

N° 16

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

N° 16

**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

## Conseillers à la rédaction

**Jean-Marie Barbier**, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris X - **Alain Coulon**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris X - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, chef du Centre académique de formation des personnels de l'Éducation nationale - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS - **Georges Vigarello**, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris V

## Rédaction

Rédacteur en chef : **Jean Hassenforder**  
Secrétaire de rédaction : **Christiane Étévé**  
Équipe de rédaction : **Mathilde Bouthors, Agnès Cavalier, Philippe Champy, Odile Chesnot-Lambert, Claire Dartois, Christiane Étévé, Nelly Rome**

## Édition & Fabrication

Coordination, maquette et PAO : **Philippe Champy**  
Informatique : **Jean-Pierre Houillon, Dominique Lenne, Jean Pelé**  
Maquette de couverture : **Jacques Sachs**  
Saisie : **Liliane Attali, Jacqueline Bigot, Nora Reddani**  
Impression : **Instaprint, Tours**

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

- Mosaïque*  
par Gilbert De Landsheere . . . . . 7

### Itinéraires de recherche

- Itinéraire et itinérance*  
par Jean-Marie De Ketele . . . . . 15  
*L'épanouissement intellectuel : un parcours interculturel*  
par Britt-Mari Barth . . . . . 25

### Chemins de praticiens

- Transmettre ? Savoir transmettre ? Savoirs du transmettre ?*  
par Marianne Géron . . . . . 41  
*Vers une pratique plus efficace*  
par Sylvie Zubeli . . . . . 47

### Repères bibliographiques

- Formations en alternance*  
par Catherine Mathey-Pierre et Isabelle Ritzler . . . . . 53

### Communication documentaire

- Enquête sur les utilisateurs d'une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation*  
par Pedro Uribe Echeverria . . . . . 85  
*Vingt ans de recherche universitaire sur le cinéma et l'audio-visuel*  
par Annie Kovacs . . . . . 97

### Innovations et recherches à l'étranger

- Les women's studies*  
par Angèle Fradette . . . . . 107  
*Réflexion stratégique sur la participation parentale*  
par Nelly Rome . . . . . 113

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports . . . . . 117  
Observatoire des thèses concernant l'éducation . . . . . 157  
Liste des articles parus . . . . . 169  
Summaries . . . . . 173

*ÉTUDES*

# MOSAÏQUE

Gilbert De Landsheere

**A**VANT d'être invité à retracer mon "itinéraire", l'idée ne m'était jamais venue de jeter un regard rétrospectif sur la longue histoire de ma fréquentation des livres. La relater équivaldrait, dans une large mesure, à raconter ma vie, tant les deux sont indissociables.

Les livres habitent déjà mes premiers souvenirs d'enfance. Les images de Benjamin Rabier s'imposent d'abord à ma mémoire. L'événement suivant sera la révélation, vers huit ans, du *Petit Larousse Illustré* qui, au moins en hiver, meublait mes heures de désœuvrement. J'ai gardé, depuis, un grand amour pour les dictionnaires (que j'ai un peu collectionnés). Ce penchant, renforcé par des études de philologie, explique sans doute le plaisir que j'ai éprouvé en rédigeant, à mes moments de loisir, mon *Dictionnaire de la recherche en éducation* (et d'autres lexiques restés inédits).

Ma découverte du Larousse coïncida avec les premiers pas du *Tintin* de Hergé, d'abord dans un journal bruxellois, (*Le XX<sup>e</sup> siècle*), puis dans un hebdomadaire (*Le petit Vingtième*) où il occupait déjà deux pages entières. Je m'en délectais. Que n'ai-je conservé ces modestes publications que les collectionneurs du monde entier s'arrachent aujourd'hui !

Les manuels scolaires ne tiennent aucune place dans ces réminiscences. Je les revois bien, mais les seules impressions qu'ils évoquent sont celles de la grisaille, du ronron, de l'inintéressant. Pourtant, mon appétit de lecture n'en souffrit pas.

Dès neuf ans, je me mis à fréquenter la bibliothèque populaire de mon quartier dont je devins à tel point assidu et connaisseur que l'on m'engagea bientôt pour ranger les ouvrages restitués. Cette bibliothèque seouvrait deux fois par semaine et l'on ne pouvait y emprunter

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 16, 1989*

plus de trois livres à la fois. Bien souvent, je suis tombé à court, surtout en période de vacances. Je dévorais indifféremment les premiers livres de G. Simenon (qui était mon voisin de quartier, et que je n'ai cessé de lire), l'épopée américaine de James Fenimore Cooper, les histoires du Capitaine Mayne-Reid, les mésaventures du Soldat Chapuzot, du Sapeur Camembert ou de la Famille Fenouillard, mais aussi Alexandre Dumas, Jules Verne, l'Odysée (dont la lenteur narrative me décourageait), Bernanos (!)... Je fis même une incursion unique - horresco referens - vers Dely et Max du Veuzit dont l'éclatant succès auprès de la clientèle féminine de la bibliothèque m'intriguait...

Bref, une boulimie bientôt chronique. A vingt ans, j'avais de la littérature de fiction - française, anglaise, italienne, russe, nordique, - une connaissance qui me mettait à l'aise dans un salon littéraire très vieille France que je fréquentais alors chaque samedi.

Aldous Huxley était mon cousin, Malraux, Silone, Gorki, Knut Hamsun mes frères de lutte, Faulkner et Hemingway mes tempêtes, Valéry l'intelligence épurée, Saint-Exupéry le héros, Giono le nourricier, Cocteau le prestidigitateur.

Après la guerre vinrent Sartre, Simone de Beauvoir, Camus, Henry Miller, Marcel Aymé, Valery Larbaud, Brecht, Julien Gracq, et, enfin, l'impériale Marguerite Yourcenar...

A côté de ces lectures pour le plaisir est naturellement arrivée, dès mon entrée, à quinze ans, à l'école normale d'instituteurs, la fréquentation plus ou moins obligée, -mais non déplaisante, - des ouvrages psychologiques et pédagogiques, et bientôt aussi de livres majeurs.

En 1936, paraissait le *Plan d'études de l'enseignement primaire* (belge), oeuvre admirable, synthèse non pédante de toute la réflexion philosophique ou scientifique qui fonde le mouvement de l'Education nouvelle. Je devais découvrir plus tard, en devenant l'ami de l'auteur de ce plan, Léon Jeunehomme, (et l'heureux héritier d'une bonne partie de sa bibliothèque) qu'il se basait sur tous les ouvrages fondamentaux, qu'il s'agisse de Bergson, Durkheim, Wallon, Piaget, Dewey, Claparède, Kilpatrick, Binet, Spearman, Buyse... Je devais le suivre dans cette voie.

D'instinct et de conviction, je pris le *Plan d'études* comme pierre de touche pour situer les grands de la pédagogie moderne, Herbart, Bain, Spencer, James, Claparède, Parker, Dewey, Binet, Simon, Freinet,... Une dichotomie apparaissait bien : autoritarisme - démocratie, centration sur le maître ou la matière - centration sur l'enfant. Elle avait des échos d'autant plus profonds que la Guerre d'Espagne et la montée du

nazisme concrétisaient de façon sanglante l'opposition entre le respect et le mépris de l'homme.

Pendant mes études d'instituteur, je fus intrigué par Freud que je soupçonnais grand et dont mes professeurs réussirent à ne pas prononcer une seule fois le nom pendant quatre ans. Un premier article sur l'interprétation des rêves aiguïsa assez mon appétit pour que je me lance dans la lecture de toutes les traductions françaises disponibles. La révélation des mécanismes subtils de la construction de la personnalité m'éblouit. Le rôle de la sexualité - sujet encore tabou à l'époque - m'impressionna profondément.

Parallèlement, j'abordai vraiment la philosophie par la *Critique de la raison pure* et la *Critique de la raison pratique* de Kant, dans le texte original, les rencontres antérieures avec des traités de philosophie s'étant révélées assez décevantes. Avec un ami, nous passions des soirées entières à discuter tantôt des impératifs catégoriques, tantôt des antinomies. Je me voulais rationaliste pur et dur et je découvrais soudain que les choses n'étaient ni si claires, ni si simples. La chance voulut que René Jadot, gendre de Decroly et fondateur du fameux Laboratoire de psychologie et de pédagogie d'Angleur, me fit lire un article de Max Scheler sur l'expérience phénoménologique de l'immédiat. Une révélation ! Je faisais mes premiers pas dans la dialectique de l'expliquer et du comprendre. Dans un moment de grâce, j'écrivis quelques pages sur l'expérience phénoménologique telle que la vivait le garçon de dix-huit ans que j'étais. Des pages, j'en ai publié des milliers depuis, mais celles-là restent, dans mon souvenir, les meilleures. Je les ai perdues. On dit souvent que, dans maints domaines très abstraits, de grandes intuitions se produisent avant trente ans, l'encombrement progressif des connaissances rendant sans doute ensuite la perception intuitive de plus en plus difficile. Je crois avoir eu mon heure de grande intuition à ce moment... et le texte a donc disparu. Qui aurait pu savoir l'importance qu'il prendrait dans mon histoire personnelle ?

Mes études de professeur de lycée, spécialisé dans l'enseignement des langues germaniques, me conduisirent surtout vers Shakespeare, Bernard Shaw et la poésie anglaise en général. Un maître vénéré m'y fit accéder. La langue de Racine m'éblouit, l'esprit de Molière me ravit, mais c'est avec Shakespeare que je vibre - qu'il s'agisse de Hamlet, de Macbeth ou d'Othello. Quant à l'humour de Shaw, dont je crois avoir tout lu, je le sens mien.

Je n'ai pas encore compris pleinement pourquoi l'humour est un genre si difficile. Bien avant que de savantes analyses factorielles me montrent l'importance du sens de l'humour dans la relation éducative,

ÿ en étais déjà profondément convaincu. La bibliothèque d'œuvres humoristiques que je tente de me constituer depuis longtemps reste beaucoup trop peu meublée à mon goût, le dernier venu étant Tom Sharpe - qu'il faut lire comme si l'on regardait un film de Laurel et Hardy. Fermons cette parenthèse.

Si l'humour anglais correspond le mieux à ma personnalité, je suis en revanche beaucoup plus éclectique en poésie. Blake, Tennyson, Keats, Burns, Robert Browning voisinent avec Villon, Ronsard, Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé, Verhaeren, Apollinaire et tant d'autres auxquels se joignent encore Goethe, Hölderlin, Rilke...

Ma rencontre avec la littérature allemande puise ses origines à deux sources : pendant quinze ans, j'ai enseigné l'allemand dans une école normale ; mes études de philologie germanique à l'Université de Liège se sont orientées vers la section allemande. Professeur, je recherchais avec passion les beaux poèmes que je m'efforçais de faire apprécier par mes élèves et, comme toujours, plus je les expliquais, plus je les aimais. Goethe, que je n'avais fréquenté qu'occasionnellement, m'envahit littéralement par son Faust I et surtout son Faust II. Je le lus, aidé par l'incomparable analyse de Trendelenburg. Faust ne m'a jamais quitté.

Quant à Rainer Maria Rilke, je l'ai lu entièrement, lui aussi, allant de la chevauchée incantatoire du Cornette Christophe Rilke aux *Élégies de Duino*, en passant par les méditations du *Livre d'heures*, par le précieux *Neue Gedichte* et par la présentation, jamais égalée, de la sculpture de Rodin (le musée Rodin de Paris est l'un de mes pèlerinages favoris, à côté du Guggenheim de New York, et de Florence tout entière).

Et la recherche pédagogique dans tout cela ? Je n'ai jamais cessé de m'y intéresser, mais elle ne fut pas au centre de mes préoccupations pendant plusieurs années. J'y vins définitivement lorsqu'en 1956, je repris le chemin de l'Université pour conquérir le titre de docteur en sciences de l'éducation.

Ayant beaucoup fréquenté l'Allemagne du XVIII<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècle, j'avais acquis la conviction que le berceau de nos systèmes éducatifs modernes, y compris la formation des enseignants, se trouvait en Prusse. Aiguillé par une remarque méprisante relative au radicalisme de Diesterweg, j'eus l'intuition que ce pédagogue de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle devait être bien intéressant. Il l'est.

La première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, en Prusse, est marquée par un bouillonnement philosophique (Kant, Fichte...), religieux (Schleiermacher), scientifique (von Humboldt), littéraire (Goethe, Schiller,...), patriotique (réactions à l'invasion des troupes napoléoniennes), politique (échos de la Révolution française, fermentation sociale qui accom-

pagne le décollage de la Révolution industrielle). Herbart, opérationnalisé (comme on dit aujourd'hui) par Rein, donne à l'enseignement sa psychologie pédagogique. Cette fermentation intellectuelle est admirablement analysée dans le maître livre de P. Barth, *Histoire de l'éducation à la lumière des mouvements sociaux et intellectuels* (1).

Cet ouvrage fournit la toile de fond sur laquelle se détache l'oeuvre de deux hommes opposés, - l'un conservateur et opportuniste, A.H. Niemeyer, l'autre radical et généreux, F.A. Diesterweg

Le premier va dans ses *Principes d'éducation et d'enseignement à l'intention des parents, des précepteurs et des enseignants* (2), codifier le système moderne d'éducation primaire et secondaire qui se répandra dans le monde entier et subsiste encore, pour l'essentiel, dans la plupart des pays. Le second va concevoir le système de formation des maîtres, spécialement des instituteurs, et se battra comme un lion pour arracher ceux-ci à leur rang de domestiques et leur donner le statut qui leur revient (3).

Ce retour aux sources provisoirement achevé, je fus invité à reprendre l'enseignement de la pédagogie expérimentale dans mon Université. Je m'y préparerai par un séjour dans une vingtaine d'universités des Etats-Unis.

D'après ce qui précède, le lecteur ne s'étonnera pas que mon premier mentor américain fut un philosophe, T. Brameld, que je tiens pour le véritable continuateur de John Dewey et dont l'oeuvre reste pourtant ignorée en Europe. Ses ouvrages *Philosophies of Education in Cultural Perspective* (4) et *Toward a Reconstructed Philosophy of Education* (5) qu'il faudrait, je crois, lire en même temps que le *Story of Education* (6) d'I.N. Thut, éclairent les problèmes éducatifs qui se posent à l'orée du XXI<sup>e</sup> siècle, avec toute la crise de civilisation que nous vivons. De Brameld s'impose aussi la lecture de *Cultural Foundations of Education. An Interdisciplinary Exploration* (7) où il jette le pont entre l'anthropologie sociale et la pédagogie, et *Education as Power* (8) où les enjeux pédagogiques du XXI<sup>e</sup> siècle sont présentés avec une lucidité remarquable.

Dans le domaine de la pédagogie expérimentale, le premier livre général qui me révéla l'avance prise par les Etats-Unis pendant que l'Europe était saccagée par la Seconde Guerre mondiale, fut *l'Introduction to Educational Research* de R.M. Travers (1958) (9), (maintes fois imité), admirablement complété par les *Foundations of Behavioral Research* de F.N. Kerlinger (1964) (10), resté fondamental jusqu'à aujourd'hui. Pour les chercheurs francophones de ma génération, le point de comparaison était, jusqu'à la fin des années 50, *l'Expérimentation en pédagogie* de

R. Buyse (1935) (11), ouvrage écrit "sous le signe d'Alfred Binet" et dédié à W.A. Mc Call.

A partir de 1960, on ne sait plus où donner de la tête, tant la littérature expérimentale s'enrichit. Le vaste *Traité des Sciences pédagogiques* de M. Debesse et G. Mialaret sera notre toile de fond obligée sur laquelle se projeteront jusqu'à aujourd'hui des milliers d'articles et d'ouvrages, en majorité anglo-saxons.

L'afflux sera d'ailleurs tel qu'une sorte de régression historique se produit bientôt. Pour ceux qui, comme ce fut mon cas, étaient appelés par leur mission universitaire à garder une vue d'ensemble sur l'activité expérimentale, il ne fut bientôt plus possible de découvrir, seul, les publications majeures. Comment a été résolu ce problème crucial ? En rendant une large place à la communication de bouche à oreille. Des conversations occasionnelles avec des collègues, lors de voyages, de colloques et autres réunions, mettront directement sur la piste de maîtres livres ou articles que l'on n'aurait souvent découverts qu'après avoir perdu temps et énergie dans la lecture d'écrits secondaires.

Arrivé ici dans mon itinéraire, j'ai essayé de prendre un recul maximum et de me fier à la prégnance de certains souvenirs pour trouver ce qui surnagerait. L'exercice s'est révélé vain. J'ai immédiatement pensé aux différents *Handbook of Research on Teaching* (Gage, 1963, Travers, 1973, Wittrock, 1986) aux volumes décennaux de l'*Encyclopedia of Educational Research*, et, évidemment, à la monumentale *International Encyclopedia of Education. Research and Studies* (Pergamon, 1985, 10 vol.) (par le rôle rédactionnel que j'y ai joué, je l'ai lue à peu près en entier).

Et puis, je me suis senti incapable de continuer.

J'avais à peine pensé au *Developing Talent in Young People* de B.S. Bloom que je me reprochais de n'avoir pas mentionné d'abord *Creativity and Intelligence. Explorations with Gifted Students*, de J.W. Getzels et P.W. Jackson. Pouvais-je citer T. Husén sans faire le détour par J. Coleman ; citer J. Bruner sans revenir à J. Piaget, R. Zazzo ; J. Bolwby sans m'arrêter longuement à Erickson ? Comment parler de l'ouvrage fondamental de J. Raven, *Education, Values and Society : The Objectives of Education and the Nature and Development of Competence*, sans évoquer Murray et McClelland ?

Finalement, mon véritable cheminement dans la littérature expérimentale, on le trouve dans les centaines, sinon les milliers de livres et d'articles cités dans mes publications.

Parmi les livres relevant d'autres catégories, je donne de nouveau libre jeu à la mémoire immédiate pour y retrouver, dans une belle

bousculade, la *Psychologie de l'art*, de Malraux, *L'homme neuronal*, de Changeux (ouvrage qui m'a apporté un bonheur immense en infirmant scientifiquement l'hypothèse de la dualité corps-esprit que je n'avais jamais pu accepter), *Le hasard et la nécessité*, de J. Monod.

J'épinglerai encore, comme des phares, *La Civilisation de 1975*, de J. Fourastié, *L'informatisation de la société*, de S. Nora et A. Minc, *Le Jaillissement de l'esprit*, *Ordinateurs et apprentissage*, de S. Papert. Et aussi *Les Héritiers*, de P. Bourdieu et *L'Éducation, demain*, de B. Schwartz.

Structurer plus systématiquement cet itinéraire n'aurait guère posé de difficulté. Je ne l'ai pas voulu parce que l'image du voyage aurait été totalement fautive. On ne va pas différentes fois dans une ville comme Florence pour voir tantôt les palais, tantôt les églises, tantôt la peinture, ... Une fois pour le savoir, une fois pour le plaisir.

Seule recevable est la distinction entre la lecture pour le plaisir et la lecture pour apprendre, encore que les limites soient bien floues pour celui qui, avec Stendhal, a fait de son métier sa passion.

La première catégorie connaît ses moments décisifs : la rencontre des livres de vie (j'en ai évoqué quelques-uns) et les instants plus flous dépendant de l'âge, des modes, des rencontres fortuites, de l'humeur, de l'état physique et psychique, ... Les livres de vie sont rares, les autres légion.

On pourrait croire que la lecture pour apprendre est beaucoup plus ordonnée. C'est à la fois vrai et faux. Certes, chacun possède ses centres d'intérêt, et donc ses routes et ses autoroutes de la curiosité et du plaisir de la découverte et du progrès. Mais, sur ces routes, que de zig-zags, d'accélération, d'arrêts, d'embouteillages, de dérapages, de tête-à-queue, d'erreurs de lecture de cartes ! Et puis, que d'incohérences dans les paysages : du grandiose, au terrain vague, de la nature authentique à l'environnement pollué ! ... Comme l'a si bien vu J. Piaget, notre expérience se construit en patchwork, et maintes pièces de ce tissu aux formes et aux couleurs si variables correspondent à des écrits qui ont fini par s'articuler en un savoir de l'homme vieillissant.

Gilbert De Landsheere  
International Academy of Education  
Academia Europaea

### Notes

- (1) *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*, Leipzig, Reisland, 1925, 6e éd.

- (2) *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*, Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 3 vol., 1796 ; 1834, 9e éd.
- (3) *Guide pour la formation des enseignants et ceux qui veulent le devenir (Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen)*, Essen, Bädeker, 1835 ; 1859, 4e éd. "dédiée à Froebel").
- (4) New York, Holt, Rinehart and Winston, 1955.
- (5) New York, Holt, Rinehart and Winston, 1956.
- (6) New York, McGraw-Hill, 1957.
- (7) New York, Harper, 1957.
- (8) New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- (9) New York, The McMillan Company.
- (10) New York, Holt, Rinehart and Winston.
- (11) Bruxelles, Lamertin, 1935.

# ITINÉRAIRE & ITINÉRANCE

Jean-Marie De Ketele

**I**L EST BIEN plus difficile d'écrire un itinéraire de recherche que de rédiger un rapport scientifique.

Face à ces difficultés, la personne qui a suivi tout mon itinéraire de recherche a eu l'idée, et je l'en remercie, de jouer véritablement le jeu de l'interview.

■ *Itinéraire ou itinérance ? Les chemins d'un chercheur s'ouvrent-ils sur une route droite, toute tracée ou choisissent-ils la route vagabonde ? Recherche organisée ou recherche buissonnière ? Itinéraire ou itinérance ? Chemins balisés, ordonnés ou chemins de signes, chemins libres ?*

Itinéraire et itinérance. A la réflexion, peut-être un peu plus d'itinérance que d'itinéraire.

Itinéraire, pour avoir parcouru des chemins balisés classiques : humanités gréco-latines, diplôme de psychologie, diplôme en sciences de l'éducation, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, direction d'une équipe de recherche, direction de la collection "Pédagogies en Développement"... et cet itinéraire commandité !

Itinérance, parce que toutes les grandes orientations de ce cheminement n'étaient pas prévues et furent commandées par les "hasards" de la vie et des rencontres. Itinérance surtout, pour avoir folâtré entre chaque grande avenue : études pédagogiques et philosophiques dues à la rencontre et à l'enthousiasme d'un de mes professeurs du secondaire; et, au terme de celles-ci, un stage de trois ans comme professeur de français, d'histoire et, même pendant un an, de mathématique dans l'enseignement secondaire.

Ce détour avant mes études universitaires fut une chance extraordinaire. Devant prendre en main des classes multiples et hétérogènes

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 16, 1989*

(mon horaire d'enseignement se répartissant sur l'enseignement général, technique et professionnel), j'y ai appris ce que les études universitaires et les recherches en Sciences de l'Éducation n'auraient jamais pu m'apprendre : "la connaissance par l'expérimentation". Plus particulièrement, les élèves du professionnel (ces "rejetés" du système scolaire pyramidal) m'ont appris l'essentiel de ce que je suis ou ont été à la base de mes découvertes ultérieures. A tout enseignant en formation, je conseille désormais de faire un stage dans ce type d'enseignement. Il y est impossible de se leurrer, car ces élèves réagissent immédiatement au comportement de l'enseignant. La rétroaction immédiate est infiniment formatrice : je l'ai expérimentée avant de l'expérimenter.

Autre détour significatif avant mes études universitaires : un service militaire dans un hôpital de l'armée où, après quelques mois de formation, je fus sélectionné pour devenir assistant au bloc opératoire (présage de la recherche que je fis sur les objectifs de la formation du personnel infirmier dans différents services hospitaliers, DELANNOY et DE KETELE, 1984). Là, j'y ai expérimenté la nécessité de la rigueur. Et les nuits de garde dans le service des cancéreux m'ont fait touché du doigt et du cœur la priorité de l'humain sur toutes les autres considérations.

De mes études universitaires, j'ai surtout retenu la valeur formatrice de mes multiples itinérances.

Première semaine à l'université : premier cours de statistique au langage hermétique, sans signification apparente. Langage abstrait loin de toutes les représentations d'un futur psycho-pédagogue soucieux de communication claire et compréhensive. Première halte dans l'errance : la grande bibliothèque de l'université. Des livres de statistique à foison. Première recherche et premières découvertes. Premier clic et premiers partages d'un "savoir" porteur de sens et communicable. Naissance d'un intérêt pour les modèles statistiques et la méthodologie de la recherche qui se concrétisera en travaux de fin d'études par l'application des modèles multivariés - peu connus à l'époque - aux recherches en psychologie et en pédagogie. L'accès à l'ordinateur, une formation chez IBM, la construction de nouveaux programmes statistiques pour les recherches en psychologie et en pédagogie hors des chemins balisés de l'institution universitaire, développeront davantage encore cet intérêt et me permettront - d'abord officieusement, ensuite officiellement - d'enseigner la statistique à des étudiants rebelles à cette discipline et de devenir le consultant des collègues chercheurs. Un savoir relié au contexte développe des savoir-faire insoupçonnables.

Dans la foulée de mai 68, délégué étudiant, j'organisai avec d'autres étudiants volontaires des séminaires "parallèles" de formation auxquels s'associa un de mes meilleurs professeurs, philosophe, psychanalyste et homme de coeur. Nouvelle errance, nouvelle halte loin des programmes officiels de cours. Une façon de se mettre en projet et de rendre sa formation autonome mais solidaire.

■ *Tu erres entre les chemins et certains chemins buissonniers deviennent balisés par nécessité institutionnelle. Mais ce qui me plaît, ce sont ces chemins de traverse, ceux qui surprennent souvent et où l'on voudrait s'attarder, ceux qui créent de ces instants qui durent. Ce qui me plaît, ce sont les regards que tu as posés, qui ont provoqué des chocs. Que t'ont-ils apporté sur le plan de la recherche ?*

La recherche universitaire, trop souvent hypothético-déductive, mène à des impasses. Connaître la littérature à propos de l'objet d'étude, examiner les variables étudiées, imaginer une variable non encore manipulée et vérifier cette nouvelle hypothèse. Ainsi, l'université forme des "hommes de loi". Cette prise de conscience m'est apparue à la lecture du *Handbook of Experimental Psychology* de Cattell (1966). Nouveau chemin de traverse. Se vouloir détective et non simplement "homme de loi". Un chercheur à l'image du Maigret de Simenon qui s'imprègne d'abord du climat, qui cherche l'atmosphère, qui ne "pense" pas! Un chercheur dont la "règle essentielle est de ne rien vouloir voir", comme le dit A. D'Hôtel. Un chercheur "curieux" des détails, des faits, des paroles, des gestes, qui surgissent d'un peu partout et qui se rassemblent à un moment donné et le point de départ s'esquisse et se précise. Ce point précis de "départ" est essentiel. Il dessine les chemins possibles. Chemins désormais de rigueur où le systématique prend maintenant le pas sur le systémique. D. CAMPBELL, à Oxford en 1976, me l'a appris. *The Handbook of Research on Teaching* (1963, 1973, 1986) - la bible du chercheur en Sciences de l'Éducation -, les revues critiques de la littérature scientifique, les métaanalyses de la *Review of Educational Research*, les synthèses critiques de la *Revue Française de Pédagogie*, les recensions bibliographiques de *Perspectives et Sciences Documentaires*, *Quasi experimentation : Design and Analysis issues for field Settings* (Cook et Campbell, 1979), *Qualitative Data analyses* (Miles et Huberman, 1985), *Assurer la mesure* (Cardinet et Tourneur, 1985) ont été et sont des jalons sur ma route, des points de repère méthodologiques.

Si beaucoup d'écrits m'ont influencé, quelques-uns ont laissé des traces plus marquées. Ainsi *Logique et connaissance Scientifique* de Piaget (Gallimard, La Pléiade), alimente toujours ma réflexion sur la recherche en sciences humaines.

Sur le plan des processus éducatifs, d'autres ouvrages m'ont marqué. *La relation éducative* de M. Postic, *Education et développement social* de Vandenplas, *les Fondements de l'action didactique* de De Corte, *des Fins aux objectifs pédagogiques* de L. D'Hainaut.

Dans le domaine plus particulier de l'évaluation, je relève :

- Les actes des colloques des rencontres annuelles des jeunes chercheurs belgo-franco-suissees rassemblés dans l'ADMEE et notamment ceux édités par Allal, Cardinet et Perrenoud *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* ;

- les écrits de Stufflebeam et surtout le dernier livre écrit avec Shinkfield : *Systematic Evaluation*.

Sur le plan des résultats de la recherche, deux compte-rendus ont joué un rôle important dans ma réflexion :

- *Fifteen thousand hours* (1983) d'une équipe de chercheurs londoniens (Rutter, Maughan, Mortimor et Anstow) met en évidence le rôle très important joué par l'école sur le développement, dans les aspects sociaux surtout, de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent ;

- les résultats de la métaanalyse de Giacona et Hedges (1982), comparant l'efficacité des pédagogies dites ouvertes et traditionnelles.

#### ■ Et les rencontres ?

Elles sont essentielles, complémentaires et intégratives.

- Campbell et Y. Tourneur m'ont appris à développer le sens de la rigueur et du systématique ;

- L. D'Hainaut et A. Bonboir, le sens de la conceptualisation et de la problématisation ;

- M. Chastrette et D. Cros, le sens du praticien ;

- Y. Diawara et J. Thomas l'esprit de la coopération au développement et le sens de l'internationalisation des institutions ;

- G. de Landsheere, la capacité de communiquer dans un langage clair et accessible à tous ;

- Jean Cardinet, la volonté constante d'équilibre entre la rigueur et le sens de l'humain, toujours en quête de vérité au-delà même de l'erreur. Cette rencontre-là m'a profondément "empreint".

Cependant, les "gens de terrain" demeurent le principal ressource-ment. Leur sens pratique et concret, leur enthousiasme, leurs difficultés à travers le jeu complexe de l'humain et de l'institutionnel, m'obligent à remettre en question et à ajuster ce qui paraissait aller de soi.

Ces livres, ces rencontres m'ont permis de comprendre que le systématique et le systémique ne s'opposent pas mais s'allient nécessairement pour qui veut comprendre la réalité avec lucidité et rigueur. Pour moi, c'est cela la recherche.

■ *A travers tes livres, on perçoit cette cohérence dans le cheminement. Elle demeure visible en permanence.*

L'alliance nécessaire entre systématique et systémique et les fondements de l'intégration constituent le coeur de mon premier livre *Observer pour éduquer* (1980). Mes deux derniers ouvrages parus à deux mois d'intervalle illustrent deux facettes différentes et complémentaires des résultats de ma réflexion, de ma pratique et de ma recherche. *Le guide du formateur*, publié avec Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas traduit les idées de base pour les "gens du terrain", *Observer les situations éducatives*, écrit avec M. Postic, s'adresse avant tout à ceux qui, professionnellement, oeuvrent aux Sciences de l'Éducation.

Si, parmi les autres écrits divers, je devais en préférer un, c'est, sans conteste, une plaquette : *EMCEC - Echelle de mesure du climat éducationnel d'un cours et stratégies d'optimisation du climat, fondées sur le feed-back, le contrat et le renforcement : guide d'utilisation* (en collaboration avec De Ketele J., Lamboray G. et Moyano E.). Ce document symbolise l'alliance des dimensions méthodologiques, expérimentales, expérimentées, théoriques et pratiques.

■ *Ces chocs, ces regards, ces rencontres, ces écrits t'ont permis de creuser de nouveaux sillons. Tu as pu ouvrir de nouveaux espaces. Tu ne t'arrêtes jamais ? Pourtant, je vois dans tes yeux des forêts, la lune, la nuit. Je vois un mirador, propice au guet. Que guettes-tu ? Que cherches-tu ?*

Je cherche le silence, la retraite, la respiration. Ils sont mes "remèdes" aux contraintes, aux échéances bousculantes de la vie universitaire. J'ai besoin de ces pauses. J'ai besoin de m'"attarder". Il ne faut jamais oublier de s'arrêter un peu. J'ai besoin de vivre des "instants qui durent". Ils m'apprennent à ne pas oublier qu'on ne sait jamais vraiment ce que l'on croit savoir, qu'on est toujours ignorant de quelque chose qui va

venir. Ils m'apprennent à savoir saisir ce qui est potentiel, le rendre possible, le faire devenir réel. Une façon de ne pas oublier qu'on peut aller *vers* l'inaccessible. A. D'Hôtel l'exprime admirablement. "L'essentiel n'est pas de continuer, ni de progresser, ni de rompre, ni d'arriver mais de repartir ou d'essayer de repartir". J'aime cette notion très vivante de "*départ*", de "*repartir*", où tout peut arriver, n'importe quoi. Ces respirations, ces retraites, ces silences, c'est cela pour moi.

■ *Il y aurait tant de choses à dire ou à ne pas dire. Alors, repartons, veux-tu ? Je t'écoute.*

Un véritable apprentissage ne peut pas se faire par une pédagogie à tiroirs mais nécessite une pédagogie de l'intégration. Tout le système scolaire actuel est organisé sur le mode d'une pédagogie à tiroirs : concentration sur le contenu, le "saucissonnage" des disciplines et des matières, l'organisation de l'espace et du temps. Une pédagogie de l'intégration suppose au contraire de ne pas se contenter de juxtaposer des micro-compétences, mais de les intégrer dans des compétences globales qui s'exercent sur des situations complexes comprenant tant de l'information essentielle que des éléments accessoires, comme dans la vie. Ceci ne signifie pas d'exclure les apprentissages systématiques, mais ceux-ci ne sont qu'une étape au service de l'intégration. Un peu à l'image d'un pianiste qui s'oblige à de nombreuses gammes durant des heures afin de libérer sa créativité, son art.

Deux concepts fondamentaux sont à la base de ce processus d'intégration : celui d'objectif terminal d'intégration (OTI) et celui de capacité cognitive de base (ex : distinguer l'essentiel de l'accessoire, traduire en un autre langage, etc.). Le premier est la cible à viser, le second traduit les activités de traitement de l'information pour atteindre cette cible. L'enseignement habituel est encore trop exclusivement centré sur la reproduction d'un ensemble de connaissances alors que des travaux récents en didactique mettent en évidence le "triangle des 3 savoirs" : le savoir logique de la discipline, le savoir transmis par l'enseignant et le savoir de l'élève. Cette distinction me paraît importante mais encore insuffisante. Une véritable pédagogie de l'intégration implique un apprentissage du savoir-devenir, c'est-à-dire cette capacité de se mettre en projet, de l'élaborer, de le réaliser, de l'évaluer, de l'ajuster et de "rebondir" sur d'autres projets.

■ *Savoir-devenir serait une réponse au défi de la formation de l'homme de demain ?*

Toutes les études montrent que la société de demain sera caractérisée par le principe de la formation permanente. La formation permanente n'est pas la répétition ni la juxtaposition de plusieurs recyclages. Elle se caractérise au contraire par le souci constant d'analyser son environnement à la lumière de son projet personnel, de l'expérience d'autrui et d'un corps de connaissances scientifiquement établies en vue de réajuster son projet et de mieux s'adapter à son environnement personnel, familial, professionnel et social. Une pédagogie du projet bien comprise avec tout ce qu'elle implique de rigueur dans la démarche (exactement le contraire d'une pédagogie du laisser-faire, comme certains pourraient le croire) apprend à l'élève à se mettre en état de formation permanente. Savoir-devenir intègre nécessairement les différentes formes du savoir (savoir-redire, savoir-faire cognitif, savoir-faire pratique et savoir-être). Le savoir-devenir intègre nécessairement la "matière grise", l'imagination, le sens du projet et le coeur.

■ *Dans cette perspective, les Sciences de l'Éducation sauront-elles devenir ?*

La pédagogie n'est pas une discipline fondamentale comme la psychologie, la biologie ou la sociologie mais une science appliquée au carrefour de nombreuses disciplines fondamentales. L'avenir des sciences de l'éducation ne peut donc s'imaginer qu'avec la constitution d'équipes de recherche multi-disciplinaires. Certaines disciplines, telle l'économie de l'éducation, vont prendre de plus en plus d'importance. Le chercheur en pédagogie devra donc pouvoir comprendre le langage d'autres disciplines et communiquer avec d'autres spécialistes. Ici aussi l'intégration est capitale. De nombreux concepts pédagogiques définis autrefois étroitement s'élargiront. L'exemple le plus typique est celui de l'évaluation.

L'évaluation signifiait autrefois mettre une note "fidèle" ou "fiable" au sens de la docimologie de Piéron.

Traduits en français en 1977, les travaux de Stuffelbeam aux États-Unis ont contribué à élargir le concept avec la prise en considération du contexte, des intrants, du processus et du produit. En Suisse, Jean Cardinet (1986) a formalisé et opérationnalisé cet élargissement pour le contexte scolaire dans un livre particulièrement clair ("Pour apprécier le travail des élèves"). Dans la leçon publique qu'il a prononcée lors de la remise de son titre de Docteur Honoris Causa de l'Universi-

té de Louvain-la-Neuve, il a démontré la thèse de la nécessité de l'évaluation sans jugement.

En France, Ardoino et Guy Berger s'emploient à promouvoir la distinction entre contrôle (confrontation à une norme préétablie) et évaluation (prise d'information et traitement en vue de produire du sens). Chevillard (1986) démontre le jeu subtil de la négociation didactique dans le processus évaluatif. Ces auteurs et bien d'autres ont contribué à élargir la conception de l'évaluation, à un point tel que certains se demandent comment se situe le processus évaluatif par rapport au processus de recherche et comment assumer les exigences de rigueur scientifique dans la recherche évaluative, où le chercheur ne se contente pas de contrôler la réalisation des effets déclarés attendus.

Face à ces questions, ma conception de l'évaluation a évolué. En 1980, pour moi, évaluer signifiait "examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères en vue de prendre une décision". Si je reste fidèle à la conception de l'évaluation mise au service de la prise de décision (développée au départ par Stufelbeam) car elle permet de distinguer les différentes fonctions de l'évaluation selon les types de décision à prendre (certification, ajustement, orientation, prédiction, ...), je crois maintenant que cette définition était trop restrictive (trop centrée sur le contrôle) et trop imprécise. Je pose actuellement la définition suivante : "Évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations, pertinentes dans le choix, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères, pertinents dans le choix, valides par rapport aux variables ou aux objectifs pris en considération et fiables dans leur utilisation, en vue de fonder une prise de décision".

Cette redéfinition veut tenir compte de plusieurs aspects :

- l'évaluation est plus que le simple contrôle car elle peut porter sur des objectifs explicités en cours de route et même après ; mais elle n'exclut pas le contrôle car certaines variables ou certains objectifs peuvent être définis au préalable ;

- l'évaluation comprend un ensemble de démarches (recueil et traitement d'informations) qui doivent obéir aux exigences habituelles de rigueur que le chercheur s'impose autant que possible (la pertinence, la validité et la fiabilité) ;

- selon les fonctions de l'évaluation, les exigences de fiabilité (si chères aux docimologues) peuvent être secondaires ; par contre, la recherche de la pertinence restera toujours fondamentale.

Une réflexion sur le processus évaluatif me semble fondamentale, car l'observation et l'évaluation des situations éducatives restent le fondement du travail du chercheur en Sciences de l'Éducation.

*Voilà esquissés les chemins d'un homme qui cherche. Entreprise vaine ou vaniteuse que cette co-errance ? Vaine parce que nous n'allons pas assez loin. Vaniteuse, si nous en disons trop. Peut-être aurait-il fallu aller plus loin? Mais le besoin d'extériorité n'est pas le tout de notre démarche. Il y a aussi tout ce qui se passe, tout ce qui se vit et qui ne se couche pas sur le papier, mais qui chemine là où ça doit cheminer, c'est-à-dire finalement ailleurs que dans une production écrite. Que cet itinéraire nous en ait donné l'occasion (et même un peu imposé) nous suffit.*

**Jean-Marie De Ketele**

Professeur à l'Université Catholique de Louvain  
Laboratoire de pédagogie expérimentale

### Bibliographie

- ALLAL, L., CARDINET, J., PERRENOUD, P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979, 1985.
- CARDINET, J., *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, Ed. de Boeck, 1986.
- CARDINET, J., TOURNEUR, Y., *Assurer la mesure*, Berne, Peter Lang, 1985.
- COOK, T.D., CAMPBELL, D.T., *Quasi-Experimentation : Design and Analysis Issues for Field Settings*, Chicago, Rand Mac Nally, 1979.
- CATTELL, R.B., *Handbook of Experimental Psychology*, Chicago, Rand Mac Nally, 1966.
- DE CORTE, E. et al., *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles, Ed. de Boeck, 1979.
- DE KETELE, J.M., *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang, 1980, 1987.
- DE KETELE, J.M., CHASTRETTE, M., CROS, D., METTELIN, P., THOMAS, J., *Guide du formateur*, Bruxelles-Paris, Ed. de Boeck et Ed. Universitaires, 1988.
- DE KETELE, J.M., DE KETELE, J., LAMBORAY, G., MOYANO, E., *EMCEC : échelle de mesure du climat éducationnel d'un cours et stratégie d'optimisation du climat fondé sur le feed-back, le contrat et le renforcement : guide d'utilisation*, Louvain-la-Neuve, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, 1984.
- DELANNOY, C., DE KETELE, J.M., « Le stage de l'élève-infirmière en salle d'opération. Application de la théorie des objectifs pédagogiques », *Soins-Chirurgie*, 1984, 42-43, pp.53-63.
- d'HAINAUT, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles-Paris, Labor-Nathan, 1977.
- D'HOTEL, A., *Terres de Mémoire*, Paris, Ed. Delarge, 1979.
- GIACONIA, R.M., HEDGES, L.V., Identifying features of effective open education, *Review of Educational Research*, 1982, 52(4), 579-602.
- MILES, M.B., HUBERMAN, A.M., *Qualitative Data Analysis*, Beverly Hills, Sage Publications, 1985.

- POSTIC, M., *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979
- POSTIC, M., DE KETELE, J.M., *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, 1988.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J., *Fifteen Thousand Hours*, Summerset, Open Books, 1983.
- STUFFLEBEAM, D.L., et al., *L'évaluation au service de la prise de décision*, Paris, Vrin, 1977.
- STUFFLEBEAM, D.L., SHINKFIELD, A.J., *Systematic Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff Publishing, 1985.
- VANDENPLAS-HOLPER, C., *Education et développement social de l'enfant*, Paris, PUF, 1979.
- WITTRICK, M.C. (Ed), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Mac Millan, 1986.

# L'ÉPANOUISSEMENT INTELLECTUEL

## UN PARCOURS INTERCULTUREL

*Britt-Mari Barth*

**M**ES VINGT premières années en Suède, ma vie d'adulte en France entrecoupée de séjours prolongés aux Etats-Unis, ont nécessairement apporté une dimension inhabituelle à mon itinéraire. Je dirais même que ces apports multinationaux l'ont rendu possible. Cet itinéraire prend sans doute racine dans ma Suède natale où j'avais le privilège d'avoir une scolarité exigeante, certes, mais surtout sécurisante et épanouissante. Je n'y ai jamais connu l'ennui ou la crainte de me faire "orienter", et l'absence de compétition trop poussée rendait possibles des exploits individuels.

Mon parcours a été, par la force des choses, solitaire, quelque peu insolite et dans un premier temps sans encadrement institutionnel. Il a néanmoins abouti, au fil des années, à une expérience qui a pu contribuer à éclairer l'acte pédagogique. C'était sa raison d'être et c'est ce qui justifie ce récit. Peut-être pourrait-il encourager d'autres futurs praticiens-chercheurs à poursuivre leurs projets.

### L'émergence d'un projet

J'ai commencé ma recherche plutôt tardivement quand le dernier de mes trois enfants entra à l'école. Mais, rétrospectivement, je vois que différentes activités menées précédemment m'ont ouvert la voie :

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 16, 1989*

des études de communication à l'université de Columbia à New York (histoire, psychologie, philosophie et techniques des mass-médias), deux expériences professionnelles dans la production de télévision culturelle et scolaire, six mois à Boston et deux ans à Stockholm ; l'immigration en France par le mariage, la naissance et l'éducation des enfants. En toile de fond et à un rythme soumis aux circonstances de ma vie personnelle, je poursuis des études en sciences humaines (approfondissement de la langue et de la culture française, du russe à l'École Nationale des Langues Orientales, etc.). Une activité commerciale de deux ans dans l'import/export franco-scandinave m'a également beaucoup apporté. Mais c'est une première expérience de l'enseignement et les débuts scolaires de mes propres enfants qui font émerger un intérêt - qui ne cessera de croître - pour le développement de l'intelligence et l'acquisition des connaissances. De là, il n'y a qu'un pas vers la pédagogie et l'exploration des conditions qui permettent cet épanouissement intellectuel.

Ces premières expériences d'enseignement, sans réelle formation pédagogique, me faisaient prendre conscience de la complexité de l'interaction enseignant/élève. Sans en être encore consciente, j'étais déjà entrée dans la problématique "stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement" qui allait devenir la mienne. Par le rôle de délégué de parents, j'ai pu acquérir une certaine compréhension de l'école primaire. Très admirative du système scolaire français, j'ai néanmoins constaté avec étonnement qu'il constitue un véritable parcours d'obstacles et que la sélection commence tôt, trop tôt. Un nombre non négligeable d'enfants semblaient voués à l'échec de façon prévisible si rien n'était fait. Le système des prix, du rang, de la compétition précoce ne risquait-il pas de standardiser les talents ? D'exclure, dès le départ, ceux qui n'étaient pas conformes aux normes ? Était-il possible que l'école elle-même puisse en arriver parfois à bloquer les potentialités de certains enfants au lieu de les épanouir ? J'étais troublée et avais une grande envie d'approfondir ces questions. Mais comment ?

C'est alors que le destin me déplace pour vivre deux ans et demi aux Etats Unis, entre 1974 et 1976. Nous nous installons en famille dans la grande banlieue de New York, dans une petite ville résidentielle choisie pour la qualité de ses écoles publiques. C'était le moment ou jamais de rechercher "l'immersion totale" dans les questions qui ne cessaient de me passionner : qu'est-ce qu'apprendre ? comment aider le jeune apprenant à acquérir des connaissances, à mieux développer ses outils intellectuels et en même temps épanouir sa personne ?

Dès l'arrivée, je m'inscris à l'université pour suivre un programme centré sur les différents aspects de la transmission des connaissances et qui aboutit à un diplôme de "B.A. of Education". A défaut de pouvoir retourner à Columbia, je choisis une petite université catholique dans ma région, Marymount College à Tarrytown, renommée pour son département de sciences de l'éducation. Il s'avère que son nouveau directeur, le Dr. Joseph Kelly, venait directement du Teacher's College de Columbia ; il allait beaucoup m'apporter. Dans le cadre de mes études, j'obtiens également un poste dans l'enseignement secondaire. Je m'insère dans une équipe de trois enseignants pour y pratiquer une pédagogie individualisée avec 140 élèves par jour : expérience novatrice. Mes enfants commencent l'école primaire locale. Pour me permettre d'obtenir dans un temps limité les unités de valeur exigées, l'université m'accorde le droit de faire certaines "études indépendantes" et la directrice de l'école primaire de mes enfants, intéressée par l'innovation pédagogique, me propose un groupe d'enfants âgés de 8 ans, pour mener avec eux des expériences ; c'était une chance exceptionnelle. Je participe également aux réunions de concertation pédagogique de l'école ainsi qu'aux débats ouverts aux parents dans le "Parent-Teacher Association". Ce fut, en effet, l'immersion totale.

La première vague qui m'atteignit fut celle de Carl Rogers. Je découvre *Freedom to Learn* et *How to Become a Person*. Mon environnement culturel suédois m'avait déjà préparée à reconnaître la valeur d'une telle pensée et l'attitude rogérienne de congruence et d'empathie fut consciemment incorporée dans mon système de valeurs. Elle me paraît déterminante si on souhaite promouvoir le développement cognitif des jeunes.

A l'université j'étudie Dewey : "apprendre veut dire apprendre à penser", ce sont la compréhension et le raisonnement qui expliquent l'apprentissage selon son optique. "L'éducation intellectuelle consiste à former une pensée réfléchie..." Je trouve là un écho de mes lectures antérieures. Mon intérêt pour cette approche s'affirme.

A l'école c'est encore les modèles behavioristes qui dominent les pratiques de la classe. La deuxième vague qui m'envahit est le courant rationnel de la pédagogie par objectifs. J'apprends à formuler, à outrance, des objectifs, des buts et des finalités ; à les classer selon les domaines et les niveaux et je finis par me joindre aux critiques - qui se font alors sévères - de cette "approche mécanique". Mais en approfondissant la lecture des travaux de Bloom, notamment les taxonomies et l'approche de *learning for mastery*, je découvre, avec mes collègues, qu'on peut très bien combiner une approche rationnelle avec une ap-

proche qui cherche à développer les capacités intellectuelles. Elles ne s'excluent pas, elles peuvent se compléter. Plus tard, une rencontre avec Jim Bloch lors d'un colloque sur ses travaux confirme cette orientation et me convainc d'aller dans ce sens.

Je commence donc à formuler des objectifs en termes de capacités plutôt qu'en termes de contenu. Mais je me heurte rapidement à la difficulté d'exprimer des critères d'évaluation et ne parviens pas à préciser les capacités concernées. J'utilise des mots abstraits mais ne sais pas vraiment repérer les comportements indicateurs correspondants. C'est par l'observation des enfants que j'avance un peu. Je m'intéresse d'abord à leurs erreurs. Trois difficultés apparaissent et ceci indépendamment du contenu :

- confusion entre le mot et le sens
- confusion entre éléments essentiels et éléments non-essentiels
- insuffisance dans le raisonnement pour distinguer ces éléments, un décodage "par coeur" étant inapproprié.

De cette analyse ressort une double difficulté : la structure du savoir lui-même et le raisonnement pour le construire. A l'époque c'était pour moi une nouvelle façon d'aborder le problème : par le lien apparemment étroit entre contenu et processus, entre savoir et action.

C'est alors qu'un événement extrêmement important se produit : je découvre *A Study of Thinking* par Jérôme Bruner. L'auteur m'était alors inconnu mais le titre du livre m'attire et sa lecture est pour moi une véritable révélation : je reconnais la problématique posée, je comprends que Bruner explique la pensée d'une façon tout à fait nouvelle et qui va dans le sens de ce que je cherchais. C'est cet ouvrage qui allait déterminer le cours de mes recherches.

*A Study of Thinking*, publié en 1956 par Bruner, Goodnow et Austin fut l'aboutissement des travaux de Bruner et de Leo Postman sur la perception, connus sous le nom de "New Look" où la perception est décrite comme un processus de traitement de l'information. Deux notions clés y figurent : la sélection et l'organisation. Le livre décrit et analyse une série d'expériences sur la conceptualisation. Il tente d'expliquer ce qui se passe quand un individu cherche à ordonner son environnement, par quels processus il arrive à considérer des choses différentes comme équivalentes. Bruner insiste sur un sens large de la conceptualisation ; selon lui pratiquement toute activité cognitive comprend ce processus et en dépend.

C'est un livre difficile et qui ne définit pas une pédagogie, pas plus qu'un livre de Piaget sur le développement de l'intelligence. Mais il permet une réflexion sur les obstacles à l'apprentissage et il confirme

la complexité de cette activité cognitive. Son caractère général m'attire car je voulais, dans un premier temps, chercher à comprendre les activités mentales communes à tous les hommes avant d'étudier les différences individuelles. Mais surtout, je retrouve dans cet ouvrage ce double aspect de la pensée : son objet et son parcours. Un projet commence à se dessiner : ce que Bruner appelait concept et conceptualisation pouvait peut-être éclairer ma problématique des liens entre le savoir et son acquisition.

Dans le cadre de mes "études indépendantes", je me mets immédiatement à l'oeuvre. Première question : qu'est-ce qu'un concept ? Pourrait-il servir de modèle pour analyser et pour représenter le savoir en général et le savoir scolaire en particulier ? Ce n'était pas évident au départ.

Le Docteur Kelly, mon professeur, s'intéresse à ces premiers essais de modélisation. L'étude du concept m'amène à réfléchir et à écrire un mémoire sur une "théorie de catégories d'attributs" (quels sont les caractéristiques généralisables qui peuvent définir la structure d'un savoir ou d'une idée ?) : nous discutons pendant des heures, certains de mes schémas sont utilisés dans les cours, je suis invitée à rendre compte de mon approche à des enseignants américains. Le Docteur Kelly me suggère : "Et si vous alliez voir Bruner avec ce travail ?". Je me dis qu'un jour je le ferai. Je termine mon diplôme et rentre en France, la tête pleine de projets.

## Expérimentation et lectures

Le retour fut difficile. Comment trouver un lieu pour exploiter cette première expérience acquise ? Je n'aurais pas demandé mieux que de pouvoir me joindre à quelque équipe de recherche ; mais pour cela, il fallait d'abord produire et ainsi acquérir une expérience professionnelle. Il me semble qu'il serait possible de gagner du temps et d'économiser des efforts s'il y avait des structures pour accueillir des chercheurs débutants. Pour moi, un travail soutenu de neuf ans allait commencer.

D'abord, je devais préciser mon projet. Quand on souhaite commencer une recherche, la phase la plus difficile est sans doute de formuler les questions auxquelles on cherche une réponse.

A partir de ma recherche commencée aux Etats Unis et qui portait sur l'analyse du savoir à acquérir et du processus qui mène à son acquisition - toujours dans le but d'une action pédagogique visant le dé-

veloppement cognitif - trois interrogations demandaient une précision :

- Quel est l'intérêt d'une modélisation du savoir dans le but de le rendre transmissible ? Quels sont les critères généralisables et utiles à retenir ?

- Comment décrire ce qui se passe dans la tête de l'apprenant, quand il construit son savoir, pour que cette description permette à l'enseignant de repérer ce processus et d'évaluer sa mise en oeuvre ?

- Comment définir une pédagogie qui prenne en compte "les stratégies d'apprentissage", afin de transmettre le savoir ?

Ce travail a été réalisé entre 1976 et 1985. Les résultats ont été décrits dans une thèse de 3ème cycle soutenue à Paris IV en 1985 et dans un ouvrage *L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite de l'école* publié par Retz en 1987.

Pour l'aborder j'ai mené de front deux activités différentes :

Je commence par une expérimentation auprès des élèves du primaire aussi bien que du secondaire en utilisant les ébauches des modèles pédagogiques produits aux Etats Unis. J'essaie de théoriser cette pratique, essentiellement dans le but de repérer et de formuler les obstacles à l'apprentissage.

Un hasard heureux me fait rencontrer Etienne Verne à l'Institut Supérieur de Pédagogie de l'Institut Catholique où il dirige une formation de pédagogie générale pour les enseignants du secondaire, conçue avec Daniel Hameline et Jacques Piveteau que j'ai eu le privilège de connaître. Il m'embauche en tant que vacataire à l'I.S.P. où j'apprends sur le tas mon métier de formateur ; l'I.S.P. est ma maison mère depuis. Il me demande rapidement de créer une nouvelle séquence sur les apprentissages qui s'intègre à cette formation. Cela devient pour moi un lieu d'échanges nécessaires avec les enseignants et m'oblige à théoriser ma pratique. Le contact avec Etienne Verne fait mûrir ma pensée et je lui suis reconnaissante de m'avoir fait confiance bien qu'à cette époque j'avais peu d'expérience professionnelle et pas encore de diplôme français.

Un peu plus tard, Annette Le Bourgeois, conseillère pédagogique de la direction interdiocésaine des Yvelines, de l'Essonne et du Val-d'Oise, me confie une formation importante qui s'étale sur quatre ans et qui touche l'ensemble des enseignants du primaire de ces trois départements dans le cadre de l'enseignement catholique. Cette forma-

\* Bien entendu, mon appartenance à l'Église protestante n'a jamais soulevé la moindre objection.

tion permet de retrouver les mêmes enseignants sur une période prolongée et de constituer, par la suite, des équipes de recherche-action avec des volontaires "mordus". Toutes ces formations deviennent également un lieu d'initiation à la recherche ; par moment elles se transforment en laboratoire de recherche et d'expérimentation. La confrontation de nos propres difficultés d'apprentissage en tant qu'adultes permet d'éclaircir les problèmes pédagogiques qu'elles posent. Cette interaction entre chercheurs et enseignants me paraît indispensable pour que la recherche sur les processus d'apprentissage ne devienne pas trop théorique et trop éloignée des problèmes pédagogiques de tous les jours. C'est par ce cheminement que je suis venue à la recherche. Mais si je n'avais pas eu, plus tard, André de Peretti pour me convaincre que la voie pratique n'est pas moins "noble", je ne sais pas si j'aurais eu le courage de me lancer dans l'aventure d'une thèse. Son attitude rogérienne a suscité en moi la confiance nécessaire pour mener à bien cette entreprise.

Ensuite, je me consacre à des nombreuses lectures pour approfondir ma compréhension des processus cognitifs et pour compléter les théories de Bruner. Pour le chercheur non-institué il y a là une difficulté de taille : comment déterminer les sources bibliographiques et accéder aux plus utiles ? Je commence par des "classiques" : Piaget, Vygotsky, Luria, Wertheimer, Chomsky, Wallon, Guilford, Bloom, Taba, d'Hainault, Oléron... et, bien sûr, je complète la lecture de l'oeuvre de Bruner (sa production est considérable : la bibliographie complète que je compilerai plus tard occupera 22 pages serrées). L'oeuvre de Bruner est comme une oeuvre musicale : le thème prédominant revient tout le long en variations qu'on reconnaît plus ou moins facilement quand il apparaît sous forme de contenu différent. Ce thème décrit l'individu comme participant activement à la construction de son savoir, mais toujours aidé par le milieu qui l'entoure, la culture environnante jouant un rôle essentiel dans la formation de son intellect. Cela me conforte dans ma conviction de l'importance du guidage par l'adulte. Un rapprochement avec la philosophie s'imposait aussi pour mieux comprendre les questions anciennes auxquelles ces connaissances apportaient des réponses nouvelles. Je consulte Platon, Descartes, Kant, James, Wittgenstein, Burloud, Goblot...

## **Théorisation**

J'arrive toutefois à être saturée par toutes ces lectures qui décrivent différemment les mêmes processus et me heurte à la difficulté d'en

faire une synthèse comparative... Je suis loin de pouvoir en définir une pédagogie. Il arrive un moment où je range les livres pour me consacrer uniquement à l'observation d'enfants en situation d'apprentissage. C'est ma propre compréhension de ce qui se passe dans leur tête qui guidera finalement mon choix de vocabulaire et de définition de ces processus. Les repères de mes lectures sont évidemment indispensables pour faire cette interprétation. Cette étape est difficile et je mets un certain temps à formuler un "modèle cognitif opératoire". Après l'avoir terminé j'ai conscience d'avoir sensiblement progressé. Maintenant, je peux reconsidérer mes lectures et en trouver d'autres qui m'informent, car je sais ce que je cherche. Ces moments de "insight" donnent une satisfaction et une impulsion telles qu'on veut à tout prix poursuivre.

J'avance maintenant par un va-et-vient entre expérimentation sur le terrain et relectures des théories d'apprentissage, les unes éclairant les autres. Mes modèles pédagogiques se précisent et s'améliorent petit à petit. L'hypothèse que le contenu à enseigner gagne à être analysé avec rigueur se confirme et je complète mon modèle du concept emprunté à Bruner avec d'autres critères que je découvre par l'expérimentation : j'aboutis à un outil d'analyse qui peut s'appliquer à n'importe quel savoir. Un premier essai de synthèse est publié par le CEPEC en 1981 : *L'acquisition des concepts : stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement*. Arrivée à ce stade j'éprouve un fort besoin de soumettre tout ce travail à quelqu'un. En effet, j'ai été totalement absorbée par la tâche et je n'ai pas eu la possibilité de nouer des contacts avec des chercheurs français, ou même de m'informer sur des recherches récentes.

A ce moment, le "destin" intervient encore : un contact pris avec Bruner se matérialise par une invitation à venir le rencontrer à New York. Je n'hésite pas et je ne devais pas être déçue. L'homme incarne tout à fait l'oeuvre : vivacité d'esprit, humour, humanisme et une grande profondeur de l'engagement. Il me reçoit, m'écoute avec patience et commente mon travail en m'encourageant à continuer. "L'entrée la plus facile dans une culture se fait peut-être par le dialogue avec un de ses membres plus expérimentés... La courtoisie d'une conversation est sans doute l'ingrédient le plus important dans la courtoisie de l'enseignement". C'est une citation de Bruner et elle caractérise tout à fait cette première rencontre. Elle allait être suivie par d'autres au fil des années, chaque rencontre apportant un enrichissement supplémentaire. Je me rends compte à quel point la "courtoisie" d'une conversation est importante pour avancer dans sa pensée, pour aller au delà de

ce qu'on était capable de faire à un moment donné. Nous sommes tout à fait dans la perspective de Vygotsky.

Le séjour à New York me donne l'occasion de faire de nouvelles connaissances qui vont influencer mon travail. A la New School for Social Research, je rencontre Nathan Kogan qui m'introduit à sa recherche sur les styles cognitifs et Janet Caplan qui relie mon travail à des recherches récentes. C'est ainsi, grâce à elle, que je découvre les travaux d'Eleanor Rosch et de Reuven Feuerstein qui me confirment dans certains choix. A l'Université de New York, je fais connaissance avec Neil Postman, à l'époque engagé dans la lutte contre l'overdose de la télévision. Il s'intéresse à la forme dans laquelle est codifiée l'information et aux différents modes intellectuels requis pour la traiter. Il m'invitera quelques années plus tard à un congrès tenu en Israël pour intervenir sur le thème de "l'image et le processus de l'abstraction". J'aurai alors le privilège de m'y entretenir avec Bruno Bettelheim, Hubert Dreyfus, Seymour Papert et Gavriel Salomon.

Je sens un courant pédagogique qui reflète la volonté de transmettre des outils intellectuels aussi bien que des connaissances. La rencontre, quelques mois plus tard, avec Edouard de Bono me renforce dans cette idée.

J'étais maintenant prête à aborder un deuxième niveau de questions concernant la possibilité d'amener les élèves à réfléchir sur leurs "méthodes de pensée" dans le but de développer des capacités de transfert pour tout apprentissage ultérieur. Pour cela, il fallait mettre au point des méthodes de pensée (par exemple : méthode de comparaison) et apprendre aux élèves à les utiliser. Avec une équipe d'enseignants, 300 élèves de la maternelle au CM2 sont ainsi entraînés pendant une année scolaire à l'observation et à la comparaison. Les résultats ont été très positifs mais la meilleure évaluation pour moi s'est traduite par le fait qu'une classe de CM2 a remporté tous les prix dans un concours de rédaction organisé par leur ville : ces jeunes élèves avaient appris à choisir une information pertinente et à la structurer de façon à la communiquer aux autres.

Toutes ces expériences avec les élèves m'ont bien montré à quel point le développement cognitif est lié au développement affectif, l'un influe sur l'autre, l'un nourrit l'autre. Les élèves n'ont pas seulement appris à mieux réfléchir, ils ont aussi pris conscience de leurs capacités intellectuelles et sont devenus plus autonomes, plus confiants, se sentant valorisés. N'est-ce pas une condition pour un épanouissement de l'intellect ? Je découvre en même temps dans une revue de psychologie américaine la notion de *learned helplessness*, l'impuissance acquise :

convaincu de son impuissance, l'individu subit passivement son échec. Cela me paraît être un danger réel. Il est donc important de permettre à l'élève de réussir pour le convaincre qu'il en est capable : agir sur l'affectif par le cognitif.

## Nouvelles influences

Mes premières références théoriques étaient issues d'un cadre conceptuel philosophique et psychologique. Ceci n'est pas étonnant puisque l'étude de l'esprit humain était dans un premier temps réservée à ces deux disciplines. Un cursus universitaire traditionnel en sciences humaines ne fait d'ailleurs guère sortir de ce cadre. C'est donc un peu par hasard que je tombe sur un ouvrage assez technique sur l'Intelligence Artificielle et que je découvre une autre discipline qui se propose d'étudier l'intelligence humaine en vue de concevoir une machine intelligente capable de la simuler. Quelles que soient les réserves qu'on puisse émettre à l'égard de la métaphore de l'ordinateur, on ne peut pas nier l'intérêt qu'il y a à rapprocher diverses explications du fonctionnement de l'intelligence ; ne serait-ce que pour en comprendre les différences et ainsi mieux les préciser.

Dans l'approche de l'Intelligence Artificielle théorique, plusieurs points ont attiré mon attention. D'abord j'y trouvais, comme allant de soi, l'habitude de formaliser les contenus avant de les entrer dans l'ordinateur. Cela me confortait dans l'intuition que j'avais eue, dès le départ, de l'importance de "rendre le savoir transmissible" en le structurant comme un système de relations. Une autre analogie me frappe : un "système expert" fonctionne avec un moteur d'inférences activant des bases de connaissances ; il est analogue à un modèle d'apprentissage où le système cognitif serait doté au départ d'un mécanisme de généralisation inductive qui sélectionne les éléments pertinents à généraliser. Les récentes recherches sur l'ordinateur à neurones artificiels s'inspirent, quant à elles, directement du fonctionnement biologique du cerveau humain.

En effet, les neurosciences nous apportent un autre éclairage capital ; elles rendent "observables" les mécanismes cérébraux impliqués dans la prise, le traitement et la mémorisation de l'information. Elles établissent les bases neuro-biologiques de la cognition et ces connaissances me paraissent être un complément indispensable pour élaborer une pédagogie qui prend en compte l'apprenant tel qu'il est avec la richesse et la complexité de son fonctionnement cérébral.

Je découvre ainsi une littérature abondante issue des neurosciences et tout un nouveau monde s'ouvre : hémisphère gauche et droit, cerveau reptilien, limbique et supérieur, neurones et synapses, transfert d'énergie, câblage et codage de l'information... Il s'agit de ne pas se noyer dans ces nouvelles notions, mais quand on découvre une logique biologique et scientifique d'un phénomène déjà connu par l'expérience ou en termes psychologiques, c'est la jubilation : avec de telles explications pluridisciplinaire on arrivera bien à faire évoluer certaines habitudes pédagogiques qui inhibent et bloquent l'apprentissage ! Je partage ces préoccupations avec mon amie et collègue Hélène Trocmé-Fabre et nos échanges me stimulent beaucoup.

C'est ainsi qu'une nouvelle science de l'esprit est en train de se développer et je pense que c'est par ces efforts interdisciplinaires dans le monde entier qu'il faut passer pour mieux connaître la complexité de notre intellect.

Ces comparaisons de modèles explicatifs et les questions qu'elles posent nourrissent ma réflexion. Examiner sa pratique pédagogique à la lumière de plusieurs théories permet d'y voir plus clair. J'ai donc l'impression de n'être qu'au seuil de ce vaste domaine que sont les sciences de la cognition. Arrivée à un croisement, je ne sais pas exactement quel chemin je vais emprunter, mais un approfondissement interdisciplinaire accompagnera nécessairement ma démarche. D'abord j'essaierai de mettre mon expérience au service des étudiants de notre parcours universitaire en sciences de l'éducation, nouvellement créé à l'Institut Supérieur de Pédagogie. En même temps, je m'efforcerai de redonner au concept de pédagogie toute sa signification ; la pédagogie, pour être valable, ne peut être dissociée ni de sa pratique, ni des connaissances qui la justifient, ni des valeurs qui l'inspirent. Une recherche dans ce domaine doit nécessairement se préoccuper de ces trois aspects et c'est dans ce cadre que la suite de mon itinéraire se poursuivra.

*Britt-Mari Barth*

*Professeuse à l'Institut Supérieur de Pédagogie*

### **Bibliographie, auteurs mentionnés**

- BARTH (B.-M.), *L'apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, 1987.
- BETELHEIM (B.), ZELAN (C.), *La lecture et l'enfant*, Paris, Laffont, 1983.
- BLOCK (J.) et ANDERSON (L.), *Mastery Learning : theory and practice*, New-York, Holt, Rinehart & Winston, 1971.

- BLOOM (B.), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1 : domaine cognitif, Montréal, Education nouvelle, 1969.
- *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Paris, Nathan, 1979.
- BONO (E. de), *Réfléchir mieux*, Paris, Ed. d'Organisation, 1985.
- BRUNER (J.S.), *Le développement de l'enfant : savoir faire - savoir dire*, Paris, PUF, 1983.
- *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987.
- et GOODNOW (J.J.), AUSTIN (G.A.), *A study of thinking*, New-York, Wiley, 1956. Réédition : Transaction Books, 1986
- BURLOUD (A.), *Cours de philosophie : psychologie*, Paris, Classiques Hachette, 1948.
- CHOMSKY (N.), *Le langage et la pensée*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1968.
- DEWEY (J.) *On education : selected writings*, ed. by R. Archambault, Chicago, University of Chicago Press, 1964.
- *Expérience et éducation*, Paris, A. Colin, 1968.
- DESCARTES (René), *Discours de la méthode* (1636), Oeuvres et lettres, Paris, Gallimard, 1953.
- D'HAINAULT (L.), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris, Labor-Nathan, 1977.
- DREYFUS (H.), *Intelligence artificielle : mythes et limites*, Paris, Flammarion, 1984.
- et DREYFUS (S.), *Mind over machine*, New-York, The Free Press, 1986.
- FEUERSTEIN (R.), *Instrumental enrichment : an intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore, University Park Press, 1980.
- GAURIEL (S.), *Artificial Intelligence in reverse : computer tools that turn cognitive*, Tel Aviv, Tel Aviv University, 1986.
- GOBLOT (E.), *Traité de logique*, Paris, Armand Colin, 1925.
- GUILFORD (J.-P.), *The nature of human intelligence*, New York, Mc Graw-Hill, 1967.
- JAMES (W.), *The principles of psychology*, New-York, Henry Holt, 1890.
- KANT (E.), *Critique de la raison pure* (1781), *Critique de la raison pratique* (1788), Oeuvres, Paris, Gallimard, 1980.
- LURIA (A. R.), YUDOVICH (F. L.), *Speech and development of mental processes in the child*, Staples Press, 1959.
- LURIA (A. R.), *Cognitive development : its cultural and social foundations*, Cambridge, Harvard University Press, 1976.
- OLERON (P.), *Les activités intellectuelles*, Paris, PUF, 1964.
- PAPERT (S.), *Le jaillissement de l'esprit : ordinateur et apprentissage*, Paris, Flammarion, 1981.
- PERETTI (André de), *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, 1987.
- PIAGET (J.), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1956.
- *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël-Gonthier, 1969.
- PLATON, *Ménon*, Oeuvres complètes, Paris, Gallimard, 1950.
- POSTMAN (N.), *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981.
- ROGERS (C.), *Freedom to learn for the 80's*, New-York, Columbus-Merril, 1983.

- ROSCH (E.), « Cognitive representations of semantic categories », *Journal of Experimental Psychology*, n°7, 1975.
- « Principles of categorization », in *Cognition and Categorization*, Hillsdale (N.J.), Erlbaum, 1978.
- TABA (H.), *Curriculum development : theory and practice*, New-York, Harcourt, Brace, Jovanowich, 1962.
- TROCME-FABRE (H.), *J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropédagogie*, Paris, Ed. d'Organisation, 1987.
- VYGOTSKI (L. S.), *Thought and language*, Cambridge (1934), MIT Press, 1962.
- *Mind in society : the development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- WALLACH (M.) et KOGAN (N.), *Modes of thinking in young children*, New-York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- WALLON (H.), *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1970.
- WERTHEIMER (M.), *Productive thinking*, Chicago, University of Chicago Press, 1945, et 1982.
- WITTGENSTEIN (L.), *Investigations philosophiques* (1953), Paris, Gallimard, 1972.

# UNITÉS DE RECHERCHE EN ÉDUCATION & FORMATION

Répertoire 1988

---

Paris : INIST ; INRP, 1988.— 120 p., index. 70F

---

*Ce répertoire recense 220 unités de recherche françaises en éducation et formation et 1020 chercheurs en activité. Pour chaque unité sont précisés le contexte institutionnel, les coordonnées, le(s) chercheur(s), et, éventuellement, les publications périodiques, les ressources documentaires et les formations dispensées ou rattachées.*

*Cinq index facilitent la recherche : thématique, régional, des rattachements institutionnels, des sigles et des chercheurs.*

*Édité par l'Institut de l'information scientifique et technique (CNRS) et l'Institut national de recherche pédagogique.*

*A commander à  
INRP — Service des publications  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05*

MARTINE GÉRON ET SYLVIE ZUBELI NOUS INFORMENT SUR  
L'ASSOCIATION FRANÇAISE DE DIDACTIQUE

---

## **Nous apprenons... nous enseignons**

*Nous sommes enseignants, formateurs, éducateurs,  
animateurs, étudiant*

Nous voulons

- *comprendre comment se transmet et s'acquiert un Savoir et lequel*
- *nous rencontrer entre praticiens et chercheurs*
- *échanger nos expériences, nos recherches, nos questions, nos informations*
- *changer nos pratiques de formation, d'enseignement*
- *expérimenter ou proposer à la réflexion de tous, dans les domaines didactiques, pédagogiques*

**sans aucune barrière disciplinaire, de niveau ou de public**

Nous souhaitons

- *créer un réseau de communications et de publications,*
- *élargir notre champ de connaissance*

**dans le domaine de la didactique**

Pour tout renseignement, écrire à

**ASSOCIATION FRANÇAISE DE DIDACTIQUE  
19, bd Combes-Marnès - 91100 Corbeil**

---

# TRANSMETTRE ? SAVOIR TRANSMETTRE ? SAVOIRS DU TRANSMETTRE ?

*Marianne Géron*

**C**OMME beaucoup d'instituteurs, j'ai passé le concours d'entrée à l'École Normale, pour apprendre "théoriquement" à enseigner et acquérir des connaissances sur la psychologie de l'enfant.

A la suite de ces trois années de cours théoriques et de stages pratiques où l'on se forge une âme d'enseignant, j'étais, en vérité, peu armée pour prendre en charge une trentaine d'enfants.

Loin d'avoir résolu les difficultés qui s'étaient accumulées tout au long de ces stages, l'École Normale ne répondait pas entièrement à mon attente : comment transmettre à des enfants un savoir de façon pertinente, sans faire trop d'erreurs de contenu ? Comment envisager la transmission du savoir dans le cadre des stages pratiques et des observations aux côtés de professionnels plus avertis ?

Ces questionnements ont donc influé sur ma décision de me diriger vers les Sciences de l'Éducation.

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 16, 1989*

## 1. De la pédagogie à la didactique

Les Sciences de l'Éducation étaient un moyen de prolonger ma formation, d'approfondir la théorie et la pratique, de découvrir d'autres savoir-faire et, dans le même temps, le domaine de la didactique, discipline dont j'ignorais jusqu'alors l'existence. En effet, je n'avais pas été habituée, durant ma formation antérieure, à distinguer ce qui pouvait être de l'ordre de la pédagogie (recouvrant plutôt la situation de formations et ses références théoriques) ou de l'ordre de la didactique (technique de transmission des connaissances), tous les modèles pédagogiques pouvant être pris en compte par la didactique.

Les Sciences de l'Éducation ont donc été un moyen de réfléchir à cette question de la transmission des connaissances.

## 2. Les prémices de la recherche

Cette démarche m'a permis de construire de façon opérationnelle des outils pour appréhender une situation dans son ensemble.

Il est évident qu'elle a modifié également ma pratique, mais ne l'a pas changée du tout au tout. Les connaissances que l'on acquiert en Sciences de l'Éducation ne sont pas forcément applicables dans une classe (du moins pour le moment). Cela n'a rien à voir avec des recettes ou des modèles pédagogiques. Les Sciences de l'Éducation m'ont permis d'acquérir une méthodologie, une approche plus scientifique de la transmission du savoir et de son élaboration et un recul plus important par rapport à ma pratique.

## 3. Une communication parasitée

Lors de ma formation antérieure, la relation Émetteur-Récepteur n'avait guère été explorée. La communication en Éducation concerne différents acteurs. Je me limiterai à la relation enseignant-enseigné.

Cette relation suscite différentes questions : quelles sont les connaissances déjà acquises par chaque élève ? Où chacun en est-il dans l'élaboration de son savoir ? Comment se positionne-t-il par rapport à ce savoir ?

Et l'enseignant ? A-t-il approfondi les éléments de la connaissance qu'il veut faire acquérir ? Est-il au point avec ses connaissances ?

Il y aurait encore et encore des questions à soulever.

La pratique d'enseignement fonctionne souvent encore selon le schéma Question Stimulus Réponse, cher aux Behavioristes. Ces mêmes Behavioristes ne tiennent aucun compte de l'enfant et de ce qu'il représente. Il est là pour apprendre, c'est une sorte de boîte noire.

## 4. Itinéraire de recherche

Le corpus d'enseignement que j'ai suivi à Paris V (Université René Descartes)<sup>1</sup> m'a permis de m'intéresser plus précisément à cette "boîte noire", par des moyens d'investigation permettant de faire progresser sa pratique d'enseignant, de choisir avec pertinence la situation de formation en regard du savoir à transmettre et en fonction de l'élève.

Parmi ce corpus, outre "Psychologie et appropriation des connaissances à l'école" dirigé par Graciella Ricco, deux enseignements m'ont essentiellement influencé : il s'agit d'une part de "Programmation des Actions Didactiques" (PAD), dirigé par Michel Roger, et d'autre part "Didactique des mathématiques", dirigé par Gérard Vergnaud.

### *a - La PAD*

La PAD m'a permis de me pencher sur les moyens de transmettre des connaissances, en essayant de ne rien laisser au hasard :

- en étudiant dans un premier temps le **champ conceptuel** de la matière à enseigner. C'est aller chercher le savoir à sa source et non se contenter des manuels scolaires ou du livre du maître. Cette étude permet de cerner avec le plus d'exactitude possible le savoir, déjà constitué ou en cours de constitution, qui sera source d'enseignement,

- en étudiant le **champ cognitif du sujet**. Où en est-il de son savoir ? Quelles sont ses représentations ? A-t-il déjà des connaissances en la matière ? Cette étude permettra de mettre en place une situation didactique appropriée,

- en étudiant le **champ cognitif du formateur** (donc notre propre champ cognitif), ce qui est important. Il est essentiel de savoir quelles représentations nous avons nous aussi de la matière à enseigner, et de pouvoir les rectifier, voire les remettre en question;

- Alors, l'action didactique peut être mise en place.

Mais elle n'est pas figée et, à tout moment, l'enfant aussi bien que l'enseignant peuvent réguler cette action.

1. Voir dans la bibliographie : « Mes travaux personnel ».

Dans le même temps, cela permet au formateur, donc à celui qui va évaluer son action à travers les élèves, de faire face à des difficultés de construction du savoir et d'analyser les échecs rencontrés.

Ceci est très rapidement expliqué et je suis persuadée que des enseignants utilisent cette démarche, sans forcément employer les mêmes termes.

D'autre part, la périphérie de l'approche didactique ne se limite pas essentiellement aux champs conceptuels et cognitifs. Le champ relationnel est bien sûr à prendre en compte, bien que plus complexe à cerner. Il demanderait un long développement pouvant faire l'objet d'un autre article. Il était cependant indispensable d'y faire référence.

### *b - L'exemple des mathématiques*

L'exemple des mathématiques m'a permis dans un premier temps de saisir comment une approche de type didactique pouvait remettre en question les représentations que je m'étais constituées à propos de cette discipline.

Dans un deuxième temps, cela m'a permis de faire la lumière sur certains blocages, ou plutôt difficultés, que les enfants rencontrent lors de l'utilisation de certaines structures mathématiques, en accord avec les différents stades de l'enfant définis par Jean Piaget.

L'analyse de protocoles y aide : quelles sont les erreurs faites par l'enfant ? Quelles ont été sa démarche, sa logique, pour arriver au résultat ? Comment reprendre ces erreurs pour que l'enfant puisse évoluer dans l'acquisition de ses connaissances ?

## **5. Partager les savoir-faire**

Face à tous ces questionnements sur notre pratique, nous avons voulu - quelques enseignants, conseillers pédagogiques, formateurs et universitaires - mettre en commun nos connaissances et nos pratiques à propos de la didactique.

C'est ainsi qu'une association est née : l'Association Française de Didactique, ou A.F.D. Pour expliquer en trois mots ses motivations et son avenir, je reprendrai ses fondements :

"Elle a pour objet la promotion, le perfectionnement, la recherche et la réalisation d'applications dans le domaine :

- de la didactique se référant aux modèles théoriques de la "Programmation des Actions Didactiques" (PAD) et

- des didactiques des disciplines dans des situations didactiques diverses".

Notre ambition serait de diffuser le "modèle PAD" hors institution universitaire, afin de pouvoir multiplier les approches. Le débat reste donc ouvert...

Pour mieux se connaître, nous éditons une revue, *Didactique(s)*, carrefour de praticiens soucieux de réfléchir et confronter leur savoir-faire. Le premier numéro paraîtra courant mars<sup>1</sup>.

## Conclusion

Les Sciences de l'Éducation sont loin d'être une Bible et sont loin de faire la lumière sur tous les problèmes d'enseignement mis à jour aujourd'hui. Bien des questions restent encore ouvertes que la didactique, plutôt cognitiviste, n'a pas élucidées.

Loin de rassurer, les Sciences de l'Éducation amènent à une remise en question continue.

Une des difficultés du métier d'instituteur est la pluridisciplinarité. On ne peut être objectivement "maître" de tous les savoirs des nombreuses disciplines que l'on enseigne. Mais le plus important est d'adopter une démarche rigoureuse.

L'école ne permet pas assez à l'enfant d'intégrer le pourquoi de sa présence en ce lieu. La finalité de la démarche pédagogique devrait être expliquée davantage.

La didactique permet la symbolisation de l'acte pédagogique. L'identité des Sciences de l'Éducation reste encore à confirmer, cette discipline n'ayant pas de caractères propres. C'est à travers d'autres disciplines que son discours se constitue. Peut-être la didactique contribuera-t-elle, par la démarche spécifique qu'elle réclame, à y contribuer : **se regarder faire et en saisir les enjeux.**

Voilà donc quelques traces de mon itinéraire en Sciences de l'Éducation. Je souhaite qu'elles puissent inciter d'autres de mes collègues à participer à cette démarche de réflexion que l'on pourrait résumer ainsi : **Ce que transmettre veut dire.**

*Marianne Géron*

*Maître en Sciences de l'Éducation  
Institutrice Ris-Orangis*

1. Vous pouvez vous le procurer au siège social de l'association : AFD - Ecole Paul Bert - 19, bd Combes-Marnes - 91100 Corbeil. Voir encadré p. 40.

## Mes travaux personnels (Université de Paris V)

### En licence

- Mise en place d'une expérimentation à propos du concept de respiration, avec des enfants de Cours Moyen Deuxième Année de l'Enseignement Primaire. 1987 - Psychologie).
- La pratique documentaire en milieu scolaire : choix pertinent d'un document en Géographie, adapté à un besoin ponctuel des élèves de Cours Moyen 1ère et 2ème années (1987 - PAD - En collaboration).

### En maîtrise

- Comparaison de deux méthodes d'enseignement à l'aide de tests paramétriques (1988 - Statistique).
- Enfants et rythmes scolaires : à propos de l'aménagement du temps scolaire, ou ATS (1988 - Animation socio-culturelle)..
- La prise de décision de l'enseignant face aux erreurs d'enfants de Cycle Préparatoire de l'Enseignement Primaire (1988 - Psychologie - En collaboration).
- Les Enseignants et la Didactique dans l'apprentissage de la lecture chez les enfants de trois à huit ans. Approche théorique et pratique (1988 - PAD - En collaboration).

### Les ouvrages qui comptent dans ma formation

- BACHELARD (G.). - *La formation de l'esprit scientifique* - Vrin, 1987
- BARUK (S.). - *L'âge du capitaine. De l'erreur en Mathématiques.* - Ed. Seuil, 1982.
- BROUSSEAU (G.). - *Les objets de la didactique des mathématiques* - Actes de la seconde école d'été de didactique des mathématiques, IREM d'Orléans, 1982.
- CHEVALLARD (Y.). - *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné.* - Ed. La Pensée Sauvage, 1985.
- DOISE (W.), MUGNY (G.). - *Le développement social de l'intelligence.* - Inter-Edition, Paris, 1981.
- PIAGET (J.). - *L'équilibration des structures cognitives.* - PUF, Paris, 1975.  
*Six études de psychologie.* - Denoël, Paris, 1954.
- PIAGET (J.), INHELDER (B.). - *La psychologie de l'enfant.* - PUF, 2e Ed., Paris, 1966.
- SCHUBAUER-LEONI (M.L.). - *Le développement cognitif des enfants à l'école primaire. La psychologie de l'apprentissage dans les différentes situations pédagogiques.* - Communication présentée au Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1985.
- VERGNAUD (G.). - *L'enfant, la mathématique et la réalité.* - Collection Exploration Recherche en Sciences de l'Education, Peter Lang, 3e Ed., Berne, 1985.

# VERS UNE PRATIQUE PLUS EFFICACE

*Sylvie Zubeli*

## 1. Du droit à l'enseignement

**I**L Y A tout juste neuf ans, je quittais l'Université où je poursuivais une licence en Droit, me destinant à la carrière de juge pour enfant. J'avais suivi cette voie pensant qu'elle me permettrait d'atteindre deux de mes aspirations :

- travailler pour plus d'équité et une meilleure justice sociale
- participer de façon positive à la construction de la société de demain, société dont les enfants sont la "pierre angulaire". Je pensais par le biais juridique leur apporter une aide efficace.

Mes illusions et mes espoirs furent vite déçus. J'entrais, alors, dans la carrière enseignante qui semblait mieux convenir à ce que je recherchais.

L'acte éducatif, s'adressant aux enfants dès leur plus jeune âge, permet de former de façon efficace les hommes de demain.

## 2. De l'École Normale aux Sciences de l'Éducation

Trois années à l'École Normale me laissèrent un sentiment profond de manque.

Une vision trop parcellisée et hétéroclite de l'acte éducatif, une infantilisation progressivement intégrée au cours de trente-six mois de

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 16, 1989*

formation professionnelle, m'avaient désarmée pour affronter la réalité scolaire.

J'avais choisi de travailler au niveau de la Maternelle, en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) où la plupart des enfants sont en échec scolaire.

Leurs difficultés me renvoyaient une image négative de l'école, de ma profession et du rôle que je tenais dans le jeu de l'échec scolaire.

Cependant, deux rencontres en ce début de carrière me permirent de ne pas accepter sans analyse les règles du jeu scolaire :

- La première fut celle de M. POUILLARD, professeur en Education Physique et Sportive à l'Ecole Normale qui me fit, le premier, appréhender les problèmes de méthodologie et de contenus didactiques que nous percevions difficilement à l'époque.

- La deuxième fut celle de M<sup>me</sup> WINGHARDT, institutrice maître formatrice à l'Ecole Normale, devenue directrice d'Ecole Annexe, qui me permit de découvrir, d'approfondir et d'analyser la problématique de l'acte pédagogique. Celle-ci poursuivait des études en Sciences de l'Education à Paris V. Elle m'encouragea, ainsi que mes collègues, à traduire par un engagement de formation continue universitaire, cette nécessité d'analyser l'acte de vie et de réflexion sur celle-ci qu'est tout acte éducatif. Selon elle, l'Université offrait seule la possibilité d'objectiver l'acte pédagogique.

### 3. Etudes en Sciences de l'Education et Pratique Professionnelle

J'entrais en Licence de Sciences de l'Education pour compléter et enrichir ma formation, en quête d'une plus grande efficacité dans ma pratique. J'effectuais, dans ce but, un certain nombre de choix parmi les unités de valeurs qui m'étaient proposées.

Trois d'entre elles ont été déterminantes et complémentaires dans ma pratique, présente et à venir.

#### 1/ La Sociologie

Cette discipline, dirigée par M<sup>me</sup> ISAMBERT-JAMATI, m'a aidée à mieux apprécier les rapports entretenus entre les différents groupes socio-culturels à l'intérieur d'une même collectivité et à mieux connaî-

tre les relations des individus au savoir. Ceci me permit également de mieux percevoir ma situation sur l'échiquier scolaire et social.

Dans le cadre de cet enseignement, j'effectuais une recherche sur la Zone d'Education Prioritaire (ZEP) dans laquelle je travaillais.

Ma problématique s'articulait autour de trois hypothèses :

- la situation de cette ZEP ne permet pas la mobilisation quantitative et qualitative des groupes sociaux concernés, en particulier des enseignants

- la mobilisation "moyenne" des enseignants ne permettait pas d'optimiser les chances de progresser que pouvaient avoir les enfants ;

- le projet pédagogique ZEP mis en place se révélait inefficace.

Ce travail me permit de mieux me situer. En effet, j'entrais dans un cadre social déterminé avec des enjeux précis. Ma pratique ainsi prenait un sens plus concret. Nous n'étions plus seulement des enseignants, mais les acteurs d'un processus global de réhabilitation. Nous ne pouvions plus lutter seuls contre l'échec scolaire. La nécessité de travailler ensemble à tous les niveaux s'imposait, si nous ne voulions pas ruiner ce projet de ZEP.

Des efforts ont été faits de la part de tous les acteurs sociaux, mais ce type de démarche est difficile à mettre en place et ne fait pas encore l'unanimité parmi les enseignants.

## 2/ La Psychologie

Les études suivies dans le domaine psychologique m'ont permis d'objectiver ce que j'aurais dû intégrer à l'École Normale.

J'approfondissais mes connaissances dans le domaine de la psychologie cognitive avec Mme RICCO. Je découvrais, en même temps, la psychologie sociocognitive qui m'intéressait particulièrement pour ma pratique. En effet, la théorie piagétienne décrit le développement de l'intelligence infantine dans "l'absolu", avec un protocole d'expérience proche du "laboratoire".

Cette analyse nous permet de déterminer nos attentes en fonction des élèves auxquels nous adressons. Cependant, l'influence des phénomènes relationnels n'est pas prise en compte. La psychologie socio-cognitive, telle que je l'ai découverte dans l'ouvrage de M.G. MUGNY, *Psychologie Sociale du Développement cognitif* (Berne, Lang, 1985) donne sa place à ces phénomènes.

Ceci m'a permis, à travers la théorie des conflits socio-cognitifs, de développer deux idées importantes concernant ma pratique :

- premièrement, le bien-fondé de faire travailler les enfants par groupes ;
- deuxièmement, l'importance de la non-homogénéité des groupes constitués, pour lesquels il faut veiller, cependant, à ce que les écarts de développement cognitif entre les enfants d'un groupe ne soient pas trop importants pour leur permettre de progresser.

Cette année, j'ai essayé de travailler en classe sur ce dernier point. J'ai effectué un pré-bilan (pré-test) me permettant de savoir où en étaient mes élèves en début d'année. J'ai assorti ce premier "test" de bilans trimestriels par lesquels j'évalue aussi précisément que possible l'évolution des enfants, afin de moduler mes groupes.

Bien que l'heure ne soit pas encore venue de tirer les conclusions de cette expérience, un certain nombre de problèmes surgissent déjà. Les groupes, si l'on suit l'évolution rapide des enfants en cours d'année, sont sujets à de nombreuses variations. Comment gérer cette démarche, tout en conservant une stabilité nécessaire au groupe-classe tout entier ?

Par ailleurs, force est de constater que pour les enfants en grande difficulté dans certains domaines, la nécessité d'un travail de soutien individualisé s'impose. La confrontation avec d'autres enfants semble, alors, ne plus suffire.

Enfin, cette démarche est difficile à gérer avec un effectif de classe important.

Je me heurte à des problèmes de méthodologie et de maîtrise des contenus dans ce domaine. Je souhaite, d'ailleurs, trouver des éléments de réponse aux questions que je me pose en poursuivant cette étude en Maîtrise.

### *3. Didactique et "Programmation des Actions Didactiques"*

En ce qui concerne le domaine Didactique, les études entreprises me permirent, par l'intermédiaire des cours de "Programmation des Actions Didactiques" dirigés par M. ROGER, de mieux comprendre l'importance d'une stratégie personnelle d'ordre méthodologique, pour mettre en place une situation pédagogique la plus opérationnelle possible.

Enseignant à l'École maternelle, l'objectif d'une action préparant à l'École élémentaire et celui de pouvoir évaluer les comportements enfantins, afin de rendre efficace une action pédagogique, fait appel à l'i-

dée d'une anticipation programmée dans une pratique d'enseignement.

Les cours de "Programmation des Actions Didactiques" m'auront aidée à mieux percevoir la différence entre Pédagogie et Didactique. Cette différence n'avait pas été abordée à l'École Normale et les confusions entre ces deux domaines étaient nombreuses.

Par ailleurs, la "Programmation des Actions Didactiques" s'attache à l'étude de l'ensemble du système "savoir-formateur-formé". Cette démarche de type méthodologique permet :

- d'approfondir les éléments de la connaissance à faire acquérir par l'étude du champ conceptuel ;

- de mettre à jour et de faire le point sur les connaissances de l'enseignant : étude du champ cognitif de l'enseignant ;

- de connaître de la façon la plus précise possible les sujets et leurs représentations à propos d'une situation de formation donnée : étude du champ cognitif du sujet ;

- de choisir au mieux la situation de formation en fonction du savoir, en fonction du sujet : étude du champ didactique.

Cette démarche recouvre, ainsi, les problèmes d'institution scolaire, de développement du sujet, de situation de l'enseignant, de discipline, de méthode.

Cependant, elle est difficile à mettre en place et nécessite un travail d'équipe.

## 4. Réfléchir et agir ensemble

C'est pour la raison évoquée ci-dessus qu'à l'issue de ce cycle d'étude naquit l'idée entre étudiants et professeurs, de créer une association, dite : "Association Française de Didactique". Celle-ci a pour but de prolonger les recherches entreprises dans le cadre de la "Programmation des Actions Didactiques", en ne les limitant pas au seul contexte universitaire et en rassemblant le plus grand nombre de formateurs à tous les niveaux de l'enseignement.

De nombreuses questions relatives à cette démarche demeurent encore en suspend :

Quelles sont ses limites ? Quelle est sa souplesse, son adaptabilité à toutes les actions éducatives ?

Les voies sont ouvertes, il faut les approfondir.

## Premier bilan et perspective d'avenir

Les études en Sciences de l'Education m'auront permis de prendre plus de recul par rapport à ma pratique. Cependant, elles ne m'auront apporté ni des réponses toutes faites, ni des recettes. Elles auront au contraire remis en cause ma perception de l'acte éducatif en m'ouvrant des champs que je méconnaissais jusqu'alors. Elles m'auront donné l'envie de poursuivre ces recherches tant au niveau de futures études que de la pratique.

*Sylvie Zubeli*

*Institutrice d'école maternelle*

*Etudiante en Sciences de l'éducation à l'Université de Paris V*

### Eléments bibliographiques

#### Sociologie

- BAUDELOT (C.), ESTABLET (R.). - *Durkheim et le suicide*, Paris, PUF, 1984, 125 p.
- BOUDON (R.). - *Les méthodes en sociologie*, Paris, PUF, Que Sais-je ?, 1970, 126 p.
- LEGER (A.). - *Enseignants du Secondaire*, Paris, PUF, 1983, 256 p.

#### Psychologie

- ANZIEU (D.), MARTIN (J.Y.). - *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 1982, 304 p.
- MUGNY (G.). - *Psychologie sociale du Développement cognitif*, Berne, Lang, 1985, 283 p.
- POSTIC (M.). - *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979, 272 p.

#### Psychologie cognitive

- PIAGET (J.). - *Six études de psychologie*, Paris, Denoël, 1984, 188 p.
- WALLON (H.). - *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1968, 200 p.

#### Psychanalyse

- FREUD (S.). - *Totem et tabou*, Paris, Payot
- FREUD (S.). - *Psychologie de la vie quotidienne*, Paris, Payot, 1972
- MANNONI (M.). - *Le premier rendez-vous avec le psychanalyste*, Denoël/Gonthier, 1965, Paris 181 p.
- WINNICOTT (D.W.). - *L'enfant et le monde extérieur*, Paris, 1957, Payot, 117 p.
- WINNICOTT (D.W.). - *L'enfant et sa famille*, Paris, Payot, 214 p.

# FORMATIONS EN ALTERNANCE

*Catherine Mathey-Pierre  
Isabelle Ritzler*

**L'**ALTERNANCE est dans l'air du temps : les formations alternées se multiplient que ce soit dans la formation initiale (secondaire et supérieure) ou dans la formation continue. "L'époque actuelle, placée sous le signe de la volonté d'une organisation sociale efficiente et transparente a mis l'éducation dans le domaine de l'économique" (PAUL J.J., 1984).

En effet, depuis les débuts de la recession économique, la sensibilité particulière au chômage d'une partie de la jeunesse la moins qualifiée a été constatée ; la succession de périodes de formation en centre et en entreprise a paru être une des solutions appropriées pour pallier une mauvaise préparation de la jeunesse à la vie active ; elle va de plus dans le sens de l'évolution actuelle d'un rapprochement entre l'école et l'entreprise et du développement de la part de l'entreprise dans la formation technique.

Pourtant certaines formes d'alternance existent depuis de nombreuses années :

Depuis 1935, les maisons familiales rurales (MFR) forment de jeunes agriculteurs au brevet professionnel agricole en utilisant l'alternance (2 semaines dans l'exploitation parentale, 1 semaine de formation en Maison familiale). D'origine confessionnelle, l'Association 1901 des MFR est devenue laïque. Elle a connu un grand développement (environ 750 établissements dans le monde dont 500 en France).

L'importance de leur travail théorique et pratique a amenées les MFR à préciser au lendemain du colloque de Rennes leur point de vue sur les conditions d'une véritable alternance ("une structure d'animation, une structure éducative, une structure pédagogique").

## Repères bibliographiques

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 16, 1989

Le colloque de Rennes (septembre 1973) a en effet révélé le terme d'"alternance" aux Sciences de l'Éducation : ce colloque était consacré à l'enseignement supérieur en alternance, "la préoccupation dominante des universitaires favorables à l'alternance était de faire revenir des périodes passées dans la vie active des étudiants motivés", la majorité des étudiants étant considérés comme "venant à l'université non motivés" (GIROD DE L'AIN B., *Education et Alternance*, 1982).

Par ailleurs, dans l'histoire de l'apprentissage, la loi du 16 juillet 1971, marque une étape de son institutionnalisation sous forme d'alternance : les centres de formation d'apprentis, "qui se sont développés depuis 1961, devront dispenser aux jeunes un minimum de 360 heures d'enseignement par an." (FIGEAT M. ; CHARLOT B., 1985) sur une durée obligatoire de 2 ans, l'âge minimum requis est de 15 ans, le salaire est versé dès le début du contrat...

Mais le développement de l'alternance date des années 1974.75 lorsqu'elle a été utilisée dans le cadre du traitement social du chômage ; elle a ainsi "changé de public principal" : destinée en partie dans un premier temps à des jeunes voulant poursuivre des études supérieures, elle concerne ensuite surtout ceux qui quittent l'école sans diplôme ni formation professionnelle (GIROD DE L'AIN B., 1982). Depuis 1974, date marquant les débuts de la crise économique, par un jeu de négociations, on assiste à une succession de décrets et de lois institutionnalisant le développement des formations en alternance (FIGEAT M. ; CHARLOT B., 1985, font l'historique de l'utilisation de l'alternance en liaison avec les transformations du système éducatif et le développement de la récession économique).

Dès 1976-1977, les contrats en alternance sont préconisés par la CEE et l'OCDE, l'expérience de l'emploi pendant la période scolaire et en cours d'insertion devant remédier à la mauvaise préparation des jeunes à la vie active en contribuant à leur qualification et en développant leur employabilité.

Précédés par la campagne de revalorisation du travail manuel (L. STOLERU), par les Actions Giffard et Granet, les trois Pactes pour l'Emploi (1977-1981) reconnaissent la place de l'entreprise dans la formation en utilisant les stages pratiques en entreprise, en perpétuant les contrats emploi-formation et les stages de préparation à la vie professionnelle (créés en 1975). Du premier au troisième pacte, les mesures sont destinées à une population de plus en plus étendue et diversifiée, les jeunes, puis les femmes, puis les chômeurs longue durée.

Le CNPF, lors des journées de Deauville III (Novembre-Décembre 1978) continue à montrer son intérêt pour les formations en alternance

en proposant la création d'instituts de formation patronaux (Institut techniques professionnels).

A la suite des négociations (Etat- FEN- CNPF) menées entre 1978 et 1980, la généralisation de l'alternance aux scolaires et extra-scolaires est adoptée dans son principe en février 1979 ; les premières séquences éducatives en entreprise sont expérimentées dans certains LEP, mises en place "à titre exploratoire mais irréversible" ; la loi LEGENDRE relative aux formations alternées (12 juillet 1980) pose les bases juridiques d'un dispositif permanent destiné à remplacer les Pactes pour l'emploi, ouvrant les stages en alternance à tout demandeur d'emploi. Le plan quinquennal de formation alternée (1981-1985), présenté le 22 décembre 1980, insiste sur la nécessité pour les formations d'être un réel moyen de qualification ; "l'ère de la revalorisation du travail manuel s'achève, celui de la formation aux nouvelles technologies s'ouvre" (CHARLOT B. ; FIGEAT M., 1985).

En 1981, le nouveau gouvernement remodèle le 3ème Pacte pour l'emploi en Plan Avenir Jeune. Les priorités choisies sont la lutte contre l'échec scolaire et le développement de la formation technologique : Rapport SCHWARTZ (septembre 1981). Préconisée par B. SCHWARTZ dès 1977, "l'alternance pédagogique" doit y apporter une réponse. Elle "ne vise pas exclusivement la lutte contre le chômage, mais un objectif plus large qui est la remise en jeu économique et sociale des jeunes", "l'élévation du niveau de formation et de qualification". Les dispositifs 16-18 ans, 18-21 ans puis, 18-25 ans, mettent en place à partir de 1982 les stages d'orientation approfondie, les stages d'insertion et de qualification. Parallèlement fonctionnent également les contrats emploi-formation (emploi-orientation, emploi-adaptation, emploi-formation).

Les contrats de qualification, les contrats d'adaptation, les stages d'insertion à la vie professionnelle sont créés par l'accord interprofessionnel du 26 octobre 1983 et mis en oeuvre par différents décrets et circulaires entre 1984 et 1986 : le dispositif "jeunes" prend de nouvelles dimensions, on passe "des stages de formation aux contrats de travail" ménageant une part du temps de travail à la formation. (NALLET J.-F. ; RUIZ J., 1984).

En 1987, la proposition de contrats de formations alternées est faite aux "chômeurs longue durée" par la création des contrats de réinsertion en alternance (CRA) et des stages de réinsertion en alternance (SRA).

En ce qui concerne l'Education Nationale, en octobre 1984, un dispositif à trois niveaux vise à rapprocher éducation et économie par des

conventions de jumelages établissements scolaires/entreprises, une concertation au niveau académique destinée à favoriser la mise en cohérence des filières d'enseignement et de production ; la Mission éducation-entreprises est chargée d'en assurer le suivi ; ceci donnera lieu en mai 1985 au Rapport BLOCH qui définit de grandes orientations pour le système éducatif, en particulier la création des baccalauréats professionnels, la poursuite des formations en alternance, les jumelages école/entreprises. Le Haut Comité Education-Economie poursuit ce travail à partir du 6 juin 1986. Deux rapports (janvier 1987-octobre 1987) font des propositions relatives aux enseignements secondaire et supérieur ayant pour objectif d'amener à l'horizon 2000, 3/4 des jeunes au niveau du baccalauréat. (Cf. *Education-Economie*, revue du HCEE, n° 3, 1988.)

Par ailleurs, les formations alternées traditionnelles, comme l'apprentissage sont transformées : la loi de 1987 élargit ce type de formation à la préparation de tous les diplômes de l'enseignement technique du second degré et du supérieur (ou des titres homologués) fixe l'âge limite à 25 ans, la durée à 3 ans maximum ; le temps de formation en CFA passe à 400 heures.

En ne citant que les mesures essentielles, on peut constater cependant qu'elles se sont multipliées et diversifiées, la cause invoquée de cette multiplicité étant la nécessité de s'adapter aux diverses situations des populations concernées.

Actuellement, "dans les dispositifs de formation professionnelle de niveau inférieur à celui du baccalauréat ou à leur périphérie, plus d'un million de jeunes effectuent des passages en entreprise de durée variable (2 à plus de 6 mois) c'est le cas de l'apprentissage, des séquences éducatives des lycées professionnels, des classes préparatoires à l'apprentissage, des classes préprofessionnelles de niveau, des sections d'éducation spécialisée, des stages 16-18 ans et 18-25 ans, des contrats de qualification, des contrats d'adaptation, des stages d'initiation à la vie professionnelle" (MONACO A., septembre 1988). A ces formules, on peut ajouter, destinés aux personnes de plus de 25 ans, les stages et contrats de réinsertion en alternance, les formations universitaires en alternance, les formations complémentaires d'initiative locale. (*Educacion-Economie*, n° 3, 1988, pp.20-24).

Cette extension rapide des formations alternées peut s'expliquer par l'intérêt que peuvent y trouver les différents partenaires :

- Elle favorise l'insertion des jeunes du point de vue des entreprises en développant leur employabilité par une préparation sociale à l'em-

ploi (MONACO A. ; FIGEAT M.) et en constituant une sorte de sas de pré-  
embauche (CERREQ, 1988 : certains contrats en alternance facilitent l'em-  
bauche des jeunes).

– Elle répond au désir d'un certain nombre de jeunes d'entrer rapi-  
dement dans la vie active : du point de vue de jeunes ayant vécu un  
échec scolaire, mieux vaut passer une partie du temps de formation en  
entreprise que se retrouver à temps plein en situation scolaire.

– L'Education nationale et les organismes de formation peuvent y  
trouver également leur compte par la diminution du coût de la forma-  
tion, et comme "moyen de provoquer une plasticité et une ouverture  
des deux systèmes figés que sont l'école et l'entreprise" (CRAYSSAC L.,  
1979).

De plus, l'existence, déjà ancienne, de formations alternées dans cer-  
tains pays de la CEE, en particulier en Allemagne fédérale où le sys-  
tème dual fonctionne depuis la fin du XIXème siècle (TANGUY L. ;  
KIEFFER A., 1982) met l'alternance à l'ordre du jour au moment de la  
naissance de l'Europe politique.

Il semble donc qu'un retour en arrière visant à diminuer ou à sup-  
primer les formations en alternance soit peu probable.

Cependant, si l'alternance est dans l'air du temps elle est également  
objet de négociation et de conflits : au-delà des oppositions premières  
à propos de ses fonctions (remède pédagogique miracle ou nouveau  
mode d'exploitation de la jeunesse), les nombreux ouvrages et articles  
qui y sont consacrés, en particulier les plus récents, s'accordent pour  
dire qu'il n'existe pas "une alternance" mais "des alternances", qui, sui-  
vant leur fonctionnement, sont "plus ou moins souhaitables ou plus  
ou moins acceptables". (CHARLOT B. ; FIGEAT M., 1985) et "se situent dans  
des champs d'intervention complémentaires et contradictoires" (LU-  
CAS A.M. ; FRANCO A. ; Centre INFFO, 1985). De nombreux auteurs y  
voient une façon "d'officialiser un mode d'entrée dans le salariat fon-  
dé sur un statut précaire et dérogatoire" (MEHAUT R. ; ROSE J. ; MONACO  
A., 1987), instaurant un nouveau mode de gestion de la main d'oeuvre  
non-qualifiée et/ou juvénile qui risque de la maintenir pour une du-  
rée de plus en plus longue dans le cycle travail-stage-chômage.

Pourtant, certains y trouvent des avantages : "proposer l'alternance  
dans les dernières années de la vie scolaire, puis pendant une période  
de liberté, enfin au début de la vie de travail, c'est finalement recon-  
naître au plus grand nombre le droit à l'adolescence qui a toujours été  
le privilège de quelques-uns" (CRAYSSAC L., 1979).

Les positions les plus ouvertement positives sont celles d'instances européennes. Ainsi J.-P. JALLADE (CEDEFOP, 1983) : "les formations alternées constituent une solution appropriée à l'époque actuelle...", comme "mises à profit par les jeunes pour s'orienter dans ce monde de travail qu'ils connaissent mal, par les employeurs pour tester un peu ces jeunes avant de leur confier des postes de travail définitifs" ; il rappelle néanmoins que "la formation en alternance ne réussira que si les perspectives d'emploi s'améliorent", et qu'elle repose sur "la capacité des différentes cellules du corps social à dialoguer ensemble".

Mais l'enjeu pour les formations en alternance est donc d'être un **moyen réel de qualification**, point sur lequel les différents partenaires s'accordent. Pour cela, "la clarification des notions et des dispositifs", leur évaluation comparée, "un travail d'harmonisation des statuts de l'alternance" semblent nécessaires à tous, auteurs et partenaires (CEREQ, 1988 ; HCEE ; CFTD, 1988 ; GIMONET J.-C., 1984, etc.) ; ce travail est d'ailleurs déjà commencé par certains (RUIZ J. ; SUCHOD V., *Présentation comparée du contrat d'apprentissage et du contrat de qualification*, 1988 ; ANTOINE F. ; GROOTAERS D. ; TILMAN F., *Manuel de la formation en alternance*, 1988).

En effet, jusqu'à présent, en terme de grande tendance, un certain nombre d'auteurs voient davantage dans ces formations une "alternance-inculcation idéologique" qu'une "alternance qualifiante" (CHARLOT B. ; FIGEAT M., 1985), "un vaste projet politique tendant à rétablir un contrôle efficace du patronat dans un domaine qui tendait à lui échapper" (MAUPEOU-ABDOUD N. de, 1977), la "qualification" assurée par l'alternance étant davantage "un apprentissage des conditions de travail... qu'une élévation du niveau des connaissances techniques" (MONACO A., 1988).

"Les différentes formes de formation en alternance mises en oeuvre ces dernières années ont favorisé essentiellement l'acquisition de normes comportementales... les apprentissages cognitifs ont le plus souvent été rejetés ou évités ; l'acquisition de savoir-faire au sens technique est quasi inexistant" (Centre INFO, 1985). C. DUBAR (1985) cite également comme difficultés importantes rencontrées dans les différents plans-jeunes la réussite de la remise à niveau et le passage des stages d'insertion aux stages de qualification. J. LAMOURE-ROntopouLOU voit dans l'alternance "l'outil par excellence d'une "resocialisation" des jeunes, désocialisés par l'échec scolaire, marginalisés sur le marché de l'emploi" (1984). Pourtant G. MALGLAIVE (1985) constate le succès des séjours en entreprise auprès des jeunes "presque unanimes à reconnaître l'intérêt des moments qu'ils y ont passé au point de trou-

ver ennuyeux leur retour en formation" et se demande "s'ils ne sont pas le détour préalable à tout effort de formation". Le GREE de Nancy propose un cadre d'analyse alternatif approchant "les mouvements d'emploi à partir des mécanismes institutionnels qui les gèrent", "structurant des phases de transition professionnelle où se mêlent chômage, emploi et formation "qui ne sont pas le propre des jeunes mais celui de toute" personne active ou privée d'emploi. Dans ce cadre d'analyse une des fonctions de l'alternance est de "reconstituer des réseaux d'accès à l'emploi" (MONACO A., 1987).

L. TANGUY (1982) pose en conclusion de son ouvrage *L'école et l'entreprise* le dilemme suivant : si l'alternance école-production est pour la classe dirigeante un instrument de changement politique et culturel dans le maintien de l'ordre social existant, la défense à tout prix d'une école séparée de la production n'entretient-elle pas le mépris du travail manuel et ne légitime-t-elle pas son caractère dominé en niant sa valeur et en refusant sa nécessité ?"

La bibliographie suivante a été construite en espérant donner les premiers repères nécessaires à celui qui aborde cette question "dérangante" (CRAYSSAC L., 1979) qu'est l'alternance. Elle a été constituée à partir des fonds documentaires des bibliothèques de l'ADEP<sup>1</sup>, de l'AF-PA<sup>2</sup>, du CEE<sup>3</sup>, du Centre INFO<sup>4</sup>, du CNAM C2F<sup>5</sup>, de l'INRP<sup>6</sup>, (dont nous remercions les documentalistes) et des bibliographies déjà existantes citées en annexe. Certains centres de recherches ou auteurs, que nous remercions également, ont envoyé la liste de leurs travaux. Beaucoup d'autres n'ont pu être contactés par manque de temps. Nous nous en excusons.

On trouvera successivement :

1) une première série de textes qui permettent de situer historiquement l'alternance, de voir la fonction qui lui est donnée par différentes analyses économiques et/ou sociologiques des relations formations-emploi.

2) des ouvrages fondamentaux sur la question qui font l'analyse et l'évaluation de certains contrats plus précisément, souvent sous forme de monographies ou d'enquêtes macrosociologiques.

1 Agence pour le développement de la formation permanente.

2 Association pour la formation professionnelle des adultes.

3 Centre d'études de l'emploi.

4 Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente.

5 Conservatoire national des arts et métiers.

6 Institut national de recherche pédagogique.

3) des textes se rapportant à un secteur particulier : les actions jeunes - l'enseignement secondaire - l'enseignement supérieur - le secteur du bâtiment.

4) des textes analysant plus spécialement l'identité et les rôles des différents partenaires.

5) des textes centrés sur l'alternance comme pédagogie.

6) la liste des bibliographies concernant ce sujet.

Tous ces textes sont présentés par ordre chronologique, des plus anciens aux plus récents.

Devant l'abondance des écrits sur ce sujet, une constatation s'imposait : chaque rubrique pouvait faire l'objet d'une bibliographie ; le parti a été pris, d'une part, de réduire à l'essentiel chacune d'elles, d'autre part, de ne citer que quelques titres concernant les publications européennes, les aspects législatifs, l'apprentissage, les maisons familiales rurales ; enfin de ne citer aucune publication écrite en langue étrangère.

## I - Historique

### ■ a) Ouvrages

- DUPARC (J.P.). - *Apprentissage, alternance et insertion professionnelle*, Paris, Université de Nanterre, Paris X, D.E.A. d'économie, 1979, 265 p.
- ROSE (J.) - *Contribution à l'analyse des formes sociales d'accès aux emplois, l'organisation de la transition professionnelle*, Paris, Université de Paris X, Nanterre, Thèse pour le Doctorat d'état de sciences économiques, 1982, 573 p.
- ROSE (J.) - *En quête d'emploi. Formation, emploi, chômage*, Economica, Paris 1984. (L'institutionnalisation des formes de gestion de main d'oeuvre à travers les Pactes pour l'Emploi).
- FIGEAT (M.). - *Politique de formation de la main d'oeuvre en France, 1975-1983*, Paris, I.N.R.P., 1984, 165 p (Collection rapports de recherche).
- CHARLOT (B.), FIGEAT (M.). - *Histoire de la formation des ouvriers, 1789, 1984*, Minerve, Paris, 1985 (Bibliographie : 13 p.), alternance pp. 451-555.
- MEHAUT (R.), ROSE (J.), MONACO (A.). - *la transition professionnelle : les jeunes de 16-18 ans*, Paris, l'Harmattan, juillet 1987, 198 p. (collection Logiques sociales), L'alternance, chapitre IV.
- MONACO (A.). - *Une approche des formations en alternance par les entreprises : le cas français 1970-1986*, thèse pour le Doctorat de sociologie, Université de Nancy II, (à paraître : 1989).

### ■ b) Articles

- **GUIGOU (J.).** - La stagification. Education permanente n° 31. novembre-décembre 1975, résumé in *Informations SIDA*, n° 338, juin 1982, pp. 27-36.
- **MOURET (E.).** - La formation en alternance, origine et état de la pratique, *Actualité de la formation permanente*, n° 49, novembre-décembre 1980, pp. 34-43.
- **PAUL (J.J.).** - Les analyses françaises des relations formation-emploi, *Revue française de pédagogie*, n° 69, 1984, pp. 65-98.
- **LAMOURE-RONTOPOULOU (J.).** - Crise et transformation des systèmes de formation professionnelle, *Les Dossiers de l'éducation*, n° 6, 2ème trimestre 1984, pp. 9-22.
- **BERTHELOT (J.M.).** - Ecole et entreprise, *L'Année sociologique*, n° 37, 1987, pp. 403-411.
- **LUCAS (A.M.).** - Le dispositif : du plan "avenir jeunes" au plan d'urgence pour l'emploi des jeunes, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 16, n° 1, 1987, pp. 9-34.
- **FIGEAT (M.).** - Jeunes en alternance, *Raison présente*, n° 87, 1988, pp. 71-89.

### *Les maisons familiales rurales*

La revue *Mésanances*, éditée avec le concours du centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, a publié depuis 1978 un nombre important d'ouvrages et d'articles sur l'alternance. Des thèmes variés sont abordés, à partir d'expériences de formation de jeunes agriculteurs. Seuls certains sont cités ici.

### ■ a) Ouvrages

- **DUFFAURE (A.), ROBERT (J.).** - *Une méthode active d'apprentissage agricole*, Paris, E.A.M., 1955, 248 p.
- *L'alternance Ecole-Travail : l'expérience des maisons familiales rurales, Education et développement*, n° 84, n° spécial, mars 1973.
- **BOURGEON (G.).** - Socio-pédagogie de l'alternance, *Mésanance*, n° 2, II, 1979, 196 p.
- **CHARTIER (D.).** - Motivation et alternance, *Mésanance*, n° 3, IV, 1982, 292 p.
- **GIMONET (J.-C.).** - *Alternance et relations humaines : contribution à une psychosociologie des formations alternées*, Paris, UNMFREO, Mai 1984, 334 p.
- **DUFFAURE (A.).** - *Education, milieu et alternance : textes choisis*. Paris, UNMFREO, 1984, 285 p.
- **CHARTIER (D.).** - *A l'aube des formations par alternance : histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*, Paris, UNMFREO, 1986, 240 p.

### ■ b) Articles

- **CHARTIER (D.).** - Spécificité des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation, *Revue française de pédagogie*, 1985, n° 73, pp. 23-30.

## Apprentissage

### ■ a) Ouvrages

- PATRIS (A.). - *L'apprentissage une forme d'éducation ?* Paris, Berger-Levrault, 1977, 302 p, bibliographie.
- BIRET (J.), COMBES (M. C.), LECHAUX (P.). - *Centre de formation d'apprentis et formes d'apprentissage*, Paris, CEREQ, 1984, 75 p., (coll. des études n° 9).
- YAN (C.) SCHMIDT (N.). - *Les apprentis, une diversité de trajectoires. Insertion socio-professionnelle et formation morale*, Paris, Centre d'études de l'emploi, février 1985, 127 p. dossier de recherche n° 12.
- COMBES (M. C.). - *L'apprentissage en France*, Paris, CEREQ, mars 1988, 83 p., bibliographie, (document de travail n° 33).

### ■ b) Articles

- TANGUY (L.), KIEFFER (A.). - Extension de la scolarité obligatoire et restauration de l'apprentissage en France, *Orientation*, n° 53, 1974, pp. 23-49, n° 54, pp. 151-179.
- Apprentissage : la bataille pour l'alternance, *Le Monde de l'éducation*, janvier 1989, pp. 68-70.

## Quelques repères législatifs

### ■ a) Ouvrages

- Points forts de l'actualité annuelle sur la formation professionnelle sous forme de tableaux, *Informations SIDA*, Lille, n° spécial, cahier n° 3, 1974, 66 p.
- LYON-CAEN (A.), LUTTRINGER (J.M.), DEBRUS (N.). - *Statut individuel et collectif des jeunes stagiaires*, Paris, Association pour le Développement de la Recherche en Droit Economique et Social (ADRSE), 1987, 357 p.

### ■ b) Articles

- Dossier sur l'alternance, *Actualité de la formation permanente*, n° 47, juillet-août 1980, pp. 52-89.
  - loi relative aux formations professionnelles alternées organisées en concertation avec les milieux professionnels.
  - commentaire de la loi du 12 juillet 1980.
  - intervention de M. Jacques LEGENDRE au Sénat, 11 juin 1980.
  - Prises de position du CNPF et des syndicats de salariés.
  - Divers documents traitant de l'alternance en Europe.
- NALLET (J.F.), RUIZ (J.). - Nouvelles dimensions du dispositif jeunes : des stages de formation aux contrats de travail, *Actualité de la formation permanente*, n° 73, 1984, pp. 25-38.

- GATEAU (G.). - Formations en alternance issues de l'accord de 1983 : aperçu d'un dispositif, *Echange et travail*, 1988, n° 36, pp. 25-27.
- Chômage de longue durée : l'arrivée des SRA et CRA, *Social magazine*, n° 6, septembre 1987, pp. 14-15.

## II - Alternance - travaux d'ordre général

### ■ a) Ouvrages

- SCHWARTZ (B.). - *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973, 335 p.
- SCHWARTZ (B.). - *Une autre école*, Flammarion, 1977, 257 p.
- MAUPEOU-ABDOUD (N.). - *Entre l'école et l'entreprise : étude de dix actions de formation en alternance destinées à des publics jeunes sans qualification initiale*, Paris, CNRS, Université de Paris VII, 1977, 2 volumes, 205 p., 213 p. (repris dans *Recherche économiques et sociales*, n° 13, janvier 1979, pp. 7-16).
- ADEP. - *Formations en alternance : expériences françaises*. Paris, 1980, 282 p. (doc. réalisé par A. BALLIER, J.F. MEILHAC, avec la collaboration de F. VINCENT, A. de BLIGNIERES).
- CENTRE INFFO. - *Points de repère sur l'alternance*, Paris, Centre INFFO, coll. Points de repère, 1980.  
Dossier constitué de : l'alternance, repères théoriques et champ d'application (E. MOURET), dossier sur la loi du 12 juillet 1980 (J.M. LUTTRINGER), intervention de M. LEGENDRE au Sénat, prises de position syndicales, exemples de mise en œuvre (E. MOURET), les séquences éducatives en entreprise, bibliographie.
- CEDEFOP. - *Chômage des jeunes et la formation en alternance dans la CEE*, Berlin, Centre Européen pour le développement de la formation professionnelle, 1981, 252 p.
- *Education et alternance*, Paris, Edilig, 1982, bibliographie.  
Présentation de quatorze expériences de formations en alternance par un collectif d'enseignants et de chercheurs.
- TANGUY (L.), KIEFFER (A.). - *L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagnes*, Paris, La Documentation française, 1982, 172 p. (Notes et études documentaires, n° 4669-4670).
- JALLADE (J.P.). - *La formation en alternance des jeunes : principes pour l'action*. Berlin, CEDEFOP, 1982, 102 p.
- L'alternance, pourquoi, pour qui ? *Formation professionnelle*, n° 12, septembre 1983, 88 p.
- APPAY (B.). - *Le procès de formation professionnelle des ouvriers qualifiés au Royaume-Uni*, Paris, Université de Paris V, Sorbonne, thèse pour le Doctorat de 3ème cycle en sociologie, 1984, 455 p.
- Vers de nouvelles formes d'insertion des jeunes de 16 à 18 ans ? *Formation Emploi*, n° 7, juillet-septembre 1984.  
- LHOTEL (H.) et MEHAUT (P.). - Les contradictions de la formation alternée dans le dispositif 16-18 ans.  
- PAUL (J.J.). - Organismes de formation et alternance.  
- KOKOSOWSKI (A.), DUVAL (TH.). - Les attitudes des jeunes au sein des

formations 16-18 ans.

- GALLON (E.). - Les 16-18 ans dans le marché du travail.
- COMBES (M. C.). Apprentissage et alternance.
- LECHAUX (P.). - L'apprentissage dans la réparation automobile.
- PHARO (P.). - Du bon usage des relations formation-emploi sur l'apprentissage du métier d'agriculteur.
- GUIGOU (J.). - *Analyse institutionnelle de la stagification dans la formation permanente*. Université de Caen, Thèse pour le Doctorat d'Etat, Sciences de l'éducation, 1985.
- LAMOURE-RONTOPOULOU (J.). - *Des filières de relégation aux formations alternées des dispositifs d'insertion : enjeux et stratégie des acteurs*, Université Paris V René Descartes, thèse de Doctorat de 3ème cycle, Sciences de l'éducation, sous la direction de Mme ISAMBERT-JAMATI, avril 1986.
- LUCAS (A.M.), FRANCO (A.). - *Les formations en alternance*, Paris, Centre INF-FO, 1986, 112 p. (coll. la formation professionnelle continue en France)  
Ouvrage réalisé d'après le colloque organisé par le Centre INF-FO les 11-12-13 juin 1986 sur le thème "la formation en alternance, évolutions et enjeux".
- Les rapports école-entreprise, *Les Cahiers de l'IRETEP*, n° 4, 1986, pp. 25-85.
- LAUTERBACH (U.). - *La formation professionnelle à l'étranger : quels enseignements pour la France ? Le système de formation professionnelle en République Fédérale d'Allemagne*, Paris, Commissariat général du plan, Institut européen d'éducation et de politique sociale (IEEPS), 1987, 47 p.
- Ecole et entreprise : le flirt ? *Cahiers pédagogiques*, n° 250, janvier 1987, pp. 6-31.
- FIGEAT (M.). - Les formations alternées et le marché du travail : vers une nouvelle redistribution des lieux et pratiques de formation ?  
- *Les séquences éducatives en entreprises, une éducation concertée ?* Paris, INRP, 1986 (Collection Rapport de recherches n° 4/1986).  
- *Les classes préparatoires à l'apprentissage : une survivance pédagogique ?* Paris, INRP, 1987 (Collection Rapport de recherches n° 3/1987).  
- *Jeunes 16-18 ans en stage de qualification : une seconde chance ?* Paris, INRP, 1988 (Collection Rapport de recherches, n° 2/1988).
- ANPE. - L'insertion professionnelle des jeunes par la formation en alternance : un premier bilan, *Grand Angle sur l'emploi*, n° 3, 1988.
- COMBES (M. C.). - *Alternance et insertion professionnelle : dossier de synthèse*, Paris, CEREQ, 1988, 68 p. (collection des études, n° 36).
- QUETEL (R.). - Observations et propositions pour le développement des formations en alternance dans les entreprises, étude demandée par le Haut Comité Education Economie, Paris, Quaternaire éducation, 1988, 130 p.
- Les rapports école-entreprise, *Cahiers de l'IRETEP*, n° 16, oct.-déc. 1988, 60 p.

#### ■ b) Articles

- CRAYSSAC (L.). - Pour une pédagogie de l'alternance, *Pour*, n° 66, mai 1979, (CEGOS, culture et profession), pp. 60-65.
- PIETTRE (F.). - 1979 et l'alternance, *Pourquoi*, n° 148, septembre-octobre 1979, pp. 34-45.

- **MOURET (E.)**. - La formation en alternance, *Actualité de la formation permanente*, n° 42, octobre 1979, pp. 33-40.
- **TANGUY (L.), KIEFFER (A.)**. - L'alternance école-production en RFA, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 1, 1982, pp. 3-21.
- **KIEFFER (A.), TANGUY (L.)**, Logique de l'école, logique de l'entreprise, *Economie et Humanisme*, n° 263, janvier 1982, pp. 46-59.
- **BERANO (I.), GELPI (E.)** - Travail et éducation : impasse idéologique ou espoir d'une alternative éducative ? *Actualité de la formation permanente*, n° 57, mars-avril 1982, pp. 49-52.
- **RIGAUD (G.), TROUVE (P.)**. - D'une pédagogie alternante aux stratégies d'un changement social, *Revue Communautés*, n° 63, janvier-mars 1983, pp. 25-42.
- **JALLADE (J.P.)** - La formation en alternance à la croisée des chemins, *Futuribles*, n° 99, Mai 1986, pp. 31-54.
- **BREITMEIR (W.)**. - L'employeur et l'éducateur, *Revue française de gestion*, n° 65, nov.-déc. 1987, pp. 88-92.
- **RUIZ (J.), SUCHOD (V.)**. - Contrat d'apprentissage et contrat de qualification. Présentation comparée, *Actualité de la formation permanente*, n° 94, mai-juin 1988, pp. 59-76.

### ■ c) Rapports

- **BLOCH-MICHEL (C.), PICARD (M.)**. - *Le contrat emploi-formation, portée et limites d'un dispositif d'aide à l'insertion des jeunes*, Paris, Ministère du travail et de la participation, service des études et de la statistique, 1980, 235 p.
- **SCHWARTZ (B.)**. - *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française, septembre 1981, 146 p. Extraits de deux chapitres dans *Actualité de la formation permanente*, n° 54, 1981, pp. 53-73).
- **MURRAY (J.)**. - *La formation en alternance : contrats de formation pour les jeunes dans la communauté européenne. Une analyse comparative de leurs contenus et des dispositions légales correspondantes*, Berlin, CEDEFOP, Institute of manpower Studies, University of Sussex, Brighton, 1984, 132 p.
- **BLOCH (D.)**. - *Mission éducation-entreprise*, Ministère de l'Éducation Nationale, mai 1985.  
Résumé dans *Informations SIDA*, n° 378, octobre 1985, pp. 1-9.
- **HAUT COMITE EDUCATION-ECONOMIE**. - *Vingt cinq propositions pour l'avenir de l'école et des entreprises*, présentées au Ministre de l'éducation nationale, Paris, La Documentation française, 1987, 96 p.
- **HAUT COMITE EDUCATION-ECONOMIE**. - *D'autres lieux, d'autres cultures : des clés pour l'éducation de demain*, Paris, La Documentation française, Coll. Rapports officiels, Rapport n° 3, Octobre 1988, 302 p.  
Le chapitre 1er porte sur les formations en alternance.
- *L'alternance, Éducation et Économie*, n° 3, octobre 1988, 66 p.  
Numéro spécial de la revue du Haut Comité Éducation-Économie.

### ■ d) Colloques

- Enseignement de la province de Liège. Direction générale de l'enseignement.  
- 1983 : *Actes du colloque formation alternée*, Wallonie 1983, mai 1983, document n° 43, 92 p. (résumé in *Actualité de la formation permanente*, n° 64, mai-juin 1983).  
- 1984 : *Un projet-pilote de formation alternée en construction gros-oeuvre*, Document n° 44, décembre 1984, 88 p.  
- 1985 : *Introduire l'alternance*, Projet-Pilote Belge, une expérience pilote dans le secteur de fabrications mécaniques à Liège, Document n° 50, juillet 1985, 104 p.
- MONACO (A.). - *Significations sociales des formations alternées du point de vue de la qualification et de l'emploi*, Communication au colloque national sur la formation en alternance : évolution et enjeux, Paris, Centre INFFO, 23 juin 1985.

## Enquêtes statistiques

### ■ a) Ouvrages

- MARCHAL (E.). - *Les entreprises et les emplois bénéficiaires des aides à l'embauche du second Pacte national pour l'emploi des jeunes*, Paris, Centre d'études de l'emploi, dossier de recherche, 1981, 95 p.
- ANPE. - *L'insertion professionnelle des jeunes dans le dispositif de formation en alternance issu de l'accord interprofessionnel du 26 octobre 1983*, Paris, ANPE, Direction générale, Direction des études et des statistiques, Division évaluation, 1987, 145 p.
- VESPIRINI (F.). - *Le dispositif de formation en alternance, défini par l'accord du 26 octobre 1983, ses développements (données de cadrage)*, Paris, CEREQ, 1987, 55 p.
- DELEGATION A LA FORMATION PROFESSIONNELLE. - *Stages de réinsertion en alternance* : enquête sur la situation des stagiaires SRA six mois après leur sortie de stages, caractères d'une population en difficultés, caractéristiques et impact des stages en alternance, Paris, DFP, AFPA, à paraître fin 1989.

### ■ b) Articles

- AMAT (F.). - Itinéraire dans le dispositif de formation et situation à la sortie des stages, *Formation Emploi*, n° 9, janvier-mars 1985, pp. 48-92.
- AVENTUR (F.), BOUQUILLARD (O.), GUASCO (G.), JANSOLIN (X.) - Insertion des jeunes ; les contrats et stages de formation en alternance, dossiers statistiques du travail et de l'emploi, n° 23-24, décembre 1986, pp. 141-197.
- GUASCO (G.). Les formations en alternance, 1er juillet 1985 - 30 juin 1986, *Dossiers statistiques du travail et de l'emploi*, n° 30, 1987, pp. 75-104.
- GUASCO (G.). - Les formations en alternance, 1er juillet 1986, 30 juin 1987, *Dossiers statistiques du travail et de l'emploi*, n° 42, juin 1988, pp. 25-30.

### III - L'alternance et différentes populations ou secteurs

#### 1) Jeunes

Les textes rassemblés ici concernent plus spécialement le public jeune, ils analysent certaines des actions qui lui ont été destinées.

##### ■ a) Ouvrages

- PAUL (J.J.), GIFFARD (A.). - *La formation continue des jeunes : contenu et impact*, Dijon, GRETA de Châlon-sur-Saône, IREDU, MEN, CNRS, août 1981.
- *Education et société*, n° 3, juin-juil. 1983.  
Divers articles sur l'insertion des jeunes sans capital scolaire ni formation professionnelle, dont plusieurs traitent de l'alternance et des diversités de sa mise en pratique. Exposés de points de vue de différents partenaires.
- LECLERQ (E.). - *Contribution à l'analyse de la politique de l'emploi : l'étude des Pactes pour l'emploi*. Rouen, Université de Rouen. Haute Normandie, thèse pour le Doctorat de 3ème cycle et sciences économiques, 1983, 414 p.
- DÉLÉGATION A LA FORMATION PROFESSIONNELLE, ADEP, L'insertion sociale et professionnelle des jeunes, *Etudes et expérimentations*, n° 4, nov.-déc. 1983.
- ABALLEA (F.), AUCLAIR (E.), LEPAGE (J.). - *Evaluation des stages de préparation à l'emploi des jeunes de 16 à 25 ans (1986-1987) : étude qualitative approfondie*, Paris, FORS, 1987, 108 p.

##### ■ b) Articles

- PLATROZ (P.). - L'alternance, une réponse aux besoins de formation professionnelle et d'emploi des jeunes, *Informations SIDA*, n° 332, déc. 1981, pp. 27-36.
- CHARLOT (B.). - L'insertion professionnelle et sociale des jeunes : un problème pédagogique et sociologique ou un problème politique, *Education permanente*, n° 59-60, oct. 1981, pp. 185-204.
- La formation des jeunes sans emploi, *Education permanente*, n° 66, décembre 1982, pp. 7-61.
- SAZERAT (F.), SLAMA (R.). - Insertion sociale et professionnelle des jeunes : sept actions en faveur des plus de seize ans en difficulté, *Actualité de la formation permanente*, n° 64, mai-juin 1983, pp. 65-70.
- MONACO (A.). - *Alternance et formation de sjeunes en entreprise en France*, Louvain, Institut des Sciences du Travail, dossier n° 11, sept. 1988, pp. 161-163.

## 2) Bilans faits par les structures administratives créées pour les jeunes non-diplômés

### ■ a) Le dispositif de formation en faveur des jeunes de 16-18 ans.

#### Rapports

- **MALGLAIVE (G.), dir.** - *Observation et évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans*, rapport collectif, coordonné par G. MALGLAIVE, réalisé à la demande du Ministère de la Formation Professionnelle, à partir des rapports des différentes équipes régionales, Paris, ADEP, 1983-1985.  
 T1 : *la constitution de l'offre de formation et le fonctionnement des structures d'accueil*, 1983, 152 p.  
 T2 : *le fonctionnement des stages de formation alternée*, 1983, 180 p.  
 T3 : *le fonctionnement du dispositif et stratégies des jeunes*, 1985, 411 p.

#### Rapports régionaux

Se reportera à...

- la liste des rapports régionaux publiée dans le tome 3 (annexe) du Rapport MALGLAIVE signalé *supra*.  
 ... et consulter la bibliographie qui couvre assez largement les ouvrages régionaux *in...*
- **CAPUS (Y.), TUGAL (M.).** - *Les jeunes : formation et emploi, dispositif d'observation et d'évaluation du programme 16/18 ans*, Paris, CNAM C2F, janvier 1983,

#### Articles

- **MALGLAIVE (G.)** - Dispositif d'observation et d'évaluation du programme 16/18 ans, *Actualité de la formation permanente*, n° 61, 1982, pp. 38-44.
- Insertion des jeunes : bilan, *Flash formation continue*, n° 197, 15 janvier 1985, pp. 13-20.

### ■ b) Le réseau Jeunes et Technologies

- *Réseau jeunes et technologies : premier bilan et éléments de réflexion, cellule de coordination du réseau "Jeunes et technologies"*, Noisy-le-Grand, ADEP éditions, 1987, 61 p.
- **BAPST (Cl.), CLOSIER (G.).** - *Construire des formations nouvelles : quelques pistes méthodologiques pour un renouvellement de l'offre de formation*, Paris, Ministère des affaires sociales et de l'emploi, Délégation à la formation permanente, réseau Jeunes et technologies, Noisy-le-Grand, ADEP, 1987, 48 p.
- **CLOSIER (G.).** - *Formation des jeunes, modernisation des entreprises*, Paris, Ministère des affaires sociales et de l'emploi, Délégation à la formation permanente, réseau Jeunes et technologies, Noisy-le-Grand, ADEP, 1988, 48 p.

### ■ c) La délégation à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté

- *Les nouvelles qualifications : le point sur la recherche-action*, 31 octobre 1986, Paris, Délégation à l'insertion professionnelle et sociales des jeunes en difficulté, 1987, 127 p.
- *Nouvelles qualifications par alternance : mode d'emploi*, Paris, Délégation à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté, décembre 1987, 35 p.
- BERNARD (D.), LEVY (B.), ROUGE (M.), WUHL (S.). - *Nouvelles qualifications, les entreprises innovent avec des jeunes*, Paris, Délégation interministérielle à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, Centre INFFO éditions, 2 t., 1988.

## 3) Enseignement secondaire

### ■ a) Ouvrages

- TARTAKOWSKY (P.). - *L'usine avant l'heure : élève du technique en stage*. Paris, Castermann, 1981, 174 p. (coll. E3 Expériences, Témoignages).
- CARDI (F.). - *Les tuteurs des séquences éducatives en entreprises, étude exploratoire*, Paris, INRP, DP3, avril 1984 (coll. études et recherches sur les enseignements technologiques).
- COLIN-MICHAUX (M.), CROS (F.). - *Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, INRP, 1984, 60 p.
- FROMENT (J.P.). - *Préparation des perspectives de recherche et d'étude pour le L.E.P. expérimental et évolutif de Saint Fons*, Paris, INRP, Istres DP3, 1984, document de travail n° 31, 34 p. (document dactylographié).

### ■ b) Articles

- Les séquences éducatives, *Actualité de la formation permanente*, n° 50, 1981, pp. 21-47.
- *Séquences éducatives en entreprise*, Paris, Ministère de l'Education nationale, CNDP Brochure n° 8641, 1982, 120 p.
- Les séquences éducatives en entreprise, année scolaire 1982-1983, *Note d'information du SPRESE*, n° 23, 10 juin 1985, 8 p.
- DUTERTRE (J.). - Les séquences éducatives en entreprise, approche juridique, *Droit social*, n° 2, févr. 1982, pp. 127-140.
- LIENSOL (B.). - Les séquences éducatives en entreprise, *Education et formation*, n° 2, janvier-mars 1983, pp. 45-55.
- Formation professionnelle des jeunes : bilan d'une année, projets, perspectives, *Enseignement technique*, n° 135, juillet 1987, pp. 31-54.
- Education économie, *Les cahiers de l'Education Nationale*, n° 52, février-mars 1987, pp. 10-28.
- LIENSOL (B.), avec la collaboration de COLONNA (J.). - Les jumelages entre établissements scolaires et entreprises, aspects quantitatifs et qualitatifs,

*Education et Formation*, Ministère de l'Education nationale, n° 14, janvier-mars 1988, pp. 63-79.

- CHAUMON (M.), DELACERDA (E.). - L'accès à la formation professionnelle en section d'éducation spécialisée, *Education et Formation*, n° 16, juil.-sept. 1988, pp. 33-53.

#### 4) Enseignement supérieur

##### ■ a) Ouvrages

- GIROD DE L'AIN (B.). - *L'enseignement supérieur en alternance*, La Documentation française, Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, 1974, 339 p.

##### ■ b) Articles

- GIROD DE L'AIN (G.). - Université - Entreprise : les chances de l'alternance, *Informations SIDA*, n° 237, janvier 1974, pp. 43-47.
- GUILLEBEAU (C. P.). - Enseignement supérieur en alternance et devenir professionnel, *Humanisme et entreprise*, n° 90, avril 1975, 39 p.
- LERBET (G.) et BOURGEON (G.). - La formation permanente à l'Université, problèmes socio-pédagogiques, *Bulletin de psychologie*, Paris, XXIX, 325-18, 1975-1976, pp. 984-1001.
- GIROD DE L'AIN (B.) et MOURET (E.). - Trois rencontres - bilan sur l'alternance, le dedans et le dehors, *Enseignement et gestion*, n° 14, été 1980.
- THIBAUT (J.). - La fonction des responsables d'entreprises dans l'enseignement par alternance de l'université des Sciences et Techniques de Lille-1, *Informations SIDA*, n° 370, février 1985, pp. 21-31.

##### ■ c) Colloques

- LESNE (M.). - Le concept d'alternance en formation, *Cahiers de l'ADMES*, n° 1, janvier 1989.  
Ce numéro publie les Actes des journées d'études des 27-28 avril 1988 tenues à Lille sur le thème *Les alternances dans l'enseignement supérieur. Pratiques et perspectives européennes*.

#### 5) Alternance et formation à la gestion

##### ■ a) Articles

- Enseignement alterné et formation à la gestion (dossier), *Enseignement et gestion*, n° 11, mai 1975, pp. 1-20.
- GIROD DE L'AIN (B.), STROUGO (L.), MICHEL (B.). - A propos de l'alternance, le phénomène stage dans les formations post-secondaires de gestion, le rôle des stages dans différents cursus longs, une pratique d'enseignement

supérieur en alternance - I.U.T. de Nantes, *Enseignement et gestion*, n° 8, hiver 1978.

## 6) Bâtiment

Les publications concernant les formations en alternance sont plus nombreuses pour le bâtiment que pour les autres secteurs ; quelques unes d'entre elles sont citées ici :

### ■ a) Ouvrages

- AUBRUN (S.), CHEVALIER (P.). - *Quelles conditions à l'insertion et à la formation des jeunes sur les chantiers du bâtiment ? Eléments pour la définition d'un cahier des charges en direction des entreprises*, Paris, Ministère de l'urbanisme, du logement et des transports, CNAM, 1985, 51 p.
- LEGOFF (J.P.), ROY (J.), CHEVALIER (P.), AUBRUN (S.). - *Quelles conditions à l'insertion et à la formation des jeunes sur les chantiers du bâtiment ? Elément pour la définition d'un cahier des charges en direction des entreprises. Conditions concrètes à l'insertion et à la formation des jeunes. Alternance et organisation de la formation - quelques éléments de constat et de réflexion sur les processus d'apprentissage et de formation en situation de travail*, Paris, CNAM-C2F, 1986, 75 p.
- APPAY (B.), BINCHINA (A.), BOUBEKEUR (S), TANGUY (L.). - *Formation initiale dans le bâtiment : formations et qualifications en France et en Grande-Bretagne. La formation professionnelle initiale en RFA, évolution des qualifications et réforme du niveau V*, Paris, Ministère de l'équipement, du logement, de l'aménagement du territoire et des transports, 1987, 59 p.
- BOBROFF (J.). - *Chantier : attention jeune ! Une expérience de formation et d'insertion des jeunes sur un chantier*, Paris, ENPC - CERTES, Ministère de l'équipement, du logement, de l'aménagement du territoire et des transports, Plan Construction, 1987, 143 p.
- EVMB. - *La formation en alternance sur les chantiers expérimentaux*. Plan Construction Actualités, Paris, 50 p. Supplément au n° 30.
- **Plan Construction et Architecture.** - *Formations en chantier : 58 expérimentations pour projeter des métiers*, Paris, Ministère de l'équipement, du logement, de l'aménagement du territoire et des transports, 1988, 117 p.
- MOBUS (M.), GRANDO (J.M.). - *Le monde du système dual, Formation Emploi*. n° 22, avril-juin 1988, pp. 30-45.

## IV - Partenaires de l'alternance

L'alternance repose sur l'acquisition de compétences, savoirs et savoirs faire dans des lieux distincts, l'entreprise et le centre de forma-

tion qui répondent chacun à une logique propre : une logique de production et une logique de formation.

Aussi, au sein de l'entreprise, l'instauration du tutorat devait permettre "de faire du passage en entreprise un moment éducatif" et d'organiser le travail de façon à ce que les tâches confiées aux jeunes soient sources d'apprentissage.

Mais le réel apport de l'alternance, réside avant tout dans la concertation et l'articulation des passages en entreprise et en centre de formation en un même projet éducatif développé par les tuteurs et les formateurs.

On constate donc, au travers des différents dispositifs de formation alternée, la part accordée au rôle éducatif de l'entreprise par l'intermédiaire des tuteurs (cf. les études sur la fonction, le statut, le rôle, la sélection et la formation des tuteurs).

Cependant, un des objectifs assigné aux formations alternées est de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes ; l'analyse des comportements des entreprises face aux dispositifs jeunes et l'utilisation des mesures de formation alternée, éclaire ce point et montre les différents rôles possibles de l'entreprise.

Les jeunes bénéficiaires des formations alternées, sont parmi les partenaires principaux : quelques analyses de leurs attitudes au sein et à l'issue des stages ainsi que de leurs trajectoires professionnelles ont été faites ; un petit nombre est cité ici.

Par ailleurs, le développement de la politique contractuelle dans le domaine de la formation (ainsi l'accord interprofessionnel du 26 octobre 1983), les négociations permanentes menées à propos de l'alternance nous ont amenés à faire une présentation chronologique des prises de position des partenaires sociaux.

## 1) Partenaires tuteurs

### ■ a) Ouvrages

- VINCENT (F.). - *Les tuteurs en entreprise*, Paris, Publication de la Sorbonne, 1983, 170 p. (coll. travaux et publications d'éducation permanente de l'Université de Paris I) Bibliographie.
- VINCENT (F.). - Les tuteurs dans le dispositif jeunes, *Education et société*, n° 4, sept.-oct. 1983, 165 p.
- HERZOG (H.). - *Les tuteurs en entreprise, France - RFA*, Strasbourg, Université des sciences humaines, Département formation continue, 1986, 250 p.

- **BORU (J.J.)**. - *Le tutorat de jeunes en entreprise et les actions de développement destinées aux tuteurs*, Paris, CNAM, Centre de recherche sur la formation, 1988, 79 p.

### ■ b) Articles

- **VINCENT (F.)**. Du côté de l'entreprise, à l'ombre des tuteurs, *Actualité de la formation permanente*, n° 55, novembre-décembre 1981, pp. 78-86.
- **BAPST (C.)**, **BEAUVALLET (E.)**. - Les programmes de formation de formateurs pour les jeunes de 16-18 ans, *Actualité de la formation permanente*, n° 63, mars-avril 1983, pp. 46-49.
- **MONACO (A.)**. - La place du tutorat en entreprise dans la formation des jeunes, *Education permanente*, n° 74, juin 1984, pp. 191-197.
- **CHEVALIER (P.)**. - La participation des entreprises à la formation des jeunes 16-18 ans, *Actualité de la formation permanente*, n° 73, nov.-déc. 1984, pp. 39-44.

## 2) Partenaires formateurs

### ■ a) Ouvrages

- **BAPST (C.)**, **BEAUVALLET (E.)**, **GUERIN (M.)**. *Qui sont les formateurs en formation dans le cadre du dispositif jeunes*, ADEP, 1983, 105 p.
- **FEUTRIE (M.)**, **HEDOUX (J.)**. - *Les formateurs du dispositif : trajectoires et représentations*, Lille, LASTREE, sept. 1984, 53 p., ronéo.
- Spécial jeunes. Les formateurs quoi de neuf? *Education permanente*, n° 74, juin 1984, 239 p.
- Les formateurs, *Formation professionnelle*, n° 13, décembre 1983, 64 p.

### ■ b) Articles

- **MALGLAIVE (G.)**. - La formation alternée des formateurs, *Revue française de pédagogie*, n° 30, janv.-mars 1975, pp. 34-38.
- **THERY (B.)**. - Formation en alternance et formation des adultes : quelques réflexions à partir de portraits de formateurs européens, *Actualité de la formation permanente*, n° 64, mai-juin 1983, pp. 45-50.
- **HEDOUX (J.)**. - Approche sociologique des jeunes dits de "bas niveaux" et de leurs formateurs, *Actualité de la formation permanente*, n° 64, mai-juin 1983, pp. 71-78.
- Un métier à créer, *Initiative et formation*, n° 45, mars-avril 1985, pp. 1-6.
- **FRANCO (A.)**. - Alternance, qualification et emploi, *Actualité de la formation permanente*, n° 80, janvier-février 1986, pp. 25-31.

### 3) Partenaires entreprises

#### ■ a) Ouvrages

- PINATEL (M.), ROUSSET (M.). - *Etude sur les relations entre l'entreprise et les organismes de formation et le tutorat dans les formations alternées : bilan et propositions*, Paris, Quatenaire éducation, déc. 1982, 67 p.
- PLANCKE (L.). - *Les entreprises et l'alternance*, Lille, LASTREE, juin 1984, 47 p., ronéo.
- ARCADES. *Emploi et employabilité des jeunes, exigences et recrutement des entreprises*, Bron, Association pour la recherche, le conseil et l'aide à la décision, 1984.
- DAUTY (F.). *Comportement des entreprises face aux dispositifs jeunes*, Toulouse, CEJEE, oct. 1985, 25 p.
- EXERTIER (S.). - *L'utilisation des nouvelles mesures de formation en alternance : l'expérience de vingt et une entreprises de l'Isère*, Centre d'études de l'emploi, Paris, 1986, 100 p + annexes.
- BRESSON (J.L.). - *Audit de pratiques d'entreprise en matière d'accueil et de formation des stagiaires*, Rapport fait pour la délégation régionale à la formation permanente du Nord, Pas-de-Calais, Paris, INFREP, oct. 1987.
- *Les chefs d'entreprise et la formation professionnelle : résultats du sondage IFOP en juin 1987*, Paris, Ministère des affaires sociales et de l'emploi, 1988, 50 p.

#### ■ b) Articles

- DELALANDE (F.). - Les pratiques d'embauche des employeurs dans le cadre des pactes nationaux pour l'emploi, *Travail et emploi*, n° 10, octobre-décembre 1981, pp. 68-72.
- KODITZ (V.). - La formation en alternance : un processus de choix(...) et de sélection professionnels, *Information SIDA*, n° 338, juin 1982, pp. 23-26.
- HAYEZ (P.), PORET (B.), ROCHE (P.). - L'entreprise partenaire de la formation, *Economie Lorraine*, n° 21, février 1984, pp. 4-8.
- VINCENT (F.). - Les grandes entreprises et les formations en alternance, *Actualité de la formation permanente*, n° 80, janv.-fév. 1986, pp. 42-48.
- EXERTIER (S.). - Les formations en alternance : des usages différenciés suivant les entreprises, *Lettre d'information du CEE*, n° 5, 1987, 8 p.

#### ■ c) Colloques, communications.

- CNPF, Deauville III, *Journées d'études emploi-formation*, 29 et 30 novembre, 1er déc. 1978.
- BROCHIER (D.), FROMENT (J.P.). - *Stratégies d'entreprises dans le domaine des qualifications et dispositifs publics de formation en alternance : une tentative d'articulation*, VIIèmes journées de l'association d'économie sociale, Aix-en-Provence, 24-25 septembre 1987.

- L'entreprise formatrice, une volonté de réconciliation avec le système, Journées formation-emploi du CNPF, Deauville, octobre 1988, *INFFO Flash*, n° 283, pp. 1-2, nov. 1988.

#### 4) Partenaires jeunes

##### ■ a) Ouvrages

- GEMINEL (P.). *Les jeunes à statut précaire - projets professionnels et trajectoires d'insertion*, Bordeaux, Université de Bordeaux II, thèse de 3ème cycle en sociologie, 1986.
- LANTIER (N.), BALLION (M.), MATHEY-PIERRE (C.). *Jeunes issus de SES et d'ENP : identité et devenir*, Paris, INRP, collection Rapports de Recherche, n° 5, 1987, 200 p.
- DUBAR (C.), DUBAR (E.), FEUTRIE (M.). - *L'autre jeunesse : des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation*, Presses universitaires de Lille, Lille, 1987, 263 p.  
Résumé dans le dossier n° 11, Institut des Sciences du travail, septembre 1988, pp. 175-187).
- MATHEY-PIERRE (C.). - *Futurs agents d'accueil et d'information ? Monographies de trois stages de formation alternée destinés à des jeunes de 16 à 25 ans*, INRP, Collection rapports de recherche, à paraître fin 1989.

##### ■ b) Articles

- GADREY (N.), VERSCHAVE (E.). - Choix professionnels et mécanismes d'insertion des garçons et des filles dans le dispositif 16-18 ans, *Actualité de la formation permanente*, déc. 1983, p. 29-37.
- DUBAR (E.). - Biographies scolaires et projets professionnels des jeunes du dispositif 16-18 ans en France, *Revue ADVP (Belgique)*, cahier n° 4, mars 1984, pp. 16-27.
- KOKOSOWKI (A.), DUVAL (Th.). - Les attitudes des jeunes au sein des formations 16-18 ans, *Formation Emploi*, n° 7, juil.-sept. 1984, pp 50-55.
- GEMINEL (P.). - Les jeunes en stage "16-18 ans" : une approche des attitudes en termes du projet, *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988, pp. 143-170.

##### ■ c) Colloque

- VERSCHAVE (E.), GADREY (N.). - *Représentation de l'avenir professionnel et stratégies d'accès au marché du travail des garçons et des filles du dispositif 16-18 ans*, Colloque international "Femmes, hommes et pouvoir dans les organisations", Paris, 22-24 mars 1984.

## 5) Partenaires syndicats

- Non à l'alternance patronale, *Enseignement public*, n° 6, mai-juin 1979, pp. 21-28.
- MALGLAIVE (G.), GAYSSOT (J.C.), PERCHE (M.). - La formation professionnelle aujourd'hui, *L'École et la nation*, n° 292, mai 1979, pp. 18-37.
- PIETTRE (F.), SCHILLER (D.). - *La mascarade des stages Barre, les jeunes, les femmes et le pacte national pour l'emploi*, Paris, Maspero, 1979, 159 p. (coll. Luites sociales).
- Position des partenaires sociaux, *Actualité de la formation permanente*, n° 47, juil.-août 1980, pp. 77-82.  
Positions du CNPF, CFTD, CFTC, CGL, FO, FEN, à propos de la loi sur les formations alternées.
- Entretiens avec les représentants de deux grandes centrales syndicales (CGT, CFTD), *Education et société*, n° 3, 1984, pp. 133-137.
- Positions des partenaires sociaux (CNPF - FNSEM - CFTD - CGC - CGT - FEN - FO), pp. 100-110, in *les formations en alternance*, Centre INFFO publications, octobre 1985.
- CABUROL (G.). - La longue marche de la formation en alternance et la grande misère de l'insertion professionnelle, *les Cahiers de l'IRETEP*, n° 7, 1986, pp. 113-131.
- Point de vue des partenaires sociaux sur l'accord de 1983, ses perspectives d'avenir, *Grand Angle sur l'emploi*, avril 1988, ANPE, pp. 83-99.

## V - Alternance et pédagogie

Si l'on veut que l'alternance ne soit pas "un transfert de la responsabilité de la formation au profit des entreprises" (B. SCHWARTZ), mais une "pédagogie de la réussite", fondée sur la complémentarité des acquisitions réalisées en des lieux de formation différents et "réellement source de qualification", il semble nécessaire de "transformer le procès de formation en situation contractuelle" (J. LAMOURE RONTOPOULOU, 1986). B. SCHWARTZ insistait, il y a déjà un certain nombre d'années, sur le fait que "le rapport entre l'école et l'appareil de production est un rapport de concertation polémique" et préconisait d'utiliser "ce rapport conflictuel" pour en faire "un élément moteur pour l'éducation".

Mais, certains travaux, en particulier ceux dont l'objet est l'évaluation de tel ou tel type de formation alternée, constatent la difficulté de cette démarche : "la négociation d'un cahier des charges reste très souvent une formalité administrative" (J. LAMOURE RONTOPOULOU, 1986) ; ils signalent l'absence d'exploitation des périodes en entreprise (M. FIGEAT, 1986 ; CNAM C2F, DAFCO, 1982) ; ils s'interrogent sur les logiques d'apprentissage et leur complémentarité, "logique d'acquisition pro-

pre au système de formation, logique d'utilisation des acquis spécifique au système de travail" (D. COLARDYN, 1984) ; "logiques antinomiques", les connaissances et compétences mises en oeuvre dans l'entreprise "étant déterminées par une division hiérarchique du savoir" (M. FIGEAT, 1986).

Par ailleurs, un certain nombre de textes posent la question de la nature des savoirs pratiques et théoriques et des conditions de leur acquisition, "questionnant de manière critique l'opposition de l'apprentissage par l'école et de l'apprentissage (...) par le travail productif" (M. LESNE, 1977 ; G. MALGLAIVE, A. WEBER, 1982-1983 ; G. MALGLAIVE, 1988). D. CANETTI (1984) décrit "les manières de faire pédagogiques des tuteurs sous l'angle de la transmission des différents types de savoirs". En effet, comment passer d'une "alternance juxtapositive" à une "alternance liée" (M. COMBES, 1984), des "alternances-fusion ou juxtaposition, ou complémentarité" à "l'alternance-articulation" considérée par l'équipe du GRAIN (1988) comme la véritable alternance ?

Certains ouvrages essaient d'apporter des réponses à ces interrogations, en s'attachant à l'évaluation des apports pédagogiques des périodes en entreprise (par exemple, DAFCO-CNAM C2F, 1982) ; ou en proposant des "méthodes et outils pour tirer parti de l'expérience prévue lors d'un stage en entreprise" (LE GRAIN, 1988) ; ou par des recherches-actions (A. DE BLIGNIERES-LEGERAUD, 1983 : recherche-action sur les capacités transférables - rôle des "capacités-clés") ; ou en montrant la nécessité d'individualisation imposée par l'alternance, tant au niveau des objets de recherche, "pour améliorer la compréhension des structurations successives qu'imposent les individus à leurs acquis", qu'au niveau pédagogique, "l'individu devenant acteur de l'alternance" (D. COLARDYN, 1984).

Nous avons essayé de présenter les textes essentiels, à notre connaissance, traitants :

- de l'intérêt de l'alternance comme mode d'apprentissage et des difficultés rencontrées ;
- des stages en entreprise comme méthode pédagogique ; de la pédagogie du contrat ;
- du rôle de l'alternance dans l'orientation professionnelle et la socialisation ;
- de la validation des acquis (une liste de titres minimum est citée permettant au lecteur de faire un premier repérage).

## 1) Apprentissages

### ■ a) Ouvrages

- **BLIGNIERES-LEGERAUD (A. de), CHOL (Y.), PICARD (E.) ; SCHWARTZ (B.), sous la dir. scientifique de.** - *Pédagogie de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en situation d'échec scolaire, une recherche-action sur les capacités transférables* : rapport final, Paris, Université de Paris IX, Département Éducation permanente, décembre 1983, 5 volumes.
  - T. 1 : *Présentation du rapport sur la pédagogie de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et de la méthodologie mise en oeuvre.*
  - T. 2 : *Rapport de synthèse sur les concepts centraux de la recherche-action "analyse des situations, capacités-clés".*
  - T. 3 : *Deux exemples de mise en jeu des concepts de la recherche-action sur des thèmes particuliers. Rapport sur l'alternance, rapport sur l'évaluation.*
  - T. 4 : *Le dispositif de recherche-action, ses difficultés, ses effets. Problème d'une recherche-action.*
  - T. 5 : *Monographies de quelques terrains associés à la recherche.*  
Recherche-action réalisée d'Octobre 1982 à juillet 1983, 9 équipes de formateurs, chacune chargée d'un stage d'insertion ou de qualification - 2 chercheurs associés par équipe.
- **COLARDYN (D.).** - *Formation et genèse de l'expérience professionnelle. Formations alternées et évolution des représentations mentales.* Paris, CNAM C2F, août 1984, 40 p.
- **COLARDYN (D.).** - *Les processus d'insertion dans le milieu du travail au moment de la formation*, thèse de 3ème cycle, Université R. Descartes, EPHE, Paris, 1980.
- **CANETTI (D.).** - *Les pratiques pédagogiques mises en oeuvre par les tuteurs d'entreprise dans le cadre des actions de formation alternée jeune 16-18 ans*, Paris, INFREP, févr. 1984, 230 p.
- **CANETTI (D.).** - *Les savoirs mobilisés par les ouvriers qualifiés dans le cadre de leurs activités de formation au métier : formations alternées, formation en situation, écoles d'entreprises*, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, nov. 1985, 110 p., bibliogr.
- **QUATERNAIRE EDUCATION** - *L'entreprise, milieu de formation - Paris*, novembre 1986, 175 p.

### ■ b) Articles

- **WINNYKAMEN (F.).** - *L'apprentissage par observation*, *Revue française de pédagogie*, n° 59, avril-mai 1982, pp. 24-29.
- **COLARDYN (D.), LANTIER (F.).** - *L'analyse des contextes professionnels. Quelle problématique, pour quels objectifs ?* *Revue française de pédagogie*, 1982, pp. 7-16.
- **MALGLAIVE (G.), WEBER (A.).** - *Théorie-pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie (première partie)*, *Revue française de pédagogie*, n° 62, 1982, pp. 51-64.

- **MALGLAIVE (G.), WEBER (A.)**. Ecole et entreprise : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie (deuxième partie), *Revue française de pédagogie*, n° 62, 1983, pp. 51-64.
- **CANETTI (O.)**. - Valoriser les savoirs professionnels : tuteurs, école et production, quels savoirs transmis ? *Education et société*, n° 7, 4ème trim. 1984, pp. 87-103.
- **COLARDYN (D.)**. - Alternance et rapport aux savoirs, *Actualité de la formation permanente*, n° 69, mai-avril 1984, pp. 91-98.
- **CHATAIGNER (Y.), THERY (B.)**. - L'entreprise, milieu de formation, *Etudes et expérimentations*, n° 17, janvier-février 1986, pp. 17-24.
- **VASCONCELLOS (M.)**. - Gérer les savoirs, gérer les qualifications, *Informations SIDA*, n° 395, mars 1987. (Cf. deuxième séminaire d'Orléans-La-Source, 23 oct. 1985).
- **MALGLAIVE (G.)**. - Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes, *Education permanente*, n° 92, mars 1988.
- **MALGLAIVE (G.)**. - *Enseigner à des adulte : travail et pédagogie*, Paris, Université de Paris V, 1988, 422 p., ronéo.  
Thèse d'Etat sous la direction de A. Léon, à paraître aux PUF.

### ■ c) Colloque

- **MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE L'EMPLOI, DÉLÉGATION A LA FORMATION PROFESSIONNELLE**. - *Gérer les savoirs, gérer les qualifications*, Deuxième séminaire d'Orléans-La-Source, 23 octobre 1985, Paris, La Documentation française, 1986, 258 p. (coll. "Recherche en formation").

## 2) Méthodes pédagogiques

### ■ a) Ouvrages

- **LESNE (M.)**. - *Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse*, Paris, PUF, 1977, 185 p. (L'Éducateur).
- **COURIAUT (J.P.), LAVERIERE (J.)**. - *Le stage pré-professionnel*, Paris, Ed. Organisation, 1980, 172 p.
- **ADEP** - *Les conditions pédagogiques de l'alternance*, Paris, La Défense, 1981, 86 p.
- **BARBIER (J.M.), GATEAU (Cl.), PIETTRE (F.), SALADIN (M. CH), WEBER (A.)**. - *Les stages en entreprises dans les stages jeunes. Enquête auprès des responsables de stage de l'académie de Créteil*, Paris, Ministère de l'Education Nationale, Académie de Créteil, DAFCO, CNAM C2F, 1982, 126 p. + annexes.
- **BEAUCHESNE (M.N.)**. - *La formation conditionnement ou appropriation ? Réflexion pour une démarche pédagogique à partir de l'expérience ; un exemple, la formation à l'analyse des conditions de travail*, Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles, 1985, 164 p., (coll. Psychosociologie).

- **BOUTINET (J.P.)**. - *Nouveaux besoins, nouvelles logiques de formation*. Ed. *Associatives*, 1985, 90 p.
- **FERRAND (J.L.), LE GOFF (J.P.) ; MALGLAIVE (G.)**, sous la dir. de. - *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ?*, à la demande de la Délégation à la formation professionnelle, Paris, CNAM, 1986, 2 vol., 456 p.
- **CRESAS**. - *Contrats et éducation, la pédagogie du contrat, le contrat en éducation*, Paris, L'Harmattan, INRP, Coll. CRESAS n° 6, 1987, 164 p.
- **ANTOINE (F.), GROOTAERS (O.), TILMAN (F.)**. - *De l'école à l'entreprise : Manuel de la formation en alternance*. *Chronique sociale, Vie ouvrière*, Bruxelles, GRAIN, 1988, 297 p.  
Par l'équipe du GRAIN (Atelier de Pédagogie Sociale, Belgique) : 1. "Les buts et les moyens de la formation en alternance". 2. "La boîte à outils pédagogiques".

### ■ b) Articles

- **GIFFARD (J.)**. - Une réponse à l'échec scolaire : le contrat éducatif. I - Capacité d'apprendre et rendement intellectuel. II - Déscolariser l'action pédagogique, *Le Monde*. 20 et 21 / 22 décembre 1980.
- **BOUILLUT (B.)**. - L'exploitation des stages pratiques en entreprise : une des clés pratiques de l'enseignement en alternance, *Éducation permanente*, n° 53, juin 1980, pp. 85-105.
- **VINCENT (F.)**. - La pédagogie du tutorat, *Éducation permanente*, n° 65, octobre 1982, pp. 15-20.
- **CHAIX (M. L.)**. - Théories et pratiques à l'oeuvre dans la formation des agriculteurs. Les stages en exploitation agricole, *Revue française de pédagogie*, n° 73, oct.-nov.déc. 1985, pp. 31-39.
- **LUCAS (A.M.)**. - Nouvelles logiques de formation partant de situations de travail, *Actualité de la formation permanente*, n° 80, 1986, pp. 34-41.
- Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée, *Les Cahiers pédagogiques*, Paris, 1987, 184 p. fig.

## 3) Orientation professionnelle : le rôle de l'alternance.

### ■ a) Ouvrages

- **VASCONCELLOS (M.)**. - *Étude sur les effets de la formation : l'appréhension des rôles professionnels*, Paris, Université de Paris VIII, 1985, 81 p.
- **GONNIN (A.), POSTIC (M.)**, dir. - *Ecole, entreprise, un paradoxe ?* Paris, INRP, Direction de programme étude et recherches sur les enseignements technologiques, 1986, pag. mult.
- **BALLION (R.)**. - *Le transfert des acquis : recherche-action des services d'orientation engagés dans le dispositif d'insertion des jeunes*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des lycées et des collèges ; Luxembourg, Communauté économique européenne, 1986, 201 p.

### ■ b) Articles

- La formation professionnelle continue, l'insertion professionnelle des jeunes, l'information et l'orientation professionnelle, *Droit social*, n° 5, mai 1981, pp. 425-433, tabl., graph.
- KOKOSOWSKI (A.). - L'orientation dans les formations des jeunes sans qualification, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 1, 1987, p. 16.
- KOKOSOWSKI (A.). - L'orientation et les publics sans qualification, *Bulletin des conseillers d'orientation de France*, mars 1989.  
Actes du XIIème Congrès mondial de l'orientation tenu à Annecy sous le titre : L'insertion sociale et professionnelle des jeunes : contribution de l'orientation.
- FIGEAT (M.). - Orientation scolaire et professionnelle : évolution du salariat, *Bulletin des conseillers d'orientation de France*, mars 1989.

## 4) Alternance et socialisation

### ■ a) Ouvrages

- LECHAUX (P.). - *Les pratiques des entreprises en matière d'accueil et de formation des jeunes 16-18 ans. Approche de la socialisation des jeunes au travail*, Rennes, Université de Rennes I, Sercie d'Education permanente, sept. 1985, 152 p.

### ■ b) Articles

- DUBAR (C), ENGRAND (S.). - La formation en entreprise comme processus de socialisation professionnelle : l'exemple de la production nucléaire à E.D.F., *Formation Emploi*, n° 16, pp. 37-47.
- LESNE (M.), MINVIEILLE (Y.). - Socialisation et formation d'adultes, *Education permanente*, n° 12, mars 1988, pp. 23-38.
- AGULHON (C.). - L'atelier de lycée professionnel : lieu de socialisation, *Education et Formation*, n° 16, juil.-sept. 1988, pp. 15-31.

## 5) Validation des acquis

### ■ a) Ouvrages

- MEYER (N.), BERGER (G.). - *Etude à caractère documentaire sur la reconnaissance des acquis*, Saint-Denis, Université de Paris VIII, sept. 1985, 279 p.
- Centre INFO. - *Reconnaissance et validation des acquis*, Centre INFO, Dossier, 1986, pag. multiple.
- LECLERC (G.), JOBERT (G.), LIETARD (B.). - *Reconnaître et valider les acquis*, *Education permanente*, 1986, n° 83-84, 157 p. (dossier).
- BERGER (G.), MEYER (N.). *Reconnaissance et validation des acquis : relevé de quelques pratiques*, avril 1987, 147 p.
- DARTOIS (C.). - *Reconnaissance et validation des acquis dans le cadre des formations en alternance*, ADEP, 1987.

Rapport à consulter sur place : ADEP, LE Central 430, La Courtine Mont d'Est, 93160 Noisy-Le-Grand Cedex.

- GATHER THURLER (M.), PERRENOUD (P.), textes réunis par. - *Savoir évaluer pour mieux enseigner, service de la recherche sociologique, Genève, cahier n° 26, 1988, 142 p.*

### ■ b) Bibliographie

- *Reconnaissance et validation des acquis*, bibliographie française et étrangère, Université de Paris VIII, Saint-Denis, service de la formation permanente, 1987, 110 p.

## VI - Autres bibliographies

### 1982

- In *Education et Alternance*, op. cit., pp. 275-284.
- In VINCENT (F.). - *Les Tuteurs en entreprise*, op. cit., pp. 163-169.

### 1983

- In *Education et Société*, n° 4, sept.-oct. 1983 (Les tuteurs).
- CAPUS (Y.), TUGAL (M.). - *Les jeunes : formation et emploi. Dispositif d'observation et d'évaluation du programme 16/18 ans*, Paris, CNAM C2F, janvier 1983. "Bibliographie non sélective, couvrant très largement le champ concerné".

### 1984

- FROMENT (J.P.), VERITE (M.). *Contexte historique et enjeux de l'alternance, réflexions préliminaires aux actions de formation et de recherche*, Paris, INRP/DP3, déc. 1984, 42 p.

### 1985

- DOMENECH (A.). - *Pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Sources et ressources documentaires à l'usage des formateurs et informateurs*, Paris, CNDP, 1985, 92 p.
- IFAPLAN. - *L'expérience du travail (bibliographie sélective)*, Paris, CEE, févr. 1985, 28 p.

### 1986

- *Alternance, repères bibliographiques, Actualité de la formation permanente*, n° 80, janv.-févr. 1986.

**1987**

- *Repères bibliographiques, reconnaissance et validation des acquis : état de la réflexion*, Paris, Centre INFFO, sept. 1987.

**1988**

- **MERLLIE (C.)**. - *Les maîtres d'apprentissage, bibliographie thématique*, Paris, Centre INFFO, 1988.
- *L'interaction entre l'éducation et le travail productif. Bibliographie thématique, Documentation et information pédagogiques*, n° 225, 4ème trim. 1988, 121 p.
- **TUGAL (M.)**. - *Les tuteurs : repères bibliographiques, Actualité de la formation permanente*, n° 93, 1988, pp. 114-120.
- **BERNARD (M.)**. - *Les alternances dans l'enseignement supérieur, pratiques et perspectives européennes*, Lille, ADMES, avril 1988, 3 p.

**1989**

- **MATHEY-PIERRE (C.), RITZLER (I.)**. - *Bibliographie sur les formations alternées, 1970-1989*, à paraître en 1989.

**Catherine Mathey-Pierre**

Chargée de recherches au Centre d'études de l'emploi  
détachée à l'Institut national de recherche pédagogique (CRESAS DP6) et à l'AFPA

**Isabelle Ritzler**

Association nationale pour la formation professionnelle des adultes

# ENQUÊTE SUR LES UTILISATEURS D'UNE BIBLIOTHÈQUE SPÉCIALISÉE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*Pedro Uribe Echeverria*

**L**E CENTRE DE DOCUMENTATION RECHERCHE (CDR) de l'Institut National de Recherche Pédagogique a récemment mené une enquête par questionnaire sur les pratiques documentaires, la satisfaction et les besoins de ses lecteurs réguliers.

Le CDR se spécialise dans les sciences de l'éducation et ses domaines connexes. Quelque 16000 ouvrages (datant surtout des 30 dernières années) et plus de 160 titres de périodiques sont à la disposition de 360 lecteurs, en accès libre sur les rayons de la salle de consultation (8 places assises). Près du tiers du fonds est d'origine étrangère. Le Centre produit lui-même des outils de recherche, sur support papier et magnétique (banques de données EMILE 1, EMILE 2 et EMILE 3).

Le CDR est un des "services de valorisation et de soutien de la recherche" des Directions de Programme de l'INRP : il accueille donc les chercheurs "maison", mais il est aussi ouvert, plus généralement, à l'ensemble de la communauté scientifique intéressée par la recherche en sciences de l'éducation.

Un questionnaire de 4 pages a été distribué à 63 lecteurs venus à la salle de documentation entre février et juillet 1988. Les questions po-

**Communication documentaire**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 16, 1989*

sées supposaient une certaine familiarité avec les ressources du Centre : aussi le personnel de la salle a-t-il jugé préférable de ne solliciter que les utilisateurs qu'il estimait habituels. L'échantillon a donc été constitué d'une manière peu formelle, mais malgré tout assez sûre (le personnel connaît bien son public). Le questionnaire, anonyme, devait être rempli sur place, puis remis au documentaliste de permanence.

La population de l'enquête se compose donc d'un "noyau dur" de visiteurs réguliers du CDR. Les questions d'identification nous permettent de distinguer entre 20 % d'étudiants, 36 % de chercheurs de l'INRP et 43 % de chercheurs de l'extérieur (parmi lesquels on a compté les gens qui préparent une thèse en doctorat). La composition de l'échantillon correspond en fait d'assez près à celle de la population totale des inscrits à la bibliothèque. D'autres questions ont permis de déterminer que les 3/5 des répondants avaient des publications à leur compte et que près du tiers des lecteurs interrogés avaient déjà publié des livres : il semble donc que l'on ait affaire à un nombre important de chercheurs confirmés.

On peut estimer que le CDR constitue un laboratoire idéal pour l'étude des pratiques des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation, dans la mesure où les domaines qu'il couvre sont assez restreints pour garantir une certaine homogénéité dans la population d'enquête et pour permettre de tirer quelques conclusions significatives.

Les résultats de l'enquête peuvent être classés sous deux chapitres : les pratiques documentaires des utilisateurs et l'évaluation par ces derniers des ressources et des services du CDR.

## I. – Les pratiques documentaires des utilisateurs du CDR

### 1.1 Bibliothèques (autres que le CDR) fréquentées

Les lecteurs fréquentent en moyenne 2,8 bibliothèques outre le CDR. Les étudiants fréquentent en moyenne davantage de bibliothèques que les chercheurs (3,5 contre 2,5).

Voici la liste des bibliothèques les plus citées :

Bibliothèque centrale de l'INRP	24 citations
Bibliothèques universitaires diverses	22 citations
Maison des Sciences de l'Homme	21 citations

Bibliothèques municipales / de quartier	16 citations
Bibliothèque Henri Piéron	10 citations
Bibliothèque Publique d'Information	9 citations
Bibliothèque Nationale	7 citations
IRESKO	5 citations
Bibliothèque Sainte-Geneviève	4 citations
Ecoles Normales Supérieures	4 citations
Museum National d'Histoire Naturelle	3 citations
Centre d'Etudes Sociologiques	3 citations
CNRS	3 citations
Bibliothèques d'Ecoles Normales	3 citations
IPE	2 citations
INSEP	2 citations
CRDP	2 citations
CDDP	2 citations

Les étudiants fréquentent surtout la bibliothèque centrale de l'INRP, la bibliothèque Henri Piéron et les bibliothèques généralistes (BPI, Sainte-Geneviève, municipales), qui ne leur ferment pas leurs portes.

Les chercheurs de l'extérieur fréquentent principalement les bibliothèques universitaires, la Maison des Sciences de l'Homme et la bibliothèque centrale de l'INRP. On note que les bibliothèques universitaires semblent plus utilisées par ce groupe (qui comprend des enseignants et de thésards) que par les étudiants.

Les chercheurs de l'INRP fréquentent surtout la MSH et la bibliothèque centrale de l'INRP, bibliothèques spécialisées et parfois (pour la première) exclusives, mais ils apprécient aussi les municipales et les bibliothèques universitaires. Ils citent 4 fois la Bibliothèque Nationale.

Paradoxalement, d'après le questionnaire, plus on fréquente de bibliothèques, plus on visite le CDR régulièrement.

## *1.2 Périodiques relatifs à l'éducation régulièrement lus*

86 % des répondants affirment lire régulièrement des périodiques relatifs à l'éducation. Le nombre moyen de titres de périodiques lus régulièrement est de 2,9 pour les étudiants, 3,6 pour les chercheurs de l'extérieur et de 4,5 pour les chercheurs de l'INRP, c'est-à-dire une moyenne générale de près de 4 titres par personne, proportion assez importante. Voici les titres des périodiques cités plus de 2 fois (80 titres ont été cités au total) :

<i>Revue française de pédagogie</i>	32 citations
<i>Le Monde de l'éducation</i>	19 citations
<i>Perspectives documentaires en sciences de l'éducation</i>	9 citations
<i>Pratiques</i>	8 citations
<i>Aster</i>	6 citations
<i>Le français aujourd'hui</i>	6 citations
<i>Les cahiers pédagogiques</i>	5 citations
<i>Éducation permanente</i>	5 citations
<i>Histoire de l'éducation</i>	4 citations
<i>Actes de la recherche en sciences sociales</i>	3 citations
<i>Bulletin de psychologie</i>	3 citations
<i>Les cahiers de l'éducation nationale</i>	3 citations
<i>Orientation scolaire et professionnelle</i>	3 citations
<i>Recherche en didactique des mathématiques</i>	3 citations
<i>Recherche et formation</i>	3 citations
<i>Revue française de sociologie</i>	3 citations

Le succès de la *Revue française de pédagogie* et du *Monde de l'éducation* n'étonne guère ; il est cependant remarquable de trouver le bulletin du CDR en troisième place, même s'il est surtout cité par les chercheurs de l'INRP (8 des 9 personnes qui citent *Perspectives documentaires* : le bulletin est envoyé systématiquement aux chercheurs "maison", mais ils ne sont pas forcés pour autant de le lire ou de l'apprécier). On note également que les périodiques publiés par l'INRP sont assez bien placés sur la liste (*Revue française de pédagogie*, *Perspectives documentaires*, *Aster*, *Histoire de l'éducation*, *Recherche et formation* ; *Repères*, qui ne figure pas ci-dessus, a été cité 2 fois). *Aster* en particulier et la *Revue française de pédagogie* sont les deux seuls périodiques publiés par l'INRP à être mentionnés par des étudiants.

Les revues ci-dessus peuvent être trouvées assez aisément ; il semble donc que les titres plus "pointus" et rares auxquels le Centre est abonné sont quelque peu sous-utilisés, notamment les titres étrangers (qui sont cités seulement par les chercheurs).

Enfin, 1/3 des répondants (dont les 2/5 des étudiants) sont abonnés à des périodiques relatifs à l'éducation ; les titres les plus cités sont, dans l'ordre, *Le Monde de l'éducation*, la *Revue française de pédagogie* et *Pratiques*.

### 1.3 *Ouvrages relatifs à l'éducation les plus appréciés au cours des dernières années*

Les répondants ont cité 71 titres différents, dont 8 seulement à plusieurs reprises :

<i>Eloge des pédagogues</i> , d'Antoine Prost (1985)	6 citations
<i>La Fabrication de l'excellence scolaire</i> de Philippe Perrenoud (1984)	3 citations
<i>L'enseignement s'est-il démocratisé ?</i> d'Antoine Prost (1986)	3 citations
<i>L'évaluation formative dans un enseignement différencié</i> de L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (1983)	2 citations
<i>On n'apprend pas tout seul</i> du CRESAS (1987)	2 citations
<i>Apprendre...oui, mais comment ?</i> de Philippe Meirieu (1987)	2 citations
<i>La sélection implicite à l'école</i> de Suzanne Mollo-Bouvier (1986)	2 citations
<i>Pour une école plurielle</i> , d'André de Peretti (1987)	2 citations

Cette liste ne surprend pas, les titres cités étant tous plus ou moins des succès dans le domaine des sciences de l'éducation. Ces livres ont pour la plupart été souvent empruntés au CDR ; la liste des ouvrages les plus empruntés du CDR révèle du reste, comme ici, l'importance de tout ce qui a trait à l'évaluation.

Seuls les chercheurs de l'INRP ont mentionné des ouvrages en langues étrangères. D'autre part, les titres publiés dans les années 1980 que citent les lecteurs datent en moyenne de 1984-85 ; peut-être faut-il 3 ou 4 ans pour que les parutions atteignent le public auquel elles sont destinées.

### 1.4 *L'interrogation des banques de données extérieures à l'INRP*

Deux cinquièmes seulement des répondants affirment avoir interrogé des banques de données extérieures à l'INRP. En réalité, cette proportion est encore moins élevée (de l'ordre de 28,5 %) : en effet, certains répondants, et surtout les étudiants, malgré la formulation assez claire de la question ("Avez-vous eu l'occasion d'interroger des banques de données...") ont cité des fichiers manuels ; d'autres ont cité des catalo-

gues en ligne (comme celui de la BPI), qu'on peut considérer comme un cas particulier de banque de données. La notion de banque de données informatisée ne semble pas claire pour bon nombre d'utilisateurs, notamment (et paradoxalement) pour les plus jeunes d'entre eux : il y a certainement là, outre un manque d'information évident, un problème financier.

Les banques les plus citées sont FRANCIS (14 citations) et ERIC (8 citations). BIRD (enfance), IBISCUS, PASCAL et URBAMET sont citées une fois. Personne n'a mentionné EUDISED. Un seul étudiant cite FRANCIS et seuls les chercheurs ont interrogé ERIC. Enfin 4 répondants (6,4% au total), tous chercheurs, ont interrogé à la fois ERIC et FRANCIS, montrant par là qu'ils connaissent les limites de la recherche en ligne, puisqu'il faut consulter plusieurs banques soigneusement choisies pour être à peu près sûr de ne passer à côté d'aucun document fondamental sur tel ou tel sujet.

### *1.5 Utilisation de la documentation étrangère*

Les réponses à la question : "Pour vos recherches documentaires, utilisez-vous la littérature en langue étrangère, régulièrement ? Occasionnellement ? Rarement ? Pas du tout ?" se répartissent ainsi :

Régulièrement	32,3%
Occasionnellement	21%
Rarement	30,6%
Pas du tout	16,1%
Total	100%

Qu'une bonne moitié des répondants utilise cette documentation régulièrement ou occasionnellement est assez encourageant. Notons cependant que près de 70% des étudiants ont répondu "rarement" (30,8%) et "pas du tout" (38,4%), ainsi que 40% des chercheurs de l'INRP (34,8% "rarement" et 4,4%, soit une personne, "pas du tout").

Les langues les plus employées sont l'anglais (50 citations), l'espagnol (6 citations) et l'allemand (3 citations).

D'autres données permettent de tempérer ces résultats, malgré tout assez satisfaisants :

- les statistiques de prêt du CDR pour l'année 1987 : seulement 11,2% des lecteurs ont emprunté des ouvrages en langues étrangères, qui ne constituent que 6,8% de tous les ouvrages sortis au cours de cette période. La proportion de lecteurs d'ouvrages étrangers a d'ailleurs bais-

sé de plus de 26% par rapport à 1986 (chute peut-être due à l'afflux d'étudiants au Centre).

- Les périodiques relatifs à l'éducation régulièrement lus : seul 1/5 des répondants (principalement des chercheurs de l'INRP, mais aucun étudiant) ont cité des revues en langues étrangères (toutes en anglais, sauf *Scuola e città*). Trois de ces revues sont citées 2 fois : *Educational Studies in Mathematics*, *Oxford Review of Education* et *Theory Into Practice*.

- Les ouvrages récents relatifs à l'éducation les plus appréciés : sur 71 titres cités, 10 seulement sont en langue étrangère (anglais), tous cités par les chercheurs de l'INRP.

- Les outils bibliographiques et les ouvrages de référence en langue étrangère ne sont utilisés que par un public très restreint (voir plus bas).

- La littérature étrangère n'est citée que par 6 lecteurs (moins de 10% de la population d'enquête) dans la question sur les apports spécifiques du CDR, alors que près du tiers du fonds du Centre est d'origine étrangère (voir plus bas).

Bien entendu, on pourrait se demander à quel point les chercheurs et les étudiants anglo-saxons s'intéressent à la documentation qui n'est pas publiée dans leur langue, et notamment en français. Il n'en reste pas moins que d'autres pays européens (Allemagne, Italie) semblent manifester une plus grande curiosité pour la littérature étrangère en sciences de l'éducation que la France (voir le numéro 14 de *Perspectives documentaires*).

## II. – Utilisation et évaluation des ressources du CDR

### 2.1 Utilisation des ressources du CDR

Le questionnaire comportait une longue question à double entrée : "Le Centre de documentation recherche met à votre disposition un certain nombre de possibilités et d'instruments de travail : lesquels utilisez-vous souvent ? assez souvent ? peu souvent ? pas du tout ?" Suit une liste de 23 outils ou méthodes de recherche, plus une rubrique ouverte "autres".

Voici la liste de ces moyens de recherche, classés selon leur fréquence d'utilisation par les lecteurs interrogés (les réponses "souvent" et "assez souvent" ont été regroupées pour plus de clarté) :

Fichier auteurs	82,5% (52)
Recherche directe sur les rayons	79,4% (50)
Questions au personnel d'accueil	63,5% (40)
<i>Perspectives documentaires en sciences de l'éducation</i> /CDR (bulletin)	50,8% (32)
Fichier matières	49,2% (31)
<i>Les Sciences de l'éducation à travers les livres</i> : recension des notes critiques publiées pendant les quinze premières années de la Revue française de pédagogie (1967-1982) /CDR (répertoire)	36,5% (23)
<i>Table de la Revue française de pédagogie</i> (1967-1985) /CDR (répertoire)	33,3% (21)
<i>Actions de recherche</i> : année scolaire 1987-1988 /INRP (répertoire)	25,4% (16)
<i>Etapas de la recherche</i> : bulletin d'information de l'INRP /CDR	25,4% (16)
<i>Bibliographie annuelle de la recherche française en éducation</i> /CDR (répertoire en 5 volumes, de 1980 à 1984)	22,2% (14)
<i>Bulletin signalétique : sciences de l'éducation</i> (BS 520)/ CNRS	20,6% (13)
<i>Bilan rétrospectif de la recherche française en éducation</i> (1974-84)/CDSH, CDR (répertoire)	19% (12)
Dossier sur les dernières acquisitions /CDR (liste manuscrite)	15,9% (10)
Contacts avec d'autres lecteurs	15,9% (10)
<i>Bulletin signalétique : sociologie</i> /CNRS	14,3% (9)
<i>Bulletin signalétique : psychologie</i> /CNRS	11,1% (7)
EMILE 1 / CDR (banque de données bibliographique et catalogue en ligne)	9,5% (6)
EMILE 2 / CDR (banque de données sur les chercheurs et la recherche en éducation en France depuis 1974)	7,9% (5)
<i>Dossiers bibliographiques</i> / CDR (collection de répertoires bibliographiques)	7,9% (5)
<i>Eudised R &amp; D Bulletin</i>	4,8% (3)
<i>International Encyclopedia of Education Research and Studies</i>	4,8% (3)
ERIC : <i>Resources in Education</i> (bulletin)	3,2% (2)
ERIC : <i>Current Index to Journals in Education</i> (bulletin)	1,6% (1)

Les pourcentages représentent la proportion des personnes ayant répondu "souvent" ou "assez souvent" (le nombre exact de répondants figure entre parenthèses).

Le CDR remplit bien son rôle de service de documentation en accès libre : la recherche directe sur les rayons est un des modes de recherche privilégiés et la plupart des répondants comptent sur l'assistance du personnel d'accueil.

En outre, la plupart des instruments bibliographiques élaborés par la CDR jouissent d'un succès certain, en particulier *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, mais principalement auprès des chercheurs "maison" : il s'agirait de toucher un public externe, qui manque vraisemblablement d'information à leur sujet (le questionnaire, en recensant ces instruments de travail, participe d'ailleurs à cet effort pédagogique).

Un outil toutefois reste clairement sous-utilisé : la banque de données EMILE 1, qui devrait jouer un rôle capital, puisqu'elle remplace désormais les fichiers manuels, du moins pour ce qui est des acquisitions postérieures à 1984-85. Les causes de cette sous-exploitation d'un outil très performant en soi sont principalement matérielles (manque de terminaux d'interrogation). Il y a là un vrai problème, quand on voit que la plupart des utilisateurs interrogés (et notamment les étudiants) font très confiance aux fichiers manuels, qui ne recensent que la documentation acquise avant 1984-85. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, qui occupe dans la liste la place qui devrait revenir logiquement à EMILE 1, apporte une solution partielle au problème.

Les bulletins du CNRS sont plus utilisés qu'on aurait pu le croire (sauf par les étudiants), alors que les outils bibliographiques étrangers, quel que soit leur intérêt, sont presque totalement méconnus, à l'exception de quelques très rares chercheurs qui en perçoivent l'importance. Un autre effort d'information est nécessaire de ce côté-là, ne serait-ce que pour mettre en valeur une documentation onéreuse.

D'autres instruments semblent mériter une plus ample diffusion : les dossiers bibliographiques du CDR (notamment le second, publié en 1987 : *Méthodoref : Guide. Méthodologie de la recherche en éducation et formation* et le dossier des dernières acquisitions, sans oublier - comme nous l'avons hélas fait dans le questionnaire - les *Contents Pages in Education* : cette revue de sommaires reçue par le CDR n'a toutefois été citée par personne dans la rubrique "autres" (où on mentionne les *Tables de la Revue française de sociologie* et le dépouillement systématique des revues, par exemple).

## 2.2 *Evaluation des services rendus par le CDR*

Plus de 80% des lecteurs interrogés déclarent avoir découvert au CDR des documents qui ont accru très directement l'efficacité de leur travail, mais 65% seulement de ces répondants précisent lesquels : il s'agit surtout des périodiques spécialisés en accès libre et, pour une fois, de la documentation étrangère du CDR, qui semble tout de même appréciée par une minorité fidèle de lecteurs. Certains citent les instruments bibliographiques et la littérature "grise" (rapports...).

Les répondants sont généralement satisfaits de la composition du fonds du CDR et de la disponibilité des documents mais certains jugent les acquisitions un peu tardives par rapport aux parutions : c'est peut-être là le résultat de la faible utilisation de la banque de données EMILE 1, qui recense les documents récents, et du dossier sur les dernières acquisitions (voir plus haut). Le système de prêt suscite, par sa souplesse, la satisfaction générale, à l'exception de quelques étudiants qui désirent un régime comparable à celui des chercheurs (3 livres et 3 revues pour un mois au lieu de 2 livres et 2 revues pour 15 jours). Les répondants sont unanimes dans leur appréciation du service rendu par le personnel d'accueil.

Les conditions de travail dans la salle sont en revanche jugées difficiles par la moitié des répondants : c'est l'exiguïté des locaux qui est le plus souvent en cause. L'installation d'un photocopieur, suggèrent certains, améliorerait à la fois la disponibilité des documents (moins de documents empruntés) et les conditions de travail (fréquentation moins longue de la salle).

Les horaires d'ouverture (9.30-12.30 et 13.30-17) semblent également un peu justes à 2/5 des répondants. Certains désirent une ouverture en continu ou une fermeture plus tardive : d'autres proposent un "nocturne" par semaine.

Nous avons vu que les banques de données du CDR ne sont utilisées fréquemment que par un répondant sur 10. Le nombre important de non-réponses à une question qui portait sur l'avis des lecteurs à propos de l'informatisation des fichiers révèle un manque d'information sur les ressources informatiques du Centre. La majorité de ceux qui y ont répondu approuvent cependant l'automatisation, mais certains regrettent, à juste titre, l'absence d'un second terminal d'interrogation (le problème est aussi financier).

Notons enfin que les personnes interrogées qui connaissent le CDR de longue date visitent le Centre régulièrement. Cette stabilité est peut-être un signe de satisfaction.

### 2.3 Apports spécifiques du CDR

Qu'est-ce que le CDR apporte aux utilisateurs, par rapport aux autres bibliothèques qu'ils fréquentent ? On peut classer les diverses réponses comme suit :

Spécialisation en sciences de l'éducation	34 citations
Périodiques (nombre, diversité, accès facile...)	19 citations
Accès libre aux documents	16 citations
Les nouveautés	12 citations
Apports humains (accueil, ambiance)	12 citations
Système de prêt (souplesse)	9 citations
Qualité du fonds	7 citations
La littérature étrangère	6 citations
Les techniques documentaires	5 citations
La proximité du CDR (lieu de travail)	3 citations

D'autres questions laissaient déjà entrevoir que l'accès à un grand nombre de revues spécialisées est pour bon nombre de lecteurs le principal apport du Centre.

L'intérêt assez faible porté à la documentation étrangère du Centre ne surprend pas (voir plus haut). Deux personnes seulement ont fait allusion aux banques de données élaborées par le CDR, beaucoup moins que ce que l'on était en droit d'espérer (cet apport a été classé dans la rubrique "les techniques documentaires"). Enfin, la proximité n'a bien sûr été citée que par des répondants qui travaillent à l'INRP.

Dans la traditionnelle rubrique "autres observations" qui termine le questionnaire, deux lecteurs souhaitent une plus grande ouverture vers la recherche européenne dans la perspective du marché unique de 1992 (le fonds étranger du Centre est presque exclusivement anglo-saxon).

L'enquête a permis d'identifier assez clairement certaines carences : l'outil informatique, si valorisant, reste, par manque d'information, de formation et de matériel (terminaux), sous-utilisé et méconnu par le public ; l'important fonds étranger du Centre n'intéresse qu'une minorité de chercheurs, et les étudiants, qui sont les chercheurs de demain, ne manifestent que peu de curiosité pour la recherche étrangère en général (les facultés ont une part de responsabilité dans cet état de fait).

Cela dit, le bilan est plutôt positif, notamment en ce qui concerne certaines publications du CDR. Bien entendu, on maniera les résultats

de l'enquête avec la prudence qu'exigent les limites bien connues des questionnaires (choix de l'échantillon, formulation des questions, interprétation des réponses).

Pour des données et des analyses plus détaillées, on consultera le mémoire rédigé dans le cadre d'un stage de l'Institut National des Techniques de la Documentation, cité dans la bibliographie.

*Pedro Uribe Echeverria*

### Bibliographie sélective

HASSENFORDER (Jean). - « La communication documentaire : dimensions internationales », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1988, n° 14, p. 67-70

KIDSTON (James S.). - « The Validity of Questionnaire Responses », *The Library Quarterly*, 1985, vol. 55, n° 2, p. 142-150.

LIAUDY (Sylvette). - *Etude des pratiques documentaires des chercheurs en sciences de l'éducation de l'Institut National de Recherche Pédagogique*. - Paris, 1986. - 143 p. - (Mémoire INTD - Promotion XVI).

URIBE ECHEVERRIA (Pedro). - *Enquête par questionnaire sur les pratiques et les besoins des utilisateurs habituels du Centre de Documentation Recherche de l'INRP*. - Paris, 1988. - 140 p. - (Mémoire INTD - Promotion XVIII).

# VINGT ANNÉES DE RECHERCHE UNIVERSITAIRE FRANÇAISE SUR LE CINÉMA ET L'AUDIOVISUEL

*analyse de tendances*

*Annie Kovacs*

**D**ans le numéro 45/1987 de la revue *CinémAction* consacré à "L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel" nous avons communiqué les références de "500 thèses en cinéma et audiovisuel soutenues en France depuis 1968" (p.252-267).

Nous signalons ici, après traitement informatique des données de cette liste<sup>1</sup>, quelques tendances de la recherche, quant au profil des auteurs, aux sujets étudiés, au volume et à la présentation des travaux, quant aux universités et aux UER/UFR d'accueil et à la direction scientifique des thèses.

1. Nous remercions Jean-Pierre Houillon, responsable du Centre informatique pour la recherche de l'Institut national de recherche pédagogique, et Jacqueline Millet des Rencontres audiovisuelles INRP/CNDP qui a bien voulu se charger de la saisie informatique des données.

**Communication documentaire**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 16, 1989

Les pourcentages jouant souvent sur un nombre de décimales de 0 ne sont pas faciles à mémoriser. Nous avons préféré nous servir éventuellement du nombre de thèses, plus parlant. On voudra bien se souvenir que notre corpus est de 500 thèses. Certaines informations ne nous ont pas été communiquées, malgré des rappels. Les tableaux détaillés peuvent être consultés aux Rencontres Audiovisuelles INRP/CNDP.

## Les auteurs

62,75% d'entre eux ont soutenu leur thèse à Paris, 29,66% en province. 11% ont soutenu à la fois une thèse de 3ème cycle et une thèse d'Etat. Autant de thésards appartiennent à des UER "Cinéma et Audiovisuel" ou "Information et Communication" qu'à d'autres UER. On trouve, pour l'ensemble des thésards, 1,70 homme pour une femme, cette proportion étant encore augmentée à l'avantage des hommes à Paris (1,81 homme pour une femme). Cette disparité selon le sexe est nettement plus accentuée avant 1979. Dans aucune université le nombre des femmes ne dépasse celui des hommes. (Parmi les 14 directeurs ayant dirigé le plus grand nombre de thèses, on ne relève qu'un nom de femme).

## Les sujets des thèses

### • *Orientation méthodologique*

Nous nous sommes heurtée à trop d'ambiguïté dans l'énoncé des titres pour coder toujours cette particularité. On retiendra seulement, dans le contexte éditorial de cette publication, que 81 thèses intéressent les Sciences de l'éducation, soit 1/6e du total des thèses. Elles ont été soutenues le plus souvent à Paris V, puis à Paris VIII, enfin à Bordeaux et à Paris XIII. Ces thèses ont été dirigées par 37 professeurs différents.

### • *Le médium objet d'étude*

Compte tenu que certaines thèses intéressent plusieurs média, on trouve :

307 thèses sur le cinéma

84 sur la télévision

52 sur l'audiovisuel (en général)

15 sur la communication et l'information

15 sur la vidéo

13 sur les multimédia

13 sur la radio

2 sur la photographie.

L'intérêt pour le cinéma, qui couvre toute la période considérée, est à son maximum dans les années 1979-1983 ; celui pour la télévision, ; aussi ancien, dans les années 1981-1984, ceux pour la communication-information, la vidéo, les multimédia, naissent ensemble en 1978.

Les thèses en cinéma sont soutenues pour 20% d'entre elles à Paris I, 20% d'entre elles à Paris X, 13% à Montpellier, 9% à Paris VIII, 8,5% à Paris III, et 8,5% à l'EPHESS.

12% des thèses sur la télévision ont été soutenues à Paris V, 11% à Paris VIII, leaders en la matière.

Bordeaux est leader en ce qui concerne l'audiovisuel, suivi de près par Paris XIII.

Quant à la force de captation du cinéma, on peut supputer la place accrue du sensuel, de l'émotionnel, du ludique, voire du magique, dans le processus constitutionnel du désir - et du plaisir - de connaissance et peut-être d'éclaircissement personnel.

- *Le genre de production étudié, en tant que tel (ne sont pas comptabilisés ici les films et les cinéastes)*

Prépondérance du documentaire (11 thèses) (nombreuses études à Paris X). On trouve ensuite la publicité (8), le western (8), le cinéma fantastique (6), les films comiques (4), la science-fiction (3) et le mélodrame (3).

- *La composante du produit, apparaissant explicitement dans le titre de la thèse*

Les études les plus nombreuses portent sur l'analyse filmique, telle qu'elle est pratiquée sous la direction d'Henri Agel de Montpellier (mais telle qu'elle n'apparaît pas dans les titres de manière quantifiable), sur la réception filmique et télévisuelle de la part du spectateur enfant, adolescent, adulte (18 thèses) : il s'agit le plus souvent de thèses en Sciences de l'éducation. L'intérêt pour les problèmes de linguistique - sémiotique se manifeste (31 thèses) à partir des études sur l'adaptation (11), le récit (8), le scénario (7), l'écriture filmique (5). La mise en

scène est étudiée 14 fois, l'image 11, la production 5 fois, le son 5 fois, le montage 3 fois, la critique 3 fois et la programmation télévisuelle 3 fois.

Enfin, *sujets d'étude plus pointus*, l'espace cinématographique pose question dans 9 thèses, le temps dans 5, la relation audiovisuel-théâtre dans 4, la condition féminine, dans l'image qui en est donné à l'écran, est interrogée 7 fois, celle de l'adolescence 6 fois, celle de l'enfance 5 fois.

#### • *Les cinéastes*

19 cinéastes français sont cités par leur nom dans le titre. Parmi les 29 cinéastes étrangers, 9 sont américains, 9, italiens, 2, allemands, 2, russes. Tous les autres cinéastes sont seuls à représenter leur pays (Allemagne, Angleterre, Bolivie, Brésil, Danemark, Espagne, Grèce, Hongrie). Pour les plus souvent cités, on retrouve les cinéastes comme suit :

Renoir (8 thèses sur), Eisenstein (6), Robbe-Grillet (6), Truffaut (4), Visconti (4), Buñuel (3), Dreyer (3), Fellini (3), Welles (3), Antonioni (2), Chaplin (2), Godard (2), Gremillon (2), Mizrahi (2), Resnais (2), Walt Disney (2).

La moitié des thèses sur Renoir a été soutenue en 1972-1973. Il n'y a pas de thèses sur les américains avant 1975.

Intérêt tardif pour le cinéma américain, Eisenstein mis en avant après 1968 pour la force d'expression de son engagement, reconnaissance de l'importance des cinéastes sortis du néoréalisme italien, fascination, si l'on excepte le "phare" Renoir, pour le courant novateur français des années 1958-1962, particulièrement pour le scénariste-réalisateur-principal théoricien du Nouveau Roman, on reconnaît dans ces choix l'impact de la réflexion développée en son temps sur les auteurs dans les *Cahiers du Cinéma*.

#### • *Les films*

Pour certains des cinéastes cités plus haut et pour d'autres, l'analyse se focalise sur une oeuvre particulière ou sur deux ; dans ce cas, sur trois films (thèses différentes).

Regroupés par cinéastes, on trouve :

Buñuel	<i>Le charme discret de la bourgeoisie</i> <i>Cet obscur objet du désir</i> <i>Tristana</i>
--------	---

Bresson	<i>Lancelot du Lac</i> <i>Quatre nuits d'un rêveur</i>
Dreyer	<i>Wampyr</i> (étudié par 2 thésards) <i>Gertrud</i>
Mizrahi	<i>Rosa, je t'aime</i> <i>La maison de la rue Chelouche</i>
Resnais	<i>L'année dernière à Marienbad</i> (étudié par 2 fois) <i>Hiroshima mon amour</i>
Visconti	<i>Le notti bianche</i> <i>Violenza et passion</i>
Welles	<i>Falstaff</i> <i>Citizen Kane</i>

Si on regroupe les films étudiés par pays, on constate la prépondérance nette des films français (17) et des films italiens (6), intérêt qui est confirmé dans ce sens si on comptabilise les thèses sur les cinéastes et les thèses sur les films.

Les films français sont choisis de manière plus large, plus éclectique que ne le sont les cinéastes français et témoignent de l'intérêt porté au travail de Astruc, Becker, Boisset, Bresson, Demy, Rohmer, Rouch, Tati.

Dreyer, Buñuel, Visconti intéressent autant pour certains films que pour l'ensemble de l'oeuvre.

Si on considère l'intérêt pour l'oeuvre dans sa totalité et l'intérêt pour tel ou tel film, Renoir est le plus interrogé. Viennent ensuite Eisenstein, Buñuel, Visconti, Dreyer et Robbe-Grillet, ces grandes figures représentant de façon assez équilibrée les cinémas occidentaux, (Robbe-Grillet étant à l'intersection de plusieurs centres d'intérêt).

Le cinéma USA ne voit pas se dégager de figures aussi monumentales aux yeux de la recherche universitaire française (Chaplin, Disney et Welles sont cependant étudiés deux ou trois fois).

Nous pensons que des problèmes de langue ont pu se poser pour l'étude de cinéastes ou de films japonais ou indiens, des pays de l'Est...

Le " Panthéon " mis en place, nous nous sommes proposée d'interroger les thèses en ce qu'elles analysent du point de vue géographique les orientations générales, sociologiques, organisationnelles, technologiques du cinéma et de l'audiovisuel.

Jusqu'en 1974, les thèses portant sur un pays ou une région n'intéressaient que les pays développés. L'intérêt pour les pays en voie de développement va croissant au cours des années, dépassant à partir des années 80 l'intérêt pour les pays développés qui, lui, décroît. Au total il a été soutenu autant de thèses sur les pays développés que sur

les pays en voie de développement. Les universités où ont été soutenues le plus de thèses sur les pays en voie de développement : Paris V (afflux d'étudiants de ces pays), Paris I, Paris X (orientation ethnologique) et Paris VIII.

Pays ou régions cités le plus souvent :

Afrique	45 thèses
Afrique noire	30 thèses
Maghreb	15 thèses
France, régions françaises	34 thèses
Moyen Orient	24 thèses
USA	23 thèses
Amérique Latine	13 thèses

On constate la prépondérance d'études réalisées sur des pays où la culture française est présente, sans doute en fonction de l'accueil d'étudiants venant de ces pays.

Ces observations, si on les cumule avec les informations cinéastes et films donnent :

France	67 thèses
Afrique	45 thèses
USA	30 thèses
Moyen Orient	24 thèses
Amérique Latine	13 thèses,

faisant état, si on examine les titres en détail, d'un certain désintérêt chez nous pour les aspects sociologiques généraux qui, eux, font l'objet de la majorité des thèses concernant l'Afrique, le Moyen Orient et l'Amérique latine.

64 thèses dont le sujet est situé historiquement, intéressent les périodes suivantes comprises dans la tranche de temps étudiée, laquelle est souvent plus vaste qu'une décennie :

1890-1900	4 thèses
1900-1910	6 thèses
1910-1920	7 thèses
1920-1930	16 thèses
1930-1940	18 thèses
1940-1950	26 thèses
1950-1960	24 thèses
1960-1970	37 thèses
1970-1980	37 thèses
1980-1987	16 thèses

Le cinéma muet est bien représenté. Certaines époques sont étudiées sous des dénominations précises : Front populaire (2 thèses), nazisme (2 thèses), Nouvelle Vague, surréalisme.

## Les thèses

83% sont des thèses du 3ème cycle, 11% des thèses d'Etat, 2% des thèses d'Université. 2 thèses sont étiquetées "Nouveau Régime".

Le reste : thèses en médecine et non identifiées du point de vue du niveau académique.

La thèse d'Etat fait une percée conséquente à partir de 1979. Elle se maintient dès lors à un chiffre variant autour de 5 thèses par an pour la France, avec une brusque poussée en 1985 (12 thèses).

Les universités qui se distinguent par le nombre de thèses d'Etat soutenues : Bordeaux et Paris X, Paris V, suivies de Paris XIII, Paris III et Paris VIII.

Parmi les universités où ont été soutenues un grand nombre de thèses, Bordeaux, Paris III et Paris V, sont celles qui présentent le plus grand nombre de thèses d'Etat par rapport au nombre de thèses de 3ème cycle. Ces universités sont parmi les plus anciennes à présenter des candidats.

## Les universités

Paris I, III, IV, V, VII, X, EPHESS et Aix-Marseille ont reçu les premières des candidats (1 ou 2 thèses par an et par université). Montpellier apparaît sur la scène en 1972 et se signale d'emblée avec 8 thèses, puis 6 en 1974. Paris I reçoit 6 candidats en 1975, 6 en 1976. L'effort semble ensuite se répartir partout à peu près de la même manière. On remarque Paris VIII avec 7 thèses en 1980, Paris X avec 10 thèses en 1981, 7 en 1983 et 7 en 1986, et Paris I, avec 8 thèses en 1985.

Les universités où ont été soutenues le plus grand nombre de thèses (nous n'avons pas le nombre d'étudiants par université, il ne s'agit donc pas d'une information évaluative) :

Paris I : 70 thèses, Paris X : 60, Paris VIII : 46, Montpellier : 43, EPHESS : 36, Paris III : 32, Paris V : 26, Paris VII : 24, Bordeaux : 23, Grenoble : 20, Paris XIII : 16, Aix-Marseille : 13, Paris II : 13, Strasbourg : 12.

## Les UER/UFR

Si on regroupe les thèses soutenues dans les UER/UFR de "Cinéma et Audiovisuel" et "Information et Communication", on approche de la moitié du total des thèses. Celles qui sont soutenues dans d'autres UER/UFR, intéressent : les Sciences de l'Éducation (50 thèses), la Linguistique et la Littérature (47), la Sociologie, Ethnologie, Anthropologie (21), la Psychologie, Psychologie Sociale, Psychanalyse (19), l'Esthétique (17), Les Langues Étrangères (11), l'Économie, la Gestion (9), la Médecine, Dentisterie, Etudes Vétérinaires (8), l'Histoire (6), le Droit (4), les Arts Plastiques et l'Histoire de l'Art (3), les Sciences Politiques (3), la Philosophie (3)...

Le nombre élevé de ces thèses soutenues dans d'autres UER/UFR, manifeste l'importance de l'attraction exercée par le cinéma et l'audiovisuel sur des étudiants déjà spécialisés par ailleurs, particulièrement dans les sciences du comportement et du langage et atteste de l'urgence qu'il y a eu à créer des structures universitaires adaptées.

## Les directeurs de thèses

124 professeurs ont dirigé des thèses ayant un rapport plus ou moins lointain mais toujours manifeste avec le cinéma et l'audiovisuel, l'information, la communication audiovisuelles.

Trois professeurs se partagent la direction de près du quart de ces thèses. Ils enseignent dans des structures précisément Cinéma et Audiovisuel, anciennes ou rattachées au CNRS<sup>1</sup>.

Parmi les 14 directeurs qui ont dirigé le plus grand nombre de thèses, 11 exercent à Paris ; on ne remarque qu'une seule femme. Le plus grand nombre de thèses qu'un même professeur ait dirigé par un s'élève à 6. Deux professeurs sont plusieurs fois dans ce cas, en 1972 comme en 1983. 4 professeurs ont effectué des codirections en dehors de leur université.

En ce qui concerne les résultats qui suivent, nous avons eu des lacunes importantes pour Paris I et Paris X, malgré des rappels :

1. Henri Agel, titulaire de la première chaire de cinéma.

- 36 thèses, depuis 1972 : Henri Agel - Montpellier  
33 thèses, depuis 1971 : Jean Rouch - Paris X  
23 thèses, depuis 1973 : Christian Metz - EPHESS et codirections  
15 thèses, depuis 1978 : Marc Ferro - EPHESS et codirections  
15 thèses, depuis 1972 : Michel Decaudin - Paris III et codirections  
15 thèses, depuis 1978 : Josette Poinssac - Paris XIII  
10 thèses, depuis 1976 : Marc Le Bot - Paris I  
9 thèses, depuis 1977 : Jean Sgard - Grenoble  
8 thèses, depuis 1974 : Jacques Wittwer - Bordeaux (1 thèse à Paris VIII)  
8 thèses, depuis 1979 : André Veinstein - Paris VIII  
7 thèses, depuis 1973 : Bernard Teyssedre - Paris I  
7 thèses, depuis 1976 : Louis Porcher - Paris V  
6 thèses, depuis 1976 : Jacques Goimard - Paris I  
6 thèses, depuis 1983 : Michel Colin - Paris III

## Conclusion

la recherche universitaire intéressant le cinéma et l'audiovisuel a existé bien avant que des structures spécifiques aient été mises en place (naissance des licences d'Etudes cinématographiques en octobre 1985). Elle se faisait, et se fait toujours aussi sous le couvert d'autres disciplines, pour la plupart sciences du comportement et du langage (1/6e du total des thèses concerne les sciences de l'éducation).

Le groupe de thésards se signale par son caractère parisien et sa masculinité.

On constate une écrasante majorité de thèses sur le cinéma, lesquelles portent, soit sur des auteurs phares du cinéma occidental (Renoir, Eisenstein, Buñuel, Visconti, Dreyer), soit sur des formes spécifiques (documentaire, western, cinéma fantastique, films comiques, science-fiction), soit sur la production - cinéma et télévision - dans les pays en voie de développement, interrogée sous l'angle sociologique (le volume des recherches sur l'Afrique est impressionnant) et bien sûr sur une multitude d'autres aspects très diversifiés (droit, distribution, critique, etc. sans oublier "La denture au cinéma" et "Les animaux acteurs" !

La réception filmique et télévisuelle, les problèmes d'analyse sémiologique ou attachée au symbolique, au mythique et la mise en scène sont copieusement étudiés.

Dans l'analyse de détail des sujets - cinéastes et films - on peut reconnaître l'influence de la politique des auteurs soutenue par les Cahiers du Cinéma.

Paris I, Paris X, Paris VIII, Montpellier, sont les universités où ont été soutenues le plus de thèses, avec l'EPHESS.

Au total on compte 11% de thèses d'Etat.

Dans notre liste on trouve autant de thèses préparées dans des UER spécialisées que dans d'autres UER.

La personnalité de trois professeurs, Henri Agel, Jean Rouch et Christian Metz, a déterminé une floraison de travaux et un appel d'étudiants étrangers. Ces trois directeurs se sont partagé la direction de près du quart des thèses en "Cinéma et Audiovisuel" dans des structures anciennes ou rattachées au CNRS. On peut penser qu'il y a là sur-représentation de la recherche par rapport aux domaines - sujets et méthodes - qu'ils privilégient, si on considère l'ensemble des questions qui ont été étudiées et qui auraient pu l'être.

On peut s'étonner du petit nombre d'études sociologiques sur les productions des pays développés, et regretter l'absence des grandes figures des cinémas des pays de l'Est, du Japon, de l'Inde.

Considérant cette discipline universitaire née officiellement il y a une douzaine d'années, on est frappé par l'importance de la recherche préexistante et actuelle, la multiplicité de ses approches mais aussi son étonnante vitalité dans certains secteurs précis d'investigation.

*Annie Kovacs*

*Chargée de l'information aux  
Rencontres audiovisuelles INRP/CNDP*

# LES WOMEN'S STUDIES

Angèle Fradette

**L'**EXPRESSION *Women's Studies*, quelquefois modifiée en *Female Studies*, en *Feminist Studies*, en *Gender Studies* ou même en *Dimorphics*, demeure l'expression la plus répandue. C'est elle que je retiens pour deux raisons : Tout d'abord, elle renvoie à la réalité d'origine tandis que les autres expressions représentent des tendances de cette réalité. Ensuite, le recours à l'expression d'origine facilite l'accès à un champ plus vaste d'informations.

Cette expression ne trouve pas de strict équivalent dans le monde francophone<sup>1</sup>, où l'on retrouve surtout des programmes d'Études Féministes, moins nombreux mais plus ambitieux.

## Genèse

Le mouvement des femmes s'est développé peu après le mouvement de protestation étudiante des années 60 aux États-Unis. Un aspect du mouvement étudiant revendiquait la réforme des programmes universitaires et un contrôle étudiant plus grand quant aux contenus et à la structure de l'éducation supérieure. Les "free universities" sont nées de ce mouvement et ont permis l'éclosion des Women's Studies. Des cours de Women's Studies ont commencé à être donnés, d'une manière presque spontanée et sans grande organisation antérieure, dès le printemps 1969. Le concept de Women's Studies est né à la suite de la création de cours similaires pour répondre aux aspirations de la minorité noire. Les Women's Studies se sont cependant vite démarqués des Black's Studies par leur impact plus durable sur la recherche et l'enseignement universitaire.

1. Sauf à l'Université d'Ottawa, où l'on retrouve un programme d'Études sur les femmes.

**Innovations et recherches à l'étranger**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 16, 1989

En gros, l'absence d'information sur les femmes dans les programmes universitaires fut perçue à la fin des années 60 comme un phénomène politique et non pas seulement comme le résultat des omissions passées ou celui d'une carence d'imagination. Dans la mesure où l'enseignement est un outil puissant pour transmettre les stéréotypes culturels, programmes et structures de recherches universitaires sont devenus des enjeux quant à la transformation de l'image des femmes. Si la critique du système d'éducation ne s'adresse pas seulement à l'université mais à tout l'enseignement, les Women's Studies n'en sont pas moins un lieu d'ancrage intellectuel de la réflexion féministe. Ces programmes sont à la fois une arme éducative du mouvement de libération des femmes et une stratégie d'éducation pour le changement. Il s'agissait, et il s'agit encore, de susciter des recherches sur les femmes dans tous les domaines et d'éliminer les préjugés qui prédominent dans une recherche qualifiée de masculine. Ce point de vue s'appuie sur l'idée que les recherches faites dans le cadre d'une idéologie dominante ne font que renforcer cette idéologie. Le féminisme académique a donc bénéficié des attributs de la reconnaissance officielle pour appliquer la théorie féministe élaborée par les groupes militants dont les théoriciennes, notamment les historiennes, avaient été chassées du giron académique.

## Organisation

*The International Encyclopedia of Higher Education*<sup>1</sup> nous dit que l'expression Women's Studies se définit par des cours sur les rôles sexuels, l'inégalité sexuelle, les croyances quant aux différences sexuelles, etc. Plus récente, la définition que l'on trouve dans *The International Encyclopedia of Education*<sup>2</sup> est également plus explicite. On y lit que Women's Studies est le nom donné à un groupe de cours sur des sujets multidisciplinaires centrés sur des contenus qui concernent les femmes. Les enseignants proviennent de domaines tels que l'anthropologie, l'art, la biologie, l'économie, l'éducation, la santé, l'histoire, le droit, la religion, la sociologie et les études urbaines. En sciences sociales, où l'on étudie la place des femmes dans la société, le matériel est presque infini.

1. A. S. Knoles Ed., Jossey Bass Pub. Volume 9, 1978, p. 4398.

2. Torsten Husen et T. Nelville Postlethwaite Eds, Pergamon Press, Volume 9, 1985, p. 5567.

Des cours de Women's Studies sont donnés à l'école secondaire aussi bien que dans les universités et autres institutions d'éducation supérieure.

Administrativement, les cours à l'université sont organisés en programmes plutôt qu'en départements, eux-mêmes organisés autour des disciplines académiques. Ainsi, les enseignantes de Women's Studies détiennent un poste dans le département de leur spécialité d'origine et un autre à l'intérieur du programme de Women's Studies.

## Evolution

Les années 70 à 76 furent des années d'intense développement. En 1970, il y avait environ 60 cours de Women's Studies à travers les Etats-Unis. Ces cours auraient pu passer inaperçus en dehors de leurs universités d'origine si les enseignantes n'avaient fourni un inhabituel effort dans la production commune de documents pédagogiques<sup>1</sup>. Ainsi, à l'automne 78, sur les 301 programmes de Women's Studies américains existants, 54% débouchaient sur un diplôme et totalisaient 20 000 cours en 1980. En 1984, on recensait au moins 450 programmes dans plus de 3 000 collèges et universités. Il existe par ailleurs une quarantaine de centres d'études et de recherches sur les femmes en Amérique du nord ainsi qu'une douzaine de revues académiques, tant nord-américaines qu'internationales, qui font état du développement des Women's Studies. Deux des plus importantes de ces revues sont disponibles notamment à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales et à la bibliothèque Marguerite Durand :

— *Signs : Journal of Women, Culture in Society* (1975), University of Chicago

— *Women's Studies International Forum* (1978), Pergamon Press, Oxford, UK.

The National Women's Studies Association, fondée en 1977, a pour but d'assurer la représentation des recherches au sein des luttes idéologiques et institutionnelles. L'association organise des conférences et supporte également les associations régionales.

Au cours des années 70, les cours s'intitulaient par exemple :

1. Un de ces premiers documents est : Howe, F. et Ahlum, C. *New Guide to Current Female Studies*, Pittsburg : Know, 1971. Un ouvrage plus récent est : Hunter College Women's Studies Collective, *Women's Realities, Women's Choices : An Introduction to Women's Studies*, New-York : Oxford University Press, 1983.

Les femmes dans la littérature  
Femmes noires et femmes blanches  
La politique des relations hommes/femmes  
L'évolution de la personnalité féminine  
Les femmes dans une perspective philosophique  
Histoire des femmes  
Les femmes et la loi  
Rôles sexuels dans la société  
Vues transculturelles des femmes.

## Avenir

Les cours de Women's Studies sont donc nés d'un mouvement politique ainsi que du besoin des populations concernées. Ils ne sont pas issus d'une théorie préexistante. Les buts explicites étaient au départ l'éveil de la conscience (consciousness-raising) et la compensation. Alors que les cours évoluaient en programmes, un débat s'est amplifié autour d'une méthodologie adaptée aux différents besoins des femmes. Dans certains cas, l'existence des Women's Studies permettait avant tout le développement d'une perspective féministe des disciplines. Dans d'autres cas, l'éveil de la conscience demeurait d'une importance capitale et exigeait que les cours soient réservés exclusivement aux femmes, enseignantes et étudiantes. Ailleurs enfin, les cours étaient surtout compris comme un constat politique sur les femmes dans la société et s'adressaient par conséquent à tous. Ce dernier modèle s'est développé vers un mouvement d'intégration (Infusion) des cours de Women's Studies à l'intérieur de tous les programmes d'études universitaires. Les obstacles sont nombreux mais les avantages considérables, ne serait-ce que permettre à un plus grand nombre d'étudiants de connaître les perspectives féministes.

Le mouvement "séparatiste" s'est quant à lui orienté vers ce qui est appelé aujourd'hui "Street Women's Studies", choisissant l'autonomie et un contact permanent avec la vie communautaire plutôt que la reconnaissance académique.

Le dernier modèle contemporain, appelé "Dimorphics", ou science des deux formes, est issu d'un phénomène épistémologique révélé par les Women's Studies, à savoir la tendance répandue dans la culture occidentale à percevoir certaines différences humaines comme dichotomiques. Ce modèle représente le désir d'une partie des chercheurs Women's Studies de dépasser le sujet des femmes, ou même celui des hommes, vers celui du "genre", tel qu'il est perçu et mis en oeuvre dans la société.

A l'intérieur des divers programmes universitaires de Women's Studies et ce, en partie à cause du pragmatisme ambiant, la pratique a eu la préséance sur la théorie et les questions plus abstraites ont attendu les années 80 pour éclore. Une graduelle adaptation au monde universitaire peut être mise en relation avec le développement d'une réflexion théorique. Le contenu idéologique (transformation du réel) semble vouloir s'allier à des préoccupations théoriques (connaissance du réel). Le féminisme académique peut-il cumuler les deux ? Est-il possible de parler de recherche institutionnelle engagée socialement ? Comment appliquer un concept politique au monde de la recherche ? Telles sont quelques-unes des questions qui sont posées au cours des années 80.

En définitive, il est difficile de prévoir l'évolution des directions que prendront les Women's Studies, mais il est clair que ces programmes ont en commun une perspective féministe et qu'ils ont un effet profond sur le savoir et la pensée.

Des programmes de Women's Studies existent également en Grande-Bretagne et au Canada, où ils sont solidement implantés, mais aussi au Mexique et en Australie. D'autres se développent dans les pays scandinaves, aux Pays-Bas et en Allemagne. En France, il existe une association pour les études féministes (APEF) pour les universités de Paris VII et de Paris VIII.

## Documentation

Il n'existe à ma connaissance aucun ouvrage écrit en français portant spécifiquement sur les Women's Studies. Cependant, les deux ouvrages suivants, en plus d'offrir une vue d'ensemble de la situation des femmes américaines, consacrent quelques pages ou un chapitre aux Women's Studies :

- Ouvry-Vial, B. - *Femmes made in USA*, Autrement, 1984
- Castro, G. - *Radioscopie du féminisme américain*, Presses de la Fondation des sciences politiques, 1984.

En anglais, on peut commencer par consulter

- Bowles, B. et Klein, R. D. *Theorie of Women's Studies*, London : Routledge & Kegan Paul, 1983.

Pour obtenir des données plus précises, on peut se rendre là où il existe un fond de documentation féministe important, par exemple à la bibliothèque Marguerite Durand. On peut également écrire et demander une liste des publications à :

- Clearinghouse on Women's Studies / Box 334 / State University of New York / Old Westbury, New York 11568 - USA

Il est également possible d'écrire à l'un des centres de recherche suivants :

#### USA

- The Barnard Women's Center / Barnard College / Broadway Avenue / New York, NY 10027
- Center for Continuing Education of Women / University of California / Berkeley, California 94720
- Center for the Social Sciences / Program in Sex Role and Social Change / Columbia University / 420, West 118th Street / New York, NY 10027
- The Five Colleges Committee on Women's Studies / University of Massachusetts / 508, Goodell / Amherst, MA 10002
- Association for Women's Studies / University of Maryland / College Park, MD 20742

#### Canada

- Center for Women's Studies in Education / Ontario Institute for Studies in Education / 252, Bloor Street West / Toronto, Ontario / M5S 1V6
- Groupe interdisciplinaire d'enseignement et de recherche féministe (GIERF), Université du Québec à Montréal / C.P. 8888, Succ. "A" / Montréal, Québec / H3C 3P8

*Angèle Fradette*

*Étudiante au doctorat en sciences de l'éducation  
2067, rue Cartier - Montréal, Québec - H2K 4E9 CANADA*

# RÉFLEXION STRATÉGIQUE SUR LA PARTICIPATION PARENTALE

*Nelly Rome*

**L**A NOTION de participation parentale a été fréquemment discutée ces dernières années. Mais on manque encore d'une définition précise du terme et d'une conception claire de ses implications dans le contrôle de l'éducation. Dans cet article, l'auteur propose un modèle de partenariat et suggère de favoriser l'engagement collectif des parents dans le monde de l'éducation.

Jusqu'aux années 1960 le rôle des parents dans le secteur scolaire est resté plutôt passif. Puis l'influence des parents sur les performances des élèves a été reconnue et la coopération école-famille encouragée.

En 1985, le livre blanc *Better schools* recommandait que "les parents et l'école deviennent partenaires pour oeuvrer au bénéfice de l'enfant". En Grande Bretagne le droit de contrôle des "consommateurs" - les parents agissant au nom de leurs enfants, en font partie - a été reconnu au même titre que celui des représentants élus et des décideurs officiels (Autorités Locales de l'Éducation etc.). Mais le pouvoir de choix (donc de pression) des parents en matière d'école est limité concrètement, ils doivent donc agir "politiquement en prenant part au processus de gestion des affaires éducatives, puisque l'Etat est impliqué dans l'enseignement (y compris l'enseignement privé par le biais des exa-

**Innovations et recherche à l'étranger**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 16, 1989*

mens). Néanmoins, malgré la législation du gouvernement conservateur introduisant en 1986 des parents dans l'administration scolaire par la voie électorale, l'influence des parents, en tant que collectivité, sur la politique éducative - financement, programmes, examens etc. - demeure faible (bien que la Grande Bretagne soit en avance sur d'autres nations européennes grâce à l'existence d'associations regroupant parents et enseignants).

Si la participation parentale est vue comme "le moyen par lequel les représentants des consommateurs peuvent contacter les membres officiels pour des discussions mutuelles" les résultats de ce "marchandage" ne sont pas aisément prévisibles et la participation n'est pas nécessairement liée à un objectif social ou politique précis, d'où un soutien des divers partis politiques à cette idée. La participation à l'éducation scolaire peut être considérée selon trois perspectives différentes.

La première est orientée vers la loi du marché : les écoles privées et publiques deviendraient concurrentes (notamment par le système des "avoirs" permettant aux parents de payer l'école de leur choix). Les écoles jugées les moins "rentables" seraient condamnées.

Dans une seconde perspective, la participation est considérée comme un "instrument" pour atteindre des objectifs valorisants (meilleur travail à la maison, meilleurs résultats aux examens..). La troisième perspective, privilégiée par l'auteur, est celle du "partenariat" dans laquelle la responsabilité du bon fonctionnement de l'école est partagée entre les parents, les éducateurs et le gouvernement local et central. Pour progresser dans ce sens il faut surmonter une prévention : les partisans de l'école publique qui craignent souvent que l'exercice du choix parental nuise à l'égalisation des chances. Selon Hirschman il existe un mouvement d'alternance entre les périodes de participation, d'intérêt pour les affaires publiques, puis de repli sur le progrès individuel et les intérêts privés, chaque situation apportant ses déceptions. Mais on peut imaginer un glissement culturel qui donne aux affaires sociales une valeur intrinsèque : dans ce cas la participation deviendrait un phénomène durable, dérivé de la structure même de la société.

Dans la mesure où le rôle de l'Etat s'élargit, où celui-ci prend en charge l'assistance sociale, une forme de "consommation collective" apparaît qui met en relief une catégorie sociale le "citoyen consommateur" acteur social (en tant qu'utilisateur de services) et acteur politique potentiel, capable d'influer sur la production. Mais ces consommateurs ont des relations individuelles face aux organismes

fournisseurs de service, ils ne sont pas naturellement groupés comme des travailleurs qui forment des syndicats, leurs priorités, leurs intérêts, leurs philosophies sont très divers, leurs ressources pour agir sont limitées et le passage de l'acte social à l'action politique n'est pas aisé. D'où la nécessité d'une stratégie de soutien au consommateur par l'information massive et la création d'organisations. Particulièrement dans le secteur de l'éducation une réorganisation des relations entre consommateurs et producteurs s'impose afin que le pouvoir des parents augmente sans détériorer leurs relations avec les responsables de l'enseignement. Il existe déjà une amorce d'organisation du partenariat sous forme d'"Association de Parents et Professeurs" qui favorisent les contacts entre les familles et l'école, résolvent des problèmes matériels mais ne traitent pas souvent des questions d'éducation pure. Par ailleurs, le gouvernement a inclus des représentants des parents dans les conseils administratifs des écoles et ceux-ci ont une influence sur le choix éducatif (par exemple les objectifs des programmes).

Pour développer cette première approche de la participation, Ph. Woods reprend la perspective du partenariat citée plus haut, qui lui semble capable d'éviter le double écueil d'un autoritarisme étatique et d'un asservissement aux exigences du marché. Une telle approche permettrait :

- de minimiser le décalage entre production et consommation, en aidant les parents à s'impliquer dans le processus scolaire
- de considérer les parents non comme de simples demandeurs de prestations mais comme des citoyens responsables, des interlocuteurs
- de favoriser l'initiative, le contrôle du pouvoir éducatif local
- de délimiter les pouvoirs des organismes d'état centraux
- de permettre le choix entre diverses écoles publiques sans nuire aux objectifs sociaux de l'éducation
- de pallier les "échecs politiques" qui surviennent si la communication entre votants et gouvernants est mauvaise ou si les "fournisseurs officiels" d'éducation, protégés par leur statut, conservent un comportement monopolisateur.

Dans cette perspective, le premier objectif serait de créer un soutien institutionnel aux individus isolés que sont les parents. Le "Programme de soutien des parents" de Liverpool est un bon exemple d'information et d'éducation continue, favorisant la participation des adultes notamment des mères qui habituellement restent au foyer. Au niveau national un certain nombre d'organisations s'efforcent d'encourager les parents à saisir les occasions d'influer sur les décisions

(notamment par l'élection des gouverneurs), de promouvoir une culture qui valorise la participation, de représenter les intérêts des parents dans l'élaboration d'une politique éducative. La participation des associations et syndicats d'enseignants à cet effort serait souhaitable : un mouvement parental, conscient de la valeur de l'éducation, serait un effet bénéfique pour tout le système d'enseignement.

Une récente campagne pour "L'initiative des parents", soutenue par diverses organisations (notamment la Confédération Nationale des Associations de Parents et Professeurs), a déjà oeuvré dans ce sens. D'autre part, le gouvernement pourrait consacrer des fonds à la création systématique d'associations scolaires. Le regroupement de ces associations en un corps national permettrait d'institutionnaliser les relations entre les associations, les représentants nationaux et les individus concernés.

Jusqu'à présent les activités des parents dans le Royaume-Uni ont été représentées plus par des relations individuelles de parents à l'école que par des actions massives, mais il est souhaitable d'évoluer vers un sens de l'appartenance à une collectivité et une coopération des parents dans la direction de l'enseignement.

*Nelly Rome*

- D'après Philip Woods, *Journal of Educational policy*, 1988, vol. 3, n° 4 pp. 323-334.

*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

MARMOZ (Louis).

*Les sciences de l'éducation en France : histoire et réalités.* Issy-les-Moulineaux : EAP, 1988, 115 p. (Recherches et sciences de l'éducation.) ✎ 23

Ce petit ouvrage retrace la genèse de la création, en France, d'un cursus de Sciences de l'Éducation à l'Université, depuis les projets de 1962. En 1966, l'idée d'un deuxième cycle en "Sciences de l'Éducation" plutôt qu'en "pédagogie" (terme trop restrictif) se concrétise et en 1967 des sections sont ouvertes dans trois universités. La seconde génération (Nanterre 1968, Lyon, Toulouse, Vincennes 1969) diversifie l'offre, recrute de nouveaux publics. Le problème des débouchés professionnels de ces nouveaux diplômés est ensuite évoqué, alors que la liaison entre recherches et pratiques semble plus que jamais nécessaire. Cet historique met en relief l'évolution de ces disciplines, tant au plan épistémologique qu'au plan de l'action qu'elles permettent, en souhaitant une meilleure "institutionnalisation" des sciences de l'éducation.

### Recherche scientifique

*Évaluation de la recherche : un choix de pratiques en vigueur.* Paris : OCDE, 1987. 88 p. ✎ 4

L'évaluation de la recherche est une préoccupation partout présente dans les pays membres de l'OCDE. Les méthodes varient

selon les pays et les institutions ; l'objet de ce rapport est de décrire les méthodes les plus fréquemment utilisées, l'accent étant mis sur la recherche universitaire. Les enquêtes ont été menées en Allemagne, au Canada, aux États-Unis, en France, au Japon, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède. Sont successivement étudiés : les données fondamentales qui président à l'évaluation ; les méthodes et techniques (la technique la plus utilisée est celle du jugement par les pairs) ; l'organisation de l'évaluation ; l'évaluation de la recherche scientifique dans les universités ; l'évaluation des programmes de recherche finalisés ; les programmes internationaux.

GOYETTE (Gabriel), LESSARD-HEBERT (Michelle).

*La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation.* Québec : Presses universitaires du Québec, 1987. 206 p., bibliogr. (10 p.) ✎ 12

En partant d'une problématique donnée, les auteurs ont formulé les objectifs de recherche suivants : - décrire et clarifier, à partir de données fournies par une recension d'écrits, les différentes finalités et fonctions, les fondements et les outils méthodologiques de la recherche-action (R. A.) ; - proposer une définition formelle, au sens large, du concept de R. A. En fonction de ces objectifs, ils ont élaboré une grille d'analyse qui constitue l'ossature de l'ouvrage : Finalités et fonctions principales au niveau de la recherche, au niveau de l'action et de la formation - Fondements ou a priori idéologiques et épistémologiques - Instrumentations : comment les données sont-elles recueillies, transformées, interprétées en R. A. ? Que

nous révèlent les écrits des chercheurs sur l'aspect instrumental de la R. A. ?

HAMMERSLEY (Martyn), éd.

*Controversies in classroom research.* Milton Keynes : Open university press, 1986. XXI-265 p., bibliogr. Index. ✎ 2  
Cet ouvrage regroupe des articles fondamentaux permettant d'éclairer les controverses suscitées par les orientations actuelles de la recherche au sein de la classe. Du point de vue méthodologique on a évolué de l'analyse quantitative vers des investigations très fines sur les interactions en classe ; d'où des débats passionnés sur l'intérêt respectif de ces deux approches. La façon d'analyser le langage de la classe, l'opportunité des macro ou micro-explications, la justification d'une recherche théorique ou appliquée, sont également discutées.

HUGON (Marie-Anne), éd., SEIBEL (Claude), éd.

*Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1988. 185 p., bibliogr. (24 p.). (Pédagogie en développement : recueils.) ✎ 15

Cet ouvrage présente la synthèse des débats du colloque "Recherches impliquées-recherches-action : le cas de l'éducation" tenu à l'initiative de l'INRP en octobre 1986. Cette synthèse s'articule autour de trois thèmes : 1) Existe-t-il une spécificité de la R. A. en éducation ? ; 2) Le statut scientifique de la R. A. ; 3) R. A., formation : quelles articulations ? Chaque synthèse est suivie des textes des communications aux tables rondes. Une importante bibliographie complète ce document.

KEEVES (John P.), éd.

*Educational research : methodology and measurement. An international handbook.* Oxford ; New-York ; Sydney : Pergamon, 1988. XXI-832 p., tabl. Index. (Advances in education.) ✎ 33  
Extraits, remis à jour, de l'"International encyclopedia of education" publiée en 1985. Méthodologie de l'investigation pédagogi-

que. Politiques de recherche. Production et diffusion des connaissances. Evaluation quantitative, tests, analyses statistiques.

PIGANIOL (Pierre).

*La recherche mal menée ?* Paris : Larousse, 1987. 287 p. (Essais en liberté.) ✎ 5

L'auteur décrit ici ce qu'il appelle "le système du progrès". Si la recherche scientifique et technique, l'innovation sont des objectifs économiques et militaires prioritaires pour les sociétés industrialisées, les hommes politiques ont-ils en main tous les éléments pour développer et guider ces actions ? Sur quel progrès va-t-on déboucher ? Par qui ce progrès est-il défini et orienté ? Après avoir mis en lumière les traits caractéristiques de quelques innovations connues, il explique les faits essentiels concernant la découverte scientifique et l'innovation technologique, les moteurs et les freins qui agissent sur elles, les pièges à éviter. Il conclut sur une partie prospective qui esquisse le futur possible.

POSTIC (Marcel), DE KETELE (Jean-Marie).

*Observer les situations éducatives.* Paris : PUF, 1988. 313 p., bibliogr. (21 p.). (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✎ 22

Les auteurs ont une triple approche de l'observation des situations éducatives. Ils définissent d'abord les composantes de l'observation : qu'est-ce qu'implique le processus d'observation ? qu'est-ce qui le distingue de l'évaluation ? Ils étudient le comportement de l'observateur et proposent une typologie de l'observation. Ils abordent ensuite les aspects méthodologiques de l'observation : l'évolution des méthodes d'observation, les méthodologies de l'observation systématique et de l'observation expérimentale. Ils présentent enfin trois grands domaines d'application de l'observation : les situations pédagogiques, les changements en éducation, la formation des enseignants.

ROBERT (Michèle), et al.

*Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. 3ème éd. St-Hyacinthe : Edisem ; Paris : Maloine, 1988. 423 p., bibliogr. (5 p.). Index ☞ 31

Cet ouvrage consiste en une introduction aux principales caractéristiques de la méthode scientifique, telle qu'on l'emploie dans les divers domaines de la psychologie et dans d'autres sciences du comportement. La présentation des caractéristiques de la méthode scientifique est faite en étroite correspondance avec celle des étapes de la réalisation concrète d'une recherche, et donc avec les différents moments définissant la dynamique de cette opération. Ces étapes sont globalement au nombre de quatre : circonscrire le problème à résoudre (recherche des travaux antérieurs, préparation et formulation des hypothèses) ; construire un cadre d'examen empirique de ce problème qui englobe des instruments de mesure adéquats (plans de recherche classiques, quasi expérimentaux, à cas unique ; observation directe du comportement. . .) ; analyser et expliquer les résultats ; diffuser l'information.

## B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

### Philosophie

ASSOUN (Paul-Laurent).

*L'école de Francfort*. Paris : PUF, 1987. 128 p., bibliogr. (3 p.). (Que sais-je ? ; 2354.) ☞ 23

Comme le souligne l'auteur, l'"Ecole de Francfort" est un "label" qui sert à repérer un événement (la création de l'Institut de recherches sociales en février 1923), un projet scientifique (intitulé "philosophie sociale"), né à la suite de la réorganisation, en 1931, de l'Institut par M. Horkheimer, une démarche (baptisée "Théorie critique"), une mouvance théorique, continue et diverse (constituée d'individualités pensantes : Adorno, Marcuse, Benjamin, Fromm, Habermas). P. Assoun organise son étude autour de trois

points : 1) l'analyse des principes de la "Théorie critique" qui constitue le contenu de la philosophie de l'Ecole de Francfort (critique du parallogisme de l'identité ; le dogme de l'identité). 2) une critique de la domination qui constitue l'apport politique de l'Ecole, avec notamment une détermination de l'usage de deux référents-médiations : le marxisme et la psychanalyse. 3) la critique de la raison historique, qu'impose la prise en compte de la crise de la raison dans son effet politique ; cette théorie de l'histoire est aussi une théorie de la *Kultur*.

CASTORIADIS (C.), et al.

*Sens et place des connaissances dans la société : troisième confrontation*. Paris : CNRS ; Meudon-Bellevue : Centre régional de publication, 1987. Vol. 3, 206 p. ☞ 12

Ce troisième et dernier volume retrace la confrontation correspondant à la troisième série de conférences-débats sur le sens et la place des connaissances dans la société (premier semestre 1985). Il regroupe les contributions de Cornélius Castoriadis, Antoine Culloli, Françoise Héritier-Augé, Luce Irigaray, Albert Jacquard, Dominique Lecourt, Alain Touraine.

CHARBONNEL (Nanine).

*Pour une critique de la raison éducative*. Berne : Peter Lang, 1988. 191 p., bibliogr. (11 p.). (Exploration : pédagogie, histoire et pensée.) ☞ 12

Analysant les textes de G. Compayré, d'H. Marion, d'E. Durkheim, de R. Buyse, N. Charbonnel définit le statut que l'on a voulu donner au discours sur l'éducation, dans les deux derniers siècles, tentant d'expliquer la contradiction contenue dans le terme éducation : l'ensemble des influences "volontairement" et "involontairement" exercées par les parents, les éducateurs sur l'enfant. Compayré ou Marion voient dans la Science de l'Éducation l'apogée de la Philosophie de l'Éducation ; et l'on va assister par la suite (sauf pour Durkheim) dans le cas de la pédagogie, à ce que l'auteur appelle "un rite nouveau" : le salut sacré à la Philosophie. Il

fait cesser de renvoyer les finalités et les valeurs à la Philosophie, les moyens à la Pédagogie. On ne peut alors se dispenser d'une critique kantienne de la pensée éducative ; l'auteur veut s'inspirer de la notion kantienne d'Idées de la raison, de leur absence de rôle constitutif de connaissance, de leur utilité comme règles pour un entraînement de l'esprit.

HABERMAS (Jürgen).

BOUCHINDHOMME (Christian), trad.,  
ROCHLITZ (Rainer), trad.

*Le discours philosophique de la modernité : douze conférences.* Paris : Gallimard, 1988. 488 p., bibliogr. (18 p.) n° 12

A la suite de la réception du néo-structuralisme français en Allemagne, les aspects philosophiques de la modernité ont pris une place grandissante dans l'esprit du public. Le défi que constitue la critique de la raison menée par le néo-structuralisme définit le point de vue à partir duquel J. Habermas tente de reconstruire pas à pas le discours philosophique de la modernité. Il confronte ici les théories de la modernité que l'on trouve de Marx à Parsons en passant par Weber, Lukacs, Horkheimer, Adorno, Derrida, Bataille. Les auteurs abordés ne font l'objet ni d'un commentaire général, ni d'un portrait : ils sont étudiés sous le seul angle de leur rapport à la raison moderne.

HOUSSAYE (Jean).

*Ecole et vie active : résister ou s'adapter ?* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1987. 237 p., bibliogr. (12 p.). (Actualités pédagogiques et psychologiques.) n° 12

Comme le souligne l'auteur, on estime de plus en plus que le monde de l'école doit s'articuler sur le monde du travail ; on attend de l'école une réelle préparation à la vie, et particulièrement à la vie professionnelle. Comment les pédagogies ont-elle pensé ce rapport école-vie, école-travail ? Tout choix pédagogique est sous-tendu par une représentation de l'homme, de la société, de la formation de l'homme dans la société et ces représentations sont fonction de l'analyse de la société présente et d'une projec-

tion de la société à faire advenir, de choix politiques et idéologiques. L'auteur a choisi d'étudier les différentes conceptions des rapports école-vie-travail-société telles qu'elles apparaissent dans quatre courants pédagogiques : la pédagogie traditionnelle (paradigme professionnel "intellectualiste"), l'éducation nouvelle (paradigme "réconciliateur"), la pédagogie socialiste (paradigme "productif"), les tendances contemporaines (Skinner, l'informatique, la pédagogie par objectifs, l'alternance ; paradigme "adaptatif").

JACQUARD (Albert), dir.

*Les scientifiques parlent. . .* Paris : Hachette, 1987. 322 p. (La force des idées.) n° 22

La science est dans notre société actuelle, "l'objet de tous les soins, de toutes les admirations", mais le fossé s'est creusé entre la réflexion scientifique authentique et ce qu'en perçoit la majorité des citoyens. Albert Jacquard a demandé à quelques spécialistes (J. Bernard, J. Bourgeois-Pichat, C. Castoriadis, etc.) de faire le point sur les acquis de leur science, et aussi de susciter l'interrogation en remettant en cause "la sagesse des nations". L'évolution du vivant, la structure de l'ADN, la sociologie, l'universalité des mathématiques et la compréhension du ciel sont quelques-uns des thèmes abordés ici afin de nous faire saisir ce qui semble capital dans la science d'aujourd'hui, afin qu'avertis, nous ne soyons pas passifs devant la "politique de la science accomplie".

*L'interprétation. Confrontation, n° 17,* 1987, 227 p. n° 12

Tout discours se trouve affronté, dans sa constitution autant que dans sa destination, à un problème d'interprétation. Ce numéro spécial étudie le problème de l'interprétation dans des domaines aussi divers que la philosophie, les sciences exactes, les mathématiques sociales, la biologie, le droit, la linguistique, la physique, la médecine, la sociologie, la peinture. L'interprétation devient alors elle-même objet d'interprétation. Pour éviter le danger d'un faisceau de discours parallèles, d'un "dialogue de sourds", les auteurs ont privilégié la dimension "in-

ter" : inter-disciplinarité, inter-relation, pour traiter de l'inter-prétation.

RAJCHMAN (John).

*Michel Foucault : la liberté de savoir.* Paris : PUF, 1987. 152 p. (Croisées.) ✎ 5  
L'oeuvre de Foucault, qui s'est toujours défendue d'être homogène, et qui s'intéresse à diverses disciplines, a longtemps suscité controverses et critiques. Son scepticisme "ébranle les dogmes post-kantiens de l'histoire universaliste, de l'anthropologie et des grands systèmes de pensée". A travers toute son oeuvre transparait constamment la question de la liberté : Foucault nous invite à questionner les systèmes de pensée et les formes d'expérience dans lesquels nous sommes pris. John Rajchman, philosophe américain, propose ici dans la rigueur et la clarté une nouvelle lecture de la philosophie de Foucault.

## Histoire

CHARLE (Christophe), TELKES (Eva).

*Les professeurs du Collège de France : dictionnaire biographique (1901-1939).* Paris : INRP ; CNRS, 1988. 248 p. (Histoire biographique de l'enseignement.) ✎ 13

COMPERE (Marie-Madeleine), JULIA (Dominique), et al.

*Les collèges français 16e-18e siècles. 2 : France du Nord et de l'Ouest.* Paris : INRP ; CNRS, 1988. Vol. 2, 710 p., bibliogr. (4 p.) ✎ 13

Le tome 1 de ce répertoire des collèges français 16e-18e s'intéressait à la France du Midi. Ce tome 2 est centré sur la France du Nord et de l'Ouest et tend à dresser une image exhaustive de la géographie des établissements ayant prodigué un enseignement entre la classe de 6e et la classe de philosophie. Trois critères ont été définis pour faire figurer un collège dans ce recueil : 1) son caractère public, 2) la présence d'un régent exclusivement chargé de l'enseigne-

ment du latin, 3) le caractère durable et stable de l'établissement. Ce document rassemble toutes les informations disponibles sur son personnel et ses effectifs en mentionnant les sources documentaires : manuscrits et imprimés, bibliographies. Deux autres tomes compléteront cette série, pour la France de l'Est et pour Paris.

OGNIER (Pierre).

HAMELINE (Daniel), préf.

*L'école républicaine française et ses miroirs : l'idéologie scolaire française et sa vision de l'école en Suisse et en Belgique à travers la Revue Pédagogique 1878-1900.* Berne : Peter Lang, 1988. 297 p., bibliogr. (5 p.). (Exploration : pédagogie, histoire et pensée.) ✎ 13

L'objectif de l'auteur est double : mettre en évidence les principales composantes du discours sur l'école primaire en France, en analysant les textes parus dans la *Revue Pédagogique* entre 1878 et 1900 ; étudier l'image des systèmes belge et suisse, telle qu'elle est proposée par les textes d'une rubrique de cette même revue : Courrier de l'extérieur. La première partie trace le cadre historique, institutionnel et organisationnel de l'enseignement primaire dans les trois pays concernés. Dans la deuxième partie, sont étudiées les composantes du discours scolaire : composante morale, patriotique, politique, sociale, pédagogique, religieuse, coloniale. Par le biais de certains concepts-clés : concepts d'unité, d'ordre, d'autonomie, ce discours se trouve doté de tous les critères structurels - unité, cohérence, systématisme - d'une idéologie. La troisième partie est consacrée à l'image, positive ou négative, que ces textes donnent des systèmes belge et suisse, qui renvoie en fait aux valeurs fondamentales de l'idéologie française ; par un effet de miroir, ces textes contiennent des constats et des appréciations assez critiques sur l'organisation et les finalités de l'école française pendant cette période.

## Perspectives de l'éducation

BACHELOT (Bernard).  
CHIRACHE (Sylvère), collab.

*La prise en compte de la dimension internationale dans l'enseignement : rapport au ministre de l'éducation nationale et au ministre délégué, chargé du commerce extérieur.* Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1988. 57 p. ⌘ 23

Comme le soulignent les auteurs du rapport, le système éducatif français est mal préparé au choc que provoquera l'ouverture des frontières européennes le 1er janvier 1993. Les raisons sont multiples : les échanges culturels et éducatifs européens sont insuffisants, le niveau général de la formation de la population est insuffisant, le système éducatif manque de souplesse et d'adaptabilité, l'enseignement des langues étrangères présente encore un certain nombre de défauts, les formations commerciales dispensées répondent mal aux besoins des entreprises qui font du commerce international, l'enseignement de l'histoire et de la géographie manque d'une vision d'ensemble des réalités géopolitiques... Les auteurs ont formulé des propositions réparties en six groupes : - Co-ordination des réseaux français à l'étranger - Développement des échanges internationaux de jeunes - Evolution des structures et du fonctionnement du système éducatif - Modification de programmes et de pédagogies - Développement de la dimension internationale de la formation continue - Développement de la coopération internationale en matière de formation.

DELAPALME (Bernard), et al.  
*Internationalisation et décentralisation de l'enseignement : une réflexion prospective.* Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1988. 149 p. ⌘ 23

L'adaptation du système éducatif français aux évolutions qui se font dans le monde nécessite de donner une véritable dimension internationale à notre enseignement et de décentraliser réellement ses structures. Les moyens proposés pour cette adaptation sont divers : une véritable politique des langues

vivantes, non seulement l'acquisition de langues étrangères, mais aussi une connaissance réciproque des cultures ; un renforcement des liens déjà existants entre l'enseignement supérieur et le monde économique, la constitution de réseaux intra-européens entre les institutions d'enseignement supérieur et de recherche ; la collaboration indispensable entre l'entreprise et le monde de l'éducation, cette collaboration doit être conçue comme une préparation des jeunes à la société qui les attend en terme de coopération, d'élargissement des champs d'intervention, de diffusion des cultures ; le rôle complémentaire de tous les niveaux d'enseignement (du primaire au supérieur) ; faciliter la mobilité des enseignants français vers les autres pays européens et réciproquement.

GAUTHIER (Roger-François).  
*Querelles d'école : pour une politique des contenus d'enseignement.* Paris : SER-DIMAP, 1988. 168 p. Index. ⌘ 5

La question qui se trouve au centre de cet ouvrage est la suivante : "L'école, pour quoi faire ?" Trop souvent, les problèmes de l'Education nationale sont traités en problèmes d'administration quantitative, dans l'oubli de ceux de la finalité de l'école. Dans un premier temps, décrivant "l'école comme elle va", l'auteur aboutit à un certain nombre de conclusions, qui devraient permettre l'émergence d'un nouveau point de vue sur l'école : celle-ci possède une spécificité qu'elle doit absolument préserver ; les responsables de l'école doivent abandonner l'improvisation qui préside trop souvent à leurs décisions, notamment dans le domaine des contenus d'enseignement ; ils doivent se soucier de gérer l'acte éducatif lui-même et, partant, les contenus d'enseignement ; l'école doit devenir un lieu de communication. Pour l'auteur, notre société réclame un nouvel humanisme et l'école doit tenir un rôle essentiel dans sa conception. Cet humanisme élaboré, il conviendra à l'école "d'imaginer une véritable gestion de l'acte éducatif, adaptée aux nouveaux effectifs comme aux nouveaux savoirs".

TOULEMONDE (Bernard).

*Petite histoire d'un grand ministère : l'Éducation nationale.* Paris : Albin Michel, 1988. 302 p. n° 4

L'auteur, qui fut directeur des affaires générales au ministère de l'Éducation nationale de 1982 à 1987, passe ici au crible le fonctionnement de cette énorme machine (plus d'un million de salariés, 13 millions d'élèves) et ses mystères : organisation du ministère, vote du cabinet, importance des effectifs. Sont ensuite examinés : les grands corps (inspection, rectorats...), leurs systèmes de recrutement, leurs fonctions et leurs privilèges, les décisions délicates - la rentrée des classes, les examens, les rythmes scolaires, les réformes de l'enseignement. Les grands dossiers sont évoqués : la décentralisation, le clivage public/privé, la rénovation... "Une plongée - aux dires de l'auteur lui-même - au sein d'un monde insolite."

PERETTI (André de).

*Pour une école plurielle.* Paris : Larousse, 1987. 228 p., tabl., bibliogr. (10 p.). (Essais en liberté.) n° 23

L'auteur invite ici à une réflexion sur les structures et les rythmes dans le cadre de l'école, notamment sur la taille des classes, les groupements d'élèves, l'organisation générale des études, les emplois du temps. Il prône le principe de différenciation unifiante ou de "pluralité harmonique" qui respecte l'égalité des personnes ; il faut assouplir ce qui existe, développer ce qui peut se différencier, ajuster progressivement modalités et connaissances, en rapport avec des individus tous différents, permettant à chacun une progression optimale.

## C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION

### Sociologie générale

GUTH (Suzie).

*La formalisation du social : essai de morphologie.* Cousset : Delval, 1988. 190 p.

n° 12

Depuis Durkheim, Mauss, Halbwachs et Gurvitch, la morphologie sociale, discipline fondatrice de la sociologie, semblait en sommeil. Les interrogations que posent les sociétés de la fin du XXe stimulent avec force la réflexion des sociologues de la Forme. Dans cet essai, l'auteur analyse les déterminants des groupes et les processus d'agrégation et de différenciation. Trois types de déterminants ont été retenus : l'espace, le temps et le nombre. Les processus de différenciation et d'agrégation, de séparation et de groupement ont été examinés sur fond de conflit.

HIRSCHHORN (Monique).

FREUND (Julien), préf.

*Max Weber et la sociologie française.* Paris : L'Harmattan, 1988. 231 p., bibliogr. (20 p.) Index. (Logiques sociales.) n° 14

L'objectif de l'auteur est d'analyser l'influence de Max Weber dans la sociologie française. Comme elle le souligne, l'histoire de la pensée wébérienne dans la sociologie française est faite de silences, de rendez-vous manqués, de rencontres sans lendemain. L'oeuvre de Weber a été pratiquement ignorée en France jusqu'en 1925 : les intellectuels français, Durkheim, méconnaissent son oeuvre. A cette date, M. Halbwachs publie un article sur les origines puritaines du capitalisme moderne, mais c'est l'ouvrage de R. Aron *La sociologie allemande contemporaine* (1935) qui constitue la première "vraie" présentation française de la pensée wébérienne. Cette première rencontre va tourner court. Jusqu'en 1955, l'avenir du wébérianisme en France va se jouer autour de Gurvitch. Celui-ci reproche à Weber sa conception "individualiste" de la réalité sociale, son nominalisme et son absence de dialectique, et à travers lui, il vise la sociologie américaine et les travaux d'Aron. Les années soixante voient s'amorcer une mutation décisive : la sociologie et l'anthropologie se substituent progressivement à la philosophie. Une attention particulière va être portée à Weber (Aron, P. Veyne, Boudon, Bourdieu, Chamboredon...).

MOSCOVICI (Serge).

*La machine à faire des dieux : sociologie et psychologie.* Paris : Fayard, 1988. 485 p., bibliogr. (19 p.) Index. (L'espace du politique.) ✻ 5

Selon un dogme bien ancré, les crises et les phénomènes qui se produisent dans la société peuvent et doivent être expliqués par des causes sociales, et l'on doit éviter de recourir aux causes psychiques. Mais pour Serge Moscovici, le dogme est figé en préjugé et les explications physiques (les passions qui décident l'action) ont leur place. Le chercheur en sciences humaines serait un animal étrange, mi-renard, mi-hérisson, combinant deux stratégies pour effectuer son travail d'investigation. Les phénomènes sociaux sont explicables par la sociologie et la psychologie - se fécondant l'une l'autre - et peuvent ainsi prendre des développements nouveaux. Les oeuvres de Durkheim, Mauss, Weber et Simmel peuvent être éclairées par cette nouvelle lecture.

SAVOYE (Antoine), dir., HESS (Rémi), dir.

*Perspectives de l'analyse institutionnelle.* Paris : Méridiens-Klincksieck, 1988. 279 p., bibliogr. (7 p.) Index. (Analyse institutionnelle.) ✻ 21

L'analyse institutionnelle (A. I.) privilégie les analyses collectives et cet ouvrage collectif fait le point des recherches françaises et étrangères les plus significatives en un domaine qui depuis 15 ans, s'est fortement diversifié et élargi. La première partie rassemble les recherches montrant la variété des thèmes étudiés assorties de réflexions sur les modalités d'analyse. Viennent ensuite des contributions sur l'A. I. elle-même, des interrogations sur sa portée générale, ses concepts et les liens qu'elle entretient avec les autres disciplines. Les interventions montrent la diversité des terrains où elle s'exerce : la crise des établissements scolaires, l'analyse du mouvement des "mères de la place de Mai" en Argentine, l'imaginaire..., et des perspectives qu'elle découvre.

## Sociologie de l'éducation

CLOT (Yves).

*Le symptôme scolaire : essai critique sur la formation.* Paris : SEPIRM, 1988. 237 p., bibliogr. (14 p.). (Recherches marxistes.) ✻ 22

L'échec scolaire, l'immobilisme institutionnel, l'éloignement de la société et de l'école sont des thèmes qui reviennent dans l'analyse de la crise du système éducatif. Cet ouvrage d'un membre de l'Institut des recherches marxistes montre que l'institution scolaire vit et fait vivre les contradictions de la société française, et qu'un des moyens pour sortir de l'impasse est que l'école prenne comme projet de construire l'émancipation sociale de chacun des apprenants. Il s'agirait de promouvoir "les enfants du monde du travail pour changer les classes dirigeantes de ce pays". Les problèmes de la sélection, la difficile démocratisation de certaines filières, le dossier de la laïcité sont ici analysés avant que l'auteur ne présente son projet d'une "école du troisième type" en s'appuyant sur une présentation dialectique des déterminants sociaux et des volontés individuelles.

FREIREL (Paulo), introd., GIROUX (Henry), introd., LIVINGSTONE (David W.), éd.

*Critical pedagogy and cultural power.* Basingstoke ; London : Mac Millan, 1987. XVI-342 p., bibliogr. (41 p.) Index. (Critical perspectives in education series.) ✻ 21

Cet ouvrage donne à réfléchir sur le fonctionnement de l'école dans une société marquée, malgré des progrès ponctuels, par l'inégalité. Les auteurs mettent en lumière les relations de classe et de sexe qui sous-tendent les pratiques éducatives et les idéologies à travers l'école, les médias, l'environnement familial. L'éducation conçue par les sociétés capitalistes avancées reflète des rapports de domination et de subordination culturelles. D. W. Livingstone propose une alliance des parents et des enseignants, pour créer un nouvel ordre social vraiment égalitaire.

PERRENOUD (Philippe), dir., MONTANDON (Cléopâtre), dir.

*Qui maîtrise l'école ? : politiques d'institutions et pratiques des acteurs.* Lausanne : Réalités sociales, 1988. 355 p.

☛ 15

Cet ouvrage cherche à mieux décrire le fonctionnement actuel du système scolaire dans les pays développés ; il pose de façon nouvelle certains problèmes fondamentaux en sociologie de l'éducation et résulte de la collaboration de deux groupes de recherche, français et suisse. Les textes de la première partie examinent l'évolution de l'insertion de l'école et des processus éducatifs dans leur environnement local. La deuxième partie traite des changements des pratiques pédagogiques et du curriculum et du jeu des interactions complexes entre ceux qui proposent et ceux qui disposent. La troisième partie étudie les stratégies d'orientation et l'articulation entre l'école et le monde du travail. L'analyse en termes d'une dialectique entre politiques d'institutions et pratiques des acteurs est peut-être une des clés pour comprendre les échecs et les succès des innovations entreprises dans les systèmes scolaires.

SIROTA (Régine).

*L'école primaire au quotidien.* Paris : PUF, 1988. 199 p., tabl., bibliogr. (13 p.). (Pédagogie d'aujourd'hui.)

☛ 11

L'auteur a choisi de centrer son analyse sur le quotidien scolaire, d'étudier les problèmes d'échec et de réussite scolaire dans leur quotidienneté. Elle a observé sept classes "mixtes" (enfants de toutes origines sociales) de CM1, réparties dans Paris. Elle s'interroge d'abord sur ce qu'elle appelle les "règles du jeu" : quel type de comportement (prise de parole, bavardages, déplacements dans la classe) caractérise les bons élèves, les moyens et les mauvais élèves ? Qui sont ces bons ou mauvais élèves ? L'appartenance au sexe, féminin ou masculin a-t-il une influence sur les attitudes face à cette règle du jeu ? Dans la seconde partie, l'auteur interprète ces comportements et analyse la position de

chaque classe sociale (classes populaires, cadres moyens, artisans, cadres supérieurs) dans l'institution scolaire : comment les élèves se situent-ils scolairement en fonction de leurs classes sociales d'origine ? Comment la réussite des bons élèves se traduit-elle dans les comportements ? Les positions spécifiques, observées parmi les enfants des classes défavorisées ou favorisées amènent l'auteur à reconsidérer les phénomènes de réussite ou d'échec dans une perspective bien plus complexe que le simple déterminisme social.

### *Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation*

DUMAZEDIER (Joffre).

*Révolution culturelle du temps libre : 1968-1988.* Paris : Méridiens-Klinksieck, 1988. 309 p. bibliogr. Index. (Sociétés.) ☛ 21

Ce travail d'analyse secondaire en sociologie s'attache à étudier les situations de "temps libre" de la fin des années 60 aux années présentes. Comment est-il vécu par des populations et des classes qui ont connu Mai 68 ? Des résultats d'enquêtes, de sondages, d'études sociologiques sont présentés et analysés ici, pour tenter de cerner l'étendue des pratiques sociales, désignées en 70 par "temps de loisir", et rebaptisées aujourd'hui "temps libre". Quelles mutations de valeurs se présentent aux différents âges de la vie, et en particulier dans la jeunesse ? Que devient le travail, avec le chômage naissant et la multiplication des pratiques du temps libre ? Que signifient le développement du culturel, de l'animation, des pratiques festives ? Eros, Narcisse, Dionysos ont-ils pris de nouvelles significations dans notre société ?

IRLINGER (Paul), LOUVEAU (Catherine), METOUDI (Michèle).

*Les pratiques sportives des Français : usages sportifs du temps libéré.* Paris : INSEP, 1987. 2 vol., 668 p., annexes, tabl. ☛ 11

Ce rapport présente les résultats d'une enquête réalisée en novembre et décembre 1985 auprès d'un échantillon de 3000 personnes de 12 à 74 ans ; les auteurs ont cherché à comprendre ce qu'est la sportivité aujourd'hui, qui sont les pratiquants, ce qu'ils font, à quoi ils aspirent. A partir des données recueillies, cinq thèmes ont été étudiés : les pratiques sportives des Français ; les rapports qui existent entre pratiques sportives et conditions de vie des hommes et des femmes ; l'impact de l'environnement géographique ; les rapports entre pratique et consommation du sport télévisé, la cohabitation entre l'homme sportif, acteur et spectateur ; l'apparence physique et la pratique d'un sport. Une dernière partie expose la méthodologie de l'enquête.

POULAIN (Martine), dir.

*Pour une sociologie de la lecture : lectures et lecteurs dans la France contemporaine.* Paris : Cercle de la librairie, 1988. 242 p., tabl. bibliogr. (4 p.). (Bibliothèques.) ✎ 15

L'inflation de l'activité éditoriale - la production chaque année de milliers de livres - la diversité du lectorat - obligent les professionnels du livre à une meilleure connaissance d'un fonds de plus en plus large en même temps qu'à la prise en compte de besoins de plus en plus hétérogènes. Cet ouvrage collectif se veut une réflexion sociologique sur la lecture. Que lit-on et quels livres ? Quelles sont les diverses fonctions de la lecture ? Quelle analyse peut-on faire du "statut social" de certains textes (littéraires ou documentaires, reconnus ou dévalués ?). Enfin, quelles sont les spécificités des "petits lecteurs" ? Que représentent les lieux privilégiés d'approvisionnement en livres, les bibliothèques ?

### **Anthropologie, ethnologie**

LOURAU (René).

*Le journal de recherche : matériaux d'une théorie de l'implication.* Paris : Méridiens-Klincksieck, 1988. 270 p., bi-

bliogr. (6 p.) Index. (Analyse institutionnelle ; 9.) ✎ 12

Les journaux de bord, journaux intimes, révèlent à la fois le contexte de certaines découvertes de leur auteur, et aussi l'intimité du locuteur - intimité souvent censurée par les héritiers ou les éditeurs, rejetée comme nuisible à l'âge officielle de la personne, philosophe, ethnologue... L'auteur s'intéresse ici aux rapports du texte et du hors-texte : d'abord la question du H. T. diaristique en général ; d'autre part celle de son emploi dans la production en sciences sociales, avec l'étude des écrits secrets de Malinowski, Wittgenstein, Margaret Mead... Une bibliographie du matériel (diaristique) utilisé - journaux vrais ou faux - complète le document.

### **E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION**

#### **Psychologie de l'enfant et de l'adolescent**

AIN (Joyce), dir.

*Adolescence, miroir des âges de la vie.* Toulouse : Privat, 1988. 199 p. ✎ 12

L'adolescence, acte de passage, est le moment charnière où se réglent, avec plus ou moins de réussite, les problèmes d'identité sexuelle, d'intégration dans la cité, de fonctions sociales. Les participants ont analysé certains aspects du bouleversement que représente cette période de la vie, en mettant l'accent sur la dimension narcissique du fait adolescente : les changements psychiques de l'adolescent ainsi que les ruptures qui peuvent s'y rencontrer, le face-à-face parents (en proie au deuil de leur propre adolescence) - enfant dans son évolution vers l'adolescence, l'homosexualité et la structuration de la personnalité, les comportements suicidaires, toxicomanes...

*Les quinze-vingt cinq ans : différences.* Revue française des affaires sociales, 1987, n° h. s., 156 p., fig. ✎ 22

Les contributions de ce numéro (analyses et témoignages de statisticiens, d'épidémiologistes, de sociologues, de gens du terrain) éclairent certains aspects mal connus de la génération des 15-25 ans : les comportements différents des filles et des garçons face aux médicaments, à l'alcool, à la drogue ; le vécu de jeunes handicapés mentaux ; les attitudes de jeunes de classes de LEP ; la conduite des adolescents face à la crise.

RUFO (Marcel), dir.

*La fille du boulanger : les raisons du choix professionnel des enfants.* Lieux, 1987, n° 12, 214 p. ✎ 14

Quels sont les motifs du choix professionnel d'un enfant ? Les réponses proposées ici contribuent chacune à dégager une part des facteurs et des mécanismes susceptibles d'intervenir à différents niveaux dans ce choix : l'origine des aptitudes, les repères sociaux et culturels, les modèles de la filiation, les mécanismes de l'identification précoce ou plus tardive, les avatars et la force des contre-identifications, la subtilité des repérages par l'enfant des véritables intérêts profonds de chacun de ses parents et grands-parents, la génétique de l'élaboration dans la structuration de son choix professionnel tout au long des années d'enfance.

### **Processus d'acquisition, activités cognitives**

BELKHIR (Jean), HIRSCH (Jerry), FEJTO (François), BOYS (Philip).

CALLU (Elisabeth), FIDEL (Clara), trad.

*"Intelligence"-société.* Paris : L'Harmattan, 1988. 233 p., bibliogr. (Science libre.) ✎ 15

Dans deux essais, J. Belkir expose son point de vue sur le rôle et la fonction de l'intellectuel ; il trace la trame de la réflexion scientifico-critique de Jerry Hirsch sur la controverse concernant le problème de l'intelligence humaine et analyse les théories "pro" et "anti" hérédité. La deuxième contribution propose des textes choisis de J. Hirsch sur ce problème : il a étudié les rapports entre l'intelligence et l'hérédité, la notion

d'"hérédité", les tests d'intelligence, il s'élève contre l'alibi génétique d'une différence intellectuelle entre classe, race ou famille, l'utilisation abusive de la science à des fins idéologiques. Les deux essais suivants font référence aux pays de l'Est : la réflexion de F. Fejto s'inscrit dans le cadre des travaux critiques sur le rôle de l'éducation dans l'histoire des sociétés humaines, il décrit la marche vers le pouvoir de l'intelligentsia (gens diplômés de l'enseignement supérieur), la lutte menée par l'intelligentsia productrice contre la bureaucratie, et pose le problème de la sélection de l'élite intellectuelle au niveau mondial. Ph. Boys analyse la tendance existant dans ces pays pour expliquer la sélection scolaire.

LA GARANDERIE (Antoine de), CATTAN (Geneviève).

*Tous les enfants peuvent réussir.* Paris : Le Centurion, 1988. 171 p. ✎ 4

A. de la Garanderie, interviewé par un journaliste, G. Cattan, expose tout d'abord les fondements de ce qu'il appelle "la pédagogie de la gestion mentale". Notre adaptation aux tâches, qu'elles soient techniques, manuelles, artistiques ou intellectuelles, passe par des conditions mentales très précises : il n'y a pas de compréhension, de mémorisation, sans codage mental, sans projet. Tout geste mental - l'attention, la réflexion, la compréhension - s'accompagne d'un projet et relève d'une structure opératoire très précise. Pour lui, il y a toujours une corrélation entre le codage mental et la réussite ou l'échec. Une fois donc connu ce fonctionnement, il suffit de mettre en place le meilleur usage que chacun peut en faire, "une pédagogie de la réussite" G. Cattan a ensuite enquêté auprès de pédagogues, d'orthophonistes, d'enfants, de parents pour étudier comment ils appliquaient et vivaient cette pédagogie.

MURCIA (R.), et al.

*Vivre à l'école maternelle, apprendre, grandir : l'enfant chercheur.* Toulouse : AGIEM, 1987. 176 p., ill. ✎ 11

L'école maternelle apparaît comme un lieu d'initiation au monde, car partie de la société

té et comme un microcosme maîtrisable par les enfants, car fait de la culture qu'ils s'y tissent entre école et famille. Ils apprennent à faire, savoir, connaître. Les contributions rassemblées ici ont tout d'abord abordé les processus d'apprentissage : une communication de R. Murcia analyse les mécanismes qui au niveau du cerveau participent à son développement, l'apport des neurosciences ; une deuxième de M. Fayol présente certaines expérimentations récentes portant sur les images intériorisées des enfants, leur signification et leur portée dans l'acquisition des savoirs conceptuels à venir. Les autres conférences portent sur certains aspects des apprentissages qui s'effectuent à travers des activités de l'école maternelle : certains intervenants, partant de l'analyse des comportements, mettent en évidence le cheminement des enfants ; d'autres partent de la connaissance achevée et remontent aux racines de son élaboration dans la prime enfance (I. Held ; F. François ; J. L. Martinand ; G. Vergnaud...).

## Psychanalyse

BRACONNIER (Alain), dir.

*Conflictualités*. Vanves : CTNERHI ; Paris : PUF, 1988. 227 p. (Annales internationales de psychiatrie de l'adolescence.) ✎ 15

La première partie de ces Annales est consacrée au développement de l'adolescent et à ses avatars, à l'étude des processus intrapsychiques dans leurs aspects dynamiques et transformationnels. La deuxième partie est centrée sur l'étude des systèmes psychopathologiques en voie d'organisation et de stabilité, autour de manifestations symptomatiques et de conflits intrapsychiques spécifiques : les troubles de la personnalité, la pathologie borderline, l'anorexie mentale et la boulimie, la violence, le suicide, la névrose. La troisième partie veut situer la place du processus adolescence, son statut, son évolution dans le large champ historique, social et culturel de la jeunesse : les interactions entre l'adolescent et sa famille, les effets des crises chez les adolescents sur leur

croissance et sur leur développement (ici la grossesse chez l'adolescente).

FAIN (M.), COURNUT (J.), ENRIQUEZ (E.), CIFALI (M.).

*Les trois métiers impossibles*. Paris : Les Belles Lettres, 1987. 164 p. (Confluents psychanalytiques.) ✎ 15

En 1937, dans "Analyse avec fin et analyse sans fin", Freud écrit : "Il semble presque qu'analyser soit le troisième de ces métiers « impossibles » dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant. Les deux autres, connus depuis beaucoup plus longtemps, sont éduquer et gouverner". Cette réflexion a servi de fil conducteur aux "5e Rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence" (juillet 1986). Michel Fain traite de l'impossible métier de psychanalyste. Jean Cournut analyse le contexte dans lequel cette "boutade" a été prononcée et le constat établi par Freud des difficultés que connaît la psychanalyse. Eugène Enriquez s'interroge sur l'art d'éduquer les peuples. Mireille Cifali, quant à elle, propose un essai sur l'impossible profession d'éduquer les hommes.

## F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

### Psychosociologie

HOFFMANS-GOSSET (Marie-Agnès).

PORCHER (Louis), préf.

*Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique sociale, 1987. 165 p., bibliogr. (3 p.). (Synthèse.) ✎ 12

L'objectif de l'auteur est de montrer comment le concept d'autonomie s'est construit dans l'action, le langage, le sentiment, la mémoire et l'imagination du sujet, comment il oriente ses actes et comment, pour les pédagogues, il se prête à une opérationnalisation. Elle a choisi "d'entrer" dans l'autonomie par la porte pédagogique, en interviewant des enseignants, dont beaucoup se réclament du mouvement d'éducation personnalisée et communautaire. Dans une première partie

consacrée à la construction de la représentation de l'autonomie et à l'étude du champ sémantique, l'auteur étudie les principes qui organisent l'autonomie, les axes qui la structurent, la dialectique qui l'anime et les forces qui la soutiennent. Dans une deuxième partie, elle analyse les liens qui unissent l'autonomie et la socialisation, dans leur dimension philosophique, psychosociologique, sociale. Dans la troisième partie, elle parle de la dimension pédagogique de l'autonomie, essayant de cerner ce qui fait d'elle un objet de formation. L'autonomie doit s'incarner selon trois pôles : une philosophie de la personne, une philosophie morale, une philosophie sociale.

## G - SEMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET EDUCATION

SCHOENI (Gilbert), dir., BRONCKART (Jean-Paul), dir., PERRENOUD (Philippe), dir.

*La langue française est-elle gouvernable ? : normes et activités langagières.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1988. 263 p., bibliogr. (2 p.). (Actualités pédagogiques et psychologiques.)

☞ 15

Selon une opinion répandue, la langue française serait en crise, subirait un processus de dégénérescence, sous l'effet de la négligence des francophones et de l'invasion des langues plus vivaces, comme l'anglais. L'école contribuerait aussi à cet appauvrissement de la langue. Il conviendrait donc de reprendre le contrôle de la langue française. Mais la langue est-elle gouvernable ? La première partie de l'ouvrage analyse "le statut des normes et leurs effets sur la vie de la langue", à la lumière des acquis de cinq disciplines directement concernées : l'histoire, la linguistique générale, la lexicologie, la sociologie et la psychologie du langage. La seconde partie aborde la pédagogie de la norme, les démarches de didactique de la langue ayant trait à l'enseignement primaire et secondaire, et les représentations que se font les

enseignants des variations langagières et des normes.

## Sémiologie et communication

DUBOIS (Philippe), WINKIN (Yves).

*Rhétoriques du corps.* Bruxelles : De Boeck, 1988. 248 p., ill., bibliogr. (20 p.). (Prisme : textes/société ; 7.)

☞ 15

Le corps, à sa façon, parle. Il institue des codes, il fonctionne comme un langage, avec ses signes, son lexique, sa syntaxe, sa logique, sa rhétorique propres. Les auteurs ont choisi ici une approche originale : il s'agit d'étudier non pas le corps lui-même comme discours, mais les discours déjà institués sur le corps. Dans les textes de la première partie, le corps de référence est encore proche du corps réel quotidien (les postures et mimiques codifiées, les passions...). Dans la deuxième partie, on passe à la symbolisation du corps : corps-métaphore qui se réfugie au sein même de la forme des lettres de l'alphabet et sert de modèle abstrait au dessin des mots et au dessein de la littérature. Dans la troisième partie, le corps physique réel disparaît pour être analysé sous sa représentation médiatique, par le biais de la photographie, du cinéma et de la vidéo. Une importante bibliographie conclut cet ouvrage.

SFEZ (Lucien).

*Critique de la communication.* Paris : Le Seuil, 1988. 339 p., bibliogr. (12 p.). Index. (Empreintes.)

☞ 23

Nous vivons dans un monde de machines à transporter, à fabriquer, à penser, un "Frankenstein technologique". A cette croyance s'en oppose une autre : grâce à la communication, nous pouvons dialoguer avec les groupes et les individus... Or on ne parle jamais autant de ce concept magique "que dans une société qui ne sait plus communiquer avec elle-même", dans une société à "politique éclatée". Or la politique de la communication a échoué. Pour expliquer cela, l'auteur procède en trois étapes : analyse de la science traditionnelle de la communica-

tion ; repérage de la naissance du tautisme ; présentation des théories explicatives du cataclysme. Il s'interroge sur les nouvelles technologies de la communication : intelligence artificielle, ordinateurs, science cognitive, technologies du "self" (du moi). Que dit le sens commun du rapport aux machines ?

SULTAN (Josette), SATRE (Jean-Paul.).

*Les enfants et la publicité télévisée.* Paris : INRP ; Cousset ; Del Val, 1988. 191 p.

☞ 11

Les auteurs veulent mettre en évidence la manière dont des enfants de 6-7 ans et de 10-11 ans appréhendent le phénomène publicitaire à la télévision et étudier les effets des messages publicitaires sur les enfants. Ils ont choisi cette gamme d'âge car c'est celle de l'édification et du renforcement du sens moral et du sens social, de la prise de conscience progressive du statut social, racial, de la nationalité. La première partie est une étude de l'appréhension du phénomène publicitaire dans ses formes et ses fonctions : pour les enfants, quelle est la spécificité de la publicité par rapport aux autres émissions ? Au-delà de son aspect distrayant, perçoivent-ils les autres enjeux de la publicité, économiques notamment ? La seconde partie est une analyse de la façon dont les enfants restituent les valeurs qui circulent dans les messages publicitaires. Les valeurs repérées ont été regroupées par référence à quelques images dominantes qui les sous-tendent : image de la femme, de l'homme, de l'enfant, de la nature.

### *Etudes linguistiques spécifiques*

EVERAERT-DESMEDT (Nicole).

*Sémiotique du récit.* Bruxelles : De Boeck, 1988. 241 p. bibliogr. Index. (Prisme : méthodes ; 8.) ☞ 23

La première partie théorique de ce livre se présente comme une initiation à la théorie du récit selon l'école d'A. J. GREMAS. La progression méthodologique est la suivante : définition élémentaire du récit, la segmentation du récit en épisodes et en séquences, les niveaux narratif, figuratif et thématique. La seconde partie est une application de cette

théorie à des domaines aussi divers que le texte littéraire, les livres pour enfants, la bande dessinée, la publicité, la presse, l'espace architectural.

### *Psycholinguistique et pathologie du langage*

WEIL (Dominique).

*Une parole sans sujet : la psychologie et le langage 1880-1980.* Berne : Peter Lang, 1988. 276 p. bibliogr. (12 p.). (Publications universitaires européennes : psychologie ; 247.) ☞ 14

L'objectif de l'auteur est d'étudier comment dans l'histoire de la psychologie moderne en France de la fin du 19<sup>e</sup> à nos jours s'est effectué le lien entre les thèses de la psychologie sur le langage et les doctrines qui en ont résulté, d'une part, et le mouvement d'ensemble de la discipline, d'autre part. Dans une 1<sup>ère</sup> partie, elle rappelle comment la psychologie moderne s'est constituée en science naturelle du genre humain, cherchant ses ancrages théoriques les plus forts dans les neurosciences, soumettant ses démarches de preuve aux impératifs de l'experimentalisme et de la statistique, et privilégiant la doctrine psychogénétique issue des études sur l'enfance. Dans une 2<sup>ème</sup> partie, après avoir rappelé la conception saussurienne de la langue et du langage, l'auteur montre comment la psychologie française a d'abord tenté d'adapter ces notions pour les intégrer à son dispositif épistémologique propre, comment elle a ensuite préféré l'appui de la théorie de l'information et de la communication, pour enfin s'en tenir aux éléments strictement descriptifs de l'analyse des langues et revenir à une problématique strictement comportementale et cognitive de l'apprentissage verbal, à partir notamment de son étude détaillée chez l'enfant.

## Sociolinguistique, ethnolinguistique

AGUTTÈS (Pierrette), KERLOC'H (Jean-Pierre), OTTENWÄELTER (Marie-Odile), SANDRAS (Michel), MARLHAND (F.), dir.

*Didactique du français. 2 : la classe lieu de langage.* Paris : Delagrave, 1988.

Vol. 2, 221 p., bibliogr. (4 p.) 14

Cet ouvrage fait partie de la série "Didactique du français" (à l'école élémentaire) et prend plus particulièrement la classe pour objet, comme lieu de parole, et analyse les phénomènes qui s'y développent. La communication peut y être médiatisée de plusieurs façons : d'abord par le langage oral - le maître s'adresse aux élèves qui lui répondent - puis par l'écrit - énoncés de devoirs, consignes de la part du maître, "petits mots" clandestins. La spécificité de la circulation de la parole à l'école sera centrée sur "le discours-savoir(s)", concept présenté par P. Aguttès. Un chapitre est consacré au "français lieu commun", un autre à la langue oral, puis à la poésie à l'école élémentaire - qui invite les enfants à mieux lire et écrire.

BANGE (Pierre), dir.

*L'analyse des interactions verbales : la dame de Caluire, une consultation.* Berne : Peter Lang, 1987. 402 p., bibliogr. (22 p.). (Sciences pour la communication ; 18.) 14

Ce volume propose une confrontation de points de vue sur un sujet récemment apparu dans le champ de la recherche en sciences de l'homme : l'interaction verbale. Cette expression désigne l'aspect comportemental linguistique dans son articulation sur le social et le cognitif. Parler est une forme d'action sociale ; à partir de ce concept se développe un nouveau paradigme scientifique : la pragmatolinguistique, qui est un lieu de confrontations, dont ce volume se veut le reflet. Des linguistes d'obédiences diverses et des chercheurs d'autres disciplines (sociologues, socio-juristes) ont été réunis et ont réagi sur un corpus unique de référence : La

dame de Caluire, une interaction enregistrée à Lyon au cours d'une séance de consultations dans une association de défense de locataires. Les réactions sont multiples : étude des "actes de reformulation" ; problème de la relevance sociale de la linguistique ; existe-t-il une incompatibilité "analyse pragmatique du discours" et "analyse conversationnelle" ? la multiplicité dynamique des interactions ; le statut de l'analyste par rapport à l'interaction...

GOFFMAN (Erving).

KIHM (Alain), trad.

*Façons de parler.* Paris : Editions de Minuit, 1987. 277 p. Index. (Le sens commun.) 14

Dans le dialogue interviennent aussi les éléments de la théâtralité : coups d'oeil, pauses, ton de la voix, allusions et simulations. Dans l'écoute l'être humain fait preuve d'une grande sensibilité pour percevoir toutes ces significations. La "Ritualisation" (les mouvements vocaux, les conventions gestuelles) ne sont pas innocents, le "cadre de participation" (quand un mot est prononcé les auditeurs possèdent un certain statut de participation), l'"enchâssement" (évoquer des événements éloignés dans le temps et dans l'espace) sont les thèmes porteurs de cette étude. Pour l'auteur, la vie sociale est une scène, car l'énonciation et l'audition sont accompagnées de gestes, mimiques, sortes de réponses informulées.

VERMES (Geneviève), dir.

*Vingt-cinq communautés linguistiques de la France : langues régionales et langues non territorialisées.* Paris : L'Harmattan, 1988. Vol. 1, 424 p., bibliogr. (Logiques sociales.) 22

Cet ouvrage collectif s'insère au sein d'une série de travaux récents dont l'objet est de rendre compte des modalités de l'emploi du français dit standard (FS) par rapport à d'autres variétés langagières. Il manquait jusqu'à présent un inventaire des variétés de langues avec lesquelles le FS coexiste dans l'Hexagone, qu'il s'agisse de formes nettement différenciées de la langue stato-nationale ou d'autres pour lesquelles la rupture se situe

sur les plans sociaux et sociopsychologiques ; la situation de ces variétés langagières repose sur la structure sociale des groupes qui en font usage ou pour lesquels elles symbolisent leur identité propre. Faire un tel bilan est l'objectif de ce document. Ce premier volume s'intéresse à l'alsacien, au basque, à la langue bretonne, au catalan, corse, flamand, franco-provençal, à l'occitan, aux langues d'oïl, aux langues des sociétés juives, au yiddish, à la langue tsigane, à la langue des sourds.

VERMES (Geneviève), dir.

*Vingt-cinq communautés linguistiques de la France : les langues immigrées.* Paris : L'Harmattan, 1988. Vol. 2, 343 p., bibliogr. (Logiques sociales.) ✎ 22

Ce second volume est consacré aux langues d'Afrique noire en France, à l'arabe des Maghrébins, à l'arméniens, aux langues de l'Asie du Sud-Est, au berbère, au créole, à l'espagnol, au grec, à l'italien, au polonais, au portugais, au turc, au serbo-croate.

### **Linguistique comparée et historique**

WALTER (Henriette).

*Le français dans tous les sens.* Paris : R. Laffont, 1988. 384 p. bibliogr. (14 p.) Index. (La fontaine des sciences.)

✎ 13

Comment le français d'aujourd'hui s'est-il constitué ? Combien de mots gaulois restent-ils dans notre langue ? Comment le latin (langue noble/langue vulgaire) a-t-il imposé ses mots ? A quoi ressemblait le français du XVIII<sup>e</sup> siècle ? Quel français parle-t-on en Belgique, au Canada, et en Afrique ? H. Walter, professeur de linguistique, donne ici un exposé très clair de cette évolution, avec des exercices pratiques (comment reconnaître les noms de ville, les dettes du français aux langues régionales) et des tableaux chronologiques. Elle évoque également le français tel qu'on le parle aujourd'hui, avec ses "nouveautés" grammaticales, ses mots issus de la

publicité du langage des media et des codes de communication des jeunes.

### **H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTE, SEXUALITE**

#### **Corps humain**

LAURENT (M.), dir., THERME (P.), dir.

*L'enfant par son corps.* Joinville-le-Pont : Actio, 1987. 272 p., fig., bibliogr. Index. (Actualité, recherche, sport.) ✎ 14

Cet ouvrage aborde le thème de l'enfant et du corps, et plus largement de l'éducation de l'enfant, de l'enseignement des activités physiques et sportives. L'approche est pluridisciplinaire : - historique et anthropologique (l'évolution du corps de l'enfant et du nouveau-né à travers la filiation des soins portés à l'enfant ; les pratiques corporelles attribuées à l'enfance et à l'adolescence, à travers l'histoire) ; - les processus psychiques et leur développement (le rôle et la place du corps dans les premières relations mère-enfant ; EPS, quels écarts peut-on constater entre les finalités et dispositifs de l'enseignement et ses résultats, avec des enfants en inadaptation scolaire ?) ; - les comportements moteurs (le développement du contrôle moteur à travers l'analyse expérimentale d'un mouvement d'approche de la main vers un objectif visuel ; l'articulation des processus sensori-moteurs et cognitifs dans la formation et le contrôle des actions senso-motrices chez l'enfant et l'adolescent) ; - la rénovation de l'enseignement des habiletés motrices (la situation de l'intervention pédagogique dans l'enseignement de l'EPS...

#### **Santé, éducation sanitaire**

CASTILLO (Filiberto).

*Le chemin des écoliers : l'éducation à la santé en milieu scolaire.* 2<sup>e</sup> éd. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1987. 373 p. (Questions.) ✎ 4

Pour l'auteur, la santé doit constituer une finalité importante du processus éducatif. Il dresse ici un tableau des acteurs de cette éducation (au niveau primaire, en Belgique) et de l'action qu'ils doivent avoir : les enfants, la famille, mais surtout l'Inspection Médicale scolaire et les enseignants qui devraient recevoir une formation spécifique. Celle-ci doit être donnée dans le cadre de l'École Normale et par le contact avec des équipes médicales formées elles-aussi à l'éducation à la santé. Cette sensibilisation doit s'inscrire dans le cadre du programme scolaire ; jusqu'à présent, l'action éducative contre la drogue, le tabac, l'alcool, la pollution, est le fait d'organismes privés. En annexe est proposée une série de suggestions pédagogiques à l'intention des instituteurs, centrée sur des thèmes généraux (le corps, l'environnement...).

CHOQUET (Marie), LEDOUX (Sylvie), MENKE (Hede).

*La santé des adolescents : approche longitudinale des consommations de drogues et des troubles somatiques et psychosomatiques.* Paris : La Documentation française, 1988. 143 p., bibliogr. (5 p.). (Analyse et prospective.) 11

Les auteurs ont effectué une enquête longitudinale de 1983 à 1985 auprès d'un échantillon de 480 jeunes fréquentant des établissements scolaires publics et privés, situés dans des villes moyennes. Leur approche est épidémiologique et clinique. Les résultats font apparaître qu'alcool (A.) et tabac (T.) ont été essayés par une majorité de jeunes, les médicaments psychotropes (M. P.) et les drogues illicites (D. I.) par une minorité. La consommation des drogues (A., T., M. P., D. I.) augmente parmi les garçons entre 16 et 17 ans, mais pas parmi les filles (exception faite pour le T.). La violence et les conduites déviantes sont liées à la consommation importante de T., d'A. ou de D. I., mais pas à la prise de M. P. Une majorité de jeunes, surtout les filles, souffre de troubles psychosomatiques ou dépressifs. Les facteurs de risque sont divers : le sexe, l'âge, la

scolarité, les facteurs familiaux, personnels, les facteurs liés aux modes de vie.

## K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

### Description des systèmes d'enseignement

HAMPEL (Robert L.).

*The last little citadel : american high schools since 1940.* Boston : Houghton Mifflin, 1986. XII-209 p., bibliogr. (30 p.). Index. 13

Cet ouvrage éclaire l'évolution de l'enseignement secondaire aux Etats-Unis depuis la seconde guerre mondiale. L'auteur analyse comment on est passé d'une institution rigide où la discipline, l'absence d'expression individuelle, l'enseignement académique prévalaient, au laissez-faire des campus actuels. Il examine les influences extérieures à l'école qui souvent annihilent les effets des réformes.

### Politique de l'enseignement

DURAND-PRINBORGNE (Claude).

*L'égalité scolaire par le coeur et par la raison.* Paris : Nathan, 1988. 392 p., bibliogr. (22 p.). 23

Il existe, en France, une tradition ancienne de refus des inégalités scolaires ; l'égalité scolaire est l'une des ambitions politiques majeure du système éducatif français. L'objectif de l'auteur est d'essayer de discerner les causes de ces inégalités, leur nature, les moyens d'y remédier. Il définit tout d'abord les termes de démocratisation, d'égalité, d'égalitarisme, d'élitisme. Les "explications-causales" de ces inégalités sont multiples : au niveau de l'élève (la différence dans les rythmes biologiques et d'apprentissage ; la discrimination à l'égard des filles ; la nationalité ; l'influence du milieu familial...) ; - au niveau de l'offre d'école (inégalités entre les régions et les départements, dans la répartition des établissements, dans les dota-

tions...); - au sein de l'école (inadaptation ou exagération dans la détermination des contenus d'enseignement ; le rôle des enseignants...). Les moyens qui pourraient être mis en oeuvre devraient concerner : l'attribution de moyens supplémentaires (emplois ou crédits) ; une modification de la pédagogie ; l'influence de la vie scolaire sur une politique de réduction des inégalités ; intégrer l'action et situer la réflexion dans le cadre d'un projet d'établissement.

GONTCHAROFF (Georges), BOULLIER (Jean-Michel).

*La décentralisation : l'éducation nationale. Les changements de structures (lois du 22 juillet 1983 et du 25 janvier 1985).* Paris : Syros-Alternatives, 1988. Vol. 8, 226 p. n° 4

La décentralisation dans l'éducation nationale a été réglée par les lois du 7 janvier 1983, 22 juillet 1983 et 25 juillet 1985. Ce premier volume analyse les changements structurels, en prenant comme base de travail les dispositions de la loi du 22 juillet 1983 : la planification scolaire et la gestion des EPLE (établissements publics locaux d'enseignement). L'Etat a accepté de décentraliser la responsabilité des contenants (bâtiments scolaires) mais a gardé celle des contenus (gestion des personnels, maîtrise des formations). On assiste donc, quant à la planification scolaire à un croisement en fonction des deux classifications que sous-tend la nouvelle répartition des compétences : niveau géographique (conseil municipal : écoles et classes maternelles et élémentaires ; conseil général : collèges ; conseil régional : lycées ; Etat : établissements d'enseignement supérieur) et niveau fonctionnel pour un même établissement il faut planifier les équipements, établir un programme prévisionnel des investissements, décider de la structure pédagogique, appliquer un schéma prévisionnel des formations. Les auteurs étudient enfin les conditions de création de l'EPLE ; la composition, les attributions de son conseil d'administration...

GONTCHAROFF (Georges), BOULLIER (Jean-Michel).

*La décentralisation : l'éducation nationale. Les changements de financement.* Paris : Syros-Alternatives, 1988. Vol. 9, 197 p. n° 4

La décentralisation dans l'éducation nationale a été réglée par les lois du 7 janvier 1983, 22 juillet 1983 et 25 juillet 1985. Ce second volume concerne les aspects financiers de cette décentralisation. La première partie étudie la responsabilité des investissements et du fonctionnement matériel des établissements ; les transferts de responsabilité et la répartition des charges entre les différents niveaux de collectivités locales ; la question des dotations destinées à couvrir les dépenses d'équipement ; le débat autour de l'état des bâtiments scolaires au moment du transfert et la réalité de l'engagement des collectivités locales à ce sujet. Les auteurs étudient ensuite les possibilités d'intervention (limitée) des collectivités locales dans le domaine de la pédagogie (organisation d'activités pédagogiques complémentaires, ouverture des locaux scolaires, modification des horaires) et la décentralisation des transports scolaires. Ils abordent enfin les problèmes soulevés : une meilleure coordination entre les établissements, l'évolution de la répartition des compétences, une classification des rapports entre l'Etat et les collectivités locales, une implication des citoyens.

LALIBERTE (Jacques).

*La formation fondamentale : la documentation française (1981-1986).* Montréal : CADRE, 1987. 239 p., bibliogr. n° 22

Ce dossier veut répondre à deux questions : comment se pose la question de la formation fondamentale en France ? Quel est l'état de la documentation française sur ce thème ? Parler de formation fondamentale, c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne : apprentissages d'ordre intellectuel, d'ordre affectif et social, et d'ordre physique. Les points suivants sont examinés ici : la réflexion actuelle sur l'école en France, la problématique de la formation fondamentale, les réformes relatives aux divers ordres d'enseignement, la redéfinition des contenus de

programmes. De nombreuses indications bibliographiques complètent ce dossier.

REID (Ken), HOPKINS (David), HOLLY (Peter).

*Towards the effective school : the problems and some solutions.* Oxford : Basic Blackwell, 1987. X-305 p., bibliogr. (28 p.). Index ☛ 4

Proposition de stratégies pour l'amélioration de la qualité et du rendement (en terme de succès scolaire) des écoles secondaires. Examen des problèmes majeurs : indiscipline, violence, absentéisme, désintérêt pour l'école, et suggestion de remèdes passant par l'encadrement psychologique et social des élèves et la recherche sur le terrain, par les professeurs concernés. Essai de description des caractéristiques de l'école "efficace".

### **Administration et gestion de l'enseignement**

HOYLE (Eric).

*The politics of school management.* London ; Sydney ; Auckland : Hodder and Stoughton, 1986. IV-188 p., bibliogr. (13 p.) Index. (Studies in teaching and learning.) ☛ 4

Cet ouvrage examine l'école en tant qu'institution et la gestion de cette institution par les directeurs, les responsables. D'une part les structures formelles du pouvoir sont présentées, d'autre part les divers moyens de pression informels - marchandages, conflits, négociations - sont révélés. Il existe encore peu de recherches sur ces micros politiques "manipulatoires" dont certaines sont dirigées vers des intérêts personnels regrettables mais d'autres vers le bien collectif. La nécessité d'une formation des directeurs et des enseignants à la gestion, à la prise de décision est soulignée.

PERIE (René).

*Organisation et gestion de l'éducation nationale.* Nelle éd. rev. et mise à jour. Paris : Berger-Levrault, 1988. 272 p.

Index. (Guides pratiques de l'éducation.) ☛ 4

La première partie de cet ouvrage étudie les structures et les fonctions des services de l'Education nationale : administration centrale, administration de l'académie, administration départementale. La seconde partie précise, après la promulgation des lois du 7 janvier 1983 et du 22 juillet 1983 sur la décentralisation de l'enseignement, comment s'opère la répartition des compétences dans l'administration scolaire, par grands secteurs concernés : la planification, le financement des dépenses, la formation continue, la gestion des personnels... Est également analysée la répartition des compétences dans l'administration de l'enseignement supérieur : organisation, opérations d'investissement, aide sociale aux étudiants...

### **L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT**

BOULOT (Serge), BOYZON-FRADET (Danielle).

*Les immigrés et l'école : une course d'obstacles. Lectures de chiffres (1973-1987).* Paris : L'Harmattan ; CIEMI, 1988. 192 p., tabl. (Recherches universitaires et migrations.) ☛ 11

Sur 12 millions d'élèves scolarisés dans le 1er et 2ème degrés, plus d'un million est de nationalité étrangère. A partir principalement de nombreuses sources statistiques, les auteurs analysent les structures et les modes de fonctionnement du système scolaire et en particulier le dispositif spécifique réservé aux élèves étrangers : enseignement du premier degré : taux de préscolarisation, proportion enseignement privé/public, cours de langues et cultures d'origine, classes ordinaires, classes d'initiation, classes spéciales... ; - enseignement du second degré : scolarité normale, réussite au brevet et au baccalauréat, classes d'adaptation, enseignement professionnel court, enseignement des langues vivantes... Certains facteurs d'échec ou de réussite scolaires peuvent être discernés : facteurs externes (C. S. P. des chefs de famille, niveau d'études des parents, taille des familles, lieu de naissance des enfants)

et internes (taux de préscolarisation, âge des enfants, taux de redoublement, procédures d'orientation).

## Enseignement secondaire

ECHO.

*Des rendez-vous manqués ? La classe de seconde. Une équipe d'enseignants témoinne.* Maurecourt : Editions universitaires - UNMFREO, 1988. 233 p., bibliogr. (2 p.). (Mésosonance altérologie.) ☞ 11

Conscients de leurs propres difficultés et de celles de leurs élèves entrant en classe de seconde de détermination, des enseignants de Bourges (réunis sous l'appellation ECHO) ont mené de 1981 à 1987 une recherche-action, où la parole des élèves exprimant leurs difficultés est devenue le moyen et l'objet de leur recherche. Cela devait permettre à ces enseignants de transformer leurs pratiques pédagogiques. Certains aspects de cette étude concernent les professeurs : la meilleure connaissance du milieu social de leurs élèves devant leur permettre de mieux situer leurs actions futures dans une réalité sociale et institutionnelle ; l'étude des procédures d'orientation en 1ère A, B ou S pouvait être une aide au repérage de stratégies pédagogiques susceptibles de mieux comprendre la diversité des élèves afin de réduire l'échec en seconde. D'autres aspects sont propres aux élèves : comment se représentent-ils l'institution scolaire ; l'importance que représente la rentrée ; l'angoisse de l'élève face à la notation ; l'importance des relations avec les copains ; l'insuffisance de l'enseignement de l'E.P.S.

ETEVE (Christiane), LAMBERT-CHESNOT (Odile), POSLANIEC (Christian), SAHORES (Marie-Berthe).

*Dix actions en faveur de la pratique de la lecture en collège, 1985-1986.* Paris : INRP, 1988. 93 p. ☞ 4

La circulaire du 12 mars 1985 : "Dix actions en faveur de la pratique de la lecture" définissait trois actions pour intensifier les relations entre l'école et ses partenaires, trois

initiatives pour développer des lieux pour la lecture, trois séries d'instruments pédagogiques et une incitation à l'écriture. Ce programme, mis en place en 1985, a été prolongé en 1986 ; 25 dossiers issus des académies (sur 27) ont été collectés et dépouillés. La synthèse en est présentée ici, elle concerne principalement le collège. Il en ressort notamment que le concept de lecture ne paraît pas aussi défini qu'il devrait l'être ; on constate la prise en compte du problème de la lecture fonctionnelle, l'apparition d'une préoccupation concernant des outils de lecture-plaisir, l'évolution de la fonction des CDI. Dans l'ensemble des activités de lecture proposées aux élèves, une catégorie n'est pas considérée comme telle : les activités d'introduction au simple plaisir de lire, sans autre souci didactique que l'accoutumance à l'acte de lecture.

## Enseignement technique et agricole

CHALENDAR (Jacques de).

*Ecole de la deuxième chance, deuxième chance de l'école : former des professionnels pour le 21<sup>e</sup> siècle. L'avenir des formations professionnelles des jeunes.* Paris : La Documentation française, 1988. Vol. 1, 230 p. ☞ 4

Un groupe de travail a été chargé par le Commissariat Général du Plan (novembre 1986-juin 1987) de définir ce que pourrait être, à long terme, en France, un enseignement professionnel de qualité. Ce groupe (réuni autour de J. de Chalendar), dresse, dans ce premier volume, un constat de la situation actuelle ; le rapport est centré sur la formation professionnelle initiale, l'ensemble des possibilités de formation offertes aux moins de 20 ans. La première partie analyse : - certains aspects des structures et du fonctionnement des appareils de formation (système d'orientation, mode de recrutement et de formation des enseignants...) ; - le mode de réponse de l'appareil de formation aux besoins économiques ; - les problèmes posés par l'insertion des jeunes. Dans une seconde partie, le groupe de travail développe une

série d'objectifs : adapter l'école au rythme de chacun et l'ouvrir sur la vie réelle ; transformer les filières de l'échec en chances de réussite ; après l'école, donner une deuxième chance de formation ; faire du niveau V le premier palier de qualification ; personnaliser les parcours de formation.

JALLADE (Jean-Pierre).

*Ecole de la deuxième chance, deuxième chance de l'école : former des professionnels pour le 21e siècle. La formation professionnelle à l'étranger : quels enseignements pour la France ?* Paris : La Documentation française, 1988. Vol. 2, 156 p. n° 4

Un groupe de travail a été chargé par le Commissariat Général du Plan (novembre 1986- juin 1987) de définir ce que pourrait être, à long terme, en France, un enseignement professionnel de qualité. Ce groupe (réuni autour de J. P. Jallade), dans ce second volume, fait le point sur les tendances et expériences étrangères en matière de formation professionnelle des jeunes (Etats-Unis, Japon, GB, RFA, Italie, Pays-Bas, Suède). Les auteurs ont choisi une approche thématique visant à comparer les situations nationales sur un certain nombre de points : les structures de formation, les flux d'élèves, l'orientation et la sélection, les contenus de formation, les formations professionnelles et l'emploi, les enseignements que l'on peut en tirer pour la France. Comme le soulignent les auteurs, le problème suscité par la liaison formation/emploi n'est pas seulement d'ordre économique, éducatif ou organisationnel. Il a des racines culturelles profondes... : il s'agit de savoir sur quels critères de compétences fonder les hiérarchies professionnelles et de légitimer les modes de promotion sociale.

### Enseignement supérieur

*Japan's private colleges and universities : yesterday, to-day, to-morrow.* Tokyo : Japan association of private colleges

and universities, 1987. XIX-248 p., tabl. Index. n° 13

Historique du développement des universités et collèges privés au Japon depuis l'ère Meiji vu dans l'ensemble de l'éducation supérieure (contrôle de l'Etat, expansion puis régression au moment de l'ultranationalisme, renouveau après la guerre de 1940. Description des structures et de l'organisation financière, des objectifs de l'enseignement supérieur privé. Place des universités japonaises dans le monde (influences de l'Occident).

### Education des adultes, formation continue

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'éducation permanente, la formation continuée...* Nancy : CUCES, 1988. 145 p. n° 3

Ce document présente dans une première partie les sommaires des principales revues consacrées à la formation continue, l'éducation permanente, la formation des adultes, depuis leur première année de parution (environ une vingtaine d'années) : *Actualités de la formation permanente, Connexions, Education et société, Education permanente, Etudes et expérimentations, Formation développement, Formation emploi, Pour, Pratiques de formation.* Dans une seconde partie, il présente les sommaires de revues qui, bien que non spécialisées dans les domaines concernés, ont consacré un article ou un numéro spécial à ces sujets.

## M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

### Les enseignants

CHOUCHAN (Michèle).

*Les nouveaux profs.* Paris : Savoir-livre, 1988. 112 p. (Les cahiers de Savoir-livre.) ✎ 4

De la recherche à l'université, ils portent tous le même nom : enseignant. Mais ils ne bénéficient pas du même grade dans la fonction publique, ils n'ont pas les mêmes goûts, les mêmes idées sur la vie en général, sur leur fonction. La COFREMCA a mené une enquête détaillée qui révèle les clivages et les aspirations du corps enseignant. Quels sont leurs objectifs professionnels ? Quelles sont leurs relations avec les parents d'élèves ? Qu'attendent-ils de leur formation ? Les enseignants veulent que leurs élèves sortent de l'école armés pour la vie, capables de s'adapter, mais sans sacrifier aux apprentissages fondamentaux. Ils sont disposés à voir leur fonction se modifier, à s'adapter aux nouvelles technologies. Mais rien ne pourra être entrepris si l'on n'envisage pas une augmentation massive des recrutements d'enseignants, qui passe par une revalorisation des salaires, une meilleure "image de marque" de la profession dans l'opinion publique.

### Formation des enseignants

CHARLES (Frédéric).

*Instituteurs : un coup au moral ! Genèse d'une crise de reproduction.* Paris : Ramsay, 1988. 265 p., tabl., bibliogr. (4 p.). (Essai.) ✎ 11

Le métier d'instituteur est en crise : les candidats boudent les concours de recrutement alors que l'Etat devra remplacer, dans les prochaines années, 40 % des instituteurs en activité. Les jeunes instituteurs se sentent mal à l'aise dans leur métier et refusent d'assumer la même fonction durant toute leur carrière. Tant que cette crise de "reproduction" ne sera pas réglée, l'objectif d'amener 7 enfants sur 10 au niveau du baccalauréat

sera difficilement tenable. L'auteur étudie ici, pour éclaircir les difficultés actuelles, l'évolution et les transformations du recrutement des instituteurs de 1953 à 1984 (dans deux Ecoles normales de Paris), le discours tenu par les normaliens, la constitution de leur identité sociale.

ZAY Danielle).

*La formation des instituteurs.* Paris : Editions universitaires, 1988. 235 p., bibliogr. (11 p.). (Savoir et formation ; 2.) ✎ 11

Dans une première partie, l'auteur étudie d'abord quelles sont les attentes sociales (des parents, des élèves) vis-à-vis du métier d'instituteur, comment celui-ci a évolué ; puis elle analyse les tendances et l'évolution de la législation sur les EN (treize régimes de formation différents en sept ans entre 1979 et 1986), afin de voir si cette législation répond aux exigences du métier et de cerner les raisons qui peuvent expliquer les choix actuels du législateur. Dans une seconde partie, elle procède à une analyse des programmes de formation, sur des échantillons variés, en 1982-83, puis 1984-85 : celle-ci montre que les établissements de formation ont considérablement évolué vers une adaptation aux demandes des enseignants qui les fréquentaient. Deux études de cas sur la formation initiale et continuée font comprendre comment se sont effectuées les adaptations nécessaires pour que le système puisse fonctionner à partir des injonctions du pouvoir central. La formation des enseignants du premier degré est au coeur des problèmes de "l'école de l'an 2000".

### Les personnels non-enseignants

HOYLE (Eric), éd., MACMAHON (Agnès), éd. *World yearbook of education 1986 : the management of schools.* London : Kogan Page ; New York : Nichols, 1986. 368 p., tabl., bibliogr. Index. ✎ 15

L'importance d'une direction efficace et d'une bonne formation des responsables dans les établissements scolaires est reconnue depuis longtemps aux Etats-Unis et plus

récemment en Grande-Bretagne et dans les autres pays. Cet annuaire offre une revue des recherches récentes dans ce domaine au niveau international. La mise en oeuvre de programmes de formation des chefs d'établissement dans différents pays est décrite. Des solutions données aux problèmes du déploiement des enseignants, des relations entre l'école et la communauté, de la délégation des responsabilités au personnel sont analysées.

LALANNE (Michèle).

*Formation des agents spécialisés des écoles maternelles : essai d'évaluation. Le cas des A.S.E.M. de Montauban (Tarn-et-Garonne).* Montauban : CRES, 1987. 121 p., annexes, bibliogr. (3 p.) ✎ 11

Ce rapport analyse les représentations que les ASEM (Agent Spécialisé des Ecoles Maternelles) se font de leur travail et de leur formation. Les ASEM ont pour fonction de donner des soins corporels aux enfants, l'entretien des locaux et du matériel scolaire, l'assistance au personnel enseignant dans la préparation matérielle des exercices scolaires. Une enquête a été menée auprès d'ASEM de la ville de Montauban, une partie ayant suivi un stage de formation, l'autre non. Les réponses permettent notamment de dégager les différences et similitudes entre les professions d'instituteur(rice) et d'ASEM, la façon dont celles-ci perçoivent la répartition entre travail ménager et éducatif. Si les ASEM apprécient de suivre une formation, elles ne semblent pas convaincues de son utilité ; la compétence ne se mesurant pas à un diplôme, mais à un état d'esprit (être maternelle avec les enfants, être propre et sérieuse, travailler dans de bonnes conditions...).

MANIEZ (Jean-Pierre), PERNIN (Claude).

DESPONDS-VLODAVER (Estelle), collab.

*Un métier moderne : conseiller d'orientation.* Paris : L'Harmattan, 1988. 349 p. (Logiques sociales.) ✎ 14

Qui sont les conseillers d'orientation que les élèves et leurs parents consultent de plus en

plus souvent ? Ces "acteurs" de la gestion moderne des rapports sociaux sont interrogés ici. Ils mettent en évidence ce qu'ils doivent aux conditions d'émergence et de professionnalisation de leur métier : dans les années 1920, l'oeuvre de Fontègne et de Mauzevin ; en 1928, la création de l'INOP, H. Piéron veut développer une théorie scientifique de l'orientation. Le 27 janvier 1944 est créé un diplôme d'Etat de conseiller d'orientation professionnelle. Dans les années 1950-1960, l'observation précoce sur l'enfant est revendiquée. Qu'en est-il maintenant ? Des interviews réalisés, on peut constater qu'il s'agit d'une profession jeune où l'on débute à un âge élevé, féminisée, diplômée. Les C. O. revendiquent leur professionnalisme et leur technicité. Il s'agit pour eux de rendre les adolescents capables et désireux de communiquer, de se projeter rationnellement dans la société et dans un avenir. Ils veulent apporter leur contribution à la "formation de l'homo oeconomicus".

## N - ORIENTATION, EMPLOI

### *Orientation scolaire et professionnelle*

*Education-économie : quel système éducatif pour la société de l'an 2000 ? Rapport présenté au ministre de l'Education nationale.* Paris : La Documentation française, 1988. 135 p., fig. (Rapports officiels.) ✎ 23

La réflexion sur le développement du système éducatif souffre encore d'une absence de perspective. L'existence d'objectifs sur le long terme est essentielle afin d'éviter les effets de mode et de donner cohérence à l'action. Ce rapport du Haut Comité Education-Economie tente de définir ce que pourraient être les grands traits du système éducatif de l'an 2000, plus particulièrement l'enseignement secondaire et supérieur. Il formule sept propositions principales, qui sont suivies des prises de position des grandes organisations socio-professionnelles françaises.

GUYOT (Marcel).

*Le psychologue face à l'orientation des élèves à la fin du premier cycle secondaire : validation des procédures utilisées dans un service d'OSP au terme de la scolarité obligatoire (élèves des sections classiques et scientifiques).* Berne : P. Lang, 1987. 253 p., tabl., bibliogr. (2 p.). (Publications universitaires européennes : psychologie ; 215.) ✎ 11

Cette monographie est consacrée à l'étude du cheminement des élèves "clients" d'un office d'orientation en Suisse. L'auteur a retenu tous les élèves de 15-16 ans issus de la dernière année des sections classiques et scientifiques du niveau secondaire inférieur de l'école neuchâteloise, qui avaient demandé une consultation d'orientation scolaire et professionnelle entre les années 1968-69 et 1975-76 et pour lesquels un dossier avait été constitué. Les informations contenues dans ces dossiers (données scolaires, données concernant la famille, aspects somatiques, l'efficacité mentale, les intérêts professionnels inventoriés ou déclarés) et celles recueillies auprès des psychologues conseillers ont été analysées et croisées en fonction de quatre critères : choix à 15 ans, réussite /échec après un an de formation, réussite /échec final, qualité de la réussite. En observant surtout la validité du 2ème et 3ème critères, on constate un nombre important de relations statistiquement significatives surtout dans le cas des dimensions scolaires, des groupes de tests mentaux et certains aspects de la personnalité.

### Emploi

ANTOINE (Françoise), GROOTAERS (Dominique), TILMAN (Francis).

*De l'école à l'entreprise : manuel de la formation en alternance.* Lyon : Chronique sociale ; Bruxelles : Vie ouvrière, 1988. 297 p. bibliogr. (6 p.) ✎ 4

L'alternance est ici comprise comme l'organisation dans un même processus de forma-

tion, de deux temps différents d'apprentissage, l'un sur le lieu de formation, l'autre en entreprise ; cette organisation comprend un temps pour l'exploitation pédagogique des expériences vécues dans les deux milieux, exploitation de leurs spécificités et/ou de leurs contradictions. La première partie de l'ouvrage étudie les contenus de la formation professionnelle, les apports respectifs de l'école et de l'entreprise dans ce domaine, comment mettre en place et organiser l'alternance, comment gérer sa dimension formative, la variété des stages existants. La seconde partie est consacrée à des outils pour l'exploitation pédagogique des situations d'alternance : les fiches méthodologiques sont classées suivant les publics auxquels elles s'adressent : formateurs, étudiants ; des fiches présentent également des notions et des informations complexes destinées aux étudiants.

*L'entreprise et les jeunes en Europe.* Luxembourg : Commission des communautés européennes, 1988. 92 p. ✎ 6

Ce document propose des comptes rendus d'expériences menées en Europe. Quatre axes ont été retenus : la collaboration école-entreprise ; quels acteurs locaux (entreprise, chambre de commerce...) utiliser pour développer l'emploi des jeunes ; comment s'appuyer sur les jeunes pour faire évoluer l'entreprise ; le partage du travail entre générations. Chaque thème fait l'objet de propositions directement issues de ces réalisations.

PROT (Baudoin), dir.

*La jeunesse inégale : de l'école à l'entreprise. Les leçons de l'étranger.* Paris : Economica, 1987. 134 p. ✎ 4

Les auteurs étudient ici comment la France a réglé les problèmes de formation des jeunes et de leur insertion dans le monde du travail. Pour cela, ils ont comparé les caractéristiques des systèmes éducatifs de sept pays et les modalités d'entrée des jeunes dans la vie active : France, RFA, Grande-Bretagne, Italie, Suède, Etats-unis, Japon. Quatre critères d'évaluation ressortent de cet

examen : la qualité de la formation générale selon le modèle japonais ; le rôle des entreprises dans la formation professionnelle selon le modèle allemand ; la souplesse du marché du travail selon le modèle américain ; l'importance des programmes publics spécifiques. Deux facteurs sont essentiels : la qualité de l'enseignement général dispensé au plus grand nombre et celle de l'enseignement professionnel qui repose sur l'action responsable des entreprises.

## O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

### L'établissement scolaire

DEFRANCE (Bernard).

*La violence à l'école.* Paris : Syros, 1988. 128 p., bibliogr. (8 p.). (L'école des parents.) ✎ 4

La violence qui s'exerce à l'intérieur d'un établissement scolaire, à l'égard des élèves ou des enseignants, peut avoir diverses formes : bagarres, rackets, vols, agressions d'enseignants, violence institutionnelle (méthodes et procédures d'orientation)... Mais elle n'est pas le lot ordinaire et quotidien de la majorité des établissements. Elle résulte souvent de la conjonction de plusieurs facteurs, internes et externes : la taille des établissements, la qualité de l'encadrement, le taux de l'échec scolaire, un cadre de vie dégradé, des difficultés familiales, des problèmes de racisme, de chômage ou de pauvreté. Des actions de prévention peuvent être mises en place, mais leur réussite suppose que soient remis en question les modèles habituels de la réussite scolaire, les modèles culturels et institutionnels dominants.

*Les persécutions entre enfants à l'école.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1988. 49 p. (Système de bourses du CDCC pour enseignants.) ✎ 4

Le thème de ce rapport s'exprime en anglais par le concept de "bullying" ; ce terme, sans véritable équivalent en français, évoque l'idée de sévices, physiques ou psychologiques, exercés à l'encontre d'un individu

faisant office de souffre-douleur. L'étude des persécutions entre enfants est un phénomène récent, les données provenant surtout des pays scandinaves. Ce premier séminaire voulait examiner l'ampleur de ce phénomène dans les écoles européennes, la tranche d'âge retenue étant celle des 6-16 ans. Trois points ont été analysés : la situation dans divers pays européens (Norvège, Royaume-Uni, Irlande), les caractéristiques personnelles et familiales des persécuteurs et de leurs victimes, les approches curatives et préventives ; en Norvège une stratégie en trois temps destinée aux enseignants a été mise en place : elle s'exerce au niveau de la famille, dans la classe et lorsqu'il y a constatation de brutalité. L'un des participants a souligné l'intérêt que pourrait représenter l'enseignement aux droits de l'homme au niveau de la formation pédagogique, et par conséquence, sur le comportement des élèves.

## P - METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

### Pédagogie

*L'enfant et l'échec scolaire.* Sciences et Vie, n° h. s., 1988, 156 p., ill. ✎ 4

Au sommaire de ce numéro spécial : le jeu, le plaisir et l'apprentissage ; le sens et la lecture ; les rythmes biologiques de l'enfant ; l'échec en orthographe ; mathématiques : le pourquoi et le comment ; les enfants fatigués ; la religion des notes ; l'illettrisme : l'abord neurologique ; la formation des enseignants ; la "déprime" des enseignants ; ordinateurs : pour quoi faire ?...

ALVES (Christian), POJE-CRETIEN (Joëlle), MAOUS-CHASSAGNY (Nicole). *Modèles pour l'acte pédagogique.* Paris : ESF, 1988. 223 p. (Science de l'éducation.) ✎ 23

Les enseignants traversent une crise : défaitisme, remise en cause de l'identité, non-reconnaissance... Mais pour certains d'entre

eux, l'acte pédagogique a un sens et produit des résultats tangibles. Les auteurs tentent ici d'expliquer les phénomènes, les paramètres qui constituent l'acte pédagogique, en dégageant des modèles qui permettent de comprendre les évolutions et les blocages. L'ouvrage s'organise autour de trois axes : 1- Le contexte. Les conditions d'émergence de l'acte pédagogique. 2- Un espace de positions, de propositions, de transformations. 3- Les mots de passe, la métaphore et l'élaboration du sens. D'une approche pluridisciplinaire, avec une alternance d'exemples et de réflexions théoriques, cet ouvrage étudie les situations de communication enfants/adulte et tente de contribuer à la réussite scolaire.

BRAUNER (Alfred), éd., et al.

*Itard inédit. Lieux de l'enfance, n° 14-15, 1988, 404 p., bibliogr. (5 p.)* ✎ 13

Jean-Marc-Gaspard Itard est mort il y a 150 ans, le 5 juillet 1838. Né en 1774 à Oraison, il fut un pionnier à de nombreux égards : le premier oto-rhino-laryngologiste, il fut le premier "médecin-éducateur" pour les enfants privés d'audition, mais il est surtout célèbre par sa tentative scientifique de "l'enfant sauvage de l'Aveyron". Les diverses contributions de ce numéro spécial mettent l'accent sur certains aspects novateurs de son oeuvre : la place de J. M. Itard dans la pédo-psychiatrie, la pédagogie ; l'inventeur du matériel éducatif ; le médecin physiologiste, otologiste, phoniatre. La seconde partie propose la reproduction d'écrits de J. M. Itard : *Des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron - Mémoire sur le mutisme produit par la lésion des fonctions intellectuelles...*

HOUSSAYE (Jean).

HAMELINE (Daniel), préf.

*Théories et pratiques de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique.* Berne : Peter Lang, 1988. Vol. 1, 267 p., bibliogr. (17 p.). (Exploration : pédagogie, histoire et pensée.) ✎ 14

Le "triangle pédagogique" serait composé de trois éléments : le savoir, le professeur et les élèves : voici la première des sept proposi-

tions de J. Houssaye. Les pédagogies peuvent s'inscrire dans trois directions, qui seront examinées une à une : enseigner - former - apprendre. L'enseignant doit choisir parmi ces trois options. L'École de Jules Ferry a fait son temps, et l'approche plurielle s'appuie sur des valeurs : philosophie de l'éducation, conceptions de l'homme, conceptions de la société. La possibilité de choisir la diversité, l'innovation, doit libérer des énergies pour viser à l'amélioration de l'acte pédagogique.

HOUSSAYE (Jean).

*Théories et pratiques de l'éducation : pratiques pédagogiques.* Berne : Peter Lang, 1988. Vol. 2, 295 p., bibliogr. (17 p.). (Exploration : pédagogie, histoire et pensée.) ✎ 14

Jean Houssaye s'interroge d'abord ici sur le pourquoi de son métier d'enseignant en philosophie, sur les contenus et la pédagogie de cette discipline, sur les difficultés de l'auto-discipline. Comment changer l'école ? Les étapes du parcours de l'auteur, depuis 1970 sont ici retracées, dans le cadre de l'évolution actuelle des tendances pédagogiques. Il analyse ici les structures : conseil de classe, redoublements, les personnages : le leader, ou "l'autre-même du maître", les redoublants ou "les remplaçants du professeur absent", l'inspecteur, le malaise de l'institution, pour déboucher sur un modèle de représentation de toute situation pédagogique. Cette analyse renvoie à celle menée dans le vol. 1 de cette étude, intitulée "Le triangle pédagogique" (rapport de trois éléments : le savoir, le professeur et les élèves).

## Organisation pédagogique

DINELLO (Raimundo), dir., PERRET-CLERMONT (Anne-Nelly), dir.

*Psychopédagogie interculturelle.* Cousset : Delval, 1987. 162 p., bibliogr. ✎ 15

Les diverses contributions de cet ouvrage ont pour objectif de nous aider à mieux comprendre un phénomène qui pour l'instant dépasse nos cadres habituels de pensée : la

rencontre accélérée de cultures différentes. Que va-t-il se passer ? Dans la première partie, les auteurs étudient les enjeux psychosociaux et pédagogiques de la migration en Europe. A. N. Perret-Clermont essaie de cerner les obstacles et les difficultés contenus dans le projet interculturel. La deuxième partie est centrée sur la communication, avec notamment l'étude des mécanismes qui rendent possible l'échange entre personnes de langues différentes et l'analyse de quelques phénomènes langagiers qui paraissent caractéristiques des différentes formes que peut prendre la communication interculturelle, et des liens qui existent entre les composantes sociales, culturelles et linguistiques de cette communication. La troisième partie propose des comptes rendus d'expériences de pratiques interculturelles dans le cadre et hors de l'école, et d'actions de formation d'enseignants à la pédagogie interculturelle.

### **Méthodes d'enseignement et méthodes de travail**

ARMOGATHE (Daniel).

*La synthèse des documents.* Paris : Dunod, 1988. 149 p. 33 9

L'opération de synthèse d'un document ne se résume pas à associer des idées et à les présenter en ordre séparé, ni même seulement à distinguer les termes entre lesquels s'établit la relation. Elle consiste à penser la relation elle-même. La première partie de cet ouvrage expose une méthodologie qui devrait permettre de réaliser dans de bonnes conditions un travail de synthèse ; elle comprend cinq étapes successives : la lecture, l'analyse, la confrontation, le plan de la note de synthèse, la rédaction de la note de synthèse. La deuxième partie propose dix exercices corrigés, la troisième partie trois exercices non corrigés qui permettent de s'entraîner à l'épreuve de synthèse.

### **Curriculum et programmes d'enseignement**

CARPENTIER (D.), LECOQ (B.), ROOSEN (A.).

### **Interdisciplinarité et pédagogie par projet dans l'enseignement professionnel.**

Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale, 1987. 86 p. (Pédagogie et recherche ; 21.) 33 61

Le but de ce rapport est de montrer que l'interdisciplinarité et la pédagogie par projet sont présentes dans l'éducation en Belgique. Après avoir évoqué les raisons de la mise en oeuvre de cette recherche-action, les auteurs évoquent quelques-unes des réalisations, tant dans le réseau officiel que dans le réseau libre. Des repères bibliographiques complètent ce descriptif. Dans la seconde partie, les auteurs indiquent les moyens de promouvoir la méthodologie (avec en particulier une description de projets menés dans le cadre de la recherche-action : réalisation de tee-shirts, de chassis de fenêtres, voyage...) et expliquent comment se structurent les interventions dans l'équipe éducative.

### **Evaluation**

AVALOS (Béatrice), éd.

*L'enseignement aux enfants démunis : une étude ethnographique en Amérique latine.* Ottawa : CRDI, 1987. 193 p. bibliogr. 33 11

Cet ouvrage est une étude sur les processus conduisant à la réussite ou à l'échec scolaire dans quatre pays d'Amérique latine : Bolivie, Chili, Colombie et Venezuela. Les classes étudiées ont été celles des quatre premières années scolaires, de régions urbaines et rurales sous-économiquement faibles. Pour chaque pays, un échantillon du matériel illustre les différents aspects du processus observé : le mode d'enseignement en classe en Colombie, les différences entre un type d'école et l'autre au Venezuela, une façon de provoquer l'échec chez les élèves de première année au Chili, comment un enseignant jugé "différent" réussit à éduquer les enfants boliviens. Si les situations diffèrent, on distingue un certain nombre de récurrences, que les chercheurs classent en processus "observés" à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (despotisme bienveillant ; l'apprentissage : une question de "bon rende-

ment" et de "propreté"; un étiquetage dévalorisant) et idéologies "induites" des enseignants (idéologies déterministes ; traditionalisme pédagogique).

COTTIN (G.), CUIN (C. H.), GUYOT (J. C.), LOUBET (P.), RIOUAL (C.).

PLAISANCE (Eric), préf.

*L'échec scolaire : processus d'identification et prise en charge spécialisée.* Paris : PUF ; CTNERHI, 1988. 258 p., tabl., bibliogr. (8 p.). (Flash informations.)

☛ 11

L'objet de cette recherche est l'étude de l'ensemble du processus ayant pour origine le constat des difficultés scolaires d'un enfant et pour terme sa prise en charge éventuelle par des institutions spécialisées. L'enquête s'est déroulée dans le cadre de l'intersecteur infanto-juvénile A de la Gironde, auprès d'instituteurs qui, dans leur classes, avaient accepté de désigner des élèves qu'ils estimaient être en échec scolaire ou en difficulté. Ils tracent tout d'abord le portrait de ces instituteurs (origines, formation, représentation de la structure d'offre de prise en charge, idéologies professionnelles et interprétation des difficultés scolaires) et des enfants (origines, type de prise en charge proposée...). Dans un deuxième temps, ils étudient la personnalité des groupes socio-professionnels appartenant au système de prise en charge spécialisée et médicale : psychologue scolaire, orthophoniste, psychiatre. Il semble découler de cette enquête que les instituteurs connaissent mal ce système de prise en charge et font preuve d'un certain fatalisme vis-à-vis des enfants en échec. Tant les enseignants que les médecins expriment leur crainte quant à une médicalisation de l'échec scolaire.

GIROD (Roger), DUPONT (Jean-Blaise), WEISS (Pierre), et al.

*L'éventail des connaissances : niveau des recrues dans quelques domaines.* Aaran : Sauerlander, 1987. XVI-424 p., tabl., fig. (Examens pédagogiques des recrues ; 9.)

☛ 11

Cette enquête a concerné l'ensemble de la population des recrues 1984 (environ 35 000), en Suisse allemande, française et italienne. Elle porte sur les degrés réels de culture et de compétence. Les examens pédagogiques des recrues comportaient des épreuves de lecture, calcul et des tests psychologiques. La comparaison avec des enquêtes réalisées à d'autres dates (1879 et 1914) fait apparaître un niveau très médiocre, sauf pour les langues. Pour l'auteur, ces résultats ne sont pas totalement imputables à l'enseignement. L'évolution des techniques, celle de l'économie et celle du genre de vie en sont la source majeure. Les exigences de la vie actuelle rendent moins nécessaires certains savoirs et accroissent la demande d'autres compétences. Il est sans doute vain d'escompter que des réformes pédagogiques puissent déclencher des bonds en avant dans les domaines que l'évolution de la civilisation ne favorise pas.

## R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE EDUCATIVE

### Communication audiovisuelle

LAZAR (Judith).

*La télévision : mode d'emploi pour l'école.* Paris : ESF, 1988. 128 p., bibliogr. (2 p.). (Science de l'éducation.)

☛ 23  
L'objectif de cet ouvrage est d'attirer l'attention sur les conséquences de l'omniprésence de l'image dans notre culture. Quelle que soit leur appartenance, sociale, raciale ou autre, tous les enfants présentent un très important bagage de culture d'images : nous sommes en présence d'une base de culture commune partagée par chaque enfant. L'École a tout à sa disposition pour puiser dans cette culture de base et établir un chemin vers une culture globale. L'auteur analyse tout d'abord l'apport le plus important de la télévision : le changement de perception (perception de l'espace-temps, de la cellule familiale) et le rôle des parents et des enseignants dans l'éducation du regard de l'enfant. L'initiation au monde de l'image peut commencer dès l'école maternelle et se pour-

suivre à l'école primaire. C'est la période où la distinction entre lecteurs et non-lecteurs va s'établir et s'accroître ; et c'est la période où l'école devrait équilibrer, exploiter cette culture télévisuelle. Par exemple, utiliser les émissions préférées des enfants pour l'apprentissage du vocabulaire, leur expliquer les caractéristiques de l'image.

## S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

### Enseignement des langues et de la littérature

CHENOUF (Yvonne), dir., MILLOT (Rolande), dir.

*Lecture et petite enfance.* Paris : AFL, 1987. Pag. multiple, fig. 4

Ce document est composé de trois dossiers. Le premier : "L'enfance de lire" propose des données statistiques sur la lecture et l'école, des témoignages sur la littérature enfantine, et une réflexion sur la nécessité d'une familiarisation précoce à l'écrit des enfants d'âge préscolaire. Le deuxième dossier est consacré à "Lire avant deux ans" : les différents stades du développement de l'enfant... Le troisième dossier concerne la lecture chez les deux-cinq ans : la pédagogie des pré-requis, les situations d'écrits rencontrées dans la vie quotidienne, le rôle des parents. Quelque soit l'âge de l'enfant, les auteurs tiennent à souligner ce rôle essentiel des parents, mais comme il est noté : "même en coordonnant leurs actions, l'école, la bibliothèque et le centre de loisirs seront limités dans leurs actions si le milieu de l'enfant ne l'aide pas à devenir lecteur".

*Etre dans l'incapacité d'apprendre : Learning disabilities and brain function. Colloque franco-norvégien, Stavanger, 31 mars-3 avril 1987.* Les Cahiers du CTNERHI, n° 41, 1988, 114 p. 15

Ce cahier présente les différentes interventions (des neurologues, des psychiatres, des sociologues, des pédagogues) du colloque de Stavanger (1987) sur les "Learning disabili-

ties" ou "Incapacités à apprendre" leur fréquence, leur étiologie. En France, la dyslexie et la dysorthographe concerneraient 8% des enfants scolarisés. Les interventions, les séances plénières ont eu pour sujets : dyslexie et anatomie de la symétrie et de la dominance ; approche neuropsychologique des difficultés d'apprentissage chez l'enfant ; la dyslexie : point de vue développemental et processuel ; les dyslexies-dysorthographies acquises d'origine neuropsychologique. Les thèmes des ateliers ont été les suivants : la latéralité, nouvelles techniques pour l'évaluation de la dominance cérébrale ; apports des technologies nouvelles dans l'éducation des handicapés ; conséquences sociales de l'étiquetage ; les différentes approches thérapeutiques ; fonction cérébrale et émotion ; étiologies et pathogenèse ; les conditions sociales, culturelles et pédagogiques défavorables à l'apprentissage ; la formation des enseignants face aux difficultés d'apprentissage...

FERREIRO (E.), GOMEZ PALACIO (M.).  
*Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.* Lyon : CRDP, 1988. XXII-409 p. Index. 11

Le texte étudie les processus individuels de l'apprentissage observés du point de vue de l'enfant : la psychogénèse du lire/écrire. L'auteur observe l'enfant lorsqu'il est un sujet non-lecteur ; elle cherche à observer ce que le sujet fait et sait faire avec l'écrit (ici l'espagnol) avant de savoir lire-écrire, comment il conçoit et construit l'acte d'écrire. Une recherche a été menée au Mexique en 1980-1982 sur un échantillon de mille élèves de 6 ans ; des entretiens individuels ont été réalisés au cours de 4 moments différents de leur première année scolaire. Dans la 1ère partie, a été étudiée la production d'écritures sans modèle, lors de la 1ère et de la 4ème séances. Dans la 2ème partie, a été analysée l'évolution des productions d'écriture au fil des 4 séances (à 4 niveaux : pré-syllabique, syllabique, syllabico-alphabétique, alphabétique). La 3ème partie présente les résultats obtenus dans l'interprétation de textes ac-

compagnés d'images et les productions écrites référées à certaines images. La 4ème partie analyse les processus d'assimilation de l'information relative à la langue écrite à 2 niveaux : celui des mots qui composent une phrase et celui des syllabes qui composent le prénom.

KEYSERS (Ralph Bernard).

*La dynamique du dialogue et l'enseignement de l'allemand : conception et élaboration d'un manuel par des jeunes de 12-25 ans.* Francfort : Peter Lang, 1987. 252 p., bibliogr. (14 p.). (Publications universitaires européennes : langue et littératures allemandes ; 972.) ✎ 11

La progression grammaticale est parmi les progressions possibles celle qui a été retenue par les auteurs de manuels d'allemand 2ème langue (classe de 4ème) comme clé de voûte pour leur méthode. Adopter une autre démarche utilisant une progression par centres d'intérêts, semble plus répondre à la motivation des jeunes de 12 - 15 ans. Une enquête a été réalisée auprès de jeunes Allemands et Français pour déterminer les thèmes susceptibles de les motiver en vue de l'étude d'une langue ; des dialogues ont été créés ; "testés", les textes définitifs ont été retenus pour l'élaboration d'une méthode : "Schüler Wie Wir". Afin de vérifier son hypothèse (importance de la motivation, nécessité de l'authenticité des situations proposées dans les manuels), l'auteur soumet son propre manuel et d'autres manuels plus traditionnels à une analyse comparative (grille de classification des dialogues de J. Schwitalla, modèles de communication de B. Gutzat...) Il étudie les implications didactiques de sa méthode et sa conformité avec les instructions officielles.

LIVA (Angeline).

FJALKOW (J.), dir.

*L'auto-langage et l'apprentissage de la langue écrite.* Toulouse-le-Mirail : Université, 1987. 2 vol., 295 p.+10 p., ann. bibliogr. (14 p.) ✎ 11

Dans l'avant-propos de cette thèse, l'auteur indique qu'il a choisi d'axer sa réflexion sur

deux points : l'auto-langage et sa mise en place d'une part, l'auto-langage et les pédagogies d'apprentissage de la lecture. L'auto-langage se différencie de la subvocalisation, et est plutôt "un langage qui renvoie à la pensée verbale de Vygotsky". Comment se met en place cet auto-langage pour les enfants qui entendent correctement, et pour les enfants sourds ? Quel rôle joue-t-il dans l'acquisition de la langue écrite ? Comment arriver à la lecture silencieuse ? De nombreuses annexes détaillant les épreuves et les modalités des expériences menées sur les enfants bien entendants complètent ce document.

*Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme.* Europe sociale, n° 2, suppl., 1988, 29+CLXXI p., bibliogr. (16 p.) ✎ 23

Ce rapport présente les mesures prises, depuis 1984, par les 12 états membres de la Communauté européenne pour lutter contre l'analphabétisme. Chaque rapport fournit un descriptif du système d'enseignement pour ce qui a trait à la période de scolarité obligatoire et aux mesures de contrôle de la fréquentation scolaire ; sont ensuite étudiés les problèmes d'analphabétisme tels qu'ils se posent dans chaque pays et les mesures prises pour lutter contre ce phénomène. En annexe est proposée une bibliographie couvrant la période janvier 1985-janvier 1988.

VECK (Bernard), dir.

*Production de sens : lire/écrire en classe de seconde.* Paris : INRP, 151 p. (Rapports de recherches ; 1988/1.) ✎ 11

Cette recherche est la première étude délibérément didactique entreprise en français au niveau du second cycle. Il s'agissait de définir, en première approche, la façon dont se structure et fonctionne la discipline scolaire "français", en partant de la réalité de l'enseignement en classe. Les auteurs ont choisi d'étudier le "noyau fédérateur" de la discipline : l'enseignement de la littérature et, plus précisément, le commentaire composé, tel qu'il est défini pour l'épreuve anticipée de français au baccalauréat, par les I. O. A partir d'un corpus de copies, ils analysent

les connaissances qui ne relèvent pas directement de l'analyse textuelle (il s'agit de savoirs de référence : histoire littéraire, histoire, sciences humaines) ; ils étudient les problèmes posés aux élèves par la réalisation de l'introduction et de la conclusion, l'utilisation des citations, qui révèle les difficultés liées à la lecture des textes littéraires. Ils analysent enfin l'argumentation : les connecteurs, les moyens d'argumentation... Deux groupes de problèmes semblent apparaître : l'un d'ordre épistémologique : le texte littéraire est souvent ignoré dans sa dimension d'objet d'étude ; le second concerne le contrat didactique.

### **Enseignement des sciences humaines et sociales**

FABIANI (Jean-Louis).

*Les philosophes de la République.* Paris : Editions de Minuit, 1988. 177 p. Index. (Le sens commun.) n° 13

"La philosophie française du tournant du siècle, à l'exception de l'oeuvre de Bergson, est bien oubliée". Cet ouvrage tente de montrer que la situation de cette discipline aujourd'hui ne peut s'expliquer que par rapport aux conditions sociales de son apparition au siècle dernier. A travers l'analyse des transformations du corps professoral entre 1880 et 1914 et l'étude des programmes des classes de philosophie, l'auteur expose "les métamorphoses qui conduisent les disciplines du sommet vers les marges", pendant la IIIe République.

LASSARRE (Dominique), LUDWIG (Dominique), ROLAND-LEVY (Christine), WATIEZ (Marie).

*Education du jeune consommateur : les sources d'information économique des enfants de 11-12 ans. Etudes exploratoires.* Paris : Université René Descartes ; Laboratoire de psychologie sociale, 1987. 115 p., annexes, bibliogr. (6 p.) n° 11

L'objectif des cinq études réunies ici est d'approfondir nos connaissances sur les sources

d'information des enfants (10-12 ans), la crédibilité et leur compréhension des phénomènes économiques ; les enfants étant de plus en plus perçus comme des consommateurs. Dans la première étude, les chercheurs ont centré leurs entretiens sur la connaissance, par les enfants, de trois secteurs économiques : les boissons pour les jeunes, les compagnies d'assurances, l'emploi des jeunes. La seconde étude a cherché à analyser la manière dont les enfants utilisaient les informations économiques mises à leur disposition (toujours sur ces trois mêmes thèmes) : les publicités écrites, les spots publicitaires, les articles extraits d'ouvrages scolaires. Les trois études suivantes sont centrées sur des sources d'information particulières : la publicité télévisée (comment de jeunes consommateurs comprennent et analysent la télévision publicitaire) ; le supermarché (analyse des comportements suivant les rayons) ; la famille (analyse de récits obtenus à partir de planches dessinées pour analyser l'influence en profondeur du milieu familial sur la perception de situations économiques).

### **Education artistique**

KABALEVSKY (Dmitri).

*Un compositeur parle de l'éducation musicale.* Paris : UNESCO ; Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1987. 159 p. (Science de l'éducation.) n° 4

Dmitri Kabalevsky (1904-1987), compositeur soviétique, a écrit des opéras, des symphonies, des concertos... ; il a été notamment secrétaire du Conseil de l'Union des compositeurs de l'URSS et rédacteur en chef du journal "La musique à l'école". Bien qu'exprimé en termes de l'expérience personnelle de l'auteur dans le contexte du système d'enseignement soviétique, son ouvrage s'adresse à toute personne intéressée par l'éducation musicale. La première partie est une réflexion théorique sur la rénovation de l'enseignement musical en URSS dans les années post-révolutionnaires et suivantes, sur les principes et les méthodes qui ont sous-tendu cette réforme. Dans la deuxième partie, Kabalevsky mon-

tre comment l'on doit parler et écrire au sujet de la musique aux enfants et aux adultes ; il souligne la nécessité d'encourager la capacité des enfants à improviser et à créer. La troisième partie est la reproduction de discours prononcés à la Société internationale pour l'étude musicale (en 1966, 1968...) sur le thème de l'enfant et la musique.

MASON (Rachel).

*Art education and multiculturalism.*  
London ; New-York: Croom Helm,  
1988. 183 p., bibliogr. (10 p.) Index.  
14

L'auteur rapporte son expérience des programmes artistiques à l'école primaire fondés sur une stratégie d'enseignement multiculturel pour répondre à la diversité ethnique des écoles britanniques modernes. Elle commente les différentes initiatives de la réforme multiculturelle du curriculum et les expériences de planification d'un programme interdisciplinaire utilisant les arts et travaux manuels comme support d'acquisition de connaissances plus larges et comme moyen d'expression d'identité pour les enfants.

CARRIERE (Jean-Claude), préf., MARTINEAU (Monique), dir.

*L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel.* Paris : Cerf ; CFPJ, 1987. 302 p., ill. (CinémAction ; 45.) 4

Dans son premier chapitre, cet ouvrage rappelle les grandes étapes de l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel à l'école puis ses développements actuels, de l'école élémentaire aux universités : enseignements optionnels, diplômes préparés, écoles professionnelles... Il rapporte aussi les témoignages des enseignants, des élèves et des étudiants et leur point de vue sur les débouchés de telles formations. En outre, on y trouve un annuaire très complet des enseignements (du DEUG aux diplômes de 3e cycle) dispensés en France, un recensement de 500 thèses sur le cinéma et l'audiovisuel, et un annuaire des 1800 enseignants et formateurs du secteur public.

## Education physique et sportive

MERAND (R.), DHELLEMES (R.).

*Education à la santé : endurance aérobie, contribution de l'éducation physique et sportive.* Paris : INRP, 1988. 72 p., annexes, tabl. (Ecole, collège.) 11

Les auteurs ont envisagé une étude approfondie des conditions didactiques du développement de l'endurance au cours de la période 9-13 ans ; mais comme ils le soulignent, il s'agit ici de présenter plus "le bilan d'une étape dans la mise en oeuvre, progressive, d'un projet d'étude approfondie" qu'un rapport de recherche. Dans une première partie, ils explicitent en quoi les pratiques dominantes sont la résultante d'une évolution amorcée en 1970 : pour cela, ils analysent les articles parus entre 1970 et 1987 : santé, capacité, aérobie, didactique de l'entraînement en milieu scolaire. En ce qui concerne l'entraînement, quatre niveaux d'organisation ont été retenus : l'entraînement comme classe d'action, contenu, thème interdisciplinaire, alternance entre pratiques finalisées et cycles d'enseignement. Les auteurs concluent sur une évaluation des objectifs annoncés dans le projet de recherche.

## T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2).

*Enseignement des sciences.* Paris : INRP ; UDP, 1988. 339 p., bibliogr. 15

Les communications orales ont eu pour thème : - Sciences physiques et informatique, quelques perspectives de recherche pédagogique - outils logiciels : expérimentation, analyse, critique - Systèmes experts et résolution de problèmes en chimie - Images - Méthodes numériques et modélisation - Conception assistée par ordinateur - Automatique et conduite de procédés. Les démonstrations ont concerné les acquisitions de mesures pour la mécanique, pour l'électricité, la construction d'interfaces et programmes d'acquisition de données, utilisation de progiciels...

*Evaluation du programme de mathématiques, fin sixième, 1987.* Paris : APMEP, 1987. 120 p., annexes n° 11

De nouveaux programmes ont été appliqués en 6ème à la rentrée 1986. L'APMEP a souhaité faire le point, à la fin de l'année scolaire 1987, sur la façon dont ces programmes ont été accueillis et appliqués. Des questionnaires ont été envoyés auprès de 900 classes, un échantillon de 200 élèves a été retenu, l'évaluation s'est déroulée de mars à juin 1987. La première partie du document porte sur le savoir des élèves : quelles sont les compétences exigibles ? Quel est le pourcentage d'élèves possédant telle capacité ? Les questions concernaient les sujets suivants : connaissance du vocabulaire et des figures géométriques ; traces, constructions ; symétrie orthogonale ; domaine numérique, techniques de calcul, fractions et pourcentages ; problèmes ; repérage. La seconde partie porte sur l'avis des enseignants quant aux qualités et aux défauts de ce programme : les horaires, les aides reçues pour la mise en place de ces nouveaux programmes, les auxiliaires pédagogiques.

LABORDE (Colette), dir.

*Colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique. Novembre 1988.* Grenoble : La Pensée sauvage, 1988. 351 p., bibliogr. (Recherches en didactique des mathématiques.) n° 21

Ce premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique s'est tenu en novembre 1986 à Marseille-Luminy. Il a été organisé autour de cinq thèmes choisis en fonction de l'état d'avancement des travaux correspondants dans les deux communautés : 1 - les modèles théoriques du fonctionnement des rapports entre enseignant et élèves en classe de mathématiques, 2 - le processus d'élémentarisation des mathématiques, qui vise à leur conférer une homogénéité et une unité internes tout au long du cursus scolaire et universitaire et le processus de transposition didactique, 3 - les aspects cognitifs des processus d'apprentissage : conceptions des

élèves, construction et fonctionnement des connaissances des élèves, 4 - la didactique de l'informatique, l'interaction entre apprentissage des mathématiques et apprentissage de l'informatique, 5 - les liens entre les recherches et la pratique professionnelle des enseignants.

NIMIER (Jacques).

MAISONNEUVE (Jean), préf.

*Les modes de relations aux mathématiques : attitudes et représentations.* Paris : Méridiens-Klincksieck, 1988. 304 p., bibliogr. (8 p.). Index. (Psychologie sociale.) n° 11

A partir d'entretiens cliniques d'élèves et de professeurs de mathématiques, du dépouillement de deux enquêtes (élèves et professeurs) provenant de six pays, l'auteur veut mettre à jour les différents modes d'investissement des mathématiques et les fonctions que cet objet peut avoir dans la dynamique psychique inconsciente de toute personnalité. Dans une première partie, il montre comment les mathématiques sont investies des fantasmes les plus personnels, propres à chacun, mais empruntant aussi des éléments aux fantasmes collectifs propres à notre société. Ces fantasmes ne sont en définitive que l'expression des mécanismes de défense utilisés par les élèves à l'égard des mathématiques (mécanismes d'introjction, de réparation, d'évitement, de refoulement). Dans une seconde partie, il analyse comment les mathématiques peuvent tenir une place dans la construction d'une personnalité en y remplissant diverses fonctions (au service du sur-moi, du moi idéal, du moi). Il existe un lien entre ces fonctions de l'objet mathématique et les choix pédagogiques. Cette étude permet de repérer quatre modes de relations à l'objet mathématique : un mode de maîtrise, un mode anaclitique, un mode schizoïde et un mode persécuteur.

ORPWOOD (Graham), WERDELIN (Ingvar).

*Science et technique dans l'enseignement primaire de demain.* Paris : UNESCO, 1987. 246 p., tabl., bibliogr. (6 p.).

(Études et enquête d'éducation comparée.) ☞ 13

Au cours de la 39<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation; l'UNESCO a tenu à mettre en relief la nécessité d'un renouvellement de l'enseignement primaire et sa généralisation dans les pays où cet enseignement n'est pas encore une réalité. L'enseignement de la science et de la technique peut être un des facteurs de cette évolution et donc du développement social et économique. A partir de questionnaires envoyés aux Etats membres, de publications du BIE et d'autres organismes, les auteurs ont pu analyser successivement : les contextes de l'enseignement scientifique et technique à l'école primaire, la structure et le contenu des programmes d'enseignement, le système de transmission de l'enseignement, le renouvellement de l'enseignement scientifique et technique. Si la science à l'école n'est plus perçue comme une matière élitiste destinée au petit nombre qui poursuivra ses études de sciences à l'université, de nombreux obstacles existent encore : économiques, les problèmes de formation des enseignants et du système d'évaluation, les différences entre le programme prévu et le programme enseigné, l'approche trop traditionnelle de l'enseignement.

Un, deux... beaucoup, passionnément ! : les enfants et les nombres. Paris : INRP, 1988. 128 p., fig. (Rencontres pédagogiques : recherches/pratiques, élémentaire ; 1988/21.) ☞ 12

Les travaux présentés ici sont extraits d'une recherche plus vaste qui a pour perspective de recenser les premiers apprentissages numériques en liaison étroite avec les activités de résolution de problèmes, dans le cadre du cycle des apprentissages 5-8 ans. A la maternelle, certains enfants ont des connaissances dans le domaine numérique plus étendues que d'autres enfants ; à l'entrée au CP, ils ont déjà des chances extrêmement différentes. Il s'agit de fournir en maternelle un lot d'expériences dans le domaine numérique qui permet d'enrichir le "back-ground" de ceux qui ne bénéficient pas d'un éveil à ce niveau dans le cadre socio-familial. Ce do-

cument fournit des éléments de réflexion, illustrés de quelques propositions d'activités avec les élèves : comment prendre appui sur les compétences initiales des élèves ? pour un enfant de 6-7 ans, à quoi peuvent servir les nombres ? pourquoi et comment s'appuyer sur des problèmes pour développer les apprentissages numériques ? les phases dans l'apprentissage de la désignation des nombres.

UPINSKY (Arnaud-Aaron).

*Clefs pour les mathématiques.* Paris : Seigners, 1988. 303 p. (Clefs.) ☞ 4

Si l'on constate dans notre société, l'omniprésence "incontournable" des chiffres, il faut comprendre que ces chiffres ne "vivent" jamais seuls et qu'ils ne sont que la partie visible de la logique mathématique qui les sous-tend. Cette logique s'appelle mathématique, et son règne absolu date de Galilée. Personne ne saurait ignorer que les mathématiques sont officiellement reconnues comme la discipline "reine" et le critère majeur de la sélection scolaire. Dans cet ouvrage, l'auteur, chef de file de la nouvelle génération de mathématiciens, met en oeuvre une pédagogie historique qui permet au lecteur de découvrir les grandes étapes successives de la connaissance mathématique et de comprendre ce que sont les mathématiques, à quoi elles servent, comment les aborder dans l'enseignement, comment les maîtriser.

WEIL-BARAIS (Annick), CORROYER (Denis).

*Manuel pratique de méthodologie pour la recherche en didactique des sciences expérimentales : analyse des données.* Paris : LIREPT, 1987. 49 p., annexes, bibliogr. (3 p.). ☞ 31

Ce manuel est le fruit d'une pratique de l'enseignement des techniques de recherches destiné aux étudiants en DEA de didactique des disciplines, option sciences expérimentales, dispensé à l'université Paris 7. Il se présente sous forme d'un ensemble de fascicules ; chaque fascicule correspond à un problème donné, ce premier fascicule est consacré à l'analyse des données. Les exem-

ples sont choisis pour leur valeur illustrative ; à chaque fois, les solutions possibles au problème proposé sont étudiées, montrant que les choix à effectuer dépendent de considérations multiples (théoriques, pratiques, financières). Bien que les exemples choisis soient extraits de recherches en Didactique de la physique et de la biologie, ce manuel peut être utile à tous les chercheurs en didactique, aux psychologues, aux spécialistes des Sciences de l'éducation, intéressés par une présentation "par l'exemple" des techniques de recherche.

### **Informatique et enseignement**

DUFOYER (Jean-Pierre).

*Informatique, éducation et psychologie de l'enfant.* Paris : PUF, 1988. 233 p., bibliogr. (12 p.). (Le psychologue ; 100.)

☛ 4

A la rentrée scolaire de 1986, l'informatique devenait matière d'enseignement en 6ème dans les collèges, à la suite du Plan Informatique pour Tous qui permettait l'introduction généralisée d'ordinateurs dans les établissements scolaires. Quels changements sont apparus avec cette nouvelle technologie ? L'auteur examine ici le rôle de l'ordinateur dans la classe et les modifications pédagogiques qu'il entraîne ; l'informatique au service des enfants ayant des difficultés scolaires. En annexe sont évalués 43 didacticiels (auteurs - éditeurs - niveau - sujet - facilités d'utilisation). Dans le chapitre 2, sont analysés les rapports entre programmation et psychologie : la manière dont les sujets analysent les problèmes et construisent organigrammes et schémas, la détection et la correction des erreurs, la complexité de l'activité cognitive. Un glossaire des termes utilisés en informatique complète le tout.

GUIMOND (Serge), BEGIN (Guy).

*Le choc de l'informatique : les répercussions psychosociales et le rôle des attitudes.* Québec : Presses de l'université du Québec, 1987. 90 p., fig., bibliogr. (10 p.). (Monographies de psychologie ; 5.) ☛ 23

Cet ouvrage se propose de faire une synthèse de ce que l'on sait des réactions, des attitudes et des comportements des individus face à l'utilisation des ordinateurs, en milieu scolaire, au travail et à la maison, et d'étudier les répercussions psychologiques et sociales de cette utilisation. Leur recherche permet de dégager certains points de convergence : la réaction des filles-femmes se démarque nettement de celle des garçons-hommes. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène : l'influence des médias, le rôle de la socialisation et les sentiments de menace ou d'insécurité personnelle. Les problèmes humains liés à l'innovation technologique proviennent de la philosophie de la gestion ou de l'idéologie qui entoure l'introduction des nouvelles technologies. Les attitudes face à l'informatique semblent jouer un rôle fondamental : il ne suffit pas de mettre les gens en présence des ordinateurs pour que leur réaction devienne automatiquement positive.

### **U - EDUCATION SPECIALE**

#### **Handicaps et inadaptation**

BRAUN (Franck), COFFIELD (Franck), WANHEERSWYNGHELIS (Adinda), LAGREE (Jean-Charles), LEW FAI (Paula).

*Chômage des jeunes, délinquance et environnement urbain : recherche bibliographique.* Luxembourg : Commission des communautés européennes, 1988. 352 p., bibliogr. ☛ 22

Cette recherche bibliographique concerne la République fédérale d'Allemagne, le Royaume-Uni, la Belgique et la France. Elle propose un état des recherches menées dans ces pays sur la problématique "Jeunes chômeurs, délinquance, environnement urbain". Comment ce phénomène est-il abordé dans les discours scientifiques ? A quels enjeux sociaux renvoient les différents types de discours produits en ce domaine ? Quelles en sont les conséquences sur les politiques sociales ? Si la RFA et la Grande-Bretagne disposent d'une littérature scientifique relativement abondante, se rapportant direc-

tement et explicitement au sujet proposé, la Belgique et la France n'ont que peu de recherches sur ce thème et l'abandon dans le cadre d'une problématique plus large qui touche à la régulation de la transformation sociale et/ou à l'intégration des populations étrangères et au devenir poly-ethnique de la société.

CHABANIER (Jacques).

*Le centre médico-psycho-pédagogique : son histoire, ses pratiques, ses valeurs.* Paris : Le Centurion, 1988. 189 p. bibliogr. (7 p.). (Paidos.) ✎ 4

Les C. M. P. P. (centres médico-psycho-pédagogiques) ont été officiellement reconnus par le décret de 1963, par la réunification des centres psycho-pédagogiques (C. P. P.) et centres médico-psychologiques (C. M. P.) ; la circulaire de 1964 définit leur mode de financement. L'activité des C. M. P. P. est double : au dépistage des troubles assuré par les centres comme par les dispensaires d'hygiène mentale, s'ajoute la mise en oeuvre de soins et de traitements appropriés. Dans la première partie, les auteurs expliquent le fonctionnement des C.M.P.P. : quels enfants leur sont adressés, comment se passent les entretiens, les moyens thérapeutiques mis en oeuvre, l'évaluation de la thérapie mise en oeuvre, les domaines d'intervention. La deuxième partie analyse la fonction sociale C.M.P.P., la manière dont cette institution fonctionne dans son environnement, sur les liens sociaux qu'elle tisse, sur les tiers sociaux ou sur les institutions qui l'utilisent. Dans la troisième partie, sont exposées les valeurs défendues par les responsables des C.M.P.P. : la vocation thérapeutique, son exercice dans le champ de la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, sa pratique par une équipe multidisciplinaire.

*L'école dans la cité, la cité dans l'école.* Grenoble : CRDP ; CDLT, 1988. 125 p. (Ecole et société.) ✎ 23

Cet ouvrage propose une sélection des communications présentées aux Rencontres Déviances et toxicomanies (Grenoble, 1987) qui réunissaient des médecins, des psychiatres, des psychologues... : le juge, la drogue, la

prévention ; l'école, l'échec scolaire, la marginalité ; la toxicomanie, une échappatoire aux perturbations profondes des adolescents et post-adolescents ; les risques suicidaires aujourd'hui ; entendre l'adolescent ; la "galère", marginalité des années 80 ; Orly, une expérience de prévention ; réflexions sur le caractère transitoire des comportements déviant à l'adolescence. Sont également décrites des expériences de politique communale de prévention (St Egrève, St Martin d'Hères, Voreppe, Pont de Claix, Grenoble).

LAMBERT (Thibault).

*Les besoins d'information pour la prévention sociale des handicaps.* Les Cahiers du CTNERHI, n° 42, 1988, pp. 1-53, bibliogr. (2 p.) ✎ 4

Cet article présente les résultats d'une étude menée dans dix pays de la communauté européenne et auprès des organisations internationales et des ONG. Elle visait à définir les actions, les moyens d'information mis en oeuvre dans ces pays pour connaître et faire connaître le handicap, et à proposer de nouveaux systèmes d'information. Quatre points ont été retenus : la connaissance épidémiologique de la population handicapée ; la prévention des déficiences ; la prévention de l'incapacité ; la prévention du handicap. En conclusion de son travail, l'auteur propose six types de banques de données, centrées sur : l'épidémiologie de la population handicapée ; les situations à risques, leurs conséquences et leurs solutions ; aide au diagnostic ; droit et éthique ; image des handicaps ; l'intégration sociale.

### Education extra-scolaire

CAUSSE (Rolande), dir., et al.

*L'enfant lecteur.* Paris : Autrement, 1988. 202 p. (Autrement ; 97.) ✎ 4

Les enfants lisent-ils encore ? Ce numéro traite d'abord des difficultés dans l'apprentissage de la lecture que les enfants rencontrent, à l'école et chez eux, et de ceux pour qui cette expérience se solde par un échec. Dans un deuxième temps sont évoqués l'histoire des premiers livres, la place des

contes, le lien entre pédagogie et lecture à travers les siècles. Enfin sont évoqués "les indispensables livres qui font lire" (contes, histoires, romans, poèmes, BD...) et les endroits et les moyens de les trouver : dans les bibliothèques, ateliers lecture /écriture, festivals, expositions... Pour les auteurs, l'apprentissage de la lecture se prépare avant l'école, par la découverte progressive des écrits. Mais les élèves et les jeunes n'ont pas toujours connaissance de la littérature produite à leur intention : ce guide donne en annexe tous les éléments pour une meilleure connaissance du sujet.

### *Vulgarisation scientifique*

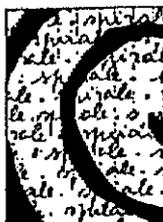
JACOBI (Daniel).

GRIZE (Jean-Blaise), préf.

*Textes et images de la vulgarisation scientifique.* Berne: Peter Lang, 1987. 170 p., fig. (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.) 12

Les revues de vulgarisation scientifique (VS) représentent aujourd'hui un puissant moyen de diffusion des connaissances scientifiques. L'interrogation centrale de la recherche de l'auteur est la suivante : comment les scientifiques, après avoir élaboré des théories, les transforment-ils pour les rendre aptes à être diffusées auprès de publics différenciés ? Il analyse d'abord les problèmes textuels de la VS : comment les vulgarisateurs reformulent-ils les termes savants ? l'intertextualité, les modalités de construction et de circulation du sens dans ces discours. Mais le discours de la VS est aussi scripto-visuel : quel est le rôle de l'illustration ? redouble-t-elle le discours ou la complète-t-il ? a-t-elle une fonction spécifique ? En tant qu'objet de recherche, la VS, partie de l'ensemble des pratiques de socio-diffusion de la science, devient un moyen de décrire comment les concepts scientifiques se disent et s'affichent dans les documents et les discours qui contribuent à la circulation du savoir.

L'ASSOCIATION DE PÉDAGOGIE ET DE DIDACTIQUE  
DE L'ÉCOLE NORMALE DE LILLE NOUS INFORME DE LA PARUTION  
DU NUMÉRO 2 DE LA REVUE SPIRALE



## SPIRALE

### IMAGES



- . B. PETERFALVI et A. VERIN, I.N.R.P. : Traduction de textes en schémas
- . B. DAUNAY, Collège de Cappelle-la-Grande : La lecture du schéma en 6<sup>e</sup>
- . C. CAIGNAERT, PEN Lille :  
Dessiner et utiliser des graphiques : faire des  
mathématiques ou communiquer de l'information ?
- . M. TARDY, Université Louis Pasteur, Strasbourg :  
Le texte iconographique : stratégies et tolérances
- . I. SOUTIF, P.E.N. E.N.G. Douai : Une minute sur l'image
- . J. DELAPORTE, Directrice Ecole Petit Quinquin à Lomme :  
De l'observation d'un tableau à la création picturale
- . D. DESCHARLES, Instituteur, Ecole P. et M. Curie de Méricourt  
L'enfant et l'image filmique
- . J. POJE-CRETIEN, PEN Lille, et C. ALVES, R.P.P. Lens :  
Les images séquentielles : de la lecture d'images à la  
naissance du récit
- . F. ROELENS, Collège de Grenay : Réalisation de textes littéraires à  
partir d'images de fiction
- . D. BRASSART, PEN Lille et O. WALQUEMANNE, CPEN Ecole Ampère Lille  
De la bande dessinée au texte d'énigme
- . D. VANDERSCHAEVE, Directrice d'Application, Ecole Boucher de Perthes,  
Lille : L'image réhabilitée
- . A.F. BELAVAL, PEN Lille : Présentation d'une recherche INRP :  
Technologies de l'image et développement cognitif

**Abonnement 1 an (2 n°)**

- à votre nom dans votre établissement scolaire : 50 F (Le n° : 30 F)

- à une autre adresse : 70 F (Le n° : 40 F)

**Libeller les chèques à l'ordre de l'APEDIEN**

**Ecole Normale Mixte - SPIRALE - 58, rue de Londres - 59045 Lille Cedex**

# OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Nous poursuivons ici l'effort de valorisation qui a abouti à la publication d'un premier observatoire des thèses dans *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, n°14, 1988. Il s'agit de faire apparaître les thèses dont l'apport est le plus notable en donnant à leur sujet les éléments d'informations nécessaires.

Fin 1987, nous avons demandé à un petit nombre de professeurs d'université, membres de jury, de nous faire part des thèses qui leur avaient paru les plus remarquables. Cette année, nous avons cherché à améliorer cette entreprise en nous adressant à un plus grand nombre de personnalités.

De fait, 17 professeurs ont participé à cette entreprise. Une douzaine d'entre eux nous ont communiqué titres et analyses. Les analyses demandées correspondent aux résumés d'auteurs communiqués au fichier central des thèses. Les autres ont estimé que cette année les thèses soutenues en leur présence ne méritaient pas de distinction spéciale.

A la demande de certains participants, nous avons renforcé les critères d'évaluation en fixant volontairement le nombre de références communiquées de 1 à 3.

La période couverte s'étend d'octobre 1987 à septembre 1988 inclus sauf exception.

Bien entendu, nous faisons appel aux observations et suggestions pour améliorer la présentation du prochain Observatoire, en souhaitant que la participation continue à s'étendre. Nous remercions tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail et nous tenons à leur dispositions.

*Odile Lambert-Chesnot*

Titres communiqués par  
Guy Avanzini, professeur  
de Sciences de l'Éducation  
à l'Université Lyon II

- AMIEVA (Emile). - *L'Institut des Frères des Ecoles chrétiennes, en France de 1960 à 1985 : interrogation lasalienne sur l'évolution de sa fonction éducative.* - 1988 - 299 p.

Thèse nouveau régime, université Lumière Lyon II. Directeur de Thèse : Maurice MANIFICAT.

Depuis le vote de la loi Debré (31 décembre 1959) et le Concile Vatican II (1963-1965) jusqu'en 1985, l'Institut des Frères des Ecoles chrétiennes vit une période de grande turbulence dont les retombées n'ont pas encore cessé, de nos jours, de le marquer de leur impact ; sont alors, en effet, remises en cause et son identité éducative et son identité religieuse ; et cela s'accompagne d'une crise institutionnelle, que provoquent, dans un premier temps, les nouvelles modalités d'enseignement imposées par les contrats simples, ou d'association, avec l'Etat, puis la pénurie des vocations de Frères, à laquelle on essaie de remédier par la remise de certains postes de responsabilité entre les mains de civils. D'où la problématique de cette recherche : l'Institut lasallien a-t-il et aura-t-il la capacité de s'adapter ? d'inventer ? Comment sa spécificité d'éducation populaire pourra-t-elle être réactualisée ?

En réponse, l'auteur étudie quelques hypothèses qui reposent sur la recherche conduite par l'Institut sur lui-même. Il relève d'abord la démarche de Monsieur de la Salle. Puis il étudie la réflexion actuelle des Chapitres généraux pour imaginer et instituer, en concordance avec sa spécifi-

cité, ses finalités, ses valeurs, un instituant qui s'adapte aux fluctuations du temps. Il y a là, à la fois, matière pour la recherche, et terrain pour l'action, l'une et l'autre en perpétuel mouvement, et en conjugaison et réciproques questionnements.

S'agirait-il, en l'occurrence, d'une recherche-action ? Cette démarche scientifique semble avoir trouvé ici un terrain approprié : elle désigne l'attitude et la pratique de l'Institut vers les années 1960, en vue d'une double investigation : sur l'identité lasallienne, aux sources de sa fondation, puis sur le présent, ses contingences potentielles et sa créativité. d'où deux objets d'investigation : sur la communauté, centre de formation et de réflexion ; sur l'école, lieu d'éducation et d'enseignement. Ce travail d'une grande acuité et d'une ferme vigueur mérite d'être connu.

- CHABRE (Gilles). - *Éducation et développement local : analyse comparative de trois regroupements de communes du département de la Loire.* - 1988 - 563 p.

Thèse nouveau régime, université Lumière Lyon II. Directeur de thèse : Guy AVANZINI.

C'est aux raisons des différences de niveau de développement de trois micro-régions de la Loire que cette thèse s'intéresse. Ce sont leurs nombreuses disparités qui fondent la problématique : pourquoi y a-t-il des écarts entre les dynamiques des divers regroupements de communes d'un même département ? Comment comprendre qu'un "pays" soit dynamique, se développe, par opposition à un autre, qui stagne ?

Existe-t-il des données, des déterminismes mêmes (économiques, sociaux, culturels, éducationnels etc.), spécifiques aux zones géographiques, qui expliquent-

raient que, ici, une communauté humaine "s'éduquariat" et que, là, elle s'étolerait ? Plus précisément, quelle est la part de l'éducation au développement ? est-elle, en quelque sorte, en amont d'un processus de développement ou, au contraire, est-ce le développement qui est facteur de l'éducation ?

Pour certains, l'éducation/formation est le point de départ, l'amont de tout processus de développement, son moteur principal. Au contraire, pour d'autres, c'est le développement qui est facteur d'éducation ; c'est parce qu'un pays, une micro-région, est développée économiquement qu'elle peut s'éduquer ; ici, l'éducation résulte du développement. Pour d'autres, enfin, avec qui l'auteur est en communication intellectuelle, l'éducation comme le développement économique sont deux composantes combinatoires d'un processus de transformation sociale.

Ce n'est pas une floue incapacité de choisir que manifeste l'adhésion de l'auteur à cette troisième proposition. Mais c'est son hypothèse que le développement local est un processus "d'apprentissage collectif", "d'apprentissage sociétal" et c'est pour l'établir qu'il a mis en place une méthodologie qui, semble-t-il, lui a offert la confirmation, tout en lui fournissant l'occasion d'une très belle et très stimulante recherche.

Titre communiqué par Bernard Charlot, professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Paris VIII - Vincennes.

■ HENRIQUEZ-SAN-MARTIN (Sarella). - Problèmes de la re-

cherche en éducation : production, diffusion, internationalisation, formation et pratiques éducatives. - 1987.

Thèse d'Etat, Université de Paris V. Directeur de recherche : Georges VIGARELLO.

Les recherches qui constituent cette thèse d'Etat abordent, par des approches différentes (études des publications périodiques, enquêtes auprès d'enseignants appartenant à des milieux pédagogiques différents, réflexion sur des données épistémologiques), un thème central, celui de la constitution d'un savoir "objectif" en éducation, celui de sa diffusion, celui de sa mise en pratique.

Notre problématique porte successivement sur les mécanismes générateurs des inégalités au niveau de la production et de la diffusion internationale des connaissances scientifiques en éducation, sans faire l'économie de l'interrogation épistémologique concernant le statut scientifique des recherches sur l'éducation et de la nature des connaissances produites par la recherche en éducation.

Une première recherche empirique, au *macro-niveau*, analyse ces mécanismes de production et de diffusion des connaissances scientifiques en éducation par l'étude des publications périodiques sur l'enseignement supérieur dans le monde. Ce parcours empirique nous a permis d'identifier l'origine et la nature de ces inégalités. En effet, la nature des systèmes actuels de production, de diffusion et d'utilisation des connaissances scientifiques en éducation est étroitement liée à l'Ordre Economique International existant aujourd'hui, ordre fondé sur des inégalités économiques entre les pays du centre (pays industriels) et ceux de la périphérie (pays en voie de développement).

Au *micro-niveau*, une deuxième recherche analyse, sur un terrain éducatif différent, les mécanismes d'opérationnalisation des

savoirs sur des pratiques éducatives dans une perspective comparative. Ainsi, l'analyse des représentations enseignantes concernant les pratiques pédagogiques nous renseigne sur l'ensemble des influences et des médiations inter- et intra-systémiques qui s'opèrent au niveau des comportements éducatifs lors de la mise en opération des savoirs sur des pratiques éducatives.

Nous soutenons que la difficulté majeure de la recherche en éducation se situe au niveau de l'articulation de la théorie à la pratique lorsqu'il n'y a pas un "objet d'étude" précis qui puisse permettre une "théorie sur l'objet". L'éducation en tant que champ disciplinaire, dispose seulement d'un cadre empirique et pas d'un cadre théorique. Ainsi, la recherche portant sur un cadre empirique isolé se réduit à l'observation et à l'analyse descriptive et comparative des variables, mais elle ne produit pas des connaissances scientifiques au sens de connaissance "prédictives" et "généralisables". Cette situation est due à l'absence d'un cadre théorique en éducation.

Titres communiqués par  
Gilles Ferry, professeur de  
Sciences de l'Éducation à  
l'Université Paris X

- **BAILLAUQUES (Simone).** - Un métier sur-prenant. Plaidoyer pour une formation psychologique des instituteurs. - 1988.  
Thèse nouveau régime, Université Paris X Nanterre. Directeur de thèse : Gilles FERRY.

Une formation psychologique des instituteurs est indispensable ; sa nécessité est

justifiée, sa problématique étudiée ; des propositions sont faites au plan des concepts et des pratiques. Une expérience de formation des maîtres sur le thème de l'élucidation de la relation pédagogique vécue dans leur classe est relatée. L'analyse des entretiens de deux groupes met en évidence l'implication du maître dans son métier. Pris dans les tiraillements multiples des pulsions enfantines, de ses propres désirs, de ses images du maître idéal, et de l'impérieux devoir d'enseigner, l'instituteur est piégé mais protégé. La clôture et la résistance au changement, le rapport difficile à l'autorité, la difficulté à apprendre pour soi et sur soi de l'adulte font que les enfants accèdent peu à des appropriations personnelles et partagées du savoir. Le groupe-classe est un problème. La notion de personnalité professionnelle soutient la question : peut-on parler d'une spécificité psychologique des instituteurs ? La réponse est affirmative mais nuancée : les correspondances entre les mentalités personnelles et les professions du métier sont repérées ; le développement de la personnalité professionnelle s'entretient d'accords, de discordances et de décalages. A travers les étapes et les lieux différents de la carrière et de la vie privée, les processus en jeu sont ceux de la désillusion et de l'ancrage au réel, de l'acceptation de l'imprévu, de l'ouverture à l'extérieur social et culturel, de la prise en compte institutionnelle. Le développement de la personnalité professionnelle est une construction de la connaissance de soi dans le rôle. Comme procédure, une formation des instituteurs est psychologique quand elle vise cet objectif en s'appuyant sur les problématiques singulières et communes, sur les expériences, les pratiques et les projets : quand elle considère l'enseignant comme un adulte et favorise sa prise en charge personnelle de son développement.

En outre, Gilles Ferry nous a communiqué la référence suivante :

- COMTE (Bernard). - L'Ecole Nationale des Cadres d'Uriage. Une communauté éducative non conformiste à l'époque de la Révolution nationale. - 1987. -

Thèse nouveau régime, Université Lumière-Lyon II. Directeur de thèse : Xavier PEROUSE de MONTCLOS.

Titres communiqués par  
Viviane Isambert Jamati,  
professeur de Sciences de  
l'Éducation Université Paris V.

- EIDELMAN (Jacqueline). - "La création du Palais de la Découverte". Professionnalisation de la recherche et culture scientifique dans l'entre-deux guerres. - 1988. - 2 vol. , 510 p + 204 p, annexes et bibliographie.

Thèse nouveau régime. Université Paris V. Directeur de thèse : Viviane ISAMBERT JAMATI

Dans l'entre-deux guerres, par l'action de J. PERRIN, la professionnalisation de la recherche s'effectue dans le même temps que se constitue la culture scientifique. Le Palais de la Découverte actualise cette coïncidence.

Suivant cette hypothèse, notre option méthodologique connecte différentes séries de situations mettant en scène la Science : les unes concernent les conditions de sa production (récapitulatif des étapes significatives de la genèse du CNRS), d'autres

ses soubassements culturels (analyse des travaux d'une des principales commissions de l'Exposition Internationale de 1937), d'autres enfin, ses procédés de diffusion (généalogie de la muséologie scientifique moderne).

Dans une première phase (1934-1935), le Palais de la Découverte est comme porté par une Politique de l'Esprit qui conçoit la Science comme clé de voûte de l'unité de la culture, pièce d'oeuvre de la régénération des élites, rédemptrice de la direction de l'Etat. Dans un second temps (1936-1937), fort de ce consensus, il se présente comme le paradigme d'une nouvelle muséologie largement influencée par les pédagogies actives alors en plein essor. Pourtant sa stratégie muséale fait d'abord fond sur la mise en scène du mot d'ordre "science Pure" auquel a dû se rallier l'ensemble de la communauté scientifique et sur la théâtralisation d'un parti pris épistémologique qui attribue la primauté de l'expérience sur la théorie dans la définition de la découverte.

Appliqué avec emphase, ce double parti pris induit une représentation de la science comme savoir incontestable de nature à susciter le plébiscite de la politique de la science. La représentation hagiographique d'un Palais de la Découverte fer de lance d'un dispositif de partage du savoir - marchant de pair avec l'idéologie du Front Populaire - se trouve dès lors relativisée. Elle fait place à l'image d'un Palais de la Découverte, préface didactique au CNRS en gestation et instance de légitimation d'une culture qui spécifie une fraction sociale ascendante.

- ROPE (Françoise). - La recherche en didactique du français, langue maternelle de 1970 à 1984. Une discipline en émergence. - 1988. - 572 p.

Thèse nouveau régime. Directeur de thèse:  
Viviane ISAMBERT-JAMATI.

Description du champ de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (D.F.L.M.) de 1970 à 1984. Etude du processus d'émergence de cette nouvelle discipline à travers ses aspects intellectuels et ses aspects socio-institutionnels. De nombreux auteurs, de statuts et de lieux institutionnels divers, ont publié dans des revues françaises spécialisées des productions de recherche, avec pour visée l'amélioration de l'enseignement et de la formation en rapprochant le savoir savant issu des sciences du langage du savoir enseigné et/ou en intégrant les apports des sciences de l'éducation. Analyse de ces productions, des savoirs produits. Etude du fonctionnement du champ et de ses agents.

En outre, Madame Isambert- Jamati nous a communiqué la référence suivante :

- KOZONEOU (Alexandre) - Jeunesse, média, identité culturelle dans la Grèce d'aujourd'hui - 1988. - 336 pages + annexes, tabl., bibliographie.

Thèse nouveau régime. Directeur de Thèse : Viviane ISAMBERT-JAMATI

Titre communiqué par Philippe MEIRIEU, professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Lyon II

- CHALAGUIER (Claude). - Des droits de la différence aux droits

de la ressemblance pour les handicapés mentaux. - 1988. -

Thèse nouveau régime, Université Lumière-Lyon II. Directeur de Recherche : Pierre COLLIN

*Selon Philippe Meirieu, ce travail est tout à fait remarquable, en particulier dans l'analyse qui est faite du travail de la troupe professionnelle de théâtre Signes (fondée par l'auteur), constituée exclusivement d'handicapés mentaux adultes et qui représente une alternative particulièrement intéressante aux C.A.T.*

Une geste fossile, mémoire des origines existe chez tout homme. De cet ailleurs de l'espèce humaine, dans cet espace de transivité, en marge de la norme, vont se jouer des transformations dialectiques entre le travailleur social et le sujet dit handicapé mental.

Le repérage dans le champ de l'axiologie poétique, de ce que nous pourrions appeler la renfermeture, vient conforter les droits de la différence. Il suscite une réflexion sur les droits de la ressemblance, nous entraîne du côté de l'étrangeté, et par là interroge les sciences de l'éducation à l'égard de toute personne, tout individu. L'essentiel des enjeux de la présente thèse démontre que, l'handicapé mental n'est pas saisissable totalement sur les plans typiques, atypiques et utopiques.

Ce constat réinterroge son éducabilité et nécessité d'en clarifier les finalités.

Réflexion à élargir à l'ensemble de la société pour en finir avec la mise à mal des différences et des ressemblances toujours d'actualité.

Titres communiqués par  
Gabriel LANGOUET, pro-  
fesseur de Sciences de l'E-  
ducation à l'Université  
Paris V.

- GALINON-MELENEC (Béatrice).  
- Rénovation pédagogique et pré-  
professionnalisation : les stages  
"jeunes" en formation continue à  
l'université : un exemple de péda-  
gogie de projet. - 1988. - 3 tomes,  
1067 p.

Thèse nouveau régime. Université Paris V.  
Directeur de Thèse : Gabriel LANGOUET

C'est au début des années 1970 que se gé-  
néralise la prise en charge de la formation  
professionnelle continue dans les Univer-  
sités.

En découvrant la concurrence et les lois  
du marché en vue d'emporter des contrats  
de formation, les services formation conti-  
nue des universités, intégraient des  
modes de fonctionnement et des connais-  
sances qui les amenaient à devenir un des  
interfaces privilégiés entre l'Université et  
les Entreprises.

Cette imbrication les transformait en ter-  
rain privilégié de fertilisation pour per-  
mettre l'éclosion au sein des groupes de  
stagiaires de comportements nouveaux  
tournés vers l'action, la mise en situation,  
dans le cadre de "projet" associant simula-  
tion et risque de la vie de l'entreprise.

Comment un service universitaire est-il  
ainsi devenu progressivement un "sas"  
entre le cursus scolaire et l'emploi ?

Sur quels objectifs en terme de savoir, sa-  
voir-être, savoir-faire s'organisent ces  
stages qui se donnent comme finalité le  
"savoir-devenir" du stagiaire dans le  
monde professionnel, conçu comme un

des domaines du devenir en interdépen-  
dance avec la totalité de la complexité du  
vivant ?

Telles sont les principales questions aux-  
quelles cette thèse s'est attachée à répon-  
dre.

Une telle démarche s'inscrit dans une lo-  
gique sociologique qui pose la question  
du public concerné et de l'évolution de ses  
représentations, ceci en vue de déterminer  
les forces et les limites d'une méthode pé-  
dagogique qui, expérimentée en forma-  
tion continue, peut trouver des champs  
d'application très différenciés.

Titres communiqués par  
Louis NOT, professeur  
émérite de Sciences de l'E-  
ducation à l'Université de  
Toulouse II Le Mirail.

- BRU (Marc). - Vers une théorie du  
système enseignement-apprentis-  
sage. - 1987. -

Thèse de doctorat d'état. Directeur de  
thèse : Louis NOT

L'analyse de l'évolution des pratiques  
d'enseignement conduit aux observations  
suivantes :

- le renouvellement des pratiques est lar-  
gement soumis aux fluctuations des  
modes pédagogiques ; régulièrement ap-  
paraissent de "nouvelles" méthodologies  
d'enseignement qu'il suffirait d'appliquer  
pour garantir le succès des élèves dans  
leurs apprentissages. On se rend compte  
rapidement que la solution préconisée n'a  
rien d'universel.

- les pratiques d'enseignements s'inspi-  
rent de sources diverses : analyse théori-  
que de la matière enseignée, études

critiques des méthodes d'enseignement, psychologie de l'apprentissage... De telles références sont indispensables mais encore faudrait-il ne pas considérer exclusivement une seule d'entre elles. Des synthèses cohérentes rassemblant des connaissances complémentaires sont à construire.

La visée première de la recherche didactique est de décrire et d'expliquer les relations qui à propos d'une connaissance à laquelle l'apprenant doit accéder s'instaurent entre conduites d'enseignement et conduites d'apprentissage. Sous certaines conditions, une exploitation pratique des résultats de la recherche peut ensuite être envisagée.

La recherche didactique ne peut donc se développer qu'en référence à un modèle théorique de l'enseignement-apprentissage.

A partir d'un examen critique des différents modèles utilisés par la recherche didactique, nous avons proposé un modèle systémique de l'enseignement-apprentissage. Ce modèle tente de dépasser quelques simplifications imposées par les modèles antérieurs : il intègre la notion d'auto-organisation, distingue nettement enseignement et apprentissage, permet de rendre compte des interactions... En particulier, il conduit à concevoir un ensemble de moyens d'investigation pour l'étude des interactions entre évolution des profils didactiques des enseignants et profils évolutifs d'apprentissage des élèves.

La recherche ne consiste plus à définir une méthode d'enseignement universellement supérieure à toutes les autres ; il s'agit plutôt de mieux connaître en quoi les profils didactiques peuvent être mieux adaptés à la diversité des profils d'apprentissage.

Pour opérationnaliser le projet nous avons utilisé la notion de variété didacti-

que définie par le nombre de modalités concrètes différentes que chaque enseignant est en mesure de concevoir et de produire sur un ensemble de variables appartenant au champ didactique. La mise en oeuvre de plusieurs protocoles d'observation montre que les élèves sont plus participatifs et réussissent mieux lorsque la variété didactique est assez élevée (seuil numérique : 4). Autrement dit, l'efficacité des relations entre enseignant et apprentissage dépend bien de l'étendue de la palette des moyens utilisés par l'enseignant. Se pose alors le problème de l'organisation de la variété didactique, car il ne suffit certainement pas de multiplier des conditions contrastées pour répondre aux besoins des élèves en cours d'apprentissage. La mise en oeuvre d'un enseignement répondant passe par une meilleure connaissance, cette fois qualitative, des conditions d'adaptation des profils didactiques aux profils des apprenants : dans quel cas est-il préférable de proposer un travail de groupe à tel type d'élèves ? Dans quel cas et pour quels élèves faut-il faire une large place à l'auto-évaluation ? Quels élèves tireront le plus profit d'une information communiquée par l'enseignant sous forme d'exposé oral ? Les relations observées entre conduites d'enseignement et conduites d'apprentissages dépendent-elles du contenu enseigné ? Jusqu'à présent limitées à la didactique de l'écriture-lecture en début de scolarité élémentaire, nos recherches n'apportent pas de réponses définitives à ces questions. La méthodologie de recherche que nous avons mise au point et éprouvée permet d'envisager un ensemble de travaux dont les résultats viendront compléter nos acquis actuels.

■ GUERRERO (Lucien). - L'apprentissage d'une langue étrangère par

**la vie sociale en classe : l'exemple de l'espagnol. - 1987. -**

Thèse de 3 cycle. Directeur de thèse : Louis NOT,

Cette thèse est la théorisation d'une pratique pédagogique issue d'une recherche in situ commencée il y a quinze ans au Collège de Samatan. Considérant que la fonction de l'école n'est pas seulement d'enseigner mais d'assurer des apprentissages et que l'enseignement, qui est au service de l'apprentissage, doit répondre aux besoins des élèves, la méthode socio-pratique ainsi mise au point, vise à faire de la langue étrangère un instrument de communication au service du groupe social que constitue la classe. L'enseignement de l'espagnol va donc consister à créer et à animer la classe de langue vivante sur le modèle d'un groupe social et les fonctions nécessaires à la vie du groupe donneront lieu à la création d'institutions, ces fonctions étant assumées par des individus. Au sein des groupes d'entraide et de communication, ceux-ci, doivent expérimenter différents rôles, d'où une rotation des élèves institués par le maître au coeur d'un réseau de fonctions dont l'assomption permet d'atteindre des objectifs (définis par des comportements observables). Objectifs de structuration (sensori-moteurs et cognitifs) et objectifs d'orientation (affectifs). Le centre d'initiatives et d'actions se déplace ainsi du maître à l'élève dont l'activité est indispensable dans l'acquisition des connaissances, comme l'ont montré en conclusion de la psychologie génétique. L'élève bénéficie cependant de l'apport magistral, indispensable pour faciliter l'apprentissage. Mais en plus de son rôle de spécialiste dans la discipline enseignée, le maître est amené à se transformer dans ces classes en un animateur, un éducateur et parfois un tuteur. Cette relation maître-élève prend toute sa signification dans des

procédures d'évaluation (formative et sommative) visant à assurer une réussite dynamogénique à chaque élève, par la prise en compte des erreurs commises afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage (auto-régulation ou feed-back).

Titres communiqués par  
Eric PLAISANCE, profes-  
seur de Sciences de l'Éduca-  
tion à l'Université Paris V

■ MALANDAN (Claude). - Scolari-  
té et développement de la person-  
nalité. - 1988. - 422 p + annexes  
(143 p + 140 p + 170 p.)

Thèse d'état. Directeur de thèse : Roland DORON

La première partie est consacrée à l'étude des systèmes pédagogiques en fonction des conceptions de la personnalité qui les sous-tendent. Pour la pédagogie traditionnelle, la nature enfantine constitue un obstacle à surmonter. La pédagogie nouvelle, inspirée par la psychologie de l'enfant et la psychanalyse, pose le problème de la scolarisation en termes de sublimation des tendances en sous-estimant l'importance des conflits. Ces conflits, au contraire, ont été mis en avant dans le mouvement anti-pédagogique des années soixante, aboutissant à une remise en cause de l'école.

La seconde partie examine le passage de l'école maternelle au cours préparatoire. Dans cette étape les problèmes essentiels sont ceux de la séparation d'avec la mère, du passage du jeu au travail et, plus fondamentalement, de la transformation d'une expression centrée sur le corps à une expression centrée sur le code. L'analyse s'appuie sur des observations clini-

ques menées en classe, sur le suivi d'enfants de la maternelle au cours préparatoire et sur l'utilisation du "Scéno-test" pour lequel une procédure de cotation a été mise au point.

Le passage à l'état d'écoulier représente un processus conflictuel plus ou moins aigu selon l'importance des résidus des conflits infantiles vécus par l'enfant avant sa scolarité. C'est à cet aspect du problème qu'est consacrée la troisième partie.

Au cours du développement, le mouvement de la "phase de latence" suscite un équilibre particulièrement favorable aux acquisitions culturelles. En raison de l'imaturité physiologique de l'enfant, les apprentissages scolaires sont vécus comme une étape nécessaire pour l'achèvement de l'image du corps. A l'adolescence, en revanche, cet équilibre est remis en question. De nouvelles conditions dans le milieu familial et pédagogique sont nécessaires pour permettre la poursuite de l'investissement scolaire.

Un dernier chapitre, à partir d'entretiens de lycéens et d'étudiants, examine comment les motivations personnelles et les influences familiales s'articulent pour soutenir l'ambition d'apprendre et donner aux études la signification d'une réalisation personnelle.

■ ROCHE (Pierre). - Les instituteurs communistes à l'école du parti (1949-1959). - 1988. - 303 p + annexes (238 p + 287 p).

Thèse de 3 cycle. Directeur de thèse : Jacques TESTANIERE

Notre recherche sur la gestion par la direction du PCF de l'hégémonisme instituteur à l'intérieur du Parti met en oeuvre les concepts de positions et générations, identité et école du Parti.

Nous considérons tout d'abord trois domaines : conception de l'école, défense laï-

que et pédagogie, où se produisent après une rencontre caractérisée par un afflux d'adhésions à la Libération, une série de ruptures (école de classe, rejet du laïcisme et du pédagogisme) qui visent, en 1949-1950, à former l'identité communiste des instituteurs contre leur identité professionnelle.

Dans le domaine syndical (FEN CGT) l'instituteur communiste tend à refuser le travail syndical ou à développer des conceptions politiques (fractionnisme, anarcho-syndicalisme). Dans le Parti, il tend à jouer un rôle dans les directions malgré l'ouvriérisme du Parti.

La direction du PCF va traiter ces déviations (anarcho-syndicalisme et hégémonisme) en décidant de faire disparaître la FEN CGT en 1953-1954 et en éliminant les instituteurs des directions du PCF de 1949 à 1954.

Deux seules identités légitimes de l'instituteur communiste vont se substituer à celles qui existaient avant 1951-1954 : celle de militant au SNI en 1954 et celle de diffuseur de *L'Ecole et la Nation* à partir de 1951.

L'identité de l'instituteur communiste comprendra à la fois une part communiste constituée à partir des ruptures et une part instituteur formée à partir de la création de *L'Ecole et la Nation* et des exigences du militantisme au SNI. Ainsi sera assuré son retour parmi son corps professionnel et, en réponse à son hégémonisme dans le Parti un substitut de pouvoir politique grâce à *L'Ecole et la Nation*.

Titre communiqué par Josette POINSSAC, professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Paris XIII

- TERLON (Claire). - Nouvelles technologies de l'information et individualisation. - 1988. -  
Thèse d'état. Directeur de thèse : Josette POINSSAC-NIEL

On cherche à montrer que dès maintenant des outils théoriques et pratiques développés en informatique peuvent être mis au service de l'individualisation de l'enseignement.

L'Intelligence Artificielle (IA), en faisant jouer un rôle clef aux connaissances tant dans le domaine du raisonnement que dans celui de la compréhension du langage naturel, contribue à renouveler nos connaissances sur les activités cognitives humaines. Deux types d'applications pédagogiques sont possibles : utilisation d'acquis résultant des modélisations de l'apprentissage en IA ; utilisation de techniques d'IA en micro-informatique.

Ces récents développements en direction de la micro-informatique ajoutent à la

grande variété des logiciels désormais disponibles pour ces ordinateurs.

Cependant, pour l'instant, l'apport de l'informatique à une pédagogie différenciée apparaît comme essentiellement liée à l'utilisation éclairée de la diversité d'une offre logicielle aussi abondante qu'inégale dans sa qualité : ce travail cherche à articuler une typologie aux activités cognitives engagées par l'utilisation de telle ou telle classe de logiciels - activités largement sous-estimées par les enseignants. A l'inverse, l'initiation à la programmation jouit d'un préjugé favorable que les recherches empiriques - dont celles de l'auteur - n'ont pu encore justifier : on ne peut mettre en évidence l'effet d'activités de programmation sur l'acquisition d'habiletés cognitives de haut niveau qu'elles sont réputées induire, dans des conditions scolaires qui ne permettent en fait qu'une initiation et non l'acquisition d'une véritable expertise.

Des éléments de formation des enseignants sont proposés, avec l'objectif de permettre à ceux-ci de tirer profit des outils conceptuels produits par l'IA, d'intégrer la micro-informatique à des stratégies pédagogiques concertées, et de prévenir une nouvelle ségrégation scolaire et professionnelle par l'informatique.

# LISTE DES ARTICLES PARUS DANS



## PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

### *Itinéraires de lecture*

- Une quête toujours recommencée* par Louis Cros, n° 5, 1985.  
*Salons de lecture 1936-1985* par Joffre Dumazedier, n° 6, 1985.  
*Itinéraires sévrien : 1966-1983* par Jean Auba et Paule Armier, n° 7, 1985.  
*Itinéraire de lecture d'un chercheur américain* par Michael Huberman, n° 8, 1986.  
*D'une culture musicale et philosophique aux sciences de l'éducation* par Maurice Debesse, n° 9, 1986.  
*L'éducation nouvelle, à temps et à contre temps* par Louis Raillon, n° 10, 1986.  
*Lectures au croisement des disciplines* par Suzanne Mollo-Bouvier, n° 11, 1987.  
*Du rationalisme critique à la pédagogie* par Louis Legrand, n° 12, 1987.  
*Itinéraire de lecture d'un sociologue de l'éducation : d'un mythe à l'autre* par André Petitat, n° 13, 1987.  
*Voyage en interculturelisme* par Carmel Camilleri, n° 14, 1988.  
*Un itinéraire de lecture : hasard et nécessité* par Maurice Reuchlin, n° 14, 1988.  
*Dialectique de lectures et formation permanente* par Gaston Pineau, n° 15, 1988.

### *Itinéraires de recherche*

- De la physique à la pédagogie* par Marie-Geneviève Séré, n° 8, 1986.  
*Expérimenter* par Jean-Pierre Astolfi, n° 8, 1986.  
*Du métier d'instituteur au métier de chercheur en éducation* par Pol Dupont, n° 9, 1986.  
*Sociologue de l'éducation, de Toronto à Montréal* par Claude Lessard, n° 9, 1986.  
*De la croyance au doute, du doute à l'action* par Jacques Aubret, n° 10, 1986.  
*De l'enseignement du français latin-grec à la didactique du français* par Danielle Manesse, n° 10, 1986.  
*Emergence de l'identité d'un chercheur en sciences de l'éducation* par Annie Bireaud, n° 11, 1987.

- De Nietzsche au média planning : à la recherche du vrai monde* par François Mariet, n° 11, 1987.
- De la psychologie de la lecture à la sociologie du changement en éducation... et réciproquement* par Gérard Chauveau, n° 12, 1987.
- Le long cheminement d'une recherche : apprentissage précoces, souhait ou réalité ?* par Rachel Cohen, n° 12, 1987.
- La lecture, un combat* par Jacques Fijalkow, n° 12, 1987.
- De l'enseignement des langues aux sciences cognitives. Machines à représenter* par Monique Linard, n° 13, 1987.
- Itinéraire de recherche en économie de l'éducation* par Alain Mingat, n° 13, 1987.
- Le confort du chercheur : considérations très personnelles sur un itinéraire de recherche* par Robert Ballion, n° 14, 1988.
- Chemin de recherche* par Jean-Marie Barbier, n° 15, 1988.
- De la pratique à la théorie et retour* par Guy Jobert, n° 15, 1988.

## *Repères bibliographiques*

- L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement* par Jean-Claude Forquin, n° 5, 1985.
- L'évaluation pédagogique* par Bernard Maccario, n° 6, 1985.
- La schématisation* par Jean-François Vezin, n° 7, 1985.
- La pédagogie des sciences* par Victor Host, n° 8, 1986.
- L'interculturel* par Martine Abdallah-Preteille, n° 9, 1986.
- Recherches en sciences de l'éducation* par Jean-Pierre Mialaret, n° 10, 1986.
- L'interdisciplinarité* par Françoise Cros, n° 11, 1987.
- Qualité de l'enseignement et amélioration du fonctionnement de l'école : une perspective internationale* par Pierre Laderrière, n° 12, 1987.
- La recherche en technologie de l'éducation : 1970-1987* par Mathilde Bouthors, n° 13, 1987.
- L'enseignement des Arts plastiques : évolution des pratiques et de la recherche* par Mathilde Bouthors, n° 14, 1988.
- La formation continue et l'entreprise* par Annie Bireaud, n° 15, 1988.

## *Chemins de praticiens*

- Savoirs et pratiques : quelques aller-retours* par Georgette Pastiaux-Thiriart, n° 15, 1988.
- Recherches, lectures et pratiques pédagogiques* par Françoise Ropé, n° 15, 1988.

## *Communication documentaires en sciences de l'éducation*

- Recherche en éducation et information des enseignants* par Jean Hassenforder, n° 1

- Enseignants et bases de données. Les étudiants et la recherche bibliographique "on line". la diffusion et l'utilisation de l'information bibliographique "on line"* par Geneviève Lefort, n° 1
- La diffusion des revues de sciences de l'éducation en France* par Jean Hassenforder, n° 2
- Les prêts d'ouvrages dans une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation* par Jean Hassenforder, n° 2
- A propos d'un travail de bibliographie critique sur l'espace scolaire : apports et difficultés d'usage des banques de données internationales* par Marie-Claude Derouet-Besson, n° 2
- Des enseignants en stage se familiarisent avec l'interrogation à distance des banques de données bibliographiques* par Jean-Claude Forquin et Geneviève Lefort, n° 2
- Proposition pour une classification documentaire en sciences de l'éducation* par Jean Hassenforder et Odile Lefort, n° 3
- Indications techniques sur la classification proposée* par Philippe Champy, n° 3
- Plan de classement en sciences de l'éducation, collectif*, n° 3
- L'offre d'information documentaire en sciences de l'éducation : essai de clarification* par Philippe Champy, n° 3
- Une formation documentaire intégrée* par Geneviève Lefort, n° 3
- L'information québécoise en éducation : production, consommation, utilisation* par Paulette Bernhard, n° 4
- Inventaire analytique et états de question des recherches en didactique du français (langue maternelle) : présentation de la recherche* par Gilles Gagné, Liliane Sprenger-Charolles, Roger Lazure et Françoise Ropé, n° 4
- Une bibliothèque d'U.E.R. en Sciences de l'éducation, ce que lisent les étudiants* par Jeanne Contou, n° 5, 1985.
- Les instituteurs et les canaux d'information pédagogique* par Raymond Ouzoulias, n° 6, 1985.
- La circulation de l'information en éducation dans les Ecoles normales* par Odile Chesnot-Lambert, Christiane Etévé, Jean Hassenforder, n° 7, 1985.
- Couverture bibliographique de l'éducation au Royaume-Uni* par Norman W. Beswick, n° 8, 1986.
- Quinze ans de lecture dans une Ecole normale. Chartres 1968-1984* par Nelly Kuntzman, n° 9, 1986.
- Nouveaux instruments de travail en sciences de l'éducation* par Jean Hassenforder, n° 9, 1986.
- L'éducation et l'école dans les romans français (1945-1983)* par Jacky Beillerot, n° 10, 1986.
- Propositions pour une typologie des recherches* par Liliane Sprenger-Charolles, Roger Lazure, Gilles Gagné et Françoise Ropé, n° 11, 1987.
- Production et producteurs de documentation en histoire de l'éducation : quelques problèmes* par Pierre Gaspard, n° 12, 1987.
- L'éducation et l'école dans les romans français (suite)* par Jacky Beillerot, n° 13, 1987.

- L'apport de la documentation étrangère, dossier* par Jean Hassenforder, Jean-Claude Forquin, Raymond Bourdonele, Daniel Motta, Annick Weil-Barlais, Claude Terlon, n° 14, 1988.
- Que lisent les enseignants de collèges ?* par Christiane Étévé, Jean Hassenforder, Odile Lambert, n° 15, 1988.
- Que lisent les enseignants de collège : compte-rendu d'une recherche dans la Somme* par Christian Gambart, n° 15, 1988.
- Des enseignants leaders d'opinion : une minorité cachée ?* par Christiane Étévé, Jean Hassenforder et Odile Lambert-Chesnot, n° 15, 1988.

## *Innovation et recherche à l'étranger*

- Texte libre et pensée créative des enfants en Pologne*, n° 5, 1985.
- Informatique et éducation aux Etats-Unis*, n° 5, 1985.
- Les connaissances des adolescents au Québec* par Nelly Rome, n° 6, 1985.
- Vécu scolaire et styles de gestion dans les écoles secondaires* par Nelly Rome, n° 6, 1985.
- Les jeunes et les médias en Suède* par Nelly Rome, n° 6, 1985.
- Technologie éducative aux Etats-Unis : artisanat ou technologie* par Gérard Slama, n° 7, 1985.
- Vingt ans d'éducation compensatoire aux Etats-Unis* par Claude Chrétiennot, n° 7, 1985.
- Innovation pédagogique et problème de niveau : les leçons d'une expérience américaine* par Jean Hassenforder, n° 8, 1986.
- Des attentes différentes vis-à-vis de l'école en milieu urbain*, n° 8, 1986.
- Fin du déclin des performances aux Etats-Unis* par Nelly Rome, n° 8, 1986.
- Méthodes de travail intellectuel et programmes* par Nelly Rome, n° 8, 1986.
- Où en sont les "écoles polyvalentes" en Grande-Bretagne* par Nelly Rome, n° 8, 1986.
- Apprendre à penser : une approche globale* par Christiane Étévé, n° 9, 1986.
- Ecoles : le choix libre des parents* par Nelly Rome, n° 9, 1986.
- Absentéisme et refus de l'école. Un modèle unificateur : l'enfant non satellisé* par Nelly Rome, n° 10, 1986.
- L'éducation des enfants doués* par Nelly Rome, n° 10, 1986.
- Quelques recherches sur "l'efficacité des écoles"* par Marie-Madeleine Braun-Lamesch, n° 11, 1987.
- Déclin et chute de la science de l'administration de l'éducation* par Guy Delaire, n° 11, 1987.
- La formation des chefs d'établissements* par Guy Delaire, n° 11, 1987.
- "Krok" : projet de recherche en éducation musicale* par Magali Chanteux, n° 12, 1987.
- L'éducation civique à l'école* par Mathilde Bouthors, n° 12, 1987.
- La formation continue : un règlement de compte avec la scolarité* par Christiane Étévé, n° 13, 1987.
- Le rapport Plowden, 20 ans après* par Mathilde Bouthors et Nelly Rome, n° 13, 1987.
- L'alphabétisation des adultes et des jeunes générations* par Nelly Rome, n° 14, 1988.
- Valeurs, diversité et développement cognitif* par Mathilde Bouthors, n° 14, 1988.
- Apprendre à l'école et en dehors* par Jean Hassenforder, n° 14, 1988.
- A la recherche de "l'école efficace"* par Nelly Rome, n° 15, 1988.

# SUMMARIES

Translation : Nelly Rome

---

## A Medley

### G De Landsheere

---

I started very early to be fond of reading : when I was 9 years old. I was a regular visitor of my community library. At the age of twenty I had an extensive knowledge of French English Italian Russian and Nordic literature (novels). In the same time as a student in a teacher training school I had to read (without displeasure) books about psychology, education and I discovered - on my own initiative - Freud who was never mentioned by my teachers, and Kant's philosophy. Then I specialized in the teaching of German language which led me to appreciate not only Goethe Rilke etc. but also English poets, specially Shakespeare. I entered educational research in 1956 and at first I focused on German, especially Prussian, educational movement which I thought to be the roots of modern educational systems. I started to teach experimental pedagogy at university after a stay in the USA and my first American mentor was T. Brumeld a philosopher carrying on the work of Dewey followed by R.M. Travers whose books revealed to me that American experimental education had taken the lead over the European one. Among my French relevant readings I will quote the "Traité des sciences pédagogiques" (Debesse, Mialaret), "L'homme neuronal" (Changeux), "L'éducation demain" (Schwartz) and a number of philosophical and sociological readings. In the category of "reading for pleasure" I can differentiate fundamental books that affected my whole life and those depending on fas-

tion, mood, intellectual environment. In the category of "reading for learning" unexpectedly progression is not much more methodical : as Piaget said our experience builds up like a patchwork, with many digressions.

---

## Intellectual opening up. A multicultural trend.

### Britt Marie Barth

---

I started working on a research project rather late. Previously I had been studying communication at the Columbia University of New York. I had two vocational experiences in education television and commerce, left Sweden for France and brought up my children. Then I started teaching and became deeply involved in teaching-learning strategies, child cognitive development. During a two year stay in New York I got a B-A degree in Education and discovered Carl Rogers. Behaviorist models made me see educational art through the formulation of objectives. I wanted to think in terms of capabilities rather than content and came across the evaluation problem.

The reading of Bruner's book "A study of thinking" helped me to carry my study of learning process through a successful conclusion : after nine years of research I presented a thesis and published a book entitled "Abstraction learning, methods for a more efficient schooling". When being a beginner outside of any research institution I had to face the difficulty of access to information source. After much educational and philosophical reading I came back to the mere observation of chil-

dren in learning situations but I tried in the same time to construct a theoretical model of cognitive process, with comings and goings from practical experience to theorizing. I am now part of a research team and teach education sciences in the "Institut Supérieur de Pédagogie" in Paris and I try to impart thinking methods to children with the help of a large team of teachers. I realize that there is a reciprocal influence of cognitive and affective development. My late discovery on neurosciences brings a new light on intellectual processes implied in information selection and memorizing and I think that a multidisciplinary approach of learning process will help my later researches.

### *Research Course*

#### *Jean-Marie de Ketele*

Before entering research, I had a great opportunity of "learning from experience" because I taught different subjects in technical secondary schools before going back to school myself, to the University, and this was a very formative experience which helped me later to experiment new educational orientations. At the University I studied statistics, an off-putting subject at first sight, but I soon took an active interest in statistical models, research methodology especially multivariate models applied to psychological and educational research. Further access to computer at IBM developed my knowledge outside of University institution and later I taught statistics to students (reluctant in the first place) and became a consultant for my own colleagues. The reading of Cattell's "handbook of experimental psychology" made me aware of the limits of hypothetical deductive methods in educational research. I was also influenced by Piaget, Postic, works on evaluation (Stufflebeam, etc.) the english research report "Fifteen thousand hours" which showed the in-

fluence of school on child's development. But I attach a particular importance to men "in the field" because they keep in touch with the practical aspects. All these books and encounters helped me to understand the complementarity of the systematic and the systemic which are often opposed. I think that true learning process is an integration process not a collection of knowledge: our educational system is focusing on academic content and cut this content into slices - subject matters whereas we should integrate all competences because life situations are complex situations and need global competences. This integration process is based on two concepts: the final objective of integration and the basic cognitive skill. Educational science is not a basic science like psychology or sociology but an applied science which asks for multidisciplinary teams of researchers. Among the important educational concepts one will deserve a broader reflexion: assessment. Assessment of educational situations will be the basis of researcher's work in educational science in the future.

### *Passing on knowledge: what content and by what means?*

#### *Marianne Géron*

At the end of my three year training in a School of Education, I was "theoretically" able to teach every subject.

But I thought that advanced studies in didactics were necessary to acquire additional skills in knowledge transmission; so I entered a university course in educational sciences. Educational sciences helped me to obtain a more scientific approach of knowledge buildup and knowledge communication and to adopt a detached attitude to my practice. My curriculum at Paris University oriented my research toward the relation tea-

cher/learner and the process of knowledge integration. The course on "Planning of didactic activities" conducted by M. Roger concerning the conceptual field, the cognitive field of the learner, to cognitive field of the teacher and the relation field became an essential support for the assessment of my further practice. The course of G. Vergnaud on "Mathematics didactics" in addition to Piagetan descriptions of cognitive steps of children minds helped me to review my representations of this subject. Didactics allow the symbolization of the educational action.

---

### *Towards a more efficient practice* Sylvie Zubeli

---

After three years of professional training in a School of Education, I started a teaching career as a nursery school teacher in an Educational Priority Area. Facing the problem of school failure I felt the necessity of developing my knowledge through a degree in Educational Sciences. I discovered the cognitive social psychology which in my view, was a complement of Piagetan theory of the development of child's intelligence because it takes account of relationship phenomena. It helped me to organize tasks in my classroom (with heterogeneous groups of pupils). I also studied the "Planning of Didactic Activities which is a study of the whole system of knowledge/teaching/learning. Thanks to it, I gained a better understanding of the methodologic strategy necessary for the educational process.

---

### *Alternative training* Catherine Mathey-Pierre, Isabelle Ritzler

---

Alternative training, either for initial training or for continuous education is

considered an efficient organization. Less qualified youths are the most likely to become jobless, and as the trends towards a cooperation school/firm is developing, the alternation of training in training institutions and on the job training becomes more and more in use.

Some forms of alternative have been existing for many years : Since 1935, Rural Centers have trained young countrymen for the Certificate of Agriculture with sandwich courses (two weeks spent in the familial farm, one week training in the Centre.

The law of July 1971 institutionalizes the sandwich courses system in Centres for apprenticeship : 15 year old pupils follow a two year course of 720 hours while working part time and receiving a salary.

From 1974, the economic crisis has induced the development of alternative training to respond to the problem of unemployment.

From 1976 the OECD and the EEC have advocated the experience of work during the schooling period to improve young people efficiency in active life.

After Schwartz Report (1981) training periods for better qualification, integration and periods of advanced orientation have been organized.

Unemployed workers enter into special contracts for alternative training.

Presently traditional types of sandwich courses for apprenticeship are broadened to concern all secondary and higher technical diplomas. Up to the baccalauréat level, more than one million youngsters spend training periods in firms and a number of people over 25 make special contracts for alternative training. The Ministry of National Education may find advantages in this type of on the job preparation : professional education becomes less expensive, it fosters closer working

relationships between schools and industry.

On this topic we can learn much from the German system where alternative education has been in practice since a hundred years.

If this method is considered as a modern solution to preparation to work, some experts are reluctant because they fear that it may become a pretext for providing workers with precarious professional status and restoring employer's control; they think this type of education improves the acquisition of behavioral norms more than technical skills.

We have to organize and unify alternative education so as to make it an efficient means of qualification. Most young people are already satisfied with their training periods in firms and find it unattractive to go back to school.

---

*Survey on the users of a specialized library for educational sciences*

**Pedro Uribe Echevarria**

---

The "Centre de documentation recherche" ("CDR") of the "Institut national de recherche pédagogique" ("INRP") is devoted to the promotion and support of educational research. A survey of the needs and opinions of its regular visitors was conducted recently through a questionnaire set out to give a description of researcher practices in the information field.

---

*20 years of French university research on cinema and audio-visual production*

**Annie Kovacs**

---

Commented inventory of theses published on cinema and audio-visual produc-

tions: the subjects dealt with the film-makers, the universities of origin.

---

*Women studies*

**Angèle Fradette**

---

The women's movement developed in the 60s, just after the student's protest and courses on women studies have been given since 1969, in imitation of Black's studies. These programmes are an educational instrument for women's liberation and a strategy for educational change.

Courses on women's studies are provided at the secondary and higher level though they do not constitute a separate University Department. Female teachers endeavoured to produce educational documents that allow the diffusion of information. Forty Research centers and many reviews bear witness to the advancement of women's studies in North America. The National Women's Studies Association organizes conferences and is concerned by ideological controversies.

The women's studies responded to a practical need and a political awareness. In the 80s a theoretical thought is developing, to gain an academic recognition.

---

*Parental participation*

**Nelly Rome**

---

A British view of parental participation: its meaning, the concept of consumer-citizen, proposals for promoting parental involvement and influence in the educational system.

---

Directeur de publication : Francine Dugast  
 Achevé d'imprimer en avril 1989  
 à l'imprimerie Instaprint, Tours  
 Dépôt légal : 2ème trimestre 1989