

N° 15

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

N° 15

**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, Dominique Lenne,
Jean Pelé
Maquette de couverture : Jacques Sachs
Saisie : Liliane Attali, Nora Reddani
Impression : Compoffset, 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 *EMILE1*.

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

- Dialectique de lecture en formation permanente*
par Gaston Pineau 7

Itinéraires de recherche

- Chemin de recherche*
par Jean-Marie Barbier 21
Un itinéraire de recherche : de la pratique à la théorie et retour
par Guy Jobert 39

Chemins de praticiens

- Chemins de praticiens : présentation*
par Jean Hassenforder 55
Savoirs et pratiques : quelques allers et retours
par Georgette Pastiaux-Thariat 57
Recherches lectures et pratiques pédagogiques
par Françoise Ropé 65

Repères bibliographiques

- La formation continue et l'entreprise*
par Annie Bireaud 71

Communication documentaire

- Vers un inventaire analytique des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs*
par Raymond Bourdoncle, Georges Adamczewski,
Claude Lessard, Françoise Ropé et Michèle Tournier 101
Une recherche sur l'information concernant les enseignants dans les collèges
par Christian Gambart 117
Des enseignants leaders d'opinion : une minorité cachée ?
par Christiane Étévé, Jean Hassenforder, Odile Lambert-Chesnot

Innovations et recherches à l'étranger

- A la recherche de l'école efficace*
par Nelly Rome 133

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 141
Soutenances de thèses : Paris et Régions (1987) 183
Summaries 189

ÉTUDES

DIALECTIQUE DE LECTURE EN FORMATION PERMANENTE

Gaston Pineau

Mon itinéraire de lecture en formation permanente commence par une discontinuité, un arrêt de lecture pendant cinq ou six ans. De 19 à 25 ans, de la fin des lectures scolaires "obligatoires" d'une formation initiale volontairement interrompue après un bac de philo, à la reprise progressive et à dose homéopathique du recours livresque pour comprendre et construire mon itinéraire personnel et professionnel.

Ce passage -marqué à la fois par une sortie des livres et un retour à eux- pointe à mon avis une dialectique d'utilisation du livre importante à souligner en formation permanente, la sienne ou celle du mouvement socio-éducatif actuellement en développement. Cette formation permanente n'est pas déjà toute écrite. Elle est encore en grande partie à écrire. Et c'est dans cette dialectique socio-linguistique d'émergence d'un mouvement éducatif que je situerai mon itinéraire de lecture, alternant non-lecture, recherche-action-formation et écriture.

Itinéraire pas-sage

Pour les sur-alphabétisés que nous sommes, discriminer en formation permanente ce qui est écrit de ce qui ne l'est pas, établir un va-et-

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

vient heuristique et productif entre les livres et la vie - l'imprimé, l'exprimé, le réprimé, l'opprimé -, n'est pas évident. Cet établissement exige des apprentissages différents, à effectuer souvent dans des moments et des situations tranchés, avant de pouvoir s'articuler dialectiquement : apprentissage de la lecture du livre, bien sûr, mais aussi - car faut-il le rappeler, ce dernier ne donne pas la clef passe-partout des autres - apprentissages de réalités non mises à plat noir sur blanc (soi, les autres, les choses).

L'apprentissage de ces réalités "en relief" peut être aidé par la lecture mais parfois être leurré par le pouvoir de mise en scène des mots. En sortir pour expérimenter en direct ces reliefs est la seule façon de pondérer personnellement les représentations écrites héritées. Sortie-détente, sortie-rupture ; deux formes possibles du mouvement : variation sur un thème déjà composé ou composition d'un nouveau.

Pour moi, et sans doute en raison de mon héritage, - je me suis trouvé engagé dans un mouvement de décomposition, de crise épistémologique d'abord, paradigmatique, ensuite. Le partage social de ces crises m'a mis et me met encore, de gré ou de force, dans ce que Kuhn a appelé - et ce sera mon premier auteur de référence - une recherche anormale, extensive et transdisciplinaire, caractéristique de période de transition paradigmatique.

La recherche de ces périodes, développe Kuhn dans *La structure des révolutions scientifiques* (1972), sort de la recherche normale ordinaire, intensive et disciplinaire des périodes plus stables, marquées par l'adoption d'une certaine matrice scientifique qui détermine en gros quoi, comment et pourquoi chercher. Elle en sort plus au moins dans la mesure où elle prend en compte, en tout ou en partie, des objets ou problèmes nouveaux, inédits, poursuit des objectifs autres selon des moyens différents et avec d'autres conceptions du savoir. Ces sorties sont à géométrie variable et les passages d'un paradigme à l'autre, longs, laborieux, incertains. Quels livres et auteurs balisent cet itinéraire personnel transitionnel, pas-sage ?

Les évadés ou évacués de paradigmes

Paradoxalement, c'est un livre qui m'a fait sortir des livres, un livre très peu "grand public" intitulé *Au coeur des masses* (René Voillaume).

A 19 ans, sceptique à mort sur la capacité de l'intelligence et des systèmes intellectuels à rejoindre quoi que ce soit et qui que ce soit, ce livre m'a indiqué une autre voie. Si le travail intellectuel, pensais-je, est plus un obstacle qu'une aide pour libérer le quotidien - mon projet -,

le travail manuel, lui, pourrait peut-être constituer ce moyen, en m'enfouissant dans ce quotidien. Et - comme ouvrier agricole - il m'a enfoui, laminé, déscolarisé, enterré.

Ce quotidien dominé du boulot-dodo presque clos m'a transformé plus que je ne l'ai transformé. Il m'a rendu sans paroles, quasi muet, à l'image de mes compagnons de travail, massifs, ne parlant guère que par monosyllabes pour dire des choses élémentaires. Après les mots, j'expérimentais directement les choses et il n'y avait pas correspondance. Les mots et les choses n'étaient pas en prise ; ils étaient décrochés, sans sens - les mots, produits des classes dominantes, créaient un monde verbeux, venteux ; les choses, affaires des classes dominées, un monde opaque, calleux. Et à 25 ans, je n'y voyais plus rien, c'était la nuit.

Ma crise intellectuelle s'était muée en crise paradigmatique. Mon cadre de référence, ma matrice, avait sauté en morceaux, me désarticulant, me laissant sans vie sociale. Et ce sont moins des auteurs - on n'en rencontre pas beaucoup dans ces zones - que des acteurs (travailleurs, militants) et des matières premières (l'eau, l'air, la terre) qui m'ont permis de ramasser - un à un - différents morceaux pour me re-former.

Re-formation permanente puisqu'elle continue encore maintenant car, heureusement pour moi, je ne suis pas le seul à avoir vécu ces crises. Et c'est grâce à la jonction sociale avec d'autres évadés ou évacués de paradigmes écrits que ce mouvement d'éducation permanente s'est constitué et se construit.

Voyons ceux qui ont écrit, les acteurs/auteurs. Les plus "parlants" sont souvent vivants. C'est une caractéristique des périodes de transition paradigmatique. Un beau jour, je me suis dit qu'il fallait profiter de ces "autorisations" vivantes en marche, non encore arrêtées par un point final. Aller voir leur visage, dialoguer... ou essayer. D'où mon itinéraire.

Itinérance

D'abord Paris. Les sciences de l'éducation venaient de se créer (1967). Après sciences humaines et psychologie, le mot éducation était le seul qui me disait quelque chose, sous lequel je pouvais rassembler un certain nombre de mes morceaux. Pas exactement cependant, jusqu'à ce que je découvre l'expression *éducation des adultes*. Les cours et les personnalités d'Antoine Léon, Joffre Dumazedier, Jeanine Filloux et Pierre Besnard m'ont initié conceptuellement à ce domaine. Les deux numéros spéciaux du *Bulletin de laboratoire de pédagogie* (1969) montés

par P. Besnard sur la psychopédagogie des adultes et la sociologie de l'éducation permanente m'ont été précieux. Le premier livre dont je me suis servi pour faire un travail sur l'éducation des adultes en URSS est celui de Henri Hartung *Pour une éducation permanente* (1966). Il présentait une étude comparative dans différents pays. Une rencontre avec lui, quinze ans après, dans sa fondation suisse, m'a permis de partager sa trajectoire originale. Paul Lengrand avait déjà sorti à "Peuple et Culture" (1965) ce qui fut appelé ensuite *Le manifeste de l'éducation permanente* (1977).

Nancy

En relisant un travail fait au *Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES)* de Nancy où je travaillais ensuite comme psychologue, je relis une phrase tirée d'un des textes engagés de Bertrand Schwartz intitulé aussi *Pour une éducation permanente* (janvier 1969) : "Nous affirmons que ce que nous entendons (et réalisons) par formation professionnelle n'est pas la formation à un métier, mais bien à la capacité de se former à des gammes de métiers... La formation à partir du métier n'étant qu'une stratégie pédagogique". La stratégie "andragogique" développée en même temps que la vigueur du vivier humain rassemblé et mobilisé par ce fondateur hors-ligne ont fait de ce Cuces un grand laboratoire français de recherche-action-formation en éducation permanente dont le livre-action à épisodes reste à écrire.

Pédagogie/andragogie ; éducation des adultes/éducation permanente ; formation continue/formation permanente : le débat - et pas seulement terminologique - pour l'émergence et la reconnaissance à part entière d'un champ éducatif spécifique différent du champ pédagogique, faisait déjà rage. Laissant les Français débattre, je partis à l'université de Montréal où, à la fois, venait de se créer un service d'éducation permanente et une section d'andragogie.

Montréal

Affamé, je me jetai sur la littérature andragogique américaine où je retiens comme référence de l'époque l'ouvrage de M. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education* (1970). Mais la vigueur de l'éclatement du discours des promoteurs de l'éducation permanente m'entraînait aussi. L'institutionnalisation du mouvement (loi française de 1971 et rapport Faure *Apprendre à être*, 1972) posait problème : com-

ment comprendre ce moment qui risquait de paraître le dernier pour les promoteurs et le premier - et le seul même - pour les successeurs ?

Education ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques (1977)

Avec une vingtaine d'auteurs d'une dizaine de pays, j'ai entrepris alors un ouvrage collectif tentant de repérer les textes parlant d'éducation permanente au cours des temps et de les lire historiquement comme processus de production non seulement d'un discours mais aussi d'un nouveau champ socio-éducatif : discours de l'imaginaire mythique et utopique avec la relecture du mythe de la caverne de Platon vu comme naissance de l'éducation permanente, comme mythe organisationnel ; discours des promoteurs des années 1950 et 1960, avec les courants européens, américains et internationaux ; discours d'institutionnalisation et critiques des années 1970, discours de spécification des dernières années.

Pour la réalisation de cet ouvrage, trois auteurs m'ont fourni des clefs épistémologiques majeures : Gaston Bachelard avec sa règle de dialectiser les concepts, c'est-à-dire de les situer dans leur processus historique et polémique de formation ; Gilbert Durand avec son archétypologie et sa notion de trajet anthropologique (1969), Fernand Dumont avec sa conception de l'idéologie comme discours d'unification sociale et culturelle (1974). Méthodologiquement les auteurs de l'analyse du discours, des techniques sociométriques et de la Science Citation Index m'ont aidé. Mais idéologiquement, en termes d'auto-critique, il n'aurait pu être produit sans un séminaire mouvementé au Centre d'Yvan Illich à Cuernavaca, où ce dernier m'a fait vivre les paradoxes de la créativité et la créativité des paradoxes. Ettore Gelpi m'a vacciné contre le moralisme en politique (1979) et Jacques Guigou m'a conscientisé à la base sociale de toute idée (1979).

Les combats aux frontières des organisations (1980)

Le dégagement de cet horizon éducation permanente s'accompagnait de recherches pour spécifier mon champ d'action/formation en éducation des adultes. Mon appartenance à un service universitaire, d'abord d'extension de l'enseignement, puis d'éducation permanente et enfin transformé en Faculté d'éducation permanente me le fournit. L'émergence et le développement de ce service furent analysés à partir des programmes montés et des débats institutionnels soulevés,

comme un cas d'une stratégie périphérique de changement organisationnel en éducation. Je n'aurais pu traiter ces *Combats aux frontières des organisations* sans l'apport méthodologique et épistémologique de l'approche systémique. Après une très ample revue de littératures, Ronald G. Havelock, avec son modèle systémique de Production, Diffusion et Utilisation des connaissances (PDU, 1971) me fournit l'outil d'analyse le plus ajusté permettant de "coulisser" entre les organisations, entre elles, les groupes et les individus, interfaces majeures de jeu, zones d'incertitude grosses d'enjeu. Friedberg et Crozier me fournirent les concepts de zone d'incertitude et de transaction aux frontières (1972-1975). Mais c'est Yves Barel qui, avec son document peu connu *Prospective et analyse de systèmes* (1971) me fournit une vue systémique et dialectique du mouvement systémique lui-même. C'est à lui aussi que je dois ma compréhension de la contradiction comme système de contraires ; et du système comme ensemble régulé de contradictions. Clefs élémentaires dont la compréhension formelle semble évidente mais qui tournent à vide tant qu'elles n'ont pas été forgées par soi-même.

Je suis toujours étonné de la difficulté du dé clic pour comprendre les choses élémentaires. C'est là où trop de lectures non digérées peuvent agir comme des drogues et faire vivre des états seconds déconnectant, sans parler d'overdose. Quelques lignes d'un grand ancêtre dont je n'ai eu le temps (oui, je l'avoue) jusqu'à maintenant de ne lire qu'une préface me reviennent souvent. Je prends la liberté de les citer un peu longuement car je ne les ai pas encore suffisamment assimilées. Je ne les vois nulle part et elles me semblent majeures pour inspirer - dialectiquement - la formation des temps modernes et post-modernes :

"Le genre d'étude propre à l'antiquité se distinguait de celui des temps modernes en ce qu'il était proprement le processus de formation et de culture de la conscience naturelle. Examinant et éprouvant chaque partie de sa réalité humaine, philosophant sur tout ce qui se rencontrait, l'individu se formait à une universalité intimement solidaire des faits. Dans les temps modernes, au contraire, l'individu trouve la forme abstraite toute préparée ; l'effort tendu pour la saisir et pour se l'approprier est... la formation abrégée de l'universel plutôt qu'une production de celui-ci à partir du concret et de la multiple variété de l'être-là. C'est pourquoi la tâche ne consiste plus tellement maintenant à purifier l'individu du mode de l'immédiateté sensible..., elle consiste plutôt en une tâche opposée : actualiser l'universel et lui infuser l'esprit grâce à la suppression des pensées déterminées et solidifiées. Mais il est beaucoup plus difficile de rendre fluides les pensées solidifiées que de rendre fluide l'être-là sensible" (Hegel, 1807, p.30).

Dans cette mouvance du courant dialectique dont la faible connaissance et utilisation en formation me semble une des raisons du sous-développement intellectuel concernant la compréhension de l'homme par l'homme, *La critique de la vie quotidienne* de Henri Lefebvre a conforté mon projet militant initial - libérer le quotidien-, aidé à le débroussailler et à opter pour des objets de recherche à construire : "ou bien on érige en absolu les instances qui se dressent au-dessus du quotidien en prétendant le régenter - ou bien on relativise ces entités... on valorise ce qu'elles déprécient, ce sur quoi elles pèsent en le considérant comme un résidu : le quotidien" (H. Lefebvre, 1968, p.35).

La découverte de l'intérêt émancipatoire des différents déterminismes que peut poursuivre la connaissance selon Habermas, m'a aidé aussi à préciser mes objectifs :objets de recherche.

Produire sa vie : autoformation et autobiographie (1983)

C'est ainsi qu'est remontée des oubliettes personnelles et sociales l'autoformation. Remontée lente et laborieuse car il existe peu de pouliés officielles à faire tourner. Par la suite, j'ai bien découvert - là aussi dans les débuts d'une oeuvre illustre - que je pouvais m'appuyer sur un auteur reconnu : Jean-Jacques Rousseau, (*L'Emile*, p.37). Mais dans les auteurs modernes, enfermés dans les écoles sociologiques et psychologiques des déterminismes des années 70, il n'y avait guère que J. Dumazedier que le terme ne faisait pas sourire (1980). Mais son approche sociologique ne me souriait pas. C'est à un rapport à diffusion restreinte de Daniel Bertaux (1976) que je dois ma découverte des histoires de vie. Découverte qui me fit faire une boucle personnelle et méthodologique avec ma période initiale et initiatique de drop-out intellectuel - noire ou blanche suivant les points de vue. Découverte travaillée grâce à un réseau international de Recherche-formation en Education permanente (RIFREP), réseau de co-production d'échanges oraux et écrits avec des acteurs devenant auteurs. "Matrice d'exploration personnelle et d'action de groupe" (Marilyn Ferguson, 1980, p.160), le réseau me semble la "forme alerte et déliée d'organisation sociale" (p.162) des itinéraires de recherche des périodes transitionnelles : Guy Bonvalot, Marie Bouchard, Guy Bourgeault, Bernadette Courtois, Pierre Dominicé, Mathias Finger, Guy Jobert, Christine Josso, Carmen Poirier, Ginette Robin, Guy de Villers, autant d'acteurs/auteurs à l'oeuvre mobilisés par des productions communes, telle *Les histoires de vie en formation* (L'Harmattan, 1988).

Je n'aurais pu approcher la dynamique d'autoformation féminine de Marie-Michèle sans Adrienne Rich, *Naître d'une femme*, 1980, naissance

occultée, s'il en fut, par les hommes. Olivier Clouzot et Annie Bloch dans *Apprendre autrement* (1981) ont fourni les catégories d'analyse sans lesquelles les rôles des personnes formant le réseau relationnel vital ne seraient restés impénétrables.

Enfin les ouvrages d'Edgar Morin (1977 ; 1980) et de Pierre Dumouchel et Jean-Pierre Dupuy, *L'auto-organisation* (1983) ont apporté des éléments indispensables en commençant à construire une épistémologie de l'autonomisation.

De l'air ! Eléments d'auto-écoformation (1989)

Dans le prolongement direct de l'autoformation dont une situation-type limite est la situation de solitude, s'explorer actuellement avec un collectif franco-qubécois ce que Jean-Jacques Rousseau appelle "l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent" (1761, p.37). Nous nommons cet acquis de notre expérience des choses : "l'auto-écoformation".

Là, impossible d'avancer sans connaître et utiliser les éco-systémistes modernes. En particulier, c'est Bronfenbrenner (1977) qui a fourni le modèle structurant le plus pertinent pour analyser les acquis (possibles) de l'expérience de l'air. Cette expérience est vitale mais quasi-inconsciente, car l'air, invisible, se fait oublier. En fait, elle s'étale le long d'une chaîne aérienne qui va de l'activité respiratoire la plus intime à celle de la couche d'ozone de la stratosphère - en passant par les conduits d'aération interne et externe pour se maintenir et se mettre en forme.

L'air peut sembler un sujet bien léger, étranger à la recherche ordinaire en éducation. Cependant si celle-ci veut contribuer à la formation permanente du monde, elle ne peut rester étrangère à la question naturelle qui, après les questions sociales et politiques, héritées des 19ème et 18ème siècles, semblent travailler l'époque actuelle (Serge Moscovici, 1977, p.5-12). L'éducation s'asphyxie - et nous avec - si elle ne sort pas des confinements bureaucratiques et ne vient pas au grand air. De l'air ! est donc la prochaine production qui recourt aussi et plus que jamais à Bachelard, Durand et Morin, mais aussi, à Stanislas Grof, Jean-Louis Tristani, Luce Irigaray.

Tours

Temps et contretemps (1987)

Dan l'entre-deux et dans la recherche-action-formation des pratiques concrètes fondamentales de formation permanente, existentielles mais aussi professionnelles, un auteur-acteur-collègue-partenaire, très proche actuellement au laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Tours - Georges Lerbet - m'a fait prendre conscience, après Lucien Sève, que l'emploi du temps constitue au moins l'infrastructure de la personnalité. Les frontières de celle-ci sont autant temporelles que spatiales (G. Lerbet, 1981, p.21).

Malgré l'ampleur du problème temporel - ou à cause de cette ampleur même qui mobilise ces dernières années la réflexion politico-économique - la formation permanente ne peut non plus esquiver le traitement de l'aménagement des différents temps et surtout de la création des temps personnels.

Je suis reconnaissant à Paul Lengrand de m'avoir fourni l'occasion et l'inspiration pour un premier traitement de front de cette question temporelle. Il est un des rares auteurs à avoir osé entreprendre à partir de l'éducation permanente ce qu'on peut appeler une anthropoformation qui, à mon avis, serait la traduction concrète d'une anthropologie moderne fondée non sur la science de l'être, mais sur celle de son devenir par sa formation permanente (1988).

Les qualificatifs mêmes de continu et permanent soulignent le rapport essentiel qu'entretient la formation permanente avec le temps. Le temps éducatif n'est plus seulement celui qui précède les autres (éducation initiale) ou celui qui s'intercale entre eux (éducation récurrente ou alternance) mais celui qui résulte de leur changement. La division temps éducatif/temps non éducatif est transgressée dans une vision utopique de rendre tout temps formateur. Cette visée de révolution temporelle est sans doute le mythe spécifique de l'éducation permanente, celui qui lui assure son fort pouvoir de résonance.

Mais ce rapport essentiel est éclaté dans de multiples unités temporelles (unités courtes : instant, évènement, heure, jour... ; unités longues : année, âge, génération) et dans de multiples essais de réaménagement des différents temps (temps de travail, temps libre, temps de vie). Cet éclatement émiette la visée transformatrice commune de révolutionner ces temps souvent destructeurs, désorganisateur, entropiques, pour en faire des temps créateurs en permanence. Cet éclatement et cet émiettement entravent la compréhension et l'u-

tilisation de ce rapport comme rapport-clef permettant de renforcer la dimension éducative de ces multiples essais de maîtrise du temps et de les voir comme éléments majeurs de constitution du champ de l'éducation permanente.

L'ouvrage *Temps et contretemps en formation permanente* est né de cette volonté d'explicitier ce courant de fond en le reliant au courant plus économique-politique de ce qui a été appelé *La révolution du temps choisi* (1980). Il s'est nourri des "temporalistes" modernes : Jacques Attali (1982), Henri Atlan (1979), William Grossin (1974-1985), Costa de Beauregard (1963), des "carriéologues" : Danielle Riverin-Simard (1984). Mais il a dû revenir à la vieille définition d'Aristote pour poser quelques jalons d'une "chronoformation", entendue comme capacité de prendre et de donner la mesure aux différents mouvements qui nous traversent.

Conclusion

Cette dialectique de lecture-écriture et de recherche-action-formation permanente a été placée au départ dans les turbulences de la crise paradigmatique qui secoue l'éducation normalement instituée : usure et désertion du paradigme pédagogique-positiviste, prolifération de concurrents qui tentent à la hâte de s'ériger en modèles pour prendre la succession. Mais la résolution de ces crises demande parfois plusieurs générations. Rendre créateur le désordre paradigmatique exige d'en prendre la mesure et d'en vivre la démesure le temps nécessaire, ballotté d'une turbulence à l'autre : surgissement déstabilisateur de problèmes refoulés et insolubles ; apparition conflictuelle de nouveaux intérêts ; déplacements ou relâchement méthodologique presque sauvages : méta-analyses corrosives sapant les bases mêmes du savoir.

Pour traiter ces zones d'incertitudes et de turbulences généralisées, il faut à la fois construire son esquif et plonger, naviguer à vue, trouver et tenir un cap, hisser et baisser les voiles... autant de conduites opposées qui auto-éco-régularisent sans sens évident. Parfois des horizons se dégagent, découvrant des espaces in-finis, enivrant les uns, raidissant les autres, mais entraînant de toute façon une certaine perte de vue.

A notre avis, la formation permanente constitue un de ces horizons, une de ces limites qui reculent quand on avance, mais qui donnent à explorer. Cet horizon ouvre un champ éducatif co-extensif à la vie elle-même, faisant sauter les prudentes délimitations antérieures à l'action des générations adultes sur celles des jeunes.

Mais ce qui est gagné en extension est perdu en compréhension. Les risques de confusion sont réels. Pour celles et ceux qui les prennent, une certaine errance est inévitable. Elle permet d'abord un premier affranchissement de tout un ensemble d'objets, de concepts, de thèmes, de problèmes pédagogiques, surdéterminés par le lieu scolaire, mais surtout elle libère et diversifie le processus de production et d'appropriation de la parole éducative. En tant qu'acteur permanent de sa propre formation, chacun a non seulement le droit d'en parler, mais aussi la nécessité pour en devenir auteur à part entière. Le territoire dégagé par les histoires d'autoformation émergé à peine. Plus qu'un îlot, c'est un continent qui se constituera entre les multiples comptoirs pédagogiques, andragogiques et gérontologiques offrant du prêt à porter et des self-services.

Mon itinérance m'a conduit à explorer ces "entres", ces frontières, ces zones stratégiques à la fois de démarcation et de formation de l'individuel et du collectif. Zone d'auto-éco-formation où l'autonomie des sujets s'articule aux dépendances de leurs environnements. Articulation donc prise avec le poids et le devenir de soi, des autres et des choses.

Pour essayer de cerner ce champ de forces hyper-complexes, Jean-Jacques Rousseau a déjà proposé la théorie de la tripolarité de la formation. Les courants dialectico-systémistes fournissent des outils épistémologiques, méthodologiques, et même idéologiques pour travailler cette tripolarité à l'oeuvre dans le temps et l'espace.

La formation permanente, en même temps qu'elle découvre un champ illimité, débloque un mouvement socio-éducatif d'exploration à la grandeur du monde et à la portée de chacun. Fascinant.

Gaston Pineau
Université de Tours

Bibliographie

- ATLAN (H). *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant* Paris, Seuil, 1979.
- ATTALI (J). *Histoire du temps*. Paris, Fayard, 1982.
- BACHELARD (G). *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement* Paris, Conti, 1943.
- BACHELARD (G). *La philosophie du non*. Paris, PUF, 1949.
- BACHELARD (G). *La dialectique de la durée*. Paris, PUF, 1963.
- BACHELARD (G). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, PUF, 1967.
- BAREL (Y). *Prospectives et analyse de systèmes*. Paris, Documentation française, 1971.

- BEAUREGARD (O. Costa de). *Le second principe de la science du temps*. Paris, Seuil, 1963.
- BERTAUX (D). *Histoire de vie ou récit de pratiques. Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris, Convention Cordès, 1976.
- BRONFENDRENNER (C.I.) Toward an Experimental Ecology of Human Development in *American Psychologist*, 32, n° 7, 513-531, 1977.
- BULLETTIN DU LABORATOIRE DE PÉDAGOGIE, Université de Paris, 28, rue de Serpente; deux numéros spéciaux coordonnés par BESNARD (P). - *L'éducation des adultes* n° 2 avril/septembre 1969. - *Sociologie de l'éducation permanente*.
- CLOUZOT (O); BLOCH (A). *Apprendre autrement; clés pour le développement personnel*. Paris, les Éditions d'organisation, 1981.
- CROZIER (M.); FRIEDBERG (E.). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil, 1977.
- DUMAZEDIER (J.). Vers une sociopédagogie de l'autoformation dans *Les Amis de Sèvres*. 1980.
- DUMONT (F.). *Les idéologies*. Paris, PUF, 1974.
- DUMOUCHEL (P.); DUPUY (J.P.). *L'auto-organisation de la physique au politique*. Paris, Seuil, 1983.
- DURAND (G.). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, Bordas, 1969.
- DURAND (G.). *L'imaginaire symbolique*. Paris, PUF, 1984.
- ECHANGES ET PROJET, *La révolution du temps choisi*. Paris, Albin Michel, 1980.
- FAURE (E.) et alii. *Apprendre à être*. Paris, Unesco-Fayard, 1972.
- FERGUSON (M.). *Les enfants du verseau. Pour un nouveau paradigme*. Paris, Calmann-Lévy, 1981.
- FREIRE (P.). *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspéro, 1974.
- FRIEDBERG (E.). L'analyse sociologique des organisations dans *Pour*, n° 28, 1972.
- GELPI (E.). *A futur for lifelong education*. Vol. 1 et 2, Manchester, Department Of Adult And Higher Education, University of Manchester, 1979.
- GROF (S.). *Psychologie transpersonnelle*. Monaco, éd. du Rocher, 1984.
- GROSSIN (W.). *Le temps de la vie quotidienne*. Paris, Mouton, 1974.
- GROSSIN (W.). Les équations temporelles personnelles, dans *Echanges et projets*. n° 41, 1985.
- GUIGOU (J.). *Les analyseurs de la formation permanente*. Paris, Anthropos, 1979.
- HABERMAS (J.). *Knowledge and human interest*. Boston, Beacon Press.
- HARTUNG (H.). *Pour une éducation permanente*. Paris, Fayard, 1966.
- HAVELOCK (R.). *Planning for innovation through Dissemination and Utilisation of Knowledge*. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, University of Michigan, 1973.
- HEGEL (G.W.F.). *La phénoménologie de l'esprit*. Paris, Aubier, 1983.
- ILLICH (Y.). *Libérer l'avenir*. Paris, Seuil, 1971.
- IRIGARAY (L.). *L'oubli de l'air*. Paris, Minuit, 1983.
- KNOWLES (M.S.). *The modern practice of adult education*. New-York, Association Press, 1970.
- KHUN (T.). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion, 1972.

- LEFEBVRE (H.). *La vie quotidienne dans le monde moderne*. Paris, Gallimard, 1968.
- LENGRAND (P.). *Education permanente*. Paris, fiche technique de Peuple et Culture, 1965.
- LENGRAND (P.). Le manifeste de l'éducation permanente "l'homme de la réponse et l'homme de la question" dans G. Pineau et alii *Education ou aliénation permanente ?* Paris, Dunod ; Sciences et Culture, Montréal, 1977.
- LENGRAND (P.). *Areas of Learning Basic to Lifelong Education*. Oxford, Unesco Institute for Education, Pergamon-Press, 1986.
- LERBET (G.). Système-alternance et formation d'adultes, dans *Mésorance*, n° 4, III, 1981.
- LERBET (G.). *Approche systémique et production de savoir*. Paris, Éditions universitaires, 1984.
- MORIN (E.). I- *La nature de la nature*. Paris, Seuil, 1977.
- MORIN (E.). II- *La vie de la vie*. Paris, Seuil, 1980.
- MOSCOVICI (S.). *Essai sur l'histoire humaine de la nature*. Paris, Flammarion, 1977.
- PINEAU (G.) ; JOBERT (G.). *Les histoires de vie en formation*. Paris, L'Harmattan, 1988.
- RICH (A.). *Naître d'une femme*. Paris, Denoël/Gonthier, 1980.
- RIVERIN-SIMARD (D.). *Les étapes de vie au travail*. Montréal, Saint-Martin, 1984.
- ROSNAY (J. de). *Le macroscopie*. Paris, 1975.
- ROUSSEAU (J.J.). *Emile ou de l'éducation*. Paris, Flammarion, 1966.
- SCHWARTZ (B.). *Pour une éducation permanente*. Nancy, Cuces, janvier 1969.
- TRISTANI (J.L.). *Le stade du respir*. Paris, Minuit, 1978.
- VOILLAUME (R.). *Au coeur des masses*. Paris, Le Cerf, 1969.

Ouvrages de Gaston Pineau

- *Education ou Aliénation permanente. Repères mythiques et politiques*. Montréal, Sciences et cultures ; Paris, Dunod, 1977, 297 p.
- *Les combats aux frontières des organisations*. Montréal, Sciences et cultures, 1980, 287 p.
- *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal, Saint Martin ; Paris, Edilig, 1983, 414 p.
- *Temps et contretemps en formation permanente*. Montréal, Saint Martin ; Paris, Ed. universitaires, 1986, 165 p.
- *Les Histoires de vie en formation* (coordonnateur de la publication). Paris, L'Harmattan, à paraître.
- *De l'air ! Éléments d'auto-écoformation* (coordonnateur). Montréal, Saint Martin, à paraître.

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation a déjà publié un itinéraire de lecture concernant l'éducation permanente : *Salons de lecture 1936-1985*, par Joffre Dumazedier (n° 6, 1985, pp. 7-39).

CHEMIN DE RECHERCHE

Jean-Marie Barbier

D'AUTRES l'ont écrit avant moi, y compris dans ces colonnes : entreprendre un récit, même partiel, de son propre itinéraire n'est pas un exercice indifférent. S'y trouve en fait engagé le rapport que chacun entretient à la production et à la reconnaissance de sa propre identité. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que ce récit prenne habituellement la forme d'une reconstruction de sa propre histoire et d'une remise en cohérence de ses propres actes.

Intellectuellement mis en garde contre ces phénomènes de relecture du passé à la lumière des situations présentes et de mises en ordre a posteriori "du hasard et de la nécessité", j'éprouve néanmoins depuis une dizaine d'années environ un vif sentiment, renouvelé à l'occasion de chacune de mes recherches : celui d'être engagé, à travers la plupart de mes travaux, dans la réalisation d'un projet qui à bien des égards, fonctionne comme un projet unique et dont chacun de ces travaux m'apparaît, au moment où il s'effectue, comme un développement particulier.

Sentiment qui peut sembler paradoxal puisqu'il se trouve que je professe par ailleurs assez volontiers l'opinion que la détermination des objets de recherche ne doit pas se faire dans la solitude du chercheur mais en relation avec une demande sociale qui peut apparaître plus hétérogène, plus éclatée que le désir du chercheur.

Mon intention n'est pas ici de m'expliquer de ce sentiment; je n'en vois pas l'intérêt. Sensible à la demande de témoignage qui nous est formulée à travers la rédaction de ces brèves notes, je souhaite simplement l'illustrer en évoquant les principales étapes de mon itinéraire et les incidences que, de mon point de vue, elles ont eu sur ma formation, mon positionnement de chercheur, ma problématique de re-

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

cherche et mes projets. Je le ferai bien entendu en rappelant les conditions institutionnelles de cet itinéraire : chacun sait en effet qu'elles sont tout aussi éclairantes que la description des recherches elles-mêmes.

Pour une problématique de la constitution des identités

Nancy 1970

Mon premier contact avec la recherche "instituée" remonte en fait au début des années 70.

Vivement intéressé par les objets que se donne la philosophie mais critique vis à vis de la démarche philosophique elle-même à laquelle je préférerais la démarche des sciences sociales, parce qu'elle comporte un moment de confrontation avec les faits, même reconstruits, je venais de suivre à l'université de Nancy une formation que j'avais souhaitée pluridisciplinaire (philosophie, sociologie, économie, histoire) et parallèlement y avais mené une expérience assez active de militant syndical dans un milieu étudiant relativement intégré.

Je crois être sorti de cette période de ma formation immédiatement antérieure à l'engagement d'une première activité de recherche avec plusieurs types de préoccupations, à la fois idéologiques et théoriques, qui ont eu une influence directe sur la suite de mon itinéraire :

– Intérêt tout d'abord pour tout ce qui touche à la "production de l'homme". Sensibilisé en effet à différentes démarches de libération sociale, j'étais gêné par les insuffisances d'un certain nombre d'analyses pouvant les accompagner n'explicitant en fait que la prise en compte de facteurs externes aux individus. Cette orientation m'a conduit notamment à m'intéresser aux conditions de formation des identités individuelles et à la contribution spécifique qu'elles peuvent apporter à la reproduction et à l'évolution des rapports sociaux; elle m'a conduit également à apprécier les pistes ouvertes dans le domaine de la théorie de la personnalité par A. GRAMSCI et plus tard par L. SÈVE.

– Intérêt également, très lié au précédent, pour les points d'articulation entre les différentes disciplines relevant des sciences sociales. Amateur d'histoire, je n'ai jamais vu en effet d'autre différence que d'outils de production d'informations entre la démarche historique et la démarche sociologique qui, lorsqu'elles deviennent interprétatives, me paraissent devoir faire appel à un appareil conceptuel largement commun. Faisant peut être difficilement le deuil de mon projet philo-

sophique de départ, j'éprouvais également un certain malaise devant le hiatus existant entre les analyses globales des formes sociales, pour lesquelles on recourt le plus souvent à des outils de nature économique ou sociologique, et les analyses des pratiques concrètes et des gestes quotidiens pour lesquelles on recourt le plus souvent à des outils totalement déconnectés des premiers quand ce n'est pas à des explications de nature empiriste ou idéaliste. Cette orientation m'a conduit notamment à apprécier un certain nombre d'enseignements "transversaux" tels que la sociologie historique, la psychologie sociale ou la socio-linguistique.

- Intérêt enfin pour la question des outils au service du changement. A cette époque en effet la plupart des outils intellectuels relevant des sciences sociales dont je pouvais prendre connaissance me sont apparus davantage comme des outils de saisie des états ou du fonctionnement des systèmes que comme des outils de saisie des changements. Je partage encore partiellement ce sentiment aujourd'hui. Cette orientation m'a conduit en tout cas à apprécier l'approche de problèmes tels que ceux de l'énonciation en linguistique qui me paraissaient poser, sur le terrain des sciences sociales, l'ensemble des problèmes liés à l'engagement d'une praxis.

L'Institut National pour la Formation des Adultes

Appartenant à une génération d'étudiants accédant au marché du travail dans une période marquée par la fin de l'expansion universitaire et corrélativement par le développement important de la formation des adultes, développement favorisé notamment par la mise en place (en 1971) d'une législation octroyant des moyens financiers réguliers pour la formation des salariés, je me suis trouvé inséré, pendant plus d'une année dans un contexte institutionnel (le Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale - CUCES - et l'Institut National pour la Formation des Adultes - INFA) marqué depuis une dizaine d'années déjà par une solide tradition de mise au point de nouvelles pratiques et de nouveaux dispositifs de formation des adultes, et par le développement de recherches dans le même domaine.

Intégré grâce à un réseau amical dans une équipe INFA réalisant à la demande de la Caisse Nationale d'Allocations Familiales (CNAF) une étude sur la fonction de conseillère ménagère et l'action sociale familiale, j'ai été chargé du volet historique de cette étude.

Economie familiale, vie quotidienne et action sociale

Cette première expérience a été en fait pour moi le point de départ d'un cycle de travaux sur l'économie familiale, l'économie de la vie quotidienne et l'action sociale qui se prolongera jusqu'à la soutenance de ma thèse en 1978.

- Réalisation d'une étude d'histoire sociale sur l'enseignement et le travail ménager proprement dit, dans le cadre donc d'une équipe IN-FA coordonnée par F. MARQUART et C. THESMAR.

- Réalisation de travaux sur le statut de l'économie quotidienne et sur les apports sociaux qui la caractérisent, dans le cadre d'une formation à la recherche dispensée à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, notamment par l'équipe de P. BOURDIEU (C. GRIGNON, L. BOLTANSKI) et M. CASTELLS.

- Réalisation de ma thèse de 3^{me} cycle proprement dit, aidée financièrement par la CNAF et présentée sous la direction de V. ISAMBERT-JAMATI-, portant sur les origines historiques et sociales de l'économie familiale.

- Réalisation enfin, dans le cadre d'un colloque CNAF sur l'usage des équipements collectifs d'un outil d'analyse des formes d'action sociale directement lié au travail que j'effectuais parallèlement sur les démarches d'analyse des besoins en formation.

Outre les effets d'une première mise en contact avec les réseaux de la formation des adultes, ce cycle de recherche a eu, je crois, une grande importance dans ma formation personnelle et dans l'élaboration de ma problématique de recherche.

Socialisation et production des identités sociales

Incidence tout d'abord sur la détermination de ce qui reste de fait le "champ large" de mes travaux et réflexions : les pratiques de socialisation et plus largement les pratiques contribuant directement à la production des identités sociales.

Travaillant en effet sur le statut du travail domestique et des actes de la vie quotidienne, je me suis rendu compte que le seul moyen pour moi de penser leur homogénéité au delà de leur extraordinaire diversité et leur différence avec les actes de travail proprement dits dans les sociétés contemporaines était en fait de les resituer en référence à la fonction directe qu'ils prirent dans la production et la reproduction des identités sociales. Dès lors, intervention sociale sur les conduites

quotidiennes et formation des adultes ne m'apparaissent plus que comme deux formes d'un processus de socialisation présentant bien d'autres formes encore.

Positionnement scientifique et formation

Incidence également sur l'adoption d'un positionnement de type "sciences sociales" dans l'approche des phénomènes de formation.

Ce type de positionnement doit être compris comme se caractérisant par la production d'un discours sur la formation qui reste un discours de lecture, d'analyse ou de simple compréhension des pratiques; il s'oppose à un positionnement de type "prescriptif" qui se caractérise lui par la production d'un discours fonctionnant à la fois comme discours de lecture et discours d'action sur le réel, et qui est le positionnement dominant d'un bon nombre de lieux de recherche sur l'éducation. Le type de positionnement a été, me semble-t-il caractéristique de la place prise par l'INFA et par les chercheurs qu'il a réunis dans le champ de la formation des adultes.

Aujourd'hui encore, je considère l'acquisition d'un tel positionnement comme une point de passage obligé dans l'apprentissage de la recherche, et la distinction entre démarche de recherche classique et démarche de recherche liée à l'action comme une condition du développement et de la reconnaissance de la recherche en éducation.

L'élaboration de "convictions de recherche"

Incidence sur ma problématique de cette série de travaux, j'ai tiré en particulier ce que pourrais appeler deux "convictions de recherche" qui auront par la suite une grande importance pour moi :

- D'abord, pour rendre compte d'un ensemble donné de pratiques, il est nécessaire de les caractériser par leur résultat spécifique et par les rapports sociaux dans lesquels elles s'effectuent ;

-- Ensuite, le corps de concepts susceptibles de rendre compte d'un champ donné des pratiques ne relève pas de manière dominante d'une logique disciplinaire mais d'une logique propre à ce champ. Ces corps de concepts sont donc à construire pour chacun des secteurs de la vie sociale (formation, travail, vie quotidienne...etc..) sur la base d'une approche intégrée.

La mise à jour de quelques surdéterminants de la production des identités sociales

Incidence encore au niveau des résultats acquis. Citons-en quelques uns :

– Prise de conscience tout d'abord de la place dominante occupée entre le Moyen-Age et la fin du XVIII^e siècle par des formes sociales (telles que la propriété patrimoniale, le travail familial traditionnel) relevant de la petite production marchande et se caractérisant par des rapports sociaux jouant à la fois le rôle de rapports de production et de rapports de consommation.

– Prise de conscience de l'hétérogénéité des formes de scolarisation de l'Ancien Régime et des systèmes éducatifs modernes : alors que ces derniers fonctionnent essentiellement sur la base d'un rapport de prise en charge et ont pour fonction spécifique de produire des capacités et dispositions, tout se passe au contraire comme si les premiers, notamment dans le cas de la scolarisation féminine, fonctionnaient à la fois sur le mode d'un rapport de prise en charge et d'un rapport instrumental et avaient pour fonction de produire à la fois des capacités et des activités réelles (les "ouvrages").

– Prise de conscience enfin de l'ouverture, à partir du milieu du XVIII^e siècle, d'un processus séculaire de différenciation sociale entre d'une part les pratiques ayant trait à la production des moyens d'existence (le "travail"), d'autre part les pratiques ayant trait à la production de l'existence elle-même (le "quotidien"), donc des identités sociales.

Formes économiques et sociales et formes de socialisation

Incidence enfin au niveau de mes projets. Depuis cette époque je nourris en effet le souhait, probablement difficilement réalisable à court et moyen terme en raison de l'amplitude du travail nécessaire, de faire une approche historique comparative des principales formes économiques et sociales et des principales formes de socialisation. Comme je l'ai expérimenté dans ce cycle de travaux, il paraît en effet difficile de penser les processus de formation des identités sociales (et notamment les formes sociales de l'enseignement et de la formation) en dehors d'une référence et d'une articulation aux modes de production économique proprement dits.

Cette approche me paraîtrait présenter un double enjeu :

– Enjeu théorique : on peut penser, en effet que c'est à ce niveau de généralité (la production des identités sociales) que se fait probablement l'articulation entre ce que l'on appelle l'"économique" et le "social".

– Enjeu social : on peut penser en effet que les rapports entre groupes sociaux ne reposent pas seulement sur le contrôle de la production économique proprement dite, mais de manière particulièrement efficace sur le contrôle direct ou indirect de la production des identités sociales.

Le procès de conduite des actions

Le Conservatoire National des Arts et Métiers

Ayant ainsi fait un premier apprentissage de la recherche à l'INFA et à l'EPHE, je suis entré ensuite (en 1973) au Conservatoire National des Arts et Métiers dans l'équipe de Marcel LESNE qui avait dirigé l'INFA et qui venait d'y créer une Chaire et un centre spécialisés dans la formation des adultes et la formation de formateurs.

J'y ai trouvé un ensemble de conditions institutionnelles très spécifiques :

– Tout d'abord l'appartenance à un établissement très différent de l'Université, se situant à la fois dans le champ de l'enseignement supérieur, de l'enseignement professionnel et de la formation des adultes et se devant donc de mettre en place des moyens spécifiques de formation et de recherche correspondant à cette situation ;

– Ensuite l'arrivée dans un champ professionnel, la formation des adultes et la formation de formateurs encore très peu structuré et dans lequel se manifestaient d'importantes demandes de recherche et de formation ;

– Ensuite l'intégration dans une équipe de formateurs d'origine diverse et constituée sur la base d'options précises dans lesquelles l'intention de professionnalisation du métier de formateur, la sensibilité aux données contextuelles des phénomènes de formation et l'importance accordée à l'analyse des pratiques dans une démarche de formation tenaient une grande place.

De 1973 à 1980, j'ai consacré au Centre de Formation de Formateurs la part dominante de mon activité, d'abord dans une fonction qui fut essentiellement une fonction de recherche (animation de petites équipes), puis dans une fonction de formation et de recherche.

De l'analyse des besoins à l'évaluation

C'est à l'occasion de cette période d'activité qu'est né le Cycle de travaux qui a fait pour moi l'objet des investissements les plus importants jusqu'à présent, mais qui se trouve être aussi le plus directement en prise avec ce qui constitue le plus souvent le squelette d'une formation de formateurs, l'analyse des différents moments de la conduite d'une action de formation : recherche collective sur l'analyse des besoins, recherche sur la planification et l'élaboration de projet en formation, recherche sur l'évaluation. J'ai eu également l'occasion dans le cadre de cette période d'activité de réaliser, sous la direction de M. LESNE, un travail qui m'a beaucoup apporté sur les itinéraires et les projets des étudiants du Conservatoire., travail qui, conjugué aux résultats de la recherche sur l'analyse des besoins, m'a permis aussi de mener pour le Colloque Formation organisé par le Secrétariat d'Etat à la Formation Professionnelle une étude sur les déterminants de la demande de formation.

A l'analyse, ce second type d'insertion institutionnelle et le cycle de travaux qu'il a fait naître semblent avoir eu également plusieurs incidences déterminantes sur mon itinéraire de recherche.

L'analyse des pratiques professionnelles

Que les objets abordés résultent d'une demande externe ou d'une programmation interne, ils se sont révélés être pour l'essentiel des pratiques professionnelles dans le domaine de la formation, notamment des pratiques posant particulièrement "problème" aux formateurs. Il s'agit là très certainement d'une caractéristique plus générale des travaux entrepris au CNAM qui privilégiaient l'analyse des pratiques de formation. Aujourd'hui encore, nous en faisons un axe essentiel de notre centre de recherche.

A l'occasion notamment de contacts avec d'autres chercheurs dans le domaine de l'Education Permanente, j'ai pu constater que cette influence institutionnelle était sensiblement différente de celles d'autres lieux comme le CNRS ou l'Université.

La mise en place d'un ensemble conceptuel pour aborder les pratiques

Cette incidence sur les problématiques est liée à la précédente : si l'objet dominant des recherches entreprises est constitué par des pra-

tiques, des activités, des actions, des processus, privilège est donné de fait à la recherche d'outils susceptibles notamment

- de rendre compte du fonctionnement d'un processus, d'un changement, d'une action ;
- de dégager les contextes de signification de ces différentes pratiques et les conditions de leur articulation dans le cadre d'une action et d'une situation plus globale ;
- de penser les rapports entre agents et actions.

Cette triple exigence a conduit en fait à la construction d'un ensemble conceptuel que l'on peut présenter de la manière suivante :

- Utilisation de la problématique d'analyse d'un procès de travail pour rendre compte de l'ensemble des changements, processus, actions, pratiques repérables en formation et plus généralement dans les différents domaines de la vie sociale. Cette problématique conduit en particulier à un effort de rigueur dans la définition de la réalité précise sur laquelle porte une action de transformation du réel, de son résultat spécifique et des moyens également spécifiques qu'elle met en oeuvre, ce qui a eu presque toujours pour moi des effets heuristiques. Cette problématique s'est révélée notamment parfaitement transposable dans le domaine difficile des processus de transformation des représentations, auxquels appartiennent les pratiques de conduite de la formation. Elle m'a permis de répondre en bonne partie à mon questionnement plus ancien sur les outils d'approche du changement.

- Introduction, essentielle à mes yeux, dans cette problématique de la notion de rapports de travail. Cette notion est en effet de nature à enlever à la problématique du procès de travail son caractère purement techniciste et mécaniste pour lui permettre de rendre compte de la dimension sociale des pratiques. En ne limitant pas l'analyse des rapports sociaux aux seuls rapports de production, mais en l'introduisant au coeur des pratiques concrètes et des gestes quotidiens, elle m'a permis également de trouver un premier mode de réponse à mon questionnement sur l'articulation entre macro-social et micro-social. Fonder enfin l'analyse de ces rapports de travail sur la détention des moyens a été pour moi de nature à ôter à l'approche par les rapports de pouvoir le caractère relativement flou qu'elle présentait souvent à mes yeux.

- Mise en place, pour rendre compte des contextes de signification des pratiques observables en formation, de la notion de champs de phénomènes intéressant la formation, ceux pensés à la fois par une situation d'autonomie relative et des relations de dépendance. Cette approche nous a permis notamment de distinguer des champs de la pédagogie, de la formation, de la production des biens et services et

plus tardivement de la production des moyens d'existence. Elle me permet également de répondre d'une autre façon à la question des rapports entre micro-social et macro-social. Elle se révèle particulièrement féconde pour nos étudiants et stagiaires.

– Différenciation, au sein des phénomènes de formation et plus généralement au sein des phénomènes sociaux, de ce qui relève des processus de dépense de l'activité humaine (former est aussi une dépense de travail, aussi bien de la part du formé que du formateur) et ce qui relève de la production des identités sociales, résultante de ces processus (et abordée notamment avec la notion de profil). Cette différenciation, souvent difficile, a également un grand nombre d'effets heuristiques ; elle a été facilitée pour moi par la distinction que j'ai été amené à faire entre évaluation des agents, relevant des mécanismes de contrôle social de la production des identités, et évaluation des actions relevant des mécanismes de contrôle social de la dépense d'activité proprement dite. Elle m'a permis de comprendre les rapports de la première avec les premières formes de la psychologie scolaire et de la psychologie du travail, et les rapports de la seconde avec les nouvelles formes d'organisation du travail.

L'expérience d'une situation d'articulation entre démarche de recherche et démarche de formation.

Le fait de travailler dans un champ professionnel en cours de structuration et dans une institution liant formation et recherche m'a permis de constater un usage presque immédiat dans nos activités de formation des outils d'analyse produits au sein de notre équipe. Cette circonstance a constitué un puissant ferment dans mes propres motivations à poursuivre et à développer une activité de recherche. C'est cette expérience qui me conduit à insister beaucoup dans la défense de mes positions sur le développement de la recherche en éducation sur les problèmes d'usage et le transfert des résultats de la recherche et sur les situations de mise en contact, direct ou indirect, entre chercheurs et demande sociale (qu'on ne doit pas confondre avec bien sûr commande officielle ou commande solvable).

Travailler au développement de toutes les formes de recherche en éducation

L'expérience de ce cycle de recherche impliquant un positionnement de simple lecture et analyse de pratiques existantes sur des questions

qui font habituellement l'objet d'un discours méthodologique et prescriptif sur les pratiques souhaitables, nous a confirmé dans l'intérêt d'un tel positionnement pour les formations professionnelles aux pratiques correspondantes. Elle m'a conduit en même temps à apprécier l'intérêt social d'autres formes de recherche que celles induites par ce positionnement. Outre, en effet, l'observation chez un grand nombre de nos interlocuteurs d'une forte demande de recherche à partir des problèmes posés par leurs propres pratiques et situations, j'ai pu constater que les activités de conduite de la formation, portées à un certain degré de maîtrise et de rationalisation pouvaient constituer elles aussi de véritables formes de recherche impliquant une rigueur spécifique, liée notamment au fait qu'elles donnent aux objectifs des acteurs, un statut fonctionnel dans la démarche de recherche. Je professe donc assez volontiers l'intérêt pour le développement de toutes les formes de recherche en éducation.

Vers l'évaluation du transfert des résultats de l'action

Ce cycle de recherche m'a conduit enfin, tout dernièrement, à remettre en cause la distinction traditionnelle des tâches de conduite d'une action en trois temps : détermination des objectifs, planification et évaluation, et à autonomiser un quatrième temps : l'évaluation du transfert des résultats de l'action. Un développement de ces pratiques paraît toutefois peut être souhaitable avant d'engager une recherche spécifique sur ce point.

Produire des outils d'analyse des différents niveaux d'une pratique sociale.

L'émergence de nouvelles situations de travail

A partir de 1980, date du départ en retraite de Marcel LESNE, j'ai consacré l'essentiel de mon activité à la Chaire de Formation des Adultes dans des conditions institutionnelles au départ un peu particulières puisque du fait d'une longue période de vacance de cette Chaire, j'ai été amené, durant près de trois ans, à exercer par interim la responsabilité de l'ensemble des enseignements et formations qui y étaient dispensées.

L'arrivée de Pierre CASPAR, comme responsable de la Chaire, à l'issue de cette période, et ma propre nomination en tant que sous-direc-

teur de laboratoire ont pu permettre par la suite l'engagement de deux autres expériences :

- une expérience de création et d'animation d'un laboratoire de recherche spécialisé dans la formation des adultes, le centre de Recherche sur la Formation ;
- une expérience de création d'études de troisième cycle également spécialisées dans la formation, le Doctorat de Formation des Adultes du CNAM.

Cette troisième situation institutionnelle a présenté évidemment pour moi plusieurs nouveautés :

- Obligation de fait de prendre en compte, non plus seulement les problèmes de conduite des actions de formation mais l'ensemble des problèmes posés par la formation aux métiers de la formation : analyse des situations et des systèmes de formation, activités pédagogiques, formation méthodologique, travail sur les attitudes, formation à la recherche.
- Expérience de responsabilités institutionnelles et de constitution d'équipe.
- Expérience de formation à la recherche et de direction de recherche.
- Montage de dispositif de recherche pluridisciplinaire et pluri-institutionnels.
- Montage de dispositifs de recherche européens.

Un élargissement des travaux antérieurs

Outre la poursuite des travaux antérieurement engagés, cette troisième période a pu permettre l'apparition d'autres travaux, directement liés à cette situation institutionnelle.

- Une étude sur le fonctionnement et la place des systèmes de formation d'adultes, susceptibles de préparer nos étudiants à l'analyse des situations dans lesquelles ils oeuvrent.
- Une étude sur le fonctionnement du travail pédagogique, et sur l'histoire et la sociologie des pratiques de "rationalisation" de l'action pédagogique.
- Une étude sur le fonctionnement des activités de recherche en formation.
- La réalisation de mon doctorat d'Etat sur travaux qui a été pour moi l'occasion privilégiée de travailler sur mon itinéraire et la cohérence d'ensemble de mes travaux, travail dont je m'inspire en partie dans cette note.
- Enfin la direction de différents travaux portant notamment sur les formateurs, les rapports entre formation et nouvelles technologies, les

systèmes de formation dans les organisations, et les nouvelles formes de la formation (axes de recherche de notre laboratoire).

Quelles nouvelles évolutions cette troisième expérience a-t-elle entraînée?

Très certainement une diversification, au sein du champ de la formation, de mes objets de recherche et une remise en perspective de mes travaux sur le procès de conduite des actions dans le cadre plus général des outils d'analyse des phénomènes et des pratiques de formation. Diversification qui a entraîné elle-même de nouveaux projets et l'enrichissement de mes outils d'analyse.

Le repérage des différents niveaux d'une pratique

Je considère aujourd'hui qu'une démarche de lecture d'une pratique ou d'une action en formation suppose en fait, et de manière liée, la mise en oeuvre de trois niveaux d'analyse :

- L'analyse de ce que l'on peut appeler les composantes du procès opératoire, c'est-à-dire l'ensemble des réalités qui entrent directement dans le processus de transformation du réel qui constitue cette action (objet, moyens, rapports de travail, résultat).

- L'analyse du procès de conduite, c'est-à-dire de l'ensemble des représentations et transformations de représentations accompagnant chez les acteurs qui y sont impliqués le déroulement de cette action et ayant une incidence sur son déroulement.

- L'analyse enfin, des phénomènes relevant du procès affectif, c'est-à-dire l'ensemble des réalités se situant sur le registre des affects (désirs, motivations, mobiles, souffrance et plaisir) accompagnant également chez les acteurs qui y sont impliqués le déroulement de cette action et jouant sur sa mise en oeuvre et son renouvellement.

L'émergence de nouveaux projets

Cette orientation, importante pour moi, me conduit à formuler deux projets que je souhaite réaliser à l'issue de ma recherche en cours sur la planification et l'élaboration de projets.

- Une recherche sur les formes sociales de la formation, correspondant au niveau du procès opératoire, et se proposant d'établir une typologie des activités, des dispositifs et des actions de formation à partir d'une analyse de leurs résultats et effets, et des actions plus larges de transformation des individus dans lesquelles ils s'inscrivent. Cette re-

cherche aurait d'ailleurs un lien avec l'approche historique comparative dont j'ai parlé précédemment.

– Une exploration des composantes du procès effectif accompagnant les activités de formation. Il s'agit là, en effet, d'une lacune patente de notre effort d'élaboration d'outils d'analyse des phénomènes de formation. Cette recherche difficile pourrait être facilitée par l'existence des travaux déjà existant sur le statut des désirs en formation, mais ces recherches sont relativement peu articulées à d'autres approches.

Mon objectif est en fait d'expérimenter, à propos de la formation, une démarche plus large d'analyse des pratiques ne reprenant pas les clivages disciplinaires et susceptible d'être mise en oeuvre par les praticiens eux-mêmes, une telle démarche me paraît en effet transférable ailleurs.

Un enrichissement des outils d'analyse

Ceux-ci ont évolué notamment sur plusieurs points importants :

– Élaboration d'une distinction entre trois grands types d'actions de formation et plus généralement de socialisation : les actions d'insertion, susceptibles d'induire pour les individus concernés, l'accès à un champ d'activité dans lequel ils n'étaient pas présents (*acquisition d'une identité*) ; actions qualifiantes, susceptibles d'induire pour les individus concernés, un changement de position ou de place dans un champ où ils sont déjà présents (*différenciation d'identité*) ; actions de développement susceptibles d'induire, pour les individus concernés, une efficacité et une productivité plus grande dans une position qui reste inchangée (*affirmation d'identité*). Cette distinction a de très importants effets :

– Établissement de l'idée que les phénomènes de formation ne sont ni vraiment inducteurs par eux-mêmes de changements sociaux, ni totalement induits, mais qu'ils ont le statut d'accompagnement ou de moyen de réalisation des changements sociaux.

– Mise au point d'une hypothèse d'articulation entre les trois procès précédemment distingués, faisant des représentations d'objectifs le mode de présence du procès affectif au sein du procès de conduite (par mentalisation du désir), et des images du réel le mode de présence du procès opératoire au sein des procès de conduite (par construction du réel). Le fonctionnement du procès de conduite, en mettant en relation objectifs et images du réel pour produire ces nouvelles représentations que sont les projets, les évaluations etc... joue ainsi un rôle d'intégration par les acteurs concernés des différents niveaux de réalité présents dans l'action.

– Enfin définition des différentes formes de recherche à partir de la nature des représentations qu'elles produisent : représentations relatives aux faits dans le cas de la recherche empirique, représentations relatives à des raisons entre les faits dans le cas de la recherche scientifique classique, représentations relatives à une transformation du réel dans le cas de la recherche action ou de la recherche finalisée. Les hypothèses correspondant à ces trois types de recherche sont très sensiblement différentes : selon les cas elles fonctionnent comme hypothèses d'existence, hypothèse de relation et hypothèse d'action (j'aimerais également pouvoir approfondir cette "recherche sur la recherche", en raison de ses enjeux sociaux, sous la forme d'un ouvrage).

Une mise en perspective de mes propres orientations de recherche par rapport à un mouvement social plus large

Le repérage en effet, au sein de notre équipe, d'un certain nombre de phénomènes nouveaux apparaissant dans le champ de la formation et plus généralement dans le champ de la vie sociale, comme par exemple :

– le développement de dispositifs fonctionnant à la fois comme des actions, comme des recherches liées à ces actions et comme des formations ;

– le développement des démarches d'audit et d'ingénierie ;

– l'extension des nouveaux modes d'organisation du travail fondés sur un retour réflexif des acteurs sur leurs propres activités (cercles de progrès, cercles de qualité, groupes d'expression, etc.) me conduit en effet à penser que nous sommes en présence d'un mouvement plus large, caractéristique de l'évolution directement contemporaine, et que l'on peut désigner comme un mouvement d'explicitation et de socialisation du procès de conduite des actions. Ce mouvement est probablement nourri par des phénomènes apparemment aussi disparates que l'accroissement du degré d'intensité capitalistique des organisations productives, le développement des nouvelles technologies qui, selon la belle expression de Monique LINARD sont le plus souvent des "machines à représenter", l'évolution du contenu des métiers et l'accroissement des niveaux de formation générale de la population salariée.

Dans ce contexte, la forte demande de recherche émanant de professionnels et de praticiens que nous connaissons peut donc apparaître comme liée à des enjeux de pouvoir et d'évolution des rapports so-

ciaux traditionnellement fondés sur la distinction entre travail de conception et travail d'exécution. On constate, en effet, que la mise en oeuvre d'une démarche de recherche par des praticiens eux-mêmes est susceptible d'accroître de manière sensible la maîtrise que peuvent avoir des situations dans lesquels ils oeuvrent; elle est susceptible, en outre de leur donner une conscience plus claire de l'identité spécifique que leur confère leur action quotidienne. Rendant plus fort et plus lucide, elle peut donc être vécue comme profondément qualifiante et comme un outil modeste mais non négligeable d'évolution des rapports sociaux.

Ceci n'étant probablement pas sans écho idéologique avec ce que j'ai pu écrire au début de cette note...

Prendre de la distance

Ainsi n'est-il guère possible, comme je le laissais entendre également au début de cette note, de distinguer itinéraire de recherche, itinéraire professionnel et itinéraire de vie plus général.

Aussi ne sera-t-on pas étonné du caractère un peu global du souhait qu'au terme de cette note j'ai envie d'exprimer : prendre du temps, prendre de la distance, savoir rencontrer d'autres personnes, d'autres expériences, d'autres situations, d'autres itinéraires, afin d'être moi-même mieux en mesure, comme l'écrit de façon si suggestive mon ami et compagnon de témoignage pour ce numéro Gaston Pineau, *Produire ma vie*.

Jean-Marie Barbier

Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers
 Directeur du Centre de Recherche sur la Formation

Principaux ouvrages ou articles de l'auteur

- *L'action sociale et l'économie sociale familiale* (ouvrage collectif). INFA, CNAF. Paris, Etudes CAF, 1974, 302 p. (épuisé).
- "Usage et production des services d'action sociale", *Techniques d'action sociale*, n° 13, 1975, pp. 39-45, tabl.
- *Les étudiants du Conservatoire National des Arts et Métiers*. Paris, CNAM, 1976, 273 p.
- *L'analyse des besoins en formation* (en collaboration avec M. Lesne). Paris, Editions R. Jauze, 1977 (1ère éd.), 1986 (2ème éd.), 231 p.
- "Capitalisme, vie quotidienne et production des personnalités sociales au XVIIIe siècle, *La Pensée*, n° 207, oct. 1979, pp. 56-83.

- "Situation de travail, poursuite d'un projet de formation et procès de transformation personnelle, *Revue française de sociologie*, vol. XXI, 1980, pp. 409-438.
- *Le quotidien et son économie*. Paris, Editions du CNRS, 1981 (trad. en japonais).
- "Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation", *Revue française de pédagogie*, n° 63, 1983, pp. 47-60.
- *L'évaluation en formation*. Paris, PUF, 1985, 295 p. (Pédagogie aujourd'hui.)
- *Lire les phénomènes de formation*. Présentation d'un itinéraire de recherche en formation des adultes. Document d'accompagnement de la thèse d'Etat sur travaux présentée par J.-M. Barbier sous la direction de G. Mialaret. Université de Caen, juin 1985.
- "Analyser les démarches de recherche", *Formation permanente*, n° 80, sept. 1985, pp. 103-123.
- "Analyse des pratiques éducatives ordinaires et formation des formateurs", *Les Sciences de l'éducation*, n° 4, 1987, pp. 73-86.

DE LA PRATIQUE A LA THÉORIE ET RETOUR

Guy Jobert

RECEVOIR, d'une revue académique quasi-officielle, la commande d'un papier rédigé à la première personne du singulier est une chose en effet bien singulière. Après avoir cédé, dans l'instant, à un frémissement de plaisir narcissique, il faut bien commencer son travail de chercheur et s'interroger sur le sens d'une telle demande.

Où est le savoir ?

Il me semble que la rubrique des "itinéraires de recherche" est sous-tendue par une double option, non pas rédactionnelle, mais épistémologique. Première option : *la biographie, dans sa singularité même, peut-être source de connaissance* ; dans cette perspective, l'exemplarité du récit tient au fait qu'il "apparaît, jusque dans ses aspects les moins généralisables comme la synthèse verticale d'une histoire sociale et jusque dans ses formes les plus uniques comme la synthèse horizontale d'une structure sociale" (Ferrarotti).

Seconde option : "alors que les sciences "normales" se fondent sur le principe disjonctif qui exclut le sujet (ici le connaissant) de l'objet (ici la connaissance)", l'approche biographique s'efforce "d'introduire le sujet connaissant comme objet de connaissance et (de) considérer objectivement le caractère subjectif de la connaissance" (Morin). Dans cette perspective, on reconnaît non seulement que l'implication de l'observateur dans le champ de son objet est inévitable mais qu'elle est nécessaire. "La connaissance devient alors ce que la méthodologie

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

sociologique a toujours voulu éviter qu'elle devienne : un risque" (Ferrarotti, *ibid.*)

Les options implicites que je prête, abusivement peut-être, aux responsables de cette publication, trouvent en moi des échos profonds. La valeur heuristique potentielle de mon "itinéraire de recherche", entendu comme récit d'une pratique sociale historiquement située, tient à sa trivialité même. Mon histoire professionnelle m'apparaît liée, presque mécaniquement, à l'histoire de la formation des adultes, en France, au cours des vingt-cinq années écoulées. Si elle peut être isolée comme objet "intéressant", c'est que les faits qu'elle contient et qu'elle articule en un savoir organisé et crypté, autorisent une médiation entre l'acte et la structure, entre une histoire individuelle et l'histoire sociale. S'intéresser, dans une posture de chercheur, à cette "histoire d'en bas", tenter d'en saisir le mouvement et le sens, renouer les fils des médiations sociales, n'entraîne pas, bien au contraire, que l'on renonce à une approche de nature sociologique mais que l'on tente de faire en sorte que "*le fait sociologique* ne soit pas trop déconnecté du *fait social*" (Maffesoli, 1985).

Ainsi l'itinéraire de recherche que je vais évoquer est en même temps et d'abord celui d'un praticien de l'éducation des adultes. Je m'efforcerai de donner à voir une trajectoire, "comme série des positions successivement occupées par un même agent dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations" (Bourdieu). Ce qui caractérise les étapes de ce parcours c'est qu'elles se sont déroulées, pour l'essentiel, dans des lieux où l'on tentait de ne jamais dissocier pratique et réflexion sur la pratique, production et conceptualisation. D'un côté, des démarches d'intervention inspirées de la recherche-action ; de l'autre, des études s'efforçant de produire de la connaissance à partir des pratiques, celles des autres et les siennes propres.

Travailler à l'école (1962-1968)

Il me faut l'avouer, pendant près d'un quart de siècle, j'ai exercé mon métier de formateur d'adultes dans des institutions proches du système scolaire ou à l'intérieur de celui-ci. Paradoxe étrange et pourtant logique qui fait de ma réticence militante à l'égard de l'école le ferment de mon engagement dans la formation des adultes. Après une carrière scolaire brève et peu profitable il m'a fallu gagner ma vie. Demandeur d'un poste de surveillant, la pénurie d'enseignants me conduit comme maître auxiliaire dans un lycée technique du centre de la France. Nous

sommes en 1962. J'ai 19 ans ; j'enseigne la comptabilité, le droit, l'économie, les mathématiques financières de la seconde à la terminale. Une élève est née le même jour que moi mais elle l'ignore. J'aime préparer et faire les cours, je gagne ma vie, j'ai une situation. Un concours de recrutement et c'est l'E.N.N.A. de Paris (Ecole Normale Nationale d'Apprentissage). Entre autres choses, on m'y enseigne la pédagogie. Je suis devenu fonctionnaire, réalisant ainsi le projet de ma mère. Mon salaire a doublé mais rien de ce que je trouve dans cette école ne me convient. Recruté premier, j'en sors dernier et me voilà tout désigné pour occuper un poste aux Marches de la République. Savez-vous où se trouve Forbach ?

J'aimerais pouvoir évoquer longuement ces quatre années passées dans le bassin houiller lorrain, dire quelque chose de cette région germanophone, méconnue, isolée, cruellement traitée par le siècle, à l'identité torturée, à la fois fière et honteuse. Il faudrait trouver les mots pour parler de la mine, des générations successives d'immigrés venus de tous les horizons et *devenus* mineurs lorrains. Je peux, vingt-cinq ans après, en parler des heures durant et retrouver intacte la même émotion. Rien pourtant ne préparait le méditerranéen que je suis à vivre cette terre qui se livre si peu, si mal, si lentement. Il est difficile de rendre compte de tous les apprentissages qui marquent pour moi cette période. J'en retiendrai trois. L'univers de la mine d'abord. La seconde guerre mondiale est déjà loin et le mineur a cessé d'être la figure héroïque du redressement national ; il lui reste la souffrance et la peur. La lecture des *Enfants de Sanchez* d'Oscar Lewis me donne l'idée de recueillir les récits de vie d'une espèce rare et fragile, les vieux mineurs. Je ressens aujourd'hui encore comme une faute personnelle, irrémédiable, de ne pas avoir su réaliser ce projet. J'aurais eu l'impression de rendre ainsi un peu de justice à ces hommes, bien peu en regard de ce qu'ils m'ont apporté. La mine étant partout présente, je finis par faire mes premières armes de formateur d'adultes pour le compte de la Houillère (c'est ainsi qu'il faut dire).

Il me faut parler ensuite de la vie dans une zone frontalière. J'ai compris bien des années plus tard, en travaillant sur les stratégies aux frontières des organisations, l'importance de la notion de frontière, comme limite et comme passage, dans ma problématique personnelle. Toutes mes activités sociales se sont développées à la périphérie des institutions et je sens à quel point les analyses théoriques que j'ai pu développer, par exemple en termes de centre et de périphérie, s'enracinent dans cette expérience lorraine (dans ces zones frontières qui arrêtent et mettent en rapport tout à la fois, il en va des connaissances comme des personnes. Écoutez Bourdieu : "l'histoire de vie est une de ces no-

tions du sens commun qui sont entrées en contrebande dans l'univers savant". Dans la Cité scientifique, moi aussi je suis un contrebandier). Comme pour les histoires de vie, ce sera Gaston Pineau, dans le cadre d'une recherche commune France-Québec menée beaucoup plus tard, qui m'ouvrira à la conceptualisation de ce "déjà-là".

Un troisième aspect de cette époque touche à mon activité professionnelle. En Moselle, l'enseignement professionnel est héritier du système allemand. C'est ainsi que je peux voir de près ce que produit dans sa version française le dual-system germanique que l'on vante tant aujourd'hui et le système des corporations professionnelles qui lui est associé. A la Chambre des Métiers, pour laquelle j'enseigne en "extra" la gestion, mes élèves préparent le "Brevet de Maîtrise" qui les autorisera à recruter des apprentis, main d'oeuvre docile et bon marché. Tout cela finit de me convaincre que la gestion n'est décidément pas ce qui m'intéresse et j'intensifie ma formation en psychologie sociale. Le courant non directif commence à être connu en France. Je découvre Hameline et sa *Liberté d'apprendre*, Ardoino et ses *Propos actuels sur l'éducation*, Pagès et son premier ouvrage chez Dunod. Je devore ces auteurs, et Freud, Rogers, Lewin, Moreno, Balint. Je suis des sessions de formation à l'Andsha (voir Jacques Ardoino en action en 1966 : une expérience forte pour le petit prof de province que j'étais). La Houillère m'offre alors l'occasion de passer à la pratique avec une formation de cadres ; c'est ainsi que je fais mes premiers pas de psycho-sociologue.

Au même moment, par des lectures, des conversations, je découvre l'existence d'un homme dont les propos résonnent fort en moi : Bertrand Schwartz. La réforme de l'Ecole des Mines de Nancy, le CUCES, l'INFA, c'est lui. Et il parle de tout cela avec tellement de passion et de clairvoyance ! Je vais y voir de plus près et je suis embauché, en décembre 1967, au Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale de Nancy.

La formation des adultes, en son creuset (1967-73)

Créé en 1954 d'une initiative conjointe du Recteur d'Académie et du Président de la Chambre de Commerce, cet organisme a disparu en 1982 (sous le même sigle perdure le service commun de formation continue des Universités de Nancy I et II). Il s'y est inventé, développé, capitalisé, publié, l'essentiel de ce qui nourrit encore les pratiques et les méthodes de la formation des adultes en France : la promotion supérieure du travail, les actions collectives de formation, l'interven-

tion dans les organisations, les transferts de formation, l'ingénierie éducative, des méthodes pédagogiques adaptées aux adultes (pédagogie par objectifs, enseignement programmé, formations individualisées, applications audio-visuelles...). Couplé au CUCES mais distinct, l'Institut national pour la formation des adultes (INFA), également dirigé par Bertrand Schwartz, a été la seule institution de recherche spécialisée en formation des adultes.

A cette époque, le CUCES permet et exige que l'action soit innovante, que la production s'accompagne de réflexion et que la conceptualisation soit formalisée par des textes. On s'y trouvait nourri non seulement de ses propres expériences mais de toutes celles réalisées autour de soi par chacune des équipes qui travaillaient au plan local, national ou international. A côté de l'apprentissage par l'action, par l'échange intense, par la lecture et l'écriture, on peut parler d'un véritable apprentissage institutionnel à travers ce qu'autorisaient les règles de fonctionnement de l'institution et les messages explicites ou implicites délivrés sur les valeurs et les objectifs de l'organisme. L'extrême diversité des milieux d'intervention, des publics touchés, des objectifs poursuivis, des démarches mises en oeuvre constituaient un stimulant puissant pour échapper à la répétition des schémas de pensée et d'action.

Des lieux d'apprentissage

Pendant cette période, compagnonnage, réflexion collective, lectures sont les ingrédients de ma formation. Deux lieux pour cela : le CUCES et l'ARIP (Association pour la recherche et l'intervention psychosociologique). Les organismes de formation supportent aujourd'hui des contraintes économiques qui rendent difficiles la formation des nouveaux venus, la réflexion et l'innovation internes. A Nancy, ces contraintes étaient alors plus légères. Nous disposions de temps avant et après toute activité pour la préparer et en parler longuement, pour lire et commenter nos lectures. Des collègues expérimentés guidaient nos apprentissages en guidant nos réalisations. Des modèles identificateurs nombreux et valorisants étaient là, à la fois différents et homogènes. (je faisais équipe alors avec Alain Bercovitz, qui m'a initié au métier d'intervenant, et avec Alain Meignant). Sur le même principe d'association du compagnonnage et de la réflexion sur la pratique éclairée par des apports théoriques, je suis à l'A.R.I.P. un cycle de deux années de perfectionnement professionnel de psycho-sociologue. Qu'on se souvienne de l'importance de l'approche psycho-sociologique dans la formation et l'intervention dans les organisations à la fin

des années 60. J'ai pu ainsi travailler avec des personnages qui étaient -une fois encore- à la fois des praticiens et des théoriciens. (J.C. Filloux, E. Enriquez, Max Pagès, A. Levy, J. Dubost, G. Palmade, J.C. Rouchy).

Un lieu de production

Mon activité professionnelle au CUCES se répartissait en trois secteurs : la formation directe, la formation de formateurs, l'intervention dans les organisations. La demande de formation dans le domaine des relations émanait de milieux nombreux et divers : cadres d'entreprises ou de l'administration, travailleurs sociaux, conseillers d'orientation, formateurs d'adultes, etc... Il s'agissait d'animer des sessions de formation à la conduite de réunions, à l'entretien de face à face, à l'analyse de contenu ou des sessions de dynamique des groupes.

La formation des formateurs se déroulait le plus souvent dans le cadre d'interventions dans les organisations. On nommait ainsi les réponses que nous apportions à des organisations, non pas en termes de contenus et de modalités de formation, mais de dispositifs d'analyse et de prise de décision. Plutôt que de mettre simplement en oeuvre "l'action-réponse" demandée par le client, il s'agissait d'engager un processus d'analyse de ce qui sous-tend la demande au niveau du fonctionnement de l'organisation. Ce schéma est bien sûr sommaire et général. Du fait de l'image "formation des adultes" du CUCES, les demandes s'exprimaient à nous, dans un premier temps, en termes de formation du personnel. On nous demandait une étude de besoins de formation, la conception et la mise en oeuvre d'un système éducatif interne, parfois le traitement de dysfonctionnements divers pour lesquels la formation apparaissait comme un remède possible. Cette présence permanente de la dimension éducative dans la demande, dans la démarche d'intervention et dans les effets recherchés justifie qu'Alain Meignant ait pu parler "d'intervention socio-éducative dans les organisations". (Mouton, 1972).

Il serait long de décrire les chantiers d'intervention menés pendant cette période : études de besoins en formation, mise en place de systèmes éducatifs internes, évaluation d'actions, formation de formateurs, enquêtes, etc... Mes clients sont les Forges de Strasbourg, la Compagnie Générale d'Electricité, les Ciments Lafarge, le Commissariat à l'Énergie Atomique pour lequel je mène à Marcoule deux longues et passionnantes interventions. Une action, hors de ce cadre, accroche ma mémoire. Après mai 1968, Edgard Faure devient ministre de l'Éducation Nationale, B. Schwartz son conseiller. La loi de 1971 sur la formation continue est encore loin mais le Ministère se préoc-

cupe déjà de créer à travers le pays un réseau d'institutions de formation d'adultes. L'entité territoriale choisie est la Région alors que le référendum sur la régionalisation (qui se soldera par un "non" fatal à qui l'on sait) n'a pas encore eu lieu. Je suis chargé, (avec A. Bercovitz) de cette opération dans les Pays de la Loire et la démarche que nous choisissons est celle de l'"intervention sur une région" (mélange de naïveté de psychosociologue soixante-huitard et d'anticipation des démarches actuelles de développement local). Un organisme, baptisé Association Universitaire d'Éducation et de Formation des Adultes, doit surgir du consensus des "forces vives" du territoire. Je démarche tout ce qui, sur cinq départements, constitue ces forces vives, en ratisant large. La phase de travail en commun dérange et passionne tout le monde mais le projet échoue néanmoins avec un consensus sur ... la nécessité de ne rien faire dans le contexte politique pré-référendaire et surtout de ne pas remettre en cause les clivages qui organisent si efficacement la vie sociale locale. J'ai beaucoup appris. Au passage j'ai fait la connaissance de Michel Bernard, correspondant local du projet, qui ignorait encore qu'il deviendrait un jour professeur de Sciences de l'éducation. Je pars alors me consoler de cet échec au Québec d'où je reviens enthousiasmé. C'est la "révolution tranquille", l'époque des grands projets éducatifs ; je retournerai dans ce pays une bonne douzaine de fois au cours de années suivantes.

Au printemps de 1972, je reçois une lettre de Max Pagès avec qui j'avais travaillé quelques années auparavant. Devenu professeur de psychologie sociale à Dauphine, il me demande pour le compte du Président de l'Université si je suis intéressé par la création d'un secteur universitaire de formation des adultes. Un nouvel épisode commence pour moi, là encore lié à un développement nouveau de la formation des adultes en France.

Le temps de l'institutionnalisation

Dans la logique de la Loi de 1971 sur la formation professionnelle continue, les années 70 vont être celles de la création d'institutions multiples. Institutions de production de formation, de gestion des fonds, de négociation, de coordination, etc... Le système public d'enseignement s'engage à son tour comme offreur, l'enseignement secondaire d'abord, puis le supérieur. Les données du problème sont simples au départ : le Ministère alloue à l'Université une dotation initiale pour créer une structure qui doit rapidement auto-financer ses activités en produisant des services et en les commercialisant sur le

"marché" concurrentiel de la formation continue. Rien n'existe, tout est à créer, sans modèle et sans intérêt excessif de la part des enseignants. Le vide est fascinant. Dans cette entreprise, mes intérêts personnels sont multiples. Sur un plan intellectuel ils se ramènent à une double interrogation : vais-je être capable d'utiliser dans une pratique instituante réelle les connaissances que j'ai accumulées dans le domaine de la sociologie des organisations et en particulier de l'analyse stratégique, de l'analyse institutionnelle, de la pédagogie, etc... ? ; dans quelles conditions vais-je passer de la position de celui qui sait et qui conseille à la position de celui qui fait, "en vrai" ? Sur le plan tactique, l'indifférence universitaire constitue à la fois un obstacle à lever et une commodité d'action. Stratégiquement, les difficultés pratiques qui m'accaparent comme acteur sont autant de questions théoriques qui m'intéressent comme chercheur. La première est de définir, pour la structure qui doit produire la formation continue, la position institutionnelle qui lui permette tout à la fois d'entendre les demandes venues de l'environnement, de mobiliser en réponse les ressources universitaires internes et d'agir sur elles pour les rendre capables de travailler avec d'autres publics que les étudiants, sur des objectifs autres que la préparation des diplômes, dans des rapports de pouvoir différents de ceux de la situation scolaire. La seconde question qu'il me faut traiter est celle de la cohérence entre mon projet pédagogique d'une part (le pronom possessif renvoie à l'absence de projet de l'institution) et l'organisation des moyens de production et les règles institutionnelles d'autre part. Comme formateur de formateurs, comme conseil auprès d'organisations diverses, c'est un point sur lequel j'ai toujours beaucoup insisté. La troisième question qui me préoccupe alors précède et contient en fait toutes les autres : quelle est la spécificité d'une institution universitaire de formation d'adultes ? Progressivement les choix deviennent clairs. Tout d'abord, ne pas chercher à produire un grand volume de sessions de formation ; non seulement les limites matérielles et humaines de l'institution freineraient rapidement les ambitions mais de toutes les façons l'effort quantitatif resterait dérisoire. La spécificité universitaire me semble plutôt devoir se définir autour d'un tryptique cher à B. Schwartz et reliant indissolublement formation directe, formation de formateurs et recherche. Chaque terme de l'action s'appuie alors sur les deux autres pour y trouver sa ressource et sa justification. A partir d'une production de formation directe significative par son volume et sa diversité, l'apport universitaire se développe "au second degré", à travers la formation de formateurs, l'ingénierie éducative ou la recherche-action. Dans cette perspective, la réponse éducative n'est pas immédiate, sous la forme

de diffusion de contenus, mais passe par une phase d'étude préalable menée conjointement avec le partenaire demandeur. Prenons quelques exemples. Des cadres infirmiers souhaitent créer un dispositif de formation à la gestion hospitalière. Le contenu est effectivement enseigné par l'Université et la tentation est grande de répondre par des stages. Notre réponse a été de mener une étude des déterminants de la demande, des besoins, des conditions de diffusion des connaissances dans le milieu. C'est alors seulement que des programmes longs ont été construits, selon une programmation par objectifs, qu'une institution a été fondée (l'Institut d'Enseignement Supérieur de Cadres Hospitaliers) et implantée au sein même de l'Assistance Publique, sous contrôle universitaire ; un diplôme enfin a été créé, en l'occurrence une Maîtrise spécialisée. Second exemple : en 1972, la Commission Centrale des Marchés de l'Etat souhaite que les acheteurs publics puissent bénéficier d'une formation spécialisée. Là encore, la réponse immédiate aurait consisté à organiser des formations à partir d'un programme pluri-disciplinaire mosaïque. Nous avons considéré qu'avant de construire des programmes de formation il convenait de définir la nature du savoir réellement mobilisé par les praticiens acheteurs. A cette époque, l'achat public est encore à l'état de pratique non formalisée, de gestuelle professionnelle qu'il faut aider à mettre en mots (discours de la pratique), puis sur lesquels un méta-discours doit être tenu pour tenter d'élaborer une théorie de la pratique. Le dispositif complexe mis en place pour produire ce savoir puis pour assurer sa diffusion dans un réseau national ne peut être décrit dans les limites de ce texte. Dernier exemple : un pays maghrébin puis un pays d'Afrique noire nous demandent d'assurer la naturalisation du corps enseignant de deux institutions éducatives. Notre démarche a été de former des nationaux au plus près des besoins du développement de ces pays et d'éviter un exode des cerveaux. C'est ainsi que dans un des pays nous avons suscité la création d'une filière universitaire locale de troisième cycle et que pour l'autre nous avons créé, à Paris, un DESS de "gestion et économie du développement", centré sur les problèmes spécifiques que les futurs enseignants auraient à traiter.

En dix années bien remplies les opérations menées ont été nombreuses. Il ne saurait être question de les évoquer toutes. Deux encore méritent sans doute une mention. La création d'un Centre Universitaire Régional d'Etudes Municipales succédant à l'Ecole Nationale d'Administration Municipale (créée après la première guerre mondiale), dont j'ai été le dernier directeur. Les CUREM ont permis à des agents communaux de venir, souvent pour la première fois, étudier à

l'Université. L'autre action qui me tient à coeur est la création d'un DUFA (Diplôme universitaire de formateur d'adultes), selon un modèle pédagogique peu universitaire (voire anti-universitaire). Les stagiaires, rémunérés par l'Etat, étaient avec nous en formation pendant deux années à temps plein. Ils apprenaient leur métier en l'exerçant en grandeur réelle, avec de vrais clients, en facturant les services rendus. Outre le tutorat sur les terrains, la formation consistait en réflexion collective sur les pratiques de production, en apports théoriques et méthodologiques, en productions personnelles écrites. (Cette formation a été conçue avec Daniel Hameline, aujourd'hui professeur à Genève, collègue, maître à penser, ami envers qui j'ai une dette de reconnaissance à chaque rencontre renouvelée).

J'ai appelé cette période le "temps des institutions" parce que qu'il en a été ainsi pour moi mais aussi pour souligner, une fois de plus, que mon histoire singulière est aussi celle d'un milieu professionnel. Les années 70, la chose se vérifie aisément, sont celles de la mise en place, dans tous les milieux, des institutions que nous connaissons aujourd'hui. En ce qui me concerne, cette période s'arrête fin 1981 avec ma démission de la direction du Département d'Éducation Permanente. Un regard en arrière me rassure : il n'est pas une seule institution créée pendant cette période, celle que j'ai mentionnée et d'autres, qui ne m'ait survécu et qui ne continue à vivre.

Le savoir et la pratique (1981- 1988)

Dans un texte récent, Pierre Bourdieu critique ce qu'il appelle "l'illusion biographique", "cette inclination à se faire l'idéologue de sa propre vie en sélectionnant en fonction d'une intention globale, certains événements significatifs et en établissant entre eux des connexions propres à leur donner cohérence". C'est pourtant ce que je tenterai de faire pour donner sens au récit de cette dernière séquence. Et s'il est vrai comme le dit notre auteur que "le récit de vie variera, tant dans sa forme que dans contenu, selon la qualité sociale du marché sur lequel il sera offert", mon récit prenant place dans une rubrique "d'itinéraires de recherche" et s'adressant à des chercheurs, il se mettra au service de ce que l'ensemble de mon récit prétend signifier : la présence constante d'une pratique réflexive au coeur même des pratiques productives, l'association indissoluble du théorétique et du praxéologique, ce dernier terrain fut-il, à certains moments, des plus "cuisinier".

Bourdieu dit encore : "les événements biographiques se définissent comme autant de placements et de déplacements dans l'espace social,

dans les différents états successifs de la structure de la distribution des différentes espèces de capital qui sont en jeu dans le champ considéré". Quelle est ma "position" actuelle ? Elle se répartit sur quatre espaces distincts dont je voudrais montrer qu'ils sont complémentaires et que leur complémentarité apprend, me semble-t-il quelque chose, sur une façon d'agir aujourd'hui avec son appartenance aux Sciences de l'Education.

Première position, premier métier (j'aime le mot métier et ce qu'il dit du monde du travail) : je suis enseignant à l'Université de Paris-Dauphine et à l'Institut d'Etudes Politiques. Mon service se répartit entre trois D.E.S.S. et une Maîtrise. L'essentiel de ma contribution concerne la théorie et la pratique des démarches nouvelles de formation des adultes dans les organisations : la consultation, le conseil, l'audit. Il s'agit clairement de donner aux étudiants une compétence recherchée sur le marché du travail. Cela n'implique, en aucune façon, une quelconque concession sur le plan de la rigueur et de l'exigence universitaires, notions par ailleurs difficiles à définir. Je serais tenté de dire au contraire que la régulation externe introduite par le souci du terrain professionnel accroit l'exigence de qualité, si l'on prend soin de bien choisir ses références. Dans cette activité, les difficultés que je rencontre sont épistémologiques (la constitution du savoir) et pédagogiques (sa transmission), les deux plans étant tout à fait liés. Sur le premier plan, il s'agit de définir la nature des savoirs et des savoir-faire directement ou indirectement liés aux métiers préparés. Le second plan consiste à clarifier le cheminement de l'apprentissage. Mon option est claire : les situations d'apprentissage que je crée reproduisent celles qui m'ont permis à moi-même d'apprendre.

Mon second métier, statutairement lié au premier est celui de chercheur. J'appartiens à un Laboratoire propre du C.N.R.S., le Laboratoire de Sociologie du Changement des Institutions que dirige Renaud Sainsaulieu. Mon intérêt principal touche aux processus de constitution des professions nouvelles ; mon intérêt secondaire va à une théorisation des pratiques d'intervention sociologique dans les organisations. Ce dernier thème est à l'évidence en rapport avec la pratique d'enseignant dont je viens de parler et celle de consultant dont je parlerai plus loin. Le premier thème se situe au coeur de cette pratique, dans la mesure où la population à laquelle je m'intéresse plus particulièrement est celle des formateurs d'adultes. Mon approche emprunte ses concepts à la sociologie des professions et étudie le processus par lequel un groupe de praticiens cherche à acquérir les attributs qui lui procureront plus d'autonomie professionnelle et les avantages moraux et économiques qui lui sont liés. J'isole la constitution d'un savoir

spécifique comme passage obligé de tout processus de professionnalisation pour conclure que l'approche sociologique d'une semi-profession passe par la connaissance de ses connaissances. Me voici ainsi, comme chercheur en sociologie, attaché à un objet dans lequel je suis impliqué à de multiples niveaux, comme formateur d'adultes, comme enseignant en formation des adultes et comme chercheur en pédagogie des adultes. Plus "grave" encore. La démarche que j'utilise pour faire produire ce savoir praticien est celle des récits de vie, comme récits de pratiques sociales. Me voilà revenu aux interrogations du début de ce texte. Le défi épistémique que nous lance l'utilisation de l'approche biographique dans la recherche en sciences sociales me stimule d'autant plus qu'elle est en même temps un mode d'accès privilégié au processus d'auto-formation des individus. (Pineau)

Troisième métier : directeur d'une revue spécialisée en formation des adultes, *Education Permanente*. Encore la formation des adultes, encore Nancy et B. Schwartz (il y a créé la revue en 1969), encore la constitution et la diffusion des savoirs propres d'un groupe professionnel, encore la présence des pratiques au fondement d'une réflexion théorique. J'ajouterai : encore de la gestion et de l'organisation. Cette publication m'apporte beaucoup en ce qu'elle m'oblige à explorer sans cesse de nouveaux thèmes ; elle me prend beaucoup aussi, pour les mêmes raisons et pour d'autres encore : l'apprentissage d'une temporalité de l'action très particulière, des relations souvent enrichissantes mais parfois délicates avec les auteurs, la gestion d'une entreprise qui doit s'auto-financer.

J'ai annoncé quatre métiers. Le dernier est celui de consultant et de formateur. Comment former des consultants sans l'être soi-même ? Comment produire des connaissances sur un milieu sans l'approcher au plus près, (il est vrai que c'est là une option que l'on peut discuter) ? Comment publier sur les thèmes qui préoccupent les professionnels sans être soi-même un praticien ?

Pour relier ma pratique de consultant à celle de chercheur en Sciences de l'Éducation, je voudrais rapprocher ici deux constats. D'un côté, les Sciences de l'Éducation sont à la recherche de leur identité, certes parce qu'elles sont éclatées entre des appartenances disciplinaires multiples, tournées vers un objet lui-même polymorphe, mais aussi parce que leur utilité sociale est incertaine, parce qu'elles ne donnent accès à aucun métier, n'apportent à aucune catégorie professionnelle une compétence estimée indispensable. Simultanément, des milieux professionnels de plus en plus nombreux, qu'il s'agisse d'entreprises, d'associations, d'organismes publics ou para-publics sont confrontés, pour survivre, à la résolution de problèmes inédits et com-

plexes. Leur traitement suppose, le plus souvent, un détour par une étude, une recherche-action ou pour le moins la mise en oeuvre d'une posture de recherche. Je vois arriver à moi des demandes d'études, d'audit, de conseil non seulement parce que je suis un spécialiste de ces questions mais aussi parce que je suis universitaire et chercheur. Ce qui est demandé, c'est une capacité de recherche, c'est aussi -la chose est nouvelle- des apports de connaissances théoriques et c'est enfin l'indépendance économique et intellectuelle supposée être celle d'un universitaire. L'offre est plus rare que la demande et il y a là une opportunité pour des enseignants et/ou chercheurs en Sciences de l'Éducation de répondre à une demande sociale sous-tendue par des enjeux sociétaux non négligeables. Cela suppose notamment d'accepter une sorte de renversement du rapport au savoir, parfois difficile à accepter pour des enseignants. Les personnes qui s'adressent à nous demandent que nous les aidions à produire leur propre savoir, celui que leurs pratiques professionnelles ou sociales a accumulé sans l'objectiver. L'adaptation, le changement, l'invention sont pour eux, comme pour nous, à ce prix. Répondre à ce type de demande n'entraîne pas, au contraire, que l'on renonce à son identité de chercheur mais que l'on accepte de reconnaître qu'à côté d'une recherche destinée à produire un savoir universel, il puisse exister légitimement une recherche produisant des savoirs locaux, des savoirs partiels liés à des préoccupations de décision et d'action. Là encore, je prendrai un exemple parmi les actions que j'ai menées récemment.

Une grande entreprise a mis en place un système d'enseignement assisté par ordinateur pour assurer le maintien des connaissances des agents de conduite d'installations automatisées très complexes. Les enjeux économiques et les risques pour l'environnement sont considérables. L'idée initiale de recourir à l'EAO apparaît excellente ; les machines et les didacticiels "maison" ne sont pas plus mauvais que ceux du marché. Après quelques années il apparaît que le niveau d'utilisation des terminaux est très inférieur à ce qu'il devrait être. La question posée alors au chercheur par l'entreprise est la suivante : pourquoi, contre toute logique, en est-il ainsi, que faire pour améliorer la situation ? Tous les ingrédients que je viens d'évoquer sont ici rassemblés. Nous avons affaire au départ à une question de *formation* ; il s'agit bien de *comprendre* en vue de prendre des décisions et pour comprendre il faut en passer par une phase *d'étude* ; la demande est adressée en toute connaissance de cause à un *enseignant-chercheur* en éducation. Face à la question qui lui est posée (dont on voit bien qu'elle répond à une utilité sociale), je ne vois pas ce qui peut empêcher le chercheur de faire son métier de chercheur. Tout va dépendre, bien sûr, de la façon dont

il exerce ce métier et de sa volonté de produire des savoirs (locaux) sur l'objet qui lui est proposé et au delà, des savoirs (généraux) à partir de cet objet. Dans le cas d'espèce, nous avons pu mettre en évidence que les raisons pour lesquelles les agents de conduite n'utilisaient pas le dispositif mis à leur disposition ne devaient pas être recherchées du côté de l'instrument lui même mais dans le *sens* qu'ils lui attribuaient par rapport aux situations de travail, à la nature et au mode de constitution de leur compétence, au statut du savoir dans l'entreprise, etc... Sur le plan méthodologique, ma tendance est de plus en plus de renoncer à l'enquête traditionnelle au profit d'une approche de type ethnologique (qu'on pourrait qualifier de socio-anthropologique) qui conduit à vivre les situations de travail avec les acteurs concernés (ici à prendre plusieurs quarts successifs avec des équipes de jour et de nuit). Par l'observation participante, par le questionnement, par l'interaction permanente avec les personnes et les groupes se constitue progressivement au sein de l'équipe de recherche une "forme" interprétative dont les éléments sont sans cesse livrés aux personnes rencontrées. A partir du traitement d'un cas particulier, et au delà de lui, la recherche a produit des savoirs sur les conditions sociologiques d'implantation de l'enseignement assisté par ordinateur dans les milieux de travail, savoirs transférables à d'autres situations. Il s'agit bien entendu de savoirs pratiques, comme le sont d'une manière générale les savoirs pédagogiques.

Comme discipline, les Sciences de l'Education auraient intérêt, (cette formulation n'a de sens que si l'on n'oublie pas qu'à côté des savoirs considérés d'un point de vue épistémologique il existe un usage social de la connaissance qui s'inscrit dans des luttes sociales) à renoncer au modèle exclusif de "l'étude isolée" (single study). Entendons par là les "recherches qui, conçues comme autonomes et indépendantes, fournissent tous les éléments de preuve nécessaires pour accepter ou rejeter les conclusions avancées et dont les résultats doivent être vus comme une nouvelle brique qui s'ajoute au mur de la science en construction"(Howard S. Becker). Un autre modèle possible trouve son expression métaphorique dans la mosaïque : "chaque pièce ajoutée à la mosaïque enrichit un peu plus notre compréhension de l'ensemble du tableau. Quand beaucoup de morceaux ont été placés, nous pouvons voir, plus ou moins clairement, les objets et les individus dans le tableau ainsi que leurs relations réciproques. Des morceaux différents enrichissent diversement notre compréhension : certains sont utiles pour leur couleur, d'autres parce qu'ils permettent de discerner le contour d'un motif. Aucun morceau n'a un grand rôle et, si nous n'a-

vons pas sa contribution, il y a d'autres moyens de parvenir à la compréhension de l'ensemble".

Voilà qui me convient pour conclure : je suis un mosaïste. Je ne souhaite pas apporter ma pierre à la construction d'un mur de la Connaissance. Je préfère penser qu'il n'y a pas de mur mais une fresque en devenir, perpétuellement recomposée, colorée, faite de vie, pour servir à la vie des gens, du "vrai monde" comme disent les québécois. Je regarde mes quatre petites pierres, l'enseignement, la recherche, l'édition, la consultation. Elles s'ajustent les unes aux autres. Il a fallu longtemps pour leur donner forme et couleur, beaucoup de peine et beaucoup de travail aussi. C'est l'endroit où, jour après jour, je décide de les poser qui leur donne leur sens.

Guy Jobert

*Maître de Conférence à l'Université de Paris-Dauphine
et à l'Institut d'Études Politiques*

*Chercheur au Laboratoire de Sociologie de la Création des Institutions (C.N.R.S.)
Directeur de la revue ÉDUCATION PERMANENTE.*

Bibliographie

- Jobert, G., *Les formateurs d'adultes, Matériaux pour l'étude sociologique d'un groupe professionnel*, Paris, D.F.P., 1987, 313 p., ronéo.
- Jobert, G., *Production de la compétence et technologies nouvelles de formation. Le cas de l'E.A.O. dans les centrales nucléaires*, Université de Paris-Dauphine, 1986, 71 p., ronéo.
- Jobert, G., (avec G. Pineau), *Les histoires de vie en formation*, Paris, L'Harmattan, à paraître, décembre 1988.
- Jobert, G., *Politique et stratégie d'implantation de la formation continue en milieu universitaire, Connexions*, n° 16, 1975.
- Jobert, G., *Processus de professionnalisation et production du savoir, Education Permanente*, n° 80, sept. 1985.
- Jobert, G., *Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes, Education Permanente*, n° 87, mars 1987.
- Jobert, G., *Pour une approche sociologique de l'E.A.O. en formation professionnelle, Actualité de la formation permanente*, sept. 1987.
- Jobert, G., *Automatisation et formation, rupture technologique et rupture dans les savoirs, Formation et Gestion*, déc. 1986.
- Jobert, G., *L'audit de la formation entre le contrôle et la recherche du sens, Education Permanente*, n° 91, déc. 1987.
- Ardoino, J., *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 1965.
- Bourdieu, P., *L'illusion biographique, Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, juin 1986.
- Ferrarotti, F., *Sur l'autonomie de la méthode biographique in Duvignaud, J., Sociologie de la connaissance*, Paris, Payot, 1979.

- Hameline, D. et Dardelin, M.J., *La liberté d'apprendre*, Paris, Editions Ouvrières, 1967.
- Maffesoli, M., *La connaissance ordinaire, Précis de sociologie compréhensive*, Paris, Librairie des Méridiens, 1985.
- Meignant, *L'intervention socio-éducative dans les organisations*, Mouton, 1972.
- Morin, E., *La Méthode, La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986.
- Pages, M., *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Paris, Dunod, 1965.
- Pineau, G., *Les combats aux frontières des organisations*, Montréal, 1984.
- Pineau, G., *Produire sa vie*, Paris, Edilig, 1986.

- **GAMO-KUBA (Marie-Odile).** - 20 années de points de vue, de repères et de débats à travers une tentative de présentation exhaustive de sommaires de revues, reflet de l'univers de La Formation des Adultes, L'Education Permanente, La Formation Continue. - Nancy : CUCES- Universités, 1988.- 144 p.

Pour qui s'est essayé à rechercher ce qui a pu s'écrire dans un numéro de revue déjà ancien, sur un thème lui tenant à coeur ou en relation avec un champ de pratiques et d'expériences spécifiques,

ne pas pouvoir disposer d'un instrument qui sauvegarde cette mémoire minimum a de quoi surprendre, déconcertier, une MEMOIRE des positions, réflexions, débats portés -au cours de ces vingt dernières années- par des revues propres à l'univers de

**La Formation des Adultes
L'Education Permanente
La Formation Continue ...**

Il paraissait donc opportun de réaliser un document bibliographique proposant :

- *d'une part, la présentation de revues consacrées à la Formation à travers :*
 - *une fiche d'identité de chaque revue ;*
 - *les sommaires détaillés ;*
 - *les lieux où il est possible d'accéder à ces revues ;*
- *d'autre part, une tentative d'ouverture sur d'autres revues qui n'abordent que ponctuellement ou de façon plus implicite les questions posées par l'évolution des problèmes de formation.*

Ce document tente donc de sauvegarder La Mémoire des 20 dernières années, apportant de ce fait une aide à la caractérisation de l'évolution de l'Education Permanente et de la Formation Continue ...

Il a été élaboré au cours de la première étape d'une investigation sur les processus de professionnalisation des acteurs de la formation professionnelle continue dans, le cadre d'une recherche qui associe le département des Sciences de l'Education de Nancy II et le CUCES (Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale), service de Formation Continue des Universités de Nancy I et Nancy II.

Prix de l'exemplaire : 80 Frs, payable par chèque bancaire ou postal à l'ordre de : Agent Comptable de l'Université de Nancy I
CUCES-UNIVERSITES, B.P. 3098 - 54013 NANCY CEDEX

CHEMINS DE PRATICIENS PRÉSENTATION

Jean Hassenforder

DE NOS JOURS, la recherche en éducation a pris de l'ampleur. Elle mobilise des moyens importants même s'ils ne sont pas toujours à la hauteur des besoins. De même, les sciences de l'éducation ont conquis droit de cité et interviennent dans la formation des enseignants sous des formes variées. Et cependant, on ressent bien souvent un écart considérable entre les savoirs issus de l'univers de la recherche et les connaissances et les préoccupations des praticiens.

Des recherches ont commencé à examiner l'accueil des enseignants réservent aux savoirs scientifiques. A cet égard, les travaux de Michael Huberman, bien au fait des recherches américaines fort développées en la matière, commencent à être largement connus dans l'univers francophone (1).

Pour notre part, dans le cadre du Centre de Documentation Recherche de l'INRP, nous avons entrepris de nous engager sur la même voie en nous intéressant particulièrement à la lecture comme moyen de communication. Dans quelle mesure les enseignants s'informent-ils par la lecture sur les savoirs issus de la recherche et exposés dans les sciences de l'éducation ? Et quel usage font-ils de ces lectures (2) ?.

Plus généralement, en reprenant l'approche des récits de vie, nous collectons des "chemins de praticiens" ainsi que nous l'avons déjà annoncé dans un précédent numéro de cette revue (3).

Voici quelques unes des questions guide proposées pour l'écriture de ces textes.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

– En quoi votre pratique d'enseignement a-t-elle évolué au cours des dernières années ? Selon quelles étapes ? En fonction de quels changements personnels et de quelles influences ?

– En quoi les savoirs sur l'enseignement, l'éducation, la didactique, les apports des sciences de l'éducation et de la recherche pédagogique ont-ils contribué à cette évolution ? Par quelles voies vous sont-ils parvenues ? (lectures, rencontres, formation, enseignement, participation à une recherche, etc.).

– En quoi les questions que vous vous posez actuellement sur votre pratique d'enseignement appellent-elles un éclairage de la recherche pédagogique ?

Nous nous efforçons dans cette revue de montrer comment la pensée sur l'éducation évolue et comment la recherche en ce domaine s'élabore à travers des textes prenant en compte le vécu de leurs auteurs.

Et de la même façon, les *chemins de praticiens* nous diront comment les savoirs issus de l'univers scientifique sont accueillis par les enseignants et les formateurs, et se confrontent avec leurs représentations et leurs propres connaissances de la réalité, et pour employer l'expression anglo saxonne, avec leur pensée professionnelle (*teacher thinking*), bref comment ces savoirs cheminent et influencent peu à peu les pratiques. Ainsi comprendrons-nous mieux les différentes étapes de ce qu'on pourrait appeler le cycle des savoirs scientifiques de l'éducation, de leur production à leur usage.

Nous sommes heureux d'inaugurer cette rubrique par la publication de deux textes écrits par des collègues qui sont à la fois des chercheurs et des praticiens et qui peuvent nous dire ainsi comment, à travers leurs itinéraires, ils ont pris en compte dans leurs pratiques d'enseignement, les acquis de leurs pratiques de recherche.

Jean Hassenforder

Notes

(1) Cf. HUBERMAN (Michaël). - "Itinéraire de lecture d'un pédagogue américain", *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education*, n° 8, 1986, p.7-23.

(2) *Les enseignants lecteurs et la diffusion des connaissances en éducation* - recherche menée par C. ETEVE, J. HASSENFORDER, O. LAMBERT-CHESNOT.

(3) *Perspectives documentaires en Sciences de l'Education*, n° 13, p.98.

SAVOIRS & PRATIQUES : QUELQUES ALLERS & RETOURS

Georgette Pastiaux-Thiriat

L EN GUISE d'introduction à ce récit rétrospectif que j'entreprends - non sans crainte ni timidité, car je vois les difficultés et les écueils de la démarche - je ferai deux remarques.

La première est d'ordre sémantique et concerne la rubrique sous laquelle ce texte doit paraître : "Chemins de praticiens" en contrepoint des "Itinéraires de recherche". Je me garderai de revenir sur le couple *les praticiens/la recherche* et d'évoquer d'inutiles polémiques ; mais je relève - on me pardonnera ces habitudes "littéraires" - la distinction itinéraire/chemin dont je savoure les connotations. Un itinéraire est pensé à l'avance, balisé, organisé. Il a un point de départ et un point d'arrivée, il évoque une heureuse harmonie de l'espace et du temps. Le chemin est plus hasardeux : il va comme il peut, parfois sans savoir clairement où ; il peut être tortueux et long - le chemin des écoliers ? - malaisé, avec des croisées problématiques et des impasses. Il peut aussi réserver de divines surprises (on ne saurait parler d'itinéraire de Damas...). On voit bien que le terme, dans sa modestie et sa richesse d'emplois convient au praticien confronté dans son action à l'immédiat, à l'imprévu, au discontinu et aussi au touffu, au divers. Quant au praticien-chercheur, si l'on admet que l'espèce existe, quel pont jette-t-il entre ces activités ? Considère-t-il la recherche comme une traverse

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

pour se désengager de la pratique ou y trouve-t-il des poteaux indicateurs placés sur son chemin ? C'est une question à laquelle j'essaierai de répondre pour mon compte.

L'autre remarque traduit une perplexité de méthode puisqu'il s'agit de rationaliser une expérience sans perdre contact avec le vécu. Parler de l'intégration des savoirs dans le quotidien d'une pratique, des voies par lesquelles ces savoirs ont pu la transformer, ne peut se faire sans évoquer des rencontres, des sympathies, des amitiés. La liste est longue des personnes auxquelles je suis redevable et à chaque étape de mon trajet intellectuel il y a des noms et des événements de ma vie personnelle. S'attarder à leur recensement serait se tromper de genre ; les passer sous silence serait travestir la vérité. Je prends le parti de l'allusion et de la note en fin d'article même si relations ou circonstances furent déterminantes.

Des circonstances et un projet...

J'aborde la 30ème année de ma carrière et il est bien évident que l'exercice de mon métier aujourd'hui est bien différent de ce qu'il fut dans mes débuts. Beaucoup de choses ont changé, sur lesquelles je n'ai pas de prise et qui expliquent mon propre changement : comme tout le monde j'ai dû m'adapter à des situations nouvelles. Mais les rapports que j'ai entretenus et que j'entretiens encore avec les savoirs en éducation et avec la recherche entrent pour une part que j'estime importante dans l'évolution de mes pratiques d'enseignement.

La formation de Lettres classiques que j'ai reçue préparait encore moins qu'aujourd'hui à la situation pédagogique. Mais j'ai eu la chance d'accomplir une partie de mon stage pratique après le CAPES au lycée de Sèvres et de voir à l'oeuvre l'esprit d'innovation allié à la réflexion, dans une construction toujours à renouveler des situations d'apprentissage. Autre départ important (et qui, lui, ne relève pas du hasard), je fus en 1967 parmi les premiers adhérents de l'Association française des enseignants de français (alors AFPPF). Je lui suis restée fidèle et dois beaucoup à la lecture de la revue *Le Français aujourd'hui*. J'ai adhéré dès le début au militantisme de l'association qui remettait en question contenus et méthodes contre les pesanteurs de la tradition.

Les bouleversements étaient dans l'air mais réflexion, lectures et intérêt pour l'innovation n'avaient pas jusqu'alors touché de façon notable ma façon d'enseigner. Survint l'ébranlement de 68 : d'une part, on ne pouvait plus "faire comme avant", d'autre part, l'éducation devenait l'épicentre des préoccupations et remises en question, tandis

que surgissait le problème de la nécessaire démocratisation et de l'échec scolaire. De cette période date une formation autodidacte par la lecture dans des champs différents : sociologie, psychologie et psychanalyse, nouvelle critique en littérature, des rudiments de linguistique et bien sûr des ouvrages de pédagogie. Le tout sans méthode ni projet défini...(1)

L'époque favorisait la communication : des équipes se formaient et élaboraient des projets, comptes rendus d'expériences et de travaux s'échangeaient d'établissement à établissement. La lecture de l'un de ces comptes rendus (2), un changement de résidence, la constitution d'une équipe pédagogique dont je fis partie dans mon nouvel établissement furent à l'origine de mes débuts dans l'innovation, en l'occurrence le "travail indépendant". Les débuts furent maladroits et tâtonnants : il manquait à l'entreprise des fondements théoriques - les fondements idéologiques semblaient alors suffisants - des prudences de méthode, des évaluations rigoureuses. Notre équipe en était fort consciente, aussi avons-nous accepté d'emblée la proposition qui nous fut faite de participer à une recherche INRP, le Ministère ayant chargé l'Institut de l'évaluation de ces pratiques nouvelles (3).

Une formation par la recherche.

Cette entrée à l'INRP a été pour moi le début d'une formation par la recherche qui se poursuit encore. Je souligne au passage le rôle capital de l'INRP qui, en associant des enseignants aux recherches de terrain est indirectement un puissant organe de formation des maîtres.

Le "travail indépendant" (devenu par la suite "travail autonome") se propose de faire acquérir aux élèves une plus grande autonomie dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire. Pour cela, il instaure de nouveaux types de relation au savoir, des élèves entre eux, des élèves et des maîtres et entraîne une nouvelle façon de considérer organisation et contenus. La recherche qui fut menée de 1972 à 1978 sur quelques classes de lycées, fut une recherche évolutive dont les hypothèses se sont modifiées au fur et à mesure que l'expérimentation s'étendait. Elle commença par une description et une typologie des attitudes et comportements des élèves et des professeurs. Puis elle analysa les résistances au travail indépendant. Cette analyse ayant montré que l'une des difficultés majeures était la disparité, mal vécue par les élèves, des méthodes pédagogiques dans les différentes disciplines, une troisième étape consista à élaborer des hypothèses de recherche, et des programmes d'action destinés à faciliter l'intégration du travail indépen-

dant à l'ensemble du travail de la classe. Enfin en 77-78 une dernière question fut posée : lorsqu'on intègre ce type de travail aux pratiques pédagogiques, à qui profite cette variété ? Le travail autonome joue-t-il ou non un rôle de pédagogie de soutien pour les élèves en difficultés ?

Bien entendu, dans la mesure où mes classes étaient terrain d'expérimentation, mes pratiques en furent profondément modifiées. Et le fait de soumettre ces pratiques à des hypothèses de recherche en cernant des objectifs d'action explicites et évalués corrigea ce que mes débuts dans le travail autonome avait eu d'improvisé. L'intuition était bonne, elle gagnait désormais en efficacité.

Le mouvement était lancé : d'autres recherches suivirent. D'autres innovations aussi : team-teaching, décloisonnement, travail par objectifs. Ces innovations touchaient à la recherche dans la mesure où elles étaient structurées par des protocoles de description et d'évaluation (4).

Ce souci d'évaluation se retrouve dans une autre recherche menée entre 1976 et 1978 dans le cadre du CRDP et avec l'aide de l'Université d'Orléans : "Changement de pédagogie et changement d'attitudes des élèves". Il s'agissait de savoir si les attitudes produites par telle ou telle pratique pédagogique correspondaient aux intentions de ceux qui les employaient (5).

Peu de temps après, la recherche INRP touchant à sa fin, j'entreprenais une thèse de 3ème cycle en Sciences de l'éducation (6). Je désirais poursuivre l'analyse de l'intégration des objectifs du travail autonome au sein d'une didactique du français, plus précisément celle du texte littéraire dans le second cycle. La pratique du travail autonome était-elle en cohérence avec les finalités assignées à l'étude du texte littéraire par les Instructions et programmes officiels ? Entraînait-elle des changements de contenus et de méthodes ? Modifiait-elle les attitudes de lecture des élèves, leurs compétences critiques et leur perception de la "littérarité" ? C'était d'une certaine façon tenter d'évaluer une action dont on était partie prenante, mais je désirais aussi élargir et assurer des savoirs acquis de façon partielle et désordonnée, à l'occasion d'un travail personnel. Ce travail, solitaire cette fois, et mené tout en assurant mon service, fut rude, mais j'appris beaucoup : mon sujet se trouvait au croisement de plusieurs disciplines (sciences de l'éducation, psychologie de l'apprentissage, théories de la littérature) (7), savoirs peut-être peu utilisables dans les classes directement, mais détournés précieux pour une réflexion didactique.

Aujourd'hui, je suis revenue à l'INRP et au travail en équipes, et je suis engagée dans une recherche d'un type nouveau pour moi et qui

pourrait paraître encore plus éloignée des préoccupations pratiques que les précédentes : il s'agit d'une recherche documentaire menée en collaboration avec l'Université de Montréal, qui a permis de créer une banque de données informatisée des recherches en didactique du français langue maternelle dans les pays francophones depuis 1970, et se poursuivra par une revue de questions (8).

Il est difficile de mesurer précisément le retentissement respectif de ces différentes recherches sur mes pratiques. Mais tout ce qu'on peut attendre d'une démarche de recherche : culture élargie, rigueur méthodologique, passage des fatalités aux problèmes et des solutions toutes faites aux questionnements, ne peut qu'aider à la nécessaire évolution des pratiques. Et pourtant, les conseils de faire entrer la formation à et/ou par la recherche pédagogique ou didactique dans la formation initiale des enseignants sont restés lettre morte. Et la formation continue ne semble pas y croire beaucoup...

Axes et principes d'une formation continuée.

Parallèlement à mes activités de recherche, depuis 15 ans, les stages font partie de ma formation et j'y participe soit comme stagiaire, soit comme responsable et animatrice. C'est là le lieu de couplages utiles sur plusieurs plans : couplage des savoirs théoriques et de l'action pédagogique, de la consommation et de la diffusion, de l'enseignement et de la formation.

Chronologiquement, le premier domaine abordé fut celui de la psychosociologie et des théories de la communication sociale. Un système de démultiplication des stages faisait des stagiaires des formateurs pour d'autres groupes d'enseignants, d'étudiants ou de personnels d'entreprises privées. L'expérience fut très enrichissante : lectures (9) et acquisition d'une gamme étendue de pratiques de groupes entraînaient à une attention plus fine aux problèmes relationnels. J'ai fait là ma première expérience de formation d'adultes dans et hors éducation nationale.

Un autre axe important de l'évolution de mes pratiques fut l'entrée par les objectifs pédagogiques et son corollaire l'évaluation. J'y vois une technologie éducative propre à rationaliser et faciliter les apprentissages mais aussi une philosophie qui donne du sens à l'acte pédagogique et oblige les pratiques à ne pas perdre de vue leurs finalités. Faire de l'évaluation (et de l'auto-évaluation qui en est le but) le point d'appui du processus enseigner/apprendre est en cohérence avec les objectifs d'autonomie à quoi tend, en principe, toute entreprise éduca-

tive. Bref, tirer toutes les conséquences du "Apprends-moi à faire tout seul" de M. Montessori est un programme exigeant et qui convoque des savoirs dans des domaines multiples. C'est en tout cas mon expérience.

Je citerai pour terminer un troisième axe par lequel ma formation se poursuit en assurant celle des autres : les stages de formation à une démarche de recherche. C'est une de mes tâches depuis quelques années, soit que je m'adresse à des équipes d'enseignants qui se lancent dans des innovations ou désirent entreprendre une recherche sur le terrain, soit que j'aie initié à la démarche de recherche des adultes venant d'horizons différents et préparant un mémoire en vue d'obtenir un diplôme universitaire de formateurs.

Au terme provisoire...

J'ai fait du chemin -sinon mon chemin- et la recherche en a été le détour capital. A y bien réfléchir, ce va et vient entre les savoirs et les pratiques a été et reste pour moi la démarche majeure et la question de fond. Car il est lui-même problématique dans ses implications épistémologiques, dans ses objectifs, dans les modalités institutionnelles de sa mise en oeuvre. Beaucoup de pistes restent encore à explorer...

Georgette Pastiaux-Thiriart

Lycée Jean Zay, Orléans ; INRP ; MAFPEN d'Orléans-Tours.

Notes

(1) En me fiant à ma mémoire, je cite en vrac : Illitch, Mendel, Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, G. Vincent, Piaget, Neill, Vasquez et Oury, Snyders... Sur le texte littéraire : Barthes, Poulet, Richard, Goldman... Deux publications furent pour moi très importantes : celle des Actes du colloque d'Amiens et celle du rapport dit "des Sages" (Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré), comme le sera un peu plus tard le rapport de la commission Emmanuel. C'est le moment enfin où je commence à lire de façon suivie des revues, par exemple la *Revue française de Pédagogie*.

(2) C'était celui des travaux de Mmes Leclercq et Desbonnet, professeurs au lycée de Montgeron, qui participèrent à une recherche INRP portant sur les contenus en français et les relations dans la classe dans le second cycle.

(3) Cette recherche avait pour responsable Nelly Leselbaum (unité de recherche "Pédagogie générale 2nd cycle") et réunissait des équipes de professeurs de 2nde et 1ère de plusieurs lycées de Paris et de province.

(4) "Une expérience dans le second cycle. Travail indépendant. Enseignement individualisé. Déroulement d'une année scolaire". CRDP Orléans, 1975.

(5) L'idée de cette recherche était née au cours d'un stage dirigé par A. de Peretti. Elle fut menée à bien grâce à l'aide active de P. Ricaud-Dussarget, alors directeur du CRDP d'Orléans, et d'A. Prost directeur du Centre de Formation Continue de l'Université. Ada Abraham avec qui A. de Peretti nous avait mis en contact nous initia à la technique du Q-sort. Un compte rendu de cette recherche a paru dans la *Revue française de Pédagogie*, n° 58, 1982, pp 36-53.

(6) "Pratique du travail autonome et rapport au texte littéraire dans le second cycle du second degré". Université Paris V René Descartes. 1981. sous la direction de Louis Legrand.

(7) Pour préciser les directions de la recherche et sans entrer dans le détail bibliographique, ces lectures allaient des pédagogues du début du siècle (Dewey, Ferrières, Decroly, Cousinet, Freinet) aux Sciences de l'Éducation contemporaines : Snyders, Hameline, Ferry, J. Filloux, Legrand, Isambert-Jamati. Pour la littérature, essentiellement les formalistes russes, Barthes, Riffaterre.

(8) Responsables de la recherche : L. Sprenger-Charolles (INRP, DP1 - Centre documentation-recherche) et G. Gagné (PPMF, Université de Montréal). Publication en cours.

(9) Mucchielli, Rogers, de Peretti, Anzieu et Kaes furent la base de cette formation.

RECHERCHES LECTURES & PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Françoise Ropé

CHEMINS de praticien... Rendre compte des chemins empruntés, relève de la gageure... Lignes tantôt droites, tantôt sinueuses... embûches... aires de repos... d'où l'on sortira tantôt plus inquiet, tantôt plus enthousiaste ou plus lucide... L'image que l'on donne de soi est forcément tronquée voire idéalisée, le parcours est jalonné de toutes sortes d'expériences personnelles et affectives, qui ont sans doute été aussi déterminantes dans le choix de l'itinéraire suivi que les démarches ou rencontres intellectuelles effectuées.

Cependant, remémorer la place prise par la lecture et l'étude documentaire d'information dans la conception et la pratique même de mon métier me séduit. Cela m'amène à articuler diverses approches et à me situer aujourd'hui car l'aventure n'est pas terminée...

Des certitudes aux interrogations

Professeur ? Oui, je serai professeur mais ni tout à fait comme Mme S. si communicative mais trop désordonnée, ni tout à fait comme Mme C. si érudite mais trop hautaine... Choix par identification ? Peut-être. Mais je serai un "bon professeur"...

Etudes universitaires de lettres, beaucoup d'enthousiasme, des satisfactions intellectuelles : j'allais devenir professeur de lettres à l'i-

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

mage de ceux que j'avais connus. Il ne m'était jamais venu à l'esprit que le chemin pouvait être parsemé d'embûches : remplie de certitudes, je me laissai glisser sur les rails qui devaient me mener à ma première nomination de maîtresse auxiliaire pour un an dans un lycée technique de la banlieue nord, suivie de trois années dans un lycée classique de filles parisien, avant de devenir professeur certifié dans un collège de l'Essonne.

Certes, il n'était pas difficile de constater empiriquement la disparité des milieux sociaux des élèves dans ces trois établissements non plus que la disparité des moyens matériels qui leurs étaient alloués... Mais enseigner ne me paraît pas vraiment difficile : j'ai l'impression d'intéresser les élèves, j'ai connu des joies intellectuelles à l'école, j'aspire à les faire partager. C'est la "force des choses", le désintérêt des élèves pour les oeuvres que j'avais aimées qui me fait recourir à d'autres textes, plus adaptés à leur intérêt, mais sans changer véritablement mes pratiques. En revanche, c'est au collège, au conseil de classe, en exerçant la responsabilité de professeur principal face à l'orientation que la prise de conscience se fait plus vive. Que signifie l'échec massif de tant d'élèves, de tant d'élèves de milieu défavorisé ? Mon sérieux, mes connaissances, ma facilité à communiquer, ne suffisent pas... Il me faut comprendre...

Je lis alors *Crise de la société, crise de l'enseignement* de V. Isambert-Jamati : la mise en perspective des valeurs sociales et des valeurs scolaires me séduit. Et si j'étais moi-même porteuse d'un système de valeurs inadéquat au regard des besoins et des aspirations des élèves ? Je m'inscris en Sciences de l'Éducation.

De ma fonction sociale d'enseignante...

Je découvre alors les analyses macrosociologiques : Baudelot-Estabet, *L'école capitaliste en France* ; Bourdieu-Passeron, *Les héritiers, la reproduction* ; L. Tanguy, *Le capital, les travailleurs et l'école*, Grignon, *La force des choses* ; Berteaux, *Destins personnels et structure de classe* ; les analyses sur le rôle de l'école et la mobilité sociale, la perversion du concept d'égalité des chances... Je découvre parallèlement "l'effet Pygmalion"... Ces avancées théoriques de la sociologie de l'éducation, les travaux sur les enseignants menés par I. Berger, G. Vincent... me permettent de comprendre, d'adapter une démarche scientifique d'analyse du système scolaire et de me situer à l'intérieur de ce système et de la société.

Mais comment traduire cela dans mes pratiques ? Je joue alors dans mon établissement un rôle plus actif concernant l'orientation, me documentant plus sérieusement afin de conseiller au mieux les élèves, je deviens plus vigilante à l'égard de la composition sociale de ma classe, plus attentive et plus disponible pour les élèves en difficulté. Nous formons avec quelques collègues un groupe de réflexion sur les classes de transition, leur devenir au sein de notre établissement, leur intégration éventuelle dans le cycle "normal". Une prise de conscience collective de notre propre rôle mais aussi de nos limites, s'échafaude peu à peu. Mais il est très difficile de transposer cela à l'intérieur même de la classe : la pédagogie différenciée, si elle se pratique empiriquement n'est pas explicitement à l'ordre du jour.

A ma fonction sociale de professeur de Français...

Un cours de maîtrise sur l'approche sociologique de la langue, m'oriente sur les politiques de la langue à travers les travaux de l'Abbé Grégoire sur la politique linguistique durant la révolution, les ouvrages de M. de Certeau, R. Balibar, *Le cheval d'orgueil* de J. Helias... Une enquête dans le cadre d'un travail de maîtrise sur les représentations que les enseignants ont de la langue et de la culture de leurs élèves de Lycée professionnel, me renvoie directement à ma fonction sociale de professeur de français : quel rapport à la culture et à la langue entretiens-je moi-même ? Quelle incidence cela a-t-il sur mon comportement en classe ?

Je découvre alors la sociolinguistique (le n° 190 de la revue *Pensée*, en particulier l'article de F. François sur la norme). Je lis Bernstein, *Langage et classes sociales* ; Labov, *Sociolinguistique* ; les travaux de F. François ; de C. Marcellesi ; de M. Dabene ; les travaux du CRESAS sur le concept de handicap linguistique... Après l'analyse du système scolaire, après la prise de conscience de ma fonction sociale et le changement de comportement qui en a découlé, la réflexion sur la langue me renvoie à mes propres pratiques de professeur de français. La correction des travaux d'expression écrite, le rapport à la correction du langage oral s'en trouve affectés : je tente de modifier mon rapport à la norme, mais jusqu'où puis-je aller ? Je manque d'outils linguistiques sérieux et fonctionne encore beaucoup par intuition. Je fais alors un D.E.A. à forte coloration sociolinguistique, souhaitant analyser les pratiques discursives d'élèves de milieux sociaux différents ayant suivi un cycle différent (Collège technique, lycée technique, lycée classique

et moderne). J'aborde alors une série de lectures plus axées sur la linguistique en particulier à travers des revues comme *Langue française*, *Langages*, etc. mais je trouve souvent la linguistique éloignée de ce qui est ma préoccupation dominante : l'enseignement. Je n'ai pas interrompu pendant ce temps mon enseignement à temps complet : je décide de travailler avec les élèves les plus en difficultés, CPA, classes aménagées, insertion socio-professionnelle des 16-18 ans. Parallèlement, je suis les travaux de L. Tanguy sur l'enseignement technique, toujours préoccupée de la façon dont les connaissances, les savoirs et savoir-faire s'élaborent : par la théorie ? par la pratique ? Ce questionnement me paraît déterminant dans le choix pédagogique. La question de la formation polytechnique m'intéresse et je suis les travaux de L. Tanguy sur l'enseignement en alternance dans les deux allemandes. Une collaboration à une étude socio-historique de sujets d'examen en français dans l'enseignement technique me rapproche de mes préoccupations précédentes : les objectifs et finalités de l'enseignement du français.

J'ai alors l'opportunité de participer à une recherche documentaire sur l'enseignement du français à l'INRP. De fait, je n'avais jamais travaillé dans la mouvance de l'INRP : Plan de rénovation du français, recherches-actions menées dans les lycées et collèges, innovations menées dans les collèges expérimentaux Legrand. Je découvre un domaine foisonnant, qui apporte également des réponses à mon questionnement de professeur de français et m'ouvre des perspectives en didactique de la discipline. La didactique se trouve au coeur de mes préoccupations : j'impulse la rénovation dans mon collège, nous montons un projet enseignement de l'orthographe et un projet enseignement de la lecture en sixième et en cinquième, des ateliers pour élèves en difficulté mais aussi des ateliers d'approfondissement pour tous. Il est évident qu'à cette étape, la lecture de nombreuses revues de didactique que je peux me procurer très facilement au Centre de Documentation de Recherche de l'INRP est particulièrement bénéfique et opportune. Elles fournissent des outils permettant de construire des progressions, de procéder à un travail plus méthodique. Ces connaissances sont directement transférables en classe tant au niveau de l'enseignement de la langue que de l'approche des textes.

Et Aujourd'hui...

Partie d'une interrogation sur la fonction que j'occupais dans l'appareil scolaire, puis au sein de mon établissement, les sciences de l'é-

ducation, et plus particulièrement la sociologie de l'éducation m'ont apporté des réponses et donné des outils d'analyse qui m'ont permis, à la fois d'assumer ma fonction plus rationnellement et plus sereinement. La réflexion sur la langue qui m'a amenée à la sociolinguistique a joué un rôle déterminant dans mon propre rapport à la langue et à la culture, et par là-même dans ma conception de l'enseignement, mes pratiques d'évaluation, mon rapport aux élèves. La didactique du français proprement dite n'a fait que cristalliser ces divers apports tout en m'ouvrant de nouvelles perspectives d'enseignement de la langue et de la littérature et en me permettant d'approfondir mes connaissances en linguistique et en sémiologie. C'est à ce niveau que se situe le travail de recherche mené à travers ma thèse : une étude au carrefour de toutes ces approches intellectuelles et une conception de la didactique à la fois large et spécifique intégrant les outils, les savoirs issus des sciences du langage et de la littérature, et les outils, les savoirs issus des sciences de l'éducation qui évitent le piège de l'enfermement dans le formel aux dépens de la réflexion sur les objectifs sociaux que l'on s'assigne. C'est à ce niveau, qu'intervenant comme formatrice en didactique du français via la Mafpen, ma réflexion théorique trouve sa raison d'être dans les applications pratiques au niveau de l'enseignement et de la formation. Actuellement, il m'apparaît indispensable d'articuler plus rationnellement et surtout plus efficacement recherche et formation. Ma propre démarche a, je le crois été bénéfique aux élèves, mais elle reste trop individuelle et très longue. L'enquête que j'ai menée auprès des didacticiens de français montre explicitement que la lecture documentaire participe de la formation continue et de la dynamique de cette formation, permettant d'intégrer des nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques au sein même de la classe. Il est en effet satisfaisant, et je compte poursuivre dans cette voie, de pouvoir intégrer des savoirs théoriques à sa pratique pour la vivifier et lui donner un sens.

Je ne peux répertorier ici toutes les revues qui publient des articles de didactique... Je citerai toutefois *Pratiques* et *Le Français aujourd'hui*, qui me paraissent particulièrement bien adaptés aux enseignants de collège. Je renvoie à *Recherches en didactique du Français langue maternelle, inventaire thématique de revues françaises (1970-1984)* par L. SPRENGER-CHAROLLES, J.-P. JAFFRE, G. PASTIAUX-THIRIAT et al. Paris, INRP, 1985.

Françoise Ropé

LA FORMATION & CONTINUE & L'ENTREPRISE

Annie Bireaud

LES contours du domaine exploré dans ce *Repère bibliographique* restent encore actuellement imparfaitement délimités ; il se situe, en effet, à l'intersection du champ de la Formation des adultes et de celui de la Formation Professionnelle.

Pour plus de précisions, indiquons d'abord ce dont il ne sera pas question ici :

- la Formation Professionnelle initiale qu'elle soit offerte par le système éducatif ou par les entreprises ou par les deux en collaboration : formation professionnelle initiale en alternance.

- les formations organisées à l'intention des jeunes en difficulté en vue de leur insertion dans le monde professionnel, c'est à dire les différents "dispositifs jeunes".

- les formations financées par l'Etat, notamment les actions à destination des chômeurs.

- les formations destinées à certaines catégories d'adultes comme les formations professionnelles pour les "primo demandeurs" d'emploi, ou des formations non professionnelles comme les universités du 3ème âge.

Il s'agit donc, à l'intérieur de la Formation Professionnelle continue d'un domaine délimité par le public qu'elle concerne : les salariés en activité, par les règlements qui la régissent : la loi de 1971 et les dispositions ultérieures qui en découlent, notamment la loi de 1984, et dont le financement est assuré principalement par les entreprises.

Même ainsi précisé, ce champ reste très vaste et susceptible d'être l'objet d'approches multidisciplinaires ; les Sciences économiques et juri-

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988.

diques et les Sciences de gestion sont concernées autant que les Sciences de l'éducation. Disons dès maintenant que notre regard est celui d'un enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation.

Depuis une quinzaine d'années, la formation continue des salariés en activité s'est considérablement développée. En témoignent l'ampleur des financements engagés et l'émergence de nouveaux métiers dans le domaine de la formation : métiers exercés autant à l'intérieur de l'entreprise comme les responsables de formation, les formateurs d'entreprise...qu'à l'extérieur comme les conseils en formation et les formateurs exerçant dans divers organismes spécialisés, comme Quaternaire Education, la Cegos...

La problématique générale qui structure ce domaine pourrait s'énoncer ainsi : quelles sont les fonctions de la formation dans l'entreprise ? et selon la formule de R.Sainsaulieu en quoi consiste "l'effet formation" dans l'entreprise ? Les discours, à ce sujet, sont nombreux que l'on parle de "l'investissement formation", de la formation "atout stratégique" pour l'entreprise ou de la formation "outil de développement". Inversement, on s'interroge : à quoi sert la Formation continue pour les salariés de l'entreprise ? Quelles sont leurs attentes, leurs demandes ? Comment définir leurs "besoins" ? Dans un sens comme dans l'autre, cette problématique invite fortement à articuler les problèmes de formation aux questions touchant à l'organisation même du travail dans l'entreprise, à la gestion du personnel, au développement des ressources humaines et d'une manière plus générale aux problèmes d'évolution de l'emploi et des qualifications. La relation entre la formation et son environnement social et économique est beaucoup plus directe - en tout cas plus directement perçue - qu'en Formation initiale surtout dans le cas de la scolarité obligatoire où l'on se préoccupe davantage de finalités de l'éducation que d'objectifs de formation.

Cette problématique permet de comprendre les principales *caractéristiques de la littérature* qui traite de la formation continue en entreprise et des problèmes qu'elle pose. Cette littérature comporte une part relativement faible de résultats de recherche, elle est en général plus opérationnelle et plus prescriptive que l'ensemble de la littérature concernant l'éducation en général.

La revue Education permanente a consacré, en septembre 1985, son numéro 80 à la recherche en formation ; le champ concerné est plus vaste que celui que nous examinons ici puisque certains articles envisagent l'ensemble de la F.P.C. et d'autres l'ensemble de la formation d'adultes ; peu importe : Jean-Marie Barbier et Guy Jobert qui ont di-

rigé la rédaction de ce numéro, constatent que la recherche en formation n'est ni assez bien organisée ni assez structurée pour répondre à la forte demande des praticiens de la formation. Dans l'article intitulé "Analyser les démarches de recherche - Enjeux et impasses de la recherche en formation"(pp.103-123), J.M.Barbier montre que la recherche en formation souffre de vouloir cumuler les avantages de la recherche classique, effets de reconnaissance liés au prestige du savoir et ceux de la recherche liée à l'action, à savoir l'efficacité de cette action. Cette situation ne présente pas une différence de nature avec la situation de l'ensemble de la recherche en éducation mais elle est plus nette en formation continue. On s'aperçoit d'ailleurs, en examinant les travaux, scientifiques par définition, que sont les thèses, que peu d'entre elles concernent le secteur précis que nous étudions et que les Sciences de l'éducation ne sont pas majoritaires en regard des Sciences économiques, Sciences de gestion, Sociologie, Psychologie et même Droit et Histoire.

Donc, peu de résultats de recherche ; la seconde caractéristique de la littérature consacrée au sujet qui nous occupe est d'être le plus souvent prescriptive. Il s'agit dans ce cas d'ouvrages de praticiens, conseillers en formation, intervenants en entreprise... qui mettent en forme et communiquent les résultats de leurs pratiques sous forme de guides méthodologiques ou de conseils à suivre.

Enfin -et c'est la troisième caractéristique de cette littérature- lorsqu'il s'agit d'ouvrages qui développent une réflexion théorique à partir d'observations ou d'enquêtes de terrain, les auteurs se préoccupent principalement de l'aspect opérationnel des dispositifs et des procédures qu'ils évoquent.

Dans ces conditions, dans ce *Repère bibliographique*, nous avons choisi nous-même l'opérationnalité et avons adopté comme fil conducteur celui qui correspond à la démarche que nous avons suivie naguère pour imaginer et organiser une formation professionnalisée aux métiers de la formation liés au développement de la Formation continue en entreprise. C'est dire que la bibliographie que nous présentons est loin d'être exhaustive et qu'elle reste une ébauche largement subjective. Nous avons volontairement laissé de côté les aspects juridiques et financiers qui sont hors de notre compétence, et nous nous sommes limitée au cas français. Cette étude est donc centrée d'une part sur les relations fonctionnelles et structurelles entre la formation professionnelle continue et l'entreprise et d'autre part sur la conception et la conduite des actions de formation continue des salariés tant en ce qui

concerne le processus de formation que le processus pédagogique spécifique.

C'est pourquoi les références que nous donnons sont réparties en cinq rubriques qui se recoupent parfois mais qui offrent chacune, nous semble-t-il, une certaine unité :

- Les métiers de la formation, considérés sous l'angle de leur définition.
- Les politiques de formation continue dans les entreprises, caractérisées par leur diversité.
- Les relations entre la formation continue et le fonctionnement de l'entreprise qui montrent actuellement une tendance à l'intégration de la formation dans le développement des ressources humaines.
- La conception et la conduite des actions de formation continue des salariés en relation avec leur environnement.
- Les aspects pédagogiques spécifiques à ce type de formation d'adultes.

1.- Les métiers de la formation

Le "métier" d'enseignant dans le système éducatif est bien défini : les examens et concours, le statut officiel déterminent un mode de recrutement et une carrière. Ce métier, du moins dans l'enseignement primaire et secondaire -mais très largement aussi dans l'enseignement supérieur-, consiste pour l'enseignant face à des groupes de jeunes à leur permettre de faire des acquisitions définies dans des programmes élaborés par ailleurs et dans des structures, établissements scolaires et universitaires, gérées selon des règles définies au plan national.

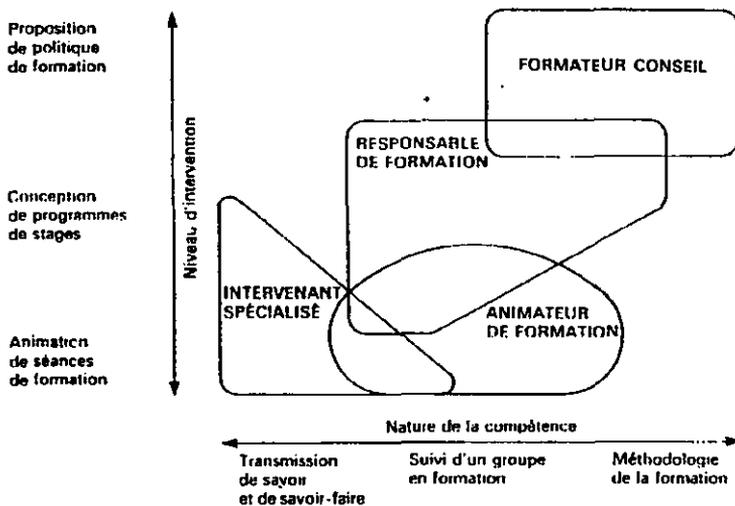
Par contre, dans le domaine de la "formation" continue en entreprise, les métiers sont mal définis : ils sont en voie de constitution. Il n'existe en effet, ni statut, ni convention collective, la profession n'est pas structurée mais constitue encore une nébuleuse où voisinent les situations les plus diverses : depuis les formateurs occasionnels à la situation précaire jusqu'aux responsables de formation des grandes entreprises qui gèrent des budgets considérables. D'ailleurs le marché de l'emploi n'est pas organisé ; si l'on parcourt les petites annonces concernant ce domaine, on constate l'absence de terminologie commune, des disparités considérables dans les rémunérations proposées, une grande diversité dans les travaux à effectuer.

L'A.P.E.C. (Association pour l'Emploi des Cadres), qui observe ce marché, estime en 1985 à 35000 le nombre de cadres employés dans des organismes de formation et à 7700 ceux qui exercent leurs fonc-

tions dans une entreprise ; ces derniers proviennent pour 1/4 environ du secteur formation, les autres de tous les secteurs de l'entreprise : personnel, marketing, finances, administration, production... Si l'on considère l'offre de formation pour les métiers de la formation, on constate également un certain désordre, malgré un récent effort de réflexion et d'organisation marqué par la tenue de rencontres (Avignon : 1987 - Sèvres : 1988) et la création d'une association.

Des essais de clarification ont été tentés et nous reprenons ici la classification présentée dans l'étude de l'APEC (1984). Deux axes sont distingués : le niveau d'intervention et la nature de la compétence requise. Sur ces deux axes se situent quatre fonctions principales : animateur de formation, intervenant spécialisé, responsable de formation, formateur conseil.

Tableau situant les quatre principales fonctions dans le domaine de la formation (p. 58)



En fait, on constate souvent, surtout dans les moyennes entreprises une tendance au cumul des compétences et il convient d'ajouter des fonctions spécialisées qui se développent comme les responsables de moyens pédagogiques, spécialistes des médias notamment ou les concepteurs de logiciels.

La fonction de responsable de formation quant à elle se définit, semble-t-il, de mieux en mieux ; deux ouvrages récents lui sont consacrés (Saint-Sauveur et Capra : 1984 - Caspar et Vanderschuer : 1986). Dans ce dernier ouvrage Pierre Caspar et Marie-Jeanne Vanderschuer distinguent six grands types de fonctions remplies par le responsable de formation : fonctions à dominante administrative, à dominante pédagogique, fonctions de liaison, d'analyse et diagnostic, d'animation et d'orientation et enfin fonctions à dominante internationale (pp.35-37). Il existe d'ailleurs des organismes professionnels : l'AFREF (Association Française des Responsables de Formation) et le GARF (Groupement d'Animateurs et de Responsables de Formation d'entreprise).

Cependant, entre cette fonction et celle d'animateur de formation, elle aussi relativement bien définie, il existe dans les entreprises toute une zone intermédiaire d'emplois concernant la formation dont la terminologie se cherche : attaché de formation, chargé de formation... et qui comportent tout à la fois des tâches d'animation, des tâches de gestion ou de conception d'action de formation, et des tâches de conception et de fabrication d'outils pédagogiques. De même, dans les organismes de formation (près de 11000) dont la taille est très variable (des formateurs individuels préfèrent, en effet, le statut de travailleur indépendant), les tâches sont multiples : de l'animation de formation à l'intervention du diagnostic en entreprise, du montage d'actions de formation à la production d'outils spécifiques.

- AGNEL (J.).- « La distance et les métiers de formateurs », in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 87, 1987, pp. 48-50.
- APEC.- *La formation quels métiers ? Formation, profils, postes, rémunérations, évolutions*. Paris, Dunod-Bordas, 1984, 194 p.
- ARLANDIS (J).- *Le marché de la Formation Professionnelle Continue. Analyse économique et approche systémique*. Thèse 3ème cycle, Sciences Economiques, 1983, Université Paris 9.
- BLANC (M.), COURTAT (S.), LAURENTIN (A).- « Que faut-il entendre par "le marché de la formation" ? », in *Education Permanente*, n° 53, juin 1980, pp. 71-84
- CASPAR (P.) et VONDERSCHER (M.J).- *Profession : responsable de formation*. Paris, Editions d'organisation, 1986, 211 p.
- « Le Centre de Formation de formateurs du CNAM », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 43, 1978, pp. 120-126.
- COUSTY (P.), NEHMY (R.), SAINSAULIEU (R).- « Les formateurs affrontés au système de production », in *Education Permanente*, n° 45-46, décembre 1978.
- CROGUENOC (R).- « Les supports pédagogiques de la formation des formateurs en milieu industriel », in *Education Permanente*, n° 12, 1971.
- EDUCATION PERMANENTE, n° 12, 1971 : « La formation des formateurs ».

- *EDUCATION PERMANENTE*, n° 25, 1974 : « La formation est-elle un métier ? »
- *EDUCATION PERMANENTE*, n° 49-50, 1979 : « La formation des formateurs ».
- FOUURIAT (M.), CASPAR (P.).- *La formation des formateurs dans les Universités*. Paris : Publications de la Sorbonne, Centre d'Education permanente de l'Université Paris I, 1986, 129 p.
- JOBERT (G.).- « Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes », in *Education Permanente*, n° 87, 1987, pp.19-33.
- LE BOTERF (G.).- « La formation des formateurs - L'autogestion pédagogique et la pratique de l'analyse », in *Education Permanente*, n° 12, 1971, pp.109-126.
- LE BOTERF (G.), VIALLET (F.).- *Métiers de formateur*. Paris, Epi, 1976.
- MÂLGLAIVE (G.), MINVIELLE (Y.).- « Former et qualifier des formateurs », in *Education Permanente*, n° 49-50, 1979, pp. 47-83.
- MARQUART (F.).- « Enjeux et avatars de la formation des formateurs à l'Université », in *Education Permanente*, n° 49-50, 1979, pp. 143-170.
- *MEMENTO du responsable de formation*. GARF. Paris, 1985.
- SAINTSAUVEUR (A.), LAPRA (J.P.).- *La fonction formation dans l'entreprise. Le manuel du responsable de formation*. Paris, Garnier Entreprises, 1984, 2 tomes, 245 + 220 p.
- VINCENT (F.).- « Les métiers de la formation », in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 17, 1975, pp. 144-150.

2.- Les politiques de formation continue dans l'entreprise

La formation continue en entreprise n'est pas née avec la loi de 1971 (G. Hasson-1955 ; P. Fritsch - 1971 ; N. Terrot - 1983). Celle-ci reprend d'ailleurs nombre de dispositions antérieures, mais, en rendant obligatoire le financement de la formation professionnelle continue par les employeurs, elle lui donne une impulsion décisive ; désormais le droit des salariés à la Formation continue est reconnu. Promulguée dans le prolongement des accords de Grenelle et des accords contractuels de juillet 1970 entre organisations patronales et syndicales, elle constitue une retombée des événements de mai 1968, mais elle est aussi l'aboutissement de la politique de développement de l'Education permanente en vue de la promotion sociale conduite depuis la loi Debré de 1959 (C. Dubar - 1985)

La formation d'adultes a pu devenir "une nouvelle institution" vers laquelle se tourne "trois des plus grandes instances de la société contemporaine...pour trouver des solutions à leurs problèmes de développement" : les entreprises publiques et privées, l'Etat et les collec-

tivités locales, les Universités et l'Education Nationale (R.Sainsaulieu, 1987, p. 297).

Considérons les entreprises. Dès les lendemains de la promulgation de la loi de 1971, le CNPF publie un "guide pratique pour les entreprises" dans lequel l'organisme patronal avertit ses adhérents "N'oubliez pas qu'une bonne formation est le meilleur des investissements" (J. Vaudiaux, 1974). Cette idée de *formation-investissement*, adaptée à la conjoncture, a fait son chemin depuis. Avec la "crise", les entreprises soumises à une concurrence croissante sont amenées à améliorer les qualifications et les compétences de leur personnel pour accroître leur productivité ; l'introduction et l'usage accru des nouvelles technologies de production posent le problème des reconversions. Le développement de la formation continue apparaît simultanément comme un moyen d'accroître les performances de l'entreprise et comme un gage de paix sociale, en ouvrant des perspectives de promotion et en atténuant les effets de compression de personnel. Sur ce dernier point d'ailleurs les employeurs comptent largement sur l'aide de l'Etat et la formation continue des salariés n'est qu'un élément d'une politique plus générale de formation et spécialement de formation professionnelle qui pourrait être un élément dans une stratégie de sortie de crise (A. d'Iribarne et J.J. Silvestre, 1987).

Cependant, ces considérations s'inscrivent dans une perspective macro-sociale et ces politiques sont celles d'acteurs institutionnels.

Or, *sur le terrain*, les stratégies des acteurs introduisent un décalage entre la cohérence des discours généraux et la réalité des faits. R.Sainsaulieu, en s'appuyant sur une enquête effectuée dans une quinzaine de grandes entreprises (P. Cousty, R. Nehmy, R. Sainsaulieu, 1978) pense qu'on "peut soutenir l'idée générale que la formation permanente est déjà devenue l'occasion de relations stratégiques entre divers partenaires du système social d'entreprise"; il met en évidence la "structure d'alliances triangulaires" entre la direction générale, les représentants du personnel et le responsable de formation qui élaborent des "stratégies plutôt positives" tandis que le développement de la formation permanente rencontre des oppositions de la part d'une partie des "formés potentiels" et des cadres hiérarchiques (R. Sainsaulieu, 1987, p. 299-300).

De ce fait, et les analyses sociologiques autant que les observations de praticiens le montrent, les politiques de formation des entreprises sont très dissemblables les unes des autres et ces différences n'opposent pas seulement grandes et petites entreprises mais concernent même les grandes entreprises entre elles.

Plusieurs auteurs ont établi *des essais de typologie des politiques de formation dans les entreprises* ; une revue en est faite par P. Caspar dans l'ouvrage que nous avons déjà cité (cf.1. Les métiers de la formation - P. Caspar, 1986).

Pour notre part, nous en retiendrons trois.

Philippe Méhaut (1978), à partir d'une enquête conduite dans 75 entreprises, propose une typologie des formations dans l'entreprise fondée sur quatre groupes d'indicateurs :

- indicateurs de politique de formation : taux de financement ; volume quantitatif de formation déterminé à la fois par les effectifs des formés et la durée des stages ; contenu plus ou moins immédiatement professionnel et plus ou moins qualifiant ; mode de réalisation, interne ou externe, des formations.

- indicateurs de structure du personnel : qualification, âge, sexe, nationalité, salaire ;

- indicateurs de politique de personnel : stabilité de personnel, volumes, niveau et critères d'embauche, amplitude et nature des mouvements internes du personnel, degré de structuration de la gestion interne, organisation hiérarchique, existence de nouvelles formes de gestion du personnel ;

- indicateurs de la demande salariale : son existence, sa nature et sa force saisies à travers le degré d'intervention des organisations syndicales.

A partir de la combinaison de ces indicateurs, Ph.Méhaut distingue trois types de stratégies de formation dans les entreprises de plus de cinquante salariés et un type dans les entreprises de 10 à 50 salariés où l'investigation a été moins poussée mais où il apparaît que très peu d'entreprises forment leurs salariés. Dans les grandes entreprises, Ph.Méhaut met en évidence trois types. Le type I, caractérisé par une politique de formation collective "non qualifiante" avec des stages nombreux et de courte durée dont l'objectif essentiel est de favoriser une intégration générale des salariés à l'entreprise. Le type II à l'inverse est marqué par une politique de formation qualifiante pour un public restreint : les formations sont moins nombreuses et de plus longue durée, l'obligation légale du 1% est largement dépassée et une partie importante de la formation est dispensée dans des centres internes à l'entreprise. Le type III, politique limitée de formations techniques courtes à qualification restreinte non sanctionnée, s'apparente au type II par ses objectifs mais avec des formations plus courtes et plus immédiatement mobilisables dans le processus de production et qui s'adressent plutôt aux agents de maîtrise qu'aux ouvriers.

Ph. Méhaut met ces trois types de politiques de formation en relation avec les politiques de gestion du personnel : sans gestion interne de la force de travail, à gestion interne très formalisée avec des conventions collectives très élaborées, et enfin des entreprises qui ont une faible maîtrise du marché du travail.

Cette étude, fondée sur une recherche approfondie, date de 1978. Mais les classifications proposées plus récemment par d'autres auteurs ne la contredisent pas.

G. Hauser et al (1985) distinguent cinq grands stades : le stade fiscal, le stade légal, le stade du catalogue, le stade du recensement et le stade investissement où la politique de formation est intégrée à la politique générale de l'entreprise.

Alain Meignant (1986 p. 52 et sq.) distingue quatre logiques de formation qui s'organisent selon deux axes : l'axe externe/interne (prépondérance des conditions extérieures ou intérieures à l'entreprise) et l'axe formation stage/management selon le degré d'intégration de la formation dans la politique de management, et quatre critères : la conception budgétaire, les résultats attendus de la formation, l'acteur qui pilote le processus, la source de légitimité de la formation. Les quatre logiques de formation sont alors : la formation-impôt : satisfaire l'obligation légale et les besoins individuels ; la formation-pactole : répondre à des problèmes urgents, notamment de reconversion à chaud ; la formation-sécurité : maintenir la paix sociale dans l'entreprise ; la formation-développement : contribuer à l'efficacité de l'entreprise.

D'un point de vue plus général, Claude Dubar (Décembre 1985) constate, à partir de diverses recherches, un décalage entre les pratiques effectives de formation continue dans les entreprises et le discours sur les "exigences de formation" face aux mutations technologiques actuelles. Ce décalage se manifeste par une inadéquation des actions de formation aux décisions de modernisation qu'elles prétendent accompagner et par une tendance, prolongée par l'utilisation de la formation comme un outil de sélection, à différencier la formation selon les catégories de personnel : formation de haut niveau pour les cadres ensuite démultipliée aux divers échelons. De telles pratiques de formation montrent, d'après Claude Dubar, que "la formation telle qu'elle fonctionne actuellement dans la société française ne peut pas résoudre les problèmes essentiels posés par les mutations "technologiques" et sociales actuelles parce que ces problèmes ne sont pas d'abord des problèmes de savoirs (ni même de savoir-faire ou de savoir-être) ou de capacités individuelles, mais des problèmes de socialisation professionnelle" (p. 38).

Un fil conducteur ressort de ces divers travaux et réflexions : la formation continue pour être un investissement efficace suppose non seulement une intégration de la formation à la politique du personnel de l'entreprise mais aussi une transformation de l'organisation même du travail dans l'entreprise. Sainsaulieu (1981) a mis en évidence que l'introduction de la formation continue dans l'entreprise avait pour effet de rendre manifeste cette nécessité de réorganisation, par abandon des modèles hiérarchiques d'exercice de l'autorité. Faire de l'entreprise "un milieu éducatif" (Y. Chataignier - B. Théry, 1986) permettrait-il cette socialisation professionnelle requise par les mutations actuelles ?

- BECKER (G.).- « Formation continue à la RATP » (interview de G. Becker, élu CFDT de la Commission "Formation continue" de la RATP), in *Pour*, n° 85, 1982, pp. 97-99.
- CANNAC (Y.) et la CEGOS.- *La bataille de la compétence.. L'éducation professionnelle permanente au coeur des stratégies de l'entreprise*. Paris, Editions Hommes et Techniques, 1985, 208 p.
- CASPAR (P.).- « La formation facteur de changement social dans l'entreprise », in *Droit social*, n° 4, 1974.
- CASPAR (P.).- « Entreprise, changement et formation », in *Education Permanente*, n° 66, 1982, pp. 27-35.
- CHATAIGNIER (Y.), THERY (B.).- *L'entreprise, milieu éducatif*. Paris, Délégation à la Formation professionnelle et Quaternaire Education, 1986, 175 p.
- CHATAIGNIER (Y.), THERY (B.).- « Les situations formatives de l'entreprise- L'entreprise est-elle un milieu de formation ? », in *Etudes et Expérimentations*, n° 28, 1987.
- COUSTY (P.), NEHMY (R.), SAINSAULIEU (R.).- *Rapport d'enquête*. Paris, CSO, MACI, 1978, 200 p., ronéoté.
- DAYAN (J.L.), GEHIN (J.P.), VERDIER (E.).- « La formation continue dans l'industrie : pourquoi le recours à la formation continue varie-t-il fortement d'un secteur industriel à l'autre ? », in *Etudes et Expérimentations*, n° 25, mai 1987, pp. 1-11.
- DUBAR (C.).- « Cinq ans de formation dans une entreprise informatique. Une enquête sociologique », in *Education Permanente*, n° 45-46, 1978, pp. 77-116.
- DUBAR (C.).- *La formation professionnelle continue en France - 1970-1980 : une évaluation sociologique*. Thèse pour le Doctorat d'Etat. Université Paris IV, 1983 (publiée en 1986 à Paris : Aux-amateurs du livre, 2 vol. 1015 p.).
- DUBAR (C.).- *La formation professionnelle continue*. Paris, La Découverte, 1985, 124 p.
- DUBAR (C.).- « Mutations technologiques et formation : discours, réalités, paradoxes », in *Education Permanente*, n° 81, 1985, pp. 37-54.
- DUBAR (C.), ENGRAND (S.).- « La formation en entreprise comme processus de socialisation professionnelle : l'exemple de la production nucléaire à EDF », in *Formation - Emploi*, n° 16, 1986, pp. 37-47.

- DUPON (O.), AUZERAL (C.).- *Les plans de formation des entreprises : situations et perspectives*. Paris, IDEP, 1986.
- FARGEAS (R.).- « La formation, investissement ou oeuvre sociale ? », in *Education permanente*, n° 45-46, 1978, pp. 49-53.
- FAVRY (J.).- « Le discours de dupe de la formation », in *Entreprises - Formation - Magazine des professionnels de la formation*, février 1988.
- FORMATION - EMPLOI, n° 16, 1986, 108 p. : « La formation continue et l'entreprise ».
- « FORMATION OUTIL DE DÉVELOPPEMENT » : textes du séminaire. Paris, CNRS, 1984.
- « FORMATION PROFESSIONNELLE, NOUVELLES TECHNOLOGIES ET CHANGEMENTS INDUSTRIELS ». Séminaire du Creusot, 8-9 mars 1984, Délégation à la Formation Professionnelle, ADEP Editions.
- FRITSCH (Ph.).- *L'éducation des adultes*. Paris, Mouton, 1971, 176 p.
- GEHIN (J.P.).- « La formation continue dans les petites et moyennes entreprises : spécificités et paradoxes », in *Formation - Emploi*, n° 16, 1986, pp. 77-91.
- HASSON (G.).- *La formation dans l'entreprise et ses problèmes*. Paris, Editions de l'entreprise moderne, 1955, 141 p.
- HAUSER (G.), MASINGUE (B.), MAITRE (F.), VIDAL (F.).- *L'investissement formation*. Paris, Editions d'organisation, 1985, 158 p.
- HEZARD (L.).- « Le rôle de la formation dans l'entreprise », in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 77, 1985, pp. 47-51.
- IRIBARNE (A.d'), SILVESTRE (J.J.).- « Formation des actifs et compétitivité des entreprises : recherche d'une trajectoire de sortie de crise », in *Formation - Emploi*, n° 17, 1987, pp. 75-88.
- LEBEAU (R.).- *La formation en entreprise - Dynamique de l'évolution hommes-structures*. Paris, Editions Economie et humanisme, Editions Ouvrières, 1977, 155 p.
- LE BOTERF (G.).- « Quelle formation des cadres de l'entreprise pour demain ? », in *Education Permanente*, n° 76, 1984, pp. 97-108.
- MARGER (P.).- *Les enjeux de la Formation professionnelle face aux mutations industrielles*. Ministère de la Formation professionnelle, Paris, 1984.
- MARTORY (B.).- *L'entreprise capitaliste face à l'investissement en formation du personnel*. Thèse pour le doctorat d'Etat, Sciences Economiques, Paris I, 1977.
- MEIGNANT (A.).- *La formation, atout stratégique pour l'entreprise*. Paris, Editions d'organisation, 1986, 139 p.
- MEHAUT (Ph.).- *Formation continue : stratégie d'entreprises et structuration du marché : essai d'interprétation de la législation du 16 juillet 1971 et de ses applications dans un cadre régional*. Thèse de 3ème cycle, Sciences Economiques, Paris X, 1978.
- MEHAUT (Ph.).- *Formation continue, gestion du personnel et marché de la formation*. Paris, CNRS, 1978.
- MEHAUT (Ph.).- « Eléments pour une typologie des politiques de formation dans l'entreprise », in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 36, 1978, pp. 84-90.

- MEHAUT (Ph.).- *Les politiques publiques et privées de la Formation professionnelle continue en France. Evolutions et tendances récentes*. G.R.E.E., Université de Nancy II, 1984.
- MORVILLE (P.).- « La fonction formation en pleine mutation », in *Usine Nouvelle*, n° 22, 1983, pp. 143-146.
- ORMOS (M.).- *La montée*. Paris, Epi, 1980.
- PAINVIN (J.C.).- « Dans l'entreprise lier demandes individuelles de formation, emploi et qualifications » (entretien avec J.C. Painvin, Syndicaliste CGT, membre de la Commission formation de l'Aéroport de Paris), in *Pour*, n° 85, 1982, pp. 95-96.
- PIGANIOL (C.), TORRENCE (W.).- « Formation dans l'entreprise et inégalités professionnelles : comparaison des USA et de la France », in *Humanisme et entreprise* : Cahier du Centre d'études et de recherches, décembre 1987.
- PIOT (A.).- « D'hier à demain, la fonction formation dans l'entreprise », in *Pour*, n° 81, 1982, pp. 47-54.
- ROSANVALLON (A.), TROUSSIER (J.F.).- *Formation aux changements et qualification ouvrière*. Commissariat au Plan, IREP Développement, Université des Sciences Sociales, Grenoble, 1983.
- SAINSAULIEU (R.) et le CESI.- *L'effet formation dans l'entreprise*. Paris, Dunod, Bordas, 1981, 205 p.
- SAINSAULIEU (R.).- « La formation des adultes, objet de recherches sociologiques », in *Education Permanente*, n° 80, 1985, pp. 89-101.
- SAINSAULIEU (R.).- *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques et Dalloz, 1987, 390 p.
- SARFATY (D.), THEOPHILE (J.).- « Politique de formation et stratégie d'entreprise, 3ème partie », in *Enseignement et gestion*, n° 32, hiver 1984/85
- SOULAGES (B.).- *Stratégies industrielles et sociales des groupes français*. Grenoble, IREP, Université des Sciences sociales, 633 p.
- TERROT (N.).- *Histoire de l'Education des adultes en France*. Paris, Edilig, 1983, 308 p.
- TISSIER (M.).- « L'entreprise : lieu de formation », in *La Semaine Sociale - LAMY*, n° 356, 1987, pp. 223-224.
- VAUDIAUX (J.).- *La formation permanente, enjeu politique*. Paris, Armand Colin, 1974, 236 p.
- VIALLET (F.).- « L'entreprise "milieu éducatif" », in *Revue du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle*, n° 9, 1982.
- WILMOTTE (J.).- *L'intégration de la Formation professionnelle dans les plans de l'entreprise*. Thèse 3ème cycle, Sciences Economiques, Université de Lille II, 1976.

3. - L'intégration de la formation continue dans la gestion et le développement des ressources humaines de l'entreprise

Distinguer cette unité de la précédente comporte une part d'arbitraire dans la mesure où l'organisation de l'entreprise et plus particulièrement la gestion des ressources humaines est en relation étroite avec les politiques de formation ; des ouvrages comme ceux de Méhaut (1978) ou de Meignant (1986) auraient leur place ici autant que dans le paragraphe précédent.

Néanmoins, nous nous situons maintenant de manière privilégiée à l'intérieur de l'entreprise. Les ouvrages réunis ci-dessous concernent principalement, vues sous l'angle opérationnel ou méthodologique, les relations entre la formation continue et la gestion des ressources humaines.

On constate, en effet, que les ouvrages consacrés au management accordent de plus en plus fréquemment une place essentielle à la formation.

G. Archier et H. Sérieyx (1984) parmi les sous-systèmes qui assurent les fonctions du système de gestion des ressources humaines de l'entreprise, définissent le sous-système de formation comme devant "faire passer les grands axes stratégiques dans les faits" (p. 90) et, dans les conclusions qu'ils donnent pour l'action, placent l'analyse d'un "cursus lourd de formation de l'encadrement" (p. 156-157).

Parmi les ouvrages les plus récents, nous noterons celui dirigé par Dimitri Werlo (1988), auquel a participé notamment Pierre Caspar ; intitulé *La fonction ressources humaines*, il annonce "le renouveau de la fonction formation" dans le chapitre "Gestion de l'emploi et formation". L'ouvrage de Guy Le Boterf (1988), un des directeurs du groupe Quaternaire, est particulièrement intéressant à cet égard. Présenté comme "un outil de management stratégique", il propose une démarche pour l'élaboration pour l'entreprise du "schéma directeur des emplois et ressources humaines", cette démarche est celle de l'ingénierie des ressources humaines. En matière de formation, le schéma directeur permet d'identifier les décisions stratégiques à prendre et constitue pour le responsable de formation "un cadre d'ensemble lui permettant de concevoir la formation en cohérence et en synergie avec les autres politiques ou programmes de ressources humaines" (p. 170) ; le chapitre 5 est entièrement consacré à l'élaboration du plan pluriannuel de formation à partir du schéma directeur.

Témoigne également du souhait d'intégrer la formation au management, l'émergence des pratiques d'*audit de la formation*.

Un récent numéro de la revue *Education Permanente* (1987), sous la direction de Michel Bernard et Guy Jobert, tente de faire le point sur cette question, et notamment de situer l'audit par rapport à l'évaluation. Il ressort de la lecture des divers articles que la notion est en cours de construction. Alain Meignant propose de limiter l'évaluation à l'action de formation et de situer l'audit à un niveau différent : "il s'agira d'apprécier si l'entreprise a la capacité de produire régulièrement des formations efficaces. On sort ici de l'acte spécifique pour se situer au niveau du système de production de la formation, en lui même en tant qu'institution, et dans ses relations avec d'autres systèmes" (p. 33). C'est bien de ce point de vue que se place Guy Le Boterf (1985).

A côté de cette approche récente d'une formation d'entreprise intégrée à la gestion des ressources humaines et l'exposé des démarches opérationnelles pour y parvenir, nous avons jugé utile de rappeler l'existence de quelques ouvrages fondamentaux d'ordre réflexif et méthodologique qui implicitement fondent certaines de ces démarches, qu'il s'agisse de l'*approche systémique* ou de l'*approche par la sociologie des organisations*.

- AFCET.- *Modélisation et maîtrise des systèmes techniques économiques et sociaux*. Actes du Congrès de l'AFCET, novembre 1977. Paris, Editions Hommes et Techniques, 1977, 2 vol.
- A.N.D.S.H.A.- *L'intervention dans les organisations et les institutions*. Paris, L'Épi, 1974.
- APPLE.- « La formation à belles dents », in *L'Usine Nouvelle*, n° 8, 1987, pp. 62-63.
- ARCHIER (G.), SERIEYX (H.).- *L'entreprise du 3ème type*. Paris, Seuil, 1984, 214 p.
- ASHBY (W.R.).- *L'introduction à la cybernétique*. Paris, Dunod, 1958.
- BACHELOT (B.), CERFONTAINE (J.Y.), RAMOFF (A.).- *Valorisation des ressources humaines et formation*. Paris, La documentation française, 1987, 110 p.
- BARTOLI (A.), HERMEL (Ph.).- *Piloter l'entreprise en mutation Une approche stratégique du changement*. Paris, Editions d'organisation, 260 p.
- BERNARD (M.).- « L'audit de la formation : de la conception à la pratique », in *Education Permanente*, n° 91, 1987, pp. 9-20.
- BERNOUX (Ph.).- *La sociologie des organisations. Initiation*. Paris, Le Seuil, 1985, 361 p.
- BOJIN (J.), MILLER (D.).- « Les dix commandements de l'excellence de la formation », in *ANDPC - Personnel*, n° 285, 1987.
- BOMMENSATH (M.).- *Manager l'intelligence de votre entreprise*. Paris, Editions d'organisation, 1987, 224 p.

- **BULLETIN DES RESSOURCES HUMAINES** : Lettre mensuelle d'idées pratiques et de conseils pour améliorer la gestion et la formation du personnel à l'usage des responsables du personnel et de formation. Cf. par exemple :
 - n° 42, 1986 : « Les cinq conditions pour réussir une formation » ;
 - n° 44, 1986 : « Le formateur, une ressource trop peu utilisée dans les entreprises » ;
 - n° 47, 1987 : « Vers une nouvelle philosophie du management chez British Airways ».
- BRUNO (S.).- « Les relations entre éducation, formation professionnelle et travail : une perspective systémique », in *Formation - Emploi*, n° 17, 1987.
- CANDAU (P.).- *L'audit social : méthodes et techniques pour un management efficace*. Paris, Vuibert, 1985.
- CASPAR (P.).- « Un nouveau management ou de nouveaux hommes ? », in *Education Permanente*, n° 53, 1980, pp. 65-70.
- CHALVIN (D.).- *L'entreprise négociatrice : le pouvoir peut-il se partager ?* Paris, Dunod, 1978, 235 p.
- CROZIER (M.), FRIEDBERG (E.).- *L'acteur et le système - Les contraintes de l'action collective*. Paris, Le Seuil, 1977, 448 p.
- CROZIER (M.).- *Le phénomène bureaucratique. Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*. Paris, Le Seuil, 1963, 414 p.
- ÉDUCATION PERMANENTE, n° 91, 127 p. : « L'audit de la formation ».
- EID (A.).- *Evaluation de la formation des hommes dans l'entreprise*. Thèse pour le Doctorat d'Etat, Sciences de Gestion, Université Paris X, 1984.
- EGG (G.).- *Audit des emplois et gestion prévisionnelle des ressources humaines*. Paris, Editions d'organisation, 1987.
- FOUGERE (C.), LAJOINIE (G.).- *Gestion de la main d'oeuvre et formation dans les PMI automatisées : rapport final*. Orléans, DAFCO, 1986.
- FRIEDBERG (E.).- « L'analyse sociologique des organisations », in *Pour*, n° 28, 1972, 112 p.
- GELLERMAN (S.W.).- *Les relations humaines dans la vie de l'entreprise* (traduit de l'américain). Paris, Editions d'organisation, 1967, 169 p.
- **GÉRER LES SAVOIRS, GÉRER LES QUALIFICATIONS**. Paris, La Documentation française, 1986, 260 p.
- GRANDCLERC (J.).- « L'intervention socio-économique comme moyen de changement dans l'action d'une organisation. Exemple d'une administration publique », in *Education Permanente*, n° 68, 1983, pp. 51-66.
- GUERIN (G.).- « Une approche systémique à la planification des ressources humaines », in *Gestion*, septembre 1980.
- HILLAU (B.).- « P.M.E. ? Gestion du personnel et environnement de l'entreprise », in *Formation - Emploi*, juillet-septembre 1987.
- KAPLAN (M.C.).- « La montée de l'investissement intellectuel », in *Revue d'Economie industrielle*, n° 40, 1987, pp. 26-36.
- LE BOTERF (G.), DUPOUEY (P.), VIALLET (F.).- *L'audit de la formation professionnelle*. Paris, Editions d'organisation, 1985, 193 p.

- LE BOTERF (G.).- *Le schéma directeur des emplois et ressources humaines*. Paris, Editions d'organisation, 1988, 233 p.
- LE MOIGNE (J.L.).- *Les systèmes de décision dans les organisations*. Paris, P.U.F., 1974, 244 p.
- LE MOIGNE (J.L.).- *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris, P.U.F., 1977, 258 p.
- LUSSATO (B.).- *Introduction critique aux théories d'organisation*. Paris, Dunod, 1972, 240 p.
- MARCH (J.G.), SIMON (H.A.).- *Les organisations. Problèmes psychologiques* (traduit de l'anglais - préface de M.Crozier). Paris, Dunod, 1969, 2ème éd. revue, 253 p.
- MARTY (M.O.), SAINSAULIEU (R.), TIXIER (P.E.).- *La démocratie en organisation*. Paris, Librairie des Méridiens, 1983.
- MEIGNANT (A.), L'HUILLEY (F.).- *L'audit de la formation*. Paris, Entreprises et personnel, 1985.
- MELESE (J.).- *La pratique de la recherche opérationnelle. Cinq cas de gestion*. Paris, Dunod, 1967.
- MELESE (J.).- *Approches systémiques des organisations. Vers l'entreprise à complexité humaine*. Paris, Editions Hommes et techniques, 1979, 158 p.
- MELESE (J.).- *La gestion par les systèmes*. Paris, Editions Hommes et techniques, 1984, 242 p. (1ère édition 1968).
- MINGUET (G.).- « Le sens du projet d'entreprise. Un examen de la littérature », in *Education Permanente*, n° 87, 1987, pp. 65-84.
- MINTZBERG (H.).- *Le pouvoir dans les organisations* (traduit de l'américain). Paris, Editions d'organisation, 1986, 680 p.
- MONTMOLLIN (M. de).- *Le taylorisme à visage humain*. Paris, P.U.F., 1981, 167 p.
- MORIN (E.).- « La complexité », in *Revue internationale des Sciences Sociales*, UNESCO, vol. XXVII, n° 4, 1984.
- MORIN (P.).- *Le développement des organisations et la gestion des ressources humaines*. Paris, Dunod, 2ème éd. augmentée, 1977, 168 p.
- PAIN (A.).- « L'autoformation dans les entreprises : quelques conditions préalables », in *Education Permanente*, n° 78-79, 1985, pp. 93-107.
- PERETTI (J.M.), VACHETTE (J.L.).- *Audit social*. Paris, Editions Hommes et techniques, 1984, 316 p.
- PETERS (Th.), WATBERMAN (R.).- *Le prix de l'excellence*. Paris, Interéditions, 1983, 359 p.
- PLESSIS (J.C.).- *Concevoir et gérer la formation dans l'entreprise*. Paris, Editions d'organisation, 1984, 162 p.
- RAVALEC (J.P.).- *L'audit social et juridique*. Paris, Editions Monchrestien, 1986.
- ROMBOUTS (J.).- « La formation dans l'entreprise en Europe », in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 90, 1987, pp. 68-72.
- SAINSAULIEU (R.), MONOD (N.), THIÉRRY (D.).- *Gestion de l'emploi et développement de l'entreprise*. Paris, La Documentation française, 1987.
- « SOCHAUX : Peugeot refait ses griffes », in *L'Usine nouvelle*, n° 8, 1988, pp. 5-9.

- TABATONI (P.), JARNIOU (P.).- *Les systèmes de gestion. Politiques et structures.* Paris, P.U.F., 1975.
- THEVENET (M.).- *Audit de la culture d'entreprise.* Paris, Editions d'organisation, 1986, 208 p.
- TOFFLER (A.).- *S'adapter ou périr. L'entreprise face au choc du futur.* Paris, Denoël, 1985.
- VATIER (R.).- *Audit de la gestion sociale.* Paris, Les Editions d'organisation, 1988, 260 p.
- VATIER (R.), MEIGNANT (A.).- « Un aspect de l'audit de formation : la cohérence entre la formation et la gestion de personnel », in *ANDCP - Personnel*, n° 249, mars-avril 1983, et in *Education Permanente*, n° 66, 1982, pp. 93-104.
- VERLHAC (C.).- « La Formation Continue : un nouvel outil de gestion des Ressources humaines ? », in *Etudes et Expérimentations*, n° 13, 1985, pp. 9-14.
- VOISIN (A.).- « Comment les entreprises gèrent-elles la Formation Professionnelle Continue ? », in *Etudes et expérimentations*, n° 5, 1984, pp. 19-22.
- VIALLET (F.).- « L'expression des salariés, miroir du management de l'entreprise », in *Education Permanente*, n° 76, 1984, pp. 71-80.
- WALLISER (B.).- *Systèmes et modèles.* Paris, Le Seuil, 1977.
- WALLISER (B.).- *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes.* Thèse de 3ème cycle Sciences Economiques, Université Paris I, 1978.
- WEISS (D.) et al.- *La Fonction Ressources humaines.* Paris, Editions d'organisation, 1988, 768 p.

4.- Conception et conduite des actions de formation

Dans l'entreprise, la mise en oeuvre de la formation suppose de mener à bien un certain nombre de travaux de conception et de réalisation qui permettent d'une part, l'articulation de la formation avec son environnement social : politiques de l'organisation et demandes des salariés et, d'autre part, le déroulement cohérent, sinon efficace, du processus de formation.

Les références réunies ci-dessous sont destinées à mettre en évidence les problèmes posés par ces différents travaux et les méthodes susceptibles d'aider à les conduire et à donner des exemples de démarches effectives.

M. Lesne (1984) distingue dans le processus de formation, c'est-à-dire l'action de formation considérée dans sa dynamique, quatre "groupes d'éléments constitutifs" :

— la détermination des objectifs de formation ; c'est-à-dire d'un projet ou d'une politique de formation. Selon le rôle qu'ils jouent, les auteurs parlent de stratégie; de négociation ou d'analyse des besoins.

— la planification et la mise en place du dispositif de formation ; pour planifier, on met en rapport les objectifs avec les moyens (temps, argent...) nécessaires ; la mise en place consiste notamment à identifier les acteurs, à définir les programmes, à agencer les moyens matériels et humains.

— le déroulement du ou des procès pédagogiques, c'est à dire le travail pédagogique du formateur en direction des formés ; il comporte, d'après M. Lesne, les mêmes éléments que le processus de formation.

— le contrôle, la conduite et l'évaluation de la formation qui permettront d'introduire des actions correctives dans le processus et d'apprécier les résultats (pp. 57-60).

Sous une forme plus opérationnelle, nous retrouvons ces différents éléments dans un ouvrage à finalité pratique comme celui de Galligani (1978), à l'époque responsable de formation de la Thomson, ainsi que dans la description des actions de formation du réseau des Caisses d'Épargne et de Prévoyance (Borenstein et al, 1987).

Dans un contexte différent, puisqu'il s'agit principalement de la création d'une école ou d'un système de formation pour un pays ou pour un secteur économique, la démarche d'ingénierie de la formation décrite par F. Viallet (1987) comporte une étude approfondie de l'existant et des fonctions à assurer par la formation, ainsi qu'une construction méthodique du dispositif : programmes, encadrement, matériels, assortie d'une estimation budgétaire.

Pour mener à bien ces différents travaux, les praticiens s'inspirent souvent de l'*approche systémique*, influencés en cela par les gestionnaires. Plusieurs auteurs ont tenté d'appliquer l'analyse ou l'approche systémique aux faits d'éducation ou de formation. *L'éducateur et l'approche systémique* publié en 1976 par l'UNESCO est le premier et le seul manuel à l'usage des éducateurs ; Guy Berger et Etienne Brunswic ont introduit dans la version française de nombreux développements clarificateurs ; cet ouvrage ne concerne pas la formation permanente en entreprise, mais il offre la qualité rare de mettre en relation des développements théoriques avec des actions pratiques ; à cet égard il est très utile. Dans un autre registre, avec une orientation plus marquée vers la recherche, Jean Berbaum (1982) a tenté une synthèse des diverses approches systémiques ; lui aussi s'essaie à une application concrète de la méthodologie proposée. Jean Berbaum examine les critiques dont l'approche systémique a été l'objet ; notamment pour J. Guigou l'analyse des systèmes ne peut "en aucun cas prétendre élaborer une praxéologie – une connaissance transformatrice – des actions éducatives." (1973, p. 144) ; le même auteur critique vigoureusement la no-

tion de stratégie pédagogique et d'objectif de formation (1977), moyen pour l'Etat et le Capital d'assumer leur pouvoir sur les travailleurs. Il n'est pas dans notre propos d'engager ici une discussion à ce sujet. Notons seulement avec J. Berbaum qu' "une conception systémique... ne prétend pas résoudre le problème du sens de l'action, mais simplement fournir une base de réflexion, un schéma directeur qui devrait aider à la compréhension" (p. 230).

Parmi les quatre éléments que distingue M. Lesne, si nous laissons de côté le procès pédagogique qui fera l'objet du paragraphe suivant, les deux notions centrales pour la conception et la conduite des actions de formation sont celles d'*analyse des besoins* et d'*évaluation*. C'est bien ces deux problèmes qu'approfondissent et illustrent Pierre Dominice et Michel Rousson (1981).

En ce qui concerne l'analyse des besoins, l'ouvrage de base est celui de Jean-Marie Barbier et Marcel Lesne (1977) ; il est intéressant de noter que cet ouvrage vient d'être réédité (1986) avec une bibliographie renouvelée et très complète. En effet, si comme le notent les auteurs, l'analyse de besoins après avoir connu une vogue considérable a été l'objet de nombreuses critiques, (F. Marquart, 1976), elle reste d'une pratique quotidienne : un seul exemple, c'est bien le terme de besoins de formation qu'utilise Loïc Hézard (1988) dans l'intitulé du compte rendu de l'enquête effectuée auprès des commerçants de détail de moins de 10 salariés, pour le Centre Inffo avec le concours de la direction du Commerce intérieur et de l'Assemblée Permanente des Chambres de Métier. J.-M. Barbier et M. Lesne situent l'analyse de besoins comme une pratique sociale de production d'objectifs de formation ; ils proposent une typologie des démarches d'analyse des besoins fondée sur "les modes de détermination des objectifs inducteurs de formation", à savoir : les exigences de fonctionnement des organisations, l'expression des attentes des individus et des groupes, la définition des intérêts des groupes sociaux dans les situations de travail. Nous donnons ici plusieurs références concernant cet aspect de la création d'une action de formation.

Quant à l'*évaluation*, les références que nous apportons concernent principalement l'évaluation des systèmes et des processus de formation (P. Dominice, 1979 - D'Hainaut, 1980 - Huberman et Havelock, 1980...) ainsi que la discussion sur la notion même d'évaluation (J. Ardoino, 1976 - J. Ardoino et G. Berger, 1986 - J.-M. Barbier, 1985...). Il conviendrait également de se rapporter aux références concernant l'audit de formation (paragraphe précédent), les distinctions entre les deux notions étant loin d'être parfaitement claires.

- ANTONUCCIO (R.).- *La place et le rôle de la formation professionnelle dans l'entreprise d'aujourd'hui : les attentes en matière de formation des salariés d'une grande entreprise du secteur public*. Thèse 3ème cycle Histoire, Paris VIII, 1986.
- ARDOINO (J.).- « Au filigrane d'un discours : la question de l'évaluation et du contrôle », préface à : MORIN (M.).- *L'imaginaire dans l'Education Permanente*. Paris, Gauthier-Villars, 1976, 192 p.
- ARDOINO (J.).- *Education et relations. Introduction à l'analyse plurielle des situations éducatives*. Paris, Gauthier-Villars, UNESCO, 1980, 183 p.
- ARDOINO (J.), BERGER (G.).- « L'évaluation comme interprétation », in *Pour*, n° 107, 1986, pp. 120-127.
- BARBIER (J.M.), LESNE (M.).- « Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins : les modes de détermination des besoins en formation », in *Pour*, n° 46, 1976.
- BARBIER (J.M.), LESNE (M.).- *L'analyse des besoins en formation*. Paris, Robert Jauze éd., 1ère éd., 1977 ; 2ème éd. augmentée, 1986.
- BARBIER (J.M.).- « Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation », in *Revue française de Pédagogie*, n° 63, 1983, pp. 47-60.
- BARBIER (J.M.).- *L'évaluation en formation*. Paris, P.U.F., 1985, 295 p.
- BARBIER (J.M.), CASPAR (P.).- *Rapport de l'étude de mise en place du dispositif de formation des formateurs de branche*. Paris, CNAM, 1986.
- BARBIER (R.).- « L'évaluation dans la recherche-action », in *Pour*, n° 107, 1987, pp. 61-64.
- BERBAUM (J.).- *Etude systématique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche*. Paris, P.U.F., 1982, 239 p.
- BERCOVITZ (A.).- « Réflexions sur quelques aspects psychosociologiques d'une intervention visant la formation générale et continue du personnel d'une entreprise industrielle », in *Bulletin de psychologie*, 257, 10-15, 1967, pp. 912-920.
- BERCOVITZ (A.).- « J'ignore ce que je vais apprendre », in *Education Permanente*, n° 34, mai-juin 1976, pp. 9-16.
- BIREAUD (A.).- *Rapport d'évaluation de la Salle de Découverte "Le Monde vivant" - Palais de la Découverte*. GRUSEM, Université Paris XIII, 1983, 86 p.
- BORENSTEIN (J.), LASSALLE (D.), VERDEAUX (C.).- « La pratique des formations-actions dans le réseau des Caisses d'Epargne et de Prévoyance », in *Education Permanente*, n° 87, mars 1987, pp. 125-137.
- CADOUX.- « L'étude des besoins de formation en entreprise : quelques règles simples... pour une pratique plus simple », in *Objectif-Formation*, n° 23/24, 1979, pp. 4-6.
- CHARLOT (B.).- « Négociation des besoins : nécessité ou impasse », in *Education Permanente*, n° 34, mai-juin 1976, pp. 19-33.
- CHEVROLET (D.), GAUTUN (R.).- « L'analyse du vécu professionnel comme préalable à la compréhension des besoins de formation », in *Education Permanente*, n° 69, 1983, pp. 73-85.
- CHOSSON (J.F.).- « Les charmes pervers de l'évaluation - L'élaboration et le suivi d'un plan de formation dans une administration publique », in *Education Permanente*, n° 41, 1977, pp. 75-85.

- COLLARDYN (D.).- « Evaluer un dispositif de formation : une expérience aux U.S.A. », in *Actualités de la Formation Permanente*, n° 80, 1986.
- « COMPORTEMENT DES INDIVIDUS ET STRATÉGIES DES ORGANISATIONS », in *Etudes et expérimentations*, mars-avril 1984.
- CONNEXIONS, n° 19, 1976 : « Pratiques d'évaluation dans les entreprises. »
- D'HAINAUT (L.).- *La régulation dans les systèmes éducatifs. Guide méthodologique*. Paris, UNESCO, 1980, 57 p.
- DOMINICE (P.).- *Evaluation et formation. La fonction de l'évaluation dans le cadre de l'éducation des adultes*. Thèse de Doctorat, Genève, 1977.
- DOMINICE (P.).- *La formation, enjeu de l'évaluation*. Berne, Francfort, Editions Peter Lang, 1979, 202 p.
- DOMINICE (P.), ROUSSON (M.).- *L'éducation des adultes et ses effets : problématique et études de cas*. Berne, Francfort, Peter Lang, 1981, 246 p.
- DROUET (M.H.), LEGOUT (L.).- « L'évaluation des actions de formation », in *Revue de la Formation permanente*, n° 53, 1978.
- DUBAR (C.).- « Technologies nouvelles, transformations du travail et besoins de formation », in *Pour*, n° 85, 1982, pp. 19-26.
- *L'ÉDUCATEUR ET L'APPROCHE SYSTÉMIQUE*. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation dans les pays en voie de développement. Paris, UNESCO, 1976, 207 p.
- EGG (G.).- « Dans l'entreprise, les fonctions de la formation déterminent les pratiques d'analyse des besoins », in *Education Permanente*, n° 34, mai-juin 1976, pp. 89-106.
- « ENQUÊTE SUR LES BESOINS DE FORMATION », in *Les Cahiers de l'IFOREP*, n° 11, 1978 (pp. 7-77) et n° 12 (pp. 5-86).
- FROSSARD (M.), VIGEZZI (M.).- « Changements technologiques et identification des besoins de formation », in *Etudes et expérimentations*, n° 6, 1984 (2ème débat du séminaire du Creusot, 8-9 mars 1984).
- GALLIGANI (F.).- *Préparation et suivi d'une action de formation*. Paris, Les Editions d'organisation, 1978.
- GUIGOU (J.).- « Critique de l'analyse systémique des actions de formation », in *Education Permanente*, n° 17, 1973, pp. 115-146.
- GUIGOU (J.).- « L'évaluation, ultime stratégie de formation ? », in *Pour*, n° 56, 1977, pp. 59-72.
- HAJJAR (V.), BAUBION-BROYE (A.), BATAILLE (M.).- « Définition d'une approche psycho-sociale de l'évaluation dans un contexte de formation d'adultes », in *Les Sciences de l'Education pour l'Ere nouvelle*, n° 3/4, 1979, pp. 49-97.
- HEZARD (L.).- « Les besoins de formation des commerces de détail de moins de 10 salariés », in *Actualités de la Formation Permanente*, n° 92, 1988, pp. 55-61.
- HUBERMAN (A.M.), HAVELOCK (M.G.).- *Innovation et problèmes de l'éducation*. Paris, UNESCO, 1980, 389 p.
- HUSSON (M.).- *Evaluation des résultats de la formation*. Lyon, Entreprise et personnel, 1971.
- JARRAND (G.).- « Mise en route d'une action d'évaluation dans une entreprise », in *Pour*, n° 55, 1977, pp. 39-45.

- KAUFMANN (A.).- *Méthodes et modèles de la recherche opérationnelle*, Paris, Dunod, 2 vol., 1964.
- KAUFMANN (A.).- *Educational system planning*. Prentice Hall, 1972, 165 p.
- LABAN (J.).- « Etude d'un système d'enseignement pour en éclairer le management », in *AFCET, Modélisation et maîtrise des systèmes*, T.1, Ed. Hommes et Techniques, 1977.
- LAPLANTE (J.C.).- « L'analyse de système appliquée au domaine de l'éducation », in *Recherche, pédagogie et culture*, 1977, pp. 30-43.
- LAUSIER (P.).- « Pour une approche "qualité" des actions de formation », in *ANDCP Personnel*, n° 285, 1987.
- LE BOTERF (G.).- *Formation et autogestion*. Paris, ESF, 1974, 165 p.
- LE BOTERF (G.).- « Réflexions sur l'évaluation et le diagnostic des systèmes éducatifs », in *Pour*, n° 55, mai-juin 1977, pp. 57-67.
- LE BOTERF (G.), CHATAIGNIER (Y.).- *La formation continue des dirigeants de PME, comment innover ?* Paris, La Documentation française, 1987.
- LE BOTERF (G.).- « La formation-action en entreprise », in *Education Permanente*, n° 87, 1987, pp. 95-107.
- LE GOFF (J.P.), FERRAND (J.L.), OROFIAMMA (R.), MALGLAIVE (G.).- *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ? Les dispositifs de formation aux nouvelles technologies. De nouvelles compétences pour de nouvelles situations de travail. Quelques connaissances pour les nouvelles technologies*. Paris, La Documentation française, 1987.
- LEHMAN (W.).- *Deux conceptions de l'approche systémique en pédagogie*. Genève, Centre de recherches psychopédagogiques, 1978.
- LE HOUX (M.).- « Quelques réflexions et propositions pour aborder l'analyse des besoins en formation », in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 20, 1975, pp. 13-15.
- LESNE (M.).- *Lire les pratiques de formation d'adultes. Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris, Edilig, 1984, 238 p.
- LEWIN (A.), RADZIEWICZ (J.), FRENJESZ (M.).- « Analyse des systèmes à l'Institut de Recherche pédagogique de Varsovie », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 39, 1977, pp. 40-49.
- LOUBIERE (J.C.).- « Prise en compte des demandes dans une action de formation collective », in *Education Permanente*, n° 35, 1976, pp. 51-90.
- MALGLAIVE (G.).- *Politique et pédagogie en formation d'adultes*. Paris, Edilig, 1981, 260p.
- MALGLAIVE (G.).- *L'évaluation pédagogique des résultats de la formation*. Paris, CNAM, ATP CNRS n° 1.
- MARQUART (F.).- « Analyse des besoins, besoins d'analyse », in *Education Permanente*, n° 35, 1976, pp. 137-168.
- MARQUART (F.).- *L'analyse des besoins éducatifs et ses élaborations méthodologiques en formation d'adultes*. Essai d'analyse des procédures méthodologiques et des problématiques sous-jacentes qui se réclament de la mise à jour des besoins éducatifs et de la détermination des objectifs de formation. Thèse pour le Doctorat d'Etat, Sciences de l'Education, Nancy II, 1985.

- MEHAUT (Ph.), VAUTRIN (G.).- « Pratiques syndicales et demandes de formation des salariés dans l'entreprise : difficultés et contraintes », in *Education Permanente*, n° 45-46, 1978, pp. 57-74.
- MEIGNANT (A.).- *L'intervention socio-pédagogique dans les organisations industrielles*. Paris, La Haye, Mouton, 1972.
- MEIGNANT (A.).- *Etude des besoins et plan de formation*. Démarches et méthodologies. Paris, Entreprise et personnel, 85 p., ronéoté.
- MELCHERS (R.).- « La recherche évaluative au Canada entre l'idéologie et l'analyse », in *Pour*, n° 107, 1986, pp. 12-17.
- MINGUET (G.).- « La notion de contrôle dans le monde industriel de production », in *Pour*, n° 56, 1977, pp. 73-77.
- MONTMOLLIN (M. de).- *L'analyse du travail, préalable à la formation*. Paris, Armand Colin, 1974.
- MORIN (E.).- *La méthode. I) La nature de la nature*. Paris, Le Seuil, 1977, 313 p.
- MORIN (M.).- « Evaluation et éducation des adultes. Problèmes méthodologiques », in *Education Permanente*, n° 9, 1971, pp. 23-38.
- MORIN (M.).- *Actes, discours et formation*. Essai d'analyse de deux interventions menées dans des entreprises par un organisme de formation. Thèse 3ème cycle, Sociologie, Université Aix-Marseille I, 1973.
- OCDE.- *Méthodes et procédures d'évaluation*. Paris, OCDE, 1986.
- OUAKNINE (R.).- *Le conseil en formation auprès des entreprises*. Paris, M.E.N., 1987.
- PAGES (M.).- « L'intervention psychosociologique dans l'entreprise », in FONDATION ROYAUMONT.- *Le psychosociologue dans la cité*. Paris, Epi, 1967, pp. 55-101.
- PELLETIER (L.).- « La notion d'évaluation », in *Education Permanente*, n° 9, 1971, pp. 7-17.
- PITHON (G.).- *Analyse des demandes et des stratégies de formation d'adultes occupant diverses positions au sein de leur institution*. Thèse 3ème cycle, Psychologie, Aix Marseille I, 1981.
- « RADIOGRAPHIE d'une étude des besoins à la Compagnie française des Pétroles », in *Revue de la Formation Permanente*, n° 68, 1979, pp. 40-45.
- RAMOND (C.).- *La dialectique des besoins de formation dans l'entreprise (années 1971-1980)*. Thèse 3ème cycle, Sciences de l'Education, Université Paris V, 1981.
- RAMOND (C.).- « Désir et demande de formation dans le monde du travail », in *Education Permanente*, n° 78-79, 1985, pp. 109-123.
- SYLVERN (L.C.).- *Systems engineering applied to training*. Houston, Gulf, 1972.
- VIALLET (F.).- *L'ingénierie de la formation*. Paris, Editions d'organisation, 1987, 184 p.

5 - Aspects pédagogiques spécifiques

La spécificité de la pédagogie en Formation continue découle d'une part des caractéristiques du public auquel elle s'adresse et, d'autre

part, de l'institutionnalisation moins forte de la Formation continue qui, en laissant une souplesse plus grande pour l'organisation des formations, autorise des méthodes pédagogiques un peu différentes de celles qui sont habituellement utilisées en Formation initiale.

Les formés sont des adultes : il ne suffit pas de considérer cette notion sous l'angle de l'âge et de la maturation biologique, car bien des formations initiales supérieures s'adressent à des individus biologiquement adultes. Les formés en Formation continue, du moins dans le cas de salariés d'entreprise, sont insérés dans la société de production : ils travaillent et même lorsqu'ils sont chômeurs c'est par rapport à cette insertion professionnelle et sociale qu'ils situent leur formation. Cette problématique est présentée par G. Ferry (1980) qui l'applique à la formation continue des enseignants.

Le passage d'un salarié par une phase de formation introduit donc une forme d'alternance entre une situation de travail, caractérisée sommairement par la mise en oeuvre de savoirs acquis et une situation de formation caractérisée par l'acquisition de nouveaux savoirs.

Deux questions principales sont suscitées par cette situation : comment évaluer les acquis de la vie professionnelle pour en tenir compte dans les phases de formation de manière à promouvoir une véritable éducation récurrente ? Comment articuler dans les phases de formation l'acquisition de savoirs pratiques c'est à dire "les connaissances relatives à l'action sur le réel" avec l'acquisition de savoirs théoriques, "ceux qui portent sur la connaissance du réel et de son mouvement" ? Cette articulation constituant la problématique même de l'alternance pédagogique ? (G. Malglaive, 1982).

Plusieurs publications récentes apportent des informations sur la reconnaissance des acquis et tentent d'élucider cette notion devenue d'actualité avec l'accélération des mutations techniques et organisationnelles de l'entreprise. Notons tout particulièrement l'étude réalisée pour la Délégation à la Formation Professionnelle par Nicole Meyer et Guy Berger (1985) qui comporte une importante bibliographie commentée. La revue *Education permanente* a fait paraître en juin 1986 un numéro spécial intitulé "Reconnaître et valider les acquis", la question de la validation en France où le poids des diplômes est très fort, est en effet, essentielle ; le décret du 23 août 1985 vise à l'organiser dans les Universités. Enfin, la revue *Pratiques de formation*, publiée par le service de Formation permanente de l'Université Paris VIII, a réalisé en 1987 deux numéros spéciaux consacrés à cette question ; l'un de ces numéros constitue le rapport d'une enquête effectuée aux Etats-Unis et au Québec en juillet 1986, les expériences nord amé-

ricaines en la matière étant plus anciennes et plus développées que les expériences françaises.

Quant à *l'alternance pédagogique*, elle s'applique bien au-delà du champ qui nous intéresse et concerne autant la Formation initiale à tous les niveaux que la Formation continue. L'ouvrage collectif, *Education et alternance* (1982), envisage diverses formes d'alternance en apportant plusieurs exemples concrets dont certains concernent notre sujet, par exemple "l'alternance dans un contexte de promotion sociale : la formation d'ingénieurs et de formateurs au C.E.S.I." (J. Freicher, pp.173-184) ; une bibliographie très complète, réalisée par Francine Vincent, complète cet ouvrage de référence.

Il est avéré que les modèles pédagogiques scolaires et universitaires traditionnels sont difficiles à utiliser avec des adultes qui demandent à être partie prenante dans leur formation. La Formation continue a donc permis la mise en oeuvre de *méthodes pédagogiques différentes*. Il est certainement plus difficile aujourd'hui qu'il y a quelques années de faire le partage entre pédagogie en Formation initiale et pédagogie en Formation continue.

En effet, après une période d'étanchéité totale nous assistons au développement d'une certaine osmose ; celle-ci est manifeste pour la pédagogie par objectifs qui commence de se diffuser en Formation initiale au delà des CAP en unités capitalisables ; le numéro 85 de la revue *Education Permanente* (1986) consacré à "l'approche par les objectifs en pédagogie" en donne plusieurs exemples notamment dans l'enseignement supérieur. Il en va de même de la pédagogie du projet.

Par contre, restent plus spécifiques les pédagogies de l'autoformation et l'usage des histoires de vie. Sur chacune de ces méthodes, on trouvera ci-après quelques références.

Enfin, nous avons introduit ici les références de quelques ouvrages pratiques rédigés pour la plupart en vue de la formation continue d'entreprise.

Il s'agit de guides, manuels pour les formateurs par exemple, dans la collection des séminaires Mucchielli, Bazin (1978), Chevrolet (1979), Mucchielli (1982) ; de fiches pédagogiques (Beau, 1982) ou de fiches pour l'évaluation (Viallet et Maisonneuve, 1981). De plus, dans l'entreprise, la pratique de la démultiplication de la formation est très répandue ; ainsi, des cadres sont souvent appelés à conduire occasionnellement des stages ; des ouvrages comme ceux de Bouvard (1986) ou même Lebel (1985) leur sont destinés.

Nous avons par contre laissé volontairement de côté ce qui concerne les outils audiovisuels et l'E.A.O. (sauf le guide pratique qui vient de paraître aux Editions d'organisation) puisqu'un récent numéro de Perspectives documentaires a traité cette question sur laquelle, en outre, il est difficile d'isoler ce qui concerne la Formation continue en entreprise sauf à se centrer sur les produits d'entreprise ce qui nous entraînerait loin de notre sujet d'aujourd'hui.

- ADITE ET CESTA.- *Annuaire 1988 des logiciels de formation*. Paris, Editions d'organisation, 1987, 344 p.
- AUBEGNY (J.).- *Les pièges de l'évaluation*. Editions universitaires, UNMFREO, 1987.
- BARBIER (J.M.).- « Problématique de la reconnaissance des acquis et problématique de l'évaluation », in *Etudes et Expérimentations*, n° 3, avril 1986.
- BAZIN (R.).- *Organiser les sessions de formation. Les acteurs, le programme, le choix des méthodes en formation d'adultes*. Paris, Entreprise moderne d'édition, 1978, 188 p.
- BEAU (D.).- *100 fiches de pédagogie des adultes à l'usage des formateurs*. Fiches EO/FP. Paris, Editions d'organisation, 1982.
- BEAUDRY (G.), POIRIER (C.).- « Reconnaissance de l'autoformation », in *Education Permanente*, n° 72-73, 1984, pp. 211-217.
- BESNAINOU (R.), MULLER (C.), THOUIN (C.).- *Concevoir et utiliser un didacticiel. Guide pratique*. Paris, Editions d'organisation, 1988, 144 p.
- BESNARD (P.).- *Sociopédagogie de la formation des adultes*. Paris, E.S.F., 1974, 180 p.
- BIKAH MENDOME (B.).- *Projet professionnel : autoestimation des capacités individuelles chez des stagiaires en formation professionnelle, ses distorsions et leurs déterminants*. Thèse 3ème cycle, Psychologie, Université Paris X, 1985.
- BONVALOT (G.), COURTOIS (B.).- « L'individualisation de la formation professionnelle des adultes : un pas vers l'autoformation », in *Education Permanente*, n° 66, 1982, pp. 61-72.
- BONVALOT (G.), COURTOIS (B.).- « S'autoformer dans l'espace professionnel », in *Education Permanente*, n° 78-79, 1985, pp. 77-91.
- BONVALOT (G.), COURTOIS (B.).- « Projet et autoformation professionnelle », in *Education Permanente*, n° 86, 1986, pp. 53-65.
- BOUILLUT (B.).- « L'exploitation des stages en entreprise. Une des clés pratiques de l'enseignement en alternance », in *Education Permanente*, n° 53, 1980, pp. 85-105.
- BOUTINET (J.P.).- « Le projet pédagogique dans les plans de formation, essai d'élargissement de la pédagogie par objectifs », in *Cahiers de l'I.P.S.A.*, n° 6, 1983, pp. 3-94.
- BOUTINET (J.P.).- « Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension », in *Education Permanente*, n° 86, 1986, pp. 5-26.
- BOUTINET (J.P.).- « Le projet dans le champ de la formation : entre le dur et le mou », in *Education Permanente*, n° 87, mars 1987, pp. 7-17.

- BOUVARD (C.).- *Le formateur minute. Guide du formateur occasionnel*. Paris, Editions d'organisation, 1986, 120 p.
- CHARTIER (D.).- *Motivations éducatives et projet professionnel*. Contribution à une sociopédagogie de l'alternance. Thèse de 3ème cycle, Sociologie, EHESS, Paris, 1980.
- CHASTRETTE (M.), MIGEON (M.), SCHWARTZ (B.).- « Formulation d'objectifs et gestion du temps, le développement d'une école française », in *Education Permanente*, n° 53, 1980, pp. 3-20.
- CHENE (A.) et al. « Pratiques du récit de vie et théories de la formation », in *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education* (Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Genève), n° 44, 1985, 122 p.
- CHEVROLET (D.).- *Méthodes directives et formation d'adultes*. Entreprise moderne d'édition, ESF, 1979, 140 p.
- DELORME (C.).- « Devenir de la pensée par objectifs en pédagogie », in *Education Permanente*, n° 85, octobre 1986, pp. 5-16.
- D'HAINAUT (L.).- *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles, Paris, Labor, Nathan, 1977.
- DOMINICE (P.).- « La biographie éducative : un itinéraire de recherche », in *Education Permanente*, n° 72-73, 1984, pp. 75-86.
- ÉDUCATION ET ALTERNANCE. Paris, Edilig, 1982, 288 p.
- ÉDUCATION PERMANENTE, n° 83-84, 1986, 155 p. : « Reconnaître et valider les acquis ».
- ÉDUCATION PERMANENTE, n° 72-73, mars 1984, 222 p. : « Les histoires de vie entre la recherche et la formation. »
- FERRY (G.).- « Problématiques et pratiques de l'éducation des adultes », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 50, 1980, pp. 42-53.
- GRAND-DUMAS (M.C.).- « La P.P.O. en entreprise : contrat et méthodologie pédagogiques », in *Education Permanente*, n° 85, 1986, pp. 87-92
- GRAPPIN (J.P.).- *Clés pour la formation*. Paris, Editions d'organisation, 1987, 272 p.
- GILLET (P.).- « Utilisation des objectifs en formation. Contexte et évolution », in *Education Permanente*, n° 85, 1986, pp. 17-37.
- GUIGOU (J.).- *Analyse institutionnelle de la stagification dans la formation permanente*. Thèse pour le Doctorat d'Etat, Sciences de l'Education, Université de Caen, 1985.
- HAMELINE (D.).- « L'entrée dans la pédagogie par les objectifs », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 46, 1979, pp. 79-90.
- HAMELINE (D.).- *Les objectifs pédagogiques en Formation initiale et en Formation continue*. Paris, ESF, 1ère édition, 1979, 200 p.
- HIGELE (P.).- *Utilisation de la théorie opératoire de l'intelligence en formation d'adultes*. Thèse pour le Doctorat d'Etat, Sciences de l'Education, Université Paris V, 1979.
- JACOBI (D.), LOUPIAS (P.).- *Définition des objectifs pédagogiques et construction des épreuves d'évaluation dans les formations modulaires*. Dijon, INPSA, 1986.

- JOCELYN (P.).- *L'évaluation dans la pédagogie par objectifs. Etude à partir d'un exemple québécois*. Thèse de 3ème cycle, Sciences de l'Education, Strasbourg, 1981.
- LAGOUGINE (F.), LEVY (B.), LUCAS (A.M.).- « Au Québec, un système efficace de reconnaissance des acquis », in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 92, 1988, pp. 83-91.
- LANDSHEERE (V. et L.de).- *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris, P.U.F., 1976, 4ème éd. revue 1982, 338 p.
- LEBEL (P.).- *La pédagogie, outil de management*. Paris, Editions d'organisation, 1985, 208 p.
- LEON (A.).- *Psychopédagogie des adultes*. Paris, P.U.F., 1971, 188 p.
- LERBET (G.).- « Une forme efficace d'éducation permanente : la formation par le projet », in *Humanisme et Entreprise*, n° 115, 1979, pp. 61-74.
- LERBET (G.).- « Système, alternance et formation d'adultes », in *Mésönance*, n° 4, III, 1981.
- LESNE (M.).- *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris, PUF, 1977.
- LOCHARD (J.).- *Animer un système pédagogique*. 1984, 112 p. (diffusion : Editions d'organisation).
- LUCAS (S.).- *Les apports et les limites de la pédagogie par objectifs en Education permanente : un nouveau modèle pédagogique pour une formation certifiante*. Thèse 3ème cycle, Sciences de l'Education, Paris XIII, 1983.
- MAGER (R.F.).- *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris, Gauthier-Villars, 1972, 120 p.
- MALGLAIVE (G.).- « La formation alternée des formateurs », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 39, 1977, pp. 40-49.
- MALGLAIVE (G.).- *Pratique pédagogique en formation d'adultes. Finalités et fonctionnement actuel de la formation continue des adultes, propositions pour une autre pratique pédagogique*. Thèse 3ème cycle, Sciences de l'Education, Université Paris V, 1978.
- MALGLAIVE (G.), WEBER (A.).- « Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 61, 1982, pp. 17-27.
— « Ecole et entreprise. Intérêts et limites de l'alternance en pédagogie », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 62, 1983, pp. 51-63.
- MALLEN (M.C.).- « L'autoformation collective, outil de la formation-action au Crédit Agricole », in *Education Permanente*, n° 87, mars 1987, pp. 139-149.
- MEIGNANT (A.), JACQ (F.).- « Peut-on faire de la formation-action dans un stage interentreprises ? », in *Education Permanente*, n° 87, 1987, pp. 109-124.
- MEYER (N.), BERGER (G.).- « Etude à caractère documentaire sur la reconnaissance des acquis », in *Formation Permanente*, septembre 1985.
- MORIN (M.).- *L'innaginaire dans l'éducation permanente*. Analyse du discours des formateurs. Paris, Gauthier-Villars, 1976, 192 p.
- MUCCHIELLI (R.).- *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris, E.S.F., 1982, 194 p.
- OÙ VA LA PÉDAGOGIE DU PROJET ? Ouvrage collectif sous la direction de BRU (M.) et NOT (L.). Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 1987, 306 p.

- PERETTI (A. de) et coll.- *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*. Paris, INRP, 1983, 2 vol., 1 028p.
- PIVETEAU (J.J.), NOYE (D.).- « L'utilité des questions en pédagogie », in *Education Permanente*, n° 81, 1985, pp. 85-89.
- PRATIQUES DE FORMATION, n° 14, 1987, 118 p. : « La reconnaissance des acquis : enjeux, terrains, pratiques. »
- PRATIQUES DE FORMATION, n° spécial, avril 1987, 126 p. « Expériences nord américaines en reconnaissance des acquis ».
- RANJARD (P.).- « Les méthodes pédagogiques dans les stages », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 51, 1980, pp. 41-49.
- ROBIN (G.).- *Reconnaissance des acquis : guide d'élaboration d'un portfolio. Démarche d'autoformation et d'autoévaluation*. Ottawa, Association des Formateurs d'Adultes du Québec, 1984, 87 p.
- SCHOLER (M.).- *La technologie de l'éducation. Concepts de base et application*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1983, 197 p.
- SOREL (M.).- « L'émergence du projet professionnel comme moyen d'appropriation de la formation », in *Education Permanente*, n° 86, 1986, pp. 113-129.
- VIALLET (F.), MAISONNEUVE (P.).- *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement. Fiches EO/FP*. Paris, Editions d'organisation, 1981, 215 p.

Annie Bireaud

*Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation
Université de Paris Nord Villetaneuse*

VERS UN INVENTAIRE ANALYTIQUE DES TRAVAUX SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES FORMATEURS

*Raymond Bourdoncle
Georges Adamczewski
Claude Lessard
Françoise Ropé
Michelle Tournier*

LA FORMATION des enseignants et des formateurs fait l'objet d'un nombre croissant de documents. Une telle multiplication des données bibliographiques rend nécessaire un travail d'inventaire systématique et d'analyse qui n'a pas été réalisé jusqu'à ce jour.

Nous présentons ici les premières étapes de la construction d'une banque de données qui réunira et permettra d'analyser les travaux rédigés en français et produits entre 1970 et 1988 en Belgique, au Canada, en France et en Suisse. Sont successivement abordés les contextes historique et documentaire de ce travail, les objectifs et les publics visés, les notions principales utilisées et le champ de l'investigation.

Communication documentaire

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

1. La situation actuelle

1.1 *Le développement des recherches sur la formation*

Depuis les années 60, l'accroissement formidable de la demande d'enseignement a amené l'institution scolaire et universitaire à connaître de nombreux changements auxquels différentes modifications structurelles ont tenté de répondre. Ce furent notamment la mise en place de la scolarité jusqu'à 16 ans, la création des C.E.S. et celle des IUT. Entre 1968 et 1970 se juxtapose à cette demande d'enseignement l'exigence d'une formation professionnelle continue pour tous, qui aboutira aux lois de juillet 1971 sur la formation permanente. Il y a alors conjonction entre une demande économique de formation pour répondre à la croissance et aux mutations technologiques et une demande sociale émanant des parents et des syndicats d'enseignants.

Pour répondre à cette demande, la formation des enseignants et des formateurs est fortement sollicitée. Face aux coûts que cela entraîne, on souhaite une meilleure efficacité et donc une meilleure formation des enseignants¹. La création en 1967 des premiers enseignements pour la licence en sciences de l'éducation manifeste la volonté de créer une liaison étroite entre recherche et formation des enseignants, ce qui est réaffirmé hautement au Colloque d'Amiens un an plus tard.

Cette préoccupation se retrouve au même moment dans les études internationales de l'OCDE (Laderrière, 1980 et 1981).

Le développement de la formation professionnelle des adultes après 1971 donne une impulsion décisive à la formation de formateurs. Cela se manifeste notamment par la mise en place de centres de formation de formateur au Conservatoire des Arts et Métiers, dans les académies (CAFOC), puis dans certaines universités. Parallèlement à ces manifestations institutionnelles, des revues traitant de la formation se créent. Citons en particulier *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (1967), *Education Permanente* (1969), *Objectif Formation* (1973).

Après 1980, de nouvelles initiatives mettent au premier plan la formation des enseignants et ses liens avec la recherche. C'est, en 1982, la publication du rapport officiel sur la formation des personnels de l'Éducation Nationale, rédigé par A. de Peretti et suivi par la création des Missions académiques à la formation des personnels. Puis, en 1984, sont lancés les premiers appels d'offres annuels visant à encourager la

1. Cette préoccupation se retrouve au même moment dans les études internationales de l'OCDE (Laderrière, 1980 et 1981).

participation des universités à la formation des enseignants et des formateurs, ce qui contribue à la mise en place dans la plupart des universités de services communs qui se fédèrent en 1985 en une Assemblée des Responsables des Centres Universitaires de Formation des Enseignants et Formateurs (ARCUFEF). Enfin, en 1987, paraît la revue *Recherche et Formation*, qui s'attache à couvrir le champ de la recherche sur la formation des personnels éducatifs.

Dans d'autres pays francophones, des développements similaires sont observables. C'est ainsi qu'au Québec, dans le contexte de la réforme scolaire des années soixante, les universités se sont vues confier la responsabilité de la formation et du perfectionnement des maîtres, jusqu'alors du ressort des écoles normales, pour la plupart confessionnelles. Les universités ont répondu à l'appel en mettant sur pied un grand nombre et une grande variété de programmes de formation d'enseignants des divers ordres d'enseignement (de la maternelle au collège), de diverses spécialités et de divers secteurs (général/professionnel, régulier/spécialisé, jeunes/adultes). L'arrivée à l'université de la formation des maîtres est aussi contemporaine de la constitution et du développement des sciences de l'éducation. La création et le développement de la *Revue des Sciences de l'Éducation* témoignent de ces réalités et des problématiques qui tentent de les comprendre.

Ces quelques faits relevés parmi bien d'autres montrent que la formation des enseignants et des formateurs est un secteur en mouvement, où la recherche est de plus en plus présente et revendiquée. Peut-être s'agit-il d'un champ de recherche en émergence. Pour contribuer à sa structuration, il devient urgent d'y effectuer des repérages et de construire des outils documentaires adaptés.

1.2 L'insuffisance des instruments documentaires

Les grands instruments bibliographiques américains (ERIC, *Sociological Abstracts*, *Psychological Abstracts*, *Dissertation Abstracts International*), canadiens (*Education Index*, EDUQ, ONTERIS), européen (EUDISED), anglais (*British Education Index*) et français (*Bulletins signalétiques de sciences de l'éducation, de sociologie, de psychologie et de science administrative*) ont tous un champ très vaste. Ils n'ont évidemment pas été conçus en fonction du domaine précis qui nous intéresse ici.

Mis à part ERIC², ces grandes banques documentaires permettent surtout le repérage des documents. Leur interrogation, certes indispensable, ne va pas sans de nombreuses difficultés, comme l'a montré M.C. Derouet-Besson (1983), à propos d'un autre champ. Nous pourrions également reprendre à notre compte les critiques que leur adressaient G. Gagné, L. Sprenger-Charolles, R. Lazure et F. Rope (1984), à propos des recherches en didactique du Français : manque d'exhaustivité, obligation de consulter plusieurs sources ayant des systèmes de descripteurs différents, descripteurs et mots clés trop généraux pour permettre des interrogations précises du domaine particulier, collections hétéroclites par manque de critères de scientificité pour la sélection des travaux.

Il existe cependant dans les pays anglo-saxons et dans les organisations internationales de nombreuses présentations synthétiques des recherches sur la formation des enseignants, sans compter des bibliographies spécialisées³. Pour les pays francophones, la moisson est moins riche : moins de 10 documents, des bibliographies pour la plupart et très peu de documents synthétiques⁴. Face à l'abondance anglo-saxonne, on ressent là un manque.

En France, à l'INRP, le Centre de Documentation Recherche assure au niveau national les missions de soutien et de traitement documentaires des recherches concernant l'éducation. A l'occasion de son informatisation, il encourage la création par les équipes de recherche intéressées de mini-banques de données spécialisées dans leur domaine. Ce faisant, il compte stimuler les recherches à caractère documentaire et favoriser l'élaboration de produits sans doute moins extensifs et plus pointus, mais aussi plus appréciatifs et peut-être plus approfondis, comme ces travaux de synthèse si rares en français.

2. La mission précise du ERIC Clearinghouse on Teacher Education à l'intérieur du réseau spécialisé des 16 Clearinghouses qui constituent l' Educational Research Information Center, permet une analyse plus fine des documents, une interrogation plus appropriée et la production de travaux de synthèse. Pour une évaluation critique, voir Malrieu (1983)

3. En nous limitant aux textes directement accessibles au Centre de Documentation Recherche de l'INRP, nous en avons repéré plusieurs dizaines, quelques-unes à caractère général, la plupart à caractère thématique dont beaucoup issus de trois encyclopédies de recherche (International Encyclopedia of Education, 1985; Encyclopedia of Educational Research, 1982; Handbook of Research on Teaching, 1986).

4. Nous avons trouvé une bibliographie belge très copieuse (Beaujot, Charlier, Gillet 1982) et une bibliographie et une synthèse québécoises (Rochais 1980 a et b) et pour la France, quatre bibliographies, trois de l'INRP (1975, 1979, 1981) et celle de G. Ferry (1983). Mis à part ce dernier ouvrage qui présente une approche synthétique des travaux, mais à partir d'un point de vue particulier, nous n'avons pas trouvé de présentation d'ensemble de ce domaine.

Ainsi l'extension des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs, les lacunes des instruments documentaires existants et la possibilité qui nous est donnée de construire un instrument mieux adapté nous ont conduit à proposer la création d'une mini banque de données bibliographiques consacrée à la formation des enseignants et des formateurs.

2. Les objectifs de la banque

Notre objectif général est de construire les outils nécessaires pour mieux percevoir les opportunités présentes et les évolutions futures de la conjoncture scientifique en matière de formation des enseignants et des formateurs. A cette fin, nous nous proposons d'abord d'établir une mini banque de données bibliographiques consacrée à ce domaine.

Le but d'une telle banque est de fournir non seulement le signalement des ouvrages portant sur la formation des enseignants et des formateurs, mais aussi leur analyse à l'aide d'un thésaurus spécialement adapté à notre objet. Cette partie analytique est conçue pour être utilisée par tous les chercheurs et les formateurs intéressés par la recherche sur ce sujet.

Cet inventaire analytique permettra d'établir des bilans rétrospectifs à caractère thématique ou méthodologique. Ainsi on envisage de faire progressivement le bilan des travaux portant sur les institutions de formation, leurs processus de recrutement et d'évaluation, leurs méthodes et leurs modèles de formation, les caractéristiques de leurs formateurs et de leurs formés et les rapports entre la théorie et la pratique. On envisage aussi de passer en revue les méthodes utilisées. Ces états de question et revues de méthodes contribueront à faire le point sur les évolutions dans le domaine. Ils permettront aussi de dégager les résultats sur lesquels les recherches convergent et ceux où elles divergent, ce qui peut aider à dresser un état des connaissances plus solide, car issu de plusieurs sources.

A partir de cette connaissance des recherches passées et de leur évolution, une réflexion prospective sur la nécessaire structuration du champ et sur les questions de recherche à privilégier sera menée. Un tel travail est susceptible d'aider les personnes et les équipes intéressées et, pourquoi le cacher, la nôtre en particulier, à mieux orienter leurs politiques de recherche et leurs projets.

L'ensemble des travaux sera marqué par le souci constant de mieux articuler recherche et formation. Les outils et les bilans seront conçus de manière à favoriser l'intégration de la recherche dans la pratique

professionnelle des divers agents de l'éducation et à les aider dans leurs décisions. C'est dire que la banque devrait intéresser à la fois les chercheurs, les formateurs, les enseignants, les étudiants et les décideurs.

3. Le champ de la banque

Pour pouvoir juger du degré d'exhaustivité d'un inventaire, il est nécessaire de délimiter avec précision le champ couvert. Enonçons-le d'une phrase avant de l'expliciter. Il comprend les travaux de recherche, de soutien à la recherche, de réflexion et de proposition portant sur la formation des enseignants, des formateurs et des personnels d'éducation. Il s'agit des textes rédigés en français entre 1970 et 1986, dans les pays suivants : Belgique, Canada, France et Suisse. Nous délimiterons le champ couvert en précisant successivement le sens donné aux principales notions, les types de documents retenus, les sujets traités et les limites temporelles, géographiques et linguistiques.

3.1 Le sens des mots

Une vingtaine d'ouvrages terminologiques, lexiques, dictionnaires, glossaires et vocabulaires d'éducation ont été consultés afin de clarifier les termes de base qui définissent le champ couvert par cet inventaire (Delobel, 1987). S'il y a d'une source à l'autre, une certaine diversité dans la façon de définir les termes enseignant, formateur et formation, on peut néanmoins sans trop risquer de se tromper, mettre en avant, pour les fins de cette recherche, des définitions relativement simples et claires de ces termes.

Entendons par enseignant, suivant la définition qu'en donne l'UNESCO, "toute personne officiellement désignée pour participer à l'enseignement dans un établissement d'enseignement public ou privé. Généralement, cette personne doit avoir terminé avec succès un programme d'étude et de formation pédagogiques dans une institution appropriée" (1984 : 49-50). Cette définition a le double avantage de placer en quelque sorte l'enseignant en milieu scolaire et d'attirer l'attention sur la formation, ce qui est l'objet même de cette banque de données et des synthèses envisagées. Par ailleurs, le verbe "participer", selon nous, pose problème, dans la mesure où il ouvre la porte à l'inclusion possible de personnels comme les parents, voire même les élèves plus avancés ou divers agents sociaux qui pourraient être sollicités à l'occasion pour contribuer d'une manière ou l'autre à l'ensei-

gnement dispensé dans un établissement. Si ces participations sont à bien des égards souhaitables, il est préférable de limiter, pour les fins de cette banque de données, l'extension du terme enseignant aux personnes dont l'enseignement est l'occupation principale, pour qui il s'agit d'une profession. D'ailleurs, l'expression "personnel enseignant", couramment utilisée pour désigner l'ensemble de ceux qui enseignent dans un établissement ou un système d'éducation, par rapport à d'autres catégories de personnel qu'on peut y trouver, confirme qu'un enseignant, c'est d'abord et avant tout quelqu'un qui a officiellement pour fonction d'enseigner. Il s'agit donc, pour reprendre les termes de la définition de l'Unesco, d'une participation "pleine et entière" à l'enseignement, qui comporte notamment une prise en charge responsable de la fonction, une formation, une carrière, un statut, etc..

De plus la définition proposée par l'Unesco rend nécessaire de clarifier la notion d'enseignement. A cet effet, la distinction proposée par Mialaret entre l'enseignement et l'apprentissage semble appropriée : "alors que l'apprentissage désigne l'action du sujet qui apprend, qui est "apprenti", l'enseignement est l'action de la personne qui met l'autre dans la situation d'apprendre. L'enseignant est le sujet de l'enseignement, qui a un double objet : a) l'enseigné-sujet apprenant; b) la ou les connaissances à apprendre"(1979 : 204). Bref, enseigner, c'est faire en sorte que quelqu'un apprenne quelque chose.

En somme et pour conclure, en modifiant un peu la définition de l'Unesco, on pourrait considérer comme enseignant "toute personne officiellement désignée comme ayant la charge d'enseigner aux élèves/étudiants dans un établissement d'enseignement public ou privé. Généralement, cette personne doit avoir terminé avec succès un programme d'étude et de formation pédagogiques dans une institution appropriée".

L'enseignant peut être qualifié de maître, d'éducateur, de professeur, d'instituteur, d'instructeur, de moniteur, voire même de formateur. Ces termes, et d'autres qui pourrait s'ajouter à cette liste, renvoient à différentes dimensions de sa fonction ou de l'ordre d'enseignement où il l'exerce. Il n'y a pas lieu ici de définir chacun d'eux, puisque pour nos besoins, les éléments du paragraphe précédent sont suffisants.

Si l'enseignant se définit tant par sa fonction que par le contexte d'exécution de celle-ci, on peut définir le formateur d'adultes comme "toute personne susceptible de concevoir, d'organiser, d'animer des actions de formation" (Mialaret, 1979 : 231) s'adressant à des adultes en contexte scolaire ou extra-scolaire. Cette définition a l'avantage de

mettre en lumière la multiplicité des tâches du formateur d'adultes, la spécificité de sa clientèle et la diversité des contextes de formation.

Le terme formation est le plus difficile à cerner de façon précise. En fait, il est multidimensionnel, ainsi que le souligne Mialaret : "Alors qu'il avait un sens proche de la notion d'achèvement et qu'il suggérait quelque chose d'accompli (ex.: "j'ai une formation d'historien"), il a pris désormais une acception plus large : il comprend à la fois les notions d'objectif (ex.: formation de l'esprit critique), de modalité (ex.: formation sur le tas), de résultat ("il n'a aucune formation") et d'action éducative sur un sujet. Il englobe l'acte d'apprentissage systématique d'un savoir, d'un savoir-faire et l'initiation à des types de comportement requis pour l'exercice d'un rôle. Par là toute formation suppose une réflexion sur le système de valeurs qui la fonde et requiert la mise en action de ce qui a été acquis, de façon théorique et pratique. C'est la personne tout entière, dans les fondements mêmes de sa personnalité, qui est concernée par l'acte de formation" (1979 : 231-231)

La formation peut être caractérisée de plusieurs manières : elle peut être initiale, continue ou permanente; elle peut être aussi générale ou professionnelle, théorique ou pratique, fondamentale, de base, en alternance ou en cours d'emploi; elle peut être formelle, informelle ou non formelle. Réduite à la transmission/acquisition d'information, elle sera synonyme d'instruction; dans ses visées plus larges, elle recouvre le terme éducation. Elle peut être de divers types, comme par exemple le perfectionnement, le recyclage ou la mise à jour. On le constate la multiplicité des termes renvoie à la diversité des pratiques et des systèmes de formation.

La formation initiale, suivant l'UNESCO, comprend le "premier programme complet de formation conduisant à l'exercice d'une profession"(184 : 51). Par ailleurs, la formation continue désigne les activités qui permettent à un individu de développer ses connaissances et ses capacités tout au long de sa vie et d'améliorer ses conditions d'existence en complétant par des moyens pédagogiques appropriés les données initiales fournies par l'école ou l'enseignement supérieur" (Titmus, 1979 : 141).

Il n'y a pas lieu de définir les autres éléments de cette nébuleuse en expansion que constitue l'univers de la formation. Il suffit pour le moment de prendre acte de son existence variée, de sa nature liée à la notion d'"acte d'apprentissage systématique d'un savoir, d'un savoir-faire, et l'initiation à des types de comportement requis pour l'exercice d'un rôle" (Mialaret, 1979).

3.2 Les types de documents retenus

Parmi la multitude des documents parus sur la formation des enseignants et formateurs, lesquels retenir, lesquels écarter? Etant donné l'orientation et les objectifs de la banque, nous retiendrons d'abord, et de la manière la plus exhaustive possible, les travaux de recherche. En nous inspirant des réflexions de Cardinet et Schmutz (1976), de Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné et Ropé (1987) et de l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Éducation (1985), nous considérons comme recherches les travaux présentant les trois caractéristiques suivantes :

- référence à des modèles susceptibles d'être reconnus par la communauté scientifique ;
- mise en oeuvre d'une méthodologie explicite, reproductible et communicable ;
- présence d'au moins l'une des visées suivantes : description, explication, compréhension, prédiction, transformation⁵.

Ce sont ensuite les travaux que l'on peut considérer comme des points d'appui de la recherche, qu'il s'agisse de méthodologie, de bibliographie ou d'encyclopédie traitant de la formation.

Viennent enfin les travaux pouvant servir de matériaux pour la recherche. On ne peut les ignorer, car ils influencent les activités de formation, les manifestent ou y contribuent. Parmi la masse des documents disponibles, ont été retenus ceux qui présentent un certain caractère réflexif ou interprétatif et dont une proportion importante traite de la formation. Ce sont :

- Les rapports officiels demandés par le gouvernement ou issus d'organismes représentatifs. (En général, ils font un bilan de la situation présente et proposent des réformes.)
- Les essais, qui développent, sous une forme libre, un point de vue
- Les témoignages, récits de vie, comptes rendus de formation qui décrivent une expérience vécue.
- Les monographies, études détaillées d'un sujet bien circonscrit, comme une institution.
- Les statistiques, ensemble de données numériques ayant fait l'objet d'un traitement
- Les programmes de formation, documents présentant succinctement le contenu et les modalités d'organisation des actions de formation.

5. Ce dernier critère, emprunté à la banque Emile 3, permet en outre de classer les recherches selon leur visée principale (voir Sprenger-Charolle, Lazure, Gagné et Ropé, 1987).

Ont été écartés les nombreux manuels et outils de formation qui, à eux seuls, pourraient faire l'objet d'une autre banque. De même, nous n'avons pas retenu les nombreux périodiques d'information générale, souvent redondants et d'intérêt inégal. Les journaux syndicaux, qui abondent eux aussi en informations de portée limitée, ont subi le même sort, mais non les dossiers constitués par les syndicats. Enfin il a paru peu utile de traiter les textes administratifs déjà dûment répertoriés et aisément accessibles.

3.3 Les sujets traités

La formation des enseignants, des formateurs et des personnels d'éducation se situe à l'intersection de deux domaines d'investigation, la formation et la profession. Tous les travaux qui se réfèrent conjointement à ces deux aspects appartiennent d'emblée au champ considéré. Certains travaux généraux ne traitant que de l'un de ces aspects doivent aussi y être inclus, car ils sont souvent utilisés en formation des enseignants et des formateurs. Ainsi des travaux sur la formation en général, comme par exemple celui de Lesne sur le travail pédagogique (1977), intéressent la formation des enseignants et des formateurs, parce qu'ils fournissent des cadres conceptuels. Il en va de même pour certains travaux consacrés au métier d'enseignant, à l'acte d'enseigner et à ses résultats qui aboutissent à des conclusions concernant la formation des enseignants et des formateurs. Enfin, les articles de didactique qui présentent un modèle de formation généralisable sont également intégrés.

Pour rendre compte de tous ces travaux, il est nécessaire d'utiliser au moins l'un des descripteurs du thésaurus⁶ qui caractérisent la formation des enseignants et des formateurs à travers ses partenaires, ses

6. Le thésaurus est un répertoire organisé de termes normalisés, les descripteurs. Sa constitution s'avérait nécessaire pour pouvoir rendre compte de l'essentiel du contenu de chaque document à l'aide de descripteurs, facilement interrogeables. Nous avons procédé en trois étapes :

1° Examen des thésaurus existants, utilisés par des banques de données traitant de l'éducation (Francis, EUDISED, ADEP, ERIC, Emile 3).

2° Etude des catégories élaborées dans les synthèses de recherches sur la formation.

3° Consultation d'experts : universitaires, documentalistes, professeurs d'école normale. Lors de la première étape nous avons confronté les thésaurus existants à des listes de mots compilés par nous-mêmes et appartenant au champ de la formation. La nécessité de construire un thésaurus spécifique et organisé est alors apparue. Pour ce travail d'organisation, les catégorisations mises à jour dans les synthèses se sont avérées d'une grande utilité. Actuellement, cette construction a priori est testée et améliorée par des essais d'indexation de textes très divers. Cette dernière étape de la constitution du thésaurus sert aussi d'étape préalable à la mise en route de la phase d'indexation.

institutions, ses modalités, son objet, son organisation et son dispositif. Traiter au moins de l'un de ces six objets est en effet le critère principal d'appartenance au champ. Nous allons brièvement les décrire, en y ajoutant le contexte de la formation des enseignants et des formateurs, dont peuvent aussi traiter les travaux, mais qui ne suffit pas pour appartenir au champ.

- *Le contexte de la formation des enseignants et des formateurs*

Par contexte de la formation, nous désignons certaines réalités qui, sans faire partie de la formation des enseignants et des formateurs, la conditionnent ou même la rendent possible. Nous y incluons les idées influant l'enseignement, les positions des instances sociales organisées, le nombre de jeunes à scolariser et donc d'enseignants à former, les ressources et règlements mis en oeuvre, les représentations sociales envers l'enseignement et enfin les caractéristiques socio-professionnelles des enseignants en place. Ignorer tous ces aspects contextuels donnerait de la formation une image incomplète et irréaliste, car coupée des racines sociales qui lui donnent forme et existence.

- *Les institutions de la formation des enseignants et des formateurs*

Nous désignons ainsi tous les organismes qui effectuent cette formation. C'est la mission essentielle de nombre d'entre eux qui se répartissent la tâche selon les ordres d'enseignement, de l'école primaire à la formation des adultes. D'autres, dont la fonction principale est ailleurs, ont la responsabilité de certaines formations. Enfin, les centres de ressources, qu'ils soient spécialement destinés à la formation des enseignants et des formateurs ou non, rendent accessibles des moyens de formation, sans prendre en charge la formation elle-même. Le fonctionnement, les moyens et les relations de ces organismes entre eux et avec les lieux de la pratique professionnelle ont une influence sur les formations qu'ils mettent en oeuvre. A ce titre les travaux traitant de ces aspects doivent être analysés.

- *Les personnels d'éducation et de formation*

Les personnels d'éducation, ce sont d'abord les enseignants tels qu'on les a précédemment définis. Ce sont aussi les personnels assimilés, anciens enseignants exerçant des fonctions nouvelles en rapport avec l'enseignement : directeurs d'établissement, bibliothécaires-documentalistes, inspecteurs et conseillers pédagogiques. Ce sont enfin les personnels qui contribuent à la mission éducative des établisse-

ments scolaires, surveillants et conseillers d'éducation, psychologues et conseillers d'orientation, personnels de santé et de service.

A la différence des enseignants, les formateurs s'occupent des personnes qui ont terminé leur première formation. Il faut distinguer parmi eux, d'une part, les formateurs d'adultes et d'autre part, les formateurs d'enseignants et les formateurs de formateurs. Les premiers nous intéressent en effet au simple titre de leur formation, alors que les seconds nous intéressent au double titre de la formation qu'ils reçoivent et de celle qu'ils donnent aux autres personnels.

• *La formation*

La plus grande partie des descripteurs porte évidemment sur la formation elle-même. Elle est subdivisée en plusieurs aspects: type, conception, contenu, organisation, dispositif, processus et évaluation.

Par type de formation nous désignons l'aspect générique de cette activité, c'est à dire son profil général (autoformation, formation initiale, formation continue, etc.). Vient ensuite la conception de la formation, qui permet de mettre en articulation finalités, buts et objectifs et ce, en fonction d'une théorie.

Le contenu de la formation se répartit en plusieurs sous catégories : formation générale, disciplinaire, didactique, pédagogique, psychosociologique et administrative, chacun de ces ensembles recouvrant la variété des contenus plus précis de l'activité formatrice.

La mise en oeuvre de la formation commence par son organisation, qu'elle soit institutionnelle, pédagogique, matérielle ou temporelle, et par le choix d'un dispositif adéquat, tant au niveau de la méthodologie générale et des méthodes que des techniques et outils utilisés. S'engage enfin le processus formateur lui même et ses nécessités d'évaluation.

3.4 Les délimitations temporelle, géographique et linguistique

A quel moment faire démarrer notre investigation? Les années 60, dominées par l'explosion de l'enseignement du second degré, sa réorganisation et des besoins massifs d'enseignants, ont fait passer au second plan les soucis de formation. Au contraire, les initiatives en faveur de la formation et de la recherche dès la fin des années 60 (licence en Sciences de l'éducation, Colloque d'Amiens) favorisent le développement quantitatif des recherches à partir de 1970. L'extension de la formation des formateurs après la loi de 1971 fait naître des be-

soin de recherche pour définir les savoirs, les qualifications et la formation nécessaires à cette nouvelle profession. Il semble donc judicieux de faire démarrer la recension en 1970.

De même au Québec, l'intégration des écoles normales à l'université s'est réalisée vers la fin des années soixante, de telle sorte que c'est au cours des années soixante-dix et quatre-vingt qu'on a pu assister au développement de recherches dans ce domaine.

Malgré les différences institutionnelles que connaît la formation des enseignants d'un pays à l'autre, les difficultés rencontrées sont en grande partie semblables et les acquis des recherches peuvent être utiles à tous les pays de niveaux économiques et éducatifs similaires. C'est pourquoi il a semblé nécessaire d'associer, dans la mesure du possible, des équipes de quatre pays dont la langue maternelle est le français: la France, la Belgique, le Canada et la Suisse francophones. Chaque équipe prendra en charge la collecte et l'analyse des travaux portant sur son pays, y compris ceux qui viennent d'organismes internationaux.

La plupart des travaux répertoriés sont en français. Cependant les travaux en anglais ou allemand sont inclus s'ils traitent de la formation des enseignants et formateurs dans l'un des quatre pays francophones concernés ou s'ils présentent une synthèse des travaux faits en Angleterre ou aux Etats-Unis.

Conclusion : rapprocher la formation des enseignants et celle des formateurs

Un inventaire analytique des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs s'avère nécessaire dans le contexte actuel marqué par le développement important de ces travaux et le sous-développement de leur traitement documentaire. Nous avons voulu ici esquisser sinon une définition, du moins une délimitation du domaine qui nous intéresse et en expliciter les principaux concepts.

Il comprend à la fois la formation des enseignants et celle des formateurs. La similarité de leurs intérêts pour les savoirs et leur transmission les rapprochent, l'évolution de leurs fonctions aussi. L'enseignant est de plus en plus amené, comme le formateur, à participer à toutes les étapes de la réalisation d'un projet (projet d'établissement, action de rénovation) et à mettre en oeuvre des capacités nouvelles de travail en équipe, de mobilisation des ressources et de négociation avec l'environnement. Le formateur doit, pour certains publics, reprendre la formation de base et le développement des capacités opératoires dont

l'enseignant s'occupe chez l'enfant. Les méthodes et les concepts à l'oeuvre dans les deux domaines s'échangent peu à peu.

Ainsi, longtemps souhaités, notamment lors de la mise en place du réseau de formation continue des adultes dans les établissements secondaires, des liens d'interfécondation s'établissent entre la formation initiale et celle des adultes, entre la formation des enseignants et celle des formateurs. Traiter ensemble les travaux consacrés à l'une et à l'autre, c'est aller dans le sens de cette évolution et, nous l'espérons, y contribuer.

Raymond Bourdoncle

Chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique

Georges Adamczewski

Chercheur associé à l'INRP

Claude Lessard

Université de Montréal

Françoise Ropé

Chercheur associé à l'INRP

Michelle Tournier

Chercheur à l'INRP

Bibliographie

- Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation.- *Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités.* -Paris : AECSE, 1985.
- BEAUJOT C., CHARLIER P., GILLET A.- *La formation des maîtres. Bibliographie systématique et analytique.* Liège, Institut Supérieur d'enseignement Pédagogique, 1982.
- CARDINET J., SCHMUTZ M.- "Critères pour un catalogue des recherches pédagogiques"- *Paedagogica Europae*, 1976, 1, pp. 37-73.
- DELOBEL P.-*Les notions d'enseignant et de formation. Recueil de définitions. Document de travail.*- Université de Montréal, 1987
- DEROUET-BESSON M.C.-"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*, 1983, 2, pp. 25-32.
- DUNKIN M.J. (ed.).-*International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.*- Oxford : Pergamon, 1987.
- FERRY G.-*Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique.* Paris, Dunod, 1983, 112 p.
- GAGNE G., SPRENGER-CHAROLLES L., LAZURE R., ROPE F.-"Inventaire analytique et états de question des recherches en didactique du français (langue maternelle)." *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1984, 4, pp. 31-44.
- I.N.R.D.P.-*Rôles nouveaux des enseignants et leurs incidences sur la formation. Bibliographie.* Paris, INRDP (Section documentaire du Services des études et recherches pédagogiques), 1975, 24 p.

- I.N.R.D.P.-*Formation des enseignants. Ouvrages et publications récentes*. Paris, INRDP (Section documentaire du Services des études et recherches pédagogiques), 1979, 3 p.
- I.N.R.P.-*La formation du personnel enseignant. Bibliographie d'articles*. Paris, INRP (Centre de documentation recherche), 1981.
- LADERRIERE P.-"Tendances dans le domaine de la formation des enseignants (bilan des travaux de l'OCDE)." *Revue française de pédagogie*, 1980, 52, pp. 58-68.
- LADERRIERE P.-"Tendances dans le domaine de la formation des enseignants : la formation en cours de service (bilan des travaux de l' OCDE)." *Revue française de pédagogie*, 1981, 55, p.60-66 et 56, pp. 48-56.
- LANIER J., LITTLE J.-"Research on Teacher Education." in WITTROCK M. (ed.).-*Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan, 1986, pp. 527-569.
- LESNE M.- *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris, PUF, 1977.
- MALRIEU D.-"La base de données ERIC : évaluation de son utilisation et discussion des choix du système". *Brisés*, 1983,3, pp. 53-62.
- MIALARET G. (dir.).-*Vocabulaire de l'Éducation : Éducation et Sciences de l'Éducation*. Paris : PUF, 1979.
- MITZEL H.E. (ed.).-*Encyclopedia of Educational Research*.-London : Free Press, 1982.
- PECK R., TUCKER J.-"Research on Teacher Education." in TRAVERS R. (ed.).-*Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally, 1973, pp. 940-978.
- ROCHAIS G.-*Bibliographie annotée de l'enseignement supérieur au Québec. Tome 2 : La formation des maîtres, 1962-1979*. Montréal, Gouvernement du Québec (Commission d'étude sur les universités), 1980, 120 p.
- ROCHAIS G.-"Formation et perfectionnement des enseignants. Revue bibliographique de quelques tendances (1975-1980). *Prospectives*, 1980, février-avril, pp.65-69.
- SRENGER-CHAROLLES L., LAZURE R., GAGNE G., ROPE, F.-"Propositions pour une typologie des recherches". *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1987, 11, pp. 49-72.
- TITMUS C. et al.-*Terminologie de l'Éducation des adultes*. Paris : UNESCO, 1979.
- UNESCO -*Terminologie de l'enseignement technique et professionnel : édition révisée* 1984. Paris : UNESCO, 1984.

UNE RECHERCHE SUR L'INFORMATION CONCERNANT LES ENSEIGNANTS DANS LES COLLÈGES

Christian Gambart

EN 1983, Monsieur Savary affirmait sa conviction d'honnête homme de "*ne pas croire que les problèmes se résolvent avec des textes quand ils se résolvent avec des hommes*" (1). Il entendait donc, pour pouvoir "*faire prendre en charge la rénovation d'abord par les enseignants*" (1), mettre en place une ambitieuse politique d'information.

Pourtant, n'était-ce pas faire un peu vite l'économie d'une réelle prise en considération du caractère "bureaucratique" (2) du système éducatif ainsi que, probablement, de certaines réalités du peuple des collèges ?

1.- Pourquoi et comment une recherche sur l'information à propos des enseignants dans les collèges

Je venais d'obtenir ma mutation pour un collège situé en Z.E.P. L'écart qu'il me sembla alors percevoir entre ce qui aurait dû être et ce qui était, ainsi qu'une certaine approche pratique acquise dans le milieu associatif des problèmes informationnels, m'ont incité à engager, dans le cadre de ma thèse (3), une recherche qui tente de cerner ce problème. J'allais donc tenir la position épistémologique que je savais difficile de

Communication documentaire

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

ce "centre où l'esprit connaissant est déterminé par l'objet précis de sa connaissance et où, en échange, il détermine avec plus de précision son expérience" (4).

Avec l'autorisation du Recteur de l'académie d'Amiens, l'étude a pu être menée sur 15 établissements situés dans la Somme : ceux de la ville d'Amiens pris comme exemples de collèges urbains font le pendant aux collèges du district de Péronne qui, situés à l'ouest du département, sont fortement ruraux. Une fois le champ d'observation cerné avec une "définition opérationnelle" de l'information considérée comme étant celle liée à l'écrit, la méthodologie consiste à mettre en faisceau plusieurs approches qui permettent de considérer le problème d'un double point de vue : l'un, pouvant être qualifié d'individuel est centré sur les individus considérés comme les "récepteurs" potentiels des "nouvelles" diffusées sur les réseaux d'information ; l'autre, à dimension sociale, voire institutionnelle, veut prendre en considération ce qui peut présider à la diffusion collective des informations.

2.- L'« état des lieux »

En nouant les fils de ces différentes approches, trois faits fondamentaux s'imposent et prennent cohérence :

- d'une part, la faible utilisation de l'information écrite par les individus (certainement largement inférieure à celle qui, classiquement, leur est attribuée par diverses enquêtes avec la CSP "PROFESSEUR") ;
- d'autre part, quel que soit le point de vue considéré, la mise en évidence d'une absence de références d'information pédagogique, qui semble générale ;
- enfin, la difficulté pour le système éducatif à jouer un rôle efficace en tant que structure communicatrice.

Ces résultats ne prétendent pas à la représentativité nationale mais ils sont justement à considérer en tenant compte des indicateurs nationaux situant la région et permettant d'approcher le défi qu'est, là plus qu'ailleurs, le problème de la scolarisation et la nécessité d'une véritable information.

2.1.- Dans sa généralité, l'incarnation individuelle d'un « fait social »

On peut démontrer statistiquement l'existence d'une échelle commune d'attitude qui amène les personnes enquêtées à consommer avant tout une information strictement en rapport avec le domaine de

connaissances correspondant à la matière qu'elles enseignent. En vis-à-vis de cette pratique, l'information sur l'éducation non liée directement à leur discipline fait quantitativement piètre figure. D'autant que, du point de vue qualitatif, et lorsqu'elle existe, elle n'est pratiquement représentée que par une lecture épisodique du *Monde de l'Éducation*. En outre, ce type d'information discrimine de façon prioritaire les 35/45 ans par rapport aux autres classes d'âge. Or, ils sont pratiquement tous mariés avec des enfants qui arrivent probablement aux papiers décisifs de l'orientation scolaire. Dans ce cas, avec cette lecture essentiellement du *Monde de l'Éducation*, mesure-t-on l'attitude de professionnels de l'éducation ou celle de "parents d'élèves" vigilants ?

Evidemment, lorsqu'on cherche à saisir l'impact d'une information aussi spécifique que celle relative à la dimension sociale de l'éducation, les résultats sont ceux d'une pénétration inexistante. Seuls 10 % des enseignants enquêtés citent le titre ou l'auteur d'un livre, mais il s'agit, la plupart du temps, d'ouvrages pamphlétaires qui, souvent d'ailleurs, remontent aux années 70 (cf. C. Duneton). Les rares citations d'ouvrages relevant de la sociologie ou des sciences de l'éducation ne sont déjà plus le fait d'enseignants ordinaires. Si l'un, par exemple, enseignant à mi-temps, est chargé de mission au rectorat, celui-là réintègre son poste après un détachement auprès des CEMEA et d'autres préparent un concours "vie scolaire". Les ouvrages, les auteurs qui ont marqué le débat sur les rapports entre la société et l'école au cours des 20 dernières années pourraient dans ce cas être considérés comme absolument inconnus des enseignants ordinaires qui, quel que soit leur grade, exercent en collège.

Dans le même ordre d'idée ils sont d'ailleurs une infime minorité à avoir lu les rapports établis à la demande de Monsieur Savary à partir de 1981. N'en ayant eu qu'une connaissance toute relative (5), le débat qui devait s'organiser autour de leur publication pouvait-il alors relever d'un domaine autre que de celui de l'opinion (au sens de la *doxa* des Anciens) ?

D'une façon plus globale, les catégories d'enseignants les plus exposées aux "abus de pouvoir symbolique" (générés par l'environnement ou le système éducatif lui-même) ne sont-elles pas en train de devenir même complètement étrangères à l'écrit pour leur information générale ? En effet, la lecture quotidienne d'un journal n'intéresse qu'à peine plus du quart des enseignants interrogés. Or, si l'âge est le principal facteur discriminant, l'incidence attendue du milieu de vie s'y révèle fondamentale elle aussi, puisque c'est une pratique quasi-absente des habitus (6) d'un enseignant de moins de 45 ans lié par son lieu de travail et sa résidence à la zone d'influence d'une petite ville.

Enfin, si moins d'un tiers des personnes n'utilise même qu'occasionnellement un magazine d'information, c'est pourtant d'abord le fait de celles qui lisent déjà un journal. Aussi, considérant la lecture au moins une fois par semaine d'un quotidien ou celle, même épisodique, d'un hebdomadaire, il apparaît ainsi (7) que, près de la moitié des enseignants enquêtés sont totalement étrangers à l'écrit pour leur information générale. Encore cette moyenne ne doit-elle pas cacher que, s'il s'agit des professeurs de maths, de physique ou d'une "discipline secondaire" (8), lorsque le milieu de vie est une petite ville, cela devient le cas de 9 sur 10 d'entre eux.

La considération de ces résultats doit encore être relativisée avec la prise en compte de la pénétration des différents titres. Le journal local, de par son aire de diffusion tenu à garder la dimension d'un "organe de presse omnibus", est celui qui est le plus souvent lu par un enseignant exerçant en collège. Il est ainsi le seul dont la pénétration en lecture quotidienne soit digne de considération.

Enfin, moins d'un enseignant sur deux concrétise ses loisirs ou un centre d'intérêt particulier en dehors de la discipline enseignée par la lecture de l'une de ces nombreuses revues spécifiques qui peuvent relier l'individu curieux à un domaine d'intérêt.

On arrive évidemment à mener une contre-lecture parfaitement concordante du fait social ainsi incriminé dans l'approche menée à travers le relevé de l'existence et de l'utilisation des livres et revues présents dans les C.D.I. En effet, 1 établissement sur 5 ne contracte même aucun abonnement pour une revue pédagogique qui, si elle est présente, est peu ou jamais utilisée. Sur les 15 C.D.I, on ne peut relever la présence d'aucun hebdomadaire et un seul contracte un abonnement pour un quotidien national. L'informatique était à la mode à cette époque; nulle part pourtant on n'a songé à contracter l'abonnement d'une revue liée à ce domaine. Dans ces trois derniers cas cela concerne évidemment autant les élèves que les enseignants.

2.2.- Les composantes de la « normalité » du fait social

Rappelons qu'au sens durkheimien du terme la normalité peut être établie avec la démonstration que le phénomène observé est fondé dans la nature des choses.

Ainsi, cherchant à appréhender la compréhension de l'acte éducatif qui pourrait être acquise au contact du terrain, deux questions ouvertes portaient sur les thèmes prioritaires à allouer à la formation

continue. Leur exploitation révèle que seule une petite minorité est soucieuse des problèmes entrant dans le champ de deux des sciences-mères de l'éducation : la psychologie et la sociologie (minorité infime dans ce dernier cas). La majorité ne peut qu'envisager des solutions techniques et encore, parmi ceux qui relèvent de cette catégorie, seuls 40 % des enseignants expriment une solution concrète d'ordre didactique. Beaucoup se réfèrent à une "Pédagogie" indéterminée ou uniquement à des solutions matérielles d'ordre technologique. Il semble alors s'agir de l'évocation de "mots" plus que de "choses". Manifestement voués aux "goûts de nécessité" (9), il est probablement difficile au plus grand nombre de pouvoir prendre en considération l'éducation dans sa globalité et, de façon concomitante, une information dépassant le cadre de la discipline enseignée.

S'informer avant d'expérimenter n'est d'ailleurs pas une des composantes majeures de la pratique de ce plus grand nombre. Pour plus du tiers de ceux qui déclarent avoir réalisé une expérience innovante, celle-ci est empirique et ne s'accompagne d'aucune information préalable. Seuls 23 % des innovateurs donnent la lecture (pas obligatoirement préalable d'ailleurs) d'un livre en relation avec l'expérience.

Enfin, tout à la fois cause et conséquence de cette absence d'information, l'impossibilité de dépasser l'obstacle épistémologique de l'"expérience première" incite une proportion non négligeable des personnes enquêtées à considérer leur expérience quotidienne comme une source d'information apparemment suffisante quant à la dimension sociale de l'acte éducatif.

Ceci étant, si les individus peuvent avoir tendance à s'enfermer dans un rôle et un statut de technicien permettant évidemment de ne pas avoir à assumer en tant que tels les problèmes globaux du système, il est difficile d'ignorer les incidences possibles de ce dernier.

C'est une belle définition de la formation que celle donnée par O. Reboul : "*S'il ne veut pas tomber dans l'endoctrinement, il utilise l'information d'une façon critique, en donnant aux élèves tous les moyens de la questionner, en leur fournissant toutes les autres informations qui peuvent la mettre en cause*" (10). En vertu de celle-ci, plusieurs fois, l'incidence d'un stage récent de formation (que cette dernière soit initiale ou continue) sur une information par lecture en sciences de l'éducation a été recherchée. Or, on ne peut jamais démontrer une incidence positive. Dans le cas de la formation continue il s'agit de volontaires ayant pourtant effectué la démarche de s'inscrire. Quant à la formation initiale, ne doit-elle pas fournir le corpus minimum nécessaire à une compréhension ultérieure de ce type d'information ?

Il est également difficilement concevable que la normalité des faits rapportés ne fasse pas son lit de la difficulté que semble rencontrer l'Éducation Nationale quant à la maîtrise des problèmes de circulation et de diffusion de l'information. Si l'on considère l'absence quasi-totale de pénétration mesurée dans cette enquête pour des revues telles que *Les Cahiers de l'Éducation Nationale* (échelon ministériel) ou *La Lettre du Rectorat* (échelon académique), il ne semble pas qu'elles aient atteint le but qui leur était assigné lors de leur lancement (devenir des lieux de dialogue). Enfin, le rapport Legrand, celui-là même justement à partir duquel on devait bâtir l'avenir, est absent des C.D.I de 4 établissements sur 5. Cette donnée fournit probablement l'exemple topique de la dimension informative (quelque peu étriquée) d'un collège. D'ailleurs, d'une façon plus générale, sur le terrain, on relève surtout les indicateurs de cette fausse communication bureaucratique qui "sert d'avantage pour se protéger que pour informer" (11). F. Best rappelait en 1983 que "l'insertion du collège dans la cité est facilitée par la proposition d'instruire, de continuer à se cultiver faite aux adultes" (12). Il est pourtant évident que ce n'est pas avec la pauvre documentation que nous y relevons que le C.D.I d'un établissement peut rendre opérationnelle cette proposition pour ces adultes, usagers eux aussi du collège, que sont les enseignants. Pour 15 établissements, 252 ouvrages au total (0,31 livre par professeur) parfaitement hétéroclites, souvent non fondamentaux, datant pour l'essentiel de la fin des années soixante constituent un fond de documentation en sciences de l'éducation qui, d'un point de vue pratique, peut être considéré comme de peu de valeur. Ce corpus minimum sans lequel un individu ne peut transformer un message en information et que, stagiaire, on a omis de faire acquérir au jeune enseignant, ce dernier ne risque donc pas de le découvrir, même fortuitement, sur son lieu de travail.

Il apparaît en outre, mais cette fois c'est plus logique, que ce ne sera pas non plus le milieu extrascolaire qui pourra en fournir l'éventualité.

Enfin, un sentiment de "compétence statutaire" ou d'"incompétence statutaire" (13) lié au grade et donc, dans son essence, généré par le système semble être une donnée fondamentale de la sociologie des collèges. Afin de redresser l'échantillon, une étude des non-réponses permet en effet de démontrer statistiquement que, sur les 6 variables suivies, seul le grade de l'enseignant intervient significativement dans la propension au renvoi du questionnaire. Cette incidence se révèle alors en concomitance parfaite avec la hiérarchie sociale qu'il institue. Or, le grade opère plusieurs fois dans les analyses comme facteur discriminant primordial et il situe toujours négativement les professeurs

"type collègue". C'est en particulier le cas avec la segmentation de la population susceptible d'être ouverte aux aspects sociaux ou psychologiques de l'éducation. Un tiers des PEGC et la totalité des M.A enquêtés ayant au moins une licence, il est possible de démontrer que ce n'est pas une crypto-opérationnalité du niveau universitaire.

Aussi, tenant compte de cette fondamentale prégnance du statut socio-professionnel, est-ce que, "techniciens" dans la relation à leur travail (et d'ailleurs aussi dans leurs rémunérations), les enseignants ne le deviennent pas dans l'âme ? La relative sous-utilisation de l'écrit pour l'information générale acquerrait alors une "normalité de fait" : les données concernant la pénétration des journaux et magazines d'information que nous relevons se révélant finalement assez proches de celles classiquement établies pour des techniciens ou des employés.

Il faut évidemment, pour obtenir de telles données, savoir décanter les "réactions de prestance" qui, ultimes manifestations de la nostalgie d'une position sociale qui fut autre, doivent être cernées et peuvent encore caractériser un comportement d'"aristocrates ruinés" de l'intellectualité.

3.- Perspectives

On semble découvrir aujourd'hui qu'il faut enseigner des attitudes. Mais (à travers l'écrit prendre du recul conceptuel par rapport à l'action, simplement même utiliser un journal) comment peut-on enseigner ce que l'on n'est pas ou ce que l'on n'est plus ? Il faut enfin rappeler l'incidence négative, sur le rapport entretenu avec l'information, du fait d'habiter et de travailler dans une petite ville en milieu rural (socio-culturellement défavorisé) ainsi que celle, plusieurs fois établie et toujours négative, d'exercer en ZEP. C'est en effet là où les conditions sont les plus difficiles que des techniques de défense contre les abus de pouvoirs symboliques de l'environnement semble justement le plus manquer aux individus. Aussi, n'a-t-on pas fait incidieusement de ces gens les instruments involontaires d'un certain obscurantisme ?

Finalement, donné dans les faits, leur statut peut garder "les apparences de la normalité" (14) mais il n'est probablement "plus en rapport avec les nouvelles conditions d'existence" (14) qui ont changé depuis que l'on demande à l'enseignement secondaire en général, au premier cycle en particulier, de concevoir un "enseignement de masse".

Au milieu des années soixante dix, lorsque B. Schwartz envisageait une stratégie de changement pour l'école (15), il posait déjà comme point de passage obligé un nouvel engagement des enseignants face à l'école et à la société, lié, en contrepartie, à un nouvel engagement de cette dernière vis-à-vis d'eux. Avec des responsabilités et des tâches analogues, il préconisait qu'ils aient un statut d'ingénieur.

Mais au cours des dernières décennies les responsables de l'Education Nationale ne semblent pas avoir réussi à impulser une évolution du système qui puisse englober même un synopsis de co-évolution positive pour chacun. Et, logique de l'organisation compartimentée d'un système bureaucratique, si quelqu'un ou un groupe arrive jamais à constituer d'une partie du champ de développement de l'organisation le champ de son propre développement, il est difficile que cela ne soit pas au détriment du plus grand nombre.

Se vouer aux attitudes de retrait, se détourner de toute information pourrait finalement s'avérer une forme de pouvoir pour ce plus grand nombre. De plus en plus nombreux, des enseignants exerçant en collège, perdus dans les reflets d'une *épistémè* qui fut celle du XIX^e siècle, exclus et se retranchant eux-mêmes de ce maillage informationnel qui constitue déjà l'essence du prochain siècle, ne manifesterait-ils pas dès lors, à travers ce comportement, une de ces "*grèves dans la Noosphère*" que pressentait P. Teilhard de Chardin (16) ?

On peut d'ailleurs s'en accommoder. Régler les problèmes en considérant "qu'un bon petit examen sera plus efficace que cinquante circulaires que personne ne lira" (17) ou en profiter pour instituer un encadrement qui ne sera jamais responsable que devant ses supérieurs et qui, dans l'ordre de ces données, poussera probablement encore un peu plus au retrait.

Evidemment, les Professeurs ne sont toujours ni recrutés ni formés afin de véritablement pouvoir assumer un statut d'ingénieur à vocation humaine et sociale. Compte tenu de la pyramide des âges, les enseignants aujourd'hui sont pourtant, pour l'essentiel, ceux qui, théoriquement, doivent assurer le pari des 80 %. Sauf à considérer comme solution ce Principal qui tient ses indicateurs en faisant reporter les notes au crayon de bois sur les dossiers de contrôle continu du brevet, le véritable défi pour l'Education Nationale n'est-il pas de trouver, d'abord, à ce que la spirale de la Noosphère passe, plus qu'il ne le semble, par les collèges ?

Dans cette optique, peut-on esquisser ne serait-ce que les linéaments d'une solution ?

Si chacun est en droit de se sentir concerné aucune structure ne peut probablement prétendre constituer à elle seule une issue. Quelle que

soit sa valeur (nonobstant les 50 % d'enseignants qui ne sont pas ou ne sont plus (18) syndiqués), la presse syndicale n'est donnée comme source d'information sur l'éducation que par 10 % de la population totale, 25 % si on considère ceux qui se déclarent pourtant responsables ou militants. Ceci est recoupé par le fait, qu'au total, seuls 6 % des individus retiendraient les syndicats comme médium préférentiel pour la diffusion des recherches relatives à l'éducation. Est-ce à cause d'une faible implantation dans le secondaire qu'également peu d'enseignants choisiraient de voir cette information diffusée par les mouvements pédagogiques ?

Quoiqu'il en soit, la population enquêtée exprime largement sa préférence pour une autodocumentation qui serait mise à disposition dans l'établissement ou médiatisée par le CRDP ou le CNDP. En outre, si l'administration de l'établissement serait mieux admise que les syndicats, pratiquement aucun enseignant ne choisirait de s'adresser à l'inspection. Avec un tel type d'information, c'est pourtant officiellement un des rôles de celle-ci.

Il reste enfin à remarquer que, pour l'heure, les rares citations de lecture d'ouvrages fondamentaux en sciences de l'éducation sont toutes le fait d'enseignants qui ont mené des activités parascolaires ou se préparent à se consacrer à d'autres activités. On peut donc se demander si une plus grande disponibilité des enseignants à l'information ne passe pas par la possibilité d'existence, dans cet univers clos, de ce que l'on pourrait appeler selon l'expression créée par H. Jamous et reprise dans la sociologie de M. Crozier, "des marginaux sécants". Disposant d'atouts indépendants par rapport à l'organisation spécifique dans laquelle ils travaillent, ils sont souvent les seuls à pouvoir perturber la logique d'un système bureaucratique.

Avec eux, on entrevoit probablement la solution à plus long terme. L'ouverture mentale (l'envie de s'informer) peut-elle en effet être autre que la conséquence d'une ouverture physique du système (à l'intérieur mais aussi sur l'extérieur) ? Celle-ci, par la mobilité possible des agents, ne serait-elle pas alors capable de, non seulement remettre en cause des structures de pouvoir ossifiées, mais aussi, si on veut que les enseignants puissent acquérir un minimum indispensable de recul conceptuel, leur donner la possibilité d'un recul physique par rapport à une pratique qui ne peut mener, même les meilleurs, que "*des yeux ébahis aux yeux fermés*" (19) ?

Enfin, l'autodocumentation s'avérant la solution retenue à la plus forte majorité comme mode d'information privilégié, ne faudrait-il pas au moins se donner les moyens, trouver l'imagination nécessaire et la compréhension (au sens webérien du terme) pour fabriquer et distri-

buer à chacun l'organe de presse d'une communication interne véritable dont de nombreuses entreprises savent aujourd'hui se doter.

Les Hommes constituent la seule richesse de l'Éducation Nationale. Dans l'ère qui est déjà ouverte, celle-ci n'aura donc une place digne de son rôle que si, à la manière du traitement des "enfants-bulles", elle arrive à donner à chacun la possibilité de se fabriquer les anticorps qui permettront à tous véritablement de se mettre au monde ?

Christian Gambart

Notes

- (1) SAVARY (A).- *Déclaration sur les collèges*.- Texte multigraphié, 1/02/83.
- (2) Au sens de la définition la plus générale donnée par M. Crozier : un système incapable de se corriger en fonction de ses erreurs, in M. CROZIER : *Le phénomène bureaucratique*.- Paris, Le Seuil, 1963, p. 277.
- (3) GAMBART (C).- *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges*.- Université de Paris XIII, thèse de doctorat sous la direction de M. R. LALLEZ, 1987.
- (4) BACHELARD (G).- *Le rationalisme appliqué*.- Paris, P.U.F, 1949, p. 4.
- (5) En menant l'investigation dans les CDI, c'est moi qui ai appris à la documentaliste de l'un des établissements que le rapport LEGRAND était un livre à la Documentation Française. Elle en ignorait l'existence. En toute bonne foi, elle avait donc archivé au titre de rapport LEGRAND des résumés de deux pages distribués en 1983 lors d'une journée banalisée pour la réflexion.
- (6) On peut rappeler que le terme "habitus", vulgarisé par P. BOURDIEU, correspond aux dispositions acquises par l'individu. Elles s'extériorisent alors dans des comportements, des manières d'être ou de faire.
- (7) C'est là une définition largement plus large que celles classiquement retenues dans les enquêtes sur l'information.
- (8) Pour les commodités de l'analyse sont regroupés dans cette catégorie Sciences Nats. + Arts Plastiques + E.M.T + E.P.S + S.E.S.
- (9) BOURDIEU (P).- *La distinction*.- Paris, Ed. de Minuit, 1979, p. 198.
- (10) REBOUL (O).- *Qu'est-ce qu'apprendre ?*.- Paris, PUF, 1980, p. 36.
- (11) CROZIER (M).- *La société bloquée*.- Paris, Le Seuil, p. 105.
- (12) BEST (F), in LEGRAND (L).- *Pour un collège démocratique*.- Paris, la Documentation Française, 1983, p. 30.
- (13) On peut rappeler que ce concept opérationnel est emprunté à la sociologie de P. BOURDIEU et qu'il signifie que, dans une compétence donnée, une part importante s'avère sociale. Ceux qui s'élimineront spontanément du jeu sont justement ceux que les dominants élimineraient s'ils le pouvaient.
- (14) DURKHEIM (E).- *Les règles de la méthode sociologique*.- Paris, PUF (Quadrige), 1981, p. 60.

- (15) SCHWARTZ (B).- *Une autre école.*- Paris, Flammarion, 1977.
- (16) TEILHARD de CHARDIN (P).- *Le phénomène humain.*- Paris, Seuil, 1955, p. 255.
- (17) CHEVENEMENT (J.P), déclaration recueillie par ARDITI (C.) et SALE (R.), in *Le Monde* du 30/01/1985.
- (18) 49 % de syndiqués avec notre échantillon et sur des données nationales, la proportion de syndiqués passe, entre 1977 et 1985 de 72 % à 48 % (cf. enquête réalisée du 23 au 30/08/1985 in *Le Monde* du 10/09/1985).
- (19) Dans sa concision, la formule est de BACHELARD mais c'est probablement la meilleure traduction des travaux de M. CHERKAOUI montrant qu'au-delà d'un optimum de 5 à 6 ans l'ancienneté commence à prendre un effet négatif in M. CHERKAOUI.- *Les paradoxes de la réussite scolaire.*- Paris, PUF, 1979.

DES ENSEIGNANTS, LEADERS D'OPINION : UNE MINORITÉ CACHÉE ?

*Christiane Étévé
Jean Hassenforder
Odile Lambert- Chesnot*

LES recherches portant sur la lecture des professeurs concernant l'enseignement, l'éducation, la pédagogie font ressortir un fréquent désintérêt chez la majorité d'entre eux. L'article, publié par Christian Gambart dans ce numéro est à cet égard éloquent (1). Nous sommes en présence d'un déficit profond de la communication en ce domaine dont il nous faut rechercher les origines.

Si la mise en évidence de cette lacune en matière de réception de l'écrit portant sur l'éducation peut inciter au pessimisme, une autre approche nous semble possible. Elle découle des travaux relevant de la sociologie de la communication qui, très tôt, ont mis en valeur l'existence de minorités actives. Ainsi Berelson étudiant la clientèle des bibliothèques publiques dans les Etats Unis d'après guerre constate que les usagers de cette institution constituent une véritable "élite de la communication" (2). Et de même, dans un livre bien connu : "Personal Influence" les deux auteurs : E. Katz et P.F. Lazarsfeld, à partir d'une étude sur plusieurs milieux : mode, cinéma, affaires, fonction publique, font ressortir l'existence de "leaders d'opinion".

Communication documentaire

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

L'usage des média n'est pas également réparti. Certains en font une utilisation beaucoup plus intensive. Et d'autre part, dans le cadre des relations sociales qui jouent un rôle fondamental en matière de communication, certaines personnalités exercent une réelle influence auprès de leurs pairs.

Mais qu'en est-il dans le domaine de l'enseignement ? Au delà des pratiques dominantes, ne faut-il pas nous interroger sur l'existence de comportements minoritaires ? N'y a-t-il pas des enseignants qui ont une attitude plus active dans la recherche de l'information et au delà dans sa rediffusion auprès de leurs collègues ?

Bien sûr, lorsque ces pratiques sont peu répandues, elles sont comme dissimulées au regard d'un observateur peu attentif. Elles sont ignorées des institutions dont la logique de fonctionnement privilégie le quantitatif. Et pourtant, la problématique déjà exposée comme les intuitions qui ressortent de contacts personnels nous font présumer l'existence de "minorités cachées" qui exercent d'une façon peu voyante, mais réelle, une influence en matière de communication.

Nous avons cherché à vérifier cette hypothèse dans un questionnaire sur "les enseignants lecteurs et la diffusion des connaissances en éducation" en y incluant la question suivante : "Dans votre établissement, y a-t-il des collègues qui sont particulièrement familiers avec les écrits sur l'enseignement, l'éducation, la pédagogie, auxquels on s'adresse volontiers pour leur demander conseil ?".

Le questionnaire a été proposé à des enseignants fréquentant des universités d'été et nous avons recueilli, 100 réponses au cours de ce que nous considérons comme une préenquête. En effet, si quatorze universités d'été ont été contactées, seules quelques unes d'entre elles ont vu la majorité de leurs participants répondre au questionnaire. Ainsi, parmi des enseignants suffisamment actifs pour s'inscrire à une université d'été, ce sont, en outre, les plus intéressés sans doute qui ont répondu. Il ne s'agit donc pas ici d'un échantillon représentatif, mais d'un groupe d'enseignants particulièrement motivés par les questions relatives à l'information pédagogique. Cependant, la question posée ne porte pas sur leur propre comportement, mais sur la seule perception qu'ils pouvaient avoir de l'existence de collègue jouant le rôle d'agents de communication dans les établissements secondaires qu'ils fréquentent. Y a-t-il dans ces établissements des "enseignants lecteurs" reconnus comme tels à travers les relations informelles et exerçant une certaine influence puisqu'ils seraient censés être accessibles pour conseiller tel ou tel ?

De fait, les réponses permettent de reconnaître l'existence d'une petite minorité de "leaders d'opinion". En effet, la réponse est positive

dans la moitié environ des questionnaires recueillis (55 %). Les établissements abritant ces minorités se répartissent à peu près également entre les collèges (40 %) et les lycées (42 %). Ces chiffres ont un caractère uniquement indicatif. Mais on peut dire à partir de là qu'il existe un nombre appréciable d'établissements scolaires où il y a bien des enseignants lecteurs exerçant quelque influence.

Nous avons ensuite demandé aux questionnés à combien ils estimaient le nombre de ces enseignants dans leur établissement. Les chiffres s'étagent de la façon suivante : 1 enseignant dans 18 % des réponses, 2 enseignants dans 39 %, 3 enseignants dans 18 %, 4 enseignants dans 6 %, 5 enseignants et plus dans 37 %.

Une première conclusion d'ordre méthodologique : ce ne sont pas les enseignants répondant aux questionnaires, dont on sait qu'ils constituent eux-mêmes une minorité qui forment la majorité de ces leaders d'opinion, puisque dans l'ensemble la plus grande part des réponses en signalent plusieurs dans chaque établissement. Cette enquête met ainsi en valeur un fait dont il nous faudra par la suite évaluer la dimension.

Mais dès maintenant, une conclusion majeure apparaît, il existe bien une minorité d'enseignants lecteurs exerçant une certaine influence auprès de leurs collègues en matière d'information concernant l'éducation et la pédagogie. Sans doute, en raison de son peu de visibilité, cette minorité est-elle actuellement complètement négligée par les institutions en terme de services et de moyens afférents. Et pourtant, elle peut jouer un rôle substantiel dans la politique de communication pour la diffusion des savoirs en éducation pour peu que des politiques adéquates soient mises en oeuvre.

Christiane Étévé

Jean Hassenforder

Odile Lambert-Chesnot

Centre de Documentation Recherche de l'INRP

Notes

(1) GAMBART (C.). - Que lisent les enseignants ? Résultats d'une enquête dans le département de la Somme, *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, n° 15, 1988. Dans ce numéro, pp.117-127.

(2) KATZ (E.), LAZARFELD (P.F.). - *Personal influence : The part played by people in the flow of Mass Communications*. - Free Press, Collier - Mac Millan, 1955.

À LA RECHERCHE DE L'ÉCOLE « EFFICACE »

CONTRAIREMENT aux impressions pessimistes ressortant des rapports des années soixante (cf. Coleman, Plowden, Jencks) les écoles font une différence et les différences de performance des populations scolaires sont en relation directe avec les différences d'atmosphère, de culture, de "vie sociale" propres à chaque école. Si Basil Bernstein écrivait en 1970 que l'école ne peut compenser la situation sociale, le rapport Rutter (*Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools And Their Effects On Children*, 1979) démontre l'impact de l'école sur le comportement et les résultats de l'élève au niveau secondaire. Avec une "clientèle" scolaire équivalente certaines écoles obtiennent de meilleures performances : les "bonnes écoles" existent.

Cet ouvrage a donc pour but de fournir aux éducateurs, aux psycho-sociologues, un guide qui aide à rendre les écoles progressivement plus efficaces en soulignant les stratégies, les méthodes apparemment les plus "payantes". Il se compose de six sections qui s'efforcent de marier la théorie (l'état des recherches actuelles sur l'efficacité) et la pratique (propositions de schémas d'instrumentation dans les classes, issus des résultats de ces recherches). La première section situe le débat sur les écoles efficaces en s'appuyant sur les observations faites par les chercheurs en Grande-Bretagne, en Europe, aux Etats-Unis, au Canada : le premier chapitre souligne les difficultés de définition du terme "efficace" en matière d'éducation (efficacité du point de vue de la nation ou du point de vue de l'individu...). Le deuxième chapitre examine un ensemble de caractéristiques des écoles considérées comme efficaces.

Une seconde section est consacrée aux aspects problématiques de la scolarité secondaire : indiscipline, abandon scolaire, handicaps sociaux, familiaux affectant les élèves défavorisés, absentéistes. Les auteurs soulignent que si l'on a associé les variables sociales aux sous-performances, à l'indiscipline, le rôle de l'institution dans ces échecs n'a été que récemment examiné.

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

La troisième section dresse un tableau des remèdes traditionnels utilisés dans les écoles pour prévenir la dégradation de la discipline, les comportements très perturbateurs. L'encadrement des enfants qui permet leur éducation morale, leur socialisation et soutient la formation purement scolaire revêt une grande importance dans les écoles britanniques et inclut de nombreuses manifestations extra-scolaires, sous le terme de "pastoral care". Le chapitre cinq étudie l'organisation de cet encadrement, la perception qu'en ont les élèves et son rôle dans la différenciation des écoles. Les autres facteurs liés aux conduites négatives sont ensuite examinés : les programmes, les règlements de l'école, les attentes des enseignants, les relations entre pairs, les échecs scolaires etc.

Le second versant, positif, du livre est constitué par les trois dernières sections qui réfléchissent aux moyens de promouvoir l'amélioration des écoles. La quatrième section analyse les changements d'attitude nécessaires parmi la profession pour combattre plus efficacement les conduites de rejet à l'école : le travail des professeurs responsables de classe, des divers agents sociaux, des organisateurs de la vie scolaire est révisé dans une optique d'efficacité ; la progression personnelle des enseignants grâce à leur recherche sur le terrain et l'auto-évaluation de l'école font partie d'une prise de responsabilité de l'école qui conduit à une "autonomie dans le jugement professionnel" permettant de vaincre les problèmes.

Les deux dernières sections, dont nous détaillerons les propositions et les perspectives, approfondissent les points cruciaux déjà évoqués pour l'amélioration de l'école et se tournent vers l'avenir : les auteurs considèrent les aspects du développement des curriculums et des programmes de formation continue des professeurs en insistant sur les fondements théoriques de cette dernière, trop souvent escamotés à leur avis ; ils proposent un modèle de développement de l'efficacité et soulignent l'importance de la gestion, de la direction dans la réussite d'une école.

La partie la plus originale de l'ouvrage est constituée par l'exposé de nouvelles stratégies éducatives des écoles secondaires (les auteurs font remarquer que les enfants ont une image de l'école et un comportement beaucoup plus positif à l'école primaire). En s'appuyant notamment sur le rapport Hargreaves (*Improving London's Secondary Schools*, 1984) et sur les précédents travaux de Reid (exemple : *Disaffection from school*, 1986), les auteurs orientent le débat vers la prévention de la déscolarisation des jeunes et la promotion qualitative des écoles.

Dans ce domaine, le rôle du professeur est essentiel : il doit par la qualité de son enseignement et de ses rapports avec l'élève individuel

hors de/et dans la classe, manifester son intérêt pour les efforts de l'enfant. La diminution du nombre d'emplois non qualifiés dans la future société implique une amélioration de la formation des jeunes actuellement en rupture d'école, à défaut de laquelle de graves troubles sociaux apparaîtraient. Dans cette perspective, les professeurs eux-mêmes doivent être formés à comprendre les objectifs de la scolarité et de la gestion d'une école, en plus de la formation psycho-pédagogique traditionnelle ; ceci implique une révision soigneuse de la formation initiale et en cours d'exercice des professeurs et notamment une amélioration qualitative et quantitative des programmes de recyclage, qui s'attaquent au problème du maniement des enfants perturbateurs, violents et de la mise en oeuvre de programmes compensatoires. Les rôles du professeur principal ("form tutor") et du responsable de la classe ("classroom manager") sont également décisifs dans le soutien scolaire. Le professeur principal doit connaître l'environnement socio-familial, les problèmes, les capacités de chaque enfant, établir une relation d'aide avec lui et éviter une intervention de la hiérarchie, qui brise la confiance des élèves. Le contrôle disciplinaire de la classe peut-être amélioré grâce à une micro-analyse du déroulement d'une leçon qui dévoile les phases propices à une conduite disruptive. La technique de mesure des difficultés de contrôle des classes dans les écoles, créée par Kelly (1953) permet aux directeurs d'école de distribuer au mieux leur personnel en fonction des difficultés diagnostiquées. D'autre part, ceux-ci doivent mettre en place une politique de contrôle rapide de l'assiduité des élèves pour prévenir la dégradation de l'ambiance scolaire. Ils doivent également prévoir des structures qui permettent aux élèves d'expérimenter une prise de responsabilité dans l'école et des expériences d'apprentissage à l'extérieur de l'école. Par de telles pratiques le fonctionnement de l'école pourrait prendre son sens aux yeux des élèves et donc les motiver.

Si l'on observe une école "réputée", on constate qu'elle possède une culture qui valorise "le jugement professionnel autonome" du professeur. La recherche impulsée par le professeur lui-même et l'auto-évaluation de l'école constituent des étapes vers l'autonomie de l'établissement scolaire par rapport au système éducatif. Le professeur peut améliorer sa compétence par l'étude de son propre travail et de celui des collègues et tester ses idées grâce à des procédures de recherche sur le terrain. En adoptant une approche critique du curriculum et de l'enseignement, le professeur se libère des contraintes que les structures ministérielles, les chercheurs, font habituellement peser sur lui, prend le contrôle de son devenir. Selon les auteurs, la recherche traditionnelle ne parvient pas à aider le professeur dans sa pratique,

car les recherches faites sur un échantillonnage (avec un groupe témoin et un groupe expérimental) ne peuvent pas être généralisées à toute une population cible; de nombreuses variables contextuelles modifient la situation éducative, les réalités perçues par le professeur et le chercheur diffèrent. Pour aider l'enseignant à rassembler des données sur son travail, les auteurs proposent la taxonomie des techniques de recherche dans la classe inspirée du Ford Teaching Project illustrée par des exemples concrets d'auto-évaluation de professeurs. Ils proposent également une matrice d'auto-évaluation des écoles issue du projet de l'OCDE "International School Improvement Project" - qui permet d'identifier les différents rôles et fonctions tenus par les différents acteurs (élèves, professeurs, éducateurs, conseillers etc.) dans la revue de concepts issue de l'école. Le but de cette revue étant d'institutionnaliser des normes, des conduites adéquates pour le type d'école idéale. L'exemple du schéma d'auto-évaluation des écoles issu du projet GRIDS (*Guidelines for Review and Internal Development in Schools*, Mc Mahon et al.) est proposé.

L'importance du rôle du professeur dans le développement des curriculums est soulignée par le D. Hopkins, qui après un inventaire des définitions, conceptions et modèles de curriculum, présente une approche du développement des programmes applicable à la majorité des situations d'éducation, en expliquant pourquoi le professeur et le lieu d'enseignement doivent être associés à ce travail : le professeur n'est pas seulement un technicien appliquant les idées des autres mais un novateur potentiel.

La notion de stratégie partant de l'école rompt avec la politique centralisée des années soixante dix et s'est justement développée en réponse à l'échec des réformes scolaires des deux dernières décennies. Elle tient compte de l'observation des firmes américaines les mieux gérées (cf. Th. Peters et R. Waterman : *In Search Of Excellence*) pour suggérer les facteurs organisationnels propres à produire de bonnes écoles : le consensus du personnel sur les conduites à tenir pour remplir la mission de l'école, les exigences stimulantes et la confiance des enseignants envers les résultats des élèves, l'action engagée dès qu'une opportunité se présente d'essayer de nouvelles options, de tester des innovations, le centrage sur un programme d'apprentissages fondamentaux, l'ordre sans contrainte excessive, la quantité et la qualité des ressources humaines.

Les thèmes principaux de la création des écoles efficaces sont analysés par Hally et Hopkins : les curriculums et la formation des maîtres en exercice. Le terme de curriculum se définit au sens large, comme un ensemble d'expériences de l'enfant dérivées de l'acte d'enseigner, au

sens étroit, comme des sujets de cours en diverses disciplines. Selon Hally les programmes doivent se concevoir au niveau de la classe. L'auteur rappelle la distinction entre programme "formel" et programme "implicite" le second recouvrant toute l'oeuvre de socialisation du milieu scolaire. Ce curriculum caché, forme notre mentalité; par lui nous réalisons les inégalités, la différenciation des sexes, les structures hiérarchiques etc. Selon Cusik, les deux tiers du temps à l'école secondaire sont consacrés aux activités hors instruction. Quant au programme classique, il peut être orienté vers l'enfant, vers le développement des processus cognitifs, la rationalisation des activités "valables", l'adaptation aux besoins de la société du moment. Divers modèles de curriculum sont exposés : le modèle de Tyler part des objectifs, d'où dérivent le contenu, l'organisation et l'évaluation ; le modèle de Lawton se dessine à partir d'une culture et confère une prééminence aux facteurs philosophiques, sociologiques, psychologiques. Les auteurs eux-mêmes proposent un modèle développemental en sept paliers (- identification du rôle à jouer, - formulation des moyens, - sélection d'une stratégie pédagogique, - production d'un programme opérationnel, - expérimentation, - instrumentation dans l'ensemble de l'établissement, - évaluation finale de ses effets sur l'apprentissage).

Parallèlement, à la révision du développement des programmes, une révision de la formation continue des enseignants est suggérée. Le perfectionnement en cours d'exercice qui s'effectuait jusqu'à présent au cours des stages externes gagnerait à être réalisé sur le lieu de travail, avec le soutien de l'université et la collaboration des divers enseignants et personnels intéressés à l'éducation. En effet, une formation théorique acquise passivement, sans engagement personnel n'a aucune chance de produire des changements de pratique éducative à long terme. Le développement des compétences professionnelles à l'école même se traduit par la mise en route de la recherche-action et de la recherche à l'école, cette dernière perdant en indépendance car elle est négociée par un groupe de collègues en fonction d'intérêts collectifs, mais gagnant en possibilité d'application pratique, car elle concerne les faits de la vie réelle de l'école (selon Hargreave, la recherche partant de l'enseignant présente l'inconvénient d'être trop individualisée et fragmentaire pour s'intégrer sans rejet dans le tissu scolaire). Elliott développe pour sa part, un concept de recherche-action supposant une communauté d'investigateurs visant une cible commune par exemple : le projet du Schools Council sur "l'interaction élèves/professeurs et la qualité de l'apprentissage". L'amélioration des écoles passe par un changement des traditions bureaucratiques de

gestion -les enseignants maîtres de leur classe, les écoles maîtresses de leurs programmes, les Autorités Locales maîtresses de l'administration ; la collégialité est nécessaire. La recherche action sur "l'école en train d'apprendre" induit des expériences qui nourrissent des stages perfectionnement sur les styles d'enseignement, l'approche du processus d'apprentissage plutôt que de l'acte d'enseigner : le fait pour le professeur de regarder l'élève apprendre et d'analyser ce processus et le fait pour l'apprenant d'exercer un certain contrôle sur les objectifs, le contenu de l'activité cognitive sont très favorables au succès.

Le développement de la formation participante des professeurs va de pair avec le développement de l'institution elle-même. Le projet GRIDS déjà cité a fourni un modèle d'auto-évaluation de l'école qui privilégie l'école plutôt que le professeur, pris individuellement, comme base pour le changement. Cette auto-évaluation doit être analytique et pas seulement descriptive, et conduire à la sélection d'un ensemble cohérent d'éléments prioritaires à améliorer. Selon Handy, les styles de gestion efficaces sont fondés sur un "contrat implicite" entre les membres du personnel, une estime mutuelle sans considération hiérarchique. Mais il est souhaitable que les décisions soient prises par les managers (après consultation du personnel), pour éviter l'enlisement. Dans l'optique américaine, un véritable "leadership" semble fondamental pour la conduite des écoles vers l'efficacité ; ce leadership est en partie "transactionnel" (administratif) et en partie "transformateur" (stimulant la motivation, la vocation pour une cause partagée). Les conceptions théoriques des auteurs sur le développement de l'école sont éclairées par un modèle à deux dimensions : l'une concerne les étapes du plan d'action (procédures), la seconde les champs-clé de l'investigation (orientation, évaluation, curriculum etc.).

Cet ouvrage se veut une somme de la littérature qui contribue à la recherche de l'efficacité en ouvrant la voie à une dynamique du changement. Les enquêtes sur les "bonnes écoles" (cf. *Ten Good Schools*, DES, 1977, *Fifteen Thousand Hours...*), ont une valeur symbolique : elles ont restauré le mythe de l'éducation dévalorisée dans les années soixante dix par certains échecs dans l'égalisation des chances. Mais, pour jeter les bases d'une pratique reconnue efficace, il faudra multiplier les études qualitatives sur le terrain.

Nelly Rome

- D'après REID (Ken), HOPKINS (David), HOLLY (Peter). - *Towards the effective school*, Basic Backwell ed, 1987.

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

TYOLOGIE DE CONTENU

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

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sciences humaines

AVANZINI (Guy).

Introduction aux sciences de l'éducation.

Ed. mise à jour. Toulouse : Privat, 1987. 184 p., bibliogr. (12 p.). (Mésopé.) ✻ 4

Après avoir décrit la genèse des "sciences de l'éducation" (quand apparaît cette notion, son enseignement à l'université...), l'auteur pose et tente de répondre à certaines questions : comment l'éducation, science classiquement définie par une méthode et un objet, peut-elle relever de plusieurs sciences et, par là, de plusieurs méthodes ? Ont-elles une efficacité propre ? Sont-elles aptes à contribuer à modifier la pratique éducative, l'École, la société ? Quelles contributions sont-elles en mesure d'apporter aux débats dont la didactique est l'enjeu ? Ont-elles un rôle original et pertinent ? L'auteur souligne notamment la nécessité de formaliser la terminologie "sciences de l'éducation", cette cohérence étant une des conditions de sa validité. Le document comporte, en annexes, la liste (probable) des UER qui préparent à la maîtrise des sciences de l'éducation et la liste des associations et des centres de recherches d'ordre éducationnel.

Recherche scientifique

ABDALLAH-PRETCEILLE (Martine), BONN (Charles), BORGOGNO (Victor), EL BERNOUSSI (Najib), CHABBI (Jac-

queline), GRANDGUILLAUME (Gilbert), MOULIER-BOUTANG (Yann).

L'immigration à l'université et dans la recherche. Paris : IRESO-CNRS, 1987. Pag. multiple, bibliogr. ✻ 4

Aborder les problèmes de l'immigration, c'est aborder les problèmes qui traversent la société française dans ses relations avec les immigrations. Qu'en est-il de l'immigration dans la recherche et à l'université ? Un groupe de chercheurs a ainsi réfléchi aux thèmes suivants : travaux universitaires consacrés aux relations interculturelles ; psychiatrie et immigration ; langue et immigration ; ethnicité, connaissance sociale, insertion des immigrés ; la littérature générale et comparée et les cultures de l'immigration ; l'enseignement de l'arabe à l'université...

Centres de recherche en sciences sociales et humaines : administration, secteur privé, 1987. Paris : CNRS, 1987. 176 p. Index. ✻ 33

Ce répertoire recense 700 centres ou cellules d'études et de recherche, répartis en six chapitres : Organismes publics d'études et de recherche - établissements français de recherche à l'étranger - cellules ministérielles chargées de la recherche - organismes publics ou parapublics à vocation régionale - organismes et entreprises ayant une cellule de recherche - équipes de recherche et bureaux d'études privés. Pour chaque centre, sont indiqués le titre, l'adresse et le nom du (ou des) responsable(s), les domaines de recherche de l'équipe, les publications. Quatre index donnent accès à l'information : sigles et titres ; responsables ; mots-clés ; périodiques et collections.

Centres de recherche en sciences sociales et humaines : établissements d'enseignement supérieur, 1987. Paris : CNRS, 1987. 580 p. Index. ✎ 33

Ce répertoire présente 2600 équipes de recherche liées aux établissements d'enseignement supérieur publics, mais également celles qui dépendent d'instances privées. Les centres de recherche sont répartis en quatre chapitres : - ceux liés au Ministère de l'éducation nationale, regroupés par université ou grand établissement. A l'intérieur de chaque université ou établissement, les centres sont regroupés par UFR ou Département, puis triés par ordre alphabétique de responsable - centres liés aux autres ministères, regroupés par ministère de tutelle - centres liés aux universités libres, catholiques et protestantes - centres dépendant des écoles d'ingénieurs et des écoles de commerce privées. Pour chaque centre, sont indiqués le titre, l'adresse, le nom du(des) responsable(s), les domaines de recherche de l'équipe, les publications. Cinq index donnent accès à l'information : sigles et titres ; responsables ; mots-clés ; périodiques et collections ; rattachements et affiliations.

CHIAUVIERE (Michel), dir.

Annuaire de la recherche sur le social : chercheurs, unités de recherche et formations doctorales, 1987. Paris : CNRS ; Caen : CRTS, 1987. 239 p. ✎ 33

Le terme "social" recouvre ici le vaste domaine constitué par l'ensemble des compétences, exclusives ou non, d'hier et d'aujourd'hui, de la Direction de l'Action Sociale du Ministère des affaires sociales. Cette première édition contient les notices de 273 chercheurs et 77 unités de recherche, travaillant sur le "social". Ces notices sont classées par ordre alphabétique des régions administratives de France métropolitaine ; à l'intérieur de chaque région, le classement adopté est le suivant : 1 : CNRS - 2 : Universités et autres établissements publics - 3 : Salariés d'associations et autres chercheurs. Pour les chercheurs, les renseignements fournis sont les suivants : nom et prénom, adresse, grade et fonction, unité de recherche, domaines de recherche, publications ; pour les unités de recherche : adresse, forme juridique, nombre de

chercheurs, domaines de recherche, publications. Des index alphabétiques des chercheurs, des unités, thématique facilitent la recherche. En annexe est fournie la liste des formations doctorales (DEA, DESS) proposées par les universités.

HUSTLER (D.), éd., CASSIDY (A.), éd., CUFF (E.C.), éd.

Action research in classrooms and schools. London ; Boston ; Sydney : Allen and Unwin, 1986. XIII-220 p., bibliogr. (5 p.) ✎ 31

La recherche action est menée par les enseignants eux-mêmes afin de résoudre les problèmes auxquels ils sont concrètement confrontés. Cet ouvrage présente, sous la forme d'études de cas, diverses recherches-action afin d'illustrer la contribution de cette sorte de stratégie à l'évolution de l'éducation. Les méthodes employées sont répertoriées, certaines approches sont analysées (ex. : l'enquête dans la classe pour une analyse de la compréhension chez l'enfant). Le problème de la communication du savoir professionnel à d'autres enseignants est abordé. Les relations entre les écoles et d'autres agences d'éducation sont étudiées.

MATALON (Benjamin).

Décrire, expliquer, prévoir : démarches expérimentales et terrain. Paris : Armand Colin, 1988. 272 p., bibliogr. (9 p.). (U.) ✎ 31

Bien que cela puisse paraître paradoxal, car l'on oppose méthode de terrain et méthode expérimentale, l'auteur étudie un aspect des méthodes des sciences sociales de terrain : l'utilisation de la démarche expérimentale. La première partie de son ouvrage est consacrée à une présentation générale de la méthode expérimentale, en prenant comme point de départ les différents aspects de la validité d'une conclusion (validité interne, individuelle, externe). Les objectifs d'une recherche peuvent être très divers, même si on doit passer par une mise à l'épreuve d'hypothèses pour les atteindre. La deuxième partie montre la diversité des objectifs qu'on peut viser et analyser, pour les principaux d'entre eux (la description, les hypothèses d'existence et de

possibilité, l'explication, la prévision...), les démarches spécifiques qu'exigera leur poursuite. Dans la troisième partie, sont analysés trois groupes de pratiques qui retiennent chacune certains aspects de la démarche expérimentale : les corrélations, les comparaisons planifiées, l'expérimentation sur le terrain.

ROUANET (Henry), LE ROUX (Brigitte), BERT (Marie-Claude).

Statistique en sciences humaines : procédures naturelles. Paris : Dunod, 1987. 190 p. Index. ✎ 31

Cet ouvrage présente les méthodes de la statistique descriptive élémentaire : procédures générales, échelles ordinales, structure métrique, échelles d'intervalles, échelles numériques, tableaux de contingence. Chaque chapitre comprend deux parties : la première expose les notions de manière méthodique, la seconde est constituée d'exercices, le plus souvent résolus et commentés, regroupés sous diverses rubriques, qui permettront une approche de la statistique "par l'usage".

Information et documentation

Guide des répertoires sur la recherche en sciences sociales et humaines, 1987. Paris : CNRS, 108 p. Index. ✎ 33

Les publications recensées ici (environ 200) informent sur la recherche en sciences sociales et humaines; elles émanent d'organismes français ou internationaux. Les ouvrages sont regroupés en deux grands chapitres : - les répertoires thématiques qui peuvent concerner une discipline, un champ, une aire culturelle; ils sont présentés par ordre alphabétique de thème - les répertoires généraux intéressant l'ensemble des sciences sociales et humaines; ils sont présentés par type d'informations traitées (banque de données, centres de recherches, thèses...). Chaque notice donne le titre de la publication, la ville et date d'édition, le nombre de pages, les noms et adresses des organismes auteurs ou diffuseurs, une analyse descriptive. Trois index (rubriques thématiques, titres des publications, organismes auteurs et diffuseurs) facilitent la recherche.

MANIEZ (Jacques).

Les langages documentaires et classifications : conception, construction et utilisation dans les systèmes documentaires. Paris : Editions d'organisation, 1987. 286 p., tabl., bibliogr. (1 p.) Index. (Systèmes d'information et de documentation.) ✎ 9

La première partie de l'ouvrage est consacrée à la description des langages classificatoires (en particulier C.D.U., Colon classification, classification de Bliss...) puis à leur utilisation : rappel des étapes nécessaires pour traduire un sujet ou un indice de classification. Dans le chapitre 3, l'auteur aborde les problèmes liés à la construction et à la maintenance de ces langages. Dans la deuxième partie, sont examinés les langages documentaires, leurs fonctions, les principes de l'indexation automatique, les relations existant entre les termes d'un thésaurus.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

Philosophie

ANZIEU (D.), PERROT (M.), REVAULT D'ALLONNES (O.), JIMENEZ (M.), THOM (R.), ZACKLAD (J.).

Sens et place des connaissances dans la société : deuxième confrontation. Paris : CNRS ; Meudon-Bellevue : Action locale Bellevue, 1987. Vol. 2, 172 p., fig. ✎ 12

La société aujourd'hui s'interroge sur la connaissance, non seulement sur son mode de production, ses utilisations, techniques ou culturelles, mais aussi sa répartition à travers les groupes sociaux, les pouvoirs qu'on lui suppose. Une série de conférences-débats sur ces thèmes de réflexion a réuni en 1984 des chercheurs en sciences humaines et sciences exactes. Ce second volume regroupe les contributions de D. Anzieu, M. Perrot, O. Revault d'Allonnes et M. Jimenez, R. Thom, J. Zacklad.

CHALMERS (Alan F.).

Qu'est-ce que la science ? Récents développements en philosophie des sciences : Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend. Paris : La Découverte, 1987. 239 p., bibliogr. (9 p.). Index. (Sciences et société.) ✎ 12

La philosophie des sciences a beaucoup progressé dans les dernières décennies. Cet ouvrage a pour objectif d'en exposer les développements les plus récents : les travaux de Karl Popper, Imre Lakatos, Thomas S.Kuhn et Paul K.Feyerabend.

.....
 DUPUY (J.P.), GUATTARI (F.), LATOUR (B.), LE GOFF (J.), LEVY-LEBLOND (J.M.), MORIN (E.), ROQUEPLO (P.), STENGERS (I.).

Sens et place des connaissances dans la société. Paris : CNRS ; Meudon-Bellevue : Centre régional de publication, 1987. Vol. 1, 290 p. ✎ 12

La société aujourd'hui s'interroge sur la connaissance, non seulement sur son mode de production, ses utilisations, techniques ou culturelles, mais aussi sa répartition à travers les groupes sociaux, les pouvoirs qu'on lui suppose. Une série de conférences-débats sur ces thèmes de réflexion a réuni en 1984 des chercheurs en sciences humaines et sciences exactes. Ce premier volume propose les contributions de J.P. Dupuy, F. Guattari, Bruno Latour, J. Le Goff, J.M. Lévy-Leblond, E. Morin, P. Roqueplo, I. Stengers.

.....
 FERRY (Jean-Marc).

Habermas, l'éthique de la communication. Paris : PUF, 1987. 589 p., bibliogr. (15 p.) Index. (Recherches politiques.) ✎ 12

Sans préconiser un retour aux anciennes images philosophiques du monde, J. Habermas part à la conquête d'une "raison" qu'il découvre dans le lien qu'instaure entre nous la communication de tous les jours. L'idée de la raison pratique est alors reformulée dans les termes d'une "raison communicationnelle" dont la structure intersubjective per-

met d'anticiper l'universalisation des intérêts dans la discussion. L'éthique de la discussion offre la perspective d'une reconstruction du politique. J.M. Ferry a organisé son travail autour de trois grands axes. Il développe d'abord la logique d'une approche herméneutique du politique, confrontant les thèses d'Habermas, d'Arendt et de Gadamer ; mais une approche dialectique du politique est aussi nécessaire, c'est le moment de la "critique" de Marx à Adorno, en passant par Bloch et Freud. Cette approche du politique est alors développée, engagée à partir du point de vue de la Pragmatique et de l'Éthique (confrontations avec Luhmann et Castoriadis ; Apel, Albert et Habermas).

.....
 HABERMAS (Jürgen).

Logique des sciences sociales et autres essais. Paris : PUF, 1987. 461 p. (Philosophie d'aujourd'hui.) ✎ 12

S'échelonnant sur une quinzaine d'années (1966-1982), les textes ici réunis peuvent être considérés comme le véritable laboratoire de la Théorie de l'agir communicationnel (1981). Deux d'entre eux proposent une intégration critique de la théorie de Wittgenstein du langage et de l'herméneutique de Gadamer à la méthodologie des sciences sociales, tout en s'inspirant de la psychanalyse freudienne. Les deux études suivantes exposent la conception du langage qu'Habermas développe notamment à partir d'Austin et de Searle ; le dernier texte explicite la théorie d'Habermas de l'action et ses implications philosophiques. Il ne s'agit pas ici d'analyses sociologiques, mais d'éléments théoriques relatifs à la méthode et aux bases normatives d'une théorie critique de la société ; de même, on ne trouve que l'une des deux logiques fondamentales d'Habermas : la logique de l'argumentation.

.....
 JOLIBERT (Bernard).

Raison et éducation : l'idée de la raison dans l'histoire de la pensée éducative. Paris : Klincksieck, 1987. 142 p., bibliogr. (4 p.). (Philosophie de l'éducation ; 2.) ✎ 12

Toute éducation présuppose une certaine idée de l'enfance et du modèle humain idéal.

Comment une éducation de la raison, née dans la cité antique, a-t-elle pu s'imposer dans toute l'histoire des doctrines pédagogiques ? En six chapitres (l'Antiquité - Le Moyen Age - Le Renaissance - Le XVIIIe siècle - le XIXe siècle - Le XXe siècle), l'auteur propose une synthèse de cette évolution. La rationalité serait un modèle régulateur de la pensée éducative qui considère que l'enfant, comme l'adulte est "éducable à l'infini".

Histoire

CHARMASSON (Thérèse), LELORRAIN (Anne-Marie), RIPA (Yannick).

L'enseignement technique de la Révolution à nos jours : textes officiels avec introduction, notes et annexes. De la Révolution à 1926. Paris : INRP ; *Economica*, 1987. 787 p. 13

Cet ouvrage sur l'enseignement technique débute avec la Révolution qui réorganise, en les rattachant à l'École polytechnique qu'elle crée, les écoles "spéciales" issues de l'Ancien Régime et se termine avec les mesures prises en application de la loi Astier en 1925 et 1926. Les auteurs n'ont pas voulu faire une histoire de l'enseignement technique, mais regrouper les matériaux nécessaires pour l'étude de ce secteur de l'enseignement. Ces matériaux sont rassemblés sous trois rubriques : - les textes réglementaires ou législatifs (choix de textes officiels, projets de lois n'ayant pas abouti, publications officielles, comptes rendus des congrès...); - les fonds d'archives (nationales, départementales, municipales, chambres de commerce et d'industrie); - bibliographies (par rubrique : textes réglementaires et annuaires, sources imprimées, études historiques). Un index thématique répertorie la totalité des textes recensés entre 1789 et 1926 (généralités, établissements d'enseignement, enseignement post-scolaire, enseignement féminin, autres types d'enseignement).

CHASSAGNE (S.), BODINIER (B.), LEVEQUE (M.), MARCHAND (Ph.), POETE (C.), SAHY (P.).

La maison d'école en France au XIXe siècle. Paris : INRP, 1987. 64 p., tabl., ill. (Rapports de recherches ; 1987/9.)

13

En juin 1880, paraît sous la signature de J. Ferry le règlement pour la construction et l'aménagement des maisons d'école, extrêmement détaillé et normatif. Mais l'école en tant que lieu spécialisé d'enseignement ne date pas de J. Ferry : les "petites écoles" de l'Ancien Régime réunissent quelques enfants dans une pièce quelconque; l'ordonnance du 29 février 1816 enjoint à chaque commune de pourvoir à l'instruction primaire des enfants de son territoire; la loi Guizot (28 juin 1833) rend effective l'obligation imposée à chaque commune d'entretenir une école. La recherche historique, dont il est rendu compte ici, a porté sur les maisons d'école au 19ème siècle dans les départements de l'Eure, de la Drôme, dans le pays de Pevele (Nord). Elle fournit des indications sur l'architecture scolaire, le rôle des mairies et des communes, la surface des classes et des cours de récréation, les subventions de l'Etat...

CHOPPIN (Alain), dir.

Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours : grec. Paris : INRP; Publications de la Sorbonne, 1987. Vol.1, 211 p. Index. (Emmanuelle.) 13

Cet ouvrage est le premier d'une série à paraître, issue de la banque de données EMMA-NUELLE, développée par le Service d'histoire de l'éducation et le centre informatique de recherche de l'INRP. Le principal objectif est de recenser l'intégralité des manuels scolaires publiés en France dans toutes les disciplines, pour tous les niveaux d'enseignement et quel que soit le type d'établissement. Ce volume est consacré aux manuels de grec. Les notices sont classées par ordre chronologique et, à l'intérieur d'une même année, par ordre alphabétique. Sont indiqués : les auteurs, le titre, le niveau, le lieu d'édition, la date d'édition... Une série de quatorze index facilite la recherche. En annexe figure notamment une liste chronologique des principaux textes officiels relatifs à l'enseignement de la discipline.

CHOPPIN (Alain), dir.

Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours : italien. Paris : INRP; Publications de la Sorbonne, 1987. Vol. 2, 139 p. Index. ✎ 13

Ce second volume, conçu et présenté dans le même esprit que le précédent (voir notice plus haut) est consacré aux manuels d'italien.

JULIA (Dominique), BERTRAND (Huguette), BONIN (Serge), LACLAU (Alexandra).

Atlas de la Révolution française : 2. L'enseignement, 1760-1815. Paris : EHESS, 1987. Vol. 2, 106 p., ill., bibliogr. (3 p.) ✎ 13

Les auteurs ont choisi ici une chronologie large qui va de l'expulsion des Jésuites hors du royaume (1762 à 1768) aux dernières années de l'Empire, à un moment où l'on peut dresser une image fiable de l'enseignement, secondaire et supérieur tout au moins. Les auteurs analysent tout d'abord les innovations induites par la législation révolutionnaire relative aux institutions d'enseignement : les écoles centrales (créées en 1795, une par département, avec pour principe la liberté de choix des cours par les élèves), l'École Polytechnique, les Ecoles de Santé. Ils mesurent ensuite les transformations qui se sont produites, pour l'enseignement secondaire et supérieur, en comparant la situation des diverses composantes (les pensionnats, les écoles techniques, les universités) en 1789 et 1812, date choisie car elle permet de saisir un processus achevé (avec la loi de mai 1802 sur l'enseignement secondaire, la loi de mai 1806 qui définit le monopole universitaire, le décret de mars 1808 qui organise l'université impériale...).

MERCIER (Lucien).

REBERIOUX (Madeleine), préf.

Les universités populaires, 1899-1914 : éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle. Paris : Editions ouvrières, 1986. 191 p., ill. (Mouvement social.) ✎ 13

C'est en septembre 1898 que Georges Deherme évoque pour la première fois l'Université populaire (U.P.). Ancien ouvrier typographe, il est convaincu qu'un enseignement supérieur populaire est accessible tout autant qu'indispensable à l'élite ouvrière. L'U.P. bénéficie du mouvement de curiosité qui pousse vers l'étude des problèmes sociaux toute la jeunesse des écoles, troublée par les crises successives de la République ; elle apparaît comme un centre de vulgarisation des sciences sociales auprès d'une élite ouvrière exclue des lieux d'enseignements traditionnels. Entre 1899 et 1914, 222 U.P. sont créées, à Paris et en province. Dès le début, se posent des questions fondamentales : quelle orientation pour l'U.P. : instrument de "luttes de classes" ou de "fusions de classes" ? Née du soutien bourgeois et de l'adhésion ouvrière, l'U.P. sera toujours à la recherche de son identité. 1902 marque le début de la stagnation : l'enseignement des intellectuels est remis en cause, l'U.P. ne peut résoudre le problème de sa neutralité politique, l'environnement socio-politique et culturel s'est modifié. En 1914, l'U.P. n'est plus qu'un "souvenir moribond".

NOVOA (Antonio).

HAMELINE (Daniel), préf.

Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). Lisboa : Instituto nacional de investigação científica, 1987. 2 vol., 939 p., ill., bibliogr. (68 p.). Index. (Pedagogia ; 5.) ✎ 13

Cet ouvrage est la version intégrale d'une thèse de doctorat sur la "professionnalisation des professeurs au Portugal" (XVIIIe-XXe). L'auteur étudie le processus qui, en deux siècles d'histoire, a créé un corps d'enseignants au Portugal, porteurs d'une identité propre. D'où provient ce corps ? Comment s'est-il détaché des oeuvres de bienfaisance pour se constituer en profession laïque ? Quel est son statut et comment a-t-il évolué ? Quels sont ses liens avec l'Etat ? L'auteur, sur la base d'enquêtes et d'exploitation de documents d'archives, examine l'institutionnalisation du système d'enseignement jusqu'au début

du XXe au niveau du primaire. Le tome 1 étudie la période 1759-1900 ; le deuxième tome est consacré à la période 1901-1933.

PENEFF (Jean).

Ecoles publiques, écoles privées dans l'Ouest 1800-1950. Paris : L'Harmattan, 1987. 263 p., ill. (Logiques sociales.) ✎ 13

Les études du fonctionnement des écoles primaires en France, dans la période qui va des lois de Jules Ferry au milieu du XXe siècle, sont peu nombreuses. La tendance qui se dégage d'études récentes est qu'en 1880 la scolarisation primaire aurait été suivie par l'ensemble des petits Français et les conditions d'enseignement uniformes sur le territoire. L'auteur, en analysant l'histoire des écoles primaires dans trois communes de l'Ouest de la France, montre qu'il n'en est rien. Utilisant les archives des écoles primaires, des témoignages d'instituteurs, il étudie le taux effectif de scolarisation, le devenir des élèves, le rôle des internats primaires, les rapports entre école privée et école publique, l'application ou la non application des lois de Jules Ferry. L'auteur veut souligner, par cette étude, le rôle fondamental joué par les écoles primaires: entre 1860 et 1960, tous les parents ont pris l'habitude d'envoyer leurs enfants à l'école, à un âge fixe et de manière régulière.

C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION

Sociologie générale

ALBERT (Hans).

La sociologie critique en question. Paris : PUF, 1987. 208 p. Index. (Sociologies.) ✎ 15

Cet ouvrage a pour objectif de mieux faire connaître Hans Albert, philosophe et sociologue allemand, se situant dans la mouvance de Kant et de Popper tout à la fois, dont les thèses d'inspiration libérale s'opposent assez diamétralement aux tenants de la théorie critique. H. Albert a engagé un débat avec les deux courants actuellement les mieux représentés dans la philosophie et la sociologie al-

lemande : la théorie dialectique et l'herméneutique, dont les six articles exposés ici rendent compte. Il adresse à ces deux écoles une double critique : elles recèlent des dogmes, des énoncés fondamentaux vrais par définition et soustraits à toute critique ; elles créent des domaines réservés, conçus en sorte d'autoriser la circulation de leurs seuls raisonnements. H. Albert interprète ce dispositif comme immunisation contre la critique.

BESNARD (Philippe).

L'anomie, ses usages et ses fonctions dans la discipline sociologique depuis Durkheim. Paris : PUF, 1987. 424 p., bibliogr. (28 p.) Index. (Sociologies.) ✎ 12

Née sous la plume de J.M. Guyau il y a cent ans, inscrite par Durkheim dans le vocabulaire de la sociologie naissante, l'anomie est devenue, après une période d'oubli, le "concept sociologique par excellence", notamment dans la sociologie américaine des années soixante. C'est un terme qui recouvre des notions fluctuantes, imprécises et même contradictoires. Réévaluant d'une façon critique les textes classiques de la littérature sociologique, l'auteur étudie, à la façon d'un produit de marché, les principales traditions d'usage du mot et du concept d'anomie : les études sociologiques sur le suicide directement inspirées de Durkheim, les recherches sur la délinquance dans la lignée de Merton, les travaux faisant usage d'échelles d'anomie, la sociologie des relations professionnelles en Grande-Bretagne, les débats autour du "facteur anomique" de Lander.

CHARLOT (Bernard).

L'école en mutation : crise de l'école et mutations sociales. Paris : Payot, 1987. 287 p., tabl., bibliogr. (7 p.). (Bibliothèque scientifique.) ✎ 23

a "crise de l'école" est une notion rebattue en France depuis 20 ans. Mais que révèle vraiment le discours sur la crise : crise de légitimité, crise du rapport social à l'école ? Dans les pays de l'OCDE, les experts soulignent que l'école forme des jeunes promis au chômage et remettent en cause la qualité même de l'enseignement et des enseignants. Depuis la IIIe république, où l'école reposait sur un

consensus républicain, la logique du système scolaire a changé : l'école se donne plus pour objectif de développer des aptitudes que de transmettre des savoirs figés. Les événements de décembre 1986 ont porté "la crise de l'école aux avant-scènes du discours social". L'auteur tente d'analyser le malaise éducatif comme celui d'une réalité sociale et culturelle complexe.

Doctrines, sciences ou pratiques sociales : histoire et histoires des sciences sociales. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1986. Vol. 1, 173 p. (Travaux et mémoires : théories et pratiques sociales ; 1.) ✎ 12

Parmi les thèmes abordés lors de ce colloque, relevons : - l'individualisme : la raison sociologique semble se heurter à l'apparente contradiction entre le sociologisme et l'individualisme le plus strict, l'auteur présente quelques aspects de la dialectique qu'entraîne cette antinomie ; - les Idéologues doivent-ils être considérés comme les fondateurs des sciences humaines ? ; - les expérimentateurs de la Salpêtrière (Charcot) et de l'École de Nancy (Bernheim) ont-ils jeté les bases de la psychologie sociale expérimentale ?

Doctrines, sciences ou pratiques sociales : épistémologies et méthodologies des sciences sociales. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1986. Vol. 2, 184 p., fig. (Travaux et mémoires : théories et pratiques sociales ; 1.)

✎ 15

La première des conférences introductives expose le fonctionnement du trait (la façon dont on se décrit ou dont on décrit les autres) en psychologie banale, ou quotidienne, ou idéologique. La seconde étudie, à l'aide d'une série d'expériences, différents types de contrats de communication et de moyens de l'appréhender. Les deux ateliers de travail étaient consacrés à l'espace social et espaces sociaux et pratiques de recherche : - qu'est-ce que penser l'espace aujourd'hui en sociologie ? ; - les correspondances entre espaces et formes ; - la crise de la sociologie urbaine française ; - la définition socio-affective de la

villes ; - le logement des minorités ethniques en Grande Bretagne.

Doctrines, sciences ou pratiques sociales : pratiques des sciences sociales. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1986. Vol. 3, 295 p. (Travaux et mémoires : théories et pratiques sociales ; 1.)

✎ 15

La première conférence propose un repérage des notions élaborées par les pratiques des sciences sociales, qui posent désormais question à l'épistémologie ; la seconde analyse la place, la fonction, la légitimité du représentant des sciences sociales face aux agents du changement social ou de la répartition du social. Les thèmes des ateliers étaient les suivants : - méthodologies et critiques épistémologiques ; - espaces éducatifs en formation dite "initiale" ; - espaces éducatifs en formation continue ; - la méthodologie historique comme méthode d'investigation sociale ; - universités, recherches en sciences sociales et développement régional.

Historiens et sociologues aujourd'hui. Paris : Editions du CNRS, 1986. 211 p.

✎ 12

Ces journées d'études avaient pour objet de permettre à des historiens et à des sociologues de se rencontrer afin de débattre des relations, non entre deux disciplines, mais entre deux pratiques scientifiques. Historiens ou sociologues ont pour référent et objet communs le "cours historique du monde". En France au moins, leurs produits demeurent identifiables. Pourquoi ? Dans quelle mesure ? Pour combien de temps ? Pour éclairer cette situation, les participants se sont d'abord intéressés à la socio-histoire de leurs disciplines ; ils ont ensuite envisagé un domaine de recherche susceptible de réunir les spécialistes des deux disciplines : les phénomènes religieux. Dans la dernière partie, R. Boudon et J.-C. Passeron portent leur réflexion sur la spécificité de l'"objet - histoire" commun aux sciences sociales et historiques.

KETTLER (David), MEJA (Volker), STEHR (Nico).

Karl Mannheim. Paris : PUF, 1987. 200 p. Index. (Sociologie d'aujourd'hui.) n° 12

Karl Mannheim est surtout connu pour ses ouvrages "Idéologie et utopie" (1930) et "Man and society in an age of reconstruction". La sociologie de Mannheim a toujours accordé un rôle primordial à l'intellectuel averti de la chose sociale en tant que porteur privilégié du savoir relatif au fonctionnement de la société. Sa conception des "intellectuels sans attaches" est une tentative d'allier le libéralisme et le rationalisme à une science idéale de la politique, tentative qui s'est révélée irréalisable. Les auteurs présentent ici, d'une manière critique, les théories de Mannheim et leurs implications quant aux grands débats sociaux et politiques de ce temps.

LEVY (Pierre).

La machine univers : création, cognition et culture informatique. Paris : La Découverte, 1987. 239 p., bibliogr. (10 p.). (Sciences et société.) n° 5

La "machine univers", c'est l'ordinateur, peut-être capable de tout calculer et qui, en envahissant toutes les sphères de la société, a entraîné une véritable "mutation anthropologique" : les simulations numériques et la mise en algorithmes des raisonnements scientifiques ont entraîné une nouvelle vision des sujets, simples systèmes de traitement de l'information. Il s'agirait, selon P. Lévy, d'une "prise de pouvoir du calcul sur le langage, déchu de sa souveraineté ontologique". Qu'est-ce donc que ce nouveau "Homo Informaticus" ? Cet ouvrage incite à penser l'informatique dans toutes ses dimensions philosophiques et anthropologiques.

Radioscopie d'Edgar Morin. Revue européenne des sciences sociales, n 75, 1987, 264 p. n° 12

Les contributions rassemblées ici abordent divers points de la pensée d'Edgar Morin : la réalité scientifique ; la question du sujet, un des pivots de l'oeuvre d'E. Morin ; le concept de raison close ; la sociologie des organisa-

tions ; sa réflexion sur le cinéma ; l'influence de sa pensée en Italie et au Portugal.

RAYNAUD (Philippe).

Max Weber et les dilemmes de la raison moderne. Paris : PUF, 1987. 219 p. Index. (Recherches politiques.) n° 12

De tous les grandes sociologues du début du siècle, Max Weber est sans doute celui dont l'oeuvre reste aujourd'hui la plus vivante. C'est la conciliation d'une sociologie dont l'ambition est explicitement universaliste et d'une épistémologie centrée sur la détermination des limites des sciences sociales qui fait l'intérêt aujourd'hui de l'entreprise webérienne. L'auteur, après avoir tenté une reconstruction de l'épistémologie de M. Weber, montre la signification que peut avoir aujourd'hui sa conception de la sociologie compréhensive pour la théorie de l'action sociale et détermine la portée actuelle du thème majeur de son oeuvre : la rationalisation de la société.

Sociologie de l'éducation

BINSSE (T.).

Espaces de parole, espaces de choix ? : de la communication en collège. Les Cahiers d'études du CUEEP, n°8, 1987, 145 p., bibliogr. (2 p.). n° 11

L'analyse des carnets de correspondance, trait d'union entre les familles et le collège, est l'occasion d'une recherche sociologique sur la communication scolaire. On sait déjà que les facteurs sociaux et familiaux, au moment des paliers d'orientation, en 5e et en 3e, sont importants. Les discours des enseignants, différenciés et différenciateurs, reproduisent les inégalités sociales. L'espace de choix intervient, toutefois, chez les enseignants qui sont en relation de proximité sociale et culturelle avec les jeunes d'origine populaire.

MONTANDON (Cléopâtre), PERRENOUD (Philippe).

Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?. Berne : Peter Lang,

1987. 233 p., bibliogr. (Exploration : cours et contribution pour les sciences de l'éducation.) ✎ 14

Le but de cet ouvrage est de tenter d'expliquer ce qui se passe entre l'école et la famille, qui, pendant dix ou vingt ans se trouve confrontée à l'école, à ses exigences, à ses jugements. L'école fait partie de la vie quotidienne de chaque famille. Les textes rassemblés ici ont un point commun : l'intérêt qu'ils accordent aux interactions et aux interdépendances entre individus et groupes d'individus dans le champ famille-école. Le premier texte s'intéresse à la question de l'origine des relations famille-école, des conditions qui ont permis leur émergence. Le deuxième analyse les relations indirectes entre l'école et la famille, celles qui s'établissent à travers l'enfant, le "go-between". Le troisième étudie ce que "l'école fait aux familles" : l'école structure l'emploi du temps de la famille, elle représente une charge financière, elle transforme les enfants en profondeur. Le quatrième examine dans quelle mesure la signification qu'attribue une famille à son environnement et sa manière d'être et d'interagir sont liées à ses pratiques éducatives et ses relations avec l'école.

TYLER (William).

School organisation : a sociological perspective. London; Sydney : Croom Helm, 1988. 252 p., bibliogr. (16 p.). Index. (Social analysis.) ✎ 12

L'auteur étudie l'école en tant qu'organisation sociale complexe et examine en détail le modèle structurel fonctionnaliste et le modèle fondé sur la contingence. Il s'appuie sur les approches structuralistes de Foucault et Bernstein qui permettent de faire le lien entre les diverses composantes de l'organisation - structure administrative, régime disciplinaire, environnement institutionnel idéologies du "contrôle", et conclut qu'une sociologie de l'organisation de l'école pourrait aider à reconstruire cette institution si controversée.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

HAZEKAMP (Jan), éd., MEEUS (Wim), éd., POEL (Yolandate), éd.

European contributions to youth research. Amsterdam : Free university press, 1988. 216 p., tabl., bibliogr.

✎ 15

Cet ouvrage trace un tableau du monde des jeunes d'Europe occidentale au milieu des années 80. La notion de progressisme politique associée à la jeunesse est mise en question, les possibilités de mouvements réactionnaires mises en évidence. Les différents réseaux sociaux auxquels appartiennent les jeunes sont identifiés et apparentés à des ensembles de positions statutaires qui influencent l'intégration sociale des jeunes sans emploi ou en cours de socialité. L'orientation des choix de valeurs morales par les jeunes est étudiée (morale du travail, différenciation des rôles par sexe, moindre identification des filles par le travail..).

MAURICE (Antoine).

Le surfeur et le militant : valeurs et sensibilités politiques des jeunes, en France et en Allemagne, des années 60 aux années 90. Paris : Autrement, 1987. 234 p. (Enjeux et stratégies.) ✎ 4

L'objet de cet essai est d'explorer sur les vingt dernières années, en France et en Allemagne, les manifestations les plus marquantes de ce que l'auteur appelle la "sensibilité alternative" : l'écologie politique, l'invention d'une nouvelle sensibilité sportive, le rejet de l'armement nucléaire et les mouvements de paix, la révolte étudiante (décembre 1986). Il cherche à retracer la genèse d'une culture contestataire, avec ses ruptures dans le temps et dans l'espace.

Sociologie urbaine et rurale

Bilan et perspectives. Espaces et sociétés, n°48-49, 1987, 372 p. ✎ 15

Les contributions à ce numéro spécial abordent les rapports de l'Espace et de la Société,

du point de vue de la recherche et de la pratique, du passé et de l'avenir, de la réflexion théorique et de l'analyse concrète : G. Gurvitch et la perception des étendues; bilans et tendances de la sociologie urbaine de la langue française depuis 1945; l'espace et la dialectique de l'action; épistémologie de l'espace et sociologies des lieux; le sociologue et le technicien; urbanité et spécificité de la ville; la notion de politique urbaine.

L'esprit des lieux : localités et changement social en France. Paris : Editions du CNRS, 1986. 352 p., bibliogr. (5 p.)

☞ 14

Le CNRS a lancé, de 1977 à 1981, un programme d'observation du changement social et culturel dans une soixantaine de localités. Ce livre est une réflexion globale sur l'ouvrage accompli et sur les enseignements que l'on peut en tirer. Des économistes, historiens et géographes s'interrogent d'abord sur ce qui fait encore aujourd'hui les particularités des différentes formes d'habitat : villages, petites villes et quartiers des grandes villes. La seconde partie réunit des esquisses de comparaisons sectorielles en utilisant chaque fois des données fournies par certaines études locales; ces études montrent comment les transformations économiques liées à la récente période de croissance vont de pair avec de nouvelles recompositions sociales, de nouveaux clivages sociaux au sein des couches moyennes. Dans la troisième partie, les auteurs proposent notamment une procédure de construction des "groupes sociaux localisés", cette structuration sociale étant fortement marquée par l'histoire locale; ainsi qu'un langage permettant de construire une typologie des structures de réseaux de sociabilité.

Anthropologie, ethnologie

GUTWIRTH (Jacques), dir., PETONNET (Colette), dir., BELMONT (Nicole), préf.

Chemins de la ville : enquêtes ethnologiques. Paris : Editions du CTHS, 1987. 273 p., fig. bibliogr. (3 p.). Index. (Le regard de l'ethnologie; 1.) ☞ 15

Cet ouvrage, qui regroupe les contributions de membres du Laboratoire d'anthropologie urbaine du CNRS, a un double objectif. Il montre, à travers des exemples de recherche, la manière dont les chercheurs ont enquêté, construit leur objet de recherche, quelle est leur démarche épistémologique. Il s'agit aussi de présenter les résultats de ces travaux : la religion avec ses croyances, ses rituels, ses pratiques (les communautés hassidiques d'Anvers; les marabouts africains à Paris); les représentations et le vécu social de la maladie; les traits de l'ethnicité (des Lao en exil, les Tsiganes dans la banlieue parisienne); les rapports entre l'espace et l'identité, par l'étude du quartier de la rue des Rosiers; les fonctions du commerce et de la consommation dans la constitution culturelle et sociale des communautés étrangères installées en France en milieu urbain; l'existence ou la non existence d'une culture urbaine spécifique; la définition, les représentations et les valeurs de la bourgeoisie...

Histoires de vie : approche pluridisciplinaire. Neuchâtel : Institut d'ethnologie; Paris : Maison des sciences de l'homme, 1987. 129 p. (Recherches et travaux; 7.) ☞ 31

Cet ouvrage propose les textes des exposés introductifs à un séminaire sur les histoires de vie organisé par l'Institut d'ethnologie de l'Université de Neuchâtel. "L'approche biographique (A.B.) en ethnologie" : les auteurs retracent le projet autobiographique en ethnologie du 19^e à nos jours, aux Etats-Unis et en France; ils étudient la fausse opposition entre l'histoire de vie comme texte et comme donnée, en insistant sur l'interaction informateur-enquêteur comme fondatrice de l'activité ethnologique. "L'A.B. en sociologie" : l'auteur place les histoires de vie dans le courant micro-sociologique qui privilégie l'étude de l'individu et des groupes primaires. "Les histoires de vie, le point de vue d'un historien" : l'auteur esquisse la mutation profonde de la science historique entre la fin du 19^e et le 20^e qui a diamétralement changé l'optique des historiens à l'égard des histoires de vie. "Processus psychologiques et histoires de vie" : les auteurs cherchent à discerner en

quoi les histoires de vie sont le fruit d'une construction sociale née de l'interaction entre l'enquêteur et celui qui raconte son histoire. Ils se demandent quels enjeux sont susceptibles de mobiliser une telle élaboration d'événements passés.

SCARDIGLI (Victor).

L'Europe des modes de vie. Paris : Editions du CNRS, 1987. 141 p., fig., tabl.

☛ 11

A dix ans d'intervalle (années 70 et 80), l'auteur a procédé à une analyse comparative des modes de vie en Europe : existe-t-il une Europe des modes de vie ou l'Europe d'un mode de vie unifié, homogénéisé ? L'auteur a analysé les formes de vie sociale quotidienne, l'appropriation de l'espace, le rapport au travail, le système de valeurs. Au début des années 70, l'Europe apparaissait coupée en deux grandes aires, économiques et culturelles : l'Europe septentrionale, la Scandinavie. Dans les années 80, l'Europe est en train de passer définitivement à la "culture de consommation", au prix d'une réduction certaine de la diversité des modes de vie. Partout la vie quotidienne se construit autour de la voiture, des équipements domestiques, qui "construisent" la vie de loisir et de relations sociales et qui, sans doute, demain serviront de support à une bonne part des pratiques d'achat et d'éducation. Cette transformation des modes de vie va dans le sens d'une culture du quotidien qui peut réconcilier le passé et l'avenir : le capital intellectuel du vieux continent et l'ouverture aux sciences et aux techniques nouvelles.

D - ECONOMIE, POLITIQUE, DEMOGRAPHIE ET EDUCATION

HOUGH (J.R.).

Education and the national economy. London ; New York : Croom Helm, 1987. 397 p., tabl., bibliogr. (14 p.). Index. ☛ 4

Cet ouvrage traite des effets, dans le passé récent et le présent, des transformations économiques de la société sur l'éducation occidentale en prenant l'exemple de la

Grande Bretagne. L'auteur propose également une évaluation des effets futurs. Outre les réductions de budget, les écoles, notamment l'enseignement supérieur, doivent accepter les exigences du système économique en matière de contenu de l'éducation pour satisfaire les besoins de main d'oeuvre qualifiée en technologie et en sciences. Un chapitre est consacré au système des "Vouchers" ou "avoirs d'éducation" permettant aux parents de choisir les écoles pour leurs enfants. Les problèmes spécifiques du financement de l'éducation dans le tiers monde sont évoqués.

E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Psychologie

DOLLE (Jean-Marie).

Au-delà de Freud et Piaget : jalons pour de nouvelles perspectives en psychologie.

Toulouse : Privat, 1987. 125 p. (Sciences de l'homme.) ☛ 21

La démarche de l'auteur consiste, à partir du schéma interactif explicité par Jean Piaget, (qu'il traduit par la formule SUJET ↔ MILIEU) à en tirer toutes les implications épistémologiques. Il s'attache tout d'abord à tirer les conséquences de l'interactionnisme en tentant de faire apparaître la nécessité d'une approche pluraliste du sujet humain par l'introduction, en psychologie, du concept de relativisme. Il tente ensuite une approche épistémologique de la psychanalyse, en reprenant pour direction le vieux problème de l'affectivité et de l'intelligence, qu'il nomme, de façon préférentielle, affectivité et cognition.

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

LUTTE (Gérard).

Libérer l'adolescence : introduction à la psychologie des adolescents et des jeunes.

Liège : Pierre Mardaga, 1988. 346 p.,

bibliogr. (24 p.). (Psychologie et sciences humaines ; 170.) ✻ 22

L'intention de l'auteur est double : proposer une synthèse des théories et des recherches les plus importantes sur l'adolescence et en présenter une interprétation dans une perspective historique et culturelle. Pour lui, l'adolescence est une phase de subordination et de marginalisation imposée à une classe d'âge dans les sociétés fondées sur l'inégalité et le profit et non sur le respect de chaque personne. Il aborde les principaux problèmes de l'adolescence : la puberté, le développement cognitif, la famille, l'école, et des thèmes moins étudiés : l'amour, le travail et le chômage, la religion, la déviance, l'action politique...

MONTANGERO (Jacques), éd., TRYPHON (Anastasia), éd., DIONNET (Sylvain), éd.

Symbolisme et connaissance = Symbolism and knowledge. Genève : Fondation archives Jean Piaget, 1987. 306 p., fig. (Cahiers de la fondation archives Jean Piaget ; 8.) ✻ 15

Quarante ans après la première publication de "La formation du symbole chez l'enfant", la Fondation Archives Jean Piaget veut, par cet ouvrage, faire le point sur l'apport des recherches et théories récentes à propos de la fonction et de la pensée symboliques. Deux thèmes principaux sont traités : - l'émergence de la fonction symbolique : les processus généraux (régulations, différenciation-intégration), les fonctions et formes de conduites (communication, protoreprésentation, coopération et échanges affectifs) dont l'évolution mène à des niveaux supérieurs de production de symboles ; - les apports de la pensée symbolique à la connaissance : la pensée est traitée comme un mode structuré et structurant de connaissance ; plusieurs contributions étudient les relations entre la pensée symbolique et la pensée opératoire ou scientifique, les liens entre pensée symbolique et créativité.

Processus d'acquisition, activités cognitives

BARTH-MARI (Britt).

PERETTI (André de), préf.

L'apprentissage de l'abstraction. Paris : Retz, 1987. 192 p., bibliogr. (4 p.). (Actualité des sciences humaines.) ✻ 4

Pour l'auteur, les deux difficultés déterminantes dans l'apprentissage d'un concept se situent au niveau de la structure du savoir et de la démarche intellectuelle qu'il faut déployer pour acquérir cette connaissance : cette analyse du savoir à transmettre la compréhension des processus mentaux mène à l'abstraction. Elle formule l'hypothèse suivante : l'enseignant peut aider les élèves à mobiliser leurs capacités intellectuelles, à condition qu'il sache les repérer et qu'il rende les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de construire leur savoir. Le cadre conceptuel de cette recherche est issu de la psychologie cognitive, spécialement des travaux de J. Bruner, mais elle s'insère également dans d'autres disciplines comme la linguistique, la neurologie et l'intelligence artificielle. Cet ouvrage ne se limite pas à un exposé théorique ; des exemples concrets sont proposés.

DE CORTE (Erik), éd., LODEWIJKS (Hans), éd., PARMENTIER (Roger), éd., SPAN (Pieter), éd.

European research in an international context. In: Learning and instruction. Leuven : Leuven university press ; Oxford : Pergamon, 1987. Vol. 1., XVIII-472 p., tabl., bibliogr. Index.

✻ 2

Cet ouvrage regroupe des articles présentés lors de la Conférence de l'Association pour la recherche sur l'apprentissage et l'instruction, tenue à Louvain (juin 1985). Les processus de développement intellectuel et cognitif, les différences individuelles lors du développement, les interactions entre cognition et motivation, les interactions sociales, la résolution de problème, le traitement du discours, sont les thèmes examinés ici au niveau européen. Trois chercheurs américains complè-

tent ce tour d'horizon par leur point de vue sur l'acquisition des connaissances et des techniques de réflexion.

EISNER (Elliot), éd.

Eighty fourth yearbook of the national society for the study of education : learning and teaching, the ways of knowing. Chicago : National society for the study of education, 1985. Vol.2, XXI-304 p., bibliogr. ✻ 15

Cet ouvrage collectif a été élaboré à partir du principe que l'intelligence n'est pas pré-établie, elle se forme en fonction des expériences de vie d'un individu, que le potentiel intellectuel de l'homme n'est pas encore totalement connu et qu'il existe divers systèmes de pensée possibles exprimés par des cultures diverses. Le premier chapitre présente l'histoire des différentes réformes expérimentales dans les écoles américaines dans la première moitié du XXe siècle. La seconde partie se compose de huit chapitres décrivant divers modes de connaissance : les méthodes scientifiques de traitement des connaissances, les modes formels ou pratiques d'apprentissage, la spiritualité, l'appréciation esthétique, l'influence des relations interpersonnelles dans notre acquis de connaissances. Les collaborateurs de la 3ème partie étudient l'intérêt de ces modes dans le contexte de l'enseignement, des programmes, de l'évaluation.

La science cognitive. Revue internationale des sciences sociales, n° 115, 1988, 213 p., fig. ✻ 21

Introduite par Longuet-Higgins en 1973, l'expression de "science cognitive" n'est vraiment répandue que depuis la fin des années 70. Les auteurs du "Report of the state of the art committee on cognitive science" présenté en 1978 à la Fondation Sloan (USA) la définissent comme "l'étude des principes selon lesquels des entités douées d'intelligence interagissent avec leur environnement". Elle explore diverses modalités qui permettraient l'exécution de fonctions cognitives par des systèmes physiques ; elle s'efforce de caractériser les processus mentaux à l'oeuvre dans les systèmes vivants ; elle étudie les méca-

nismes nerveux qui interviennent dans la cognition. Les articles de ce numéro spécial présentent divers aspects de la recherche dans certains des sous-domaines qui constituent la science cognitive : science de l'ordinateur, neuroscience, psychologie, neuropsychologie, neurolinguistique, psycholinguistique.

LA GARANDERIE (Antoine de).

Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en oeuvre. Paris : Le Centurion, 1987. 196 p. (Paidoguides.) ✻ 22

Dans cet ouvrage sur la description des gestes mentaux, l'auteur développe son propos en deux parties : - 1. Les processus mentaux dans l'acte de comprendre. La compréhension, l'intuition du sens résultent de conditions mentales précises dont la mise en oeuvre déclenche cette intuition. Ces conditions relèvent de la nature de l'acte de compréhension, des formes que celui-ci met en oeuvre, des contenus qu'il utilise pour son accomplissement, d'un fonds d'acquis sur lequel il s'appuie. - 2. La pédagogie de l'imagination créatrice. A partir du moment où l'enfant maîtrise le langage, il est possible d'engager une pédagogie de l'imagination qui s'adressera directement à son activité volontaire ; l'auteur analyse les conditions mentales de l'activité de l'imagination : comment gérer le projet d'imaginer, le rapport entre émotion et imagination, les champs pédagogiques de la créativité (la télévision, les ateliers de peinture, de musique. . .).

RODRIGUEZ-TOME (Hector), BARRIAUD (Françoise).

ZAZZO (René), préf.

Les perspectives temporelles à l'adolescence. Paris : PUF, 1987. 262 p., bibliogr. (14 p.) (Croissance de l'enfant, genèse de l'homme ; 15.) ✻ 11

La première partie de cet ouvrage traite de la genèse de l'horizon temporel depuis ses origines dans la prime enfance jusqu'à l'adolescence où s'achève la conquête de la maîtrise du temps et s'affirme la dimension temporelle de l'identité. Elle comporte ensuite un exposé critique des concepts et des méthodes

qui caractérisent la recherche sur les perspectives temporelles passé, futur. La deuxième partie présente une étude réalisée sur près d'un millier d'adolescents français (à Paris, en Bretagne), de 14 et 17 ans, à un âge où la notion du temps est acquise. Cette étude porte sur l'évocation du passé, la représentation de l'avenir personnel, les prévisions de l'avenir collectif et la projection du présent du soi dans les dimensions du passé et du futur. L'analyse des différentes variations observées montre comment l'individu élabore son présent, donc son identité, en y intégrant la représentation de son passé et de son avenir plus ou moins proche.

SCHIFF (Michel), LEWONTIN (Richard).

Education and class: the irrelevance of IQ genetic studies. Oxford ; New-York ; Toronto : Oxford university press ; Clarendon, 1986. XXIII-243 p., tabl., bibliogr. (8 p.) Index. ✎ 11

Réflexion sur les caractéristiques génétiques du quotient intellectuel notamment sur la transmission héréditaire des aptitudes. Mise en balance des deux causes possibles de variations du Q.I. les gènes et la classe sociales, l'environnement. Distinction entre les résultats aux tests de Q.I. ; et l'intelligence pure. Sur le plan de la réussite scolaire, le pourcentage de "perte" dû à la discrimination sociale augmente avec le niveau d'étude considéré (les chances d'accès à l'université varient d'un facteur 10 selon l'origine sociale). Un chapitre analyse les conséquences sociales engendrées par douze erreurs de l'étude génétique.

TROCME-FABRE (Hélène).

J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropédagogie. Paris : Editions d'organisation, 1987. 276 p., fig., bibliogr. (14 p.) ✎ 22

C'est aux neurosciences que l'auteur fait appel pour répondre à la question préalable à toute élaboration d'intervention pédagogique : "Comment apprend-on ?" Dans une première partie, l'apport des neurosciences (neurophysiologie, neurobiologie, paléoneurologie) à la compréhension de notre cerveau

aujourd'hui permet de placer l'acquisition des connaissances aux racines mêmes de l'acte d'apprentissage. Celui-ci est analysé dans les domaines suivants : la transmission de l'influx nerveux, le traitement de l'information, les activités de langage, la mémoire... La deuxième partie tente de dégager les implications en méthodologie de l'enseignement. Les implications des données scientifiques concernant l'acte d'apprentissage sont regroupées autour de trois pôles en inter-relation : comprendre, faire, laisser se faire ; trois comptes rendus d'expériences sont proposés (Etats-Unis, Australie, Venezuela). La troisième partie propose à tout enseignant ou formateur un contenu minimal de connaissances de base, intégrées dans une démarche dont les étapes suivent le même parcours que celui de l'apprenant : conscientisation, prise d'information, traitement de l'information.

WALLON (Henri), LURCAT (Liliane).

Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant. Paris : ESF, 1987. 157 p., fig. (Science de l'éducation.) ✎ 15

Cet ouvrage reprend des textes rédigés entre 1957 et 1962 par Henri Wallon, co-signés par L. Lurcat et publiés dans différentes revues. Ces articles ont été regroupés en trois parties. La première s'intéresse au dessin de l'enfant : les rapports du graphisme et de la forme, la valeur de représentation que peuvent présenter les dessins de personnages chez l'enfant. La deuxième partie concerne l'espace graphique : la mise en forme motrice d'une image, le problème posé à l'enfant par les formes à équilibrer symétriquement. La troisième est centrée sur le schéma corporel : les rapports de l'espace postural et l'espace ambiant, la topographie posturale et l'espace ambiant.

Personnalité, affectivité

GAULEJAC (Vincent de).

PAGES (Max), préf.

La névrose de classe : trajectoire sociale et conflits d'identité. Paris : Hommes et groupes, 1987. 308 p., bibliogr. (8 p.) (Rencontres dialectiques.) ✎ 12

La névrose de classe définit les caractéristiques principales des conflits psychologiques liés au déclassement social. Ce déclassement peut prendre de multiples formes : changement de métier, de région, de classe sociale ; l'attention de l'auteur a été attirée par l'importance que ce déplacement social joue dans la production des phénomènes névrotiques. Il s'agit d'un processus à plusieurs niveaux : processus d'opposition, d'invalidation, de soumission, de rejet ; processus intra-familiaux ; processus intra-psychiques ; conflits d'identification, conflits entre le Sur-Moi et l'Idéal du moi... Ce sont les effets psychologiques de ces processus que l'auteur veut mettre en évidence, à travers l'analyse des conflits d'identités qu'expriment les personnes en promotion ou en régression sociale (immigrés de la seconde génération, fils ou filles de paysans ou d'ouvriers qui deviennent diplômés ou cadres...). Pour cela il a utilisé des témoignages auto-biographiques publiés sous formes de romans ou de récits de vie.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

Psychosociologie

HINDE (Robert A.), dir., PERRET-CLERMONT (Anne-Nelly), dir., STEVENSON-HINDE (Joan), dir.

Relations interpersonnelles et développement des savoirs. Cousset : Delval, 1988. 535 p., bibliogr. (54 p.) ✻ 14

Dans tout groupe social, les individus doivent adapter leur comportement en fonction des personnes qui les entourent. L'étude des caractéristiques des relations interpersonnelles pose au psychologue des problèmes particuliers, car la nature de ces relations dépend de la nature des individus qui y participent, de leur système de normes et de valeurs, de la structure socioculturelle à laquelle ils appartiennent. Les auteurs qui ont participé à ce colloque ont ici privilégié l'analyse de l'influence réciproque entre les interactions et les relations sociales d'un individu et son développement cognitif. Une

série d'articles étudie notamment le rôle et la signification des relations sociales dans le développement cognitif de l'enfant ainsi que l'influence de la famille et de l'école sur ce même développement. Une seconde série est centrée sur le rôle des adultes et des pairs sur le fonctionnement intellectuel, les effets possibles sur la réussite scolaire. Une troisième série analyse les influences réciproques du fonctionnement cognitif, du comportement émotionnel et des interactions sociales. Une quatrième essaie d'identifier les facteurs causaux intervenant dans tous les aspects du développement. Une dernière série tente de définir une limite entre facteurs cognitifs et facteurs sociaux.

MOSCOVICI (Serge), MUGNY (Gabriel). *Psychologie de la conversion : études sur l'influence inconsciente.* Cousset : Delval, 1987. 278 p., fig., bibliogr. (13 p.) ✻ 15

Le phénomène de conversion embrasse toutes les formes de changement d'opinion ou de représentation. Qu'il soit inconscient, différé ou indirect, ce changement est nécessairement le résultat d'une influence qui est, sinon propre aux minorités agissantes, du moins le plus souvent associée à elles. Cet ouvrage collectif propose le bilan des études qui, dans la perspective de la psychologie sociale, explorent ces phénomènes de changement social et d'innovation : le champ de tensions et de rapports intergroupes dont émerge le phénomène de conversion, le "paradigme bleu-vert", l'influence manifeste et le passage à la conversion, les effets à long terme du conflit, le processus d'influence réciproque, les résistances au changement social.

G - SEMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET EDUCATION

LENTIN (Laurence), dir. *Recherches sur l'acquisition du langage.* 2. Paris : Publications de la Sorbonne nouvelle Paris III, 1988. 238 p., biblio-

gr. (5 p.). (Acquisition du langage oral et écrit, théorie et application.) ✎ 15

Ces journées d'étude font le point sur des recherches menées sous la responsabilité du Centre de recherche sur l'acquisition du langage oral et écrit. Le point de vue commun de ces travaux est que l'enfant apprend simultanément à penser - parler ; il passera ensuite sans rupture de son penser - parler - à son penser - lire - écrire. L'enfant apprend à parler et à penser dans ses échanges interactifs avec des locuteurs compétents. Il puise dans ces activités langagières les possibilités d'hypothèses et d'expériences verbales qui assurent la mise en fonctionnement de son propre système cognitif langagier ; l'adulte-locuteur doit tenter d'"ajuster" sa verbalisation aux besoins et aux capacités du petit apprenant. Les contributions ici réunies éclairent certains aspects de cet apprentissage : - les modalités de l'interaction langagière entre l'adulte et l'enfant (en relation avec la motricité et l'acquisition de repères spatiaux, autour d'un livre illustré...) - le rôle des écrits dans l'acquisition du langage (textes lus ou écrits, dictées à l'adulte, le fonctionnement d'une bibliothèque à l'école maternelle) - les apprenants de tous âges en difficulté.

Sémiologie et communication

...D'une manière ou d'une autre : pratiques de formation à la communication. Paris : INRP, 1988. 128 p. (Rencontres pédagogiques : recherches/pratiques, secondaire ; 1988/18.) ✎ 11

Cet ouvrage a pour objet l'étude à la fois théorique et pratique du thème de la communication dans le contexte professionnel du secteur tertiaire. La première partie est une rappel théorique du schéma de la communication et une analyse des attentes et des demandes en matière de communication dans le secteur tertiaire. La deuxième partie porte sur des pratiques de formation expérimentées dans des lycées professionnels. Trois grands types de pratiques ont été analysés : - l'apprentissage de savoir-faire liés aux situations professionnelles et sociales (téléphoner, tenir une réunion, observer un débat) ; - l'acquisition

des techniques d'expression (vocale, gestuelle, corporelle, verbale) ; - les moyens linguistiques de communication (élaboration d'un questionnaire, lecture de documents administratifs). Cet apprentissage de la communication professionnelle a notamment amené de nouvelles relations entre enseignants et enseignants dans lesquelles les partenaires sont acteurs de l'acte de formation et de construction des savoirs.

Linguistique générale

HAGEGE (Claude).

Le français et les siècles. Paris : Odile Jacob, 1987. 270 p. Index. ✎ 5

La langue française est-elle en train de reculer, minée par le "franglais", dominée par l'anglais dans le monde d'aujourd'hui ? L'auteur détaille la réalité de l'invasion anglo-américaine avec comme corollaire l'inexactitude des nominations, la multiplication des noms et adjectifs français portant un suffixe d'origine anglaise (mixer, reporter, speaker, supporter...). Cependant les remèdes ne vont pas de soi si l'on veut sauvegarder la pureté de la langue : recommandations officielles, respect des langues étrangères, etc. Pour Claude Hagege, la langue française n'est plus la propriété exclusive de la France : elle est devenue "une affaire mondiale".

Psycholinguistique et pathologie du langage

CLANCHE (Pierre).

L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre. Paris : Le Centurion, 1988. 208 p., graph. (Paidos.) ✎ 11

L'auteur a travaillé sur 7619 textes libres écrits durant une année, par 200 enfants de 6 à 10 ans, dans 20 classes coopératives (aux cinq niveaux de l'école élémentaire). Il a distingué trois genres de texte libre : les textes dont le référent est la vie quotidienne de l'enfant, les textes de fiction, les textes poétiques. A travers l'étude de ces textes, il s'efforce de répondre à deux questions. L'une d'ordre génétique : y-a-t'il une évolution dans la façon dont les enfants investissent le texte libre ?

L'autre d'ordre sémiologique : la série des textes produits par un enfant est-elle révélatrice de la façon dont cet enfant appréhende la réalité mondaine et relationnelle ? Le texte libre peut-il, en tant que tel, avoir une fonction d'aide au développement ?

COSTERMANS (J.), BAUDET (S.), DENHIERE (G.), ESPERET (E.), FRANCOIS (F.), HUPET (M.), LEBRUN (Y.), LE NY (J. F.), PARADIS (M.), REUCHLIN (M.). RONDAL (J.A.), dir., THIBAUT (J.P.), dir.

Problèmes de psycholinguistique. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1987. 557 p., tabl., bibliogr. (46 p.) Index. (Psychologie et sciences humaines ; 165.)

✎ 15
La psychologie du langage est un domaine en pleine évolution ; cet ouvrage rassemble les contributions de quelques-uns des meilleurs spécialistes francophones sur les principaux domaines de l'étude du phénomène langagier. La première partie de l'ouvrage concerne plus particulièrement les dimensions sémantique, pragmatique, morpho-syntaxique et textuelle du langage. La seconde partie se rapporte aux aspects sociaux différentiels, neurolinguistiques et aux problèmes du bilinguisme et du multilinguisme. La plupart des chapitres donnent son importance à la dimension développementale : soit elle sert de champ d'application aux notions présentées, soit elle permet, en partie, le fondement théorique de ces mêmes notions.

PIERAUT-LE-BONNIEC (Gilberte).

Connaître et le dire. Liège : Pierre Mardaga, 1987. 277 p., bibliogr. (Psychologie et sciences humaines ; 163.)

✎ 22

Le but de ce livre est de rassembler des contributions dans lesquelles les auteurs mettent l'accent sur les aspects fonctionnels du langage. Le DIRE est ici considéré comme une manière de prendre connaissance du monde et d'exprimer cette connaissance. Les premiers chapitres portent sur les conditions nécessaires du développement du langage (l'audition pré et post-natale, par exemple).

Les chapitres suivants montrent comment s'élabore la signification des énoncés. Les derniers chapitres présentent des recherches qui abordent le problème de la capacité à comprendre et à produire du discours.

Sociolinguistique, ethnolinguistique

LUDI (Georges), PY (Bernard).

Etre bilingue. Berne : Peter Lang, 1986. 185 p., bibliogr. (11 p.) (Exploration : cours et contributions pour les sciences de l'éducation.) ✎ 11

Cet ouvrage se propose de mettre en lumière le caractère original de la compétence bilingue à travers une de ses manifestations actuelles : le bilinguisme résultant d'une migration. Les auteurs ont mené une enquête auprès de migrants, espagnols et suisses alémaniques, installés depuis de nombreuses années dans la région de Neuchâtel (Suisse francophone). Au cours de conversations, ils ont cherché à approfondir la façon dont ces familles vivent et assument leur bilinguisme, les liens entre bilinguisme et biculturalisme, leurs comportements langagiers, les raisons qui poussent l'individu bilingue à utiliser l'une ou l'autre de ses langues, la spécificité de la compétence bilingue ; ils étudient également les formes de la créativité lexicale et de l'alternance codique qui sont encore plus caractéristiques du parler bilingue que le choix des langues.

VERMES (Geneviève), dir., BOUTET (Josiane), dir.

Les langues de France, un enjeu historique et social. In : France, pays multilingue. Paris : L'Harmattan, 1987. Vol.1, 206 p. (Logiques sociales.) ✎ 14

L'objectif de cet ouvrage est de faire le point des connaissances acquises dans différentes disciplines sur le multilinguisme en France. Ce premier volume étudie les langues dans leurs rapports à l'Etat et aux institutions, il s'intéresse aux pratiques langagières affectives des locuteurs : le statut de la langue dans l'Etat-Nation, l'approche sociologique de la langue minoritaire, la catégorisation sociale,

l'historique des revendications linguistiques et culturelles .

VERMES (Geneviève), dir., BOUTET (Josiane), dir.

Pratiques des langues en France.

In : France, pays multilingue. Paris : L'Harmattan, 1987. Vol.2, 214 p. (Logiques sociales.) ✎ 14

Chaque langue parlée en France ne fonctionne pas comme dans un champ clos, les diverses langues sont en interaction les unes avec les autres. Il en résulte des pratiques de langue diverses, depuis les variations à l'intérieur d'une même langue jusqu'aux mélanges de langues. Ce second volume décrit ces contacts entre langues aux différents niveaux d'organisation, dans une région dans un groupe, dans une famille, dans un individu (bilinguisme).

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTE, SEXUALITE

TURSZ (Anne), dir., ROYER (Pierre), préf., MANCIAUX (Michel), collab., ROMER (Claude), collab., JEANNERET (Olivier), collab.

Adolescents, risques et accidents. Paris : CIE ; Doin, 1987. 168 p., tabl. ✎ 15

Les accidents non-intentionnels constituent dans les pays industrialisés la première cause de mortalité dans la tranche d'âge 10-24 ans. Les causes et les facteurs de ces accidents sont normalement étudiés selon deux axes : le premier est l'analyse du risque, de la "prise de risque" par l'adolescent, et l'étude des composantes psychologiques et sociologiques de cette prise de risque. Ce deuxième aspect constitue le coeur de cet ouvrage. On observe chez les adolescents, à des stades divers, le besoin de mettre à l'épreuve les capacités d'un corps en transformation, le besoin d'explorer le monde environnant, au-delà du "rayon d'action" de l'enfant qu'il a été jusqu'ici, le besoin de repousser le plus loin possible les limites des constructions mentales. Les auteurs analysent notamment les rapports existant entre les accidents et l'alcool, les toxiques, la délinquance, le chômage. Ils

engagent une réflexion sur les stratégies préventives à développer.

K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Description des systèmes d'enseignement

PLANTIER (Joëlle).

L'éducation technologique au Japon. Paris : INRP, 1988. 221 p., tabl., bibliogr. (4 p.) ✎ 13

Cette recherche sur l'éducation technologique au Japon se situe dans la perspective d'apporter un éclairage extérieur aux problèmes du technique en France, en vue de relativiser sa spécificité. La première partie est une analyse socio-historique : elle analyse, depuis 1945, quels sont les rapports entre l'enseignement technique et le système socio-culturel japonais, quel est la place du technique dans les rapports sociaux au Japon. L'école a fonctionné comme le relais de l'organisation politique de la société ; dans l'usage paradoxal qu'elle a fait de l'idéologie égalitaire, elle a subordonné l'homogénéisation culturelle à l'assujettissement de toutes les classes sociales au principe de domination de classe. La deuxième partie, socio-pédagogique, analyse les matériaux pédagogiques contemporains (programmes d'enseignement, instructions données aux maîtres, épreuves d'examens...), analyse faite selon les deux axes problématiques qui se dégagent de l'étude historique : comment articuler au niveau de la pédagogie homogénéité culturelle et différenciation sociale ? De quoi sont faites les représentations culturelles japonaises du savoir ?

Politique de l'enseignement

Evaluation régulatrice en ZEP : un premier bilan prospectif : Problématique, orientations, perspectives. Créteil : CRDP, 1987. 346 p., tabl. ✎ 4

Le choix du thème de ce séminaire a été, en partie, lié à la parution de la circulaire de ren-

trée 1985-86 spécifique pour les ZEP, qui mettait l'accent sur la nécessité de développer les dispositifs de suivi et d'évaluation "afin de mesurer les premiers résultats réalisés dans la lutte contre l'échec scolaire et d'effectuer les ajustements nécessaires". Ce dispositif prévoit notamment au niveau de chaque ZEP, la réalisation d'une évaluation spécifique, évaluant et régulant l'action entreprise. Plusieurs thèmes de recherches ont été dégagés : - la période enfance - adolescence : y-a-t-il continuité des facteurs et des difficultés que l'on peut rencontrer à l'âge préscolaire ou bien des signes spécifiques à l'âge adolescent sont-ils prédominants ? - Comment élaborer et mettre en place un projet d'aménagement du temps scolaire dans une ZEP ? - le rôle joué par divers partenaires dans les ZEP de l'Académie (travailleurs sociaux, médecins, organismes municipaux...) ; - le problème de la diversification des postes, heures et subventions mis à disposition, la mobilisation des équipes.

HARGREAVES (Andy).

Two cultures of schooling : the case of middle schools. London ; New-York ; Philadelphia : Falmer, 1986. XI-257 p., tabl., bibliogr. (12 p.). Index. (Educational policy perspectives series.)

☛ 11

La première partie de l'ouvrage, se fondant sur l'exemple de la région de West Riding (Yorkshire), analyse la politique d'éducation : origine et développement des "middle schools", facteurs ayant déterminé leur mise en place (la part d'influence du progressisme de l'enseignement primaire et celle de la réorganisation de l'enseignement secondaire en "comprehensive" sont mises en balance). La seconde partie examine la pratique et l'organisation interne des écoles moyennes à travers deux cas concrets : les rapports entre la pratique réelle et les motivations idéologiques sont étudiés ainsi que les conséquences de la planification globale sur les organisations de programmes, les modes de groupement de s'élèves, etc. La troisième partie examine la double tradition culturelle ("académique" et progressiste, développe-

mentale) qui empêche l'école moyenne de fournir la vraie transition souhaitée.

L'expérience de la décentralisation dans l'éducation. Bulletin de l'association française des administrateurs de l'éducation, n° 29, 1986, 147 p., bibliogr. (6 p.) ☛ 4

Ce document présente les principaux axes de la décentralisation de l'enseignement public, commencée avec la loi du 22 juillet 1983, modifiée par la loi du 25 janvier 1985. Il présente également une nouvelle juridiction régionale, la Chambre régionale des Comptes, l'autonomie pédagogique et le contrôle juridictionnel; les dépenses pédagogiques à la charge de l'Etat; l'autorité administrative et le système de contrats; les établissements publics locaux d'enseignement (EPL); Des documents législatifs complètent le tout, ainsi qu'un lexique des termes de la décentralisation.

La décentralisation. Réflexions sur le second degré, 1987. 80 p., tabl. (Cahier ; 1.) ☛ 4

L'auteur, après avoir rappelé quelle était l'organisation centralisée de l'Education nationale avant 1982, rappelle les principes fondamentaux de la politique de décentralisation menée depuis lors. Il examine ensuite les modifications apportées par ces lois : compétences conservées par l'Etat, nouvelles attributions dévolues aux collectivités locales, création des conseils de l'Education nationale (au niveau académique et départemental), notion d'EPL (établissement public local d'enseignement)... Dans une seconde partie, il situe les acteurs sur le terrain et les nouveaux enjeux posés au chef d'établissement devenu "décentralisateur de base". Il évoque également les sommes engagées dans la décentralisation de l'Education nationale, les problèmes en suspens, la participation des collectivités locales. Pour terminer, il suggère une meilleure information/formation des décideurs locaux.

Les zones prioritaires. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1987. Pag. discontinuée ☛ 4

Ce dossier regroupe divers documents : données statistiques sur les zones prioritaires en 1982-83 et 1984-85 ; des extraits du rapport du groupe de pilotage de la politique des zones prioritaires ; une évaluation des résultats scolaires en zones prioritaires ; des notes sur la surdotation des collèges de zones prioritaires, les relations entre les politiques académiques de zones prioritaires et les résultats enregistrés en fin de 5ème dans les collèges.

PERIE (René).

L'éducation nationale à l'heure de la décentralisation : changements et continuité. Paris : La Documentation française, 1987. 140 p., tabl., bibliogr. (2 p.). (Notes et études documentaires ; 4834.) ☛ 4

Les lois du 7 janvier 1983 et du 22 juillet 1983 modifiées notamment par les lois du 25 janvier 1985 et du 9 janvier 1986 constituent les bases juridiques de la décentralisation de l'enseignement public. L'auteur rappelle les principes de fonctionnement en vigueur avant la mise en oeuvre de ce nouveau dispositif. Il expose ensuite les dispositions législatives et réglementaires qui établissent en ce domaine un nouveau partage des compétences entre l'Etat, les régions, les départements et les communes. En annexe sont données des statistiques sur la population scolaire, les moyens de l'Education nationale, et la liste chronologique des principaux textes relatifs à la décentralisation.

POWELL (Arthur G.), FARRAR (Eleanor), COHEN (David K.).

The shopping mall high school : winners and losers in the educational market place. Boston : Houghton Mifflin, 1985. 360 p. ☛ 11

Ce rapport fait partie des résultats d'une enquête nationale sur les écoles secondaires américaines fondée sur des interviews d'enseignants, d'élèves, de parents. Les responsables américains de l'éducation ont tenté

simultanément d'exiger beaucoup des élèves et d'obtenir que la majorité soit diplômée. Ces objectifs contradictoires ont amené à distinguer les gagnants et les perdants plutôt que le bon et le mauvais apprentissage. Les auteurs pensent que beaucoup d'étudiants "moyens" n'apprennent pas vraiment, bien qu'ils sortent diplômés et que des réformes de fond dans la conception de l'éducation, "contenu et éthique", sont souhaitables, bien que la majorité des parents et des enseignants soient encore résistants et préfèrent le statu quo : l'institution scolaire est profondément orientée vers la satisfaction du "consommateur" en offrant des programmes variés, une neutralité qui réduit la responsabilité.

Administration et gestion de l'enseignement

SYNDER (Caroline), ANDERSON (Robert H.).

Managing productive schools : towards an ecology. New-York; London; Toronto : Academic press, 1986. XIV-577 p., bibliogr. (21 p.) Index. ☛ 23

Cet ouvrage se veut un guide des pratiques efficaces dans le domaine de la direction d'école. Les auteurs considèrent l'école comme une entreprise ayant pour but de "produire des résultats (scolaires) mesurables sous l'influence de "leaders" désignés. L'école est un éco-système dont les auteurs examinent les divers sous-systèmes : direction, objectifs, organisation, gestion. La poursuite des objectifs de ce lieu de travail doit être un effort collectif. De plus la classe ne doit plus être un lieu clos : l'enseignement en coopération devrait être appliqué.

L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Elémentaire et préscolaire

ARRIGHI-GALOU (Nicole).

La scolarisation des enfants de 2-3 ans et ses inconvénients. Paris : ESF, 1988. 160

p., bibliogr. (5 p.). (Science de l'éducation.) ✻ 4

La préscolarisation des enfants de 2-3 ans n'a pas cessé d'augmenter depuis les années 1960. Ce phénomène est déterminé par un certain nombre de facteurs : l'évolution du travail féminin, la politique d'inscription nationale, la pression des parents, la responsabilité de l'institution Education nationale (la mission de l'école maternelle est de développer la personnalité). L'auteur, analysant les instructions officielles (circulaire du 2 août 1977), souligne que les procédures pédagogiques prescrites par ces inscriptions sont adaptées aux possibilités sensori-motrices des 2-3 ans, mais qu'elles ne favorisent pas son développement psycho-cognitif ; elles nient l'importance des relations enfants-adulte. Une comparaison de conduites d'enfants scolarisés et non-scolarisés fait apparaître que si les enfants scolarisés ont plus de relations avec leurs pairs, leurs conduites solitaires sont proportionnellement les plus importantes ; le milieu scolaire accentue le retrait sur soi et provoque relativement plus de manifestations d'intérêt à distance, qui ne débouchent pas sur une vraie relation.

ELLIS (R.).

Understanding second language acquisition. 2ème éd. Oxford : Oxford university press, 1986. XIII-327 p., tabl., bibliogr. (17 p.) Index. ✻ 22

Cet ouvrage présente un panorama des diverses recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère. L'auteur examine les théories de cet apprentissage et les critiques qui en sont issues. Il a pour objectif d'inciter les professeurs à rendre leur propre théorie de l'apprentissage explicite, en étudiant le processus de production linguistique de l'étudiant en langue, ceci afin de pouvoir améliorer ou réviser leur théorie. Les différences individuelles entre les apprenants, les interactions, les stratégies pédagogiques, le rôle de l'instruction formelle et de la langue maternelle dans l'acquisition d'une seconde langue sont étudiés.

Enseignement supérieur

LUCAS (Philippe).

TOURAINÉ (Alain), préf.

L'université captive : l'avenir de l'enseignement supérieur. Paris : Publisud, 1987. 181 p., tabl., bibliogr. (7 p.). (L'avenir de la politique.) ✻ 5

Pour l'auteur, la "crise" universitaire est un problème politique. Il montre tout d'abord que cette crise, en ce qu'elle est politique, n'a pas reçu la réponse politique appropriée : la réforme, et notamment le recours systématique à la réforme ne font pas une politique universitaire ; ils alimentent la "religion de la conviction" dont l'université ne se sépare qu'interminablement. Ils l'empêchent de conduire en connaissance, "l'aggiornamento", qui a commencé avec le renouvellement et la différenciation universitaires (la difficulté où est l'université de tirer parti de ce renouvellement a des raisons politiques). Les relations contractuelles, avec des partenaires économiques et sociaux, sont le signe et la condition de l'aggiornamento de l'université ; elles mettent en jeu une pluralité d'intérêts, dont la multiversité est l'expression non maîtrisée. Du moins aussi longtemps que les pratiques contractuelles, à la faveur desquelles se confrontent ces intérêts, n'auront pas trouvé leur prolongement dans une politique contractuelle.

Transitions entre les niveaux d'enseignement

BELMONT-ANDRE (B.), BRETON (J.), DESJARDINS-ROYON (C.), MARION-MIGNON (A.), PLATONE (F.).

Quelle articulation entre école maternelle et école élémentaire ? Paris : INRP, 1987. 124 p., bibliogr. (2 p.) (Rapports de recherches ; 1987/6.) ✻ 11

La consultation-réflexion sur l'école organisée en 1983 par le Ministère de l'éducation nationale aboutissait notamment à la conclusion qu'il n'y a pas de collaboration entre l'école maternelle et l'école élémentaire. Ces deux institutions présentent des caractéristi-

ques très différentes au niveau du mode de vie proposé aux enfants, au niveau de la conception des apprentissages. Ce rapport présente une analyse du déroulement de la consultation-réflexion sur l'école dans un département de la région Midi-Pyrénées (1983-1984) et deux recherches-action menées dans des groupes scolaires de la région parisienne. Un certain nombre de conditions de base pour le bon fonctionnement de cette articulation se dégagent : il s'agit de construire une continuité éducative entre les deux institutions, chacune conservant sa spécificité ; la recherche de cette continuité implique un travail de collaboration autour d'un projet commun ; la participation d'un élément extérieur à l'établissement (IDEN, chercheur...) apparaît positive.

DELAMONT (Sara), GALTON (Maurice). *Inside the secondary classroom*. London ; New-York : Routledge and Kegan Paul, 1986. IX-292 p., tabl., bibliogr. (12 p.). Index. ☛ 14

Cet ouvrage est le 5ème d'une série consacrée au projet "ORACLE" ("Observational Research and Classroom Learning") qui évalue les apprentissages en situation scolaire et observe la vie de la classe. Ce volume décrit et évalue l'efficacité des programmes d'un échantillonnage de six écoles, conçus pour faciliter le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Les interviews d'élèves font partie du matériel exploité dans cette étude. Les premiers mois de scolarité dans le nouvel établissement secondaire sont observés : les problèmes d'adaptation aux nouveaux camarades, aux professeurs et à l'organisation du travail (emploi du temps, modes de groupement, contenu des disciplines, éventuelles brutalités envers les "nouveaux"...). La vie et la pratique scolaire des six établissements sont comparées.

Education des adultes, formation continue

BOUSQUET (Nelly), GRANDGERARD (Colette).

Evaluation prospective d'une politique sociale spécifique : des entreprises font de la formation de l'ensemble de leur personnel le moteur de leur modernisation. Paris : INRP, 1988. 250 p. (Etudes et recherches sur les enseignements technologiques.) ☛ 11

Face à des contraintes accrues de flexibilité, les entreprises entendent mobiliser l'intelligence de tous. L'analyse des politiques de formation en milieu industriel montre qu'au-delà d'un consensus de surface, les schémas prospectifs de modernisation sociale s'ordonnent autour de deux pôles antagonistes : l'un, reposant sur une nouvelle morale de l'homme au travail, sur la notion de contrat, articule élévation du potentiel ouvrier et décentralisation de la prise de décision ; l'autre allie paradoxalement formation, flexibilisation des ressources humaines, cohésion sociale et taylorisme. Comment ces stratégies sont-elles élaborées et perçues par les différents acteurs ? L'école est-elle partie prenante de ces transformations ?

DE KETELE (Jean-Marie), CHASTRETTE (Maurice), CROS (Danièle), METTELIN (Pierre), THOMAS (Jacques).

Guide du formateur. Bruxelles : De Boeck, 1988. 254 p., fig., bibliogr. (16 p.). Index. (Pédagogies en développement ; nouvelles pratiques de formation.) ☛ 9

Cet ouvrage est le résultat de plusieurs sessions de formation de formateurs organisées par l'Ecole internationale de Bordeaux et le Centre international francophone pour l'éducation en chimie à l'intention de formateurs et de décideurs venant de pays francophones. Il a pour objectif de donner des réponses pratiques aux questions que se pose le formateur : comment organiser une session de formation ? Comment procéder depuis l'analyse des besoins jusqu'à la planification concrète de la session ? Comment gérer et animer une session ? Comment l'évaluer et en assurer le suivi ? De quels outils pédagogiques a-t-il besoin (Objectifs pédagogiques, évaluation, méthodes, matériels pour la for-

mation) ? A titre d'illustration pratique, il répond à deux questions : comment concevoir une session de formation à l'évaluation des programmes d'enseignement ? Comment concevoir un programme, l'évaluer à priori à l'aide d'une grille et en évaluer les effets à posteriori ?

Quelle formation ? Quelle formateurs ? Paris : La Documentation française, 1987. 152 p., fig. (Recherche en formation continue.) ✻ 4

Les conférences introductives ont eu pour sujet : - Le rôle de la formation dans l'adaptation des qualifications et des emplois aux nouvelles technologies ; - L'innovation dans la gestion des qualifications ; - Vers le dépassement du modèle scolaire traditionnel dans les textes réglementaires relatifs à la formation professionnelle ? Les communications suivantes ont été regroupées sous trois thèmes : - Quelle formation dans l'entreprise aujourd'hui ? - De nouvelles fonctions pour l'appareil de production (l'expert et ses activités ; l'audit et l'ingénierie en formation) ? - Quelle "professionnalité" pour les formateurs ?

M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

DELAIRE (Guy).

Enseigner ou la dynamique d'une relation. Paris : Editions d'organisation, 1988. 167 p., bibliogr. (1 p.). (Les guides du métier d'enseignant.) ✻ 9

Cet ouvrage s'adresse à tout enseignant, qu'il soit maître ou formateur, qui débute dans la carrière ou qui décide d'améliorer son organisation personnelle et ses performances en matière pédagogique. Comme le souligne l'auteur : " il doit permettre à chacun, selon sa personnalité et sa situation, d'engager un processus continu de recherche d'amélioration des conditions d'exercice de ce métier". Face aux différentes situations auxquelles se trouve confronté l'enseignant : dans sa relation aux élèves, dans son acte d'enseignement, dans les actions de formation qu'il peut

entreprendre, ce guide propose des exercices pratiques. Ainsi : Comment l'analyse transactionnelle, mais aussi la graphologie, l'étude des gestes peuvent-elles permettre à l'enseignant de mieux se connaître et de mieux connaître les autres ? Comment savoir définir ses objectifs ? Quel type d'enseignant est-on ? Lors d'une séance de formation, comment mener un entretien, réagir aux incidents ? Comment établir et gérer un plan de formation ?

DUNKIN (Michael J.), éd.

The international encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford ; New York ; Sydney : Pergamon, 1987. XXI-878 p., tabl., bibliogr. ✻ 33

Présentation des concepts concernant l'enseignement et la formation des enseignants : modèles d'instruction fondés sur l'interaction, le comportement, le traitement de l'information, la maîtrise de l'apprentissage, le temps d'apprentissage (cf. Carroll), modèle linguistique, heuristique... Description des méthodes d'enseignement, des stratégies pédagogiques dans le cycle primaire, secondaire et dans l'enseignement supérieur (ex.: médecine). Etude des processus de fonctionnement de la classe et du contexte psychosocial. Examen des pratiques de formation des enseignants y compris les secteurs spécifiques (petite enfance, adultes, handicapés, enseignement professionnel, supérieur)... L'enseignement des disciplines spécifiques (mathématiques, musique, etc...) est présenté dans l'ouvrage de base : "The international encyclopedia of education : research and studies".

Les enseignants

AGULHON (Catherine), POLONI (Arlette), TANGUY (Lucie).

Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur : le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels. Paris : Université Paris VII ; CNRS, 1988. 469 p., tabl. ✻ 11

Cette recherche a pour objet l'analyse des transformations de la catégorie d'ensei-

gnants que sont les professeurs d'enseignement pratique et professionnel (PEPP). 3000 questionnaires ont été envoyés, par la voie hiérarchique, aux enseignants titulaires ou auxiliaires en mécanique et en électrotechnique ; le taux de réponses a été de 48 %. Les auteurs ont aussi procédé à des séries d'entretiens auprès de deux générations d'enseignants. La première partie est consacrée à l'étude de la morphologie sociale des PEPP, de leurs cursus scolaires, de leurs itinéraires professionnels antérieurs, des modes d'accès à la profession enseignante et des pratiques de conversion à cette profession. Elle se termine par une analyse des identités de ces enseignants qui montre les effets de l'hétérogénéité du recrutement sur l'intégration de ce corps. La deuxième partie s'applique à saisir les changements produits par ce renouvellement de générations en matière de formation de compétences, de modes de socialisation, dans les lycées professionnels et à les mettre en rapport avec les politiques de redéfinition des modes de formation professionnelle élaborées au cours de cette dernière période.

BRAUN (Agnès).

FERRY (G.), dir.

Enseignement et formation en sciences humaines à l'Université. Paris : Université de Paris X, 1986. 241 p. bibliogr. (9 p.) ☞ 11

Selon G. Ferry, "la formation figure comme l'un des grands mythes de notre demi-siècle". Elle serait "un emploi actif des connaissances que le sujet possède déjà ainsi qu'une acquisition active de nouvelles connaissances (apprendre à apprendre). Le clivage "enseignement/formation" est étudié dans les chapitres III-IV-V, ainsi que son dépassement possible, et la manière dont les courants pédagogiques prennent en compte ce concept. Pour ce faire, l'auteur fait l'historique de l'incidence des idées et des événements sur les concepts d'enseignement et de formation, rappelle ce qu'est le métier d'enseignant, et les interférences entre les fonctions d'enseignement et de formation. Elle analyse aussi les représentations qu'ont les enseignants-formateurs de leurs étudiants

(l'étudiant comme réceptacle du savoir, l'étudiant sujet, le rapport de séduction...).

Enseigner ? : introduction au métier. Conférences de préprofessionnalisation 1986-87. Saint-Etienne : CIEREC, 1987. (Université de Saint-Etienne ; LIX.) ☞ 4

Cet ouvrage reprend le texte de conférences proposées à des étudiants de DEUG de l'Université de Saint-Etienne, dans le cadre de modules de préprofessionnalisation, dont l'un concerne le secteur éducatif et s'adresse à des étudiants qui envisagent une carrière dans l'enseignement ou dans l'éducation. Ces conférences, faites par des enseignants, doivent leur permettre de mieux connaître le système éducatif, le métier d'enseignant et ses "risques et périls", de réfléchir sur les processus d'apprentissage et la relation pédagogique, d'aborder le monde de l'enfance par une meilleure connaissance de la littérature enfantine.

Formation des enseignants

Etude des processus et des modes de production didactiques pour la formation des maîtres dans les écoles normales : mise en place et observation d'un réseau d'échange de documents de formation multimedia audio-visuel et informatique. Paris : INRP, 1987. 251 p., tabl., bibliogr. (2 p.). (Rapports de recherches ; 1987/10.) ☞ 15

La recherche décrite s'est déroulée sur 4 ans (depuis sept. 1982) et avait pour objectifs d'étudier les conditions nécessaires à la constitution d'un réseau d'échange de documents de formation (audio-visuels et informatiques) entre les E.N. et / ou les écoles d'application, et / ou écoles élémentaires; de contribuer à promouvoir les échanges d'expériences d'exploitation de documents; de rendre plus accessible l'accès aux catalogues grâce aux micro-ordinateurs, et de favoriser l'existence de réseaux d'échange entre les écoles. Les contributions s'organisent autour de 3 thèmes : - pour échanger les documents

- une logistique appliquée - développement de l'échange coopératif et activités de production et activités de formation.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

25 propositions pour l'avenir de l'école et des entreprises présentées au ministre de l'éducation nationale. Paris : La Documentation française, 1987. 96 p. (Rapports officiels.) ✎ 4

Le Haut Comité Education-Economie est chargé d'établir une concertation permanente au plus haut niveau entre l'Education nationale et les partenaires économiques. Il propose au ministre de l'Education nationale des mesures propres à rapprocher le système éducatif et le monde de l'entreprise. Les 25 propositions réunies dans ce premier rapport ont pour "idée-force" qu'il faut substituer à un système éducatif formé de filières divergentes et de choix irréversibles, une école plus humaine, plus réaliste et plus efficace, ménageant toujours plusieurs parcours, autorisant la réussite et la promotion de tous. Elles concernent le développement des 4^e et 3^e technologiques, la mise en place au collège d'un système d'orientation ancré dans l'école et ouvert sur le monde économique et professionnel, l'enseignement des langues étrangères dans les lycées professionnels, l'amélioration du fonctionnement du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche, le développement des jumelages école-entreprise...

BALLION (Robert).

Le transfert des acquis : recherche-action des services d'orientation engagés dans le dispositif d'insertion des jeunes. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1986. 201 p. ✎ 11

Dans le cadre d'un programme triennal de projets-pilotes ayant pour thème la transition des jeunes vers la vie adulte et active mis en oeuvre par la Commission des Communau-

tés Européennes, un projet a été pris en charge par la Direction des Collèges, de 1983 à 1986. Ils s'agissait d'une recherche-action sur la possibilité de transfert des acquis des services d'orientation participant aux permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) et aux missions locales, dans le cadre des actions en faveur des jeunes de 16 à 18 ans. L'auteur, observateur externe, a travaillé sur les matériaux factuels et conceptuels produits en 1983-85 par la soixantaine de CIO volontaires engagés dans cette recherche. Il analyse notamment l'influence de la participation des conseillers aux actions du dispositif sur leurs pratiques, leurs savoirs-faire ; l'aide à la définition du projet personnel et professionnel pour les jeunes du dispositif, mais aussi pour les élèves dont ils ont à s'occuper (3^eème, CPPN, CPA) ; l'importance du stage en entreprise, dans la perspective de l'aide à la formation du projet personnel ; la collaboration nécessaire avec les enseignants, l'équipe éducative.

DURU-BELLAT (Marie), MINGAT (Alain).

De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège : progression, notation, orientation, l'impact du contexte de scolarisation. Dijon : IRE-DU, 1988. Vol. 2, 223 p., tabl. (Cahier de l'IREDU ; 45.) ✎ 11

L'orientation à l'issue de la classe de 5^e se joue à travers une procédure, dont l'évaluation a été tentée dans un premier volume. L'objectif de ce 2^eème volume est de centrer l'analyse sur les éléments du contexte de scolarisation (tel collège, telle classe) qui, au-delà des caractéristiques individuelles de l'élève affectent son orientation effective à la fin de la 5^e et sa scolarité au collège. Pour cela, les auteurs ont analysé la scolarité des élèves en trois com posantes : progression des élèves par rapport à leur niveau d'acquisition à leur entrée au collège, notation, orientation sur la base des notes. Pour chacun de ces mécanismes, ils s'interrogent sur l'existence et l'ampleur de différenciations entre les divers lieux d'enseignement, les mécanismes de différenciations entre les élèves et le poids des différents mécanismes qui engendrent les

fortes inégalités sociales d'orientation (les taux de passage 5e/4e sont de 54 % pour les enfants d'ouvriers et de 89 % pour les enfants de cadres supérieurs).

PANNETIER (Raymond).

Le guide des guides d'orientation : stratégies d'auto-orientation scolaire et professionnelle. Guide pour la constitution et la gestion du dossier d'orientation d'une personne, adolescent ou adulte. Massy : R. Pannetier, 1987. 57 p. ✻ 9

Les problèmes d'orientation se posent à des moments précis de la vie et de la jeunesse; pour l'auteur, ces problèmes ne se résolvent pas en une fois et doivent se préparer de longue date; d'où l'intérêt de constituer, pour chaque enfant, un dossier d'orientation, réalisé en collaboration par les parents et l'enfant. La première partie de ce guide porte sur l'analyse des facteurs qui permettent la réussite de l'orientation; la seconde propose une liste d'ouvrages de référence: "guides pratiques de l'enseignement", "le choix d'un métier", "le guide de demandeur d'emploi"..., en présentant des extraits des documents recommandés.

Emploi

DALE (Roger), éd.

Education, training and employment: towards a new vocationalism? Oxford; New-York; Toronto: Pergamon; Open university, 1985. XII-129 p., tabl., bibliogr. Index. ✻ 23

Cette publication fait partie d'un cours de l'Open University sur l'élaboration d'une politique de l'éducation. Elle met en lumière les nouvelles exigences de l'économie, des employeurs vis-à-vis de l'éducation. Un nouveau type de formation technique et professionnelle apparaît qui doit tenir compte de l'accroissement du chômage et de la possibilité au cours d'une vie professionnelle de longues périodes sans emploi. Le Plan d'éducation technique et professionnelle ("Technical and Vocational Educational Education Initiative"), lancé en septembre

1983, a permis d'améliorer la coopération entre l'école et l'industrie, en orientant les programmes scolaires secondaires vers les besoins du monde industriel (avec par exemple des cours pré-professionnels incluant une expérience sur les lieux de travail).

DUBAR (Claude), DUBAR (Elizabeth), FEUTRIE (Michel), GADREY (Nicole), HEDOUX (Jacques), VERSCHAVE (Edouard).

L'autre jeunesse: des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation. Lille: PUL, 1987. 267 p., tabl., bibliogr. (3 p.). (Mutations, sociologie.) ✻ 11

Ce livre ne présente pas une évaluation du dispositif d'insertion sociale et professionnelle des jeunes 16-18 ans, mais est centré sur les jeunes eux-mêmes et sur les agents éducatifs recrutés pour les prendre en charge. Il présente les résultats d'une recherche menée entre 1982 et 1985 dans la région Nord-Pas-de-Calais. La 1ère partie tente de cerner l'évolution du chômage des jeunes en France et des mesures gouvernementales prises pour l'enrayer depuis près de vingt ans. La seconde partie retrace les trajectoires sociales, scolaires et professionnelles d'un échantillon de jeunes ayant fréquenté ce dispositif, et permet d'établir une typologie des rapports des jeunes face à la qualification et à l'emploi. La troisième partie étudie les modes de construction des offres de formation faites à ces jeunes dans le dispositif 16-18 ans et les identités et représentations des formateurs recrutés pour les former.

L'éducation face à la crise économique. Paris: AECSE, 1987. 400 p. ✻ 14

Cet ouvrage présente les communications des journées d'étude de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation consacrées au thème de l'Éducation face à la crise économique (8-9 novembre 1985). Quatre commissions ont été organisées. La première, "Formation et société" met en évidence les changements entraînés par la crise dans les relations entre l'éducation, les formations professionnelles, les qualifications, les débouchés, le marché, l'emploi et l'économie. La seconde, "Les transformations

des systèmes de formation", étudie les mesures des politiques éducatives ou sociales prises pour faire face à la crise, ainsi que leurs procédures d'évaluation. Les troisième et quatrième, "Evolution des théories et des pratiques pédagogiques", "Mutations technologiques et ingénierie pédagogique" mettent au clair des perspectives nouvelles (la quatrième commission ayant un caractère plus "technologique").

MEHAUT (P.), ROSE (J.), MONACO (A.), CHASSEY (F. de).

PORET (B.), collab., LAMOURE-ROTOPOULOU (J.), collab.

La transition professionnelle : les jeunes de 16 à 18 ans. Paris : L'Harmattan ; Nancy : GREE, 1987. 199 p., bibliogr. (8 p.). (Logiques sociales.) ✎ 4

Depuis une dizaine d'années, de très nombreuses mesures ont été prises pour organiser socialement l'accès à l'emploi des jeunes. Les auteurs analysent ici plus spécifiquement, et selon une approche socio-économique, le dispositif 16-18 ans mis en place en 1982 : étude du public concerné, du dispositif (les structures d'accueil, le rôle des collectivités locales, des commissions départementales) ; analyse des transformations qui ont touché les organismes de formation, confrontés à un public qui, par certains aspects, leur était inconnu (Education nationale, associations, organismes d'origine patronale) ; analyse de la formation initiale en entreprise, le rôle des entreprises, la façon dont s'y déroulent les stages. Les auteurs proposent enfin une synthèse replaçant le dispositif 16-18 ans dans l'évolution de la politique de transition professionnelle en France ; ils explicitent les fondements de cette politique, la multiplicité de ses fonctions, sa sélectivité et sa dynamique.

PAUL (Jean-Jacques), RICHARD (Marc), DUPRAZ (Jean), PIERRET (Jean-Michel).

Eléments d'évaluation du programme de formation pour la préparation à l'emploi des jeunes de 16 à 25 ans. Dijon : IRE-
DU, 1987. 61 p., tabl. (Cahiers de l'IRE-
REDU ; 46.) ✎ 11

Sur les 12.000 jeunes qui sortent chaque année de l'enseignement secondaire en Bourgogne, 40 % sont considérés comme quittant l'école sans qualification professionnelle. Les auteurs ont reçu pour mission en 1986-87 d'évaluer les actions destinées aux jeunes sans qualification. La procédure est double. D'abord une analyse institutionnelle : organisation administrative du dispositif, relations entre l'Administration et les acteurs de la formation. Ensuite une analyse pédagogique : la structure interne des actions (formations modulaires, stages préparatoires à l'emploi, ateliers pédagogiques personnalisés) ; les méthodes pédagogiques utilisées ; une évaluation de l'acquisition des connaissances des stagiaires au cours de leur passage au sein d'une des actions de formation proposées (échantillon de dix actions). On peut noter certains progrès au cours de la formation, tant dans le maniement du français, qu'en ce qui concerne certaines acquisitions de mathématiques. Les auteurs soulignent la nécessité d'une passation systématique de tests de connaissances tant à l'entrée en stage qu'à la sortie.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

Réflexions sur le second degré : la communication. Rouen : CRDP, 1988. 129 p. (Cahier ; 2.) ✎ 4

Le système éducatif, les établissements scolaires doivent s'adapter au nouvel environnement socio-économique. La communication, le passage de l'information peut être un élément positif de ce changement, elle peut prendre divers aspects. Communication verticale diffusée par le chef d'établissement vers les autorités locales, les enseignants, les élèves, leurs parents, qui fait de lui un animateur et un conseiller en relations publiques ; les différents conseils mis en place depuis une dizaine d'années (de classe, d'établissement...) constituent également des réseaux de communication. Communication horizontale à l'intérieur de la classe : une enquête sur les pratiques culturelles des lycéens et des enseignants fait apparaître des schémas d'appréhension et de perception différents et soulève le problème

de la communication elle-même. Est également posé le problème de la modification de l'emploi du "temps", actuellement de nature bureaucratique. Peut-être les principes qui sous-tendent les cercles de qualité, appliqués à l'enseignement, peuvent-ils le rendre plus efficace et plus efficient ?

L'établissement scolaire

Etablissement scolaire et formation des personnels. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1988. 96 p. ✎ 4

Un certain nombre de constatations sont à l'origine de ce séminaire organisé par la MAF-PEN de Rennes et la Direction des Lycées et Collèges. Depuis une quinzaine d'années, l'établissement scolaire devient un objet d'étude en lui-même ; il apparaît confronté au même défi que l'entreprise et comme l'unité où l'on peut traiter les problèmes de rendement du système éducatif. La formation des personnels éducatifs est finalisée prioritairement en fonction de ses effets attendus sur le système, en choisissant l'établissement scolaire comme unité significative d'analyse du fonctionnement du système éducatif. Trois ateliers de travail ont été mis en place : - Etude du fonctionnement de l'établissement scolaire ; quels éléments de fonctionnement peuvent être améliorés par la formation ?... - Stratégies de formation : quelle est la nature et la qualité des contenus véhiculés dans ces formations ?... - Effets de la formation continue : effets sur les pratiques enseignantes, les performances des élèves, leur devenir, sur le fonctionnement de l'établissement.

REID (Ken).

Disaffection from school. London; New-York : Methuen, 1986. XIV-264 p., bibliogr. (11 p.). Index. ✎ 22

L'auteur décrit et analyse tous les aspects de la désaffection scolaire : absentéisme, indiscipline, échec scolaire et envisage une explication dans l'école elle-même. Il examine ensuite les approches formelles et multidisciplinaires du problème qu'il illustre avec des exemples de cas concrets. Il souligne le risque

de dégradation à long terme du système scolaire anglais si l'on étudie ces difficultés.

L'environnement pédagogique

DOMENECH (Annick).

Architectes de l'école. Paris : CNDP, 1988. 84 p., ill. (Références documentaires; 45.) ✎ 32

Six thèmes ont été retenus pour établir cette bibliographie : - l'architecture scolaire, objectifs et politiques - l'enfant et l'espace - l'école et l'environnement - l'école ouverte et les équipements intégrés - l'aménagement des espaces extérieures - la couleur dans les bâtiments scolaires. Des références sur des réalisations architecturales et sur des productions audiovisuelles complètent ce document.

GONNIN-LAFOND (Annette).

Les sorties scolaires à caractère technologique. Paris : INRP, 1987. Vol. 2, 51 p. ✎ 11

Ce document fait partie d'une recherche plus vaste sur les instruments de diffusion d'une culture technique et scientifique auprès des jeunes. Le volume 1 présentait les résultats quantitatifs d'une enquête sur les sorties scolaires auprès de professeurs de LEP. Les auteurs ont procédé à un nouvel entretien auprès d'un échantillon de professeurs. Ils ont cherché à savoir comment les enseignants préparent matériellement et pédagogiquement ces sorties, les objectifs qu'ils leur fixent ; ils ont également interrogé les professeurs opposés aux sorties pour connaître leurs motivations. Le deuxième point de leur enquête a porté sur la définition des termes "culture technique". Deux mots clefs ressortent de ces entretiens : motivation et ouverture.

GONNIN (Annette).

POSTIC (Marcel), dir.

Ecole-entreprise : un paradoxe ? Paris : INRP, 1986. Pag. multiple. (Etudes et recherches sur les enseignements technologiques.) ✎ 11

La mise en place de liaisons entre l'école et l'entreprise repose en partie sur les représentations que les acteurs en présence ont les uns

des autres. L'auteur a questionné des professeurs de LEP et de collèges pour savoir quel était leur représentation de l'entreprise et comment ils percevaient ces relations, entre l'école et l'entreprise. Elle avance une série d'hypothèses : si le rôle de l'entreprise est réhabilité dans le monde enseignant comme il le serait dans l'ensemble de l'opinion un certain nombre de survivances de l'"usine" du XIXe ou de la tradition syndicale française issue de l'idéologie de la lutte des classes sont encore très prégnantes ; aussi deux dimensions de la représentation se cotoient, mais ne s'articulent pas, à savoir : l'usine pas moderne ; lieux de conflits sociaux, mal gérée, et l'usine moderne, de pointe, compétitive où s'épanouit l'individu. Les relations entre l'école et l'entreprise sont admises comme bénéfiques ; bénéfiques quant à l'élargissement du champ de connaissances (techniques et sociales), bénéfiques quant à une meilleure orientation ou préparation professionnelle, bénéfique quant au travail même dans l'établissement (l'enrichit, lui donne sens).

P - METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

Pédagogie

Actes du colloque... Nice : Université de Nice, 1988. 260 p., bibliogr. 15

Les objectifs principaux de ce colloque étaient : 1) une sensibilisation des enseignants aux pratiques modernes d'éducation - 2) créer une dynamique de réflexion dans l'Académie - 3) une interrogation sur le rôle de l'enseignant en cette fin du 20e et la nécessité de revaloriser cette profession et l'identité socio-professionnelle de ceux-ci. Diverses contributions s'organisent autour de ces thèmes, avec en particulier des interventions sur le corps (Yoga et pédagogie - sophrologie et pédagogie - expression corporelle - l'écoute et la voix.), sur l'actualité de la pédagogie Freinet, l'écriture créative... Le thème de l'évaluation a été traité par quelques ateliers : le concept évaluation, la démarcation de l'évaluation formative, les jus-

tificatifs théoriques. Chaque chapitre est complété par une bibliographie.

BROCH (Marc-Henry), CROS (Françoise).

Comment faire un projet d'établissement. Lyon : Chronique sociale, 1987. 215 p., bibliogr. (3 p.). (Synthèse.) 9

Par cet ouvrage, les auteurs ont voulu répondre à une demande à laquelle ils sont fréquemment confrontés : "Aidez-nous à mettre sur pied quelque chose d'organisationnel qui soit de l'ordre d'une politique cohérente de l'établissement scolaire dans son entier". Ce livre répond à la question "Comment faire" un projet d'établissement, en réfléchissant sur ce faire à partir des problèmes méthodologiques, des méthodes possibles et des outils ou instruments contribuant à l'élaboration du projet. Il se présente sous forme de fiches indépendantes les unes des autres, non hiérarchisées, regroupées en cinq parties distinctes : - le projet d'établissement, sa définition, ses caractéristiques ; - la préparation du projet ; - son élaboration ; sa mise en service ; - son évaluation.

BURGUIERE (E.), CHAMBON (A.), CHAUVEAU (G.), DEROUET (J.L.), DEROUET-BESSON (M.C.), GAUTHERIN (J.), PROUX (M.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.).

Contrats et éducation : la pédagogie du contrat, le contrat en éducation. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1987. 167 p. (CRESAS ; 6.) 12

Bien que plus ancienne, l'idée d'une pédagogie du contrat s'installe officiellement en France en 1984. Dans les diverses contributions rassemblées ici, les auteurs ont voulu répondre à un certain nombre d'interrogations. Après une mise au point de l'usage qui a pu être fait de la notion de contrat chez les philosophes, les pédagogues et les politiques, les articles analysent l'accueil qui a été réservé, à l'intérieur et à l'extérieur de l'appareil scolaire, à la pédagogie du contrat. Pour cela, sont étudiées les réformes mises en place entre 1957 et 1972 à l'École des mines de Nancy, la création de l'ACUCES, des pratiques

contractuelles réalisées ou en cours dans des lycées professionnels, des collèges, des ZEP, dans des contrats éducatifs locaux, la formation des adultes.

DAYOT (Lilliane).

BERGER (Guy), dir.

Vitruve : globalisation et projet social.

Pratiques différentes à l'école élémentaire.

Paris : Université de Paris VIII, 1987.

2 vol., 932 p., ill., bibliogr. (18 p.)

☛ 13

Ce travail retrace l'itinéraire d'une pratique pédagogique, sociale et politique vécue dans l'école élémentaire de Vitruve (Paris 20e) de 1974 à 1982 comme institutrice. Cette thèse est le bilan d'un travail d'équipe et d'une expérience de "globalisation" avec une analyse de la cohérence dans une stratégie de projet social à l'école élémentaire. L'analyse de l'évolution et la théorisation portant principalement sur la notion de globalisation, les apprentissages en situation de vie, le statut de l'enfant dans notre société et en particulier, à partir de l'école conçue comme lieu ouvert sur les réalités vers une société autogérée (émancipatrice) jusqu'à la problématique du rapport social au savoir et à la notion de rupture dynamique (socio-politique).

NOT (Louis)

Enseigner et faire apprendre : éléments de psycho-didactique générale. Toulouse : Privat, 1987. 164 p. bibliogr. (6 p.). Index. (Sciences de l'homme.) ☛ 23

Si, pour l'auteur, il est vain de viser une didactique universelle, il souligne que, quelle que soit la discipline, le savoir de chaque individu s'organise et se définit par des activités psychologiques (représentations et comportements) potentielles ou actualisées, fonctionnellement identiques, par-dessus la diversité des objets (mathématiques, historiques...). Cela suggère la visée d'une psychodidactique qui, par sa généralité, retrouve l'unité de la personne et du sujet. Tel est l'objet de ce livre. L'auteur procède d'abord à une critique psychologique des processus didactiques et à l'étude des principales actions que le sujet exerce sur les informations pour les

transformer en connaissances. Il s'interroge ensuite sur le niveau des contenus à proposer aux élèves et la problématique des motivations (motifs conscients et inconscients, pulsions d'origine biologique...). Il étudie enfin les modalités sociales de l'enseignement et de l'apprentissage : forme collective, individualisation, enseignement mutuel..., et les échecs de cet apprentissage.

GINSBURGER-VOGEL (Yvette).

Apprentissages scientifiques au collège et

pratiques documentaires. Paris : INRP, 1987. 164 p., fig., ill., bibliogr. (3 p.)

☛ 11

L'un des objectifs de l'enseignement des sciences naturelles est, par des pratiques documentaires, de familiariser les élèves avec des écrits scientifiques ou de vulgarisation. Les auteurs se sont intéressés aux problèmes pédagogiques spécifiques aux activités documentaires qui doivent contribuer à l'acquisition de l'autonomie des élèves dans la construction du savoir ; ils ont limité leur étude aux manuels scolaires de biologie de 6e et de 5e. Leur recherche a été orientée dans trois directions : 1) à travers la structure même du document (le sommaire, la typographie, les illustrations, les index...), comment se dessine l'organisation de l'apprentissage et des savoirs ? 2) par l'analyse de la lisibilité des différents types de messages (le texte, la photographie, les schémas de chaînes et réseaux présentés dans les manuels), quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves pour accéder à l'information contenue dans ce message ? 3) comment les énoncés, les démarches d'apprentissage proposés peuvent-ils remodeler les connaissances, faire évoluer les conceptions, les représentations des élèves ? L'exemple choisi étant la formulation des notions relatives au concept d'écosystème.

Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6ème. Paris : INRP, 1987.

206 p., tabl. (Ecole, collèges.) ☛ 11

L'étude du statut de l'erreur est un des éléments d'une recherche pluridisciplinaire dont l'un des objectifs est de repérer des contrats didactiques qui fonctionnent en

CM2 et en 6ème, d'en détecter les effets sur les performances des élèves. Cinq disciplines sont concernées : les arts plastiques, le français, l'histoire-géographie, les langues vivantes et les mathématiques. Une grille d'observation a été élaborée et appliquée à chaque discipline ; elle comporte trois rubriques : qui détecte l'erreur ? quel est le "niveau de traitement" choisi par l'enseignant ? quelle est la stratégie de traitement de l'erreur adoptée par l'enseignant ? Il ressort, entre autres points, que l'erreur est avant tout perçue dans sa dimension factuelle : connaître ou ne pas connaître ; l'erreur perçue comme un défaut de logique est rare ; une fois reconnue, elle donne lieu à une correction aboutie ; les spécificités disciplinaires s'affirment dans les niveaux de traitement. L'erreur n'est pas intégrée dans un schéma de construction du savoir, elle reste une production parasite témoin d'un échec de l'apprentissage et donnant lieu à une nouvelle énonciation de ce savoir dans les termes identiques.

.....

Les enseignements en CM2 et 6ème : ruptures et continuités. Paris : INRP, 1987. 271 p., fig. (Rapports de recherches ; 1987/11.) n° 11

L'objectif de cette recherche est de décrire les différents types de contrats qui existent au CM2 et en 6ème et de mettre à jour le système continuité/rupture entre ces deux niveaux ; une trentaine de classes ont été choisies sur la base du volontariat. Les auteurs ont analysé le passage CM2-6ème à partir des didactiques des disciplines (histoire-géographie, français, langues vivantes, mathématiques, arts plastiques). Trois axes ont été retenus : la mise en oeuvre d'un contenu, la dynamique de l'écrit et de l'oral, les formes de correction des erreurs des élèves ; en outre, des questionnaires de représentations des disciplines ont été proposées aux élèves, à leurs enseignants et à leurs parents. Deux constatations s'imposent : - une très grande uniformité des pratiques derrière des différences formelles réelles ; - un écart important entre le discours de la noosphère (instructions officielles, ...) sur les grandes finalités de l'enseignement et ce qui peut être observé dans les classes.

.....

MEIRIEU (Philippe), ROUCHE (Nicolas). *Réussir à l'école : des enseignants relèvent le défi.* Lyon : Chronique sociale ; Bruxelles : Vie ouvrière, 1987. 160 p.

.....

n° 61

La question qui se trouve au centre de cet ouvrage est la suivante : apprendre, pourquoi ? comment ? Une quarantaine de professeurs racontent comment ils relèvent les défis quotidiens de la classe, comment ils cherchent ou inventent ce qui va susciter l'apprentissage et permettre au plus grand nombre d'élèves de réussir. Leurs témoignages sont regroupés en cinq parties : les partenaires, l'enseignant n'est pas seul, il y a les autres professeurs, les élèves, l'équipe pédagogique, les parents. - Délivrer les langues : comment la lecture, la musique, la danse peuvent favoriser la prise de paroles des élèves. - Cultures en mouvement : celles des jeunes issus de l'immigration, celles de la télé, de la violence. - Le corps en jeu : le corps des élèves, le corps des enseignants, le corps grand oublié de l'école - Encore apprendre. .. comment ? pourquoi ? : le modèle du bon professeur de même que la seule méthode d'apprentissage, la bonne, n'existent pas.

.....

POIRIER (B.).

Etude des représentations élaborées par des élèves de CM1 autour de la notion d'événement : de l'actualité télévisée à l'événement historique. Paris : INRP, 1987. 143 p. (Rapports de recherches ; 1987/8.) n° 11

L'étude a concerné une population de 160 élèves, de 7 classes de CM1 de la région parisienne. A partir de la notion d'événement et de l'ensemble des représentations que les enfants élaborent autour de cette notion, est abordée l'étude de la situation d'apprentissage, que constitue le spectacle télévisuel. Les auteurs examinent ensuite les réactions des enfants à des extraits d'émissions de télévision, puis en dernier lieu la notion de "fête ou d'événement tragique" (agressions, violences, catastrophes naturelles.) L'irruption des médias dans la vie quotidienne des enfants modifie et élargit leur vision du monde ; la télévision entraîne-t-elle la focalisation des

intérêts sur les aspects évènementiels ou permet-elle d'enrichir la pensée ?

VEZIN (Liliane).

Communication des connaissances et activité de l'élève. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes, 1987. 227 p., bibliogr (24 p.) ✎ 22

Cet ouvrage présente un bilan des travaux récents de psychologie concernant la compréhension et la mémorisation de textes ainsi que des travaux de psychopédagogie relatifs à la transmission et à l'acquisition de connaissances. Quatre étapes sont distinguées : - le problème de l'organisation des connaissances transmises - l'étude de l'activité de l'organisation de l'élève et du rôle des ses connaissances antérieures - les différentes modalités de guidage susceptibles d'être proposées au cours de l'enseignement et leurs conditions d'efficacité - les caractéristiques de l'activité mise en oeuvre par l'élève au cours de l'étude d'un texte et des contrôles qu'il peut exercer sur cette activité. Les connaissances transmises par des textes sont acquises par une activité constructive, celle-ci conduit l'élève à élaborer une vue d'ensemble du texte ; c'est par l'intermédiaire de la construction de cette vue d'ensemble que l'élève parvient à un apprentissage en profondeur des connaissances.

Organisation pédagogique

BARRE DE MINAC (Christine), CROS (Françoise).

Pour une pédagogie centrée sur l'élève : trois pôles essentiels pour sa mise en oeuvre au collège. Paris : INRP, 1988. 128 p., bibliogr. (4 p.). (Rencontres pédagogiques : recherches / pratiques, secondaire premier cycle; 1988/20.)

✎ 11

Les auteurs ont choisi ici trois thèmes-clés pour une pédagogie différenciée : la prise en compte des besoins des élèves ; le fonctionnement d'une équipe pédagogique, sur la base de projet commun, de professeurs de disciplines différentes; une pédagogie du

concret qui répond à la préoccupation fondamentale d'une pédagogie centrée sur l'élève. Durant l'année scolaire 1982-1983, ont été réalisées des innovations pédagogiques relevant de la pédagogie différenciée (centrée sur l'élève) dans six collèges "tout venant" de Paris et de la province. Les enseignants de l'équipe (de diverses disciplines) ont choisi leur "entrée" dans la pédagogie différenciée et développé les pratiques leur tenant à coeur. Les chercheurs sont intervenus dans un deuxième temps, pour passer de l'action au récit de cette action, à son analyse : en quoi les activités présentées relèvent-elles de la pédagogie différenciée ? Quelles difficultés ont été rencontrées...? Tel est le contenu de cet ouvrage : récits rédigés par les enseignants, analyses théoriques par les chercheurs, pour les trois thèmes-clés retenus.

LIAUZU (Claude), LIAUZU (Josette), NASSE (Simone), TIECHE (Mireille).

L'école et l'immigration : enjeux culturels d'une société plurielle. Dossier critique, essai bibliographique, 1975-1987. Aix-en-Provence : IREMAM, 1987. 115 p. Index. ✎ 32

Ce document est composé de deux parties : un dossier critique qui analyse les enjeux culturels que représente la présence des enfants de migrants dans la structure scolaire et une bibliographie sélective. Cette bibliographie recense quelques 700 titres, en langue française et anglaise, parus entre 1975 et 1987 en France et dans quelques pays européens, et classés sous quatre rubriques : la problématique et les aspects généraux de l'interculturel - les nouvelles générations dans la société plurielle - la scolarisation des enfants de migrants - les problèmes pédagogiques. Des index par thèmes et par auteurs facilitent la recherche.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

TABBERER (Ralph).

Study and information skills in schools. Windsor : NFER Nelson, 1987. VII-244 p., fig., bibliogr. (4 p.) Index. (British library R & D report ; 5870.) ✎ 11
Cet ouvrage relate les observations faites dans les écoles et les résultats d'enquêtes sur les techniques de l'information et les méthodes d'études enseignées aux élèves afin de les préparer à trouver et à exploiter les documents leur permettant d'accéder aux savoirs, principalement au niveau secondaire. L'auteur décrit le rôle des bibliothèques et la formation de leurs utilisateurs et plus généralement les méthodes d'amélioration des compétences dans le domaine de la mémorisation de l'organisation et la synthèse des informations disponibles pour l'élève.

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE EDUCATIVE

Enseignement assisté par ordinateur

DEPOVER (Christian).

D'HAINAUT (L.), préf.

L'ordinateur media d'enseignement : un cadre conceptuel. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1987. 235 p., bibliogr. (37 p.) Index. (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.)

✎ 22

L'E.A.O. demande la connaissance, pour des enseignants, des possibilités de l'ordinateur et des mécanismes d'apprentissage ; c'est pourquoi l'auteur développe ici les variables qui affectent les composantes d'une situation d'E.A.O., les interactions entre les facteurs d'apprentissage, les caractéristiques de l'élève, le contenu enseigné, les actions d'enseignement. Le rôle du dialogue et du "feed-back" dans ce type d'enseignement est analysé.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

BASTIEN (Gérard).

L'étrange secret des méthodes de lecture. Lyon : CRDP, 1987. 351 p., bibliogr. (5 p.) ✎ 13

L'auteur a choisi de prendre les manuels de lecture du CP, publiés de 1930 à nos jours, de les considérer comme un tout et d'étudier, par le biais de l'analyse du discours, le système interne constitutif de ces méthodes. Il s'est tout d'abord attaché à discerner dans les méthodes de lecture les conceptions sous-jacentes de l'orthographe et à les comparer : ces méthodes se soucient-elles de cohérence en matière orthographique ? mènent-elles à construire les fondements de la structuration de l'orthographe ? Il s'interroge ensuite sur la langue : la "simplification" linguistique induite par le mécanisme traditionnel "de lecture" s'attaque à l'authenticité du langage ; il justifie ses doutes sur un mécanisme d'apprentissage qui, atteignant le cœur même du langage, engendre une langue spécifique, largement artificielle, coupée des acquis linguistiques de l'enfant de six ans. Il analyse enfin l'idéologie qui sous-tend ces manuels, mettant à jour les postulats pédagogiques et psychologiques qui fondent ces manuels des années 30 à aujourd'hui.

BLANC (H), éd., LE DOUARON (M.), éd., VERONIQUE (D.), éd.

S'approprier une langue étrangère. Paris : Didier érudition, 1987. 333 p., tabl., bibliogr. (10p.) Index. (Linguistique ; 20.) ✎ 15

L'un des principaux résultats livrés dans la première partie de ce volume d'Actes, "Interactions", est une discussion serrée de ce qu'est la communication exolingue. Les travaux réunis dans les deuxième et troisième parties, "Activités langagières : référence, discours", sont essentiellement consacrés à l'appropriation de la référence spatiale,

temporelle et pronominale et à la mise en oeuvre de procédés de structuration de l'information par des apprenants d'origine linguistique variée. La quatrième partie, "Appropriations de l'écrit", s'intéresse aux démarches de l'apprenant aux prises avec les codages substitutifs de la langue cible. Dans la cinquième et dernière partie, "Genèses et déperditions linguistiques", les auteurs s'interrogent notamment sur le fait de savoir si la pidginisation et la créolisation, d'une part, et l'acquisition d'une langue seconde, sont, sur le plan linguistique, un seul et même phénomène.

BOUNOURE (Annick), DELCLAUX (Maurice), PASTIAUX (Jean).

L'enseignement du français vu par des lycéens et leurs professeurs. Paris : INRP, 1987. 159 p., tabl. (Rapports de recherches ; 1987/7.) 11

Cette étude sur les représentations des enseignants et des élèves à l'égard de l'enseignement du français dans les lycées d'enseignement général et technique et dans les LEP est un des thèmes particuliers de l'étude plus générale intitulée : "les dissonances culturelles affectant les relations entre enseignants et élèves dans les établissements scolaires". Les différentes analyses des questionnaires envoyés à des enseignants et à des élèves de seconde et de première année de BEP ont permis de dégager leurs représentations liées aux finalités de la discipline, de comparer leurs réponses selon la filière d'enseignement, de mettre en relation les réponses et les caractéristiques socio-démographiques des individus, de cerner les écarts et les proximités entre professeurs et élèves, dans l'enseignement long et court.

KILCHER-HAGEDORN (Helga), OTHENIN-GIRARD (Christine), DE WECK (Geneviève).

BRONCKART (Jean-Paul), préf.

Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques. Berne : Peter Lang, 1987. 246 p., tabl., biblio-

gr. (5 p.). (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.) 11

Les auteurs cherchent ici à comprendre quel savoir grammatical les élèves se constituent et quelles procédures ils développent pour le construire. Pour cela, 1600 élèves d'écoles primaires de Genève ont participé à une expérimentation, une partie ayant reçu un enseignement traditionnel, l'autre un enseignement rénové. Les auteurs ont retenu les notions de nom, de verbe, d'adjectif et de complément d'objet direct ; ils ont présenté aux élèves des épreuves de type scolaire dans lesquelles il s'agissait de repérer les éléments pouvant appartenir à l'une ou l'autre des catégories lexicales étudiées. L'analyse des résultats confirme l'hypothèse de départ de la recherche : les représentations grammaticales des élèves ne sont pas le reflet fidèle des informations théoriques qui leur sont transmises ; la réflexion des élèves fait intervenir des critères, de nature formelle ou de nature logico-sémantique. Dans une deuxième partie, les auteurs s'interrogent sur les finalités de l'enseignement de la grammaire et sur les apports (et les limites) des sciences de référence, la linguistique, la psychologie, la psycholinguistique, à l'élaboration d'une pédagogie de la langue maternelle.

Problèmes d'écriture. Paris : INRP, 1988. 128 p., ill. (Rencontres pédagogiques : recherches/pratiques, élémentaire ; 1988/19.) 11

Le dossier présenté ici est une première synthèse des travaux des équipes INRP - Français ayant travaillé sur les problèmes d'écriture, à l'école élémentaire, de 1983 à 1987. Ces problèmes sont abordés selon les angles suivants : - Situations et enjeux de la communication (Qui écrit ? A qui écrit-on ? Dans quel but) - Types de textes (Comment s'organise un texte ? A quelles contraintes thématiques, textuelles est-il soumis ? Quels sont les apprentissages mis en oeuvre lors de la rédaction d'un texte de fiction, argumentatif) ; - Les marques linguistiques (l'ensemble des signes linguistiques dont la mise en oeuvre va donner au texte son apparence perceptible) ; - L'élaboration de critères, c'est-à-dire la formulation progressive par les élèves

des exigences de chaque tâche d'écriture spécifique et des traits caractéristiques des textes à produire.

Enseignement des sciences humaines et sociales

MARBEAU (Lucile), AUDIGIER (François).

Actes du colloque. Paris : INRP, 1987. 350 p., ill. ✎ 14

L'objet de ce colloque a été le concept de représentation, son usage et son intérêt en didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales, à tous les niveaux d'enseignement. Certaines communications ont également abordé le problème des représentations dans d'autres disciplines (EPS, sciences, ...).

WILSON (M.D.).

History for pupils with learning difficulties. London ; Sydney ; Toronto : Hodder and Stoughton, 1985. 170 p., tabl. Index. ✎ 22

Cet ouvrage propose des moyens pratiques fondés sur l'expérience de l'auteur pour aborder l'enseignement de l'histoire avec des enfants de niveau scolaire et intellectuel assez faible. Il rend compte également des fondements théoriques de cet enseignement. M.D. Wilson fait une synthèse des courants de la recherche pédagogique, des idées, des innovations dues aux enseignants eux-mêmes et propose un débat ouvert sur le thème de l'éducation spéciale en choisissant la discipline historique dans le contexte du tronc commun d'études. Les différentes étapes du travail pédagogique sont décrites : définition de l'enfant en difficulté, planification d'un programme adapté, stratégies du maître. Le rôle dynamique de l'école dans l'innovation et l'évaluation est souligné.

Education physique et sportive

DEFRANCE (Jacques).

L'excellence corporelle : la formation des activités physiques et sportives modernes

(1770-1914). Rennes : Presses universitaires de Rennes 2 ; Paris : STAPS, 1987. 208 p., tabl., bibliogr. (7 p.). (Cultures corporelles ; 1.) ✎ 13

Dans les sociétés industrielles, les exercices du corps deviennent des activités permanentes et organisées : comment se sont formées ces institutions ? Quel genre d'action a-t-il fallu mener pour les construire ? Quels groupes s'en sont chargés ? Dans quelles conditions sociales et culturelles ? Prenant l'exemple de la France, l'analyse procède selon une démarche sociologique appliquée à des matériaux historiques (de 1760 à 1914). Trois périodes sont distinguées : Fin 18e : l'éducation physique prend sa forme moderne ; des luttes éthiques dans le domaine des rapports politiques visant à définir ce que doit être un régime de vie normale sont à l'origine de cette nouvelle division pratique posant l'éducation du corps comme univers séparé. 19e : l'usage des gymnastiques s'étend ; le goût pour l'exercice est absent, sa diffusion est contrôlée ; des visions contradictoires de la pratique s'affrontent, chacune partant de critères du jugement du milieu qui la porte. Fin 19e-début 20e : l'irruption des sports, la création d'organisations et d'une profession spécialisées marquent la formation du véritable champ des pratiques d'exercice.

DURAND (Marc).

L'enfant et le sport. Paris : PUF, 1987. 240 p., tabl., fig., bibliogr. (25 p.). Index. (Pratiques corporelles.) ✎ 22

Une enquête du Centre d'Etude d'Opinion (1979) montre que le sport est le loisir favori des enfants ; il représente également un événement social considérable en pleine expansion. L'auteur s'efforce de chercher dans les travaux de la psychologie expérimentale des éléments de réponse à quelques-unes des multiples questions que pose la pratique sportive de l'enfant. Cinq thèmes sont abordés : les motifs de la pratique sportive, les représentations de l'enfant et ses conduites en compétition, l'acquisition et la réalisation des performances motrices chez l'enfant, le problème de la sélection et de la détection des enfants talentueux.

VIGARELLO (Georges).

Une histoire culturelle du sport : techniques d'hier... et d'aujourd'hui. Paris : EPS ; Robert Laffont, 1988. 208 p., ill. n° 13

L'histoire des techniques corporelles peut être envisagée sous deux angles : 1- Une histoire de la technique, qui recense les détails d'une opération technique elle-même, pour en désigner chaque changement. La modification des procédures de franchissement dans le saut en hauteur par exemple ; il s'agit alors d'un ensemble que seule une approche technicienne permet de saisir ; 2- Une démarche plus globale, qui réintègre cette histoire des techniques dans un ensemble historique, lui-même déjà très ouvert sur l'économie, la démographie... ; il s'agit d'évoquer les transformations de la science, de la technologie ou de la culture pour interpréter des modifications plus spécifiques. C'est l'interrogation sur le rôle des nouveaux matériaux dans la transformation de certaines techniques corporelles, sur le rôle des nouveaux moyens d'observation, sur celui des nouvelles représentations du corps, ou l'interrogation sur l'influence des normes sociales et culturelles. Cet ouvrage combine ces deux démarches : respecter l'histoire singulière de chaque technique et prospecter ses convergences possibles avec celle des autres champs.

Education civique, politique, morale et familiale

Education aux droits de l'homme. Paris : INRP, 1987. 372 p. (Rapports de recherche ; 1987/13.) n° 11

Ce rapport présente les résultats d'une recherche menée de 1984 à 1987 sur l'éducation aux droits de l'homme, au niveau maternelle, élémentaire et secondaire. L'objectif était d'énoncer un corpus de connaissances à faire construire dans le cadre d'une éducation aux droits de l'homme, les conditions de sa transmission et de son acquisition par les élèves. La première partie est une synthèse des réflexions des chercheurs sur le corpus lui-même et les travaux des élèves : quel est le

sens des mots droits et homme ; approche historique, philosophique et juridique ; les problèmes pédagogiques et didactiques rencontrés pour mettre en place cette éducation. La deuxième partie est une approche plus concrète : elle propose des travaux réalisés avec les élèves, dans les classes et les établissements, des exemples d'interdisciplinarité : l'éducation aux droits de l'homme et les lettres, l'histoire, l'éducation civique, la biologie, la vie scolaire.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2).

Enseignement des sciences

Annales de didactique et de sciences cognitives, n° 1, 1988, 281 p. n° 14

Ce volume présente des travaux qui ont été exposés au séminaire de didactique des mathématiques de Strasbourg, durant l'année 1986-1987. Les divers articles mettent l'accent sur l'importance des questions relatives au langage et aux divers registres de représentations utilisées, et sur l'apport que peuvent fournir les développements de la psychologie cognitive, de l'intelligence artificielle et de certaines branches de la linguistique, en didactique des mathématiques. Six approches ont été retenues : Approches cognitives de la démarche mathématique - Géométrie - Activités de programmation - Opérations arithmétiques élémentaires - Probabilités - Outils d'expression et de représentation.

BOYER (Régine), TIBERGHEN (Andrée). *Les finalités de l'enseignement de la physique et de la chimie vues par les professeurs et les élèves.* Paris : INRP, 1988. 33 p., tabl. n° 11

Ce rapport donne les résultats d'une enquête nationale réalisée auprès de professeurs et d'élèves de classes de seconde sur les finalités de l'enseignement des sciences physiques. A partir des données recueillies auprès des professeurs, les auteurs ont été amenés à se poser deux questions : quelles finalités accordent-ils à leur enseignement (acquisition de

connaissances, ouverture à l'environnement scientifique...)? Comment les mettent-ils en oeuvre? Quant aux élèves, "l'enseignement de physique et de chimie est celui qui provoque l'intérêt médiocre ou le désintérêt du plus grand nombre d'élèves à ce niveau d'études"; les raisons invoquées sont diverses et plusieurs logiques de réponses sont proposées. Les auteurs notent en conclusion que les élèves et les professeurs attribuent des buts et des finalités aux sciences physiques selon des logiques entrecroisées : celle du système éducatif ; celle de la discipline, elle concerne les références internes (discipline objet) ou externes (discipline instrument).

Connaissances mathématiques à l'école primaire : bilan des acquisitions en fin de première année. Berne : Peter Lang, 1988. Vol. 1, 156 p., fig. (Exploration : cours et contributions pour les sciences de l'éducation.) 11

Le programme de mathématique s'articule autour de quatre parties qui sont traitées parallèlement de la 1ère à la 4e année du cycle primaire : ensembles et relations, numération, opérations, découverte de l'espace. Pour chacune, des tests collectifs et individuels ont été passés par des élèves de 7 ans. Dans la deuxième partie, les auteurs ont utilisé la méthode statistique de l'analyse des correspondances pour présenter de façon synthétique les résultats de chaque question et pour faire apparaître l'effet des facteurs du contexte pédagogique, psychosocial.

COLOMB (Jacques), dir., RICHARD (Jean-François), dir.

Résolution de problèmes en mathématique et physique. Paris : INRP, 1987. 283 p., tabl. (Rapports de recherches ; 1987/12.) 11

Trois types de questions ont été étudiées qui correspondent aux trois axes de la problématique générale de la résolution de problèmes, source de difficultés très importantes pour les élèves aux différents niveaux de la scolarité : §- l'interprétation du problème : le rôle de la formulation des énoncés dans la résolution de problèmes arithmétiques. §- l'apprentis-

sage d'heuristiques de résolution de problèmes : le raisonnement déductif en géométrie, la construction inductive d'un modèle en mécanique. §- la construction de connaissances nouvelles à partir de la solution de problèmes : la division à l'école primaire, l'utilisation de la calculatrice pour construire la notion d'opérateur multiplicatif, en LEP et en classe en 4ème, l'acquisition de la notion de quantité de mouvement en simulant sur micro-ordinateur des situations de chocs.

GIORDAN (A.), dir., MARTINAND (J.-L.), dir. *Modèles et simulation.* Paris : A. Giordan, 1987. 659 p., ill. 15

Trois thèmes se sont dégagés au cours de ces 9ème Journées internationales sur l'éducation scientifique : - le thème des "modèles spontanés" : il s'est agi de réinterpréter les travaux sur les représentations, les explications, les conceptions dans la perspective de l'enseignement-apprentissage de la modélisation ; - le thème de la simulation dans la science et la technique : voulant développer des activités de simulation à l'école, il est nécessaire de mieux connaître les fonctions, les méthodes de la simulation dans les pratiques de la recherche ou de l'industrie ; - le thème des activités de modélisation et de simulation dans l'éducation et la communication scientifique : quelles sont les tendances, les difficultés, les réussites ?

GOTT (Richard), DAVEY (Angela), GAMBLE (Reed), HEAD (Jenny), KHALIGH (Nasrin), MURPHY (Patricia), ORGEE (Tony), SCHOGIRLF (Beta), WELFORD (Geoff).

Science in schools : ages 13 and 15. A report on the 1982 surveys of science performance of pupils of ages 13 and 15 to the Department of education and science.

London: Department of education and science, 1985. IX-325 p., tabl., bibliogr. (2 p.). (Research report; 3.) 11

Ce rapport donne un tableau de contenu des sujets scientifiques offerts aux élèves de 13 et 15 ans dans les écoles secondaires britanniques et il évalue les performances des élèves dans l'utilisation d'instruments, d'informa-

tions, l'application de concepts de biologie, chimie, physique. Une comparaison des performances entre les garçons et les filles est élaborée. En ce qui concerne la comparaison des résultats entre la population à 13 ans et à 15 ans, le risque d'exploiter des données qui ne sont pas strictement comparables est souligné.

PERRET (Jean-François), GEORGE (Elizabeth), JAQUET (François).

Connaissances mathématiques à l'école primaire : bilan des acquisitions en fin de deuxième année. Berne : Peter Lang, 1988. Vol. 2, 114 p., fig. (Exploration : cours et contributions pour les sciences de l'éducation.) ✎ 11

Les questions et leur analyse ont été regroupées en quatre grands chapitres : ensembles et relations, numération, opérations, découverte de l'espace. Dans chacun de ces chapitres, les questions (collectives ou individuelles) sont subdivisées en domaines correspondant chacun à un type de tâches particulier.

PERRET (Jean-François).

Connaissances mathématiques à l'école primaire : bilan des acquisitions en fin de troisième année. Berne : Peter Lang, 1988. Vol. 3, 178 p., fig., bibliogr. (2 p.). (Exploration : cours et contributions pour les sciences de l'éducation.)

✎ 11

Les questions et leur analyse ont été regroupées en quatre grands chapitres : ensembles et relations, numération, opérations, découverte de l'espace. Dans chacun des chapitres, les questions, collectives ou individuelles posées à des enfants de 8 - 9 ans, sont subdivisées en domaines correspondant chacun à un type de tâches particulier.

PERRET (Jean-François).

Connaissances mathématiques à l'école primaire : présentation et synthèse d'une évaluation romande, fascicule introductif. Berne : Peter Lang, 1988. 130 p.,

bibliogr. (3 p.) (Exploration : cours et contributions pour les sciences de l'éducation.) ✎ 11

Le nouveau curriculum de mathématique introduit en Suisse romande à l'école primaire, dès 1973 a fait l'objet de recherches évaluatives conduites à l'IRDP. Les auteurs ont choisi de présenter à un large public celle portant sur l'évaluation des connaissances des élèves en mathématique. Le but de ce volume introductif est tout d'abord de replacer l'enquête romande dans le cadre d'enquêtes réalisées en France, en G.B., aux USA. Il aborde ensuite les aspects plus techniques et méthodologiques : les types d'instruments d'évaluation adoptés, l'analyse des données recueillies..., et les apports et les limites de cette évaluation, apport notamment à la compréhension des processus de changement dans le champ pédagogique.

VERGNAUD (Gérard), éd., BROUSSEAU (Guy), éd., HULIN (Michel), éd.

Didactique et acquisition des connaissances scientifiques. Grenoble : La Pensée sauvage, 1988. 410 p., tabl. (Recherches en didactique des mathématiques.) ✎ 15

Les communications à ce premier colloque du Groupement de Recherches Coordonnées (GRECO) sont regroupées autour des thèmes suivants : - Interaction entre mathématiques et physique - Représentation de l'espace - Enseignement de la géométrie et du dessin technique - Modélisation et algébrisation - Didactique de l'informatique - Informatique et enseignement.

Informatique et enseignement

BARON (Georges-Louis).

LANGOUET (Gabriel), dir.

La constitution de l'informatique comme discipline scolaire : le cas des lycées. Paris : Université René Descartes, 1987. 229 p., bibliogr. (16 p.) ✎ 13

Cette thèse s'intéresse à la constitution de l'informatique comme discipline scolaire : genèse et fonctionnement du dispositif mis en

place pour accompagner l'introduction de l'informatique dans l'enseignement. Dans la deuxième partie est étudiée la naissance des utilisations pédagogiques de l'informatique dans l'enseignement, selon 3 périodes bien typées : avant 1970 (premières tentatives) ; 1970-1980 (fondation) ; après 1980 (expansion-diffusion). La troisième partie est spécifiquement consacrée à l'aspect "objet d'enseignement" de l'informatique, au départ discipline technique du secteur tertiaire, puis dans les années 80, discipline de formation générale. Le développement quantitatif des options, les représentations des élèves, la formation des enseignants sont également analysés.

U - EDUCATION SPECIALE

Handicaps et inadaptation

MORVAN (Jean-Sébastien).

SELOSSE (Jacques), préf.

Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés, en formation. Vanves : CTNERHI, 1988. 2 vol., 537 p., bibliogr. (7 p.) (Flash informations.) ✻ 11

Les objectifs généraux de cette recherche sont de cerner les représentations-attitudes des futurs intervenants socio-éducatifs (éducateur spécialisé, assistant de service social, enseignant spécialisé), leur homogénéité ou hétérogénéité selon les professions et par là de dégager d'éventuelles spécificités professionnelles ; de rechercher les convergences et divergences des représentations-attitudes selon les formes de handicaps et d'inadaptations considérés (handicaps physiques, mentaux, mésadaptés socio-affectifs). Les résultats sont présentés en deux parties : 1) l'étude des représentations-attitudes à travers les motivations, les appréhensions face aux métiers d'éduquer, d'enseigner, les images du handicap et de l'inadaptation, les représentations des fonctions et qualités professionnelles, les attentes et les décalages par rapport à la formation ; 2) l'anticipation étu-

diée sous un angle double : les ancrages et ressorts de la négociation (quel est le socle de rattachement des représentations ? : quelles forces sous-tendent l'acte professionnel ?) ; la négociation proprement dite (la confrontation première, l'organisation de l'espace, son déroulement.)

VAYER (Pierre), RONCIN (Charles).

L'intégration des enfants handicapés dans la classe. Paris : ESF, 1987. 168 p., fig. (Science de l'éducation.) ✻ 22

On ne peut aborder le problème de l'intégration des enfants handicapés que si on s'élève au-dessus du débat imposé par l'Institution scolaire. C'est pourquoi ce travail est centré sur deux données : la nécessité vitale de la différence entre les individus et la nécessité sociale de la convivialité, deux données qu'il s'agit d'harmoniser. A partir d'expériences réalisées dans le monde, les auteurs montrent que le handicap de l'enfant n'est pas un facteur de répulsion ou d'attraction pour les enfants dits normaux. L'enfant handicapé est recherché, accepté ou toléré en fonction du sentiment de sécurité qu'il apporte aux autres ; il faut évidemment différencier la situation de la classe et la situation de jeu. Les enfants ont des capacités de tolérance plus importantes que celles des adultes. L'organisation harmonieuse des rapports dans l'ensemble - classe ne peut se réaliser que si la classe est comprise comme un ensemble de structure relationnelles, les groupes d'enfants constitués à partir du libre choix des partenaires. D'où l'intérêt de la convivialité, c'est-à-dire d'une approche centrée sur les échanges au sein de la structure sociale. La différence rend la situation dynamique.

X - EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Education & culture populaires

RANCIERE (Jacques).

Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris : Fayard, 1987. 235 p. ✻ 5

En 1818, Joseph Jacotot, révolutionnaire exilé et lecteur de littérature française à l'Université de Louvain, commença à semer la panique dans l'Europe savante. Il proclama que l'on peut enseigner ce qu'on ignore et qu'un père de famille, pauvre et ignorant, peut, s'il est émancipé, faire l'éducation de ses enfants, sans le secours d'aucun maître explicateur. Il indiqua le moyen de cet enseignement universel : apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste d'après ce principe - tous les hommes ont une égale intelligence.

UEBERSCHLAG (Georges), éd., MULLER (Françoise), éd.

Education populaire : objectif d'hier et d'aujourd'hui. Lille : PUL, 1987. 301 p. (UL3.) ✻ 13

C'est à la fin du 19^e et au début du 20^e que l'éducation populaire commence à devenir un concept spécifique, bien que ses racines philosophiques, ses origines concrètes, remontent à des siècles dans le passé. On assiste alors à une série d'expériences originales, initiatives individuelles ou expériences dues à des mouvements populaires d'inspiration philanthropique, libérale, politique, religieuse... Les textes réunis dans cet ouvrage analysent l'apport et la valeur actuelle de certaines expériences et initiatives ; le cadre est limité à l'Europe du Nord-Ouest qui était alors un laboratoire d'idées : l'expérience pédagogique de Wickersdorf (RDA), les écrivains prolétariens suédois, les patronages et l'éducation populaire en France, le mouvement pour une pédagogie universitaire en Allemagne, Philip Magnus et l'introduction de l'enseignement du travail manuel dans les écoles primaires en Angleterre (1884-1890)...

Loisirs

Midi-Pyrénées, chiffres et lettres : données statistiques et documentaires sur le livre et la lecture en Midi-Pyrénées. Toulouse : ADDOCC, 1988. 112 p. ✻ 11

Dans cette étude sur le livre et la lecture en Midi-Pyrénées, les points suivants ont fait l'objet d'une analyse : l'édition de livres ; les points de vente du livre ; les bibliothèques

municipales ; les BCP ; les dépenses culturelles publiques consacrées au livre et à la lecture ; les pratiques culturelles. Les données recueillies font notamment ressortir, dans le domaine de l'édition, le poids de Toulouse et de la Haute-Garonne (39 % des éditeurs) ; la région Midi-Pyrénées a un niveau d'équipement des BCP (fonds de livres, disques, bibliobus...) supérieur à la moyenne nationale, bien que des disparités entre départements puissent être observées ; la part relative consacrée en 1984 au secteur du livre et de la lecture dans le budget culturel du département apparaît là aussi supérieure à la moyenne nationale (3,6 %) ; si la population de Midi-Pyrénées possède en moyenne un peu moins de livres que la moyenne nationale, la proportion d'inscrits dans une bibliothèque est sensiblement plus importante, ce qui s'explique sans doute par la dominante rurale de la région considérée.

Z - INSTRUMENTS GENERAUX D'INFORMATION

BURIDANT (Claude), PELLAT (Jean-Christophe).

L'orthographe française dans tous ses états : essai de bibliographie raisonnée. Strasbourg : CRDP, 1987. 80 p. Index. ✻ 32

Ce document recense 469 documents (livres, articles de revues, rapports...) parus entre 1953 et 1986 en langues française, anglaise, allemande, espagnole. Le plan adopté est le suivant : - l'orthographe en général, les systèmes d'écriture et les unités graphiques ; - l'orthographe française (histoire, les problèmes de réforme, la pédagogie, les instructions officielles) ; - orthographe et français langue étrangère.

SUCH (Marie-France), PEROL (Dominique).

Initiation à la bibliographie scientifique. Paris : Promodis ; Editions du Cercle de la librairie, 1987. 304 p. ✻ 3

Cet ouvrage doit permettre à tout étudiant ou tout chercheur engagé dans une recherche et

devant élaborer une bibliographie, de connaître les principaux documents de référence, les supports et les moyens d'y accéder. Le domaine concerné est ici l'information scientifique et technique (mathématiques, physique, chimie, sciences de la vie, informatique...). Sont présentés : - les ouvrages de référence (encyclopédies, traités...) - les documents primaires (périodiques, litté-

ture grise) - les documents secondaires (les bibliographies imprimées, les bibliographies de sommaires, les bibliographies générales scientifiques et les bases de données correspondantes...). Cette analyse est complétée par l'exposé de principes essentiels pour l'organisation d'une documentation personnelle et par un aperçu du réseau documentaire français.

SOUTENANCES DE THÈSES PARIS & RÉGIONS – 1987

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.

• Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales

PEYRAT (Michel).- *Éducation populaire et libérations. L'action éducative "korpa" en Bolivie de 1977 à 1985 confrontée à d'autres expériences latino-américaines.*

Sociologie. Octobre 1987. Dir. de recherche : RABENORO, Aubert.

• Université d'Aix-Marseille 1

FORESTAL PICQUETTE (Chantal).- *Critique de la systémique en didactique des langues étrangères. Contribution à l'épistémologie d'une discipline.*

Linguistique. Octobre 1987. Dir. de recherche : CORTES, Jacques.

ROBEANTS (Marie José).- *Étude du développement et du fonctionnement cognitif d'enfants haïtiens.*

Psychologie. Octobre 1987. Dir. de recherche : ORSINI-BOUICHOU, Francine.

VARGAS (Claude). *Langage et norme(s) à l'école primaire. Analyse sociolinguistique des textes officiels de la Révolution à nos jours.*

Linguistique. Octobre 1987. Dir. de recherche : TOURATIER, Christian.

• Université de Bordeaux 2

CHIAROTTO LABORDA (Anna).- *Contribution à une approche de nouveaux besoins ludiques des enfants : réponses actuelles et diverses de l'institution ludothèque.*

Sciences de l'éducation. Octobre 1987. Dir. de recherche : WITTWER, Jacques.

PEYRE (Pierre).- *Contribution à l'analyse et à l'optimisation d'un système éducatif : la formation permanente en milieu hospitalier.*

Sciences de l'éducation. Octobre 1987. Dir. de recherche : CORMIER, Daniel.

• Université de Franche-Comté

VAILLEAU (Françoise).- *Méthode audio-visuelle et apprentissage de la lecture/écriture par des adolescents migrants.*

Linguistique. Mai 1987. Dir. de recherche : PEYTARD, Jean.

• Université de Grenoble 2

GIMARET (Janine).- *Contribution de la psychologie à une responsabilisation des enseignants au problème de l'échec scolaire.*

Sciences de l'éducation. Décembre 1987.

Dir. de recherche : CLAUSTRE, Henri.

• *Université de Lille 3*

GRETKOWSKA (Christine).- *Contribution à l'étude comparative de l'adaptation sociale d'enfants français et immigrés de six à neuf ans.*

Sciences de l'éducation. Janvier 1987.
Dir. de recherche : MAYEUR, Françoise.

• *Université de Lyon 2*

BA (Thiernoaliou).- *Pratiques éducatives, mutations sociales et dynamismes villageois dans la moyenne vallée du Sénégal.*

Sciences de l'éducation. Octobre 1987.
Dir. de recherche : MAGNIFICAT, Maurice.

DEVILLERS (Gérard).- *La mission d'éducation permanente de Montbéliard. Contribution à l'éducabilité des adultes.*

Sciences de l'éducation. Octobre 1987.
Dir. de recherche : AVANZINI, Guy.

GAILLOT (Bernard A.).- *Évaluer 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.*

Sciences de l'éducation. Octobre 1987.
Dir. de recherche : DUBORGEL, Bruno.

PECHOU PELLEGRIN (Anne).- *Hermès au secours de Babel. Didactique des interactions de groupe et de l'expression personnalisée pour assurer une communication motivée en langue étrangère.*

Linguistique. Octobre 1987. Dir. de recherche : LAVOREL, Pierre.

• *Université de Nantes*

TERRAIL (Jean-Pierre).- *L'individuation ouvrière.*

Sociologie. Octobre 1987. Dir. de recherche : VERRET, Michel.

• *Université de Paris 1*

DIOUF (Dally).- *Éducation non formelle et développement : le cas du Sénégal.*

Sociologie. Octobre 1987. Dir. de recherche : DAVID, Marcel.

• *Université de Paris 3*

ALARIE GENDRON (Violette).- *Formation endogène et développement auto-centré. Etude d'une micro-région : le diocèse du cap-haïtien.*

Sociologie. Septembre 1987. Dir. de recherche : RABENORO, Aubert.

ZUBER HAHNE (Gertrud).- *L'église protestante et la question scolaire en Prusse au dix-neuvième siècle.*

Etudes germaniques. Septembre 1987.
Dir. de recherche : KREBS, Gilbert.

• *Université de Paris 5*

AGOSTINI (Dominique).- *Culture et éducation chez Thorstein Veblen.*

Sciences de l'éducation. Septembre 1987.
Dir. de recherche : PORCHER, Louis.

ANDRIEU (Gilbert).- *L'homme et la force. Une histoire de la force à travers des pratiques commercialisées au XIXème et au XXème siècles.*

Sciences de l'éducation. Octobre 1987.

Dir. de recherche : VIGARELLO, Georges.

DERFOUFI (Mourad).- *Capacités linguistiques et compétence textuelle chez des élèves marocains du second cycle.*

Linguistique. Octobre 1987. Dir. de recherche : FRANCOIS, Frédéric.

FROMENT (Mireille).- *Temps et dramatisation dans des récits écrits d'élèves de cinquième.*

Linguistique. Octobre 1987. Dir. de recherche : FRANCOIS, Frédéric.

GOUDAILLIER (Jean-Pierre).- *Phonologie fonctionnelle expérimentale (P.F.E.) : principes théoriques, illustrations et application aux occlusives d'enfants francophones français et québécois.*

Linguistique. Octobre 1987. Dir. de recherche : FRANCOIS-GEIGER, Denise.

HENRIOT-VAN ZANTEN (Agnès).- *L'école et le milieu local.*

Sciences de l'éducation. Juillet 1987. Dir. de recherche : ISAMBERT-JAMATI, Viviane.

JULLIEN-MUHLEMANN (Micheline).- *Etude de quelques effets de l'initiation à l'informatique sur la capacité de gestion cognitive de l'élève de 10-11 ans.*

Psychologie. Juin 1987. Dir. de recherche : BEAUDICHON, Janine.

KOULANINGA (Abel). *L'éducation chez les Pygmées de Centrafrique.*

Sciences de l'éducation. Juillet 1987. Dir. de recherche : LETHANH KHOI.

LACOURLY (Rita Marina).- *Le processus d'apprentissage : rapport pédagogique et contexte socio-culturel. Etude de*

l'échec scolaire dans les écoles publiques de Forteleza - Ceara - Brésil.

Sciences de l'éducation. Juillet 1987. Dir. de recherche : LANGOUET, Gabriel.

MISSAKIRI (Marcel).- *Les enfants et la langue française dans les écoles primaires de Brazzaville : cas de Bacongo.*

Linguistique. Octobre 1987. Dir. de recherche : CALVET, Louis-Jean.

NOUJAIM NOUJAIM (Zaizaf).- *Ecole et socialisation au Liban.*

Sociologie. Mai 1987. Dir. de recherche : LAGNEAU, Janina.

PILLE (Jean-Pierre).- *La notion de verbe : un exemple du développement de l'activité métalinguistique de l'enfant.*

Sciences de l'éducation. Septembre 1987. Dir. de recherche : PIERRAUT LE BONNIEC, Gilberte.

ROMERO LE GUEVEL (Annick).- *Mais pourquoi n'apprend-il pas à lire ? Essai de compréhension clinique des échecs rebelles en lecture.*

Psychologie. Octobre 1987. Dir. de recherche : DEBRAY, Rosine.

• Université de Paris 8

ASSY (Edmond Paul).- *Conditions socio-linguistiques et apprentissage lecture-écriture chez les enfants ivoiriens du CPI du village.*

Sciences de l'éducation. Septembre 1987. Dir. de recherche : HESS, Rémi.

BAKIRTZIS (Konstantinos).- *Le sentiment de liberté.*

Sciences de l'éducation. Juin 1987. Dir. de recherche : LOBROT, Michel.

KILANI RONIA (Chantal).- *Les comportements symboliques dans la genèse de la représentation chez l'enfant.*

Sciences de l'éducation. Avril 1987.
Dir. de recherche : TRAN THONG.

LESTRAT (Jacques).- *Stratégie de changement de mentalités et de conduites. Prévention du risque alcool en entreprise. Approche psychosociologique.*

Sciences de l'éducation. Septembre 1987.
Dir. de recherche : LOBROT, Michel.

MANERO BRITO (Roberto).- *L'institutionnalisation. Introduction pour une histoire de l'analyse institutionnelle.*

Sociologie. Octobre 1987. Dir. de recherche : LOURAU, René.

NSINGUI-BARROS (Pedro M.).- *La fonctionnalité de l'alphabétisation au Mali et en Angola.*

Sciences de l'éducation. Octobre 1987.
Dir. de recherche : DEBEAUVAIS, Michel.

PAIDASSI (Mary Mireille).- *L'imitation et l'espace mental dans la genèse de la représentation chez l'enfant.*

Sciences de l'éducation. Octobre 1987.
Dir. de recherche : TRAN THONG.

• Université de Paris 9

CREMET LEFEUVRE (Françoise).- *Etude de cas sur l'anglais des réunions internationales dans le domaine du transport aérien. Esquisse d'un enseignement spécifique.*

Sciences de gestion. Octobre 1987. Dir. de recherche : RIVAS, Michèle.

MORDOHAY (François).- *Approche de la maintenance dans les établissements publics du second degré : lycées et col-*

lèges.

Sciences de gestion. Septembre 1987.
Dir. de recherche : JARNIOU, Pierre.

• Université de Paris 10

CIPOLATTI (Maria Crist.).- *Etude sur l'acquisition hétérochronique des notions et du raisonnement chez les débiles mentaux.*

Psychologie. Octobre 1987. Dir. de recherche : ZAZZO, René.

GLEYSE (Jacques).- *Les paradoxes d'une intégration institutionnelle. Images de l'éducation physique et sportive du secondaire.*

Sciences de l'éducation. Décembre 1987.
Dir. de recherche : FERRY, Gilles.

IONESCU JOURDAN (Colette).- *Analyse des décalages entre niveau intellectuel et rendement scolaire. Recherche des facteurs explicatifs.*

Psychologie. Mars 1987. Dir. de recherche : ZAZZO, René.

KAYOULOU (Paul).- *Culture ancestrale et apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les Bakongo en République populaire du Congo.*

Sciences de l'éducation. Mars 1987.
Dir. de recherche : FILLoux, Jean-Claude.

NATANSON LEFEVRE (Madeleine).- *Réparation symbolique et alliance pédagogique.*

Sciences de l'éducation. Octobre 1987.
Dir. de recherche : FILLoux, Jean-Claude.

RANALINIRINAHARISOA (Liliane).- *La formation continue des enseignants de l'éducation de base à*

Madagascar.

Sciences de l'éducation. Juin 1987. Dir. de recherche : FERRY, Gilles.

• *Université de Paris 13*

RAMI AZOUI (El Batoul).- *La formation pédagogique des enseignants du premier cycle du secondaire, le cas des centres pédagogiques régionaux de Rabat (CPR).* Sciences de l'éducation. Décembre 1987. Dir. de recherche : POINSSAC, Josette.

• *Université de Poitiers*

KOANDA (Mady).- *Les problèmes de l'éducation au Burkina Faso. Évaluation économique et perspective de développement.*

Sciences économiques. Juin 1987. Dir. de recherche : GUESNIER, Bernard.

SAMBA (René).- *Contribution à l'adaptation du système éducatif aux besoins socio-économiques en République populaire du Congo. Etude par les simulations.*

Sciences économiques. Octobre 1987. Dir. de recherche : GUESNIER, Bernard.

• *Université de Strasbourg 1*

NIQUE (Christian).- *La petite doctrine pédagogique de la Monarchie de Juillet (1830-1840).*

Sciences de l'éducation. Septembre 1987. Dir. de recherche : LEGRAND, Louis.

• *Université de Toulouse 2*

KHALDI (Mohamed).- *Etude de la polyintoxication des élèves - professeurs au Maroc.*

Psychologie. Janvier 1987. Dir. de recherche : SZTULMAN, Henri.

LIVA (Angeline).- *L'auto-langage et l'apprentissage de la langue écrite.*

Psychologie. Octobre 1987. Dir. de recherche : FIJALKOW, Jacques.

RICHARDSON (William).- *Les bases d'un programme d'espagnol : facteurs linguistiques, communicatifs et pédagogiques déterminant la conception et la mise en oeuvre d'un programme d'espagnol langue étrangère dans un contexte scolaire en Irlande.*

Linguistique. Novembre 1987. Dir. de recherche : RIVENC, Paul.

• *Université de Tours*

AMBROSIO BASTOS (Maria Teresa).- *Aspirations sociales, projets politiques et efficence socio-culturelle.*

Sciences de l'éducation. Décembre 1987. Dir. de recherche : LERBET, Georges.

BAILLE (Jacques).- *Modèles, dimensions, dynamiques : contribution à la définition du rôle de l'expérimentation en sciences de l'éducation.*

Sciences de l'éducation. Décembre 1987. Dir. de recherche : LERBET, Georges.

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

a remplacé en 1972 le BINOP, Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle, fondé en 1928 par Henri Piéron.

dix-septième année

N° 3

trimestriel

Juillet - Août - Septembre 1988

A.G. WATTS, Colette DARTOIS, Peter PLANT

Les services d'orientation dans la communauté européenne :
différences et tendances communes

A.G. WATTS

Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour les
jeunes au Royaume-Uni
I. Les structures et le personnel

Yann FORNER, Étienne MULLET

Informatique et orientation

Jacques CASTRA, Jean-Marc LAFITTE, Francis VALLS

Une méthode d'action sur offres et demandes

Serge DEWITTE

Essai de typologie des métiers de la formation

Rédaction - Administration - Abonnements - Publicité

I.N.E.T.O.P., 41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris. Tél. : 43-29-12-23

Abonnement (4 numéros)

1988 : 180 francs ; Le numéro : 56 francs

1989 : 190 francs.

L'abonnement part du numéro 1 de l'année en cours.

SUMMARIES

Translation : Nelly Rome

Reading dialectics within continuous training.

by Gaston Pineau

The originality of my reading course stems from the fact that I have stopped reading and studying for six years after secondary schooling and shared the hard life of agricultural workers. Then I resumed reading progressively, after my epistemologic crisis when I was questioning the intellectual systems. I discovered educational sciences, especially adult education, in the seventies, through lectures of J. Dumazedier, J. Filloux and a book of Henri Hartung "Pour une éducation permanente". American literature gave me a broader insight into adult education and I learnt from G. Bachelard how to set the concepts in the historical process of their development, which helped me to contribute to an international collective book that reviewed texts dealing with continuous education and responsible for the production of a new socio-educational field. Thanks to J.J. Rousseau and D. Bert I rediscovered the concept of self training neglected by the sociological and psychological determinism prevailing in the 70's - and life histories, books on self-training became the basis of my reflexion on the epistemology of autonomy. The dialectic of research/action/training in the field of continuous education has been put through the paradigmatic crisis which weakened the whole educational institution. The field of self education histories is just emerging and offers great perspectives.

Trends in my research.

by Jean-Marie Barbier

When I consider the course of my research I have a feeling that I am involved in a one project, each of my works being a specific development of it. After multidisciplinary studies (philosophy, social sciences) at the university, I turned towards the study of the theory of personality presented by A. Gramsci and L. Seve and concerned myself with the construction of an individual identity. I was also interested in side-subjects like sociological history (I'm fond of history) and social psychology. At the beginning of my professional life, I worked on family, daily life economy and social action which became the theme of my thesis and put me in touch with adult education networks. This led me to contribute to the investigations of the "Centre for instructor training" newly created by M. Lesne where my major concern was: collective research about needs analyses and research on the creation and planification of a training project research on evaluation. From 1980 I have been teaching and supervising training programs in the scope of adult education. In this third period I studied the place and implementation of adult education systems and research activities related to training. My major objective is now to produce relevant implements to analyse social practice at different levels. The development of new styles of work organization based on the thinking of workers on their own activities points to a larger socialization movement.

.....
**Research course : when theory
 and practice alternate.**

by Guy Jobert

.....
 Usually sciences exclude the "subject" who "knows" from the "object" - knowledge. On the contrary the biographic approach considers objectively the subjective characteristic of knowledge. When relating my evolution as a practitioner in adult education, I'll try to make it obvious that practice was never dissociated from conceptualization.

Starting my career as a teacher in a technical school in Lorraine I felt deeply concerned with coalminer problems and consequently I began to train adults from the Mine. I read Freud, Rogers, Moreno, Ardoino, Hameline and discovered the non directive movement. I became a psycho-sociologist and trained executives. Then I worked with a great instigator of adult education advancement - B. Schwartz - at the "CUCES" in Nancy, where I participated in innovation and shared the knowledge of my experienced colleagues. I attended a two years follow up program in psycho-sociology. During this period I was trained through action, intellectual exchanges and all the institutional values and purposes. The great diversity of approach and audience stimulated innovation at the three levels of my professional activity : training, preparation of instructors, intervention among organizations.

During the 70's many adult education institutions were created which presently survive. Higher education took an active interest in adult education ; this commitment gave me the opportunity of creating and running an Adult Education Unit at Dauphine University. I have now four occupations : I teach students at doctorate level, I'm a researcher at the CNRS (studying the process of creation of new

professions), a consultant and an instructor, I'm the Head of the review *Education Permanente*.

As a researcher I notice that educational sciences are in search of identity because their social usefulness and their professional application are not obvious. But in the same time there is a need for research competencies among differing professional milieu : educational sciences can come up to these expectations.

.....
Practician development.

by Georgette Pastiaux-Thiriart &
 Françoise Ropé

.....
 Under this new heading teacher-researchers will account for their individual experience, their choice of orientation, their intellectual steps, their decisive encounters.

First account by Georgette Pastiaux-Thiriart : In this essay I consider the integration of knowledge acquisitions in daily practice. My relations with educational knowledge and research have fostered the development of my teaching practice along my thirty year career. As a teacher of French I was supporting the objectives of the association publishing *Le Français d'aujourd'hui* which was questioning the traditional contents and methods of French teaching before the great changes occurred in 1968. Becoming aware of the problems of equality of opportunity and school failure I got self-education in sociology, psychology, linguistics, pedagogy etc. and participated in an educational team surveying "independant study" which introduced me to the "INRP. I became a teacher/researcher experimenting my hypotheses in my own classes, which modified greatly my practice. In the same time, I have been participating in training periods either as a trainee or as a leader, which allowed me a coupling of theoretic-

cal knowledge and educational action of teaching and training. Finally I conduct research training sessions for teachers launching into innovations or any kind of adult preparing for instructor's diploma.

Second account by F. Ropé : I decided to become a teacher of French literature to communicate my enthusiasm about beautiful texts and share my intellectual satisfactions. I started to work without asking myself any question but soon I came across the problem of school failure which led my to read *Crisis in the society, Crisis in education* by V. Isambert-Jamati and to start studying educational sciences. I discovered macrosociological analyses, the reproduction theory, the deviance of equal opportunity ideal... (Baudelot, Estabiet, Bourdieu, Passeron, Tanguy, Grignon, Berteaux). I created a team with other colleagues to rethink socio-educational problems. Then I started to study socio-linguistics and the sociological approach to language which brought me back to the social function of the teacher (cf. Bernstein, Labov, M. de Certeau etc.). Entering upon a study of conversational styles of pupils from differing social backgrounds and differing streams I read a number of linguistic reviews. Having got the opportunity of taking part in research on French teaching at the INRP, I initiated didactic renewal in this subject inside my own junior high school. Now I think that the theoretical knowledge I gained from educational sciences, especially educational sociology, was very useful for my teaching practice and my training practice as a teacher's tutor.

Bibliographical References :

Continous training and the firms. **by Annie Bireaud**

The outline of this bibliography covers both fields of adult education and occupa-

tional training. This bibliography won't deal with initial education or special programs for disadvantaged youth or jobless adults or non professional training like elderly people's education. It will focus on the in-service training of salaried employees, financed by the firms in compliance with the laws of 1971 and 1984.

This study is dealing on one hand with the functional and structural relations between continuous professional training and the firms (leaders' and instructors' training, the continuous training of the firms, the integration of continuous training and the management and development of firms' human resources), on the other hand with the conception and conducting of continuous training schemes for salaried employees with regard to the training process and the specific educational process as well. Such a field of investigation needs a multidisciplinary approach: as a teacher/researcher I will focus on educational sciences though law, economic and management sciences are equally concerned.

Literature related to continuous education contains few research results and is principally interested in the operational aspects of the processes described. For this reason bibliographic references are classified under the following headings :

- Training professions (the definition of their status)
- Continuous training policies and the firms
- The relation between continuous training and the running of the firm
- The conception and conducting of training action for workers in relation with the environment
- The specific educational aspects of this type of adult training.

.....
*Towards an analytic survey of
 works on teacher and instructor
 training.*

.....
Collective paper

We present here the first steps of the creation of a data bank that will collect francophone literature on this subject (from Belgium, Canada, France, Switzerland) - We successively get on to the historical and documentary background of this work, the objectives and the target audience, the principal notions used, the

field covered and the methodology applied to elaborate this thesaurus. We gathered both fields of teacher training and instructor training because their audience is partly common : many teachers learn how to supervise adult training, they participate in the achievement of projects which require new competences (to work in teams, to find ressources) etc.

This survey will help to establish links between initial and adult training, between teacher education and instructor training.

Directeur de la publication : Francine Dugast
 Achevé d'imprimer en décembre 1988
 à l'imprimerie Compoffset, 37000 Tours
 Dépôt légal : 4ème trimestre 1988

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- Dialectique de lecture en formation permanente*
par Gaston Pineau 7

Itinéraires de recherche

- Chemin de recherche*
par Jean-Marie Barbier 21
Un itinéraire de recherche : de la pratique à la théorie et retour
par Guy Jobert 39

Chemins de praticiens

- Chemins de praticiens : présentation*
par Jean Hassenforder 55
Savoirs et pratiques : quelques allers et retours
par Georgette Pastiaux-Thiriat 57
Recherches lectures et pratiques pédagogiques
par Françoise Ropé 65

Repères bibliographiques

- La formation continue et l'entreprise*
par Annie Bireaud 71

Communication documentaire

- Vers un inventaire analytique des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs*
par Raymond Bourdoncle, Georges Adamczewski,
Claude Lessard, Françoise Ropé et Michèle Tournier 101
Une recherche sur l'information concernant les enseignants dans les collèges
par Christian Gambart 117
Des enseignants leaders d'opinion : une minorité cachée ?
par Christiane Étévé, Jean Hassenforder, Odile Lambert-Chesnot

Innovations et recherches à l'étranger

- A la recherche de l'école efficace*
par Nelly Rome 133

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 141
Soutenances de thèses : Paris et Régions (1987) 183
Summaries 189

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