir.

D'abord une contrainte

Elle prit d'abord la forme d'une contrainte lors d'un enseignement préparatoire à la recherche approfondie en sciences sociales. Il nous était demandé chaque semaine d'analyser des textes qui étaient le plus souvent en anglais. Cela oblige à surmonter ses réticences et familiarise avec ce type de lecture. S'y est ajouté le plaisir de découvrir des idées stimulantes et des auteurs importants, peu connus en France parce que non traduits.

Puis mes travaux sur l'enseignement par correspondance et sur les abandons dans les formations d'adultes m'ont obligé à me plonger dans la littérature anglo-saxonne. Il existe très peu de travaux français sur ces sujets un peu marginaux par rapport au système éducatif. Il est certes intéressant de travailler sur un domaine peu exploré. C'est aussi éprouvant. On ne peut confronter sa démarche et ses résultats à d'autres travaux dans le même champ. Ce fut un réconfort pour moi que de trouver plusieurs textes anglais et américains qui par la qualité et la variété de leurs approches confirmaient l'intérêt des sujets choisis et la similitude des résultats acquis.

Des bilans périodiques en anglais

Récemment, nous avons entrepris d'établir un inventaire analytique des travaux français portant sur la formation des enseignants. Nous espérons pouvoir construire des bilans périodiques permettant de dessiner la conjoncture scientifique dans ce domaine et de mieux orienter nos travaux. Les contacts antérieurs avec la littérature anglophone incitaient à y faire une incursion qui s'est révélée fructueuse. Sous des noms et avec des ambitions variés, les bilans de recherche y sont nombreux. Certains présentent simplement les travaux jugés importants. D'autres essaient de faire le point des nouveautés théoriques et méthodologiques. D'autres encore argumentent à partir de travaux contradictoires une question controversée. Les derniers couvrent le plus exhaustivement possible un aspect précis en cherchant à construire des conclusions générales à partir de résultats divers. Tous ces bilans permettent la prise de connaissance rapide d'une somme de textes difficilement accessibles et longs à lire. Ce n'est pas un mince avantage.

Les obstacles

Le repérage et l'accès aux recherches étrangères ne va pas en effet sans obstacles. Nous en indiquerons trois : la *recherche documentaire préalable*,

l'insuffisante connaissance des ressources existantes et la difficile accessibilité de certains documents. Au départ, on n'a guère de repères, de noms importants, de textes clefs. Les recherches françaises, peu perméables aux travaux étrangers, fournissent peu de références. Le recours à des banques de données¹ peut fournir un nombre raisonnable de références si le sujet est très pointu. Sinon, on est submergé par une multitude de notices parmi lesquelles il est difficile de repérer ce qui est important.

Les encyclopédies

Le recours à des encyclopédies portant sur la recherche en éducation² est beaucoup plus économique, si l'on a la chance de voir aborder son sujet. Faisant souvent appel à des spécialistes très connus, elles offrent en effet en quelques pages une présentation conceptuellement structurée des différentes conceptions à l'oeuvre dans chacun des sujets retenus. Grâce à leur index, on peut y trouver rapidement pour le domaine de son choix l'une des introductions les plus efficaces aux travaux américains, une sorte de carte situant les courants principaux et signalant les ouvrages essentiels.

Ces encyclopédies sont cependant éditées peu fréquemment et l'on risque de ne pas y trouver les travaux récents. C'est pourquoi il faudrait suivre régulièrement les périodiques. C'est une tâche aisée pour les revues qui, par circulation interne ou abonnement, passent sur votre bureau. Cela ne va pas sans oubli lorsqu'il faut aller périodiquement les feuilleter ailleurs. La proximité est alors un avantage important. Pour nous, la bibliothèque du Centre de Documentation Recherche est devenue notre instrument de travail privilégié pour tout ce qui concerne les recherches anglosaxonnes en matière de formation des enseignants. Nous y avons trouvé la plupart des principaux ouvrages, encyclopédies et revues sur notre sujet. D'ailleurs chercher un document dans ses rayons à accès libre offre souvent l'occasion d'heureuses découvertes. En fait, malgré sa taille relativement réduite, on connaît mal ses ressources.

1. ERIC, Dissertation Abstracts - University Microfilm International

2. DUNKIN, ed.- *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press, 1987.

MITZEL (H.), ed.- *Encyclopedia of Educational Research*. New-York, Free Press, 1982.

WITTROCK (M.C.), ed.- *Handbook of Research On Teaching*. - New-York, MacMillan, 1987.

Les centres de documentation

Voilà l'un des obstacles à la connaissance de la recherche étrangère : on sous-estime ce qui est accessible dans les centres de documentation proches. Il m'est arrivé de découvrir et reproduire dans une bibliothèque étrangère des textes qui étaient en fait disponibles à Paris. A cela rien d'étonnant : j'allais là-bas pour explorer les textes étrangers, ce que je ne pensais pas à faire ici. La simple diffusion de la liste des revues étrangères reçues avec éventuellement leur présentation pourrait favoriser leur utilisation. La consultation de la revue *Contents Pages in Education* qui reprend les sommaires de plus de 600 périodiques aide à trouver très vite, grâce à ses index, les articles récents sur des sujets précis. Pour les ouvrages, la signalisation rapide des acquisitions dans les bibliographies courantes est très utile, en particulier lorsque les acquisitions s'inspirent des principales critiques déjà publiées dans le pays d'origine. Cela limite fortement la consultation des catalogues et le temps de sélection.

L'abondance et l'hétérogénéité peuvent en effet être des obstacles. La pénurie aussi : il arrive de ne pouvoir trouver à Paris un ouvrage dont on attend beaucoup. S'il est épuisé, il ne reste guère que les voyages ou les relations pour y avoir accès. Bref, il faut parfois manifester un peu d'acharnement pour que nos lectures ne s'arrêtent pas aux frontières. Mais, répétons le, l'obstacle principal se trouve dans nos têtes.

Des concepts nouveaux

On gagne beaucoup à le vaincre tant sur le plan des concepts et de l'analyse des phénomènes que sur celui des types et des méthodes de recherche. Ainsi pour les abandons dans les cours de promotion sociale, la formulation américaine de la distinction entre les abandons à l'inscription (*non starting*) et ceux en cours d'étude (*non ending*) m'a aidé à approfondir le sens très différent de ces deux types de comportements. Même lorsque les mots manifestent des réalités institutionnelles différentes, cela nous aide à mieux percevoir et analyser notre spécificité. Ainsi la distinction entre les différents types d'universitaires intervenant dans la formation des enseignants aux Etats-Unis, professeurs de discipline, de didactique, de fondations (sciences) de l'éducation, de pédagogie, de clinique et de supervision de la pratique permet d'approcher par différence avec la France les constances et les variances des fonctions engendrées par cette activité.

Bref, à chaque mot, ou presque, on peut apprendre d'une lecture étrangère. On y trouve aussi des exemples ou même, à l'occasion de bilans indiquant certaines pénuries, des suggestions de recherches dont on peut

s'inspirer. Ainsi deux auteurs analysant les travaux sur les abandons dans les formations d'adultes soulignaient l'absence d'étude longitudinale face à la relative abondance des études ex post facto. Leur constat et le rôle primordial du temps dans le processus d'abandon, m'ont incité à faire une étude sur panel.

Cette forte préoccupation de rassembler les résultats des différents travaux et de conforter leur solidité en les confrontant et en essayant de résoudre leurs contradictions éventuelles, voilà pour moi l'une des caractéristiques les plus utiles de la recherche américaine. Elle se manifeste sur le plan théorique par la construction de typologies dessinant différents modèles de formation avec leur environnement de concepts, de doctrines et de pratiques. Pour les données empiriques, elle a favorisé l'émergence des méthodes rigoureuses à base statistique de la méta-analyse qui intègre les résultats quantitatifs provenant d'enquêtes différentes.

Ce souci de convergence et de cohérence rend accessible au lecteur français la multiplicité des travaux à caractère descriptif, prédictif ou préventif qu'inspire le pragmatisme américain.

Raymond Bourdoncle

Chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique

L'accès à la documentation étrangère en EPS (D. Motta)

Ma première rencontre avec la "littérature" anglo-américaine a résulté d'un transport physique sur le lieu de sa production. Professeur d'Éducation physique et sportive tout neuf (1968) en manque de formation professionnelle scientifique, j'ai d'abord cherché cette scientificité dans des études de psychologie, et plus particulièrement de psychologie expérimentale.

A l'occasion d'un périple estival aux États-Unis, j'ai découvert les recherches menées par les départements d'Éducation physique U.S., et particulièrement à l'Université de Berkeley. Envisageant avec F.M. Henry (le "père" des recherches U.S. en apprentissages moteurs selon Schmidt) la possibilité de venir étudier dans son laboratoire, je fus mis sur le champ devant les implications documentaires de ce choix : pour "sortir des brumes et des approximations européennes", me former aux rigueurs de l'étude des apprentissages selon Woodworth et Schlosberg (1963), le Livre Saint, et deux compléments indispensables, *The Psycho-*

logy of Motor Learning d'Oxendine (1968) et les statistiques selon Mc Nemar (1962), qui pesèrent très lourd dans mon sac à dos. A chacun sa croix.

Je m'engageai alors dans ce qui me semble avoir été un cheminement en trois étapes dans la documentation sur les recherches étrangères de langue anglaise.

1. *Première étape* : de retour en France, la lecture des ouvrages sus-cités fut l'occasion de passer de l'anglais du Baccalauréat au jargon scientifique sans trop de difficulté, et d'acquérir durablement la conviction que l'élaboration d'une Education physique scientifique se réduisait à l'étude expérimentale du comportement moteur.

Deux années d'études à Berkeley (1970-72) m'initierent ensuite à la lecture des revues américaines dédiées à cette approche behavioriste de la motricité : le *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *Perceptual and Motor Skills*, et le *Journal of Motor Behavior* (créé en 1969), pour ne pas parler des dizaines de journaux de psychologie de langue anglaise inscrits dans la même option scientifique.

J'y ai découvert par la suite les recherches sur le développement moteur, qui étaient essentiellement des études quantitatives transversales des apprentissages moteurs (dans le *Research Quarterly...*, mais aussi, parfois, dans *Child Development* et les *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Si elles s'appuyaient sur les grandes enquêtes anglo-saxonnes sur le développement somatique (Tanner, 1960 et 1970), elles laissaient de côté, à ma surprise, les inventaires comportementaux de Gesell (1945, 1970) et les observations cliniques.

D'une façon générale, l'étude des apprentissages et du développement moteurs dans les recherches en Physical Education relevait alors d'une conception de la motricité comme système autonome, à n'aborder en outre que selon des procédures expérimentales dont la rigueur semblait fonder a priori la pertinence. Elle se constituait en une sorte de dernier carré du behaviorisme, pourtant déjà largement entamé, de l'intérieur et de l'extérieur, par tous ceux qui avaient osé ouvrir la boîte noire.

Dans les années 70, il n'y eut guère que deux auteurs Européens pour violer le monopole des Américains dans les publications prises en considération à Berkeley : Piaget surtout, dont les travaux n'ont vraiment pénétré les recherches nord-américaines que dans les années 60 (Flavell, 1963), donnant alors lieu à une frénésie de répliation de ses observations selon des protocoles standardisés et sur des effectifs se rapprochant de ceux des drosophyles et des têtes de maïs à l'hectare (un professeur de Berkeley expliquait que, quelques années auparavant, Piaget aurait sans doute été recalé à sa maîtrise pour cause d'échantillon squelettique: ses enfants). Cette soudaine sollicitude armée n'a d'ailleurs pas manqué d'amuser l'intéressé, et peut-être même de l'influencer (voir la préface

à *L'Image mentale...*, 1966). Autre exception significative : les traductions systématiques en anglais des travaux soviétiques ou d'Europe Centrale dans des revues spécialisées (comme *Soviet Psychology and Psychiatry*) ou des livres. Ainsi de celui de Vygotsky (1962), qui vient seulement d'être publié en français (1986).

Il reste que ces travaux européens n'avaient et n'ont toujours pas effleuré les recherches U.S. en Education Physique. Les physiologistes européens ont plus de chance, puisque le manuel d'Astrand et Rodahl (1970) était déjà référence obligatoire dans les années 60, bien avant d'être traduit en français (1973). En outre, les années 70 ont vu l'intégration des processus centraux dans l'étude des apprentissages moteur : c'est l'avènement du contrôle moteur (Schmidt, 1982) qui ouvre une petite brèche aux publications (en anglais) des neurophysiologistes européens tels Paillard.

Je me permettrai de citer une dernière influence, nord-américaine mais non-livresque, sur mon travail : pendant un an, je suis quotidiennement le cours de danse contemporaine (Ecole Martha Graham) du Département d'Art Dramatique de Berkeley. Mes conseillers scientifiques y voient un intérêt folklorique, j'y trouve des objets d'enseignement spécifiques de la culture nord-américaine, et superbement ignorés par les chercheurs locaux. Une fois de plus, mes lectures me renvoient, en anglais, à des travaux européens peu connus en France, comme les tentatives de notation de la danse et de théorisation de son enseignement de Laban (1948), et les récits d'artistes tels M. Wigman (1966, traduits en français en 1986). J'ai, pour ma part, appris à penser et à danser en américain mes origines européennes. A moins que le latin que je suis n'ait découvert aux U.S.A. les autres Europes...

2. *Ma deuxième étape*, de distanciation progressive, commence à mon retour en France, en 1972. J'enseigne à nouveau l'E.P.S. dans un lycée parisien, et commence un travail de psychologie de l'enfant sur le développement de la motricité symbolique. Je m'inspire d'une recherche de Wallon et Lurcat (1962), que j'ai lue pour la première fois aux Etats-Unis, mais qui y était "invendable".

D'ailleurs Wallon reste complètement inconnu outre-Atlantique, sauf peut-être pour quelques psychiatres égarés (Voyat et Byrnes, 1973). L'évolution de l'acte mimé intéressant peu les auteurs de langue anglaise, mes lectures sont surtout francophones.

C'est d'ailleurs via des traductions en français faites par A. Szeminska et confiées à N. Galifret-Granjon (1981) que je prends connaissance de travaux russes tout à fait originaux, dont certains remontent à 1948.

3. *Ma troisième étape* coïncide avec mon entrée à l'INRP en 1983, et mon immersion dans la recherche-action et la didactique. Le bain est

froid, et l'écart maximum, méthodologique et théorique, avec ce que j'ai connu précédemment. Mais, pour la première fois depuis longtemps, j'ai le sentiment de pouvoir espérer mettre en cohérence mon expérience de praticien de l'enseignement de l'E.P.S. et mes déambulations scientifiques. Cela passe par des recherches menées avec les enseignants, et plus seulement pour eux, plus lourdes et plus longues, mais pour des résultats qu'on espère utiles. Les références étrangères sont extérieures à l'E.P.S. Elles sont francophones, et surtout suisses (L. Allal, 1979, et les publications de J. Cardinet et de l'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques¹). Le coût en temps de ces recherches est tel que la recherche bibliographique devient plus difficile. L'équipe E.P.S. de l'INRP établissant en 1985 des relations avec l'Association Internationale des Ecoles Supérieures d'Education Physique, je dois mettre à jour mon lexique et prends la mesure de l'originalité de l'approche des chercheurs français en didactique des mathématiques, dont nous nous inspirons, et qui ont dû traduire pour leurs collègues anglophones les concepts qu'ils ont créés, tels la Transposition Didactique (Balacheff, 1984). Je réalise, dans le mme temps, qu'un débat nouveau anime les chercheurs américains en éducation physique. Débat sur les finalités : le système éducatif est en crise, les crédits réduits et l'enseignement de l'E.P.S. est le premier à en faire les frais, les chercheurs en E.P. veulent faire la preuve de leur nécessité (*Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, avril 1986). Débat sur les techniques : on s'interroge (timidement) sur la façon dont les statistiques sont utilisées dans les recherches (Franks et Huck, 1986 ; Armstrong, 1987). J'y retrouve une controverse qui avait ébranlé les sciences sociales vingt ans auparavant, sur les effets pervers de la sacralisation inconsidérée des statistiques sur la nature des recherches, les politiques de publication et les stratégies personnelles (Morrison et Henkel, 1970). Est-ce l'occasion de mesurer la vitesse de pénétration de thèmes de discussions scientifiques dans les recherches en éducation physique aux Etats-Unis ? Enfin, certains débattent du paradigme même des recherches (Schempp, 1987 ; Siedentop, 1987).

Si ces interrogations sont réjouissantes, il n'en demeure pas moins que les recherches publiées dans ces revues continuent d'ignorer les contenus d'enseignement, ou les rapportent à des contenus psychologiques ou psycho-sociaux, et non à des savoirs disciplinaires. L'intérêt en semble donc limité pour la recherche en didactique, et a fortiori dans une perspective de recherche-action.

4. Actuellement, je me "fournis" essentiellement à quatre centres de documentation :

1. 43, Fbg de l'Hôpital, CH 2000 Neuchâtel.

– au Centre de Documentation-Recherche de l'I.N.R.P. pour les encyclopédies et ouvrages en sciences de l'éducation, et des revues comme *Theory into Practice* (U.S.A.) ;

– aux bibliothèques de l'Institut Henri Piéron (rue Serpente, Paris 6^e) et de la Maison des Sciences de l'Homme (54, boulevard Raspail, Paris 6^e) pour les revues de psychologie ;

– à la bibliothèque de l'Institut National du Sport et de l'Éducation Physique (11, avenue du Tremblay, Paris 12^e) pour les dizaines de revues professionnelles ou scientifiques, francophones et anglophones, relatives à l'Éducation physique, au sport, et aux sciences qui s'y intéressent.

L'INSEP publie en outre un Mensuel Signalétique qui propose en particulier les traductions des sommaires de nombreuses revues. On peut également consulter par Minitel la banque de données informatisées HERACLES, du réseau SPORT-DOC (serveur G-CAM), auquel collaborent de nombreuses Unités de Formations et de Recherche en Activités Physiques et Sportives, ainsi que des Ecoles Nationales de sports et des CREPS. Depuis une dizaine d'années, des éditeurs français publient des traductions de livres européens ou américains sur les sports et l'E.P., et des livres d'auteurs français rendant largement compte de la littérature anglo-américaine (par exemple, la collection *Sport + Enseignement* chez Vigot ; Durand, 1987 ; Laurent et Therme, 1987). Quand à Beyer (1987), il propose un *Dictionnaire des Sciences du Sport* (trilingue) qui peut aider à circuler avec la prudence nécessaire dans les publications en anglais et en allemand.

Mon expérience personnelle me laisse perplexe devant la propagation à grande vitesse dans les recherches françaises en S.T.A.P.S. (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) de références (références ?) à des recherches behavioristes anglo-américaines. Leur nombre écrasant et leur rigueur formelle créent une fascination (que j'ai moi-même éprouvée...) qui peut faire obstacle à la création des conditions scientifiques de leur assimilation critique par les chercheurs, les enseignants et les étudiants, à partir de recherches originales en didactique de l'E.P.S.

Je ne m'étendrai pas, d'autres le font, sur la nécessité d'exiger des pouvoirs publics les moyens financiers et humains qui permettraient peut-être à nos bibliothèques d'approcher un jour l'efficacité et le confort de leurs homologues américaines. S'il est important qu'elles puissent acheter un grand nombre de publications étrangères, je me demande s'il ne serait pas utile de créer un dispositif d'étude de l'utilisation des publications étrangères en S.T.A.P.S. et en Didactique de l'E.P.S., qui permettrait l'exercice d'une "vigilance épistémologique" à la hauteur de l'enjeu.

Les analyses qui en résulteraient pourraient contribuer à fonder les stratégies de recherche bibliographique des formateurs et des étudiants, ainsi que les politiques de traduction des éditeurs et d'achat des bibliothèques, en modérant peut-être ainsi les phénomènes de mode, et en diversifiant les origines géographiques et scientifiques. Cette question me semble d'autant plus sensible dans le cas des recherches-actions en Didactique de l'E.P.S, encore minoritaires dans la marginalité de l'E.P.S., comme l'est d'ailleurs la Didactique dans les Sciences de l'Education, qu'il n'existe pas de publication à grande visibilité internationale, et que les institutions concernées sont trop pauvres et disséminées pour pouvoir se constituer en réseau.

Une telle entreprise paraît difficile à engager : si elle suppose l'impulsion des chercheurs, elle peut difficilement se concevoir en dehors d'une volonté politique de développement des recherches sur les contenus d'enseignement, aux échelons national ou européen. Et cette volonté n'est pas évidente, s'agissant particulièrement de la Didactique de l'E.P.S. En outre, le développement à grande vitesse, de la pratique académique des "bibliographies exhaustives" (qui épuisent...) ne risque-t-il pas de favoriser la compilation au détriment de l'analyse dans un domaine encore peu structuré scientifiquement, pauvre en recherches sur le terrain et souvent qualitatives, multiréférencées et ancrées dans des pratiques très diversifiées ?

Daniel Motta

Chercheur à l' Institut National de Recherche Pédagogique

Références bibliographiques citées

- ALLAL (L.), CARDINET (J.) et PERRENOUD (P.) (1979).- *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne, Peter Lang.
- ARMSTRONG (R.L.) (1987).- The use of Statistical significance : a commentary related to Franks and Huck, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 58, n° 1, pp. 81-82.
- ASTRAND (P.O.) et RODAHL (K.) (1970).- *Textbook of work physiology*. New-York, MacGraw-Hill.
- ASTRAND (P.O.) et RODAHL (K.) (1973).- *Manuel de physiologie de l'exercice musculaire*. Paris, Masson.
- BALACHEFF (N.) (1984).- French research activities in didactics of mathematics : some key-words and related references, in *Arbeiten aus dem Institut für Didaktik der Mathematik*, Universität Bielefeld / IDM, pp. 33-41.
- BEYER (E.), ed. (1987).- *Dictionnaire des Sciences du Sport* (allemand, anglais, français). Schorndorf, Verlag Karl Hoffmann.
- CARMICHAEL (L.), ed. (1970).- *Manual of Child Psychology*. New-York, Wiley.
- DURAND (M.) (1987).- *L'enfant et le sport*.- Paris, PUF.

- FLAVELL (J.H.) (1963).- *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. Princeton (N.J.), Van Nostrand.
- FRANKS (B.D.) et HUCK (S.W.) (1986).- Why does everyone use the .05 significance level ?, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, n° 57, pp. 245-249.
- GALIFRET-GRANJON (N.) (1981).- *Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant*. Paris, PUF.
- GESELL (A.) (1945).- *The Embriology of Behavior*. New-York, Harper and Row.
- GESELL (A.) (1970), in CARMICHAEL (L.), ed. (1970).- *Manual of Child Psychology*, op. cit.
- LABAN (R.) (1948). *Modern Educational Dance*. London, Macdonald and Evans.
- LAURENT (M.) et THERME (P.) (1987).- *L'Enfant par son corps*. Joinville, Actio.
- McNEMAR (Q.) (1962).- *Psychological Statistics*, New-York, John Wiley, 3ème éd.
- MORISSON (D.E.) and HENKEL (R.E.), ed. (1970).- *The Significance Test Controversy*. Chicago, Aldine.
- OXENDINE (J.B.) (1968).- *Psychology of Motor Learning*. New-York, Appleton-Century-Crofts.
- PIAGET (J.) et INHELDER (B.) (1966). *L'Image mentale chez l'enfant*. Paris, PUF.
- SCHEMPP (P.G.) (1987).- Research on Teaching in Physical Education : Beyond the Limits of Natural Science, *Journal of Teaching in Physical Education*, n° 6, pp. 111-121.
- SCHMIDT (R.A.) (1982).- *Motor Control and Learning : A Behavioral Emphasis*. Champaign (Ill.), Human Kinetics.
- SIEDENTOP (D.) (1987). Dialog or Exorcism ? A Rejoinder to Schempp, *Journal of Teaching in Physical Education*, n° 6, pp. 373-376.
- TANNER (J.M.) (1960).- *Human Growth*. New-York, Pergamon Press.
- TANNER (J.M.) (1970), in CARMICHAEL (L.), ed. (1970).- *Manual of Child Psychology*, op. cit.
- VOYAT (G.) et BYRNS (B.) (1972). Henri Wallon, His World, His Work, *International Journal of Mental Health*, vol. 1, n° 4.
- VYGOTSKY (L.S.) (1962).- *Thought and Language*. Cambridge (Mass.), MIT.
- VYGOTSKY (L.S.) (1986).- *Pensée et langage*. Paris, Messidor.
- WALLON (H.) et LURÇAT (L.) (1962).- Espace postural et espace environnant, *Enfance*, n° 1, pp. 1-33.
- WIGMAN (M.) (1966).- *The Language of Dance*. Wesleyan University.
- WIGMAN (M.) (1986).- *Le Langage de la danse*. Paris, Papiers.
- WOODWORTH (R.S.) et SCHLOSBERG (H.) (1963). *Experimental Psychology*. New-York, Holt, Rinehart and Winston, éd. revue.

La recherche en didactique des sciences à l'étranger (A. Weil-Barais)

Le domaine de recherche abordé ici est celui de la *didactique des sciences expérimentales* et plus particulièrement des sciences physiques. Précisons que c'est en tant que psychologue, spécialiste de la connaissance et du développement intellectuel que je m'intéresse à ce domaine de recherche.

Responsable par ailleurs des enseignements relatifs aux techniques de recherche préparant au DEA de didactique (options sciences physiques et biologie) organisé par l'Université Paris 7, j'ai été amenée à envisager les problèmes documentaires plus largement que ne l'auraient exigé mes problématiques de recherche personnelles.

Pour comprendre les problèmes de documentation en didactique des sciences, il convient de préciser qu'il s'agit d'un domaine d'étude récent qui s'est développé à partir des années 1970, principalement à l'occasion de l'introduction des disciplines scientifiques dans l'enseignement obligatoire. A l'heure actuelle, les recherches en didactique concernent tous les niveaux d'enseignement et plus généralement la diffusion de la culture scientifique. Les chercheurs français en ce domaine ont fait partie des pionniers et leurs travaux sont reconnus à l'étranger.

Le LIRESPPT créé en 1974 (Laboratoire de recherche associé au CNRS, issu d'un groupe de travail réuni par Goéry Delacôte et actuellement dirigé par Jean Louis Martinand) a développé très vite des relations avec les équipes universitaires étrangères qui se créaient autour de questions de conception de curriculums, d'apprentissage scientifique, d'évaluation... (Leeds et Londres en Grande Bretagne, Berkeley, Cambridge, Cornell, Seattle aux USA, Kiel en RFA, Naples en Italie, Valence en Espagne...). Les échanges les plus fréquents se faisant en anglais, les chercheurs ont manifesté leur intention d'améliorer leur pratique de l'anglais (stages organisés à l'Université Paris 7). Les relations avec les équipes étrangères se sont traduites notamment par des échanges d'informations et de documents, la réalisation de traductions, des séjours de plus ou moins longue durée et par l'organisation de rencontres sous forme de colloques ou d'ateliers. L'organisation par l'Union Internationale de Physique pure et appliquée du premier Atelier international de recherche en didactique de la physique (cet atelier s'est tenu en France en 1983 et a réuni des chercheurs de 34 pays) a été l'occasion de procéder à une recension des équipes existantes et de faire des bilans concernant les

travaux de recherche engagés dans les différents pays. Les actes de cet Atelier publiés par le CNRS en 1984 (ouvrage bilingue franco-anglais) constitue encore à l'heure actuelle une somme de référence utile concernant la didactique de la physique.

La documentation en didactique des sciences

Les moyens d'investigation privilégiés sont bien sûr les ouvrages, les revues spécialisées concernant l'enseignement scientifique (*Journal of Research in Science Teaching, International Journal of Science Education, Physics Teacher, Physics Education, School Science Review, School Technology, Journal of Chemical Education, Education in Chemistry, Studies in Science Education, Enseñanza de las ciencias...*) ou les disciplines connexes (psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, épistémologie...; celles-ci sont trop nombreuses pour être énumérées) et les thèses.

Ces documents peuvent être consultés directement à la bibliothèque du LIREPT.

À côté de l'information qui arrive par les canaux officiels et visibles, il y a l'information qu'il faut rechercher : les recherches en cours, les travaux non publiés, les rapports de recherche qui sont souvent plus explicites que les articles parus dans les revues (celles-ci imposent des normes telles que les éléments souvent les plus intéressants n'apparaissent pas), les articles qui paraissent dans des revues inaccessibles... La stratégie de recherche qui est la mienne est la suivante : (1) rechercher à identifier par tous les moyens (lecture des sommaires des revues, rencontres personnelles au cours de manifestations scientifiques ou de séjours à l'étranger, lecture des programmes des congrès et colloques, lecture des rapports d'activité des équipes de recherche...) les personnes qui travaillent sur les sujets qui nous intéressent ; (2) demande de documents avec proposition de retour. Le rendement d'une telle stratégie n'est pas mauvais (on peut recevoir "en prime", la publicité des ouvrages publiés, ce qui les fait connaître) puisque les chercheurs du domaine ressentent aussi le besoin d'être informés.

Des réseaux

Les échanges ont tendance à s'institutionnaliser dès lors qu'un ensemble un peu conséquent de chercheurs travaille sur un même domaine. Ainsi quelques réseaux se sont créés qu'il est parfois difficile d'identifier

et donc d'intégrer. Je livre quelques uns de ces circuits en relation avec les préoccupations de recherche¹ :

- Helga Pfundt et Reinders Duit de l'Université de Kiel (RFA) ont constitué une banque de données des recherches concernant l'étude des représentations des élèves : *Students's alternative frameworks and science education* ;

- L'Université de Leeds (Centre for Studies in Science and Mathematics Education) gère un collège invisible qui publie *The Invisible College Newsletter*. On trouve dans ce petit bulletin des synthèses de recherche, l'annonce des manifestations scientifiques dans le secteur, la liste des publications des membres du collège, le nom et l'adresse des membres du collège² ;

- Un SIG (Special Interest Group) a été constitué à l'intérieur de l'AREA : "Cognitive structure and conceptual change". Ce groupe publie un petit bulletin : *Newsletter* réalisé dans l'esprit du précédent (pour adhérer au groupe il faut payer 10 dollars U.S. (pour trois ans) Gaalen Erikson, Department of Mathematics and Science Education, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, V6T 125, Canada) ;

- Seth Chaiklin (Bank Street College, New-York) édite un bulletin ronéoté (diffusion gratuite) *For the future of Physics education* comportant des notes de lecture, des bibliographies (signalons dans le volume 1, 1987, une bibliographie réalisée par David Maloney : *Cognitive Physics Education Research*).

Des banques de données

Ce type de réseaux (je ne garantis pas l'exhaustivité de la liste fournie) supplée de fait au manque de revues dans le domaine et à l'inexistence de banques de données centralisées et suffisamment spécialisées. Il semblerait que de telles banques de données soient difficiles à organiser du fait de l'imprécision des contours du champ couvert par la didactique. Les concepts et les méthodes utilisés sont, en effet, souvent issus de domaines disciplinaires extrêmement divers (les sciences physiques, les mathématiques, l'informatique, l'intelligence artificielle, la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, l'épistémologie, la linguistique...). La constitution d'un thésaurus est donc problématique (des travaux existent à ce sujet).

1. Je remercie Michel Caillot du LIRESPT qui m'a aidé dans ce travail de détective.

2. La liste des membres de ce collège invisible peut être obtenue auprès de *The Project Secretary, Children's learning in science project, University of Leeds, LS2 9JT, U.K.*

Compte tenu des spécificités de la didactique que nous venons d'évoquer, on comprendra que les expériences que j'ai pu faire de consultation des banques de données existantes se soient avérées non fructueuses. A titre personnel, ceci ne constitue pas un handicap majeur, puisque comme je l'ai signalé, il est possible de développer des stratégies efficaces de recherche d'information. Soulignons toutefois que la faiblesse des moyens officiels de diffusion de l'information adaptés aux spécificités des recherches en didactique, constitue un frein à la capitalisation des connaissances dans le champ de la didactique. La formation de réseaux spécialisés et peu ouverts contribue par ailleurs à l'enfermement des problématiques. Chacun travaille un peu pour soi et l'accès à l'information pour les jeunes chercheurs est difficile, faute de disposer des clés pour entrer dans les réseaux et faute de disposer des moyens pour le faire.

Dans l'état actuel des choses, il me semble cependant indispensable de s'informer sur ce qui se fait ailleurs, soit pour s'en servir comme point de départ, soit pour le critiquer et le dépasser, soit encore pour situer la nature du travail de recherche effectué. Il est assez évident que l'importance des publications et des réseaux anglo-saxons tend à imposer des normes et des paradigmes souvent discutables aux pays qui n'ont pas pu ou ne se sont pas donnés des moyens de recherches suffisants. En situant nos recherches par rapport à ces travaux, nous sommes mieux à même d'être entendus par les chercheurs des autres pays qui eux aussi lisent les textes anglo-saxons et publient en anglais (les allemands, les chercheurs des pays nordiques, les latino-américains...).

Annick Weil-Barais

Chercheur au Laboratoire Interuniversitaire de Recherche sur l'Enseignement des Sciences Physiques et de la Technologie (LIREST)

Les ressources documentaires des bibliothèques américaines (C. Terlon)

Travaillant dans un domaine qui participe de plusieurs champs disciplinaires (individualisation des apprentissages, sciences cognitives/informatique, intelligence artificielle), je dois mener une investigation bibliographique sans relâche dans les secteurs où les outils théoriques et pratiques s'enrichissent constamment.

Le monde anglo-saxon joue un rôle majeur dans cette production, d'où l'intérêt d'accès multiples à la littérature nord-américaine en parti-

culier - dans laquelle il est possible de trouver des analyses d'articles importants publiés dans des langues moins parlées que l'anglais.

Sans doute dois-je à ma discipline d'origine (sciences physiques) et à une première activité de recherche dans ce cadre, d'avoir appris à considérer que le préalable à toute recherche est l'investigation de la littérature sur le thème, et que ce recensement bibliographique, constamment actualisé doit accompagner la recherche tout au long de son développement... Et les quelques indications de pratique documentaire données ici seront proposées sur le mode de la relation subjective d'une expérience personnelle qui ne prétend pas au modèle !

Le Centre de Documentation Recherche de l'INRP me permet de consulter régulièrement les recensions ERIC : les problèmes commencent quand les articles présentés ne sont pas publiés dans des périodiques disponibles aux Centres Documentaires du CNRS (qui doit quitter la rue du Retrait, Paris 20ème, pour Nancy) ou de la MSH (Maison des Sciences de l'Homme, boulevard Raspail Paris) : en effet, l'Unesco ne possède plus la collection de microfiches des textes recensés par ERIC, c'est le BIT à Genève qui en gère le fonds, et l'accès aux banques de données électroniques (Pascal, Francis en particulier) ne m'est pas possible systématiquement, essentiellement pour des raisons de coût (de plus, les protocoles d'accès sont particulièrement peu "conviviaux", et malgré un stage de 2 jours d'initiation à l'utilisation de Pascal, il me semble que je ne pourrais utiliser ce système efficacement que grâce à une pratique fréquente...).

Par parenthèses, les ressources documentaires du BIT à Genève sont remarquables, comme l'accueil qui est fait aux chercheurs : j'ai pu en bénéficier pour une recherche financée par le CNRS, profitant de cette opportunité pour y consulter le fonds de microfiches ERIC ; munie de références collationnées sur plusieurs mois, j'ai pu consulter très rapidement les microfiches correspondantes, prendre des notes, acheter des copies de quelques-unes de ces microfiches et des tirages papier de pages d'articles pour lesquels la totalité du texte n'était pas indispensable - le tirage de microfiches et leur expédition par ce service est considérablement plus rapide qu'une commande analogue passée auprès de la "maison mère" l'Université de Ann Arbor (MI) aux USA (selon mon expérience : 3 à 4 semaines, voire 7 à 8 semaines...) Deux remarques : le coût des tirages papier est prohibitif ; d'autre part, il est difficile de se faire une idée suffisamment précise de l'intérêt d'un article au vu de la brève recension qu'en donne ERIC, d'où la nécessité de pouvoir consulter le texte microfilmé avant d'en faire la commande.

C'est pourquoi je profite avec empressement des ressources des bibliothèques universitaires américaines, que ce soit à la faveur d'une re-

cherche (contractuelle : CNRS) sur le terrain, ou de vacances d'été en Université américaine pour y suivre un cours. Dans ces cas, la carte d'étudiant facilite l'accès aux bibliothèques spécialisées (et le prêt d'ouvrages) ; la lettre de mission du CNRS m'a permis d'accéder aux secteurs de la bibliothèque centrale de l'Université de Californie à Berkeley réservés aux Universitaires locaux. En fait, je peux faire état d'une fréquentation "sérieuse" de 3 bibliothèques universitaires américaines : comme étudiante, 5 semaines, à Boston University (université privée), utilisant des ressources de la bibliothèque de la B.U. pour mon travail d'étudiante et sur mes thèmes de recherche à l'INRP. (J'ai eu aussi l'opportunité de visiter le centre de ressources du MIT à Cambridge, (Mass) tout proche) ; comme étudiante (4 à 5 semaines) et en mission CNRS (2 semaines), à l'Université de Californie à Berkeley ; enfin, en mission CNRS (2 semaines), à Minneapolis : bibliothèque de l'université du Minnesota à Minneapolis, et la bibliothèque de l'université Hameline à St Paul MN (Université privée). Mon expérience est donc limitée, mais me permet cependant quelques aperçus... qui contrastent avec ceux que j'ai de la bibliothèque de la Sorbonne, longtemps ma seule référence de bibliothèque universitaire.

Ma perception d'une bibliothèque d'université américaine est qu'elle est conçue comme un outil de travail mis à la disposition des étudiants et des professeurs. Ceci implique d'une part une *ouverture des locaux de 8 h à 23 h au minimum* (horaires d'été ; pendant l'année universitaire certaines bibliothèques sont ouvertes 24 h sur 24), ceci 6 jours sur 7, avec des horaires plus restreints le dimanche (9 h - 22 h par exemple) ; et d'autre part un effort de l'administration de la bibliothèque pour *faciliter à l'utilisateur sa recherche*, en l'autorisant à circuler dans tous les rayons (de périodiques de l'année en cours, des périodiques reliés, des ouvrages), en mettant à sa disposition une *salle de microfiches* avec un personnel prêt à aider et des *terminaux* qui non seulement peuvent remplacer les catalogues, mais peuvent permettre une véritable *recherche bibliographique*. A cet égard, la bibliothèque centrale de l'université de Berkeley est remarquablement équipée

: elle offre en outre l'assistance de personnes-ressources auxquelles on peut constamment faire appel (et qui, plusieurs fois par semaine font une démonstration d'utilisation maîtrisée des ressources offertes - sessions d'une heure environ, extensibles, au gré des apprenants). Ces bibliothèques sont immenses par leurs ressources (tant en périodiques qu'en ouvrages), et par les espaces de travail offerts aux usagers : inscrite à un cours de langue et civilisation américaines à Boston University, j'ai eu, dès la première semaine, une séance de travaux dirigés visant mettre entre les mains des étudiants cet outil de travail qu'offre la biblio-

thèque (de 8 étages) : cela va de la classification décimale au plan de la bibliothèque, en passant par le maniement du lecteur de microfiches, à l'exercice pratique d'une mini-recherche à mener à bien en intégrant des apports documentaires de divers types. Plus tard, suivant un cours d'analyse de la structure de langages de programmation à Berkeley, pour lequel il n'était guère évident d'avoir à faire des recherches documentaires, j'ai pu faire la visite guidée de la bibliothèque spécialisée, visite proposée à tous les étudiants peu familiers du bâtiment consacré à l'informatique (Evans Hall).

Ce qui ajoute à la facilité d'accès et aide à optimiser l'utilisation des ressources est la présence, dans toutes les bibliothèques, spécialisées en général, de *personnes ressources* qui répondent aux questions de façon approfondie, qui encouragent à chercher de l'aide auprès d'elles ou de collègues mieux à même de rendre service dans un domaine "pointu", etc.

Pour utiliser ces ressources documentaires (y compris les banques de données électroniques), il suffit jusqu'ici d'une (bonne) connaissance de la langue écrite. Cependant, à s'y limiter, on perd beaucoup d'opportunités : les Américains parlent facilement - me semble-t-il - aux étrangers, et sont généralement très désireux de vous aider à rencontrer la bonne personne au bon endroit - fut-ce le directeur d'un important service, de vous inviter dans leur classe, à une conférence qu'ils donnent, à vous montrer des enregistrements video d'expériences pédagogiques, à vous donner rendez-vous à un colloque... tous exemples tirés d'une expérience personnelle, lors d'une recherche sur les stratégies mises en oeuvre dans ce pays pour compenser les effets de la socialisation différente des sexes (et promouvoir l'équité de l'accès aux ressources de l'éducation pour les minorités ethniques et autres laissés-pour-compte de l'école et de la croissance économique. L'effort d'apprendre à parler une langue étrangère peut avoir des "retombées" inattendues : pour avoir échangé quelques mots dans une cafeteria de l'université de Minnesota à Minneapolis, je me suis retrouvée à écrire "l'abstract" en français de l'article d'un chercheur en informatique de l'Université du Wisconsin (état voisin du Minnesota), pour une revue canadienne...

Si mon champ de travail me paraît requérir un effort particulier pour améliorer ma compétence dans une langue (anglais) absolument indispensable pour me tenir à jour, discerner des tendances, éviter des impasses ou des "redécouvertes" coûteuses et sans intérêt, il me semble que réciproquement, une certaine connaissance d'une langue étrangère (l'anglais en particulier) est nécessaire pour un chercheur qui, même s'il n'est pas aussi "dépendant" de l'anglais qu'on peut l'être en informatique, doit pouvoir communiquer à un visiteur étranger des

éléments qu'il juge importants de ses propres recherches ou d'autres menées en France (et pouvoir aussi aider éventuellement ce visiteur dans sa recherche documentaire ici).

Peut-être, pour conclure, peut-on indiquer ici quelques-unes des raisons plaidant en faveur d'un intérêt spécial pour l'information d'origine nord-américaine. D'une part il y a aux États-Unis environ 50 000 chercheurs en psychologie de l'apprentissage et des sciences de l'éducation, se distribuant en 40 divisions de l'American Psychological Association, lesquelles rassemblent des centaines de sous-groupes... D'autre part, sur le terrain de l'informatique, les États-Unis jouent un rôle majeur tant en ce qui concerne l'innovation technologique, que ce soit au niveau des matériels (composants électroniques, architectures) que des langages de programmation et de la production logicielle, des super-ordinateurs de la famille Cray à la micro-informatique, de l'intelligence artificielle (tant en matière de langages - Lisp et C, de machines, que de développements théoriques et d'applications) à l'informatique "classique" et à ses utilisations dans le secteur de la production (où sont nées les premiers grands types de XAO - activités assistées par ordinateur, de logiciels "utilitaires" - traitement de textes, tableurs, etc. ?). La diffusion des micro-ordinateurs a été très rapide, dans ce pays, dans le grand public comme dans le système éducatif : même si cette diffusion a pu participer d'effets de mode, il n'en reste pas moins qu'elle permet une variété d'expériences incomparables... du pire au meilleur, comme l'illustre la production de logiciels éducatifs (200 mar mois) dont une organisation américaine indépendante d'évaluation à l'intention des enseignants, Educational Product Information Exchange Institute, Water Mill, N.Y, juge qu'environ 10 % est de bonne qualité sur le plan du contenu et de l'interactivité offerte... Porter une attention critique à la multiplicité des expériences d'utilisation du micro-ordinateur à des fins éducatives, analyser les résultats peu nombreux rapportés en matière d'effets cognitifs observés (et non "prophétisés" comme cela a été abondamment fait), peut permettre d'éviter certaines impasses et d'ouvrir plus rapidement des voies plus prometteuses, pour le plus grand profit de tous les partenaires du système éducatif. Enfin, on peut remarquer que si en informatique - et spécialement en intelligence artificielle - plus peut-être que dans d'autres champs scientifiques, l'anglais est une sorte de véhicule obligé de la communication (des japonais aux européens), cette langue est appelée à jouer un rôle encore plus "invasif" du fait que les grandes banques de données électroniques se multiplient dans cette langue (avec des coûts

d'utilisation relativement peu élevés), et que la commercialisation à des prix abordables d'encyclopédies et de revues intégrales sur CD-ROM¹, en anglais, est en bonne voie : dès maintenant, cette documentation est en cours de frappe dans les pays asiatiques, par une main d'oeuvre bon marché et choisie sans connaissance de l'anglais pour une copie lettre à lettre réputée contenir moins d'erreur qu'un sujet anglophone n'en produit...

Claire TERLON

Chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique

Expériences personnelles de la pratique documentaire (*D. Robin*)

Le besoin de documentation, et d'information sur les recherches étrangères, ne procède pas toujours d'un ensemble spécifique, ou d'un événement singulier ; il n'est pas nécessairement créé par les nécessités professionnelles ou par un intérêt intellectuel précis, quant à son contenu et quant à son moment.

Dans mon cas, ce besoin est lié à un besoin beaucoup plus complexe de circonstances, et à un développement personnel qu'il faudrait longuement analyser pour en connaître l'histoire. D'autre part, la logique n'en est pas unique, elle est même souvent contradictoire.

Le besoin d'informations documentaires peut se trouver engagé dans un conflit entre plusieurs activités intellectuelles. Par exemple, bien que l'usage documentaire ait été développé très tôt par mon entourage, cette pratique s'est souvent heurtée à une tendance intellectuelle – plus particulièrement synthétique et réflexive – tendant à faire naître la compréhension à partir de soi. C'est certainement dans des périodes où ma démarche était plus analytique que le besoin d'information et d'une activité de documentation s'est développé. Cette description est, sans doute, trop schématisée et simplifiée, mais c'est l'une des explications que je donne, rétroactivement, à cette alternance de périodes d'utilisation intense d'informations documentaires, et de périodes où cette activité fut très faible. Je précise cela, pour évoquer simplement le fait que le rapport à la documentation me semble être particulièrement complexe, même à un niveau intellectuel, indépendamment des activités qui y obligent.

1. Disque compact sur lequel sont gravées des informations numérisées de toute nature.

Ceci étant précisé, mon besoin de documentation, dans sa progression première en tant que chercheur, s'est certainement développé, grâce et à cause de la difficulté majeure à inscrire une démarche interdisciplinaire dans un pays et à une époque, où les écoles de pensées étaient d'autant plus valorisées qu'elles étaient étrangères les unes aux autres. Formé aux sciences, vagabondant dans les sciences humaines, cette difficulté s'est trouvée exacerbée par mes recherches. Il y avait une nécessité absolue à avoir une idée des diverses écoles, et simultanément il fallait rechercher ailleurs un lieu où seraient possibles et acceptées ces démarches.

Quant à la part qu'a prise la recherche en éducation dans ce besoin d'information, il y a des raisons multiples qui se différencient des seuls besoins spécifiques de la recherche. Les années 70 ont certainement été l'un des moments clef de la pénétration des idées anglo-saxonnes en France; les innovations, de nouveaux modèles foisonnaient dans le domaine de l'Éducation. Les colloques se multipliaient, les revues circulaient, et l'attention générale se portait sur des réalisations qui venaient d'ailleurs, dans le même temps qu'elles se développaient ici. Ce climat propice n'a pas été sans donner de véritables légitimités aux informations venues de rencontres, de colloques, d'échanges de lettres et de documents, etc., et je pense que dans mon cas, cela a joué un grand rôle dans le besoin irréversible de s'informer sur ce que d'autres ont fait ou pensé. L'histoire personnelle, bien sûr, y a joué le sien.

Cependant le fait essentiel qui a rendu le besoin de documentation irréversible est sans aucun doute la *participation à des travaux internationaux*, nés de coopérations dans un même projet, avec un nombre important de pays. Ce type de coopération exacerbe ce besoin en même temps qu'il est une source d'informations irremplaçable.

Mais il convient de faire ici une parenthèse. La coopération entre des partenaires de pays différents sur un projet de production de connaissances commun, telles que le sont les comparaisons internationales construites à partir d'un questionnement unique, n'induit pas en soi des processus de documentation. Au contraire, elle peut même jouer le jeu inverse. En effet, ces rencontres de travail, orientées vers une production unique commune, développent une information directe, souvent à la première source, qui peut entraîner l'économie d'une documentation systématique, exhaustive sur le problème traité. En particulier, la situation de production d'informations, est un moment fort peu propice à une information telle que celle qui nous intéresse ici. Seuls les intérêts intellectuels qui se trouvent hors du champ de travail et que peuvent alimenter les partenaires étrangers, procèdent de la documentation.

Cependant, "par chance", ces coopérations sont difficiles et posent de nombreux problèmes. Naît alors le besoin d'une connaissance appro-

fondie du champ sur lequel on travaille. Il se trouve être à la fois réflexif et externe. C'est, par exemple, la rencontre d'une difficulté dans la description d'une dimension culturelle d'une pratique enseignante particulière, qui va rendre simultanément nécessaires une analyse, une conceptualisation et une information sur les modèles existants, ainsi que des compléments d'information sur la situation. Cette réflexion se situe, très souvent, hors du champ d'étude des partenaires de travail, ou au moins réclame des développements non anticipés ou anticipables. C'est donc au travers de difficultés spécifiques que le besoin documentaire se matérialise pratiquement. La phase suivante, où la connaissance nouvelle est construite, devient naturellement un nouvel ensemble de questions qui sont posées dans un contexte trop large pour qu'il soit possible d'y répondre directement. Le processus est engagé dont il n'est plus possible de se défaire.

Ces remarques ne doivent cependant pas faire oublier une évidence : le travail du chercheur est, pour une part très importante, une activité d'information sur l'objet de recherche, et cela bien au delà de la phase initiale du projet de recherche. La documentation est donc essentielle à l'activité de recherche.

Mais outre la dimension internationale des travaux que je développe, et le besoin de provoquer des rencontres avec des approches en symbiose avec la pensée développée, la documentation sur des recherches étrangères procède de plusieurs intérêts essentiels. Peu de travaux sont publiés en langue française et on ne peut cerner l'état de la connaissance dans un domaine sans rencontrer une partie essentielle des 90 à 95 % des travaux publiés à l'étranger. Cette rencontre n'est pas sans poser de réelles difficultés. La première est celle de la *langue*, dont le commun des chercheurs n'a au départ qu'une connaissance bien scolaire. L'une des étapes du parcours du combattant pour le chercheur qui se documente, c'est de dominer progressivement la ou les langues de travail qui concernent son domaine. En ce qui me concerne, il s'agit de l'anglais. Sa maîtrise est un processus pour moi assez lent, surtout pour être en mesure de connaître derrière les travaux, les formes de pensée propres aux auteurs.

Outre la difficulté de penser dans l'autre langue et de reconnaître les formes de pensées plus particulières de nos collègues étrangers, il faut bien dire, qu'en dehors des pays de langue anglaise, bien des informations utiles voire indispensables dans la recherche comparée en éducation, sont consignées dans les langues de chaque pays, et par conséquent sont inaccessibles, à moins de posséder un très grand nombre de langues. Travailler sur des comparaisons entre des pays comme les Etats-Unis, la RFA, l'Espagne, le Japon, les Pays-Bas ou la Suède, rend difficile

l'information directe, aussi bien sur les données de base, que sur les travaux de recherche dont une partie seulement est en anglais. Les sources d'information ne le sont que très rarement, alors que la comparaison demande une recherche à des niveaux de finesse très importants.

La confrontation linguistique est heuristique et de nombreuses questions de recherche ont trouvé leur origine dans les difficultés de passage d'une langue à l'autre, que ce soit dans les rencontres entre chercheurs ou dans la relation des recherches, ou dans la construction d'outils en commun.

En fait, dans le champ très particulier de la recherche comparée appliquée à l'éducation, les travaux étrangers sur les systèmes d'éducation font en quelque sorte partie de l'activité de recherche. On ne peut pas dire qu'elles apportent (de l'extérieur) en tant que recherches étrangères, des éléments nouveaux ; elles sont éléments de la recherche, puisque ce sont elles, entre autres, qui participent de la description des systèmes que l'on compare. C'est peut-être là une différence avec d'autres travaux dans des champs qui peuvent se définir à partir d'une culture et en son sein. Certes, quant le travail se situe au niveau méthodologique, les travaux des autres pays jouent le même rôle par rapport à la documentation que dans les autres champs, mais cela ne représente pas sans doute la part la plus importante de l'accès aux documents étrangers. C'est une différence qui induit un comportement très spécifique dans la recherche comparée.

La rencontre des cultures au travers des travaux étrangers sur l'éducation joue sans doute le même rôle que pour tous les chercheurs en sciences humaines. Un important débat s'engage, où les consensus (même sur les oppositions) éclatent ; la distance que l'on est amené à prendre avec sa propre pratique intellectuelle, conduit à des situations prodigieusement heuristiques. Cette confrontation des cultures, au plan de la recherche, est un vecteur puissant de connaissance pour la comparaison des systèmes culturels que sont les systèmes d'éducation. Le lien est intime et sans cette confrontation, il serait bien probable que les comparaisons ne seraient que pures descriptions, et vides de sens.

Quant aux *canaux* utilisés pour constituer cette information que nous construisons, ils conjuguent l'ensemble des formes disponibles. Les réseaux que constituent les groupes de travail internationaux pour des productions communes, capables aujourd'hui de communiquer aisément par télématique, l'accès aux banques de données, les échanges réciproques d'informations au sein des coopérations, les bases documentaires des organismes internationaux, l'information quasi générale des ressources universitaires et des centres de décision, etc., donnent accès à l'ensemble des possibles. Le problème est celui de la gestion

du temps face à la masse des informations qui ne sont jamais organisées en fonction de besoins ou de travaux particuliers, et qui sont considérablement dispersées. Cette masse d'information accroît certainement le besoin de conceptualisation, et dans le cas qui nous intéresse, la nécessité de développer et d'utiliser simultanément plusieurs conceptualisations.

Enfin, les limites mathématiques en termes de combinatoire, fixent les frontières d'un thésaurus, de l'ensemble des mots-clés ou phrases qui décrivent un ouvrage ou un article. Il est probable qu'il faudra en venir, au fur et à mesure que les temps d'accès en informatique progresseront, à développer des systèmes multidimensionnels de banques de données, qu'elles soient classiques et relatives à des publications diverses, ou qu'elles soient numériques portant sur des données d'enquêtes. Des ensembles partitionnés ou ramifiés, devraient permettre de travailler sur des clés beaucoup plus fines permettant d'avoir un accès raisonnable à un ensemble d'articles, d'ouvrages, et plus généralement d'informations. Sans doute, le traitement statistique d'informations clé ne sera plus dans un futur proche, l'activité de chercheurs, mais une partie de l'activité de sélection des informations et peut-être de leur premier traitement restera nécessaire. Ces nouvelles configurations constituent certainement un besoin déjà actuel.

Daniel ROBIN

Chercheur au Centre International d'Études Pédagogiques

L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES ET DES JEUNES GÉNÉRATIONS

Le problème de l'analphabétisme ne touche pas uniquement les pays sous-développés, il concerne aussi, bien qu'il soit différent en degré, une nation favorisée comme les Etats-Unis. Aussi la revue *Phi Delta Kappan* lui consacre-t-elle un dossier qui traite de ce problème chez les adultes et chez les jeunes en cours de scolarité et analyse les effets des campagnes d'alphabétisation.

L'alphabétisation des adultes

Un cinquième des américains sont des "illettrés fonctionnels" : ils ne peuvent lire une histoire à leurs enfants. Le nombre d'illettrés recensés varie selon les normes de "lecture courante" que l'on choisit : ainsi 1/3 de la population ne peut lire au niveau nécessaire à l'intégration dans la société (pour travailler, connaître ses droits, etc.). Le problème de l'illettrisme est fort ancien malgré la scolarisation généralisée : pendant la Grande Dépression et plus récemment en 1969 des plans de soutien du droit à la lecture furent votés par le gouvernement fédéral pour prévenir l'analphabétisme chez les jeunes et y remédier chez les adultes. Récemment l'Université de Harvard a suscité une enquête sur le degré d'alphabétisation dans la zone Cambridge-Boston, dans l'éventualité d'une collaboration à l'effort fédéral d'instruction compensatoire. Selon les normes choisies le nombre d'illettrés varie de 27 à 45 millions : dans le 1er cas les tests se réfèrent au niveau d'alphabétisation fonctionnelle (grade 4) c'est-à-dire la capacité de lire les panneaux, les affiches dans la rue ; dans le second cas on élève la norme à la capacité de lire des textes de journaux type "digests" (grade 8). Si l'on se réfère à un niveau lycée-capacité de comprendre des manuels spécialisés, techniques ou le *Time*, *News Week* - 72 millions d'Américains pourraient être classés comme illettrés.

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 14, 1988

Or seulement 4 millions d'adultes reçoivent un enseignement compensatoire parmi lesquels 50 à 70 % abandonnent en cours de programme, l'absentéisme étant proportionnel au degré de pauvreté, de marginalisation (raciale, etc.). Certains élèves incriminent la longue durée nécessaire à cet apprentissage tardif, le manque de liens entre le centre scolaire et l'environnement, l'isolement de l'adulte redevenu élève. D'après l'enquête les candidats aux programmes se classent en diverses catégories correspondant aux classifications de l'Echelle nationale d'évaluation.

– Stade de l'analphabétisme : ceux qui ne lisent pas, ou pas au-dessus du grade 4 et ne peuvent trouver un vrai métier : un peu moins de la moitié d'entre eux sont d'origine étrangère et illettrés dans leur langue maternelle. Les autres sont anglophones et ont fréquenté (plus ou moins régulièrement) l'école secondaire. Certains sont classés dyslexiques et les centres pour adultes ne sont pas en état de les former.

– Stade de l'alphabétisme fonctionnel : entre le grade 4 et 8. On leur apprend à remplir des papiers, à lire des articles de journaux simples, mais il faudrait leur procurer des manuels de langage utiles techniquement pour leur apprendre à acquérir des connaissances, à se perfectionner professionnellement.

– Stade de lecture avancée : les candidats veulent obtenir l'équivalence du diplôme d'études secondaires, reprendre des études professionnelles. Ils ont besoin d'enrichir leur vocabulaire, la compréhension de concepts.

Différents types de programmes existent :

- les programmes de groupes bénévoles souvent succinctement formés, qui prennent en charge l'alphabétisation initiale ;
- les programmes centrés sur la compétence ;
- les programmes centrés sur la communauté.

Ces deux types de programmes ont des buts similaires : perfectionner la lecture et la compréhension au niveau du secondaire. Les premiers favorisent un enseignement individualisé, les seconds croient à l'émulation, au soutien du groupe social constitué par la classe d'adultes.

Ces centres connaissent deux principales difficultés : le financement est précaire (l'aide fédérale équivaut à 160 \$ par élève et par an pour les bénéficiaires de l'apprentissage de base, alors que l'un des centres de Boston dépense 2500 \$ par élève et par an avec d'excellents résultats. Les ressources privées exigeant des résultats, incitent les centres à accueillir les meilleurs lecteurs potentiels au détriment des véritables analphabètes dont les succès sont à très long terme.

Le personnel enseignant pour adultes est insuffisamment formé et instable, car le nombre d'emplois disponibles, c'est-à-dire payables, varie.

On emploie beaucoup de jeunes femmes à temps partiel, sous-payées et sans couverture sociale.

La littérature sur le sujet, ainsi que les centres eux-mêmes expriment le besoin de meilleurs matériels et méthodes, de tests vraiment appropriés aux adultes. En outre, les méthodes issues de la recherche classique sur l'acquisition de la lecture peuvent-elles être appliquées aux adultes ?

La proportion d'adultes en difficulté en lecture va augmenter dans l'avenir car les emplois demandent des compétences de plus en plus élevées et une formation technique au-delà des notions du secondaire. Il n'est pas aisé d'identifier puis d'atteindre ces adultes et de fournir des lieux et des personnels spécialisés. Les campagnes nationales ont sensibilisé le public, donc attiré des candidats mais le financement n'a pas suivi ce rythme. Elles ont insisté sur le problème des non anglophones en comptant sur les bénévoles pour y remédier. Quant au rôle de la recherche, il devrait se concentrer sur l'évaluation du statut initial et la progression de l'élève pour prédire les conditions d'atteinte du niveau de connaissances spécifiques recherché. L'évaluation des tâches sur ordinateur, l'identification des matériels adaptés à tel type d'étudiant sont à entreprendre.

Les difficultés d'apprentissage chez les jeunes

On a moins écrit sur l'analphabétisme juvénile. Pourtant le problème n'est pas nouveau. Dans les années 30, F.C. Sayers déplorait que peu d'élèves sachent vraiment lire et accusait l'excès de technicité de cet enseignement qui tuait le plaisir de lire. Marie Garbo livre ses réflexions sur le problème de l'échec en lecture qu'elle attribue à la suprématie des méthodes analytiques fondées sur l'approche phonique : discrimination des sons symbolisés par des lettres et association de groupes de lettres/sons pour reconstituer des mots. Ces méthodes supposent une succession d'exercices séquentiels où le sens, l'intérêt des phrases sont négligés pour les besoins phoniques (ex : "Gum is on the jug. Gum is on the cup. Val is mad at the pup"). Or la majorité des mauvais lecteurs ont un style d'apprentissage global, tactile, gestuel ; ils ne peuvent répondre aux exigences d'un enseignement hyper formalisé (une "échelle du stress lié à la difficulté de lire" décrit les comportements négatifs des enfants dont on ne respecte pas le style d'apprentissage, la décroissance constante de la motivation pour lire et de la lecture spontanée au cours de la scolarité). La méthode globale cherche un contexte intéressant aux mots qu'elle veut enseigner. Les élèves s'appuient sur le support visuel : ils apprennent mieux des mots dissemblables (ex : "monster, dinosaur,

Charlie Brown") dans une histoire distrayante que des mots de même catégorie phonétique mais sans attrait (ex : "bet, get, let").

Les enfants (surtout les garçons) apprennent mieux à travers le toucher, le mouvement que par l'écoute et l'apprentissage formel de règles symboliques (cf. G. Froebel, Montessori, Piaget).

Plusieurs indications se dégagent des recherches sur les styles d'apprentissage :

- aider les enfants à comprendre leurs mécanismes d'apprentissage leur donne confiance en soi et améliore leur rendement et la discipline ;
- éliminer les tests de compétence phonique de l'évaluation de la réussite en lecture : juger l'élève sur la compréhension et l'énoncé du texte ;
- surseoir aux exercices demandant une grande capacité de concentration auditive et d'analyse pour les enfants à compréhension globale, visuelle ;
- utiliser des textes passionnants, signifiants pour le monde de l'enfance ;
- commencer chaque leçon de lecture par une stratégie globale : raconter ou "jouer" une scène avant lecture, regarder un film se rapportant à l'histoire, écouter l'enregistrement de l'histoire, faire écrire, illustrer de petites scènes, etc. ;
- faire agir, manipuler l'enfant grâce à des jeux au sol, des dessins de mots dans des bacs à sable, etc. Exploiter les machines à écrire, les ordinateurs. Pratiquer la pantomime, la création de marionnettes, les jeux dramatiques.

Les investigations faites sur les programmes réussis confirment ces recommandations. Une enquête de Dorothy Cohen dans le Bronx parmi des élèves de grade 2, compare un groupe témoin qui utilise les méthodes classiques pour l'apprentissage initial de la lecture à un groupe auquel on lit des livres dont on discute, qu'on illustre, qu'on met en scène, et qui dispose d'un grand nombre de livres de bibliothèque dans la classe. On constate que le second groupe obtient de bien meilleurs résultats. Le programme *Open Sesame* dans une école primaire de New York City est basé sur la lecture de "vrais" livres plutôt que de manuels scolaires : les mots clés sont choisis et appris par les enfants ; des récits d'après lecture sont créés et dictés par les enfants eux-mêmes. On recherche les sons dans ces mots choisis. A la fin de l'année de "Kindergarten" les enfants ont une année d'avance en lecture. Le programme californien "Initiative en lecture" se concentre sur la littérature, la formation pédagogique et le développement d'instruments d'évaluation adaptés.

Ce nouveau courant pédagogique tient compte des réflexions de Paul Hazard qui déjà en 1932, regrettait que les adultes donnent aux enfants des livres ennuyeux et briment leur imaginaire.

Les campagnes d'alphabétisation

Ce moyen de faire connaître les droits et les possibilités d'éducation aux populations ne date pas du 20^{ème} siècle bien que les media soient beaucoup plus puissants aujourd'hui. Dès le 16^{ème} siècle en Europe avec la Réforme protestante, des leaders tels que Calvin, Luther et plus tard Lénine, Gandhi, Mao Zedong, Castro, ont cherché à diffuser leur foi, leur idéologie par le biais de l'éducation des masses. Au 19^{ème} siècle encore l'école américaine voulait élever l'âme des citoyens, l'éduquer religieusement. Au 20^{ème} siècle on a considéré l'éducation comme le moyen de créer un ordre social plus juste : l'alphabétisation est un processus de libération humaine. Mais si la prise de conscience de la nécessité de lutter s'est accrue grâce aux campagnes, la diminution de l'analphabétisme n'a guère suivi. En effet ces campagnes nationales doivent durer une dizaine d'années pour porter leurs fruits. De plus, les adultes résistent parfois aux initiatives venant du pouvoir central : les actions décentralisées, adaptées aux types de populations locales sont plus efficaces ; l'attachement à un patrimoine ethnique, culturel différent peut susciter des réticences. De plus, les limites financières entraînent souvent un choix en faveur de l'éducation compensatoire renforcée pour les jeunes élèves, dans l'espoir d'éliminer ce problème dans les générations à venir. Au niveau mondial les tensions entre les masses supposées bénéficiaires des plans d'alphabétisation et l'élite qui les conçoit ont été augmentées par le renforcement du potentiel de contrôle social (par les technologies modernes, les systèmes de communication, etc.) et la conscience de l'enjeu politique de l'instruction. Il faut souhaiter que les campagnes d'alphabétisation permettent aux individus de participer à l'orientation de leurs sociétés.

Nelly Rome

☛ D'après *Phi Delta Kappan*, vol. 69, n° 3, nov. 87, pp. 184-214.

★

★ ★

VALEURS, DIVERSITÉ & DÉVELOPPEMENT COGNITIF

On a tendance à considérer que le développement cognitif est coupé de tout système de valeurs. Le propos de cet article est de prouver le contraire. Les éducateurs devront en tenir compte s'ils désirent favoriser l'épanouissement des multiples compétences dont l'enfant est porteur.

La démonstration repose sur 9 assertions, puis seront abordées la définition du développement cognitif et son appréhension dans les programmes d'intervention.

1) La valorisation du développement cognitif ne fait pas l'unanimité. Il s'est avéré lors d'enquêtes menées auprès des parents, qu'ils n'aiment pas que leurs enfants posent des questions, fassent leurs propres observations, recourent aux livres pour y chercher un renseignement. Ce refus d'un apprentissage autonome se rencontre le plus souvent dans les couches sociales défavorisées.

2) Le développement cognitif est psychologiquement lié à des qualités qui ne sont pas forcément valorisées. La capacité cognitive est liée à la faculté de se tourner vers l'avenir, à atteindre les objectifs qui ont été définis, à anticiper les obstacles possibles, à trouver des stratégies de contournement. Une telle démarche requiert de la curiosité, de l'indépendance, de l'esprit d'aventure. Or, nombre de personnes qui valorisent le développement cognitif dans l'abstrait, se méfient de l'esprit critique, des codes moraux propres à l'individu (enfant ou subordonné), de l'argumentation.

Beaucoup de parents préfèrent avoir des enfants dépendants et dociles. Certes, ils connaissent les activités favorables au développement cognitif mais ils les évacuent. Ainsi, ils n'ont pas à donner d'explications à leurs enfants quand ils leur communiquent un ordre.

3) Ceux qui doivent vraiment développer leurs capacités cognitives sont nécessairement engagés dans des actions pas toujours valorisées.

Ils devront anticiper, se projeter dans l'inconnu, préciser leurs objectifs personnels pour les atteindre.

Pour développer la capacité à élaborer des concepts, à percevoir et résoudre des problèmes jusque là imprévisibles ou insolubles, ils seront

amenés à distinguer l'essentiel de l'anecdotique, à construire des représentations symboliques sans les formuler obligatoirement, à obtenir auprès des personnes ressources des renseignements précis.

Cette démarche mobilisera l'énergie de l'enfant sur une longue durée et il aura besoin du soutien affectif de son entourage, parents et éducateurs. L'intervention de ces derniers devra tendre à renforcer l'assurance et l'esprit d'initiative de l'enfant. Celui-ci aura besoin d'acquérir une certaine expérience des démarches cognitives avant de pouvoir mener à bien son entreprise.

4) Le développement cognitif peut avoir des conséquences désagréables pour celui qui le pratique.

En pointant des problèmes qui n'avaient pas été envisagés, en remettant en cause le bon sens moralisateur, l'enfant inscrit dans cette démarche met en évidence certaines faiblesses dans le raisonnement de ses éducateurs. Il peut s'attirer l'hostilité, la jalousie, la dérision et le mépris. On peut le taxer d'arrogance, le mettre en quarantaine. Cela peut conduire un enfant à grandir loin de sa famille, affectivement et géographiquement.

5) Pour promouvoir le développement cognitif, on est amené à accomplir des actions parfois risquées.

En effet, pour favoriser la capacité à percevoir le nouveau, à prévoir et à maîtriser les conséquences de ses actes, il est nécessaire d'entreprendre des tâches nouvelles, aussi bien pour les enfants que pour les éducateurs. Sinon, ces derniers pourraient être tentés d'imposer des consignes, des systèmes de valeurs, des règles en spécifiant ce qu'il convient de percevoir, d'observer, de noter. Dans ce cas, on risque d'annihiler tout sens des responsabilités chez les enfants.

Beaucoup de parents sont en mesure d'élaborer un environnement développemental en faisant part de leurs démarches à leurs enfants et en les soutenant dans leurs efforts d'un point de vue matériel et affectif.

D'autres parents manquent de temps mais surtout de compétence et de motivation. Dans ce contexte, il est souvent dangereux d'engager des enfants dans des activités nécessaires à leur développement cognitif car on se trouve dans un cercle vicieux. Surprotégés, ils sont incapables de se rendre compte du danger ou de surmonter une difficulté. Sans système de valeurs intériorisé, ils sont incapables de mesurer les conséquences de leurs actes et le moindre accident renforce l'hostilité des parents à une telle démarche et leur propension à jeter des interdits.

6) L'intérêt pour le développement cognitif des enfants peut amener les adultes à s'engager dans des activités qu'ils ne valorisent pas.

Si l'on parle de développement cognitif, le parent ou l'éducateur doit respecter l'enfant et ses intérêts spécifiques, et le considérer comme compétent a priori en l'aidant à conceptualiser par lui-même.

Une éducation aussi démocratique passe pour de la faiblesse aux yeux de certains et se trouve en contradiction avec un milieu où le statut de chacun est défini une fois pour toutes.

7) La mise en oeuvre du développement cognitif requiert des capacités dont les éducateurs sont dépourvus en partie parce qu'ils négligent les qualités psychologiques qui lui sont liées.

En effet, les activités induites par le développement cognitif, ne sont pas seulement en contradiction avec des valeurs de base. De nombreux éducateurs ou supérieurs hiérarchiques sont tout simplement incapables de gérer le développement autonome des individus, de déceler et de stimuler les compétences de leurs élèves ou subordonnés, de leur faire confiance.

Bref, ils ne disposent pas des concepts requis pour imaginer la diversité des talents et les utiliser. Ils ont recours à l'ordre, au contrôle, à l'inquisition au lieu de créer des environnements développementaux caractérisés par la délégation des responsabilités et une confiance mutuelle.

8) Le développement d'un ensemble de qualités psychologiques nécessaires pour canaliser le développement cognitif, peut obliger les éducateurs à s'engager dans des activités exclues des environnements où ils évoluent.

Pour traiter les enfants avec tact et respect, les adultes doivent non seulement posséder les qualités mentionnées précédemment, mais ils doivent aussi avoir du temps, être à l'écoute de l'enfant, avoir une attitude développementale intégrant la sensibilité. S'ils vivent dans des conditions difficiles, ils ne seront pas en mesure de se tenir à cette démarche. Ceci s'applique particulièrement aux enseignants. S'ils sont contraints de démontrer la réussite des enfants à travers des tests qui mesurent seulement le savoir factuel, s'ils n'ont pas suffisamment de contacts avec leurs élèves, ils seront incapables de s'engager dans les activités requises par le développement cognitif.

9) La promotion du développement cognitif chez l'enfant et des qualités personnelles qui y sont associées peut avoir des effets que les éducateurs ne valorisent pas.

Beaucoup de parents ont émis la crainte que le développement de la confiance en soi, de l'intérêt pour les livres, de la propension à poser des questions ne donnent à leurs enfants des allures d'intellectuels. Les enfants indépendants seraient plus difficiles à discipliner que ceux qui au-

raient vraiment besoin de leurs parents. Ils obtiendraient des diplômes, s'éloigneraient d'eux et les abandonneraient à leurs vieux jours.

Quelques considérations supplémentaires et ce qu'elles impliquent

• Valeurs, classes sociales, réussite scolaire

Ainsi que l'on montré Kohn, Hess et Shipman, les valeurs dont on a parlé sont étroitement liées à un statut socio-économique.

Les parents de catégories sociales aisées sont à même de développer le goût pour les livres, la capacité à trouver soi-même l'information, l'esprit d'invention, la prise de responsabilité et l'aptitude au commandement.

Par contre, les gens de catégories modestes encouragent plutôt la dépendance, la référence, l'obéissance immédiate, la capacité à se défendre soi-même, la force physique, le conformisme intellectuel et moral.

Ce point de vue majoritaire, point de vue de la classe laborieuse, suscite des difficultés aux enseignants qui ont comme objectif pédagogique la curiosité d'esprit et le travail autonome. Il est difficile de créer dans une classe une atmosphère favorable au développement des processus affectifs et cognitifs, de la créativité, d'observer efficacement les réactions du groupe afin de déceler les points forts et les points faibles de ses modalités de communication, quand les enfants eux-mêmes réclament explicitement un enseignement magistral, des faits à apprendre par coeur, l'imposition d'une discipline.

Ces contraintes amènent l'enseignant à exercer la pratique développementale en dehors de la classe. En fait, les écoles actuelles sont une institution de la classe ouvrière et de la classe moyenne.

Un autre facteur contribue à inscrire les activités développementales hors des écoles. Il est logique de penser que l'on pourrait assigner à des enfants différents des objectifs différents. C'est exclu, car la majorité estime que tous les enfants doivent avoir le même traitement. De plus, les parents hostiles au développement cognitif chez leurs enfants le refusent pour les autres, car ils se rendent bien compte que les qualités ainsi développées assurent le succès dans la vie.

La corrélation généralement admise entre le milieu familial, la réussite scolaire et la réussite sociale est infirmée par les résultats des recherches. Certes, il reste vrai que les parents sont un élément déterminant de la réussite ou de l'échec de leurs enfants. Mais il ne s'agit pas tant d'une faculté particulière à favoriser la réussite scolaire mais de la capacité à don-

ner les moyens moraux, affectifs et matériels nécessaires pour affronter la vie, ce qui incidemment peut avoir des effets positifs sur la scolarité.

Dans bien des cas, seuls les parents sont à même de favoriser chez leurs enfants l'autonomie, la faculté d'observation, la capacité à organiser leur vie et à avoir des échanges confiants avec les adultes. Ces qualités sont peut-être plus décisives pour la réussite des enfants que le développement cognitif proprement dit auquel elles sont psychologiquement liées.

• *Définition et évaluation du développement cognitif*

Il est opportun d'examiner ici les modes de définition et d'utilisation du concept à la fois aux plans opératoire et textuel.

Au plan opératoire, le développement cognitif a le plus souvent été défini en référence aux tests de Q.I. L'amélioration des résultats aux tests était le produit d'une pédagogie élaborée en fonction de ces derniers. Cependant, Joan Tough, Mac Clelland et d'autres ont mené des recherches empiriques où le processus cognitif a été décrit et évalué comme la capacité à élaborer un savoir personnel, pas nécessairement verbalisé, en se donnant des objectifs prioritaires, en repérant des problèmes sous-jacents et en gagnant les autres à son objet. C'est ce que Feurstein a appelé l'enseignement médiatisé et que l'on peut désigner plus justement sous le terme "d'incitations motivantes".

Ces éléments de compétences impliquent deux sortes de valeurs. Personne ne va s'aventurer aux limites de la conscience pour atteindre un objectif s'il n'y attribue pas une grande valeur. C'est pourquoi il est très important, ainsi que le soulignent les mères et les enseignants valorisant le développement cognitif, de mettre en place un contexte où l'enfant peut développer ces qualités dans des activités qu'il a lui-même choisies. Il est tout aussi fondamental de répondre avec sensibilité aux demandes de l'enfant.

Il est également vrai qu'on ne pourra développer ces qualités chez un enfant qui a d'autres valeurs. Par contre, il sera capable de s'engager dans un processus cognitif si on lui assigne comme objectif d'atteindre avec efficacité ce qu'il valorise. Il est donc illusoire d'évaluer la capacité à s'engager dans un processus cognitif comme on le fait actuellement. On ne peut conclure qu'un enfant est incapable d'une telle démarche si on se fonde sur le résultat de tests qui n'ont aucun rapport avec ses pré-occupations. Ce constat met en cause la notion de test extérieur à tout système de valeur.

• *Développement cognitif et discipline*

En remettant en cause l'idée selon laquelle système de valeurs et développement cognitif n'ont aucun lien entre eux, on met d'autant mieux en lumière les rapports de ce dernier avec la discipline car là résident les tensions les plus visibles. La tendance à considérer la discipline et le respect comme l'obéissance immédiate à des critères extérieurs et la crainte de l'autorité n'instaure pas un climat propice au développement des facultés évoquées précédemment. Les enfants élevés dans ce contexte ont rarement l'occasion - s'ils ont une réflexion personnelle - de constater qu'ils peuvent raisonner avec des adultes et même leur faire changer d'avis pour atteindre leur but. Il est donc intéressant d'approfondir la façon dont les parents estiment obtenir le respect.

Beaucoup de parents de catégorie sociale aisée considèrent que le respect se mérite et non pas qu'il s'enseigne alors que c'est l'inverse dans les couches plus défavorisées. Les parents qui cherchent à gagner le respect s'attachera à adopter une attitude qui le suscite. Pour cela, les parents doivent, non seulement discuter avec leurs enfants mais aussi être au clair avec leurs propres valeurs, donner à leurs enfants les repères qui leur permettent de comprendre le comportement humain, de se situer dans la société et de prévoir les conséquences de leurs actes.

Ainsi développement cognitif et moral sont étroitement liés. Dans ce contexte, les parents élaborent leur processus cognitif dans l'action, explicitent leur système de valeurs et aident l'enfant à maîtriser son environnement et à conduire sa vie efficacement. Ils lui donnent la possibilité de pratiquer la même démarche et d'en tirer profit pour lui-même. En outre, quand on s'efforce de traiter les enfants avec respect, on multiplie les occasions où ils pourront s'exprimer, s'essayer à raisonner de façon argumentée, à considérer le long terme, expliciter et discuter les valeurs et les codes, prévoir les obstacles. Dans cette pratique, les enfants exerceront des activités cognitives complexes. Ils apprendront à manier les concepts, à prévoir les conflits possibles que pourraient provoquer leurs actes et acquerront une solide confiance en eux. Ils sauront qu'ils ont le droit d'avoir leur propre opinion. Cela les amènera à considérer que l'autorité est ouverte à la raison et que, si les parents répondent, ils pourront bénéficier d'arguments rationnels. Dans ce schéma, l'enfant est confronté à une grande diversité de points de vues. Il sera donc plus ouvert aux nouvelles idées, n'aura plus peur de l'inconnu et pourra vérifier l'adéquation de son comportement à ses idées.

Contraintes supplémentaires pour les enseignants

Le lien entre le processus cognitif et la discipline exprimée de manière affective explique la raison pour laquelle les enseignants engagés dans cette démarche avec des enfants de milieu défavorisés se heurtent à des difficultés. Ils doivent faire accepter aux parents comme aux enfants une conception de la discipline qui leur est étrangère.

Avec des enfants qui ne sont pas les leurs, même dans des relations individuelles, les enseignants sont renvoyés à leur contenu d'enseignement. Cette situation provient certes de l'attente de l'enfant, mais en partie seulement. En effet, le temps imparti à la relation individuelle est très limité et l'enseignant se sent obligé de provoquer les événements plutôt que de laisser s'installer la situation où l'enfant sera mûr pour développer ses compétences cognitives. En outre, les enseignants se sentent obligés d'enseigner le vocabulaire afin de prouver aux parents, à leurs supérieurs et à eux-mêmes qu'ils ont réussi quelque chose.

A la fin, ce sont eux qui adaptent leur comportement à la demande des mères ouvrières et non l'inverse.

Classes sociales, valeurs, mobilité sociale et leurs conséquences en éducation

Afin de légitimer le principe d'une pédagogie différente selon les élèves, il est intéressant de noter ce qu'ont fait ressortir certaines recherches. La mobilité sociale vers le haut et vers le bas s'évalue à l'aune de compétences porteuses de valeurs (y compris le développement cognitif et les compétences qui lui sont psychologiquement liées). Des adolescents descendent l'échelle sociale car, venant d'un milieu où la liberté de pensée est favorisée, ils préfèrent disposer de règles bien définies pour guider leur vie et ne pas être responsables de leurs actions ni de celles des autres. Les individus qui montent l'échelle sociale, alors qu'ils viennent d'un milieu défavorisé, recherchent l'indépendance, l'initiative, le commandement, la responsabilité.

On peut donc conclure deux choses :

- l'influence du statut socio-économique des parents a été surestimé ;
- les différentes échelles de valeurs entre les gens qui occupent des positions sociales différentes dans la société ont une signification fonctionnelle qui n'a pas été évaluée. La société a besoin de gens très divers désireux de développer des modèles de compétences tout à fait différents.

Etant donné que cette suggestion va lever le spectre d'une société de castes, il est important de souligner l'ampleur de la mobilité sociale dans

nos sociétés. Jencks et al aux U.S.A. ont fait ressortir que la différence sociale entre frères représentait 82 % de la mobilité générale. Payne et al. ont trouvé que 71 % des adultes en Ecosse ont un statut différent de celui de leurs parents, indifféremment supérieur ou inférieur. 10 % des cadres au plus haut de l'échelle sont issus de milieux défavorisés. Des flux de mobilité sociale équivalents sont apparus dans nos travaux.

L'origine sociale est donc bien moins importante qu'on a l'habitude de le penser. Par ailleurs, alors qu'une société a besoin d'une grande variété de gens, il faut souligner que l'école ne fait pas grand-chose pour encourager les qualités dont notre société a besoin. Au contraire, c'est actuellement un moyen très coûteux de légitimation des privilèges. C'est pourquoi il est important de respecter les différences de valeurs et de développer des qualités différentes chez des enfants différents.

Ainsi il y aurait peu de risques de créer une société de castes. Cependant les résultats plus généraux présentés précédemment amènent à une conclusion plus fine. Si on doit promouvoir les qualités qui sont psychologiquement liées au développement cognitif chez chaque enfant, alors il est nécessaire de mettre sur pied des programmes éducatifs très diversifiés. C'est le seul moyen qui pourra empêcher des enfants qui ont d'autres talents à cultiver, de détruire les expériences développementales nécessaires à certains.

Conséquences sur les programmes d'intervention

Les données présentées ci-dessus ont deux autres conséquences.

Premièrement, le programme d'intervention qui encourage les enfants à questionner, lire, chercher par eux-mêmes l'information peut soulever des problèmes inattendus auprès des parents, particulièrement sur la question de la discipline. Par contre, les parents peuvent être déçus de ne pas voir l'expérience déboucher automatiquement sur la réussite scolaire et sociale de leurs enfants, alors que, on l'a vu précédemment, cela ne peut se faire sans le développement d'un certain nombre de compétences aux plans sensible, affectif et psychologique. C'est pourquoi certains programmes sont plutôt perçus comme perturbateurs.

Deuxièmement, le point initial des programmes d'intervention pourrait consister en une contribution à la mise en place d'un réseau associatif de soutien aux parents. Cela pourrait les aider à résoudre certains problèmes de la vie qui les empêchent de dialoguer avec leurs enfants comme ils le voudraient, leur donner les moyens d'entretenir avec eux des relations plus détendues et développementales, les rendre capables d'établir des processus cognitifs efficaces. Cela pourrait également leur

donner du poids et de l'efficacité dans leurs relations avec l'institution pour ce qui concerne leurs enfants.

Cependant, avant d'accepter cette conclusion, il convient de souligner que les enfants de milieux différents peuvent développer avec profit des compétences différentes, que les valeurs des parents peuvent être tout à fait adaptées au milieu où ils évoluent et que à cause de défaillances personnelles et des contraintes du milieu, beaucoup de parents ne sont pas en mesure de s'engager dans des activités que d'autres estiment essentielles. Dans ces circonstances, la suggestion que l'on vient de faire peut être totalement aberrante.

Les données des recherches suggèrent que les parents qui se trouvent dans ce cas puissent affirmer leurs valeurs avec force plutôt que de s'échiner à susciter chez leurs enfants le comportement autonome si valorisé par Bonfenbrenner et les parents de la classe moyenne.

Mathilde Bouthors

- ☛ D'après RAVEN (John). - « Valeurs, diversité et développement cognitif », *Teacher college record*, vol. 89, n°1, 1987, p. 21-38.

★

★★

APPRENDRE À L'ÉCOLE ET EN DEHORS

On entend souvent dire que l'intelligence pratique compte plus que l'intelligence scolaire en ce qui concerne la réussite dans la vie de tous les jours. Que penser de ces représentations ? En quoi peuvent-elles être justifiées ?

La réponse à ces questions est importante au moment où on assiste à un développement continu de la scolarisation et de la formation. Les interrogations sur le rapport entre la théorie et la pratique prennent par ailleurs un tour insistant dans des domaines variés. Laurent B. Resnick, attaché au Centre de Recherche sur l'apprentissage à l'université de Pittsburgh a consacré à cette question son discours présidentiel à l'association des chercheurs américains en éducation dont la revue *Educational Researcher* nous fait part dans le numéro de décembre 1987.

Dans cette étude, l'auteur s'inspire de travaux récents sur la nature des apprentissages et de l'intelligence dans le contexte des activités quotidiennes et de la vie pratique, par exemple dans des situations de travail.

A partir de là, il peut comparer les apprentissages scolaires aux autres apprentissages en nous montrant en quoi ils diffèrent. Ces différences portent sur quatre aspects principaux.

- Les apprentissages scolaires ont un caractère individuel alors que les apprentissages extra-scolaires se réalisent dans le partage.

Pour la plus grande part, les élèves réussissent ou échouent dans une tâche scolaire indépendamment de leurs camarades. Par contraste, de nombreuses activités en dehors de l'école sont partagées socialement. Dans le travail, la vie personnelle et le loisir, la mise en oeuvre des capacités de chacun dépend de ce que les autres font.

Edwin Hutchins, anthropologue nous en donne un exemple éclairant à partir de l'étude des pratiques de navigation dans l'environnement hautement technique de la marine américaine. Six personnes sont impliquées étroitement ensemble dans l'activité consistant à faire rentrer et sortir un navire dans le port de San Diego. Personne ne peut piloter seul le navire. La connaissance nécessaire est répartie à travers un ensemble de gens. De plus, certains savoirs sont consignés dans des outils.

- A l'école, on met l'accent sur des activités où s'exerce la pensée pure. Si on permet occasionnellement l'usage d'instruments de travail pendant les apprentissages : livres, notes, tables, calculatrices, ces derniers sont presque toujours absents durant les examens.

Au contraire, la plupart des activités mentales en dehors de l'école s'appuient sur des outils. L'auteur en donne différents exemples issus de travaux sur la navigation et sur le calcul en milieu professionnel.

- L'école met l'accent sur la manipulation des symboles alors que, dans le secteur extra scolaire, le raisonnement dépend du contexte. En dehors de l'école, les actions sont étroitement liées aux objets et aux événements et ces derniers interviennent souvent directement dans le raisonnement sans utiliser nécessairement des symboles pour les représenter.

Ainsi, selon une étude de Sylvia Scribner, les travailleurs d'une laiterie se servent de leur connaissance de l'environnement pour faire leurs calculs. D'autres exemples montrent l'efficacité de la pensée pratique dans des activités comme le commerce et la construction. Par contraste, les activités scolaires paraissent souvent séparées du reste de ce que nous faisons.

- L'école vise à enseigner des capacités d'ordre général et des principes théoriques dont on suppose qu'ils vont être facilement appliqués à des situations particulières. Or cette application ne va pas toujours de soi. En dehors de l'école, les compétences sont liées à des contextes spé-

cifiques. L'auteur montré par exemple, à partir d'une étude de Lesgold, que des experts en radiologie interprètent les radios en utilisant des processus mentaux différents de ceux qui ont été enseignés dans les cours ou les manuels de médecine.

Cependant, les personnes instruites sont souvent moins prisonnières de savoir-faire très localisés. Elles sont aptes à inventer de nouveaux processus.



Ces conclusions nous invitent à réfléchir sur le rôle exercé par la scolarisation. N'a-t-elle pas un certain nombre de conséquences fâcheuses ? Comment peut-on en tirer le meilleur parti et susciter des changements dans la pédagogie dominante ?

L.B. Resnick met en question les formes actuelles de l'enseignement technique. Des études sur l'apprentissage dans des contextes traditionnels en ont montré toutes les vertus. Ainsi J. Lave a mené une recherche exemplaire sur la manière dont les tailleurs apprenaient leur métier au Liberia. Mais en Amérique, l'apprentissage a constamment reculé depuis un siècle. Cependant la formation initiale qui s'y est substituée est bien souvent trop éloignée de la pratique. Bien plus, la formation continue s'inspire elle aussi de la pédagogie dominante de l'école. Comme l'enseignement technique, l'enseignement préparant aux professions : médecine, droit, éducation est également mis en cause. Il existe une tension constante entre enseignement théorique et formation pratique ou clinique. Il faut donc chercher comment on peut réintroduire des éléments clefs de l'apprentissage traditionnel sous des formes appropriées aux conditions modernes de travail. Cependant, l'enseignement a une fonction importante : donner aux travailleurs une vue générale des situations dans lesquelles ils sont engagés et de leur permettre ainsi de faire face avec créativité à tous les imprévus, par exemple les changements soudains et les pannes.

L.B. Resnick remet également en question certaines caractéristiques de la pédagogie dominante à l'école.

Un accent exclusif mis sur l'activité individuelle, sur le maniement des symboles en dehors de toute relation au contexte, a des conséquences fâcheuses pour les apprentissages scolaires eux-mêmes. Dans une recherche récente, L.B. Resnick a entrepris l'examen d'un certain nombre de programmes destinés à enseigner les talents pour penser et apprendre. Les programmes les plus efficaces présentent trois caractéristiques : ils impliquent un *travail intellectuel socialement partagé*.

Ils comportent certains aspects de l'apprentissage encourageant les *observations* et les *commentaires des élèves*.

Ils s'appliquent à des *domaines particuliers du savoir*, plus qu'à développer dans l'abstrait des capacités générales.

Ainsi les programmes qui paraissent les plus efficaces pour développer des capacités dans l'apprentissage scolaire s'inspirent des caractéristiques qui prévalent dans les activités cognitives extra-scolaires : partage social et mise en relation des symboles avec le contexte.

En conclusion, l'auteur met l'accent sur la fonction culturelle de l'enseignement dans ses rapports avec la vie en société et plus particulièrement le développement du civisme si nécessaire dans un régime démocratique.

En rendant compte des derniers acquis de la recherche sur les activités cognitives en milieu extra scolaire, L.B. Resnick nous ouvre ainsi la voie d'une réflexion originale sur le problème majeur des rapports entre la théorie et la pratique et sur les réformes à entreprendre pour rendre plus pertinente la pédagogie scolaire.

Jean Hassenforder

☛ D'après RESNICK (Lauren B.)- « Learning in school and out », *Educational Researcher*, décembre 1987, pp. 13-20.

*BIBLIO-
GRAPHIE
COURANTE*

PLAN DE CLASSEMENT

- A – Sciences humaines et sciences de l'éducation
- B – Philosophie, histoire et éducation
- C – Sociologie et éducation
- D – Economie, politique, démographie et éducation
- E – Psychologie et éducation
- F – Psychosociologie et éducation
- G – Sémiologie, communication, linguistique et éducation
- H – Biologie, corps humain, santé, sexualité
- K – Politique et structure de l'enseignement
- L – Niveaux d'enseignement
- M – Personnels de l'enseignement
- N – Orientation, emploi
- O – Vie et milieu scolaires
- P – Méthodes d'enseignement et évaluation
- R – Moyens d'enseignement et technologie éducative
- S – Enseignement des disciplines (1)
Langues et littérature, Sciences humaines et sociales, Education artistique, Education physique et sportive, etc.
- T – Enseignement des disciplines (2)
Sciences et techniques
- U – Education spéciale
- X – Education extra-scolaire

TYPOLOGIE DE CONTENU

- 1 – **COMPTE RENDU DE RECHERCHE**
 - ☛ 11 – Recherche empirique : descriptive - expérimentale - clinique (*à partir de données méthodiquement collectées et traitées*)
 - ☛ 12 – Recherche théorique (*portant sur des concepts, des modèles, etc.*)
 - ☛ 13 – Recherche historique ou d'éducation comparée (*à partir de documents méthodiquement traités*)
 - ☛ 14 – Recherche à plusieurs facettes
 - ☛ 15 – Recueil de recherches
- 2 – **BILAN DE RECHERCHES**
 - ☛ 21 – Bilan à l'intention des chercheurs
 - ☛ 22 – Bilan à l'intention des praticiens
 - ☛ 23 – Bilan orienté dégageant des propositions
- 3 – **OUTIL DE RECHERCHE**
 - ☛ 31 – Méthodologie
 - ☛ 32 – Bibliographie
 - ☛ 33 – Encyclopédie et dictionnaire
- 4 – **ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENTS D'INFORMATION**
- 5 – **ESSAI ET POINT DE VUE**
- 6 – **VÉCU ET TÉMOIGNAGE**
 - ☛ 61 – Relation de vécus ou d'innovation
 - ☛ 62 – Autobiographie
- 7 – **TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES**
- 8 – **STATISTIQUES**
- 9 – **DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE**
- 0 – **VULGARISATION**

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sciences humaines

GILLET (Pierre).

DELORME (Charles), préf., HAMELINE (Daniel), préf.

Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien. Paris : PUF, 1987. 287 p., bibliogr. (4 p.) (Pédagogie aujourd'hui.) ✎ 12

L'intention principale de l'auteur est de définir par rapport à la science et aux sciences de l'éducation ce que seraient les caractères d'un savoir praticien : la Pédagogie. Cette intention centrale débouche sur un certain nombre de questions : Tenter de faire la théorie de sa pratique oblige à expliciter sa pratique de la théorie : quelle démarche ? quels outils ? Est-il possible d'élaborer une théorie de l'action singulière, une théorie de ce sujet personnel qu'est l'enseignant, le formateur dans son action ? Face à une représentation reconnue de la science peut-on faire reconnaître un savoir élaboré en d'autres lieux et suivant des procédures différentes ?

Recherche scientifique

BALLIF (Jean-François).

Analyse multivariée : un modèle descriptif général. Berne : Peter Lang, 1986. IX-299 p., bibliogr. (8 p.) (Publications universitaires européennes : psychologie ; 168.) ✎ 31

Décrire les résultats d'une enquête dans laquelle ont été rassemblées une quantité importante de données est un problème auquel est souvent confronté le chercheur en sciences humaines. L'analyse multivariée, et particulièrement, depuis une quinzaine d'années, l'Analyse des données, proposent un certain nombre de techniques qui sont, dans cette situation, autant d'outils puissants. Dans cet ouvrage, on propose, pour la description statistique multivariée, un cadre conceptuel simple et général, dans lequel est élaborée une

méthode unique - l'AMDG (analyse multivariée descriptive généralisée) -, associée à un objectif statistique concret, et applicable à différentes situations. Selon ces situations, l'AMDG est équivalente à telle ou telle technique multivariée connue (analyses en composantes principales, de correspondance discriminante, etc.) ou débouche au contraire sur de nouvelles procédures d'analyse.

BLANCHET (Alain), GHIGLIONE (Rodolphe), MASSONNAT (Jean), TROGNON (Alain).

Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner. Paris : Dunod, 1987. 202 p., bibliogr. (12 p.) Index. ✎ 31

Les sciences sociales, comme les autres d'ailleurs, travaillent non sur des données brutes, mais sur des données produites. L'étude des processus de production des données est donc centrale en sciences sociales. Dans ce manuel, les auteurs étudient les processus les plus communément utilisés en sciences sociales : l'observation, l'entretien non directif d'enquête, le questionnaire, et les problèmes afférant à la mise en oeuvre.

BURGESS (Robert G.), éd.

Issues in educational research : qualitative methods. London : Philadelphia : Falmer, 1985. IX-289 p., tabl. bibliogr. Index. ✎ 21

Les articles de cet ouvrage sont regroupés en trois sections : 1° Les problèmes concernant les relations entre la théorie et la méthodologie en recherche pédagogique (les rapports entre les modes d'analyse micro et macroscopiques en sociologie de l'éducation sont étudiés ainsi que la relation entre l'analyse des données et la rédaction des rapports). 2° Les effets de la recherche pédagogique sur les politiques sociales, notamment éducatives et sur la pratique de l'enseignement. 3° Les résultats de la recherche sur les enseignants notamment les investigations systématiques d'enseignants qui ont évalué toutes les activités existant dans les classes. Les méthodes qualitatives sont particulièrement adéquates pour ce genre d'étude intensive, à petite échelle.

CARR (Wilfred), KEMMIS (Stephen). *Becoming critical; education, knowledge and action research*. London; Philadelphia : Falmer, 1986. X - 249 p., bibliogr. (9 p.) Index. ✎ 23

Cet ouvrage s'oriente vers une science "critique" de l'éducation. Il plaide pour une forme de recherche pédagogique qui ne soit pas une recherche "sur" l'éducation mais une recherche "pour" l'éducation, pour sa transformation. Cette science critique doit prendre racine dans l'expérience sociale concrète pour dissiper l'insatisfaction ressentie par les individus concernés (élèves, éducateurs...). L'ouvrage expose et commente les principales positions philosophiques défendues dans la recherche éducationnelle (positivisme, fonctionnalisme, phénoménologie...) et soutient l'importance du rôle de l'enseignant-chercheur face aux "experts", aux théoriciens.

LESELBAUM (Nelly), dir.

Le "prof" mène l'enquête : guide de l'enquête psycho-sociologique à l'usage des personnels de l'éducation nationale. Paris : INRP, 1987. 127 p., bibliogr. (2 p.) (Rencontres pédagogiques : recherches, pratiques ; 1987/16.) ✎ 31

Certains personnels de l'Éducation doivent désormais, dans le cadre de leur activité, mener ou proposer des enquêtes diverses ; mais ils n'ont pas toujours acquis, dans le cadre de leur formation initiale ou de leur pratique professionnelle, une compétence pour mener ces enquêtes. Ce guide a pour but de les aider, en analysant les différentes étapes d'une enquête : - qui interroger ? (comment choisir un échantillon) - comment interroger ? (l'enquête par questionnaire : comment construire et élaborer un questionnaire ? comment dépouiller et présenter les réponses ?) Une deuxième partie illustre ces propos théoriques, il s'agit d'une enquête réalisée sur le thème : les jeunes et l'argent. Elle a permis de découvrir une génération capable de se situer socialement, peu encline à remettre en cause les valeurs traditionnelles : il faut travailler pour vivre, il faut se méfier de tout profit.

WALKER (Rob).

Doing research : a handbook for teachers. London ; Methuen, 1985. VIII - 212 p., bibliogr. (7 p.) Index. ✎ 31

Cet ouvrage est destiné aux enseignants suivant des cours sur la recherche appliquée, la recherche action et l'évaluation dans le cadre d'un recyclage. Rob Walker explique comment concevoir, mettre en forme des projets de recherche, présente les méthodes utilisées dans le processus d'investigation et fournit les bases d'une technique de tests de faisabilité et d'évaluation des conséquences.

Information et documentation

Oriente express : répertoire des bibliothèques et des centres de documentation parisiens accessibles au public. Paris : BPI, 1987. 88 p. (BPI pratique ; 1.) ✎ 33

Ce guide sélectif recense 88 organismes de Paris et de la région parisienne, ouverts au public. Les domaines couverts sont principalement ceux des sciences humaines et des sciences sociales. Pour chaque organisme sont précisés : l'adresse, les heures d'ouverture, les conditions d'accès et de prêt, les domaines principaux, le fonds, les catalogues, les services (photopies...). Trois index : matières, noms d'organismes et sigles, placés en tête du guide, facilitent la recherche.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

Épistémologie

APEL (Karl-Otto).

LELLOUCHE (Raphaël), trad., MITTMANN (Inga), trad., LELLOUCHE (Raphaël), préf.

Sur le problème d'une fondation rationnelle de l'éthique à l'âge de la science : L'a priori de la communauté communicationnelle et les fonde-

ments de l'éthique. Lille : PUL, 1987. 141 p. ✎ 5

Dans cet essai, K.-O. Apel analyse la situation éthique contemporaine en dévoilant l'aporie théorique qui faisait obstacle à la fondation rationnelle d'une "macro-éthique" de la responsabilité. En surmontant la contradiction centrale de la philosophie occidentale, il tente de libérer l'horizon de la philosophie pratique. Dans un débat critique avec l'herméneutique, la philosophie analytique du langage, et le rationalisme critique de Popper, K.-O. Apel retrouve le problème kantien du fondement de l'éthique et lui donne une solution reposant sur l'autoréflexion transcendante du sujet argumentant.

HABERMAS (Jürgen).

BOUCHINDHOMME (Christian), trad., BOUCHINDHOMME (Christian), préf.

Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle. Paris : Le Cerf, 1986. 215 p. Index. (Passages.) ✎ 5

S'appuyant sur une analyse lucide de la modernité, J. HABERMAS montre, dans les quatre essais qui constituent cet ouvrage, que si la tâche philosophique de médiation de la rationalité demande à être réévaluée, elle demeure essentielle à notre réflexion. Tout d'abord, en mettant en oeuvre la conception de la philosophie qu'il défend et qui préconise une coopération de toutes les activités intellectuelles. En mettant en place, à partir de l'éthique de la discussion de K. O. Apel, une théorie proprement philosophique des relations humaines dans les sociétés contemporaines. En démontrant que cette théorie peut nouer un dialogue effectif et heuristique avec une science sociale, ici avec la psychologie sociale de Kohlberg.

HABERMAS (Jürgen).

FERRY (Jean-Marc), trad.

Théorie de l'agir communicationnel : 1. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Paris : Fayard, 1987. Vol. 1, 449 p. (L'espace du politique.) ✎ 12

HABERMAS (Jürgen).

SCHLEGEL (Jean-Louis), trad.

Théorie de l'agir communicationnel :

2. Pour une critique de la raison fonctionnaliste. Paris : Fayard, 1987. Vol.

2, 481 p. (L'espace du politique.) ✎ 12
La théorie de l'activité communicationnelle n'est pas une métathéorie. Elle est le point de départ d'une théorie de la société qui s'efforce de justifier ses paramètres critiques. L'introduction fonde la thèse selon laquelle la problématique de la société n'est pas importée de l'extérieur dans la sociologie. Pour toute sociologie qui prétend à une théorie de la société, le problème de l'emploi d'un concept de rationalité se pose à trois niveaux (niveaux métathéorique, méthodologique, empirico-théorique). Dans la première Considération intermédiaire, l'auteur développe le concept de l'activité communicationnelle. L'appropriation systématique de la théorie de l'histoire aide J. Habermas à trouver le niveau auquel les intentions philosophiques développées de Kant à Marx peuvent aujourd'hui être rendues scientifiquement fructueuses ; il traite Weber, Mead, Durkheim, Parsons comme des classiques. La considération conclusive mène de front les deux aspects, historique et systématique de la recherche.

Histoire

BRIAND (J. P.), CHAPOULIE (J. M.), HUGUET (F.), LUC (J. N.), PROST (A.).

L'enseignement primaire et ses extensions : annuaire statistique, 19e-20e siècles : Ecoles maternelles, primaires, primaires supérieures et professionnelles. Paris : INRP ; Economica, 1987. 277 p., tabl., bibliogr. (L'école à travers ses statistiques.) ✎ 13

Annuaire statistique présentant les effectifs d'enfants scolarisés dans l'enseignement primaire (y compris maternelle et primaire supérieur et professionnel) au 19e et 20e siècles, assortis de commentaires et de notes sur les conditions de production de ces données.

CHARLE (Christophe), dir., FERRE (Régine). *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXe et XXe siècles*. Paris : CNRS, 1985. 284 p., tabl. Index. ✎ 13

Trois thèmes ont été abordés lors de ce colloque. La sociologie du corps enseignant : les auteurs analysent les origines sociales, les types de formation, les itinéraires de carrières, voire les stratégies matrimoniales, mettant en évidence les réseaux d'influence et les relations de pouvoir, du professeur du Collège de France au XIXe au professeur de l'Université de Paris en mai 1968. Le changement de fonction du professeur, où sont notamment analysés les liens qui unissent les professeurs des facultés des sciences au monde économique, les professeurs des lettres au monde politique. La contribution du personnel de l'enseignement supérieur à la recherche et au changement culturel, où l'on note le rôle des professeurs des facultés des sciences dans la recherche scientifique et technique au XIXe.

CHARTIER (Roger).

Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime. Paris : Le Seuil, 1987. 369 p., bibliogr. Index. (L'Univers historique.) ✎ 13

Que recouvre la notion de "culture populaire" ? Dans la France d'Ancien Régime, elle se définit par opposition à la littérature savante et aux textes religieux. Mais les formes de communication et d'expression culturelle sont plus complexes. L'étude des pratiques de lecture du XVIe au XVIIIe siècles permet de connaître les circuits de circulation de l'imprimé et l'appropriation du savoir par les lecteurs anciens. L'auteur s'intéresse à certains genres : les traités de civilité, le rituel de la préparation à la mort, les livres des bibliothèques bleues pour saisir la diversité des manières de lire et celles des "objets" lus.

CHARTIER (Robert), dir., BOUREAU (Alain), collab., DUCREUX (Marie-Elisabeth), collab., JOUHAUD (Christian), collab., SAENGER

(Paul), VELAY-VALLANTIN (Catherine), collab.

Les usages de l'imprimé (XVe-XIXe siècles). Paris : Fayard, 1987. 446 p., ill. bibliogr. (7 p.) ✎ 13

La découverte de l'imprimerie a permis la diffusion de l'écrit à grande échelle, à un coût bien moindre et dans des délais plus rapides que la copie à la main des manuscrits. L'imprimé modifie le rapport des individus au savoir, au sacré, à la communauté des hommes. Les manières de lire se modifient également : la lecture silencieuse prend le pas sur la lecture oralisée. Les auteurs étudient ici trois types d'imprimés : les placards à afficher, les livrets hagiographiques, les écrits produits dans un contexte précis (comme les ouvrages tchèques du XVII et XVIIIe) et leurs emplois multiples - des incunables à la presse d'aujourd'hui.

LEON (Antoine), EICHER (Jean-Claude). *L'histoire de l'éducation. L'économie de l'éducation*. Strasbourg : CRDP, 1985. 39 p., bibliogr. (3 p.) (Sciences de l'éducation; 3.) ✎ 4

La première étude analyse les rapports qui peuvent exister entre l'Histoire et les Sciences de l'Éducation et les malentendus qui peuvent naître de tout rapprochement interdisciplinaire. La deuxième étude propose une synthèse des principales directions prises par les travaux sur l'économie de l'Éducation au cours des années 60 et jusqu'à aujourd'hui, ainsi qu'une observation critique de la théorie du capital humain.

PIERRARD (Pierre).

Enfants et jeunes ouvriers en France, XIX-XX siècles. Paris : Editions ouvrières, 1987. 227 p., ill., bibliogr. (5 p.) ✎ 13

L'auteur nous fait revivre la vie de millions d'enfants, d'adolescent(ess) du monde ouvrier, de la Révolution française à nos jours. Leur vie quotidienne, dans des cités-casernes, des garnis, où la mortalité infantile atteint 25 % des naissances. Dans un monde où malgré les différentes lois sur le travail des enfants (mars 1841, mai 1874, novembre 1892),

les enfants sont utilisés dans les industries textiles, les verreries, les forges ; dans un monde où la rue, le cabaret, le café-chantant sont un lieu de culture populaire, le théâtre un lieu d'évasion mais aussi de moralisation. L'auteur aborde également la pratique religieuse du monde ouvrier, analysant les blocages qui ont provoqué une coupure entre l'Eglise et la classe ouvrière.

Education comparée

ALTBACH (Philip G.), éd., KELLY (Gail P.), éd. *New approaches to comparative education*. Chicago ; London : University of Chicago press, 1986. 336 p., tabl. Index. 15

Recueil d'articles marquants extraits de la "Comparative Education Review" qui illustrent la diversité des perspectives apparues ces dernières années dans le domaine de la recherche en éducation comparée. La recherche dans les années 50 et 60 se fondait sur la théorie du capital humain, sur le fonctionnalisme structurel. Puis il apparut que les aspects politiques et sociaux de l'éducation étaient souvent en contradiction avec les aspects économiques. De plus l'école a des objectifs purement éducatifs d'une grande importance pour les planificateurs et les éducateurs. Cet ouvrage passe en revue les évolutions actuelles et futures, les différentes approches idéologiques et les différentes méthodologies, macro-recherche, approche sur le terrain (scolaire), méthode ethnographique.

Perspectives de l'éducation

ANDRIEU (Jean).

Les perspectives d'évolution des rapports de l'école et du monde économique face à la nouvelle révolution industrielle : rapport présenté au nom de la section des affaires sociales. Paris : Conseil économique et social, 1987. 148 p. Annexes. 23

Pour l'auteur de ce rapport, lutter contre l'échec scolaire "ennemi public n°1" du système

éducatif français, doit être la priorité des priorités. Pour arriver à une "qualité totale" pour l'école toute entière, diverses propositions s'ont formulées :

- au niveau de l'école primaire : privilégier les premières acquisitions ;
- au niveau du collège : promouvoir une orientation non contraignante, ouvrir les classes au monde économique et social ;
- au niveau du lycée : une diversification des formations qualifiantes, concevoir un enseignement mêlant enseignement général, apports technologiques et contacts professionnels ;
- au niveau supérieur : l'enseignement doit être un enseignement de masse et mieux individualisé. L'école ne doit pas rester le lieu du seul exercice des compétences professionnelles des enseignants. Il faut que les entreprises entrent sans réserve dans cette collaboration, sans pour autant se substituer à la responsabilité pédagogique des enseignants.

C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION

Sociologie générale

BLOOM (Allan).

BELLOW (Saul), préf., ALEXANDRE (Paul), trad.

L'âme désarmée : essai sur le déclin de la culture générale. Paris : Julliard, 1987. 335 p. 5

L'auteur, enseignant pendant plus de trente ans, brosse ici le portrait de la nouvelle génération d'étudiants américains. Au cours des deux dernières décades, la civilisation occidentale a été touchée par des changements culturels, politiques et moraux. Comment ces phénomènes ont-ils été ressentis par ces jeunes : la religion, la politique, la famille, la musique, la ségrégation raciale, la liberté sexuelle ? Quelle est la place des philosophies européennes (allemande, française) dans la constitution du "Moi" américain, dans leur sens des valeurs ? Il s'agit d'une "méditation sur l'état de nos âmes".

BOURDIEU (Pierre).

Choses dites. Paris : Editions de Minuit, 1987. 229 p., bibliogr. Index. (Le sens commun.) ✎ 12

A l'occasion d'entretiens et de colloques, P. Bourdieu précise son itinéraire intellectuel (philosophie allemande et française), commente la manière dont ses travaux ont été reçus, réaffirme le sens des différents concepts construits et situe son modèle comme "constructivist structuralism".

LECERF (Yves), PARKER (Edouard).

PEYREFITTE (Alain), préf.

Les dictatures d'intelligentsias. Paris : PUF, 1987. 279 p. (Politique d'aujourd'hui.) ✎ 12

Après avoir observé en détail près de quarante pays les plus divers, les auteurs aboutissent à la conclusion que les progrès de l'éducation de masse, loin d'apporter plus de richesse, de démocratie, débouchent sur une montée des totalitarismes dans tous les pays. Des bureaucraties d'"intelligentsias" ou "Esfendias" complotent, détournent les pouvoirs des États, sont irréalistes et violentes (l'Effendi, c'est l'éduqué, le lettré). Pour expliquer ce phénomène, les auteurs font appel aux thèses du courant ethnométhodologique américain (Garfinkel). Le but poursuivi est de susciter une réflexion positive sur l'avenir, en France d'abord, et non pas de "juger" dans tel ou tel pays.

LEFEBVRE (Henri).

Le retour de la dialectique : 12 mots-clefs pour le monde moderne. Paris : Messidor ; Editions sociales, 1986. 178 p. (Théorie.) ✎ 5

Cet ouvrage tente de présenter un projet théorique : la pensée dialectique, et d'apporter les éléments d'un projet pratique, concernant la société. Henri Lefebvre, penseur marxiste contemporain, s'interroge sur l'État, l'histoire, l'information, la logique, la philosophie, la politique, la production, le quotidien, la relation, les révolutions, le socialisme, l'urbain... Par delà la description de notre époque - époque de crise et de mort lente des idéologies -, l'auteur étudie les relations, en-

tre le travail et le monde "hors-travail" par exemple et contribue à réfléchir sur un projet de société nouveau.

NAMER (Gérard).

DUVIGNAUD (Jean), préf.

Mémoire et société. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1987. 243 p. (Sociétés.) ✎ 12

La notion de "Mémoire collective" est sans cesse utilisée aujourd'hui dans les médias, dans les textes de l'historien. La première sociologie de la mémoire a été proposée par Maurice Halbwachs, dans des ouvrages parus entre 1925 et 1944 (*Les Cadres sociaux de la mémoire*, *La Topographie légendaire des Evangiles...*). La première partie de ce livre cherche à dégager la dynamique du système de Halbwachs en opposant un premier système, celui exposé dans *Les Cadres sociaux*, au second système constitué par les approches ultérieures. Au-delà de cette analyse, l'auteur met à l'épreuve les propositions d'Halbwachs dans un contexte social que celui-ci ne pouvait avoir connu : la mémoire des déportés, les commémorations, les institutions de la mémoire que sont les bibliothèques, les musées.

Sociologie de l'éducation

ESTABLET (Roger).

L'école est-elle rentable ? Paris : PUF, 1987. 239 p., tabl., bibliogr. (2 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✎ 12

L'auteur se propose d'étudier ici la productivité des diplômés, considérant l'école comme une entreprise ; il reprend la thèse développée dans "L'École capitaliste en France", qui implique une bonne relation entre les diplômés et les diverses dimensions de l'emploi. Les thèmes principaux abordés ici sont : - l'évolution des structures - le coût de la scolarisation - l'école, une entreprise au service des ménages/ou des entreprises - la productivité du travail complexe - mesures et significations du rendement scolaire.

RUEFF-ESCOUBES (Claire), MOREAU (Jean-François).

MENDEL (Gérard), préf.

La démocratie dans l'école : une méthode d'expression collective des élèves sur leur vie scolaire. Paris : Syros, 1987. 192 p. (Contre-poisons.)

☞ 61

Cet ouvrage propose une réflexion sur la socialisation des jeunes et l'exercice - ou le non-exercice du pouvoir lié à leurs actes d'élèves. Cela, à partir de témoignages d'expériences pratiquées dans plusieurs types d'établissements scolaires. Le dispositif d'apprentissage à l'expression collective des élèves, avec la présence d'un médiateur, le conseiller d'orientation, se déroule en trois temps distincts : au premier trimestre, premier temps : l'expression collective de la classe ; deuxième temps : la transmission à l'équipe enseignante ; au trimestre suivant, troisième temps : le retour à la classe. Les auteurs soulignent les points positifs de ce "dispositif", les élèves apprennent à s'exprimer, à s'écouter mutuellement, la cohésion du groupe-classe est renforcée, l'échec scolaire est abordé de façon différente, ils apprennent à dialoguer avec les enseignants. Il s'agit là d'une première étape dans la reconnaissance de l'"acte-pouvoir" collectif des élèves.

WALFORD (Geoffrey), éd.

Doing sociology of education. London ; New York ; Philadelphia : Falmer, 1987. VIII-349 p., bibliogr. (11 p.)

Index. (Social research and educational studies series : 6.) ☞ 15

Ce recueil, rédigé par des auteurs ayant tous mené des projets de recherche importants, couvre une large variété de styles de recherche en sociologie de l'éducation. Des études de cas sont exposées : une étude ethnographique des "middle schools", une investigation dans les "Public Schools", dans l'éducation musicale, etc... Les conflits, les compromis, les pièges jalonnant la tâche de ces sociologues sont exposés. Les types de recherche : recherche-action, observations sur le terrain, recherches quantitatives, qualitatives, sont analysées, ainsi que les relations

entre la théorie et la mise en pratique d'une politique éducative. Selon G. Walford, les sociologues "faisant de la sociologie de l'éducation" ont participé de l'intérieur aux politiques d'amélioration, aux initiatives telles que l'introduction du micro ordinateur en classe, l'adaptation des programmes aux enfants en retard, l'évaluation sous diverses formes.

Anthropologie, ethnologie

COULON (Alain).

L'ethnométhodologie. Paris : PUF, 1987. 128 p., bibliogr. (2 p.) (Que sais-je ? ; 2393.) ☞ 4

L'ethnométhodologie est un courant de la sociologie américaine né dans les années 60. La recherche ethnométhodologique s'organise autour de l'idée selon laquelle nous sommes tous des "sociologues à l'état pratique". Le réel est déjà écrit par les gens, le langage ordinaire dit la réalité sociale, la décrit. Cet ouvrage trace d'abord l'histoire du mouvement ethnométhodologique : les précurseurs : T. Parsons, A. Schutz, H. Garfinkel, A. Cicourel... Il analyse ensuite les concepts clés : l'indexicalité, la réflexivité, l'"accountability", la notion de membre ; l'origine du mot ethnométhodologie ; les méthodes de l'ethnométhodologie ; ses domaines d'investigation ; les critiques suscitées par l'apparition de cette tendance de la sociologie américaine.

ROGERET (Agnés).

LIEGEOIS (Jean-Pierre), préf.

Les tsiganes. Paris : CNDP, 1987. 84 p., ill., bibliogr. (4 p.) (Dossiers de documentation ; 15.) ☞ 32

A travers plus d'une centaine de documents (coupures de presse, cartes, extraits d'ouvrages, photographies, contes, estampes...) ce dossier permet une première étude de la population tsigane qui regroupe en France 250 à 300 000 personnes. Les documents sont ordonnés dans cinq fascicules : origines et histoire, le voyage, culture et traditions, les métiers, l'enfant tsigane. Bibliographie. Adresses utiles.

Vers des sociétés pluriculturelles : études comparatives et situation en France. Paris : Editions de l'ORSTOM, 1987. (Colloques et séminaires.) ✻ 15

Sept ateliers ont été formés : - Formation nationale et identité (les ressorts de l'identité, interrogations sur l'identité française, l'état d'Israël et les Palestiniens) - Mécanismes de discrimination et processus de différenciation identitaire - Relations interculturelles (le thème de l'espace, le mariage, la religion et la magie) - Production de l'étranger - Sociétés pluriculturelles autres que la France (Etats-Unis, Japon...) - Le discours ethnologique et la question de l'Autre - Pratiques langagières en situation interculturelle, usage et fonction des langues.

D - ECONOMIE, POLITIQUE, DEMOGRAPHIE ET EDUCATION

Economie

GRIGNON (Claude).

Les clientèles du restaurant universitaire. Paris : INRA, 1986. 29 p., tabl. ✻ 4

Compte-rendu d'enquête sur les différentes "clientèles" des restaurants universitaires : boursiers, étrangers, "sans-famille", etc., et position des R. U. par rapports aux autres endroits de restauration (en ville, au domicile parental, au domicile de l'étudiant.).

E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Psychologie

AVANZINI (Guy), BAUER (Jean-Pierre). *Psychologie et éducation : La psychanalyse de l'éducation.* Strasbourg : CRDP, 1987. 34 p., bibliogr. (4 p.) (Sciences de l'éducation ; 4.) ✻ 4

Le premier exposé étudie la place que le psychologue occupe dans les sciences de l'éducation. Des psychologues ont dégagé de leurs

recherches des conséquences qui semblent utiles à l'éducation : psychologie expérimentale, théories de l'apprentissage, psychologie génétique. L'auteur fait la synthèse de ces diverses contributions. Dans la deuxième étude, sont successivement analysés : la place de la psychanalyse dans le processus éducatif, l'imaginaire de l'éducation du côté de l'enseignant, de l'éducateur, du système éducatif et du côté de l'enseigné.

REUHLIN (Maurice), HUTEAU (Michel).

Guide de l'étudiant en psychologie. 3ème éd. rev. et mise à jour, Paris : PUF, 1987. 264 p., bibliogr. (14 p.) ✻ 3

Ce guide se propose de faciliter les décisions que doit prendre l'étudiant qui envisage de commencer ou de poursuivre des études de psychologie dans une Université, en lui offrant un certain nombre d'informations. La première partie situe l'évolution de la psychologie par rapport à d'autres disciplines (sciences biologiques, sciences sociales, psychologie cognitive...), rappelle les méthodes (expérimentales, comparatives) de la psychologie et les grands domaines de recherche (psychologie expérimentale, différentielle, de l'éducation...). La deuxième partie donne l'essentiel des textes qui fixent l'organisation générale des études supérieures en psychologie, les principaux organismes de recherche, les débouchés dans divers domaines (éducation, santé, monde du travail...)

Psychologie de l'enfant

FIVAZ-DEPEURSINGE (Elizabeth).

Alliances et mésalliances dans le dialogue entre adulte et bébé : la communication précoce dans la famille. Neuchâtel; Paris : Delachaux et Niestlé, 1987. 216 p., fig., bibliogr. (14 p.) (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✻ 11

Après avoir passé en revue la littérature concernant la communication et son développement ainsi que les travaux relatifs à l'alliance communicationnelle et à

l'encadrement parental, l'auteur aborde le cas particulier traité ici : celui de l'alliance communicationnelle du parent avec le bébé, pendant les trois premiers mois. Elle choisit pour modèle le paradigme évolutionniste, l'appliquant à la fonction du dialogue entre bébé et adulte (père, mère ou étrangère); une hiérarchie entre niveaux d'échange est établie : expressions, face à face, postures, positions. Pour l'échantillon retenu, et pour chaque niveau, l'auteur analyse le maintien et le regard combinés et ordonnés, de l'engagement total, à l'engagement partiel, au désengagement partiel et enfin au désengagement total.

Processus d'acquisition, activités cognitives

BREAUTE (M.), BALLION (M.), RAYNA (S.), STAMBAK (M.), CASSIUS (O.), ANSELLEM (M. F.), JOLY (A. M.), LEMARCHAND (Th.), PIERONNE (F.).

Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes : une recherche-action. Paris : L'Harmattan, 1987. 137 p, tabl. (CRESAS; 5.) ✻ 11

Cette recherche a été menée dans un jardin d'enfants, qui accueille des enfants de 2 à 4 ans, où ont été organisés des ateliers de marionnettes. L'étude portait sur les capacités des participants à créer, organiser des saynètes retenant l'attention des autres enfants. Comment s'est déroulée cette recherche-action ? Que peut-on tirer de l'analyse de ces spectacles ? Quelles stratégies sont utilisées pour la construction de nouveaux savoirs - savoirs sociaux - et mécanismes cognitifs ?

FLIELLER (André).

La coéducation de l'intelligence. Nancy ; Presses universitaires de Nancy, 1986. 229 p., tabl., bibliogr. (10 p.) (Travaux et mémoires : théories et pratiques sociales; 5.) ✻ 11

L'auteur étudie le rôle de l'interaction sociale dans le développement de l'intelligence. La première partie de son ouvrage présente les cadres de référence de recherche sur les effets cognitifs des interactions entre pairs : le

constructivisme et la théorie de l'apprentissage sociale, et les travaux des prédécesseurs (Sullivan, Zimmerman, Murray, Kuhn...). Il expose ensuite les résultats de deux expérimentations complémentaires, qui portent sur la coconstruction d'un schéma opératoire formel : la proportionnalité, au moyen d'un apprentissage coopératif pour les uns et individuel pour les autres (enfants de 11-12 ans). L'un des résultats originaux de ses recherches est d'avoir montré le rôle joué dans le débat coopératif par l'explicitation des positions de chacun : c'est lorsque les partenaires cherchent à comprendre pourquoi ils ne sont pas d'accord qu'ils peuvent progresser.

SIGUAN (Michel), dir.

Comportement, cognition, conscience : la psychologie à la recherche de son objet. Paris : PUF, 1987. 270 p., fig. (Psychologie d'aujourd'hui.) ✻ 15

Ce volume rassemble les textes présentés lors des XXe Journées d'études de l'Association de psychologie scientifique de langue française, en septembre 1985. Parmi les questions abordées : quel est l'intérêt, pour la psychologie, des études réalisées en psychobiologie ? Les neurosciences cognitives apportent-elles une contribution significative et originale à la compréhension des faits de comportements ? Les processus cognitifs chez l'animal sont-ils conscients ? Quelles sont les propriétés générales des représentations mentales ?

VIVIER (Jean), dir.

Les problèmes de l'élève à l'école élémentaire. Caen : Ecole normale du Calvados, 1986. 392 p., fig., tabl. ✻ 15
Ce colloque a eu pour objectif de clarifier les problèmes rencontrés par les élèves d'école élémentaire, dans la réalisation des tâches qui sont attendues d'eux au sein de l'école. Les communications ont été regroupées autour de 3 axes. Une première série situe les travaux pointus de psychologie cognitive dans un contexte où il s'agit de les articuler avec la didactique des disciplines et la pratique pédagogique. Une deuxième série offre le résultat d'une analyse des problèmes rencontrés

par l'élève : qu'est-ce qu'un problème pour l'élève ?? la compréhension des notions, l'utilisation des savoirs, l'auto-contrôle. Une troisième série propose une analyse de problèmes spécifiques rencontrés au cours de ces mêmes pratiques : l'apprentissage d'un langage de programmation, l'éducation technologique, la lecture.

Personnalité, affectivité

TAP (Pierre), dir.

Identités collectives et changements sociaux. Toulouse : Privat, 1986. 491 p., bibliogr. (12 p.) Index. (Sciences de l'homme.) ✎ 12

Les recherches présentées dans ce volume concernent la question des identités collectives ; comment appréhender l'identité, "système dynamique de l'entre-deux", à la fois personnelle et sociale, impliquant un effort constant, d'unification, d'intégration, d'harmonisation, mais aussi de différenciation, d'affirmation et de singularisation. Cet ouvrage met en évidence le fait que les identités sociales sont des forces sociales et des idéologies actives, prenant éventuellement le pas sur les conflits de classes. Il montre les aspects positifs des affirmations identitaires en regard des droits de l'homme, des revendications légitimes des minorités, mais aussi le caractère sociocentrique de telles affirmations, susceptibles de masquer les conditions politiques ou socio-économiques de l'exploitation de l'homme par l'homme.

Psychopathologie et thérapeutiques

BEAUCHESNE (Hervé).

Histoire de la psychopathologie. Paris : PUF, 1986. 269 p., bibliogr. (2 p.) Index. (Le psychologue.) ✎ 13

La psychopathologie naît au début du XXe en France au moment où la psychologie commence en tant que discipline scientifique à être séparée de la philosophie. Après avoir passé en revue les courants à l'origine de la psychopathologie (Ribot, Dumas, le Collège

de France...), l'auteur analyse les grands courants liés à la psychiatrie (courant organiciste), à la psychanalyse (Freud, Adler, Jung, Klein...), le courant phénoménologique (Heidegger, Jaspers, Rogers...), l'approche psychosociologique (Mead, Moreno...). Actuellement, deux théories semblent s'opposer et résumer une psychopathologie : une psychopathologie dynamique basée sur la théorie psychanalytique et une psychopathologie basée sur les théories comportementalistes et de la communication.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

Psychosociologie

DELHAYE (Guy), POURTOIS (Jean-Pierre), STURBOIS (Georges).

Les acteurs de l'avenir : les défis d'ouvriers, de techniciens et d'ingénieurs au sortir de l'école. Bruxelles : De Boeck, 1987. 135 p., bibliogr. (13 p.) (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.) ✎ 11

Cette étude s'organise autour des perceptions psycho-culturelles des jeunes qui se préparent à accéder au marché du travail. Il s'agit en l'occurrence de mécaniciens et d'électriciens de divers niveaux de l'enseignement professionnel, technique et polytechnique, en Belgique. Leurs attentes, les perspectives qu'ils entrevoient, les craintes qu'ils nourrissent sont du plus haut intérêt si l'on veut identifier et "mesurer" la ressource humaine au sein de la génération montante. Deux concepts sont au centre de cette étude : la notion d'identité et celle de projet, analysées pour chaque catégorie (futurs OS, ouvriers qualifiés, techniciens, techniciens gradués, ingénieurs industriels et civils). Il en ressort notamment qu'il subsiste une ressource humaine dynamique dans nos vieilles sociétés de vieille industrialisation en proie à la crise ; que cette ressource est d'autant mieux potentialisée qu'elle a pu se doter de qualifications ou de compétences poussées et que cet accès différentiel à la qualification porte la marque

des pratiques sociales des familles ainsi que celle des enculturations de base.

DESCHAMPS (J. -C.), CLEMENCE (A.).
L'explication quotidienne : perspectives psychosociologiques. Cousset (Ch.) : Del Val, 1987. 216 p., bibliogr. (18 p.) ☞ 12

L'origine de la notion d'attribution apparaît aux États-Unis dans les années 50, dans un livre de Fritz Heider. Celui-ci envisage le comportement comme un tout cognitif ; les relations interpersonnelles seraient toujours organisées de telle façon que les individus aient une vision équilibrée de leur environnement. L'attribution est alors un processus qui permet de donner un sens à un évènement quelconque, de situer son origine. Les trois premières parties de cet ouvrage présentent une chronologie des recherches sur l'attribution dans le cadre de la psychologie sociale : - les travaux de Fauconnet, de Heider, de Jones et Davis et de Kelly ;

- les notions de cause, de raison, d'explication et d'interprétation appliquées à la façon dont les individus raisonnent dans la vie quotidienne ;

- la nature sociale des mécanismes inférentiels, les représentations sociales, la catégorisation. La quatrième partie donne un exemple de l'utilisation possible de la notion d'attribution à propos d'une recherche portant sur les représentations sociales de jeunes insérés dans un processus d'apprentissage.

Entreprise et représentations : didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales, un exemple de travail avec les élèves. Paris : INRP, 1987. 129 p., tabl., bibliogr. (3 p.) (Rencontres pédagogiques : recherches, pratiques ; 1987/14.) ☞ 11

L'école n'est pas le seul lieu de transmission et d'appropriation d'un savoir. L'élève possède déjà sur l'objet enseigné un certain nombre d'informations plus ou moins organisées que les auteurs désignent sous le nom de représentations. Comment peut-on les utiliser, quel est leur intérêt pour les enseignants ? Les

auteurs ont choisi l'entreprise ; l'ensemble des données (discussions, questionnaires...) a été recueilli sur une période de quatre ans. L'image de l'entre prise s'organise autour de trois "noyaux durs" : la hiérarchie, le travail, l'argent. Ces représentations permettent à l'enseignant d'évaluer les connaissances préalables et leur organisation, chez les élèves ; ce qui se joue dans la classe pendant les séances d'apprentissage ; sa pratique pédagogique. Cela permet également aux élèves d'apprendre à faire une distinction entre processus représentatif et savoir scientifique.

LEYENS (Jacques-Philippe).

Sommes-nous tous des psychologues ? : approche psychosociale des théories implicites de la personnalité. 2ème éd., Bruxelles : Pierre Mardaga, 1986. 288 p., bibliogr. (14 p.) Index. (Psychologie et sciences humaines ; 119.) ☞ 21

L'auteur envisage d'abord le problème de notre réaction face à l'abondance d'informations auxquelles nous sommes soumis ; nous avons alors recours à un processus simplificateur : la catégorisation. Appliqué au domaine de la personnalité, ce processus prend le nom de théories implicites de la personnalité (les impressions, les stéréotypes). Nous jugeons souvent quelqu'un en fonction de ce qu'on nous dit qu'il est, cette propension à favoriser la personnalité plutôt que la situation dans nos explications du comportement est à ce point fréquente qu'on l'appelle "l'erreur fondamentale". Souvent le psychologue a recours à des explications en termes de personnalité là où il suffirait d'invoquer les circonstances. L'auteur confronte les théories implicites et sémantiques de personnalité à une seule théorie scientifique : celle d'Hans Eysenck. En conclusion, l'auteur s'interroge sur les stratégies de maintien des théories implicites de personnalité (effet Pygmalion...).

MUGNY (Gabriel), PEREZ (Juan Antonio).

Le déni et la raison : psychologie de l'impact social des minorités. Cous-

set (CH) : Del Val, 1986. 205 p., tabl., bibliogr. (11 p.) ✎ 12

Les phénomènes d'influence concernent les processus par lesquels les individus et les groupes maintiennent, diffusent leurs modes de pensée et d'action, lors d'interactions sociales directes ou symboliques. Une première perspective se focalise sur la reproduction et le maintien des rapports sociaux, mécanismes qui sont le fait des majorités et des positions dominantes ; une seconde, fondée sur l'innovation, le changement social, est le fait des "minorités". Cet ouvrage propose une explication psychosociologique de ces phénomènes individuels et collectifs, en articulant les jeux d'identification et les activités cognitives qui les sous-tendent. Il donne une perspective nouvelle sur les grands thèmes de la psychologie sociale : les théories du conflit intergroupe, de la persuasion et du changement d'attitude.

VAYER (Pierre), RONCIN (Charles).

L'enfant et le groupe : la dynamique des groupes d'enfants dans la classe. Paris : PUF, 1987. 213 p., tabl., bibliogr. (3 p.) (L'éducateur.) ✎ 11

Le projet de ce travail est d'appréhender la classe en termes de communications. Pour les auteurs, la classe est une structure sociale au sein de laquelle l'enfant va développer des interactions et des relations inter-personnelles qui le conduisent à s'engager dans des activités diverses, à développer sa personne. Des phénomènes dynamiques et de régulation de l'action propres aux petits groupes vont se développer. Un dialogue va pouvoir s'instaurer entre l'élève et l'enseignant, avec pour support une activité de groupe dans laquelle chacun va s'engager. Activité où l'organisation matérielle a son importance (utilisation de l'espace, positions des sièges), et dans laquelle l'enseignant observe le fonctionnement du groupe, la dynamique interne, le jeu des associations, des conflits.

G - SEMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET EDUCATION

Sémiologie et communication

Le Pouvoir des médias : mélanges offerts à Jean Cazeneuve. Paris : PUF, 1987. 183 p., bibliogr. (15 p.) (Sociologies.) ✎ 21

Ce livre, établi en hommage à Jean Cazeneuve par un groupe de sociologues, journalistes et hommes d'action, s'articule autour de 3 thèmes : les médias et les pouvoirs, les médias et la culture, les médias et la société. Différents aspects de cette vaste problématique sont abordés : les systèmes d'information et la liberté de la presse, le métier de journaliste, la télévision et ses pouvoirs, l'école et les médias, l'opinion publique... En annexe sont rappelés les travaux (articles, ouvrages...) de Jean Cazeneuve.

Linguistique générale

BRONCKART (J. P.).

Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ? Paris : UNESCO ; Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1985. 119 p., bibliogr. (7 p.). (Sciences de l'éducation.) ✎ 4

L'auteur présente ici un panorama des sciences du langage et de leurs champs d'application en éducation : les langues dans l'histoire et la société, la description des langues, les théories syntaxiques, le langage comme activité discursive, du bon usage des sciences du langage en éducation.

Etudes linguistiques spécifiques

BLANCHE-BENVENISTE (Claire),
JEANJEAN (Colette).
MONFRIN (J.), préf.

Le français parlé : transcription et édition. Paris : Didier érudition, 1987. 264 p., bibliogr. (53 p.) ✎ 11

L'étude du français parlé doit faire partie intégrante de la langue française, en réunissant des corpus importants et bien transcrits. Les auteurs (tous deux grammairiens) étudient au préalable les mythes concernant la langue parlée, dressent une bibliographie sur le sujet, envisagent des méthodes d'utilisation des corpus. En deuxième partie ils s'interrogent sur les problèmes d'édition : écoute et transcription du langage parlé en langage écrit.

BOLTON (Sibylle).

BERTRAND (Yves), trad.

Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère. Paris : Hatier ; Saint-Cloud : CREDIF, 1987. 144 p., tabl., bibliogr. (8 p.) (Langues et apprentissage des langues.) ✎ 21

La position centrale qu'occupe aujourd'hui la compétence communicative comme objectif directeur de l'enseignement des langues étrangères requiert des tests qui permettent une évaluation appropriée (valide, objective et fiable) de la compétence communicative réceptive et interactive. L'auteur étudie le lien entre le structuralisme taxonomique et la détermination de la validité des tests classiques pour faire apparaître l'impuissance des tests traditionnels à contrôler les différentes formes de la compétence communicative. Elle montre que l'évolution de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage a modifié les bases scientifiques de la docimologie et rendu nécessaire la création de nouveaux types de tests.

GREIMAS (Algirdas Julien), COURTES (Joseph).

Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage : Compléments, débats, propositions. Paris : Hachette, 1986. Vol. 2. 271 p. (Langue, linguistique, communication.) ✎ 33

Ce dictionnaire fait le point sur les grands thèmes novateurs et rénovateurs de la théorie sémiotique de ces dernières années : l'exploitation et la valorisation du concept de parcours génératif, l'impact des concepts de figurativité et d'aspectualité, l'exploration

parallèle et autonome des dimensions cognitives et pathémique.

PERFETTI (Charles A.).

Reading ability. London : Oxford university press, 1985. XIII-282 p., ill., bibliogr. (18 p.) Index. ✎ 21

L'auteur analyse et évalue les indices qui permettent de comprendre le fonctionnement de l'activité de lecture, le processus d'identification des mots, de compréhension des textes, les relations entre l'écrit et le fonctionnement du langage parlé, les causes de la dyslexie. Les implications de ces recherches pour l'enseignement initial et compensatoire de la lecture sont commentées. Ch. Perfetti développe également en s'appuyant sur des recherches originales la théorie de l'efficacité verbale : selon lui le niveau d'aptitude verbale générale a beaucoup d'influence sur l'acquisition des compétences en lecture.

Psycholinguistique et pathologie du langage

CHRISTE (Robert), CHRISTE-LUTERBACHER (Marie-Madeleine), LUQUET (Pierre).

La parole troublée. Paris : PUF, 1987. 301 p., bibliogr. (6 p.) (Le fait psychanalytique.) ✎ 11

Dans un premier texte, R. Christe montre le désarroi du clinicien devant la description des troubles du langage, contraint d'utiliser des notions qui lui ont été révélées au cours de sa formation intellectuelle, à l'école d'abord, puis dans les sciences naturelles sur lesquelles il fonde son savoir; Il cherche à resituer la parole troublée dans sa dimension originaire d'un mouvement vécu perturbé dans sa genèse, inhérent à celui qui s'exprime. Dans une recherche clinique, M. M. Christe expose les résultats contradictoires et ambigus de l'examen classique du langage, ainsi que de différentes analyses objectives d'un dialogue spontané à l'aide de grilles et de mesures acoustiques. P. Luquet montre qu'on ne peut séparer l'étude du langage et de son développement de l'évolution des formes de la

pensée et de la structure mentale d'origine affective.

GALDA (Lee), éd., PELLEGRINI (Anthony D.), éd.

Play, language and stories : the development of children's literate behavior. Norwood (New-Jersey) : Ablex publishing corporation, 1985. IX - 188 p., tabl., ill., bibliogr. Index. ⑈ 15

Cet ouvrage rapporte neuf études qui explorent divers aspects de la relation entre le jeu et l'acquisition des compétences linguistiques qui permettront à l'enfant d'aborder l'apprentissage de la composition écrite. On observe comment l'enfant d'âge pré-scolaire utilise dans les jeux un langage de plus en plus élaboré qui l'aide à entrer dans le langage formel exigé à l'école. Les enquêtes montrent que le langage de l'enfant est plus riche quand le sujet du discours correspond aux connaissances, aux schémas de situation qu'il possède. Le jeu n'est pas gratuit, les enfants l'utilisent comme un outil de perfectionnement linguistique, similaire aux exercices de vocabulaire pratiqués dans les classes. L'influence du milieu familial et des interactions avec les adultes sur les compétences narratives est soulignée.

GAONAC'H (Daniel).

Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris : Hatier ; Saint-Cloud : CREDIF, 1987. 240 p., bibliogr. (18 p.) Index. (Langues et apprentissage des langues.) ⑈ 21

Un des objectifs de ce travail est d'analyser les articulations conceptuelles en jeu dans les rapports psychologie / didactique des langues. La première partie de cet ouvrage est un exposé des grandes théories de l'apprentissage et de l'influence qu'elles ont pu avoir sur la didactique des langues : le Behaviorisme, la Gestalt-théorie, la psychologie cognitive. La seconde partie analyse plusieurs courants de recherche actuels dans le domaine de la psycholinguistique appliquée aux langues étrangères : la lecture en langue étrangère, les compétences de communica-

tion, l'acquisition d'une langue étrangère. Il faut éviter de réduire les activités de langage à tel ou tel aspect des compétences langagières, en visant en priorité ce qui est sans doute la difficulté majeure des acquisitions d'une langue seconde : la coordination de contraintes multiples, l'interaction entre les différents niveaux de fonctionnement des compétences de communication.

Sociolinguistique, ethnolinguistique

CALVET (Louis-Jean).

La guerre des langues et les politiques linguistiques. Paris : Payot, 1987. 294 p., bibliogr. (6 p.) (Langages et sociétés.) ⑈ 12

Pour l'auteur, l'histoire des langues constitue le versant linguistique de l'histoire des sociétés, la violence qui a forgé l'histoire de toute société a également affecté l'histoire des langues, d'où le titre de son ouvrage : La guerre des langues. Cette guerre a débuté à partir du moment où le plurilinguisme a fait son apparition ; ce plurilinguisme, que la mythologie chrétienne date de Babel à une préhistoire, non attestée, dans laquelle L. J. Calvet cherche des éléments explicatifs de cette histoire. Il analyse ensuite la façon dont les locuteurs vivent et gèrent le plurilinguisme, il traite de thèmes différents (la famille, le marché, les langues véhiculaires...) avec des approches différentes (enquêtes, description de langues...), avec toujours la même conclusion : derrière les rapports de langues, ce sont des rapports sociaux que l'on trouve. Il étudie cette intervention directe et volontaire du pouvoir politique dans le domaine linguistique (cas de la Chine, la Turquie, la Norvège, la France).

WELLS (Gordon).

Language, learning and education : selected papers from the Bristol study : "Language at home and at school". Windsor (Berks) : NFER-Nelson, 1985. XIII-190 p., tabl. bibliogr. (8 p.) ⑈ 15

Cet ouvrage regroupe des articles écrits par l'auteur tout au long de la recherche sur le développement du langage pré-scolaire et primaire menée dans le cadre du Programme de Bristol dans le but de découvrir quelle sorte d'expérience linguistique caractérise les écoles "à succès" et peut donc effacer les désavantages linguistiques. Un chapitre "technique" rend compte des méthodes d'observation et d'analyse utilisées dans cette étude. L'examen des interactions entre les adultes et les apprenants montre comment ces derniers construisent leurs représentations du système langagier.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTE, SEXUALITE

Corps humain

HERAUD (Brigitte).

Les rythmes scolaires : Bibliographie analytique. Paris : CNDP, 1987. 50 p., ill. Index. (Références documentaires; 41.) + 32

Sélection d'une centaine d'ouvrages et articles de périodiques sur les rythmes de l'enfant et de l'adolescent du point de vue biologique, leur inadéquation aux rythmes scolaires, la fatigue qui en résulte parfois, la manière de mieux aménager le temps scolaire, les relations entre le temps scolaire et le temps de loisirs, et la représentation du temps chez l'enfant.

Santé, éducation sanitaire

SLAMA (Linda).

L'adolescent et sa maladie : étude psychopathologique de la maladie chronique à l'adolescence. Vanves : CTNERHI, 1987. 211 p., bibliogr. (30 p.) (Flash informations.) 11

La maladie, support de projections fantasmatiques liées à la valeur symbolique des fonctions corporelles ou des organes atteints, prend un sens particulier à l'adolescence. Comment les adolescents perçoivent-ils la

maladie, l'inscrivent-ils dans leur espace corporel ? Quels sont les effets de la maladie sur le déroulement de l'adolescence, période où l'authenticité du Moi et l'image du corps sont mis en cause ? Ce livre a été conçu dans le cadre d'une recherche clinique menée avec des adolescents atteints de maladies chroniques diverses, dans un service hospitalier spécialisé dans leur accueil. A partir de cas diversifiés, l'auteur veut mettre en évidence les aspects cliniques et métapsychologiques du processus d'objectalisation de la souffrance à l'adolescence. Ces processus d'objectalisation peuvent avoir diverses formes d'expression : défenses névrotiques, théorie de la filiation, conduites centrées sur le corps, défenses maniaques.

K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Politique de l'enseignement

GLASSER (William).

Control theory in the classroom. New-York; London : Harper and Row, 1986. IX - 144 p. Index. 5

L'auteur de "School without failure" pense que l'indiscipline, l'abandon scolaire qui préoccupent tous les citoyens (cf : A nation at risk) est le symptôme d'un mal plus profond : le refus de l'effort pour apprendre. Malgré les efforts aux niveaux du curriculum, la structure scolaire et traditionnelle ne motive que la moitié des élèves. Aussi propose-t-il une nouvelle théorie du comportement, la "théorie du contrôle", qui s'oppose à l'habituelle théorie de la "réponse au stimulus". Cette théorie tient compte de la nécessité pour les élèves du secondaire d'obtenir dans leur travail une satisfaction de certains besoins grâce à la réussite. Il suggère en conséquence une transformation du rôle de l'enseignant et de la manière d'enseigner et décrit des exemples concrets d'"équipes d'apprentissage".

GROSS (Béatrice), éd., GROSS (Romuald), éd.

The great school debate : which way for american education ? New-York :

Simon and Schuster, 1985. 544 p., bibliogr. (2 p.) Index. ✻ 22

Cet ouvrage reproduit in extenso le rapport le plus important sur l'éducation publique intitulé : "A nation at risk" (avril 1983) et résume les autres grands rapports qui ont donné naissance au "grand débat sur l'école" dont l'historique et les idées-clés sont rapportées ici : à quoi ressemblent réellement les écoles d'aujourd'hui ? Quoi et comment doit-on enseigner ? La qualité et la démocratisation peuvent-elles aller de pair ? Quelle politique le gouvernement peut-il adopter et à quel prix ?

McCULLOCH (Gary), JENKINS (Edgar), LAYTON (David).

Technological revolution ? : the politics of school science and technology in England and Wales since 1945. London ; Philadelphia : Falmer, 1985. 240 p., bibliogr. (12 p.) Index. (Studies in curriculum history ; 2.) ✻ 4

Cette étude concerne la politique de l'éducation en matière de programmes scientifiques en Grande Bretagne : elle examine l'évolution de l'enseignement des sciences à l'école depuis 1945, en rapport avec la demande née de la révolution technologique et avec les changements sociaux et politiques intervenus au plan national. Le rôle des associations pour l'enseignement des sciences, la lutte des écoles techniques pour une reconnaissance de leur valeur spécifique, notamment dans la communication entre les sciences et la technologie, l'ingénierie, sont exposés. L'évolution de la situation à partir du "Grand Débat" de 1976 sur l'éducation, liée à la récession économique et à un plus fort besoin de technicité, est décrite.

Administration et gestion de l'enseignement

BRUN (Jean).

Ecole cherche manager pour... distribuer les rôles, motiver les acteurs, évaluer les résultats, diriger l'établis-

sement. Paris : INSEP, 1987. 257 p. (Pratiques en question.) ✻ 5

L'auteur n'a pas pour but de se livrer ici à une nième analyse du dysfonctionnement du système scolaire ; pour lui l'institution scolaire est plutôt correctement gérée et administrée. Il ne suffit pas de rassembler toujours plus de moyens pour aboutir ; il faut les organiser, les gérer d'une manière dynamique avec le souci constant d'optimiser toutes les ressources disponibles. Tel est le but de cet ouvrage que l'auteur définit comme un "top-guide". Il indique comment définir un projet d'établissement, promouvoir des responsables intermédiaires et décrire leurs fonctions, travailler à la professionnalisation des enseignants, assurer les relations quotidiennes avec les différents acteurs d'un établissement scolaire, et enfin comment évaluer un établissement scolaire, son fonctionnement, ses résultats.

Planification de l'enseignement

MALAN (Thierry).

La planification de l'éducation comme processus social. Paris : IIEP, 1986. 100 p. (Principes de la planification de l'éducation ; 33.) ✻ 12

Dans le cadre du processus de planification de l'éducation, cet ouvrage analyse les systèmes d'action à l'oeuvre dans les relations entre le système éducatif et son environnement économique et social comme au sein du système éducatif lui-même et de son administration. A partir d'exemples tirés des cas de la France et de la RFA, l'auteur étudie le rôle joué par les différents acteurs du débat sur les objectifs de la politique de l'éducation : la presse, les chercheurs, les enseignants, les parents d'élèves. Il montre que le processus de planification obéit à des règles, à des procédures, formelles et informelles, qui en conditionnent l'efficacité, en particulier dans le domaine des relations entre plan et procédure budgétaire.

L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Enseignement secondaire

COUSIN (Pierre), BOUTINET (Jean-Pierre), MORFIN (Michel).
POTEL (Julien), préf.

Aspirations religieuses des jeunes lycéens. Paris : L'Harmattan, 1985. 171 p., tabl., bibliogr. (2 p.) (Logiques sociales.) ✎ 11

Un sondage d'avril 84 donne 78 % des jeunes entre 18 et 24 ans qui se déclarent catholiques. Mais que signifie réellement ce concept ? Que signifient pour ces croyants les fêtes religieuses ? Que pensent-ils des prêtres ? Cette enquête tente d'élucider les rapports complexes entre pratiques religieuses et croyances, les idées par rapport à l'Eglise et à ses orientations morales.

Enseignement technique et agricole

FIGEAT (Madeleine).

Les classes préparatoires à l'apprentissage : une survivance pédagogique ? Paris : INRP, 1987. 111 p., tabl. (Rapports de recherches ; 1987/3.) ✎ 11

Ce rapport a pour but de mettre en évidence la spécificité du pré-apprentissage, rénové par la loi de juillet 1971 et institutionnalisé en 1972, dans ses dimensions pédagogiques, sociales et professionnelles. Après avoir retracé l'histoire de la formation de la main-d'oeuvre (loi Astier, les Ateliers-écoles, loi de 1971) et appelé l'attention sur les termes C. P. A., C. F. A. et C. A. P., l'auteur donne les résultats d'une enquête menée auprès de stagiaires de CPA (classes préparatoires à l'apprentissage), d'enseignants et de tuteurs. Cette enquête a permis de dégager - l'opinion des tuteurs sur les préapprennis, la formation en CPA, le rôle qu'ils s'assignent - l'opinion des enseignants sur les employeurs-tuteurs, le niveau des élèves - l'opinion des stagiaires sur la formation reçue, leur avenir professionnel,

la CPA étant pour le jeune un moyen d'échapper à l'école et de se distancier de leur échec scolaire.

HORNER (Wolfgang).

Ecole et culture technique : expériences européennes. Paris : INRP, 1987. 311 p., bibliogr. (23 p.) ✎ 11

Ce rapport de recherche présente les systèmes d'enseignement technologique de cinq pays : France, Angleterre, RFA, URSS et RDA. Pour chaque pays, sont analysés : les structures du système éducatif, le cadre économique, la politique éducative, les théories de l'éducation, les programmes et conceptions didactiques, les rapports entre le système scolaire et le système économique. Une importante bibliographie complète ce document.

Enseignement supérieur

L'enseignement de troisième cycle des années 80. Paris : OCDE, 1987. 116 p., fig., tabl., bibliogr. (1 p.) ✎ 4

Au cours de ces quinze dernières années, la politique de l'enseignement supérieur a été profondément modifiée ; ces changements ont affecté l'ampleur et l'organisation de l'enseignement de troisième cycle. A partir des renseignements fournis par les pays membres de l'OCDE, ce rapport analyse l'effet de ces changements sur cet enseignement : une modification dans la composition de la population étudiante (âge, étudiants étrangers...) - les modalités de financement des études - une concentration de l'enseignement de troisième cycle dans certains établissements - l'absence de débouchés. Ce rapport souligne que le libéralisme antérieur des affectations de crédits à la recherche a fait place à des préoccupations de rentabilité et au souci d'établir des priorités incontournables, qui ont influé sur la "configuration" de l'enseignement de troisième cycle.

Les adultes et l'enseignement supérieur. Paris : OCDE, 1987. 128 p., tabl. ✎ 4

L'un des événements importants apparus ces dernières années est la forte proportion d'a-

dultes suivant, dans des universités ou des établissements d'enseignement supérieur, des cours (à temps partiel, par méthodes de télé-enseignement...) sanctionnés par un diplôme universitaire. A partir des renseignements fournis par les États membres de l'OCDE-CERI, ce rapport a abordé trois points : la situation des adultes qui s'inscrivent à un cours sanctionné par un titre ou un diplôme (les mesures officielles mises en oeuvre ; les conditions d'admission, les modalités d'étude...) ; l'importance croissante de la formation universitaire et professionnelle continue (ses conséquences sur l'organisation des études supérieures...) ; l'influence des nouvelles techniques de l'information et des télécommunications et leur importance pour l'enseignement supérieur à distance et l'étude indépendante.

Quel avenir pour les universités ? Paris : OCDE, 1987. 132 p., bibliogr. (7 p.)

☛ 4

Lors d'un premier rapport paru en 1983, l'OCDE soulignait que, malgré leurs disparités, les universités des pays membres de l'OCDE se trouvent confrontées à des problèmes communs qui découlent d'un même fait fondamental : elles sont appelées à jouer un rôle plus important que jamais dans la restructuration et la croissance des économies nationales, alors même qu'elles éprouvent des difficultés dues aux réductions des dépenses publiques, au recul démographique... Ce même rapport préconisait un réexamen de la situation particulière qui est celle de l'Université dans l'ensemble de l'enseignement supérieur, qui est l'objet de cette étude. Sont successivement analysés les missions qui doivent être les siennes, le contenu des programmes d'enseignement, leur rôle dans la recherche, les relations avec le monde économique, la situation des professeurs d'université.

SCHWARTZ (Laurent), préf.

Où va l'université ? : Rapport du Comité national d'évaluation. Paris : Gallimard, 1987. 217 p. (Le monde actuel.) ☛ 4

Le Comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur a été mis en place en 1985 ; il se préoccupe d'évaluer des établissements, de contrôler, en fonction de normes pédagogiques définies a priori, la qualité pédagogique ou scientifique des personnes. Il remet chaque année un rapport au Président de la République, ici rendu public avec son accord. Cette évaluation a porté sur le fonctionnement des premiers cycles, les deuxièmes cycles et les formations longues, la recherche, la formation continue, la gestion. Les auteurs préconisent, dans leurs conclusions, une autonomie des universités dans les faits, une revalorisation de la fonction enseignante, la priorité donnée à la recherche, une meilleure orientation des étudiants qui s'opposerait ainsi à la sélection par l'échec, le développement de la formation continue.

Education des adultes, formation continue

BAPST (Claude), BONNAFE-PELISSOU (Chantal), CLEMENCEAU (Patrick).

La formation en entreprise, un enjeu européen = Training and the firm, an european challenge. Noisy-le-Grand : ADEP, 1987. 160 p. ☛ 4

Pour l'ensemble des pays développés, la formation des adultes salariés devient une préoccupation dominante, une conception de la formation comme investissement se construit progressivement. Autour de cette approche de la formation-investissement, il se dégage toute une série de questions fondamentales ; les contributions rassemblées ici éclaireront tel ou tel aspect de ces problèmes. Le premier texte apporte des éléments sur la notion de formation-investissement à la lumière des opérations conduites en France entre les pouvoirs publics et les entreprises pour développer leurs politiques de formation. Le deuxième texte reprend ce problème de manière spécifique sur les PME-PMI et dans une perspective européenne. Le troisième texte aborde ce problème sous l'angle des rapports entre les entreprises et les opérateurs de formation.

M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants

CLANDININ (D. Jean).

Classroom practice : teacher images in action. London, Philadelphia : Falmer, 1986. VI-194 p., bibliogr. (5 p.) Index. ✎ 11

L'ouvrage part de l'idée que les enseignants développent une forme de savoir spécial qui n'est ni vraiment théorique (théories de l'apprentissage, du curriculum, de l'enseignement) ni vraiment pratique (connaissance de l'enfant). La spécificité du savoir du professeur tient au mélange de ces connaissances nécessaires avec des caractéristiques et un patrimoine culturel particuliers à cet enseignant qui se révèle en situation, dans la classe. L'auteur cherche donc à concrétiser l'"image" de l'enseignant dans sa classe, en étudiant au moyen d'entrevues régulières sur une année le cas de deux institutrices. Ce livre rend compte de l'image que donnent ces enseignants et tente d'élaborer un concept d'image qui soit l'une des composantes du savoir pratique propre à chaque enseignant.

LOUVET (Andrée).

Identité professionnelle de l'élève-maître : des représentations de l'instituteur aujourd'hui. Paris : INRP, 1986. 115 p., tabl. ✎ 11

Les élèves-instituteurs acquièrent-ils, à la fin de leur formation à l'École Normale, une identité professionnelle commune ? La présente étude s'intéresse à la façon dont est défini le métier d'instituteur par les différents partenaires sociaux : pour ce faire, l'équipe de recherche a construit un Q sort, une grille d'analyse de contenu. Elle étudie ensuite la représentation la plus valorisée du métier d'instituteur population par population et conclut en disant que cette profession est actuellement en redéfinition ; les modes de recrutement et de formation évoluent, l'instituteur gardant une certaine liberté pour

faire avancer les méthodes et les contenus de l'enseignement.

VILLIN (Marc), LESAGE (Pierre).

La galerie des maîtres d'école et des instituteurs, 1820-1945. Paris : Plon, 1987. 388 p., ill. (Terres de France.) ✎ 13

Les auteurs font revivre, tout au long de cent cinquante années, cinq générations d'instituteurs, ils les replacent dans le milieu où ils ont vécu, évoquent le déroulement de leur carrière, racontent leur vie quotidienne. Ils montrent comment les instituteurs ont perçu les événements historiques majeurs, en insistant sur la mutation des grandes lois organiques, de 1881 à 1889, qui ont transformé la condition et la mentalité des instituteurs. Le maître d'école disparu, naît avec sa forte personnalité l'instituteur de la Troisième République.

Formation des enseignants

BEILLEROT (J.), MARMOZ (L.), SALMONA (H.).

La recherche des traces : étude de données directement observables dans quatre écoles normales. Paris : INRP, 1986. 52 p. ✎ 11

Etude sur la formation initiale des enseignants du 1er degré à l'École Normale ; la recherche a pour but de recenser les pratiques mises en oeuvre pendant la formation, de s'interroger sur leur nature, d'élaborer une grille d'observation. L'étude se veut exploratoire et ne concerne que 4 Ecoles Normales ; elle contient le postulat que "la plupart des actions humaines complexes laissent des traces matérielles", et c'est autour de la recherche de celles-ci que s'est organisé le travail (liste des livres étudiés, liste des conférences, évaluation des stages, répartition des temps de travail, organisation des salles...).

HAWLICEK (Hilde), dir.

La qualité et l'efficacité de l'enseignement scolaire. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1987. 117 p. ✎ 4

En mai 1987, s'est tenue à Helsinki la conférence permanente des Ministres européens de l'éducation sur le thème : Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation. Ce document présente le travail du groupe préparatoire. Une des critiques généralement adressée aux enseignants est la prétendue baisse du niveau scolaire. Le niveau ne baisse pas : c'est l'éducation qui change. Une part importante des débats a été consacrée à la formation initiale et continue des enseignants et à leur recrutement. Un tableau des qualités exigées de l'enseignant se dessine : compétence en classe, connaissance des différentes matières, sensibilité sociale, connaissance du milieu. Les participants ont souligné la nécessité d'une meilleure coordination à l'intérieur du système d'éducation : dans l'établissement, entre écoles, instituts de recherche.

POPKEWITZ (Thomas S.), éd.

Critical studies in teacher education : its folklore, theory and practice. London; New-York; Philadelphia : Falmer, 1987. X - 373 p., tabl., bibliogr. Index ☞ 15

Cet ouvrage collectif regroupe des analyses critiques des mouvements actuels de réforme de la formation des enseignants et des idéologies, de mythes, des présuppositions sociales qui sous-tendent les théories et les stratégies de la formation professionnelle des élèves-professeurs. Th. S. Popkewitz pense que les codes culturels de la formation des enseignants font partie d'une dynamique sociale plus large, liée à la professionnalisation du savoir : certaines professions sont vouées au contrôle de certains éléments de la vie institutionnelle. M. W Apple étudie l'influence de la féminisation du corps enseignant sur les transformations du métier (notamment un contrôle renforcé des programmes et de l'enseignement). L. E. Beyer revendique la nature politique de la formation des enseignants et propose une approche progressiste, égalitaire, à l'encontre des actuels schémas de reproduction sociale.

LESELBAUM (Nelly), dir.

La formation des enseignants du second degré dans les centres pédagogi-

ques régionaux. Paris : INRP, 1987. 128 p., tabl., bibliogr. (2 p.) (Rapports de recherches ; 1987 /4.) ☞ 11

Cette recherche analyse le fonctionnement actuel de la formation initiale des professeurs du second degré et interroge les différentes parties prenantes de cette formation (inspections, CPR, conseillers pédagogiques, missions académiques...). Sur les 26 directeurs de CPR contactés, 17 ont répondu. Quatre points d'étude ont été privilégiés : - l'évolution de la formation pédagogique des stagiaires de CPR à travers les règlements officiels (1952-1987) - le fonctionnement des CPR - les représentations de la formation chez les formateurs - le point de vue des stagiaires sur leur formation.

ZAY (Danielle).

La formation des enseignants du premier degré en école normale. Paris : INRP, 1987. 275 p., tabl. bibliogr. (6 p.) (Rapports de recherches ; 1987 /1.) ☞ 11

L'objectif principal de cette recherche consacrée aux Ecoles Normales est de cerner les tendances de la formation donnée dans ces institutions. Trois pôles de recherches ont été définis : - les descriptifs de formation en E. N. : formation continue, formation initiale spécifique, formation initiale, nouvelle formation initiale spécifique mise en place en 1984-85 - deux études de cas, l'une en formation initiale, l'autre en formation continue, dans une E. N. de la région parisienne - les textes officiels concernant la formation en EN entre 1979 et 1985. La conclusion est une réflexion sur la formation professionnelle à mettre en place pour "l'école de l'an 2000".

Les personnels non-enseignants

WEINDLING (Dick), EARLEY (Peter).

Secondary headship : the first years. Philadelphia : NFER-Nelson, 1987. IX-206 p., tabl., bibliogr. (7 p.) ☞ 11

Une précédente enquête de l'inspection - "Ten good schools" (1977) - ayant montré l'importance de la direction sur la qualité des écoles, la NFER a lancé une recherche sur les

directeurs d'école dans un échantillonnage de 16 établissements secondaires dont les résultats sont présentés ici. L'ouvrage examine les étapes conduisant à la fonction de direction, la préparation professionnelle, les relations avec le personnel, notamment les équipes responsables. Le rôle d'agent de changement et d'innovation pédagogique ainsi que les moyens de soutenir l'action du directeur sont étudiés (en particulier le soutien des Autorités locales d'éducation). Enfin la comparaison entre les points de vue des enseignants et des directeurs sur le style de direction adoptée permet d'évaluer les niveaux de communication, de consultation, avant la prise de décision.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

CAROFF (André).
REUHLIN (M.), préf.

L'organisation de l'orientation des jeunes en France : évolution des origines à nos jours. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1987. 303 p., bibliogr. (2 p.) ✎ 13

L'auteur distingue trois périodes dans l'histoire et l'évolution du système d'orientation des jeunes en France : - 1900-1945, avec notamment la promulgation de la loi Astier, l'institution des Offices d'orientation professionnelle, la création de l'INOP, le décret-loi du 24 mai 1938. - 1945-1970 : l'expansion économique a de nombreuses conséquences qui vont modifier les données de l'orientation, dont la restructuration des emplois sous l'effet de l'évolution technologique ; le statut des centres d'orientation et le statut des personnels sont fixés. La réforme de juin 1960 réalise la séparation de l'orientation et de l'enseignement technique. - 1970 à nos jours : l'austérité économique s'installe ; les services d'information et d'orientation sont concernés par l'effort de rénovation qui modifie les conditions de l'orientation et impose des mesures d'adaptation ou de reconversion difficiles à prendre. On assiste à une intense

activité législative (lois du 16 juillet 1971, 27 déc. 1973, 30 juin 1975...). L'ONISEP est créé en 1970. A partir de 1976, différentes mesures sont prises pour les jeunes en difficulté (Pactes pour l'emploi des jeunes, PAIO).

Emploi

LANTIER (Nicole), BALLION (Monique),
MATHEY-PIERRE (Catherine).

Jeunes issus de SES et d'ENP : identité et devenir. Paris : INRP, 1987. 200 p., bibliogr. (4 p.) (Rapports de recherches ; 1987/5) ✎ 11

Ce rapport fait suite à une première enquête qui donnait un bilan d'insertion dans la vie active s'étendant sur plusieurs années de jeunes nés en 1958 ayant fréquenté des SES et ENP du Val de Marne. Les auteurs ont interrogé 387 jeunes terminant leur scolarité en juin 1982 dans les mêmes établissements ; ils ont voulu suivre leurs démarches et stratégies d'insertion, dès la fin de leur scolarité, ce qui permet notamment de mieux cerner le problème de l'adéquation entre la formation et l'emploi. Ils étudient cette insertion également sur le plan de la vie sociale : comment ces jeunes organisent-ils leur vie ? Quel est leur degré d'autonomie ? Par rapport à la première population étudiée, les auteurs concluent que ces jeunes sont plus souvent étrangers, ils sont plus jeunes et plus "intelligents". "Tout laisse à penser que c'est... une mauvaise insertion scolaire, qui a entraîné échec, découragement et dégoût de l'école".

Réseau jeunes et technologies : premier bilan et éléments de réflexion.

Noisy-le-Grand : ADEP, 1987. 64 p. ✎ 11

Dans cet ouvrage, l'équipe du réseau "Jeunes et Technologies" fait le bilan des actions de formation qu'elle a soutenues en direction de jeunes de bas niveau de qualification, actions qui prennent en compte soit les nouvelles technologies, soit de nouvelles formes d'organisation du travail. Sont notamment abordés les problèmes de typologie des métiers ; une ébauche de méthodologie pour réussir le partenariat organismes de formation-entreprises

et ce que les entreprises peuvent apporter dans des expériences de ce type ; une étude sur le public de ces stages (niveau scolaire, accueil des jeunes filles) ; les situations d'apprentissage (travail en situation de production) ; la reconnaissance des acquis avec notamment les difficultés de validation des formations dues à l'absence fréquente de diplôme dans ces domaines ainsi que les taux de résultats à l'embauche.

THEVENIN-DUSSAUT (Marie-Anne).

De l'influence des stages 16/18 ans sur le devenir des S. E. S. Lyon : CRDP, 1986. 214 p., ill. ☞ 11

En février 1982, le gouvernement a pris des mesures spécifiques, destinées à permettre aux jeunes d'acquérir une qualification et à favoriser leur insertion ; ces mesures touchent directement les élèves qui sortent des Sections d'Education Spécialisée (SES). L'auteur passe en revue ces différentes actions, en limitant son étude au département du Rhône : PAI (Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation), Stages d'Orientation Approfondie (SOA), Stages d'insertion sociale, Stages de qualification. Ces stages répondent-ils mieux que la SES aux attentes et aux besoins des jeunes ? L'expérience de la prolongation de la scolarité dans les SES peut-elle être efficace ?

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

Evaluation pédagogique dans les collèges, fin de cycle d'orientation juin 1984 : Vie scolaire (CPPN-CPA en fin de scolarité dans les collèges). Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1987. 2 vol., XXIII-201 + XXIII-165 p. ☞ 11

En 1980, a été mis en place un dispositif d'évaluation dans le premier cycle de l'enseignement du second degré qui a pour objectif d'approfondir la connaissance du fonctionnement macroscopique du système éducatif aux principales étapes du cursus, cette troisième évaluation a été réalisée en juin 1984 à la fin de la scolarité au collège. Elle portait sur les

aspects essentiels de la vie scolaire : - l'intégration à la vie scolaire, le collège étant appréhendé comme une communauté de vie et comme un lieu de formation - l'apprentissage de la vie collective et l'ouverture au monde extérieur - la préparation de l'avenir, l'évolution des projets professionnels.

L'établissement scolaire

DOUET (Bernard).

OLERON (Pierre), préf.

Discipline et punitions à l'école. Paris : PUF, 1987. 214 p., tabl. bibliogr. (4 p.) (Pédagogie d'aujourd'hui.) ☞ 11

L'objet de l'étude est l'école, avec ses protagonistes, les maîtres et les élèves : les punitions et la discipline, qui font partie de l'institution scolaire et du vécu des enfants. Les punitions pratiquées sont analysées ainsi que le bien-fondé du système, les influences sociales, parentales, individuelles jouant sur les normes d'appréciation des conduites. L'auteur conclut en soulignant que "autant la nécessité d'une autorité suffisante, mais non excessive paraît indispensable dans la structuration de la personnalité de l'enfant, autant les punitions se révèlent inutiles, inefficaces et même dangereuses".

Paul Eluard, un collège aux Minguettes. Paris : Syros, 1987. 267 p. (Contre-poisons.) ☞ 61

Le collège Paul-Eluard est situé dans la ZUP des Minguettes à Vénissieux ; la majorité des effectifs (46 % en 1986-87) est d'origine étrangère, et connaît un fort retard scolaire. En mai 1982, un nouveau Principal est nommé : il décide, en accord avec les enseignants, les parents d'élèves, les travailleurs sociaux, les élèves, de mettre sur pied un projet d'établissement. Dans cet ouvrage, les acteurs de cette expérience en décrivent les différentes étapes et les modifications apportées chaque année pour une meilleure efficacité, les changements que cela a provoqué dans la vie quotidienne, la mise en place des ateliers pédagogiques de soutien, les échanges scolaires entre les établissements scolaires de Vénissieux et d'autres pays européens.

PUJADE-RENAUD (Claude).

L'école dans la littérature. Paris : ESF, 1986. 219 p. (Science de l'éducation.)

☛ 13

L'école dans la littérature ou comment les écrivains mettent-ils en scène la vie scolaire, tel est le thème de ce livre. L'auteur a étudié les productions littéraires du 19^e et du 20^e siècles, françaises et étrangères, romans et autobiographies ; à travers cette étude, elle dresse un portrait vivant de l'école : la rentrée des classes, le métier d'enseigner, des figures d'instituteurs et de professeurs, les bons et les mauvais élèves, la violence, mais aussi les histoires d'amour, les rivalités parents-enseignants.

P - METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

Pédagogie

BRU (Marc), dir., NOT (Louis), dir.

Où va la pédagogie du projet ? Toulouse : EUS, 1987. 307 p., bibliogr. (3 p.) (Recherches et pratiques éducatives.) ☛ 15

Depuis une dizaine d'années, la notion de projet est explicitement entrée dans le discours, les pratiques pédagogiques. Les auteurs se proposent, après cette période de tentatives diverses, d'examiner les directions que peuvent ou que pourraient prendre les pédagogies du projet. Avant d'étudier quelques formes de réalisation actuelles, les auteurs procèdent à une approche historique, ils analysent ce qui, dans certaines formes de travail anciennement essayées, relèvent du projet ; ils mettent ensuite en rapport le projet et l'utopie pédagogique. Mais ils dépassent cet examen en considérant le projet comme conduite de la personne, mettant à jour ses aspects génétiques et structureaux (les rapports entre projet et crises de l'adolescence, projet et troubles de la construction personnelle).

GIORDAN (André), VECCHI (Gérard de).

Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1987. 215 p., ill. (Actualités pédagogiques et psychologiques.)

☛ 11

Le projet des auteurs est de tenter de mieux connaître ceux qui apprennent, les élèves, mais aussi les lecteurs d'un livre scientifique, les visiteurs d'une exposition et à rechercher les paramètres pertinents qui facilitent leur apprentissage. La première partie de l'ouvrage s'emploie à faire un état des connaissances scientifiques acquises lors d'une scolarité normale, ainsi qu'à la suite d'activités scientifiques informelles (medias, musées). Mais un apprenant n'est pas "un sac vide" que l'on remplit de connaissances, il construit une structure conceptuelle dans laquelle s'insèrent et s'organisent les connaissances appropriées et les opérations mentales maîtrisées. Si l'on veut atteindre un minimum d'efficacité, il faut connaître ces structures d'accueil, c'est-à-dire les conceptions des apprenants. C'est l'objet de la deuxième partie : les auteurs proposent une typologie de conceptions élaborée à partir des dernières recherches en didactique des sciences. La troisième partie est un ensemble de propositions en vue de faire évoluer les conceptions des apprenants vers des concepts scientifiques.

MEIRIEU (Philippe).

AVANZINI (Guy), préf.

Apprendre... oui, mais comment ? Paris : ESF, 1988. 164 p. ☛ 4

L'auteur propose ici une analyse systématique et approfondie de l'acte pédagogique. L'École a une fonction sociale spécifique qui est de gérer les apprentissages (à caractère général ou professionnel). Il consacre la première partie de son ouvrage "aux vieilles questions qui encombrant les débats sur l'"éducation" : Peut-on apprendre ? Qui peut apprendre quoi ? Dans la deuxième partie, il tente de montrer les interactions multiples entre tous les éléments en jeu : la relation pédagogique, le découpage taxonomique en

objectifs, les stratégies d'apprentissage des sujets. Chacun de ces chapitres est illustré d'outils utilisables par l'enseignant. Pour Ph. Meirieu, il faut assouplir la notion de classe : introduire de larges placés de travail individualisés, diversifier les formes de regroupements des élèves, aller vers une gestion souple du temps... ; il faut aussi laisser les enseignants libres de s'organiser en équipes en réunissant trois ou quatre classes, répartir leurs heures de service comme ils le jugent nécessaire, recentrer la formation initiale autour de la spécificité professionnelle de l'enseignant.

CRESAS

On n'apprend pas tout seul : interactions sociales et construction des savoirs. Paris : ESF, 1987. 167 p., bibliogr. (3 p.) (Science de l'éducation.) ✎ 15

Cet ouvrage a été élaboré à partir des travaux d'un colloque organisé à l'INRP en 1986 par les chercheurs du CRESAS sur le thème "Interactions sociales et construction des savoirs" (chez de jeunes enfants, de la crèche à l'école élémentaire). La première partie est le point de vue du CRESAS sur le thème du colloque, étayé par l'exposé de certaines de ses recherches (les processus d'apprentissage de la lecture, les apprentissages en mathématiques...). La deuxième partie propose les résultats de recherches menées à l'étranger ou en France sur le même sujet (le rôle des interactions dans la construction des savoirs physiques et logico-mathématiques, des compétences linguistiques, dans l'apprentissage de la lecture, la construction des savoirs dans les milieux extra-scolaires, le rôle des institutions éducatives). Une troisième partie est constituée par l'examen critique des travaux du colloque par sept spécialistes (A. Jacquard, P. Perrenoud...).

Organisation pédagogique

CAMMAERT (Marie-France), dir.

L'éducation et le développement culturel des migrants : L'interculturalisme : théorie et pratique. Stras-

bourg : Conseil de l'Europe, 1987. 30 p. (Projet n° 7 du CDCC.) ✎ 4

Les représentants de divers pays membres du Conseil de l'Europe (Suède, Pays-Bas, Belgique, Allemagne) font ici le point sur l'interculturalisme dans leurs pays.

HANNOUN (Hubert).

Les ghettos de l'école : pour une éducation interculturelle. Paris : ESF, 1987. 152 p., bibliogr. (5 p.) (Science de l'éducation.) ✎ 12

Tenir le pari de l'école française de mener à bien l'éducation de tous les enfants qui lui sont confiés exige qu'elle demeure fidèle à sa tradition de fonder son action sur une connaissance la plus précise de son public. Or ce public est, en cette fin du XX^e, pluriculturel. Face à la reconnaissance de la différence culturelle, plusieurs attitudes sont possibles : l'assimilationnisme, le multiculturalisme, qui sont toutes deux des attitudes négatives, car elles traduisent la volonté, par un groupe humain, d'affirmer sa spécificité, voire sa prédominance, face aux autres groupes. La solution ne peut se trouver que dans l'interculturalisme, le "mariage de l'identité et de la différence". Les objectifs possibles de l'école interculturelle peuvent être les suivants : préserver la diversité culturelle des populations scolaires, l'unité de l'école ; les contenus possibles : l'institution d'un biculturalisme ouvert, l'élaboration d'une culture commune.

LIGIVOET (Johan), dir. 23-27 février 1987. Bergen.

L'éducation et le développement culturel des migrants : L'éducation artistique dans une société multiculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1987. 37 p. (Projet n° 7 du CDCC.) ✎ 4

Cette quatrième conférence internationale sur les programmes scolaires interculturels était centrée sur les matières artistiques : la musique, l'art dramatique, la littérature, les arts et métiers et le design.

OLMOS (Arlette).

L'éducation et le développement culturel des migrants : Interculturalité et éducation. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1987. 27 p. (Projet n° 7 du CDCC.) ✎ 4

Au cours de ce séminaire, les participants ont défini le cadre social qui caractérise la société actuelle des pays européens, le concept de base de l'interculturalisme. Des études de cas ont été présentées (France, Suisse, Royaume-Uni). L'interculturalisme doit permettre d'éviter les conflits de groupes culturels différents, de lutter contre le racisme, d'approfondir la démocratie et de faire exister l'Europe des citoyens.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

FINKELSZTEIN (Diane).

Le tutorat dans les écoles. Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale, 1986. 379 p., bibliogr. (4 p.) (Recherche en éducation.) ✎ 11

Ce travail est une description minutieuse du tutorat, de sa genèse, de sa dynamique et de son mode de gestion. Les auteurs ont choisi l'enseignement de la lecture par élèves-tuteurs, donné dans des classes d'adaptation à fort pourcentage d'enfants de migrants, en Belgique. Ils étudient les raisons de la mise en place du tutorat, son efficacité pour les pupilles et les tuteurs, le recrutement et la formation des tuteurs, le rôle des enseignants (des pupilles et des tuteurs) dans la démarche tutoriale. Les auteurs concluent notamment que la mise en place du tutorat doit être une innovation basée sur le volontariat des enseignants, à durée limitée, qui exige un suivi, nécessitant une formation des enseignants qui permette de les sécuriser, de détecter les écarts par rapport aux objectifs.

MEIRIEU (Philippe).

Les devoirs à la maison. Paris : Syros ; L'École des parents, 1987. 128 p. ✎ 4
Pour l'auteur, même si les enseignants prennent l'habitude d'apprendre à leurs élèves, en

classe, comment on apprend une leçon, on fait un exercice, il faudra toujours des travaux à la maison. Quel peut être le rôle des parents ? Ce petit ouvrage leur propose des pistes de réflexion et des conseils pratiques : faut-il vérifier le travail scolaire ? Comment organiser un environnement favorable au travail ? Quels sont les différents types de travaux demandés : apprendre une leçon, faire un exercice, préparer un dossier, réviser un contrôle ?

TREMBLAY (Nicole A.).

Apprendre en situation d'autodidaxie : une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants. Montréal : Presses de l'université de Montréal, 1986. 112 p. bibliogr. (6 p.) ✎ 4

Malgré les possibilités d'éducation offertes par le milieu scolaire, le milieu de travail, les associations, certains adultes choisissent d'apprendre seul. Les termes employés ne renvoient pas toujours à une définition identique : autodidact, self-planned learning, self-directed learning... Un autodidacte sollicite de l'aide pour arriver à ses fins ; ces besoins d'aide peuvent se regrouper sous cinq rubriques : la gestion du projet, l'acquisition d'habiletés ou de connaissances, l'obtention des ressources, la maîtrise d'habiletés didactiques et le support. Par la place qu'un autodidacte s'arrogé à l'intérieur de son projet éducatif, il convie les divers agents éducatifs à redéfinir les rôles traditionnels qui leur ont été attribués en matière d'éducation.

Curriculum et programmes d'enseignement

MICHAUD (Stéphane), dir., SESSA (Jacqueline), dir.

Pluridisciplinarité et innovation pédagogique : territoires de comparatisme. Saint-Étienne : CIEREC, 1986. 48 p., bibliogr. (1 p.) (Université de Saint-Étienne : travaux ; 49.) ✎ 4

Dans le domaine de l'enseignement comme dans celui de la recherche, la nécessité d'une

collaboration entre les diverses disciplines s'impose à tous, mais cette collaboration reste difficile. Les universitaires, d'horizons divers (linguistes, géographes...), réunis lors de journées de travail, ont réfléchi aux questions que les disciplines se posent mutuellement, à l'aide qu'elles sollicitent les unes des autres pour cerner de façon appropriée leur objet, aux voies par lesquelles stimuler les capacités critiques et créatrices des étudiants.

Evaluation

DELORME (Charles), dir., AVANZINI (Guy), préf.

L'évaluation en questions. Paris : ESF, 1987. 217 p. Index. + 15

Cet ouvrage fait le point sur quelques grands problèmes actuels liés à l'évaluation dans la formation : - les nouveaux enjeux de l'évaluation (le paradigme docimologique est-il un frein aux recherches sur l'évaluation ? ; l'évaluation et les illusions de la scientification) - la formation des élèves et les nouvelles pratiques de l'évaluation (l'évaluation et l'apprentissage de la lecture ; les effets de l'évaluation diagnostique à l'école maternelle et élémentaire ; l'évaluation et l'informatique) - l'évaluation et la conduite des innovations (la pédagogie différenciée exige une évaluation différenciée, un exemple d'évaluation dans un collège).

Ecole et/ou prévention. Toulouse : ERES ; Strasbourg : ACCORD, 1986. 223 p. 32

Le débat qui a été au centre de ce colloque est de savoir si l'école remplit la mission initiale qui lui est impartie de socialiser l'enfant. L'école est-elle préventive par nature ? L'école doit-elle prévenir l'échec scolaire ? Doit-elle faire de la prévention-réparation ? Trois points de repère ont été fixés : - l'enfant : que peut-il ou que doit-il attendre de son passage à l'école ? - le champ social : quel est le rôle des parents ? Quel est la place des collectivités locales qui gèrent les établissements scolaires accueillant les plus petits ? - le système scolaire : la parole est donnée à huit spécialistes qui font part de leur expérience dans les rapports entre l'école et la prévention : les

GAPP, la pédagogie Steiner, la pédagogie institutionnelle...

QUETEL (Richard Yves).

Bibliographie annotée de publications sur les origines et la nature des inégalités en matière d'éducation. Paris : UNESCO, 1985. 104 p. (Rapports, études.) 32

Cette bibliographie sur les inégalités scolaires recense 244 titres (livres, rapports, articles) parus entre 1975 et 1985, localisés dans les principaux centres de documentation internationaux et français en sciences de l'éducation. Les titres sont classés en deux grandes sections : - Origines des inégalités (aspects socio-économiques, socio-éducatifs, discrimination raciale...) - Nature des inégalités (d'admission, de sélection, d'orientation, échec, réussite...).

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE EDUCATIVE

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

HERAUD (Brigitte), BERTHET (Christiane).

Les bibliothèques centres documentaires : guide. Paris : CNDP, 1987. 152 p., tabl., bibliogr. (4 p.) (Guides documentaires.) 32

Dans ce guide, les BCD sont présentées et décrites sous leur aspect pédagogique, matériel, financier et réglementaire. En outre, une partie historique retrace leur évolution depuis l'implantation de celle du Muy (Var) en 1972. Une place importante est faite aussi à la littérature enfantine. Des conseils pratiques, adresses et orientations bibliographiques jalonnent ce document.

Communication audiovisuelle

Du satellite à la classe : images de télé-détection en physique, géographie,

sciences naturelles. Paris : INRP, 1987. 128 p., ill., fig. bibliogr. (2 p.) Rencontres pédagogiques ; 1987/17.) ✎ 11

La recherche scientifique met au point des instruments d'observation et de visualisation de plus en plus sophistiqués, notamment en physique, chimie, médecine, sciences de la terre. Cette image utilisée par les scientifiques pour mieux "voir", mieux "comprendre" un phénomène, peut-elle jouer le même rôle dans l'enseignement des mêmes contenus disciplinaires ? La première partie de ce rapport tente d'apporter à tout enseignant, quelle que soit sa discipline, les informations essentielles sur la télé-détection, des usages en milieu professionnel, aux logiciels qui peuvent être utilisés dans les lycées. La suite expose les principaux thèmes d'enseignement qui introduisent et utilisent l'image de télé-détection (en sciences physiques : les capteurs et mesures de rayonnement ; en géographie : les images de la terre, la météorologie...).

Quand la télévision entre à l'école. Poitiers : CRDP, 1986. 202 p., tabl., bibliogr. (7 p.) (C'est dans les textes, c'est dans les classes.) ✎ 22

Cet ouvrage étudie d'abord le rôle de la télévision, "fait de culture"; a-t-elle une place dans la désaffection de la lecture ? Comment l'enfant perçoit-il la télévision ? l'influence-t-elle ? Le manipule-t-elle ? Il analyse ensuite l'enjeu actuel du rapport de l'école et de la télévision. La prise en compte par l'école des pratiques télévisuelles des enfants concerne la pédagogie à deux niveaux. - les objectifs de la télévision vis-à-vis des attitudes, des savoirs, des savoirs-faire de l'élève - les méthodes pédagogiques par lesquelles elle peut être mise en oeuvre dans la pratique de la classe, la formation des enseignants à cette prise en compte.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

ANDERSON (Richard C.), éd., HIEBERT (Elfrieda H.), éd., SCOTT (Judith A.), éd., WILKINSON (Ian A. G.), éd.

Becoming a nation of readers : the report of the commission on reading. Washington : NIE, 1985. VIII-147 p., bibliogr. (17 p.) ✎ 22

Trois champs d'investigation sont à l'origine de ce rapport sur l'initiation à la lecture et à la compréhension du langage : l'étude de la cognition (psychologie du langage linguistique, science du comportement), la recherche sur l'influence de l'environnement, les enquêtes sur la pratique pédagogique en classe de lecture. Ce rapport établit la synthèse des informations issues de ces recherches et décrit les pratiques pédagogiques, les manuels et les matériels pédagogiques jugés efficaces, les méthodes d'évaluation à améliorer. Il discute de la formation des maîtres, déplorant le déclin des vocations parmi les élites étudiantes.

BARRIERE (M.), HALFTER (C.), NAYMARK (J.), PLAISANT (C.), STAMBAK (C.).

COHEN (Rachel), dir., CORRIOL (J.), collab.

Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur. Paris : PUF, 1987. 283 p., fig., bibliogr. (10 p.) ✎ 11

Les auteurs élaborent en premier lieu une synthèse des applications pédagogiques de l'informatique et de certaines expériences réalisées en France et à l'étranger chez de jeunes enfants et décrivent les logiciels de découverte de langue écrite. Ils proposent ensuite les comptes rendus d'expérimentations menées sur le terrain pendant trois ans dans des écoles maternelles, classes non-franco-phones, centre de rééducation médico-pédagogique. Les aspects spécifiques de la conquête de la langue écrite par de jeunes enfants utilisant cet environnement pédagogique

que sont analysés, ainsi que les conditions d'intégration d'un atelier micro-ordinateur en milieu scolaire, les transformations éducatives et l'évolution du rôle de l'enseignant qui s'ensuivent.

FERREIRO (Emilia).

Apprendre à lire et à écrire : genèse des systèmes de l'écriture et de la lecture chez l'enfant, étude psychogénétique.

Marseille : CRDP, 1986. 56 p., fig., bibliogr. ✎ 11

Dans un premier exposé, l'auteur expose les résultats de recherches entreprises avec des enfants de 4 à 6 ans, de langue maternelle espagnole, visant à rechercher la signification qu'ils attachent à la fragmentation d'une phrase écrite. Dans un deuxième article, l'auteur propose une nouvelle approche théorique du problème de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, utilisant aussi bien la théorie piagétienne que les apports de la psycholinguistique contemporaine

Réflexions sur l'enseignement du français. Angers : CRDP, 1987. 187 p.

✎ 15

En 1983, étaient mises en place par le Ministère de l'éducation nationale plusieurs Commissions de spécialistes réunissant théoriciens et praticiens. La commission de réforme du français était présidée par Jean-Claude Chevalier. Les textes rassemblés ici sont le résultat des travaux de la commission, ils ont été rangés de façon à faciliter la lecture, du domaine général au domaine spécialisé, des classes de lycées aux classes de collège. Sont successivement étudiés : les problèmes posés par les enfants de migrants, l'entrée en classe de seconde et les difficultés éprouvées par les élèves dans ce changement de champ intellectuel, les problèmes de la lecture au Collège, la liaison de l'image, de l'oral et de l'écrit...

RIGARD (Geneviève), BERTHET (Christiane). Paris : CNDP, 1987. 116 p., ill. Index. (Références documentaires ; 39.)

✎ 32

Cette brochure recense environ 260 références d'ouvrages, d'articles de périodiques, de vidéocassettes, de didacticiels, etc. parus entre 1970 et 1987, et concernant l'amélioration de la compétence en lecture des enfants du CE2 au collège, regroupées en 4 rubriques : 1) Quest-ce que lire ? 2) Comment lire et évaluer le savoir-lire ? 3) Aimer-lire.... lire des oeuvres complètes 4) Comptes rendus d'expériences pédagogiques.

Enseignement des sciences humaines et sociales

MARBEAU (L.), dir.

Recherche sur la formation permanente des professeurs d'histoire et de géographie aux didactiques par la recherche : la crise dans les pays développés d'économie de marché : Fichier pour la formation à l'économie. Paris : INRP, 1987. Vol. 2, 215 p., ill., bibliogr.

✎ 31

Ce second fichier destiné à la formation continuée des professeurs d'histoire et de géographie a pour fil directeur la crise : il traite de la crise dans les pays développés d'économie de marché. Ce dossier fait apparaître trois entrées différentes dans la crise : - l'entrée empirique : une initiation aux mécanismes de la crise actuelle (chômage, inflation et baisse du pouvoir d'achat, les dérèglements monétaires) - une approche économique : les politiques économiques mises en place en France depuis 1976 - une approche systémique : l'analyse économique n'arrive pas à rendre compte de la totalité des problèmes du système et doit être repensée en fonction de la nature des problèmes dont elle a pour objet de rendre compte (les habitudes de consommation sont maintenues malgré la crise ; on assiste en France à ce que l'approche marxiste appelle la crise du régime d'accumulation intensive.). Chaque dossier propose de nombreux documents graphiques et une bibliographie est indiquée chapitre par chapitre.

MARSENACH (Jacqueline).

MERAND (Robert), dir.

L'évaluation formative en éducation physique et sportive dans les collèges. Paris : INRP, 1987. 208 p., tabl., bibliogr. (16 p.) (Rapports de recherches; 1987/2.) ☞ 11

L'objectif de cette recherche est double. Il s'agissait d'abord d'élucider le (s) modèle (s) de référence des enseignants d'EPS, dans l'évaluation des élèves. Pour cela, les auteurs ont analysé les communications verbales formulées lors de séances (30) d'EPS conduites dans des collèges; ont été distinguées les communications d'animation, d'organisation et didactiques. La deuxième phase a été une analyse des appréciations formulées sur les élèves en fin de trimestre. Cette analyse a permis d'apporter des éclaircissements sur le modèle du groupe classe, la façon dont les élèves se comportent dans le groupe classe conditionnant le déroulement de la séance d'EPS.

Rien ne sert de courir... ? : tentatives d'évaluation formative en EPS dans les collèges. Paris : INRP, 1987. 127 p., ill. (Rencontres pédagogiques : recherches, pratiques ; 1987/15.) ☞ 15

Les enseignants d'EPS dont les travaux sont présentés ici, ont centré leurs interventions sur les performances des élèves et sur l'activité productrice de ces performances, s'attachant à valoriser la prise en compte de l'activité d'apprentissage. Les comptes rendus sont regroupés par "étapes" : - Opérationnalisation des trois stades qui définissent une démarche d'évaluation formative (volley-ball, sauts) - Pédagogie du projet de l'élève - L'observation de l'enseignant et des élèves (apprentissage des figures gymniques, jeux sportifs collectifs) - Les représentations des élèves (l'endurance sportive féminine).

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2).

Enseignement des sciences

BURTON (Léone), éd.

Girls into maths can go. London ; New-York ; Sydney : Holt, Rinehart and Winston, 1986. X-257 p., tabl., bibliogr. Index. (Holt education.) ☞ 15

L'échec relatif des filles dans les épreuves de mathématiques et leurs réactions plutôt négatives à l'égard de cette discipline et des professions scientifiques a depuis longtemps incité les américains à orienter les recherches vers le rapport entre le sexe et les mathématiques à l'école primaire et secondaire. Ce recueil d'articles représente une première analyse de ce sujet par le Royaume-Uni et une proposition de solutions. Un premier groupe de textes discute de l'influence de la socialisation et des styles d'éducation sur l'attitude des filles. Une deuxième partie propose des méthodes pratiques efficaces pour motiver les filles dans cette discipline. En appendice un rapide historique de la contribution des femmes en mathématiques complète cette réflexion sur l'importance de l'enjeu et sur les moyens stratégiques à promouvoir.

CHARLOT (R.).

Histoire du concept d'énergie : d'Aristote à nos jours. Paris : INRP, 1987. Vol. 1, 177 p., fig. (Dossier documentaire ; 9.) ☞ 12

Ce dossier pédagogique propose une histoire du concept d'énergie d'Aristote à nos jours. Il propose notamment une étude de la théorie mécaniste de la chaleur, de la thermodynamique, de l'énergie en mécanique relativiste et quantique.

CHARLOT (R.), BLUMEAU (M.).

Histoire du concept d'énergie : Galilée, Newton, Carnot, Einstein. Paris : INRP, 1987. Vol. 2, 143 p., fig. (Dossier documentaire ; 9.) ☞ 12

Replaçant à chaque fois l'homme dans le contexte scientifique de son époque, ce dossier pédagogique analyse l'oeuvre de Galilée, Newton, Carnot, Einstein, leurs apports scientifiques et les conséquences de leurs découvertes.

Cours et TP de physique et chimie avec ordinateurs : comptes rendus d'utilisateurs. Paris : INRP ; UDP, 1987. 205 p., ill. ✎ 11

L'objectif de cet ouvrage est de donner la parole aux enseignants qui ont utilisé un logiciel, avec leurs élèves, dans le cadre d'un cours ou d'un TP. Les articles ont été regroupés par thème : mécanique, optique, électricité, chimie ; un tableau synoptique permet de les retrouver selon d'autres critères (niveau d'enseignement, type de logiciel...). On trouve des descriptions précises de l'environnement dans lequel ces expériences ont été menées ; certains articles proposent même des plans détaillés de cours ou des fiches de TP, des suggestions de devoirs ou de contrôles soumis aux élèves à la suite de ces séances.

DIUDONNE (Jean).

Pour l'honneur de l'esprit humain : les mathématiques d'aujourd'hui. Paris : Hachette, 1987. 299 p. Index. (Histoire et philosophie des sciences.) + 13

Après avoir esquissé la situation des mathématiques et des mathématiciens dans le monde actuel, les rapports entre les mathématiques et les autres sciences et proposé un survol rapide des mathématiques classiques d'Euclide à Gauss, l'auteur aborde le point central de son livre. Si la fin du 18^e siècle apparaît comme une "période creuse" dans les progrès en mathématiques, le 19^e est une période d'une remarquable fécondité : par la découverte de concepts qui vont devenir les bases de parties entièrement nouvelles des mathématiques (théorie des groupes, topologie...) et par l'approfondissement de notions anciennes. Peu à peu se dégage une idée générale qui se précisera au 20^e : celle de structure à la base d'une théorie mathématique. L'auteur montre comment sont apparues, tout au long du 19^e, plusieurs des grandes

structures qui sont à la base des mathématiques actuelles : lois de composition, notion d'ensemble, structures d'ordre, isomorphismes...

HARLEN (M. Wynne), éd.

Tendances nouvelles de l'enseignement des sciences à l'école primaire. Paris : UNESCO, 1986. Vol. 1, 231 p., fig., bibliogr. (19 p.) (L'enseignement des sciences fondamentales.) ✎ 4

Les diverses contributions peuvent être regroupées en quatre sections : - Objectifs et contraintes : les fondements logiques et les objectifs de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire, le choix des contenus et l'organisation de l'enseignement aux différents niveaux - Les programmes et leur élaboration - De la théorie à la pratique : les problèmes liés à l'initiation à l'étude des sciences, à l'évolution du rôle du maître, à l'évaluation des connaissances acquises et à l'obtention des matériels nécessaires - La formation des maîtres : formation initiale et en cours d'emploi, formation en EN pour améliorer l'enseignement dispensé.

MORRIS (Robert), éd.

Etudes sur l'enseignement des mathématiques : La formation des professeurs de mathématiques de l'enseignement secondaire. Paris : UNESCO, 1986. Vol. 4, 209 p., fig. ✎ 22

Ce volume est consacré à la formation des professeurs de mathématiques de l'enseignement secondaire. La première partie analyse les grandes tendances actuelles des mathématiques scolaires : le concept de résolution de problèmes, les influences exercées par l'évolution de l'environnement, l'inégalité de réussite filles-garçons, la banalisation des calculatrices électroniques, les tendances des contenus traditionnels du programme. La deuxième partie traite du soutien pédagogique à apporter aux enseignants : à l'école, les associations de professeurs de mathématiques, la formation continue.

MORRIS (Robert), éd.

Etude sur l'enseignement des mathématiques : La formation des professeurs de mathématiques de l'enseignement secondaire. Paris : UNESCO, 1986. Vol. 3, 278 p., fig. 22

Ce volume est consacré à la formation des professeurs de mathématiques de l'enseignement primaire. Les textes provenant de seize pays ont été regroupés pour aborder les principaux problèmes : les objectifs de l'enseignement, partie analyse les grandes tendances actuelles des mathématiques scolaires : le concept de résolution de problèmes, les influences exercées par l'évolution de l'environnement, l'inégalité de réussite filles-garçons, la banalisation des calculatrices électroniques...

MORRIS (Robert), éd.

Etude sur l'enseignement des mathématiques : L'enseignement de la géométrie. Paris : UNESCO, 1987. Vol. 5, 214 P., fig. 22

Ce volume présente un panorama de la pratique actuelle de l'enseignement de la géométrie dans le monde. Certains chapitres traitent de cet enseignement aux divers niveaux (primaire, secondaire), d'autres rendent compte de la situation dans divers pays ou régions (Amérique latine, Etats-Unis, Canada, France, Royaume-Uni). Les études de cas sont suivies d'une analyse des obstacles à l'apprentissage de la géométrie : l'apprentissage de l'espace, l'apprentissage de la mathématisation de l'espace, l'apprentissage de la géométrie proprement dite.

WENHAM (E. J.), dir.

Tendances nouvelles de l'enseignement de la physique. Paris : UNESCO, 1986. 257 p., ill. (L'enseignement des sciences fondamentales.) 4

Les premiers chapitres de cet ouvrage portent sur les concepts d'énergie, d'entropie et d'irréversibilité et dressent un panorama des approches diverses de l'enseignement de l'énergie dans les écoles secondaires à travers

le monde (Japon, Italie, Etats-Unis...) La seconde partie de l'ouvrage porte sur des nouvelles approches des questions suivantes : enseignement de l'optique, expériences de laboratoire et en dehors, formation des enseignants. En conclusion, les auteurs ont réfléchi sur les liens qui unissent les professeurs de sciences et les sociétés où ils travaillent!

Enseignement des techniques

KING (Edmund).

Annuaire international de l'éducation : Le défi technologique / emploi, transformation sociale et réaction de l'éducation. Paris : UNESCO, 1986. Vol. 37, 396 p., tabl. 23

Cet annuaire a pour but l'étude des conséquences de l'évolution technologico-professionnelle pour l'éducation, telles qu'elles se révèlent dans les situations sociales nouvelles et tout particulièrement pour les classes d'âge comprises entre 16 et 25 ans. Après une introduction générale sur les mutations technologiques, ce document propose des exemples tirés des rapports des pays membres de l'UNESCO et examine les tendances prépondérantes au sein de groupes caractéristiques de pays spécialement là où l'on a affaire à des niveaux comparables d'expérience à l'égard des transformations technologiques. Un annuaire statistique par pays et par degré d'enseignement complète cet ouvrage.

RAYMOND (J.), VIGNAUD (J. M).

Activités manuelles et physico-technologiques dans le premier degré : une enquête nationale : de quelques constats. Paris : INRP, 1987. 86 p., bibliogr. (4 p.) 11

La présente enquête a pour objectif l'établissement d'un constat daté des pratiques des maîtres (de G. S au C. M. 2) dans les deux domaines où l'objet fabriqué, témoin de l'évolution de notre civilisation industrielle, est le plus présent : les activités physico-technologiques et les activités manuelles. Quatre axes d'analyse ont été retenus : l'organisation des activités, l'importance accordée aux savoirs, les préoccupations d'ordre méthodologique,

la mise en oeuvre de pratiques interdisciplinaires, avec une notion centrale servant de fil conducteur : la pédagogie de l'activité.

Informatique et enseignement

CULBERTSON (Jack A.), éd., CUNNINGHAM (Luvern L.), éd.

Microcomputers and education : Eighty-fifth yearbook of the national society for the study of education. Chicago : National society for the study of Education, 1986. Vol. 1, XII-292 p., tabl., bibliogr. Index. ✎ 21

Cet annuaire examine les effets dans la politique de l'éducation des technologies liées à la diffusion des micro-ordinateurs. Dans une première partie, les différentes communications relatent l'impact des ordinateurs sur les programmes éducatifs. Les auteurs de la seconde partie se penchent sur les problèmes administratifs et financiers que pose la mise en oeuvre des technologies informatiques dans le cadre scolaire. Dans la troisième partie, les exposés traitent des implications sociales que suppose l'application de ces technologies de l'éducation (résistance à la pression de la technique ; éducation civique dans une société de technicité ; influence du traitement de l'information sur l'éducation au sens large).

U - EDUCATION SPECIALE

Handicaps et inadaptation

ANGEL (Sylvie), ANGEL (Pierre), HORWITZ (Marc).

PELLETIER (Monique), préf., OLIEVENSTEIN (Claude), préf.

La poudre et la fumée : les toxicomanies, prévenir et soigner. Paris : Acropole, 1987. 237 p., bibliogr. (5 p.) (Essais.) ✎ 4

Cet ouvrage comprend six parties : - une histoire de la drogue, de l'Antiquité à nos jours ; - une description des principales drogues, suivant la classification de Lewin : Euphorica, Phantastica, Inebriantia, Hypnotica, Exci-

tantia ; - les itinéraires qui peuvent mener un jeune, un adolescent à la toxicomanie ; - la politique de prévention et d'information mise en place par divers ministères ; - le contrôle et la répression du trafic de drogue ; - les différents types de centres d'accueils spécialisés pour toxicomanes, avec leurs adresses.

BEAUCHESNE (Line).

L'abus des drogues : les programmes de prévention chez les jeunes. Québec : Presses de l'université du Québec, 1986. 107 p., bibliogr. (12 p.) (Monographies de psychologie ; 3.)

✎ 11

Cette monographie est un bilan des recherches évaluatives des programmes de prévention de l'abus des drogues chez les jeunes, au Québec, aux Etats-Unis. Recherches sur l'efficacité de ces programmes : ont-ils modifié les taux d'usage et d'abus des drogues ? les intentions d'usage ? les attitudes des jeunes à l'égard des drogues ? Recherches sur les composantes particulières des programmes : efficacité selon l'âge, le rôle accordé aux parents... Il semblerait que les programmes à stratégies multiples d'intervention soient plus efficaces que les programmes à modèle unique d'intervention ; ces programmes donnent une information aux jeunes sur les drogues, tiennent compte du développement de la personnalité du jeune et du type de relation qu'il peut établir avec une drogue, considèrent les modèles socio-culturels de consommation qui prévalent dans le milieu de vie du jeune.

CASAS (Joseph).

SENSIER (Evelyne), trad.

Vaincre la drogue. Paris : Editions de Vecchi, 1987. 160 p., tabl. ✎ 4

La première partie de cet ouvrage d'information est consacrée à une description des principales drogues (histoire, pharmacologie, effets, dangers) : opiacés, tranquillisants, alcool, stimulants, chanvre, hallucinogènes, solvants. La deuxième partie aborde les problèmes de prévention à l'école, de désintoxication et de réinsertion de l'ancien drogué. En annexe, sont fournies les adresses d'institu-

tions agréées et de centres spécialisés en toxicomanie.

CATANI (Maurizio), VERNEY (Pierre),
RICOEUR (Paul), préf.

Se ranger des voitures : les "mecs" de Jaricourt et l'auto-école. Paris : Méridiens ; Klincksieck, 1986. 199 p. (Sociologies au quotidien.) ✎ 11

Cet ouvrage est le résultat d'un travail mené par un sociologue et des éducateurs auprès de jeunes en difficulté, en région parisienne, à Jaricourt. Ils ont pu aborder le milieu de ces jeunes, à partir de leurs représentations et de leurs valeurs ; celles-ci, loin d'être désordonnées, forment système et entretiennent des rapports précis avec les représentations et valeurs de la société globale. Les auteurs ont observé ce système à partir de la signification sociale de la voiture ; par l'ouverture d'une auto-école, ils ont voulu aborder positivement un désir d'insertion sociale au lieu de souligner, par des activités de "réinsertion", une exclusion que les jeunes subissent déjà. L'étude de ce qui se passe dans l'auto-école, autour de celle-ci, avant et après l'obtention du permis, permet d'avoir une vision d'ensemble des relations sociales ; elle permet de voir comment se nouent les relations entre parents et enfants, entre amis, entre sexes, et d'étudier les variations que l'âge introduit dans ces relations.

RAPHAEL (Monique).

Le tabac : fumer ou ne pas fumer... voilà la question. Paris : CNDP, 1987. 64 p., ill. Index. (Références documentaires ; 40.) ✎ 31

L'analyse d'une centaine de références (ouvrages et périodiques) permet de faire comprendre les véritables dangers du tabac. Sont aussi proposées quelques solutions dans la lutte contre le tabagisme et des adresses (consultations antitabagiques, etc.).

Education spécialisée, prévention et rééducation

PITAUD (Philippe), ALLEE (Robert). Un service de prévention spécialisée : essai d'évaluation. Vanves : CTNERHI, 1987. 279 p., tabl. bibliogr. (24 p.) (Flash informations.) ✎ 11

Cette recherche s'inscrit dans la démarche générale de l'élaboration d'un modèle d'évaluation des pratiques de la prévention spécialisée, voire du travail social. Les auteurs ont retenu l'approche de la prévention spécialisée à partir d'un cas type : le Club des Jeunes de Hyères. La première partie est consacrée à la définition du contexte environnant de ce service (étude des processus dits de marginalisation, délinquance, toxicomanie, fugues ; le club lui-même), à ses pratiques (travail de rue, actions de l'été...). La deuxième partie analyse la demande sociale : quelles sont les attentes des jeunes et des travailleurs sociaux, quelles sont les réponses des élus, des administrateurs, de ces mêmes travailleurs sociaux ?

SELOSSE (X.), préf., BOUCHER (Nicole), éd.

Le travail d'intérêt général : rapport de synthèse du groupe de travail. Vanves : CTNERHI, 1987. 229 p., bibliogr. (6 p.) (Flash informations.) ✎ 23

Le Travail d'Intérêt Général (TIG) a été introduit dans la législation par la loi du 10 juin 1983. Les tribunaux correctionnels disposent ainsi d'une nouvelle peine : l'obligation d'accomplir au profit de la communauté un certain nombre d'heures de travail bénévole. Un groupe de travail s'est réuni en 1985-86 sur ce thème. Cet ouvrage propose une synthèse de leurs travaux, regroupés autour de quatre thèmes : - la mise en place du TIG dans les juridictions (cadre juridique de référence, expériences) - La population condamnée à une peine de TIG (analyse statistique de la population condamnée, cas des toxicomanes, des jeunes de moins de 18 ans) - Les organismes associés à l'application des TIG (relations d'expériences menées à la Croix-Rouge Française, BAS de Paris, Clubs de prévention...) -

Les TIG comme nouvelle pratique pénale (évaluation de l'impact social, la notion de sanction).

Surdoués

BERTHELOT (Jocelyn).

L'école de son rang. Québec : CEQ, 1987. 204 p., bibliogr. (21 p.) 11

L'histoire de la "douance" (élèves dits doués) remonte à l'Antiquité et s'affirme au XIXe avec les classifications d'individus selon le volume du cerveau, le Q. I.... Les promoteurs de cette idée invoquent que les enfants particulièrement talentueux sont négligés par l'école actuelle, ce qui conduirait certains d'entre eux à l'ennui, à l'abandon scolaire, voire à la délinquance. Mais pour de nombreuses personnes, le débat sur la douance se résumerait à un débat sur l'organisation scolaire et les problèmes posés par la diversité des élèves - diversité culturelle, sociale, d'intérêt et d'acquis, et sur les solutions possibles : enseignement coopératif, monitorat, révisions des contenus de l'enseignement.

HART (Françine).

Les doués à l'école : douance, personnalité et rendement scolaire. Montréal : Agence d'Arc, 1986. 72 p., tabl., bibliogr. (5 p.) 11

Le but de cet ouvrage est de cerner si l'élève doué extraverti réussit mieux en classe de français que l'élève doué introverti. L'étude a porté sur un total de 101 élèves (filles et garçons) de l'enseignement secondaire qui ont subi le test d'Inventaire de Personnalité d'Eysenck et un test standardisé de Compréhension de Textes. Il semble que cette dimension d'Extraversion - Introversion de la personnalité influence significativement la performance au test de Compréhension de Textes, pour le sexe masculin seulement.

X - EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

FANTINI (Mario D.), éd., SINCLAIR (Robert L.), éd.

Eighty fourth yearbook of the national society for the study of education : Education in schools and nonschool settings. Chicago : NSSE, 1985. Vol. 1, XV-288 p. Index. 5

Cet ouvrage réexamine le rôle de l'école, lieu traditionnel d'instruction et d'éducation, toutes les autres formes d'éducation institutionnalisée, et l'éducation totalement informelle. L'apport éducatif des familles, des institutions religieuses, des musées, du milieu du travail, des agences pour la jeunesse, des médias, est étudié. La création de liens entre ces divers environnements éducatifs grâce à une politique d'ensemble est envisagée. Le rôle majeur des écoles publiques est souligné pour unifier la coopération scolaire et extrascolaire.

Vulgarisation scientifique

CORDIER (Jean-Pierre), éd., TRANCART (Danielle), collab.

Les modes d'acculturation aux sciences et aux techniques des élèves du second degré : Intérêts et modes d'information scientifique et technique. Paris : INRP, 1987. Vol. 1, Pag. multiple, tabl. (Études et recherches sur les enseignements technologiques.) 11

Cette enquête a été menée auprès d'un échantillon de plus de 2200 élèves du second degré ; elle visait à connaître les modes d'ouverture des jeunes aux informations de divers types qui traitent des sciences et des techniques dans leur environnement para et extrascolaire. Les auteurs ont essayé de mieux connaître ces différentes pratiques (est notamment analysée la place de la télévision et la radio, la presse générale et spécialisée, les livres). L'analyse des conduites des élèves montre qu'elles sont indicatrices de différents modèles culturels, caractérisés par des lieux d'appropriation, des modalités d'acquisition et des sources de légitimité sociale différents.

La science, le livre, les jeunes. Massy : Lire pour comprendre, 1986. 208 p. **4**

Ce colloque sur l'information scientifique et technique à destination des jeunes regroupait des enseignants, des bibliothécaires, des scientifiques. Les questions suivantes ont été abordées : l'objet de l'information scientifique, la presse pour les jeunes et les encyclopédies, la mise en oeuvre de l'information scientifique, sa place dans la société. On assiste à une redistribution du capital-savoir, le rôle de la vulgarisation est de compléter le rôle de l'école pour assurer cette redistribution. Le livre doit avoir une place privilégiée dans cette vulgarisation.

Z - INSTRUMENTS GENERAUX D'INFORMATION

CAPUS (Y.), MAILLEBOUIS (M.).

La formation professionnelle continue en France : où et comment s'informer ? Paris : C2F, 1987. 72 p. **33**

Document pratique qui présente les outils et les sources documentaires en formation permanente, en particulier le thésaurus ADEP (1982) qui permet de structurer ce champ, les centres de ressources (administrations, entreprises, associations, B.U., etc.). En annexe se trouve une méthodologie de la recherche documentaire avec un rappel des différentes notions utilisées en bibliothéconomie : différentes sortes de bibliographies, présentation des produits documentaires (résumés synthèses...). On peut également consulter la liste des revues spécialisées dans le domaine de la formation continue, assortie de renseignements très utiles (adresse des éditeurs, prix de l'abonnement...).

Avec ce numéro de *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation* et le départ à la retraite de Geneviève Lefort qui assumait la sélection des revues, s'arrête le signalement des articles de périodiques fournis par le Centre de Documentation Pédagogique de l'École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud. Une autre formule sera proposée dans un prochain numéro.

OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Depuis plusieurs années, dans la *Revue Française de Pédagogie*, puis dans *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, nous publions la liste des thèses concernant l'éducation, récemment soutenues en France.

Comme le *Répertoire des thèses de Sciences de l'Éducation* élaboré par Jeanne Contou à l'Université Paris V, cette initiative a pour but de mettre en valeur une ressource documentaire appréciable. En effet, les thèses représentent environ le tiers des documents recensés dans la *Bibliographie annuelle de la recherche française en éducation* (INRP).

Nous avons voulu poursuivre cet effort de valorisation dans une perspective plus qualitative : faire apparaître les thèses dont l'apport est le plus notable et donner une information plus approfondie à leur sujet. A cette fin, il nous a semblé que la procédure la plus efficace était de faire appel aux meilleurs experts : les membres du jury. C'est pourquoi nous nous sommes adressés à un certain nombre de professeurs qui, à différents titres, participent à ces jurys, en leur demandant de nous faire part des travaux qui leur ont paru les plus remarquables.

La question posée était la suivante : « *Au cours de l'année écoulée (octobre 1986 - septembre 1987), quelles sont la ou les thèses (se limiter à quelques titres, par exemple deux ou trois) qu'il vous paraît particulièrement nécessaire de faire connaître au public des Sciences de l'Éducation ?* »

Cette première contribution a encore un caractère expérimental. En effet, le nombre des participants à cette entreprise est pour l'instant limité. Dans un premier temps, il n'a pas été possible de développer une concertation sur les critères de sélection. Les textes qui nous ont été fournis concernant la description des travaux ont des origines et des dimensions différentes. Cette livraison permet cependant à tous ceux qui y ont participé d'en évaluer les caractéristiques pour une amélioration ultérieure. Et dès maintenant, elle répond à son objet : attirer l'attention sur un certain nombre de thèses particulièrement dignes d'intérêt. Nous faisons bien entendu appel à tous les professeurs concernés pour prendre part à l'élaboration de cette rubrique.

Jean Hassenforder

Titres communiqués par Guy Avanzini, professeur de Sciences de l'Education à l'université Lyon II.

- **FATH (Gérard).**- *L'école laïque en France et son espace axiologique : aspects historiques et cliniques.*- 1987.- 756 p.

Thèse d'Etat de Lettres et Sciences humaines, Université de Nancy II, professeur Alain Gouhier, rapporteur.

La thèse de Mr. Fath mérite d'être louée pour la qualité de la réflexion philosophique qu'elle propose et conduit de façon intelligente, fine, sensible et très solidement informée et argumentée. Son objectif souvent à la fois courageux et généreux, vise très opportunément et de manière novatrice, à dépasser certains conflits et à écarter des points de vue sommaires, en passant à une conception ouverte de la laïcité. Ce projet donne lieu à un long développement, qui comporte souvent d'excellentes analyses.

(Guy Avanzini, rapporteur.)

- **GAILLOT (Bernard-André).**- *Evaluer en arts plastiques. De l'approche des problèmes et des mécanismes de l'évaluation en matière d'éducation plastique aux questionnements pédagogiques qu'elle suscite.*- 1987.- 348 p.

Thèse de 3e cycle, Université Lumière (Lyon II).

Analyser quelques-uns des rouages et déterminants de l'évaluation en arts plastiques, afin d'aider à une meilleure gestion pédagogique de celle-ci et, au-delà, d'éclairer les conditions et les voies d'une éducation artistique à la fois cohérente et vivante : tel est le parcours de cette re-

cherche rigoureuse et d'autant plus précieuse que les travaux d'ordre docimologique sont rares dans ce champ disciplinaire. Le coeur de l'étude met en oeuvre des dispositifs expérimentaux permettant de dégager méthodiquement plusieurs déterminants de l'évaluation ; influence des informations a priori relatives aux productions ; l'effet de contraste ; l'influence de la variable coloris ; la variable complexité... Et l'auteur, loin de clore sa recherche sur quelque grille d'évaluation standardisée, en utilise les résultats comme leviers pour une réflexion approfondie sur les manières de problématiser les activités plastiques. Il décrypte et confronte divers modèles et attitudes pédagogiques, et interroge les logiques, les modalités et les types d'évaluation qui en procèdent. Il aboutit enfin à des propositions où l'évaluation est organiquement repensée dans le cadre de la "classe-atelier" et d'une articulation des exigences de l'apprentissage à celles de l'acte créateur ; la psychologie de l'esthétique et la pédagogie des arts plastiques s'enrichissent, par cette recherche, d'apports véritables.

(Bruno Duborgel, rapporteur.)

- **ROBITAILLE (Pierre).**- *IFEAP et formation à plein temps.*- 1987.- 345 p.

Thèse de Doctorat nouveau régime de Sciences de l'Education. Professeur Robert Martin, président du jury.

Cette thèse vise à rechercher la permanence d'un projet pédagogique en ce qui concerne la formation de cycle court de l'enseignement agricole privé. Le plan situe l'évolution de la stratégie de formation de 1977 à 1986 et se présente sous forme chronologique.

L'objectif est de faire émerger l'existence d'un projet pédagogique concernant une formation donnée au sein d'une institution précise et s'adresse à une certaine population. A cette fin, la première partie est consacrée à la présentation de l'Institut de Formation de l'Enseignement Agricole Privé (I.F.E.A.P.) et des missions de l'enseignement agricole.

L'établissement est présenté de façon sobre dans son organisation et ses directions de formation et l'on peut suivre son développement année par année. La présentation de l'équipe actuelle est relativement personnalisée. Elle aboutit à trois questions : "Qu'est-ce que cette formation et qui y vient ?", "Comment a-t-elle évolué depuis sa création à la sortie d'un projet écrit à la fin de la septième année ?". Comment a-t-elle mis en oeuvre ce projet depuis lors ?". Suit un descriptif qui répond au constat de situation et aux questions posées et une présentation quantitative des personnes en formation suivant diverses variables (sexe, âge, ...).

La deuxième partie s'attache à définir la formation et son évolution au cours des années. Ceci conduit naturellement à une troisième, "l'évaluation durant les sept premières années". Suivent alors de nombreux éléments de contenu sur les diverses pratiques évaluatives, les délivrances de diplômes, ... (énoncé de critères d'élaboration, d'évaluation et de validation). Une quatrième réintègre les éléments historiques dans la situation actuelle et vise à l'émergence de quelques points de formation. Enfin, une conclusion reprend les spécificités de l'I.F.E.A.P. que l'auteur synthétise dans une volonté permanente d'être au service des stagiaires.

Excellent travail.

(Résumé du rapport de soutenance.)

Titres communiqués par Jean-Claude Filloux, professeur de Sciences de l'éducation à l'université Paris X.

■ GLAYSE (Jacques).- *Les paradoxes d'une intégration institutionnelle.* - 1987.- 220 p.

Thèse de troisième cycle. Jury : G. Vigarello, président ; G. Ferry, rapporteur ; C. Pujade-Renaud.

Il s'agit d'un tableau très élaboré de la situation de l'éducation physique dans le secondaire, sa dynamique, ses paradoxes, - d'autant plus actuel que l'E.P.S. connaît aujourd'hui une "intégration" officielle. La question que pose la thèse est la suivante : cette intégration est-elle simple réunion à un ensemble plus vaste, ou maintien dans l'école comme un corps étranger ? Est-ce une assimilation de pratiques ou d'idéologies ?

Etude de type clinique : le professeur de gymnastique, celui que l'on regarde, est ici celui que l'on écoute et qui écoute. Elle débouche sur un problème plus large : et si le malaise des professeurs d'éducation physique ressemblait, en l'accentuant, au malaise de l'ensemble des enseignants aujourd'hui ?

■ LINARD (Monique).- *Machines à représenter : l'analogie des images et la logique de l'ordinateur en éducation et formation.* - 1987.- 316 p.

Thèse d'Etat de Lettres et Sciences Humaines, université de Paris X. Jury : G. Ferry, président ; J.C. Filloux, rapporteur, J.F. Lyotard, M. Tardy, D. Hameline.

Synthèse de vingt ans de travaux personnels dans le domaine des Technologies Educatives, spécialement sur les relations entre l'individu qui apprend et des machines telles que vidéo et ordinateur. Un

parcours à la fois théorique et expérimental allant de la linguistique à l'EAO et l'Intelligence Artificielle via l'A.V. et la Psychologie. La "Représentation" est le concept central utilisé pour analyser les nombreuses dimensions et les effets de l'introduction massive de nouveaux objets cognitifs (images et programmes de base électronique) à l'intérieur même des processus cognitifs de l'homme apprenant. Caméra vidéo et ordinateur objectif et modélisent chacun de façon spécifique l'un des deux différents modes humains de représentation mentale : ou, l'analogique sensible global et le logique rationnel analytique.

Par leurs boucles de feedback et leur interactivité, ces machines médiatisent efficacement mais interfèrent aussi de façon complexe et ambivalente dans nos processus cognitifs, avec des effets aussi bien négatifs que positifs sur l'apprentissage. On pose l'hypothèse qu'un nouveau mode de narcissisme, mental, se développe dans l'interaction en miroir entre représentations humaines internes et représentations artificielles externes. Ceci pourrait être une origine des différences interindividuelles considérables de comportement observées sur le terrain. De plus, la logique de l'ordinateur induirait chez certains une dérive névrotique de type obsessionnel, d'une attitude de maîtrise (légitime) à une attitude d'emprise (névrotique) fondée sur le contrôle tout-puissant de mondes formels abstraits isolés de toute source de perturbation. En fait, les applications purement instrumentales de la technologie sont un échec persistant en éducation depuis quarante ans. Une nouvelle rationalité "dégrisée" est nécessaire dans ce domaine pour repenser des stratégies politiques et pédagogiques plus

modestes, ouvertes et réalistes, mieux adaptées à un homme apprenant essentiellement divers, changeant et multidimensionnel.

■ NATANSON (Madeleine).- *Réparation symbolique et alliance pédagogique*.- 1987.- 280 p.

Thèse de troisième cycle. Jury : G. Ferry, président ; J.C. Filloux, rapporteur, B. Gibello, Dr. J. Guillot.

A travers des études de cas et une problématique théorique, est proposée la fondation d'une "alliance" de la psychanalyse et de l'éducation, dans une perspective thérapeutique. Est analysée dans ce cadre la problématique du transfert dans la cure psychanalytique et dans la fonction enseignante. Le rapport d'enseignement, selon l'expérience évoquée de prise en charge de jeunes "mongoliens", s'établit comme une alliance de travail, où s'allie la partie du sujet apprenant, désirant apprendre, et ce qui de l'enseignant, tient du désir d'enseigner et de réparer.

La partie plus théorique de la thèse montre que dès les débuts de la psychanalyse, avec Freud et des disciplines "pédagogues", le principe d'une telle alliance dans la pratique et dans le discours pédagogique était retenu, comme le montre la création de 1926 à 1934 de la Revue de pédagogie psychanalytique.

Des ouvrages peu connus, ainsi que des articles de la Revue citée, sont analysés.

Il s'agit d'un travail original, en ce sens que l'aspect pédagogique de la relation thérapeutique est développé et argumenté.

Titres communiqués par Gabriel Langouet, professeur de Sciences de l'éducation à l'université Paris V.

■ **BARON Georges-Louis.** - *La constitution de l'informatique comme discipline scolaire, le cas des lycées.* - 1987. - 229 p.

Thèse de doctorat nouveau régime, Université René Descartes. Directeur : G. Langouet.

Voulant étudier le problème de la constitution de l'informatique comme discipline scolaire, Geroges-Louis Baron dans une thèse récemment soutenue a été amené - à juste titre - à le replacer dans le contexte plus vaste de la constitution de l'informatique comme *fait social*. Plus précisément, il a abordé trois types de questions : comment s'est constitué le savoir savant qui a servi de base et de modèle au savoir enseigné ? Comment, dans le contexte scolaire a pu apparaître un consensus sur l'opportunité d'enseigner l'informatique ? Comment fonctionne cette nouvelle discipline, à qui s'adresse-t-elle, qui sont les enseignants chargés de l'enseigner ?

Il montre que l'informatique a acquis au début des années 1970 une légitimité scientifique l'amenant à se constituer progressivement en *champ* universitaire relativement autonome. A la même époque, elle est également entrée dans le système scolaire : comme discipline technologique tertiaire de second degré, d'abord, ce qui était lié à l'existence d'un consensus sur la nécessité de la formation d'informaticiens, et surtout de programmeurs. Sous la forme d'une expérience nationale d'introduction de l'informatique dans les lycées ensuite, qui devait fonder les développements ultérieurs.

Fait singulier, sans équivalent dans les autres pays industrialisés, avant tout équipement des lycées, un système cohérent de formation continue approfondie à l'informatique a été mis en place à cette occasion pour les enseignants de toutes disciplines. G.-L. BARON montre que l'un des effets les plus notables de ces investissements en formation aura été de créer un noyau d'acteurs ayant une compétence réelle en informatique, et de permettre le développement d'un champ *informatique pédagogique*.

En son sein s'est déroulée, au moment des vagues de développement de l'informatique dans le système éducatif, une lutte pour la définition légitime de ce qu'est *vraiment* l'informatique à l'école qui s'est structurée autour de deux visions antagonistes, analogues à celles qui avaient émergé auparavant pour l'audio-visuel à l'école, *l'objet* et *l'outil* d'enseignement.

Si la décennie 1970/1980 a vu le développement de l'utilisation de l'informatique dans les diverses disciplines, surtout sous la forme d'Enseignement Assisté par Ordinateur, la décennie 80 a ensuite consacré la naissance de l'informatique comme discipline optionnelle de formation générale à vocation relativement transversale.

En l'espace d'une quinzaine d'années une nouvelle discipline de formation générale a commencé à voir le jour, même si c'est sous forme optionnelle et si les enseignants ne sont pas titulaires d'un grade spécifique et continuent à enseigner leur discipline. Une demande sociale a ainsi été mise en rapport avec une offre d'enseignement, en rentabilisant des investissements en formation déjà réalisés, et sans venir directement à contre-courant des intérêts établis des autres disciplines. En revanche, l'informatique s'est de la sorte trouvée placée sur le même pied que toutes les disciplines optionnelles, par exemple les langues, en dehors du tronc commun de la

formation des élèves, et a été confrontée aux problèmes et aux contraintes rencontrées par toutes ces options ; rôle relativement marginal, sélection des élèves, abandons en cours de scolarité... Dans les faits, elle semble être devenue une option prestigieuse surtout suivie par des élèves de bon profil scolaire.

(Résumé d'auteur
avec assentiment du professeur).

Titres communiqués par Louis
Legrand, professeur émérite
l'Université de Strasbourg I.

■ BRASSART (Dominique). - *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique)*. - 1987. - 4 vol. 624 p. (+ 529 d'annexes).

Thèse de troisième cycle (nouveau). Directeur L. Legrand

Ce travail s'inscrit dans un courant de recherches qui visent au développement théorique et pratique d'une *didactique des textes écrits*, de leur compréhension et de leur rédaction. Cette didactique trouve un triple ancrage dans une théorie de l'*expertise* (recherches sur les schémas textuels prototypiques, cf. Kintsch et van Dijk, Bereiter et Scardamalia par ex.), dans une théorie de l'*acquisition* (cf. le modèle de Karmiloff-Smith du développement langagier comme espace de résolution de problème à part entière et les trois phases successives de "traitement par données/traitement par concept/traitement par concept et données), dans une théorie de l'*intervention* (pour activer en les contrôlant les processus "naturels" d'apprentissage des élèves, sont favorisés en classe des situations-problèmes et des dé-

marches de résolution de problème, les facilitations procédurales, les conflits socio-cognitifs en groupes restreints et l'objectivation épilinguistique métaprocedurale). Est ainsi esquissée une *didactique cognitive* des processus, plus que des produits, qui vise à aider les élèves à se construire des schémas textuels prototypiques ou concepts de textes, à mieux les maîtriser pour pouvoir les mobiliser de manière stratégique et non mécanique. Le *texte argumentatif* est, à la différence du récit, peu ou pas enseigné à l'école et au début du collège, mal connu dans son développement ontogénétique. Le plan expérimental suivi ("avant/après" avec groupe témoin, sur une population de 156 élèves répartis du CE2 à la 5ème) et les analyses des données recueillies à 6 épreuves de compréhension, de rappel et de rédaction (analyses statistiques "en masses", analyses multifactorielles des réponses individuelles) permettent de dégager quelques résultats.

Dans le continuum ontogénétique *trois grandes phases développementales* (8-9 ans, 9-10 ans, 11-13 ans) sont descriptibles en termes de maîtrise du schéma textuel argumentatif (complexe), aussi bien en compréhension- rappel (de quelques rares détails locaux dispersés à un centrage sur des macro-informations qui permettent une articulation argumentative minimale) qu'en rédaction-composition (de textes non-argumentatifs jussifs produits par collage ou "annonce d'arguments" à une certaine élaboration argumentative qui associe dilatation-expansion argumentative et linéarisation chrono-logique). Ce développement textuel s'accompagne d'une tendance à la baisse relative (et à la diversification) du marquage par les connecteurs de l'enchaînement des phrases, tendance confirmée par les sondages réalisés chez les adultes compétents. L'intervention didactique semble avoir produit

quelques *effets significatifs* chez les élèves les plus jeunes, du CE2 et du CM1, en compréhension-rappel comme en rédaction. Ces résultats tendent à montrer qu'il est possible et "rentable" de travailler avec de jeunes élèves le texte argumentatif écrit et sans doute, plus largement, les divers types de textes de notre culture. Le non-effet significatif sur les élèves moins jeunes peut s'expliquer par le caractère trop "simple" ou perçu comme tel des exercices proposés (les mêmes du CE2 à la 5ème !), le choix de l'objectivation épilangagière métaprocédurale (une part plus grande devrait peut-être être faite à la réflexion et à l'étude métalangagière, à condition de contrôler les risques d'"effet Papy ou Jourdain"), la faiblesse du *contrat didactique* passé entre maître et élèves à partir du CM2 : exemple d'"effet Diénes" qui montre qu'un matériel didactique, même excellent, ne suffit pas à lui seul à provoquer des effets d'acquisition chez les élèves. Autant de pistes pour poursuivre la recherche.

(Résumé d'auteur).

- FORQUIN (Jean-Claude).- *Le débat sur l'école et la culture chez les théoriciens et sociologues de l'éducation en Grande-Bretagne (1960-1985)*.- 1987.- 667 p., index, bibliogr.

Thèse d'Etat de Lettres et Sciences Humaines l'Université de Strasbourg I. Directeurs : O. Reboul (Philosophie) et L. Legrand (Sciences de l'éducation).

La question des contenus d'enseignement et de leur mode de structuration au sein des programmes et cursus occupe en Grande-Bretagne une place importante dans la réflexion pédagogique et fait l'objet d'une approche systématique de la part des théoriciens et sociologues du "curriculum". Aussi s'est-on donné pour objet

dans la présente étude de décrire certains apports essentiels de ce courant de recherche au cours de la période 1960-1985, en prenant comme fil conducteur le développement du débat sur les enjeux culturels de la scolarisation. La première partie de la thèse porte sur les contributions des trois auteurs qui ont paru constituer des "références fondatrices" dans le cadre de ce débat : il s'agit du penseur socialiste Raymond Williams (apôtre de la démocratie culturelle et de l'égalité d'accès aux ressources éducatives), du théoricien néo-conservateur G.H. Bantock (partisan d'un système éducatif dualiste dans lequel la haute culture intellectuelle serait réservée à une élite) et du philosophe Paul Hirst (qui cherche du côté de l'épistémologie la justification d'un curriculum "libéral" centré essentiellement sur le développement de la pensée conceptuelle). La deuxième partie est consacrée à des apports plus spécifiquement sociologiques, principalement ceux de la "nouvelle sociologie de l'éducation", un courant de pensée diffus et instable (influencé à la fois par l'"interactionnisme symbolique" américain, la "phénoménologie sociale", l'anthropologie culturelle et la sociologie néo-marxiste avec laquelle il finira dans une certaine mesure par se confondre), mais qui, autour d'auteurs comme Basil Bernstein, Michael F.D. Young, Neil Keddie, G. Esland, G. Vulliamy ou G. Whitty, a contribué au cours des années soixante-dix à renouveler profondément la réflexion sur les processus et les programmes d'enseignement, par la mise en oeuvre d'une approche "critique" et "antipositiviste" qui conduit à souligner le caractère "socialement construit", voire "politiquement biaisé" des savoirs scolaires et des valeurs académiques. Deux grands débats théoriques et pédagogiques (nourris par les apports précédemment évoqués) sont abordés dans la troisième partie de la

thèse. L'un concerne les implications épistémologiques et pédagogiques de la critique sociologique des savoirs scolaires et tourne autour de l'opposition entre rationalisme et relativisme. L'autre porte sur les implications éducatives du pluralisme culturel dans les sociétés contemporaines et met aux prises différentes conceptions de ce que peut être aujourd'hui une école "multiculturelle". Dans la conclusion se trouve développée une réflexion sur la place qui peut être faite au concept de culture au sein de la théorie de l'éducation. Cette réflexion conduit à mettre l'accent sur l'existence d'une sorte de "conflit des interprétations" inévitable entre pensée pédagogique et pensée sociologique.

(Résumé d'auteur.)

■ **KEMPF (Marthe).** - *L'apprentissage de la lecture au cours préparatoire, conditions de son efficacité.* - 1987.- 330 p.

Thèse de doctorat nouveau régime, université Louis Pasteur, Directeur Louis Legendre.

Cette thèse est délibérément orientée sur la présentation d'une observation "in vivo" conduite sur 15 classes de C.P., dont des classes Z.E.P. en 1983 et 1984. Elle répond à la question suivante : Comment les maîtres de C.P. enseignent-ils la lecture avec succès ?

Elle a pour objectif de croiser, par une approche systémique, trois axes distincts de la relation pédagogique : l'apprentissage des élèves, l'enseignement du maître, les conditions institutionnelles.

L'analyse comparative fine des pratiques pédagogiques des maîtres concernés et celle des acquisitions en lecture de leurs élèves permet de dégager les résultats suivants en tenant compte tout particulière-

ment de la catégorie des élèves "à risque". Ces derniers ont été caractérisés à partir des redoublements et des critères socio-professionnels de leurs familles.

Alors que les conditions d'apprentissage n'ont aucune importance pour les élèves de milieux "favorisés" puisqu'ils réussissent aussi bien dans toutes les classes, il n'en est pas de même pour ces élèves "à risque". L'enquête éclaire certaines faiblesses de leurs capacités à apprendre. Elle révèle surtout l'impact de l'encadrement pédagogique pour leur réussite au niveau de la compréhension, de l'oralisation et de l'encodage. Les résultats de ces élèves varient selon la composition des classes et selon la didactique. Les classes hétérogènes leur sont favorables ainsi que les incitations pédagogiques propres à certains maîtres. En effet, le souci de tous les maîtres observés est d'amener les élèves à lire, en accentuant l'apprentissage et vers la compréhension de l'écrit, et surtout vers la maîtrise de la combinatoire. Mais ces objectifs ne sont atteints qu'en présence des maîtres dont la manière d'enseigner se caractérise par la conjonction suivante. Il apparaît que leurs contenus d'enseignement s'emboîtent progressivement les uns aux autres ; la lecture fonctionnelle se pratique largement en succédant à l'apprentissage systématique de la combinatoire. Il apparaît aussi que leurs élèves maîtrisent le code écrit à l'aide d'activités d'apprentissage successives faisant appel à tous les niveaux taxonomiques (La production personnelle d'écrits est pratiquée dès le début de l'année). A l'aide aussi d'une motivation externe pressante. Il apparaît finalement que leurs comportements sont cohérents avec les objectifs qu'ils poursuivent, les "matériaux" qu'ils utilisent et leur attitude fondamentale de pédagogie.

Par ailleurs, cette enquête montre que la relation supposée entre réussite en lecture et bagage langagier n'est pas vérifiée dans tous les cas.

(Résumé d'auteur.)

■ **NIQUE (Christian).**- *La petite doctrine pédagogique de la Monarchie de Juillet (1830-1840).*- 1987.- 1014 pages (2 tomes).

Thèse de doctorat d'Etat de Sciences de l'éducation, Université Louis Pasteur, Strasbourg.

Avant 1830, les libéraux français revendiquaient le développement de l'instruction primaire populaire et croyaient aux vertus de la méthode d'enseignement mutuel. Ayant en main le pouvoir après la Révolution des Trois Glorieuses, ils se mettent en effet immédiatement à la préparation d'une loi incitant la création d'écoles et fixant leurs modalités de fonctionnement. Cependant, contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, ce n'est pas la méthode mutuelle qu'ils généralisent, mais sa concurrente, la méthode simultanée.

L'objet de cette thèse est de tenter de comprendre pourquoi et comment a pu avoir lieu ce "renversement", pourquoi et comment, en prenant le pouvoir, les responsables de Juillet ont pu changer ainsi de politique pédagogique. On est ainsi conduit à analyser les relations des milieux pédagogiques et des milieux politiques dans une période clé de l'histoire de l'école. Dans ce souci, sont évoqués par exemple la tentative de Jacotot, les débats parlementaires (notamment en vue d'étudier les projets de loi successivement présentés à l'assemblée), l'action des ministres, le rôle de l'Eglise, l'importance du mouvement associatif, et en particulier de la Société Pour l'Instruction Elémentaire, etc...

C'est, bien entendu, l'action de Guizot qui est essentiellement interrogée. C'est ce "doctrinaire", peu libéral, mais qui arrive au pouvoir grâce à la révolution libérale de Juillet 1830, qu'on doit, en 1833, la loi fondatrice de l'école primaire et le dispositif de gestion de ce nouveau "service public". Et c'est à l'un de ses proches, Paul Lorain, qu'on doit une action tenace contre l'enseignement mutuel et pour la promotion de l'enseignement simultané. Paul Lorain a toujours agi dans l'ombre du ministre, sans doute pour ne pas heurter la majorité politique. C'est ainsi qu'il a convaincu Guizot de le suivre, puis évincé les collaborateurs du ministre qui s'opposaient à lui, et enfin élaboré de véritables outils de gestion de la pédagogie qu'il a mis au service de sa cause. Paul Lorain est donc l'homme du renversement doctrinal étonnant qui a eu lieu après 1830. Cette thèse met en lumière son action subreptice et acharnée, et analyse ses progrès et son succès définitif en 1840. Elle permet d'illustrer les relations qui existent entre les choix politiques et les choix pédagogiques, et de conclure que la pédagogie est devenue sous la Monarchie de Juillet une véritable affaire d'Etat.

(Résumé d'auteur.)

Titres communiqués par Eric Plaisance, professeur de Sciences de l'éducation à l'Université Paris V.

■ **HENRIOT-VAN ZANTEN (Agnès).**- *L'Ecole et le milieu local.*- 1987.- 2 vol., 543 p.

Thèse de doctorat nouveau régime, université R. Descartes. Directeur V. Isambert-Jamati.

Le thème central de ce travail est l'étude des interactions entre l'école et son environnement local dans deux secteurs défavorisés - un canton rural isolé, des quartiers populaires autour d'une ville moyenne de province - et des modifications qui ont pu y être introduites par la politique de zones d'éducation prioritaires. Dans une première partie, l'institution scolaire est présentée dans sa spécificité locale en soulignant les traits distinctifs de son fonctionnement interne et de ses relations avec les autres institutions. La deuxième partie est consacrée à l'étude des rapports des parents d'élèves à l'école à travers une analyse des discours de trente familles dans chaque zone qui essaye à la fois de restituer leur vision des choses et de l'insérer dans un contexte historique, social et local donné. La troisième partie de cette recherche concerne l'examen des représentations et des pratiques du corps enseignant et, plus particulièrement, de ses relations avec d'autres groupes - pouvoirs locaux, associations, travailleurs sociaux... - qui revendiquent aujourd'hui une place croissante dans le champ éducatif. La dernière partie est consacrée à l'analyse de la politique de zones d'éducation prioritaires sur le plan local. Celle-ci est étudiée dans son rôle de révélateur d'un certain nombre de phénomènes déjà existants mais aussi dans son rôle moteur dans le domaine éducatif et social. Cette recherche fait ressortir à la fois l'importance des variations en fonction des caractéristiques propres à chaque milieu local et la nécessité de tenir compte de chaque configuration locale pour ouvrir davantage l'école aux couches défavorisées de la population.

(Résumé d'auteur.)

- ROUSSEL (Roger).- *De l'école primaire à l'école élémentaire.*- 1987.- 321 p.

Thèse de doctorat de troisième cycle en sociologie. Directeur : V. Isambert-Jamati.

L'étude de l'évolution de la place accordée par l'enseignement du premier degré aux activités scientifiques ou expérimentales est l'occasion d'une mise en évidence de nombreuses transformations de l'école au cours des 60 dernières années (programmes, pratiques, valeurs pédagogiques, origines sociales et formation professionnelle des maîtres). Avec la fin des classes élémentaires des lycées et celle du primaire supérieur, l'école primaire est transformée en école élémentaire. Sa relative autonomie laisse la place à une soumission aux valeurs du secondaire dont elle devient lapropédeutique.

Sa culture, que l'on considérait comme "primaire", orientée vers la pratique, l'utile, a laissé la place à d'autres formalismes. Ses méthodes qui faisaient appel à la mémoire, à la répétition et aux automatismes ont été disqualifiées. La notion de modèle pédagogique est rejetée. L'école primaire voulait "imprimer" l'enfant, l'école élémentaire veut qu'il "s'exprime". Une enquête par questionnaire (N=207) auprès de maîtres d'un département de la banlieue parisienne montre les nouvelles valeurs scolaires et pédagogiques en cours et leur inégale diffusion suivant la composition sociale des publics scolaires. Elle confirme la relégation des activités expérimentales et scientifiques. Le monde physique et matériel, le monde des choses, serait de plus en plus ignoré par l'école. Ces changements, que plusieurs réformes ont accompagnés ou favorisés, semblent aussi partiellement liés à l'évolution des cursus scolaires des nouveaux maîtres et à la transformation de la formation professionnelle qui, assurée par des professeurs du secondaire, est plus académique que professionnelle. Ils pourraient être aussi en rapport avec l'évolution des origines sociales des maîtres (de plus en plus issus

des classes moyennes et supérieures) et avec la féminisation du corps. Certains de ces changements et des paradigmes qui les accompagnent (et qui correspondent à une véritable redéfinition de la culture scolaire légitime à ce niveau) pourraient ne pas être étrangers aux difficultés rencontrées très tôt par certaines catégories d'enfants ainsi qu'aux échecs scolaires dont on sait, de plus en plus, que l'origine se situe assez souvent à ce niveau de l'enseignement.

(Résumé d'auteur.)

■ UZE (Madeleine).- *Etude diachronique d'un apprentissage tardif de la lecture et de l'écriture chez des adolescents et adultes dits "handicapés mentaux". Essai d'analyse linguistique des énonciations orales et écrites d'un groupe d'apprenants.* - 1986.- 2 t., 521 p.

Thèse de doctorat nouveau régime, université de la Sorbonne nouvelle- Paris III. Directeurs : L. Lentin et J. Perrot.

Les thèses de L. LENTIN, concernant le passage du "penser-parler" au "lire-écrire" dans la continuité, ont fait leurs preuves avec des enfants tout-venants. Des adolescents et adultes n'abordant que tardivement l'entrée dans l'écrit, du fait d'une évolution lente de leur développement cognitif, devraient pouvoir bénéficier de ce même processus au cours duquel l'activité de lecteur est envisagée comme un acte langagier. Il s'agit, au cours de cette étude, de vérifier cette hypothèse en rendant compte d'une expérimentation qui s'est déroulée de novembre 1981 à janvier 1984. Pour permettre une telle expérimentation, des textes à progression syntaxique ont dû être élaborés à l'intention de ces apprenants tardifs. Il convient conjointement de s'assurer de leur adéquation. De nombreuses énonciations orales et écrites ont

été recueillies. Un essai d'analyse linguistique approfondie de ce corpus est présenté, dans le but d'apporter un éclairage complémentaire sur la manière dont la maîtrise du langage oral a conduit progressivement à celle de l'écrit les apprenants concernés.

Au terme de cette étude, les hypothèses de départ apparaissent dans l'ensemble confirmées. Il reste à conduire de semblables expériences, avec d'autres catégories d'apprenants tardifs, illettrés "tout-venant" : elles ont toutes les chances d'être positives. Une telle recherche invite d'ailleurs à gommer cette notion de catégories dans la mesure où elle implique plusieurs remises en cause : l'âge limite précis à partir duquel la fonction langage cesserait de s'élaborer ; les structures mentales dites "déficientes" en raison desquelles on pourrait pronostiquer une impossibilité d'accès à la langue écrite ; les types de locuteurs nécessairement réduits à un usage limité du système de la langue et notamment inaptes au métalangage et, dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres, l'idée d'une frontière nettement tranchée entre le pathologique et le normal.

(Résumé d'auteur.)

Titres et résumés communiqués par Jacques Wittwer, professeur de Sciences de l'éducation à l'université Bordeaux II.

■ CANARIO (Rui).- *Problématiques de l'innovation : L'interaction entré le C.D.I. (Centre de documentation et d'information) et l'établissement scolaire.* - 1987.- 587 p.

Thèse de doctorat de l'université de Bordeaux II.

L'innovation pédagogique, qu'est-ce que c'est ? R. CANARIO, après une analyse conceptuelle de la notion, prend pour exemple les Centres Documentaires d'Information. Travaillant sur le terrain urbain et rural, il étudie plusieurs C.D.I., en constate les différences de fonctionnement et montre que dans la plupart des cas, l'espoir d'innovation placé dans ces C.D.I. s'estompé et disparaît, l'institution scolaire récupérant le plus souvent leur utilisation pour un retour aux pratiques traditionnelles.

■ CHANCEAULME-JOUBERT.-

Mourir... ultime tendresse. Contribution à l'étude des problèmes posés par la formation des personnels soignants dans leur relation avec les grands malades et les mourants.- 1987.- 478 p.

Thèse de doctorat d'état es-lettres et sciences humaines.

Comment sensibiliser, initier une équipe de soignants à l'accompagnement de malades définitivement condamnés, comment les conduire, les aider à s'éteindre ? Telle est la lourde tâche à laquelle Mme CHANCEAULME-JOUBERT consacre certaines de ses interventions de psychosociologue. Dans une thèse courageuse, après des considérations historiques sur le sujet, s'appuyant sur un protocole réel de formation, elle expose, explique comment il est possible d'atténuer les difficultés qu'éprouvent les soignants en prise quasi quotidienne avec ce douloureux passage.

■ GENESTE (Philippe).- *Gustave GUILLAUME, psychologue du langage ? Comparaison de deux théories opératoires : psychologie génétique et psycho-mécanique du langage, Jean Piaget-Gustave Guillaume.*- 1986.- 201 p.

Thèse de doctorat de troisième cycle, université de Bordeaux II. Paru chez Klincksieck sous l'intitulé suivant : *Gustave GUILLAUME et Jean PIAGET. Contribution à la pensée génétique*; préf. d'André JACOB.- 1987.- 215 p.

Avec sa théorie opératoire de l'intelligence, J. PIAGET a connu de son vivant la célébrité, voire la gloire ! G. GUILLAUME, avec sa théorie reposant sur la psychomécanique, la psychosystématique et la psychosémiologie n'est connu et apprécié que d'une minorité (agissante) de linguistes. Ces deux savants, contemporains, se sont mutuellement ignorés. P. GENESTE, guillaumien, montre la parenté profonde des deux œuvres, parenté qui tient à leur vision génétique (au sens de genèse) de l'évolution du langage et des savoirs des hommes.

■ MAGANAWÉ (Yao Badjam).-

Analyse psychosociologique de l'échec et de la déperdition scolaire au Togo.- 1986.- 481 p.

Thèse de doctorat de l'université de Bordeaux II.

L'un des problèmes les plus épineux pour les pays en voie de développement est la déperdition scolaire. De nombreux travaux ont été publiés sur ce thème pour de nombreux pays. L'étude sur la déperdition scolaire au TOGO est particulièrement brillante. Au-delà de la dynamique démographique et des résultats quantitatifs fournis, MA GANAWÉ examine et analyse avec pertinence l'ensemble des facteurs psychologiques qui les provoquent.

■ MORANDI (Franc).- *Image et épistémologie, contribution à l'étude du statut de l'expérience iconique.*- 1987.- 581 p.

Thèse de doctorat d'état es-Lettres et sciences humaines.

La civilisation des médias et en particulier l'envahissement iconique qu'elle nous inflige n'empêche-t-elle pas une réflexion sur le statut de l'image ? F. MORANDI, s'appuyant sur l'évolution des pratiques picturales et sur des expériences faites avec des enfants et des adultes, met en question l'évidence du fondement même de l'iconicité : la ressemblance. Il propose ainsi une nouvelle épistémologie de l'image.

■ TROCME L. (Hélène).- *Contribution à une approche neuro-pédagogique de l'acquisition des connaissances ; propositions d'un contenu de formation de formateurs.*- 1986.- 405 p.

Thèse de doctorat d'état es-Lettres et sciences humaines publié aux Editions d'organisation sous le titre : *J'apprends donc je suis*, 1987, 252 p.

SOUTENANCES DE THÈSES

PARIS - 1986

Les signalements de cette rubrique proviennent d'une sélection du fichier central des thèses que l'Université de Paris 10 - Nanterre a bien voulu nous communiquer gracieusement. La prochaine sélection portera sur les thèses soutenues à Paris et en province en 1987. Nous prions nos lecteurs de nous excuser pour le report de cette rubrique qui aurait dû paraître dans le précédent numéro.

• Université de Paris 3

MORA MUNOZ (Gilberto).- *Education non formelle alternative face à la paysannerie vénézuélienne. Etude de cas.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation.

Janvier 1986. Dir. de recherche : BRETONES, G.-J.

• Université de Paris 5

ANDAUR (M.-A.).- *Etude de l'apprentissage de l'écriture en grande section-maternelle et au cours préparatoire.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation.

Juin 1986. Dir. de recherche : VERGNAUD, Gérard.

AURORE (Clariss).- *Trajet scolaire d'enfants antillais en France métropolitaine.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation.

Janvier 1986. Dir. de recherche : STAMBAK, Mira.

BARON ANAGNOSTOPOULOU (Hélène).- *Enseignement et scolarité à l'hôpital. Contribution à l'étude des représentations relatives à l'enseignement et la scolarité des enfants malades chez les enseignants spécialisés.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation.

- Juin 1986. Dir. de recherche : SNYDERS, Georges.
- BOUCHAMI (Hamadi).- *Les difficultés scolaires chez les enfants d'immigrés algériens.*
Doct. de 3e cycle / Anthropologie. Juin 1986. Dir. de recherche : RAVEAU, François.
- DA SILVA CATALDO (Elza Maria).- *Politiques d'intégration, aspects de l'éducation spécialisée au Brésil.*
Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Novembre 1986. Dir. de recherche : STAMBAK, Mira.
- DE CAMPOS MARTINS (Carlos).- *"Le nouvel enseignement" supérieur privé au Brésil (1964-1983): rencontre d'une demande sociale et d'une opportunité politique.*
Doctorat / Sciences de l'éducation. Juin 1986. Dir. de recherche : ISAMBERT-JAMATI, Viviane.
- DOLINGO (Faustin).- *Motivations du choix de la carrière enseignante en République centrafricaine. Contribution à l'analyse des critères du recrutement et des modalités de formation des maîtres de l'enseignement primaire.*
Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Mai 1986. Dir. de recherche : LEON, Antoine.
- ELEGAMANDJI (Henri).- *Les activités physiques contemporaines et les pratiques corporelles d'origine traditionnelle en Centrafrique.*
Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Février 1986. Dir. de recherche : DUMAZEDIER, Joffre.
- GATEAUX (Jacqueline).- *Les médecins aliénistes, les psychopédagogues et la déficience mentale à la fin du dix-neuvième siècle.*
Doctorat / Anthropologie éducative. Avril 1986. Dir. de recherche : ISAMBERT-JAMATI, Viviane.
- GOSSET (Marie-Agnès).- *Apprendre l'autonomie? Les représentations sociales de l'autonomie en situation pédagogique.*
Doctorat / Sciences de l'éducation. Janvier 1986. Dir. de recherche : PORCHER, Louis.
- LAMOURE (Jeanne).- *Des filières de relégation aux formations alternées des dispositifs d'insertion, enjeux et stratégies des acteurs.*
Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Avril 1986. Dir. de recherche : ISAMBERT-JAMATI, Viviane.
- MADI (Lahcen).- *La politique éducative au Maroc et en Tunisie. Etude comparée des objectifs de l'enseignement primaire de 1956 à 1984.*
Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Septembre 1986. Dir. de recherche : LE THANH KHOI.
- MBALA-OWONO (Rigobert).- *Origine sociale et éducation au Sud-Cameroun.*
Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation. Février 1986. Dir. de recherche : ISAMBERT-JAMATI, Viviane.
- PUGIBET (Véronique).- *Des stéréotypes nationaux dans l'apprentissage des langues étrangères : des Mexicains apprennent le français.*
Doctorat / Sciences de l'éducation. Janvier 1986. Dir. de recherche : PORCHER, Louis.
- ROULET (Renée).- *La formation professionnelle - carrefour des enjeux sociaux implicites de la promotion.*
Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation.

Mai 1986. Dir. de recherche : DUMAZEDIER, Joffre.

THOMAS (Auguste).- *Jeux traditionnels et éducation des enfants Tesaka.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Avril 1986. Dir. de recherche : LE THANH KHOI.

• Université de Paris 7

ALAMI LAAROUSSI (Assia).- *Points de repère pour l'enseignement de l'anglais au Maroc : la relation intersubjective comme point de départ d'une cohérence.*

Doct. de 3e cycle / Linguistique. Janvier 1986. Dir. de recherche : GAUTHIER, André.

• Université de Paris 8

ALLALOU (Mohammed).- *Ecole et extra école. Les effets de la socialisation sur la scolarisation de l'enfant marocain. Le cas de Safi et sa région.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Juillet 1986. Dir. de recherche : BERGER, Guy.

ARAYICI (Ali).- *Evolution sociale et problèmes d'éducation en Turquie: l'enseignement général et professionnel dans les cinquante premières années de la République.*

Doctorat d'Etat / Sciences de l'éducation. Juin 1986. Dir. de recherche : LAPASSADE, Georges.

DE GONZALEZ (Leonor).- *Sentiments et jugements moraux dans la psychologie de Freud et de Piaget : une étude critique.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Juin 1986. Dir. de recherche : LOBROT, Michel.

GOUNOT (Michèle).- *Impact de l'enseignement actuel au Sénégal sur la culture*

traditionnelle.

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation.

Février 1986. Dir. de recherche : LOBROT, Michel.

HERSENT (Jean-François).- *Musique rock, pratiques et représentations culturelles de jeunes scolaires de la région parisienne.*

Doct. de 3e cycle / Sociologie. Janvier 1986. Dir. de recherche : DE GAUDEMAR, Paul.

MANTEL (Aline).- *L'art d'enseigner ou: ce qui ne saurait être enseigné. Psychopédagogie de la psychopédagogie. Essai d'épistémologie.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Avril 1986. Dir. de recherche : LOBROT, Michel.

NAYIGIZENTE (Ildefonse).- *L'évolution récente de l'institution scolaire et de la carrière enseignante au Rwanda : évaluation d'ensemble.*

Doctorat / Sciences de l'éducation. Mai 1986. Dir. de recherche : BERGER, Guy.

PIERRET (Laure).- *Les écueils du changement libérateur en éducation. Vie, mort et prolongation d'une république d'enfants.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Juillet 1986. Dir. de recherche : VIGARELLO, Georges.

VAUDENAY (Jacques).- *L'éducation sexuelle dans le système scolaire, un échec pourquoi ?*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Mars 1986. Dir. de recherche : LOBROT, Michel.

WEISSBERG (Jean-Louis).- *Le simulacre interactif.*

Doctorat / Sciences de l'éducation. Janvier 1986. Dir. de recherche : BERGER, Guy.

• *Université de Paris 9*

SKALKA (Jean-Michel).- *Système interactif d'aide au choix de méthodes pour la résolution de problèmes.*

DDI / Informatique. Juillet 1986. Dir. de recherche : CHECROUN, Alain.

• *Université de Paris 10*

ALLOUFA (Jomaria).- *Le mythe technologique : étude des représentations de la technologie appliquée à l'éducation chez les utilisateurs au nord-est du Brésil.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Avril 1986. Dir. de recherche : FERRY, Gilles.

BRAUN (Agnès).- *Enseignement et formation en sciences humaines à l'université.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Septembre 1986. Dir. de recherche : FERRY, Gilles.

CHAILLEY (Marguerite).- *Ecoliers à vos postes !... Recherche pédagogique sur quelques aspects de l'utilisation de la télévision grand public à l'école.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Février 1986. Dir. de recherche : FERRY, Gilles.

FREDEFON (Noelle).- *Le mémoire des assistants sociaux. Les pédagogies, les savoirs, les enjeux.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Mai 1986. Dir. de recherche : FERRY, Gilles.

HAMMODI (Saad).- *Le conseil pédagogique et l'orientation scolaire au niveau de l'enseignement du second degré.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Mars 1986. Dir. de recherche : FILLOUX, Jean-Claude

MOSCONI (Nicole).- *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant ?*

Doctorat / Psychologie. Janvier 1986. Dir. de recherche : FERRY, Gilles.

VIVAS (Merysol).- *L'évaluation des arts plastiques en secondaire.*

Doct. de 3e cycle / Sciences de l'éducation. Novembre 1986. Dir. de recherche : FERRY, Gilles.

SUMMARIES

Translation : Nelly Rome

Major Reading Reference Points . by Carmel Camilleri

I came to psychology through the bias of philosophy, which made me consider human science as a whole. After I had studied cartesian rationalism, I read german romantic philosophy, Sartre, Marx, then the "Phenomenology of perception" by Merleau Ponty gave me an active conception of human perception. So I had to put up with very dissimilar thinking traditions.

Starting my teaching career in Tunisia - my native country - I had the opportunity of thinking about the notion of "anthropological culture" I had already read of, in Levy Bruhl and Marcel Mauss works. I launched my first enquiry on "the familial integration of the educated young Tunisian" which led me to work in the social psychology field. When I was asked to teach it, I had to know much more about it : my major reading was "Social psychology" by J. Stoetzel who systematically considered a phenomenon in its cultural environment. I was also influenced by G.H. Mead and G. Gurvitch who assumed that consciousness, mind, are not substances but functions, belonging to the social process.

My special interest in the problem of biculturalism induced me to read american culturalists and familial sociology books ; I appreciated the "Patterns of culture" which consider human nature development through history and Margaret Mead observation of "primitive societies" which made me more critical about the concept of human nature.

I came to teach in french universities in 1968, when teachers where strongly contested by the student mouvement and I had to re-think the teacher role and teaching practice to introduce "active methods" in higher education. I studied major books about psychology of youth (M. Debesse, R. Fau, B. Zazzo, J.S. Coleman...) acquiring the impression that youth has its own sub-culture. Works of Bourdieu and J. Passeron were enlighting the notion of "anthropological culture" (opposed to "educated culture") in the school setting, and related it to the socio-economic structure ; as a teacher, I was reproducing the system of social categories, which was depressing ; but I found new perspectives when I read Sauvy, R. Girod, G. Snyders, who thought that nothing was completely determined.

After 1968, under the influence of Chombart de Lauwe, the notion of culture other than "advanced instruction" slowly emerged among educationalists, especially after the massive arrival of immigrants. The cultural and educational problems of pupils from Maghreb became an important research focus. I read the thesis of Vatz-Laaroussi on educational values of people of Maghreb, M. Haddab enquiry on the role of teacher in Algeria, the experimental research of M. Cole on the effects of the occidental model on African child learning. I was particularly interested in the aspect of bilingualism which is a preferential indicator of cultural, social and political phenomena. I realized, with C. Fitouri that only educated young tunisian bourgeois adjusted themselves to bilingual school (and double culture). The problem of cultural references in school tests

was discussed by M. Reuchlin and S. Benouniche.

My present objective is to try to adjust educational practice to a school population which has become multicultural, not only on the account of foreigners ; and I find in papers from J. Keinfeld, M. Abdallah-Preteceille helpful elements for a theoretical synthesis. But I think people must not be wrapped up in the inflexible frame of "sacred" cultures. Like W.A. Goode-nough I hope people will be allowed to choose their cultural model.

*My Major Reading Reference
Points : Chance And Necessity.
by Maurice Reuchlin*

I think I didn't follow systematically a road but my reading was led alternatively by chance and by necessity. In 1944, as a rural primary school teacher, I had the opportunity of resuming my studies at the National Institute of Vocational Counseling where I was taught psychology by famous French masters : H. Piéron (experimental study of behaviour), H. Wallon (Child development in the perspective of dialectic materialism), P. Guillaume (Gestalt psychology and the study of structures with the help of experimental methods). Then I started participating in research about test methodology needed for counselling and docimology which led me to study statistics (J.M. Faverge, Q. McNemar), factorial analysis especially multiple factor analysis (C. Spearman, C. Burt, L.L. Thurstone) and psychometry (J.P. Guilford). To prepare my PHD on factorial analysis methods I had to read a great number of scientific reviews as major books were not the only useful resources to progress.

Apart from methodology I felt strongly concerned by epistemology. I met with some methodological difficulties which

made me aware of the necessity of more general formulations that would display differing perspectives justifying differing processes for problem solving. G. Bachelard and his understanding of physics threw a new light on quantitative psychology. I was also interested in the epistemological part of Piaget work and I learnt from J. Ullmo about the use of an observation scale of "scientific beings" to define those beings. Foreign psychologists like C. Burt (the "nature" of factors), S.S. Stevens (hierarchy of mesure "scales"), S. Freud (models of metapsychology) influenced my studies when I wrote my thesis, and later when I conducted a seminar on the comparison between human sciences processes and specific psychology processes. During this period I also compared the structuralism of Lévi Strauss to the implementation of structural analysis realized in differential psychology with the help of multivariate quantitative analysis methods.

Another reading list concerns history of psychology. I wanted to relate the quantitative study of individual differences to other areas of psychology. The emergence of scientific psychology was explained in "A history of experimental psychology" by E.G. Boring. I also read A. Binet, J. Mc Keen Cattell and F. Galton. Few books were devoted to differential psychology (Piéron, Anastasis, Tyler) and I regretted the complete separation between research on differential psychology and research in psychology focusing on general laws ruling all behaviours.

As a university teacher specialized in the teaching of differential psychology I regularly looked for information in reviews which helped me to work out a text book for my students, integrating all sub-matters in the field of psychology. For I think reading is an essential medium to transmit knowledge: listening to traditio-

nal lectures is not as efficient as reading, thinking alone and later, discussing individually or in small group with the tutor.

.....

Researcher Comfort : Very Personal Thoughts About A Research Course.
by Robert Ballion

As a researcher in sociology - a privileged status - I have been enjoying the freedom of defining my own tasks for twenty years.

My course is characterized by chance and necessity. Arriving in Paris with my *agrégation*, I got a job in a private school in the "16th borough" where I tried to solve the mystery of school failure among privileged young people.

Chance gave me the opportunity of assuming responsibility for conceiving and conducting surveys on the planning of urban open spaces. These marginal topics protected me against leading theories in sociology (reproduction). Social life is a game and, as such, has its rules, but within them the individual can develop his own strategy.

.....

Bibliographical References : Art Education, Research And Practice.

by Mathilde Bouthors

250 references in this bibliography deal with the evolution of french teaching and research in *Arts plastiques*, in prior called Fine Arts (*Beaux-Arts*).

As a whole matter, Art education was integrated in general school curriculum after the institution in 1975 of an educational program at the University where future teachers are schooled and research was born.

Contents of the matter were to be elaborated as fine Arts are no longer an opera-

tive concept when referring to the moving field of contemporaneous artistic creation.

Didactic research arose from this concern and puts forward the concept of the transversal specificity of the matter. This can be considered as a characteristic of french research.

A second trend, inherited from Herbert Read, refers to the cultural background.

Then Art is not the aim but the principal means of an education leading to harmonious individual development in a context of social and value crisis.

As the field is building up, it is related to Sciences as Sciences of Art, Psychology, History and Sociology of Art, Sciences of Education and meanly researches about creativity, provide it with epistemological datas.

.....

Resources Communication : The Contribution Of Foreign Resources.

Collective Paper

This heading includes a set of research workers reading references showing by which stages they came to use foreign resources, how they proceed, which benefits they derive from this work.

Jean Hassenforder assigns an international dimension to education research, recalls the anteriority of educational sciences in anglo saxon countries and justifies the advisability of these examples of foreign resources utilization by the percentage - still too low (10 % at the INRP) - of readers who resort to foreign literature.

References of sociologists (J.C. Forquin, R. Bourdoncle)

References of didacticians (Physical education, D. Motta ; Physics, A. Weil Barais)

References in comparative education (D. Robin) and in educational psychology (C. Terlon).

Directeur de la publication : Pierre Delorme



*Achevé d'imprimer en juin 1988
à l'imprimerie Instaprint, Tours
Dépôt légal : 2ème trimestre 1988*

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

« Voyage en interculturalisme »

par Carmel Camilleri 7

Un itinéraire de lecture : hasard et nécessité

par Maurice Reuchlin 19

Itinéraires de recherche

Le confort du chercheur : considérations très personnelles sur un itinéraire de recherche

par Robert Ballion 29

Repères bibliographiques

L'enseignement des Arts plastiques : évolution des pratiques et de la recherche

par Mathilde Bouthors 41

Communication documentaire

L'apport de la documentation étrangère

Dossier 67

Innovations et recherches à l'étranger

L'alphabétisation des adultes et des jeunes générations . . . 101

Valeurs, diversité et développement cognitif 106

Apprendre à l'école et en dehors 144

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 121

Observatoires des thèses concernant l'éducation 157

Soutenances de thèses : Paris (1986) 169

Summaries 173

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