



N° 18

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

N° 18

**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 - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Nantes - **Alain Coulon**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII - **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 - **Geneviève Lefort** - **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, Monique Caujole, Agnès Cavalier, Philippe Champy, Odile Chesnot-Lambert, Claire Dartois, Christiane Étévé, Anne-Marie Galopeau, Nelly Rome**

Édition & Fabrication

Maquette et composition de la partie bibliographique : **Philippe Champy**
Informatique : **Jean-Pierre Houillon, Dominique Lenne, Jean Pelé**
Maquette de couverture : **Jacques Sachs**
Suisse : **Liliane Attali, Jacqueline Bigot, Josette Callé, Ide Feuillette**
Composition et impression : **Compoffset, Tours**

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs. La partie bibliographique *Ouvrages et rapports* est extraite de la banque de données **EMILEI** (INRP-CDR). Les logiciels standards développés au Centre Informatique de l'INRP ont permis d'assurer la préparation automatisée de sa composition, réalisée avec le logiciel © VenturaPublisher.

Rédaction : Centre de documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 — Tél.: (1) 46.34.91.44

Abonnement : Service des publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- Les livres, au fil de l'actualité*
par Frédéric Gaussen 7

Itinéraires de recherche

- D'un collège de banlieue à l'INRP. L'exigence de la recherche*
par Albane Cain 15
- Entre les lignes, derrière les mots, au-delà des pratiques...*
par Christiane Luc 27
- À la découverte de la personnalité de l'apprenant au travers de
l'enseignement des langues*
par Hélène Gantier 47

Chemins de praticiens

- Au nom de la science...*
par Marc Bru 59
- Quelques jalons sur le chemin d'un praticien*
par Jean Veslin 73
- Vingt ans d'enseignement de la physique : étapes d'un changement*
par Sabine Laurent 87

Repères bibliographiques

- Implication de la linguistique dans l'enseignement des langues*
Évolution 1984-1988 retracée à travers la revue Les Langues Modernes
par Danielle Bailly 95

Innovations et recherches à l'étranger

- La représentation de la responsabilité professionnelle
chez les instituteurs*
par Mathilde Bouthors 127
- Réussite scolaire & devoirs à la maison*
par Nelly Rome 139
- Pour étudier la réflexion de l'enseignant*
par Christiane Étévé 143

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 149
- Summaries 187



1

ÉTUDES

LES LIVRES, AU FIL DE L'ACTUALITÉ

Frédéric Gaussen

LE LIVRE est la matière première de l'école. Il n'y a pas - dans les pays dits "civilisés" du moins... - d'instruction sans livres. Et les manuels scolaires font partie, avec les médicaments et les vêtements chauds, des secours d'urgence qui sont expédiés dans les pays sinistrés... Mais l'école est-elle, elle-même, matière à livres ? Peut-on écrire sur l'éducation ? La question peut paraître surprenante, tant la bibliographie est abondante. Et depuis Fénelon ou Rousseau, nombreux sont les pédagogues qui ont voulu décrire par le menu les buts et les méthodes de la bonne éducation.

Et pourtant, pour qui fait profession de s'intéresser au sujet, la réponse n'est pas claire. Certes, des livres, il y en a, mais rares sont ceux qui suscitent l'enthousiasme ou bouleversent le paysage. A quelques exceptions près - les plus célèbres étant *Libres enfants de Summerhill* de A.S. Neill ou *Une société sans école* d'Ivan Illich - les best-sellers éducatifs ne sont pas légion. A l'époque où l'Association des journalistes universitaires (AJU) décernait un prix annuel destiné à attirer l'attention de l'opinion sur un livre consacré à l'éducation, il était rare que le jury soit encombré d'ouvrages de grand calibre, même si cette récompense annuelle a permis de distinguer des travaux de grande qualité comme *Le Peuple lycéen* de Gérard Vincent.

Curieusement, au moment où l'éducation est devenue, de l'avis général, l'un des problèmes majeurs de notre société, elle est restée à l'écart des grands courants politiques, philosophiques ou culturels. Les grands noms de la pensée contemporaine, de Sartre à Foucault, ne s'y sont pas

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

intéressés. Raymond Aron lui a consacré des articles, mais pas de grands ouvrages. Les grands leaders politiques ne l'ont abordée qu'avec précaution, même s'ils avaient conscience de l'enjeu, comme De Gaulle, Mendès-France ou Mitterrand. La seule corporation à avoir sérieusement réfléchi et produit sur le sujet est sans doute celle des sociologues à qui Durkheim avait montré la voie : Baudelot-Estabet, Bourdieu-Passeron, Touraine et Boudon resteront, chacun à sa manière, les grands auteurs "éducatifs" des vingt dernières années...

D'où vient cette discrétion ? De la complexité du sujet sans doute (dont chacun peut avoir une expérience concrète en tant qu'élève et que parent). Mais plus souvent du fait que l'éducation apparaît comme le monopole de ceux qui, précisément, sont des professionnels du langage et de la pensée. Pour bien parler de choses aussi compliquées, il faut en être. Et ceux qui "en sont" étant aussi ceux qui apprennent aux autres à écrire, autant leur laisser le soin de s'en expliquer. Ce souci de délégation est évidemment manifeste chez les politiques. - et en particulier à gauche où les enseignants sont les plus nombreux. Quel responsable politique oserait avoir une pensée originale en la matière, sachant que ses plus proches amis seraient aussitôt ses plus sévères censeurs ? Jean-Pierre Chevènement s'y est risqué, avec son espièglerie naturelle. Michel Rocard l'a éprouvé à ses dépens. Il n'est pas sûr que ces expériences risquées suscitent beaucoup d'émules.

Pour les intellectuels, les choses se compliquent généralement par les relations qu'ils entretiennent avec la grande maison Education nationale. Il n'est pas facile de prendre des distances avec l'institution qui a fait de vous ce que vous êtes et qui souvent vous nourrit. Et tout le monde ne peut pas être tranquillement installé au Collège de France... Pour un intellectuel français, il est certainement plus facile d'avoir des idées originales sur la Chine, l'Amérique latine, l'agriculture ou le cinéma, que sur la Sorbonne ou l'Ecole des Hautes Études...

Cette situation explique sans doute que les livres sur l'éducation offerts au grand public atteignent rarement l'universel. Ce sont des livres "de boutique". Qu'ils proposent ou qu'ils dénoncent, ils sont faits par et pour les gens du sérail. Bien sûr, cela n'empêche nullement la qualité, ni la profondeur. Mais on voudrait parfois ouvrir un peu la fenêtre. Sortir de l'enfermement institutionnel. Pas facile...

Ces réserves exprimées, voyons de plus près ce qui ressort de 25 ans de lectures professionnelles.

L'école étant d'abord une institution, il est naturel que ceux qui en ont la charge et qui cherchent à la transformer exposent leurs objectifs et leurs stratégies. Si l'administration française a souvent mauvaise presse, elle compte pourtant en son sein des hommes d'une qualité intellectuelle remarquable. Dans l'Éducation nationale, les administrateurs sont le plus souvent des universitaires - le propre de cette institution étant de s'administrer elle-même. Les livres de ces techniciens dont les noms se sont identifiés à des combats courageux et difficiles sont toujours intéressants. Citons Jean Capelle, Bertrand et Laurent Schwartz, René Rémond, Claude Pair, Jean-Jacques Payan ou Bernard Toulemonde. Il est rare que les hommes politiques gardent un bon souvenir de leur passage à l'Éducation nationale. Jean-Pierre Chevènement est probablement l'un des seuls dans ce cas, ce qui donne à son *Pari sur l'intelligence* une saveur tonique inhabituelle. Mais les échecs peuvent susciter des réflexions enrichissantes. On saura gré à Alain Savary (*En toute liberté*) et à Alain Devaquet (*L'amibe et l'étudiant*) d'avoir eu le courage de regarder leur expérience en face et d'en parler avec sincérité et hauteur de vue.

L'éducation étant, comme on sait, bien malade, il est fréquent que les ministres qui en ont la charge appellent à son chevet des experts, chargés de diagnostiquer son mal et de recueillir les avis des meilleurs médecins. Ses consultations de masse aboutissent à un genre littéraire qui fait fureur : le "rapport sur l'éducation". Si généralement ces productions ne dépassent pas les quelques dizaines d'exemplaires, il peut arriver qu'elles fournissent de vrais livres accessibles au grand public. Tel est le cas, du "rapport Lesourne" (*Éducation et Société. Les défis de l'An 2000*) rédigé pour M. Monory, qui est certainement la synthèse la plus claire et la plus accessible dont on dispose sur les grands enjeux de l'éducation, pas seulement en France.

Un autre auteur de rapport mérite une place à part par la richesse et la diversité de son expérience : c'est l'historien Antoine Prost qui a, à son actif, l'ouvrage de référence sur l'histoire de l'éducation et un volumineux travail sur les lycées, qui lui avait été demandé par Alain Savary. Antoine Prost est assurément l'un de nos meilleurs spécialistes de la recherche pédagogique. Mais il a, surtout, montré deux qualités rares dans cette spécialité. La première est d'avoir su traduire un épais rapport administratif en un remarquable petit livre grand public (*Éloge des pédagogues*). Le second d'avoir osé écrire qu'il avait changé d'avis. Reconnaître, comme il le fait dans *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* que la position qu'il avait longtemps soutenue en faveur du collège unique n'avait pas eu les résultats escomptés en matière de démocratisation, est

aussi inhabituel que téméraire. Et sa conclusion est mélancolique : l'unification de l'enseignement a, en fait, été moins favorable aux enfants de famille modeste que l'ancienne organisation en filières séparées.

Ce thème de la démocratisation aura été la grande obsession des analystes des années soixante-soixante-dix. D'où le magistère exercé par Bourdieu qui, d'abord avec Passeron, ensuite seul, en a fait le point central de sa recherche. Sans doute s'étonnera-t-on, avec le recul, que des livres aussi savants et impénétrables que *Les Héritiers* ou *La Reproduction* aient pu avoir une telle influence sur la troupe des enseignants. Mais le génie de Bourdieu aura été de donner une légitimité scientifique à une intuition qui, sous l'effet de l'enseignement de masse, commençait à tarauder les maîtres d'école : et si tout ce que nous faisons ne servait à rien ? Si malgré la légende enchantée des hussards de la République, l'écolé n'était qu'un cache-misère, destiné à camoufler l'éternelle domination des puissants, des nantis, des propriétaires à vie de la culture et du pouvoir ? Bien sûr, les travaux de Bourdieu ne se réduisent pas à ce constat d'échec, mais ils ont donné une justification au doute historique qui assaillait une corporation. Au risque de contribuer fortement, par un effet de démoralisation généralisée, à accélérer le phénomène constaté. D'où la rage mise par exemple par Jean-Pierre Chevènement à nier, contre toute évidence, la réalité décrite par ce sociologue encombrant. Pour ce politique avisé, parler d'"échec scolaire", c'était déjà mettre l'école en échec.

Par delà ces considérations conjoncturelles, le grand mérite du travail de Bourdieu aura été de traiter l'école comme un phénomène social soumis à des effets de masse et non comme une somme d'aventures individuelles, où chacun mènerait son jeu en toute innocence.

Cette innocence perdue, c'est bien elle pourtant qui imprègne la grande masse des livres sur l'éducation, qui relève soit du récit d'expériences pédagogiques, soit du témoignage personnel. Une littérature souvent attachante, mais qui baigne dans un climat euphorique, à la limite de l'utopie. Combien a-t-on pu lire de ces récits édifiants, retraçant les efforts de pédagogues hors du commun ! A tout seigneur tout honneur, on citera d'abord Célestin Freinet, dont le charisme et l'énergie créatrice ont fait à la fois un prophète et un chef de file. Les textes de Freinet resteront comme des chefs-d'œuvre de simplicité et de précision technique. Des textes qui parlent aux artisans de la pédagogie et redonnent confiance à tous ceux qu'effraie le monstre bureaucratique de l'Éducation nationale.

D'autres livres ont eu, au moment de leur parution, cet effet mobilisateur, comme *Libres enfants de Summerhill*, *Les Enfants de Barbiana*, les textes de Fernand Oury et Aïda Vasquez sur la pédagogie institutionnelle ou ceux de Fernand Deligny. Ouvrages de marginaux, de francs-tireurs de la pédagogie, ces textes portent en eux une énergie réformatrice, une confiance en l'enfant, qui en font des documents d'une profondeur humaine inégalable. Mais, à contrario, ils font aussi prendre conscience à quel point l'école est une machine implacable qui fait peu de place à la sainteté.

Non que l'école de tous n'ait aussi ses amoureux.

Et certains témoignages d'instituteurs ou de professeurs d'universités réussissent à communiquer la simple joie d'enseigner et d'apprendre, comme ceux de Georges Jean (*La Passion d'enseigner*), de Georges Snyders (*La Joie à l'école*) ou de Marguerite Gentzbittel (*Madame le Proviseur*). Mais force est de constater que l'expérience d'élève ou de professeur suscite plus d'amertume que d'enthousiasme. Sans doute la rage est-elle meilleure inspiratrice que le contentement. Toujours est-il que la dénonciation de l'école est devenue un véritable genre littéraire et que la liste est longue des souvenirs déchirants, des pamphlets vengeurs, des confessions acides qui disent le mal-être des victimes de l'école. Enfances austères (le plus bel exemple en est, sans doute, les *Souvenirs* d'Ernest Lavisse), professeurs déracinés (qu'on songe au beau premier roman de Catherine Rihoit, *Le Bal des débutantes*), mandarins déçus, (*L'enseignement en détresse* de Jacqueline de Romilly)... L'école a inspiré la colère qui fait la bonne littérature. Avec parfois, heureusement, un recours à l'humour, qui permet de prendre ses distances avec l'ennui ordinaire, comme ont su le faire Albert Sigusse (*Salauds de jeunes*), Claude Duneton (*Je suis comme une truie qui doute*) ou Claude Courchay (*La Soupe chinoise*).

Il arrive parfois que le malaise scolaire prenne une telle acuité que les vitrines des libraires se trouvent envahies par ces livres accusateurs. Comme si le couvercle de la marmite explosait soudain et que la rage accumulée ne pouvait plus être contenue. On l'a vu dans les années 1984-1985 avec cette dégelée de pamphlets aux titres assassins, dont l'instigateur aura été Maurice Maschino (*Vos enfants ne m'intéressent plus ? Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*). L'école allait-elle vraiment plus mal en 1984, qu'en 1982 ou en 1986 ? ... Sans doute pas. Mais il y a des moments où, pour une raison mystérieuse, des courants profonds et souterrains, une inquiétude trop longtemps contenue doivent éclater. Quitte à donner de la réalité une image biaisée ou décalée. Il arrive aussi que les hasards de l'histoire provoquent un besoin irrépressible d'expression et

d'explication, comme on l'a vu en mai 68, période bénie pour la littérature pédagogique. Du torrent d'ouvrages qui a accompagné cette grande secousse scolaire, on retiendra tout particulièrement l'analyse d'Alain Touraine (*Le Communisme utopique*) qui a remarquablement resitué le mouvement étudiant dans l'évolution de la société post-industrielle.

Bourdieu... Touraine... Ce sont bien les sociologues qui nous auront le mieux parlé de l'école... Peut-être parce qu'à leurs yeux, l'école n'est pas seule au monde, ce que les professeurs ont naturellement du mal à concevoir. C'est pourquoi, nous terminerons ce tour d'horizon, bien hâtif, dans la librairie scolaire avec le livre d'un sociologue qui ne parle pas de l'école, mais des jeunes qui en sont exclus : *La Galère : jeunes en survie* de François Dubett, remarquable reportage dans l'univers noir des grands ensembles. Au moment où tout le monde semble d'accord pour mener 80 % des jeunes "au niveau du bac", il n'est pas inutile d'évoquer ceux que l'école et les statistiques semblent avoir définitivement oubliés.

Frédéric Gaussen

Journaliste au Monde

Responsable de la rubrique Éducation et du supplément Campus

Bibliographie

- BAUDELLOT (C.).- L'école primaire divise... un dossier. Paris : Maspéro, 1975, 127 p.
- BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.).- L'école capitaliste en France. Paris : Maspéro, 1971, 336 p.
- BOURDIEU (P.).- Le sens pratique. Paris : Editions de Minuit, 1980, 475 p.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.).- La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit, 1970, 279 p.
- Les héritiers : les étudiants et la culture. Paris : Editions de Minuit, 1964, 183 p.
- CAPELLE (J.).- Education et politique. Paris : PUF, 1974, 264 p.
- CHEVENEMENT (J.-P.).- Pari sur l'intelligence : entretien avec Hervé Hamon et Patrick Rotman. Paris : Flammarion, 1985, 304 p.
- COURCHAY (C.).- La soupe chinoise. Paris : Gallimard, 1973, 239 p.
- DELIGNY (F.).- Graisse de crapule. Paris : Scarabée, 1967, 80 p.
- Les Vagabonds efficaces. Paris : La Découverte, 1975, 140 p.
- DEVAQUET (A.).- L'amibe et l'étudiant. Université et recherche : l'état d'urgence. Paris : Odile Jacob, 1988, 329 p.
- DON LORENZO MILANI.- Lettres de Barbiana. Paris : Mercure de France, 1976, 376 p.

- DUBETT (F.).- La galère : jeunes en survie. Paris : Fayard, 1987, 503 p.
- DUNETON (C.).- Je suis comme une truie qui doute. Paris : Le Seuil, 1976, 185 p.
- DURKHEIM (E.).- Education et sociologie. Paris : PUF, 1985, 133 p.
- FREINET (C.).- L'école moderne française : guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire. Gap : Orphrys, s.d., 127 p.
- Une pédagogie moderne basée sur une puissante motivation : les échanges interscolaires. L'éducateur, n° 19, 15 juin 1950, 4 p.
- Les techniques Freinet de l'école moderne. Paris : Armand Colin, 1964, 144 p.
- GENTZBITTEL (M.).- Madame Le Proviseur. Paris, Le Seuil, 1988, 252 p.
- ILLICH (I.).- Une société sans école. Paris, Le Seuil, 1971, 223 p.
- JEAN (G.).- La passion d'enseigner. Paris, Editions du Sorbier, 1985, 311 p.
- LAVISSE (E.).- Souvenirs. Paris : Calmann-Lévy, 1912, 289 p.
- LESOURNE (J.).- Education et société : les défis de l'an 2000 (en collab. avec M. Godet). Paris : La Découverte : Le Monde de l'Education, 1988, 357 p.
- MASCHINO (M.).- Vos enfants ne m'intéressent plus. Paris : Hachette, 1983, 197 p.
- Voulez-vous vraiment des enfants idiots ? Paris : Hachette, 1984, 226 p.
- NEILL (A. S.).- Libres enfants de Summerhill. Paris : Maspéro, 1972.
- OURY (F.), POCHET (C.).- Qui c'est l'conseil ? Mise en route d'une classe, techniques Freinet, pédagogie institutionnelle. Paris : Maspéro, 1979, 428 p.
- OURY (F.), VASQUEZ (A.).- De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. Paris : Maspéro, 1971, 708 p.
- PAIR (C.).- Rue du Bac : une nouvelle donne pour l'école. Paris : Syros, 1986, 251 p.
- PAYAN (J.-J.).- Le chantier universitaire "Bâtir l'avenir". Paris : Beauchesne, 1988, 263 p.
- PROST (A.).- Eloge des pédagogues. Paris : Le Seuil, 1985, 213 p.
- L'enseignement s'est-il démocratisé ? Paris : PUF, 1986, 206 p.
- RÉMOND (R.).- La règle et le consentement : gouverner une société. Paris : Fayard, 1979, 488 p.
- RIHOIT (C.).- Le bal des débutantes. Paris : Gallimard, 1978, 247 p.
- ROMILLY (J. de).- L'enseignement en détresse. Paris : Julliard, 1984, 219 p.
- SAVARY (A.).- En toute liberté. Paris : Hachette, 1985, 235 p.
- SCHWARTZ (B.).- Une autre école. Paris : Flammarion, 1977, 257 p.
- Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré. Paris : La Documentation française, 1972, 131 p.
- SCHWARTZ (L.).- L'enseignement et le développement scientifique. Paris : La Documentation française, 1981, 469 p.

SIGUSSE (A.).- Salauds de jeunes: Paris : Denoël, 1970, 256 p.

SNYDERS (G.).- La joie à l'école. Paris : PUF, 1986, 328 p.

TOULEMONDE (B.).- Petite histoire d'un grand ministère : l'Education nationale. Paris : Albin Michel, 1988, 302 p.

TOURAINE (A.).- Le communisme utopique : le mouvement de mai. Paris : Le Seuil, 1972, 312 p.

VINCENT (G.). Le peuple lycéen : enquête sur les enfants de l'enseignement secondaire. Paris : Gallimard, 1974, 531 p.

D'UN COLLÈGE DE BANLIEUE À L'INRP : L'EXIGENCE DE LA RECHERCHE

Albane Cain

UN ITINÉRAIRE de recherche ne se parcourt pas seul. Des cours de Moyen Anglais d'A. CULIOLI où je percevais un système en évolution en passant par les séminaires de D. BAILLY, J. BOUSCAREN et A. GAUTHIER qui ont éveillé en moi quelque chose dont j'étais loin de percevoir la place et la pérennité -et qui allait entièrement orienter ma vie professionnelle- jusqu'à la collaboration de D. BAILLY, conseiller scientifique de la recherche dont je suis actuellement responsable à l'INRP, mon trajet reflète une certaine fidélité. Tout ce qui va suivre a déjà été écrit, dit par d'autres ou par moi en d'autres lieux, sous d'autres formes, parfois différentes, parfois proches.

C'est l'affirmation obstinée que *comprendre aide à apprendre*, qu'enseignement et apprentissage s'inscrivent dans des processus *rationnels*, que *théorie linguistique et didactique des langues sont distinctes* mais que la seconde ne peut *exister* sans la première.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

I. Les apports d'un héritage humaniste

Après ma licence d'anglais, propulsée maître auxiliaire dans un collège de la périphérie parisienne je découvris très vite, outre la précarité de mon statut, une double spécificité : celle du métier d'enseignant et celle de mon objet d'enseignement : une langue vivante étrangère.

En tant qu'élève, j'avais reçu un enseignement qui concevait la langue étrangère comme, je cite André GAUTHIER, "Une collection de tours divers et d'expressions curieuses qu'il n'est pas possible d'ignorer. Apprendre c'est alors acquérir, par la fréquentation des "beaux textes", ce "sens de la langue" qui ne saurait faire défaut à un homme cultivé".

En fait, les expressions idiomatiques, la traduction de tirades de Shakespeare et de poèmes comme "The Rime of the Ancient Mariner" constituaient mon passé d'élève d'anglais.

Ces souvenirs eurent le mérite de me faire immédiatement percevoir qu'un tel passé n'était pas reproductible. Ils m'ont également fait comprendre qu'une langue vivante n'était pas tout à fait une matière comme les autres, phénomène qui avait totalement échappé à la "bonne élève en anglais" que j'avais été tout au long d'une scolarité sans histoire.

Je crois n'avoir jamais oublié le moment où, pour la première fois, j'ai eu une classe en face de moi. Construire ensemble, voilà ce qu'on allait faire. Eux ne savaient pas l'anglais, moi je le savais, mais tout de suite, je sus que le problème était ailleurs :

1. la bonne volonté nécessaire certes ne suffisait pas
2. l'essentiel manquait mais, et c'est cela qui était rassurant, la lacune était d'ordre rationnel, scientifique, elle pouvait donc se combler.

Je fus en outre frappée de l'image de marque erronée attribuée au métier d'enseignant ressenti comme une vocation pour laquelle on était doué ou pas.

Ma conviction que cette opinion était irrationnelle eut un effet stimulant. Il y avait sûrement moyen d'améliorer sa pratique. Institutionnellement, le CAPES fournissait une réponse. Mais l'époque (fin des années 60) nous avait habitués à chercher plus d'une solution à un problème. Une science nouvelle faisait alors son apparition : la linguistique. Nous fûmes plusieurs désireux de nous initier, déjà enseignants ou encore étudiants, à nous retrouver à l'institut d'Anglais Charles V, alors dirigé par A. CULIOLI autour d'universitaires intéressés par la formation des maîtres.

II. Le rôle des méthodes audio-visuelles

À l'issue d'une année de stage de CPR (stage pratique d'une année suivant le concours théorique du CAPES), il était d'usage de rédiger un cahier de stage. Nous avons pratiquement tous bénéficié de formations de type audio-visuel et nous éprouvions le besoin d'une mise au point. C'est de notre confrontation à la méthode globale, de notre admiration devant la quantité d'anglais authentique entendu et de notre perplexité devant la confusion des énoncés produits par les élèves qu'est née notre motivation. Nous sentions qu'il fallait aller au delà de l'approche globale. La décision de rédiger un cahier de stage collectif fut prise. L'établissement de ce document allait nous prendre jusqu'à fin juillet : premières vacances passées d'un coeur léger à réfléchir sur notre pratique et à résoudre de manière artisanale les problèmes matériels de frappe et de reprographie. Nous avons beaucoup appris pendant cette année de CPR, nous étions au moins devenus capables de poser les problèmes en termes plus professionnels. Les points suivants nous apparaissaient comme fondamentaux :

1. L'apprentissage des langues en milieu institutionnel ne se pose pas dans les mêmes termes qu'en milieu naturel. Le cas de l'élève en milieu captif, qui subit à la fois un horaire éclaté sur une semaine et le rythme inhérent à l'hétérogénéité de la classe, qui sait que tout ce qu'il dit en langue étrangère est soumis à l'appréciation normative de l'enseignant, est bien différent de celui de l'enfant qui acquiert sa langue maternelle d'une part, d'autre part de celui de l'apprenant en milieu naturel plongé, lui, dans un réel bain linguistique et ce, même si certaines étapes de simplification syntaxique se retrouvent dans les trois cas.

2. Le bannissement de l'explicitation grammaticale (les élèves étaient censés dégager les règles par induction) nous apparaissait comme générateur de résultats aléatoires.

3. L'interdiction de recourir au français, cause d'interférences, nous apparaissait comme hors nature, mettant élèves et enseignants dans une situation de frustration permanente et stérile, peu propice non seulement à la transmission des connaissances, mais à l'épanouissement de la personnalité de l'élève.

4. Le long délai entre les débuts de l'apprentissage oral, et ceux de l'écrit nous semblaient concourir à une désécurisation de l'élève.

5. L'accent mis sur l'oral nous séduisait de même que l'établissement d'une progression dans le domaine phonologique. Il y avait là des acquis transposables, d'autre part, sur lesquels il n'était pas question de revenir.

III. Le DIREL

Parallèlement, au début des années 1970, sous l'impulsion des universitaires à l'origine du MUR (Mode Unique de Recrutement), D. BAILLY et A. GAUTHIER -dont l'intérêt pour la didactique ne devait pas se démentir- se mettait en place à l'Institut Charles V le Département Interdisciplinaire de Recherche sur l'Enseignement des Langues (DIREL) qui faisait suite à l'instance informelle du MUR. Cette instance revendiquait, à côté de la formation académique exigée par les concours de recrutement, une formation unique commune à tous les enseignants de langue, impliquant une démarche et une approche spécifiques de la transmission des connaissances que nous n'avions pas encore identifiées comme la didactique.

Si l'acquisition d'une culture linguistique nous paraissait incontournable pour comprendre et dominer le fonctionnement de la langue que nous enseignions, nous nous rendions également compte que la place de la linguistique n'était pas devant les élèves mais derrière les enseignants, de façon à faciliter la mise en place d'un pont entre enseignants et apprenant. Les séminaires du DIREL fournissaient formation théorique individuelle et réflexion de groupe. La suite logique voulait que les enseignants ayant bénéficié de ces approches théoriques en viennent à élaborer des matériaux tenant compte de ces apports récents. Ce fut ainsi que naquit l'équipe CHARLIRELLE, "Charl" à cause de l'Institut Charles V, "irel" à cause du DIREL, et la terminaison en "le" puisqu'il n'y avait au moment de la rédaction et de la publication que des femmes dans l'équipe. On s'aperçoit que recherche et pratique se nourrissent l'une l'autre. Un véritable mouvement dialectique s'est institué qui a abouti à la création de nouveaux séminaires où la réflexion linguistique et l'initiation à l'élaboration de matériaux pédagogiques jouent un rôle primordial.

IV. L'Equipe CHARLIRELLE

Donner à des enseignants sur le terrain les moyens de devenir des chercheurs dans le but d'aller vers une pratique qui tienne compte de

l'aspect formateur de l'enseignement d'une langue vivante, tel fut le but de l'équipe à sa création.

Ceci m'amène à préciser les conceptions initiales des membres de l'équipe :

1. L'objet d'étude

La langue est un système de représentation ayant sa cohérence propre. Grâce au langage, on peut parler de ce que l'on a sous les yeux, de ce qui est possible, absent ou passé.

2. L'apprentissage

Il n'est plus possible maintenant d'ignorer que les élèves utilisent une succession de systèmes intermédiaires qu'ils se construisent par juxtaposition : en ne voyant pas les liens entre deux phénomènes, transduction : en passant d'un cas particulier à un autre cas particulier, ou syncrétisme : en trouvant des liens entre tous les phénomènes.

Ce que l'on veut dire varie peu d'une langue à l'autre, par contre le système des moyens linguistiques ou marques grammaticales dont on dispose varie d'une langue à l'autre. Un apprentissage réussi est donc la mise en correspondance entre un réseau de valeurs qui varient selon les situations avec les jeux de marqueurs adéquats qui varient d'une langue à l'autre.

3. L'enseignement

Enseigner c'est tenir compte de la construction de systèmes par les apprenants ; ceci a deux conséquences majeures : la première, c'est qu'il faut s'efforcer de donner, à *partir* d'un point de départ, des étapes qui permettent à la fois de présenter la cohérence interne de la langue, imbrication non arbitraire de systèmes et de mettre en place suffisamment d'éléments pour faciliter une construction ultérieure la plus juste possible. La seconde, c'est qu'on est amené à une conception précise des erreurs.

4. Les erreurs

Dans cette optique de construction, il apparaît que l'erreur a un statut. Elle ne se situe pas dans un contexte de restitution pure et simple, mais remplit une fonction précise : c'est un bon indicateur. Grâce à elle, l'enseignant acquiert de précieux renseignements concernant le point de dérapage, celui à partir duquel il faut reprendre la démarche.

5. Le choix d'un cadre théorique

La théorie des opérations énonciatives d'A. CULIOLI, partant de l'implication maximale de l'énonciateur qui fait du degré d'engagement de celui qui parle dans ce qu'il dit l'une des dimensions majeures de l'activité langagière, (G. VIGNAUX) nous a semblé fournir un cadre théorique suffisamment puissant, capable de répondre à nos exigences de cohérence. Nous avons noté que plus une approche est réductrice, plus elle engendre de contradictions peu propices à la transmission des connaissances. Ces principes posés, une autre préoccupation nous tenait à cœur. Reconnues par l'Institution, plusieurs membres de l'équipe avaient eu des décharges effectives dans le cadre d'une recherche de l'INRP, nous savions toutes qu'un temps complet d'enseignant requiert de l'héroïsme pour s'initier à une théorie linguistique, l'assimiler suffisamment pour qu'elle devienne bénéfique à sa pratique quotidienne, c'est pourquoi l'idée d'un livre du maître s'est graduellement imposée.

V. L'approche conceptuelle

C'est la constatation du relatif échec des méthodes audio-visuelles strictes, sans explicitation grammaticale, auprès des élèves de milieu défavorisé (1), doublée du constant souci de fournir des clés, des repères stables et explicites, qui a mené l'équipe à adjoindre aux procédures pédagogiques habituelles une phase de *conceptualisation* au cours de laquelle, grâce aux repères fournis, la construction du système de la langue étrangère devient possible pour l'apprenant. Il s'agit de dire comment cela fonctionne et pourquoi cela fonctionne de cette façon. La démarche de conceptualisation consiste à faire dégager la cohérence interne des phénomènes linguistiques. En ce qui concerne les erreurs, elle vise à situer ces dernières par rapport au réseau de jalons posés auparavant et par conséquent repérés et connus. C'est la production de l'appre-

nant qui sert de point de départ, qui lui permet, en s'appuyant sur un système cohérent, d'acquérir une maîtrise face à ce qui est enseigné, de discuter et argumenter avec l'enseignant. En ce sens, il y a un véritable enjeu. Ma thèse, sous la direction d'A. CULIOLI, soutenue devant D. BAILLY, F. BRESSON et l'Inspecteur Général D. GIRARD, m'a fait prendre conscience des immenses possibilités d'abstraction dont tous, absolument tous les élèves sont capables si l'on veut bien les solliciter dans ce sens.

VI. L'INRP

Mon second contact avec l'INRP fut celui de ma collaboration à la recherche interdisciplinaire intitulée, "Articulation École/Collège", dont Christiane LUC, avec qui j'avais cheminé au long des sentiers tortueux de la publication de CHARLIRELLE, assumait la responsabilité pour les langues vivantes. Nous avions de l'estime l'une pour l'autre et travailler ensemble nous avait toujours été profitable à l'une comme à l'autre.

Ce fut ensuite la co-responsabilité d'une recherche pilotée par C. LUC dans le cadre d'une action thématique sur programme impulsée par le Ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur et le Ministère de l'Éducation Nationale en 1984-85 traitant de la modalité de probabilité. C'est sans doute à ce moment-là qu'a pris corps l'idée de travailler à l'INRP à temps plein. En effet, les deux recherches offraient deux modèles distincts qui faisaient entrevoir l'éventail des possibilités de travail. Dans la première recherche de type descriptif, l'interdisciplinaire et le longitudinal éclairaient le disciplinaire d'un jour nouveau. Dans la seconde, de type interventionniste on s'inscrit dans un cadre théorique précis, celui des opérations énonciatives d'A. CULIOLI. Le champ strictement disciplinaire est restreint à l'étude de l'expression de la modalité de probabilité en anglais. L'observation de cet enseignement/apprentissage à différents niveaux cruciaux du cursus scolaire laissent présager ce qui me semble être une voie dans laquelle la didactique peut s'engager à l'heure où l'analyse des processus d'élaboration des savoirs se pose en termes de construction de systèmes, de conflits et d'obstacles.

Ces deux modèles entre lesquels la recherche en didactique se meut sont des pôles complémentaires. Seule une dialectique allant de la description à l'intervention permet de prendre en compte les connaissances des élèves à partir desquelles une véritable construction et non une simple accumulation des connaissances est possible.

Le désir de continuer s'est installé, et lorsqu'un poste de responsable de la recherche en didactique des langues vivantes a été proposé au B.O., c'est presque naturellement que j'y ai postulé.

VII. Où il est de nouveau question d'héritage

Les équipes de terrain en place avant mon arrivée et dont j'allais assumer la responsabilité, comprenaient outre des anglicistes, des enseignants d'allemand, d'arabe, de chinois et de portugais. La présence d'équipes de langues vivantes au système linguistique éloigné de celui de l'anglais m'a semblé un élément éminemment favorable capable de légitimer une hypothèse formulée à la suite de ma thèse et de mon expérience d'enseignante, à savoir qu'il existe des zones de résistance ressortissant du domaine psycholinguistique et non strictement liées au système linguistique d'une langue en particulier.

Cette hypothèse s'inscrit dans la continuité de l'approche conceptuelle. Cette dernière oblige l'enseignant à réfléchir au contenu qu'il présente à l'apprenant, à la façon dont le contenu est perçu par ce dernier, à analyser les erreurs, à repérer leur organisation et leur distribution, à trouver une origine à ce système d'erreurs et une multitude de remèdes.

VIII. L'étude des zones de résistance à l'apprentissage

L'objet du projet est :

1. D'effectuer un repérage, un recensement langue par langue à partir de recueil d'observables constitué par les productions d'élèves, dans le domaine *linguistique* des zones de résistance particulièrement rebelles à l'apprentissage, dans le domaine de la *civilisation* d'idées reçues, de méconnaissances et de représentations menant à la constitution de stéréotypes.

2. De procéder à une confrontation interlangue des données recueillies permettant de déterminer s'il existe des points de convergence concernant les deux domaines mentionnés ou si, au contraire on a affaire à une spécificité des problèmes liés à la langue d'arrivée.

3. De voir si l'analyse des données recueillies permet la sélection de points particulièrement cruciaux sur lesquels on pourrait mener ultérieurement un travail d'intervention en profondeur dans les deux domaines.

Le travail touche le premier et le second cycles. Il y a onze équipes à l'œuvre, le russe et l'espagnol ayant intégré la recherche. Me voici au terme actuel de l'itinéraire.

Il y a aussi une co-responsabilité dans la recherche animée par C. LUC sur la propédeutique à l'apprentissage d'une langue étrangère au cours moyen. Cette recherche m'a permis de retrouver avec émotion et bonheur des élèves de cours moyen dans cette banlieue de la périphérie ouest que je connais bien pour y avoir exercé quinze ans.

Perspectives d'avenir

C'est dans une optique programmatique que le projet Étude des Zones de résistance à l'apprentissage a été conçu et a vu le jour. La prise en compte des connaissances des élèves et l'organisation de celles-ci devraient amener à :

- remodeler des progressions
- fournir à partir d'études théoriques éclairantes des approches didactiques diversifiées
- bâtir consignes et exercices dont la portée et la finalité explicitées - aussi modestes soient-elles - devraient permettre de débusquer l'illusion pédagogique, ce qui est loin d'être facile.

Conclusion

A ce prix il apparaît possible de :

- prendre en compte l'interaction entre les systèmes maternels et étrangers
- relativiser le système maternel aussi bien linguistique que culturel
- mettre en place grâce au caractère inter-langues et inter-cultures de la recherche, une démarche d'apprentissage centrée non pas sur une seule langue donnée, mais sur une plus grande capacité à accueillir et à s'appropriier une langue et une culture étrangère.,, capacité qui soit capitalisable d'une langue à l'autre.

Si je suis parvenue à faire entendre qu'il est possible et surtout formateur d'apprendre une langue étrangère dans l'institution scolaire, cet itinéraire, de recherche n'aura pas été vain.

Albane Cain

*Chercheur à L'Institut national de recherche pédagogique
Responsable de la recherche en didactique des langues vivantes*

Note

- (1) Premier poste, ROUEN Rive Gauche, mes élèves étaient des enfants de dockers. Second poste, banlieue ouvrière de la périphérie parisienne, 25 % d'enfants immigrés.

Bibliographie

- BAILLY D., 1984. "Éléments de didactique des langues. l'activité conceptuelle en classe d'anglais. Première et deuxième parties", *Les Langues Modernes*, numéro spécial A.P.L.V., 1984.
- CHARLIRELLE. *Behind the words*. Livres de l'élève, de la 6^e et la 3^e, livres du maître. O.C.D.L. 1975 à 1980, diffusé par M.D.I., BP 69 - 78630 Orgeval Cedex.
- GAUTHIER A., 1981. "Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. L'anglais à des francophones" *Les Langues Modernes*, numéro spécial, A.P.L.V., 1981.

Bibliographie d'Albane Cain

■ *Thèse de troisième cycle*

1979

Modalités d'apprentissage des notions d'aspect, de détermination et d'anaphore dans le cadre du cycle d'observation avec la méthode CHARLIRELLE. Théorie de l'énonciation et rôle de la conceptualisation dans cet apprentissage. S.L. Université PARIS VII, D.R.L.

■ *Articles*

1981.

Participation à la table ronde animée par D. BAILLY sur "Les obstacles à la compréhension grammaticale" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1981, p. 37-39.

1982

- "Interaction entre l'activité langagière de l'apprenant en milieu institutionnel et la réflexion linguistique", in *Encrages*, n° 8/9, 1982, pp. 100-110.
- "L'erreur comme aide à l'apprentissage" in *Les Langues Modernes* n° 2, 1982, Paris pp. 161-175

1983

- "CHARLIÈRE-ORDI, les raisons d'une collaboration" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1983, Paris pp. 63-64.
- "Interventions à la table ronde animée par J. JANITZA sur les "Processus d'apprentissage des langues vivantes et EAO" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1983, Paris p. 37.
- "Une approche des faits de civilisation est-elle possible avec des élèves de collège ?" en collaboration avec Claudine BRIANE, in *Les Langues Modernes* n° 2, 1983, Paris pp. 190-195.
- "Behind the facts, traitement de faits de civilisation anglo-saxonne" compte-rendu d'expérience avec des élèves de collège, in *Les Langues Modernes* n° 2/3, 1983, Paris pp.199-201.
- "Innovation méthodologique dans l'enseignement d'une langue étrangère, témoignage à trois voix. Les apprenants et l'innovation en didactique, dans *Le Français dans le Monde* n° 179, Août-Septembre 1983, pp 88-91.

1984

- "Maîtrise linguistique et jugement critique et autonomie" in *Cahiers pédagogiques, langues vivantes*, n° 228, Novembre 1984, pp. 14-15.
- "L'enseignement en milieu captif mène-t-il à l'autonomie ?" paru dans les Actes du Colloque international intitulé: "Le Citoyen de demain et les langues", qui s'est tenu à Cerisy en Septembre 1984, pp. 221-230.
- "Maîtrise linguistique et jugement critique" in *Cahiers pédagogiques, langues vivantes*, n° 228, Novembre 1984, pp. 14-15.

1985

- "De la nécessité d'apprivoiser le programme lexical officiel" in *Les Langues Modernes, l'Apprentissage du lexique*, n° 3/4, 1985, Paris pp. 90-93.

1986

- "Civilisation, constats et objectifs" in *Les Langues Modernes* n° 4/5, 1986, Paris pp. 53-59.

1987

- "Les erreurs des élèves, qu'en faire ? ou le triomphe de la raison sur la passion" in *Les Langues Modernes* n° 5 1987, Paris pp. 7-9.
- "Apprentissage collectif et itinéraires individuels" in *Les Langues Modernes* n° 5, 1987, Paris pp. 123-133.

1988

- "De l'Intérêt des langues dites rares en didactique" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1988, Paris pp. 92-98.
- "L'enseignement de la civilisation" (langues vivantes, second cycle) Albane CAIN (sous la direction de) in *Lycées-lycées* INRP-PARIS 1988.

1989

- "En visite chez nos voisins britanniques" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1989, Paris pp. 41-48.

ENTRE LES LIGNES, DERRIÈRE LES MOTS, AU-DELÀ DES PRATIQUES...

Christiane Luc

« IL FAUT apprendre à lire entre les lignes... » Cette phrase, cent fois répétée, mais chaque fois commentée et assortie d'exemples, c'est peut-être ce qui a le plus marqué ma scolarité secondaire. Comment acquérir ce savoir-faire prodigieux - et prestigieux, je le sentais - que Monsieur M., professeur d'histoire-géographie au lycée de Montmorency, nous sommat de développer ? Née dans une famille où l'on se faisait un point d'honneur, une gloire presque, de parler franc, de ne dire que ce que l'on pensait, de ne pas "en rajouter", je me sentais terriblement démunie devant cette exigence nouvelle. Lire entre les lignes, découvrir, inventer ce que d'autres, des faits, des textes pouvaient bien avoir à dire, mais qu'ils ne disaient pas vraiment, cela me paraissait fascinant, inquiétant et en partie inaccessible.

La notion même d'écart entre ce qu'on dit et ce qu'on veut dire, l'existence d'un "second degré", quel qu'il soit, la possibilité, et a fortiori l'art d'en jouer m'étaient quasiment étrangers. Prise de conscience troublante, tardive sûrement, décisive en tout cas, que les mots ont en quelque sorte un au-delà ; au-delà qui n'est pas un donné, puisqu'il dépend de chacun de le construire ou non, et qu'en fin de compte, il n'a vraiment aucune chance d'être exactement le même pour tous.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

Là peut-être est né, loin des langues vivantes, l'attrait non pas pour les mots eux-mêmes; mais pour la recherche de leur signification, pour les raisons qui, chez celui qui parle, guident leur choix et président à leurs combinaisons, pour les agencements étranges que d'autres langues leur imposent, pour la pluralité des sens et des "valeurs" qu'ils permettent parfois de construire. Cela tenait un peu du grand jeu, du mystère à découvrir, de la logique à retrouver. Il y entraît une (petite) part de risque ; bref, j'aimais. J'aime toujours et je crois que, dans tous les cas, il y a de ce goût de l'aventure dans le plaisir de parler, de lire, de comprendre une autre langue, de maîtriser un peu ce nouveau système de correspondances complexes et en partie instables entre - disons pour simplifier - ce qu'on veut dire, dans la situation où l'on est placé, et les "mots pour le dire".

Établir des relations, des classifications

Correspondances, relations, notion de système, d'enchaînements... J'ai évoqué le "lire entre les lignes" de Monsieur M..., il faudrait y ajouter son sens des grandes synthèses et le souci qu'il avait de nous y entraîner. Pour les compositions trimestrielles - Dieu sait que cela comptait à l'époque - il nous donnait dix sujets à préparer, tous aussi vastes les uns que les autres. Je me rappelle très bien l'un de ceux qu'il avait choisis pour la composition elle-même. C'était : "centralisation, décentralisation, recentralisation de l'Ancien Régime à l'Empire". En classe de première...

Ils furent peu nombreux ceux qui réussirent à obtenir la moyenne (j'en étais, je crois). Lorsqu'il nous rendit les devoirs, Monsieur M. nous menaça de nous faire faire la prochaine composition à livre ouvert. Cela nous parut tout à fait saugrenu de la part de cet homme terrible et extrêmement exigeant ; cela traduisait bien où allaient ses priorités, priorités qu'il nous incitait à partager (c'est pourquoi j'ai rapporté cette anecdote)... et ne fut, hélas, jamais mis à exécution !

Autre pédagogue remarquable, et terriblement exigeante, elle aussi, Madame V., directrice de l'École normale d'institutrices de Valence. Pour des raisons d'ordre socio-économique, j'étais entrée à l'École normale à la faveur, de l'un de ces très rares concours post-bac qui, mis en place dans quelques départements dans la décennie 50-60 pour pallier la pénurie naissante, préfiguraient déjà le mode de recrutement actuel des instituteurs. Madame V. enseignait la "pédagogie" des écoles maternelles et j'étais frappée par son insistance : l'important, disait-elle, ce n'est pas tant

que l'enfant découvre des objets, qu'il identifie leurs propriétés, mais qu'il sache établir des relations entre eux. Il faut lui apprendre à observer, à comparer, à classer... Avec beaucoup de clarté et une force de conviction extraordinaire, elle nous faisait prendre conscience de ce que les lectures (obligées) de Piaget, Wallon, Chateau ne nous avaient pas toujours permis de découvrir.

De Montmorency à Valence, à quelques années de distance, et appliqué à un tout autre objet, c'était presque le même discours : ne pas s'arrêter aux apparences, à la perception première, au cas particulier, mais mettre à jour des relations plus profondes, comprendre ou faire comprendre que "cela" s'organise et, si possible eu égard à l'état actuel des connaissances, comment cela s'organise.

D'une langue à l'autre

Si, par le jeu de reconstruction habituel à ce genre d'exercice, j'ai rapproché ces prises de conscience successives, c'est parce qu'il me semble voir là ce qui a fondé mon travail ultérieur.

Bien sûr j'ai fait partie de ces profs consciencieux qui, selon le point de vue que l'on adopte, se passionnent pour leur métier ou se font entièrement bouffer par lui. De plus, on pourrait dire qu'en cherchant à améliorer son enseignement, on arrive nécessairement à la recherche, à une certaine forme de recherche.

Sans doute et je n'y ai pas échappé. Mais il me semble voir une autre raison à ce passage progressif d'activités très ancrées dans la pratique à un travail plus distancié. C'est tout simplement parce qu'au lieu de devenir professeur d'allemand comme j'aurais aimé l'être à la sortie des études secondaires, j'ai dû devenir professeur d'anglais. Or la représentation que je m'étais construite de chacune de ces deux langues était très différente.

C'est plus par le fait des circonstances que par choix personnel qu'en 6ème, j'avais fait allemand en première langue. J'ai ensuite toujours aimé l'allemand, je m'y sentais à l'aise. Apprentissage rigoureux, payant ; quant on a appris comment ça marche, on sait : telle était du moins mon expérience. J'avais eu la chance d'aller en Allemagne et la confrontation avec la langue en milieu naturel, gratifiante, avait renforcé et mon intérêt et mes connaissances.

Devenue institutrice à une époque - la fin des années 50' - où se démocratisait l'enseignement secondaire, j'ai été happée par la vague qui devait permettre à tant d'instituteurs de se spécialiser et d'enseigner dans les C.E.G. (a) naissants. Intéressée par cette possibilité, j'aurais souhaité bien sûr un poste de lettres-allemand. Impossible : en région parisienne (où j'étais revenue), en C.E.G., seul l'anglais était enseigné. On me mit sur un poste de lettres-anglais ... Catastrophe ! Un séjour immédiat en Grande-Bretagne me permit de prendre la mesure de la situation : elle n'était pas brillante. Contrainte et forcée par un souci de qualité professionnelle, que ne partageaient pas tous les administrateurs de l'époque, je décidai donc de devenir un prof d'anglais acceptable et demandai un détachement en tant qu'assistante française en Grande-Bretagne. Année décisive s'il en fut puisque, d'une part, elle me permit, quelques années plus tard, de passer et de réussir le concours de l'I.P.E.S.(b) et, grâce à cette structure institutionnelle, de mener à bien des études supérieures que je n'avais jamais pu faire ; d'autre part, enfin, j'aimais l'anglais !

En quête de cohérence

Et la recherche dans tout cela ? Si j'avais acquis, sur le tas, puis grâce à l'enseignement universitaire, la compétence voulue dans la langue, en revanche cette langue, que j'avais appris à aimer et à utiliser, restait toujours une énigme. A côté de l'allemand, d'une logique imparable me semblait-il, l'anglais m'apparaissait comme une langue sans foi ni loi, dont la syntaxe n'obéissait pas toujours à des règles claires, cohérentes, qui, sur le plan phonologique ou, plus exactement sur celui des relations phonie/graphie, vous trahissait dès que vous sortiez des mots usuels, bref une langue faite de cas particuliers, dont il fallait connaître les divers constituants sans pouvoir toujours les intégrer à une organisation d'ensemble.

Comment y voir plus clair et, surtout, comment enseigner une telle langue autrement que par des apports successifs et juxtaposés de connaissances relativement disparates ? L'audio-visuel battait alors son plein. Pas un mot de français (ce n'était pas nouveau pour moi : je n'en utilisais guère plus à mes débuts, confiante dans la méthode dite "naturelle"). Et l'enseignant de se livrer à toutes les mimiques, contorsions, grimaces possibles, de ne jamais faire un pas sans son stock d'images, figurines, symboles, arsenal de moyens destinés en classe à faire comprendre tour à tour toutes les répliques entendues grâce au magnéto-

phone. Comprendre une réplique, oui ; comprendre et s'approprier le fonctionnement de la langue et pourquoi : "does he play football ?" n'est pas la même chose que : "Is he playing football ?", c'était beaucoup plus douteux. ; tout particulièrement dans ce quartier de la périphérie de Montreuil où près d'un enfant sur trois allait en 6ème et 5ème de transition et où, dans le domaine des langues, aucun relais extérieur ne venait étayer, enrichir, éclairer ou finaliser ce qui avait été fait en classe.

Ce C.E.S., récemment créé sur le papier, avait fait suite à un G.O.D. (c). Créé sur le papier, car, en réalité, les classes qui le constituaient étaient réparties dans deux écoles primaires distantes de plus de deux kilomètres. Pour les professeurs, c'était un incessant va et vient ; pour le principal et son adjoint qui, chacun de son côté, assuraient le transport des enseignants non motorisés, l'assurance de se croiser souvent ... sans jamais pouvoir se parler.

Curieuses conditions de travail, que les élèves mettaient à profit en s'intéressant davantage à ce qu'ils allaient pouvoir faire (passer par la fenêtre, du premier étage de préférence, mettre le feu aux poubelles, enfermer l'instituteur d'à côté dans sa classe), dans les 10 ou 15 minutes de battement obligé entre le départ d'un professeur et l'arrivée de l'autre où ils étaient livrés à eux-mêmes, qu'aux périodes d'enseignement proprement dites. Dans ces conditions désastreuses, et par un phénomène d'inversion qui n'est certes pas unique en son genre, ces périodes d'enseignement, se vidant de leur statut institutionnel, tendaient à n'être plus rien d'autre pour eux que de simples moments intermédiaires.

L'épreuve du feu

C'est pourtant là que j'ai pu constater combien une approche réflexive systématique de la langue, articulée étroitement sur un éventail d'activités dans la langue (transformation des dialogues étudiés, jeux de rôle et création de nouveaux dialogues dans les meilleurs cas, lecture et dramatisation par figurines et marionnettes interposées pour les plus jeunes), était accessible même à des enfants de milieux socio-culturels modestes et qu'ils s'y intéressaient, étonnés parfois que moi, je puisse m'intéresser à ce qu'ils essayaient de dire, tant bien que mal (d).

Cette réflexion commune s'appuyait toujours sur des mots, des phrases qu'ils venaient d'entendre ou avaient sous les yeux ; elle les conduisait à observer à effectuer des rapprochements, afin de découvrir certaines de ces fameuses "régularités enfouies" (e) qui font une langue, à les recher-

cher en dépit de la diversité des mots qui, chacun s'imposant avec son sens particulier, forment en fait une sorte d'écran à une appréhension plus générale du fonctionnement de la langue, qui dépasserait et organiserait la référenciation sémantique immédiate en prise directe sur les seules connaissances lexicales. Ils appréciaient, je crois, d'être sollicités et que toutes leurs propositions soient étudiées et soumises à la réflexion commune. Accompagnés dans une démarche très "démultipliée", encouragés à être précis, à aller au bout de leur raisonnement, peut-être sentaient-ils confusément dans les moments privilégiés, que ce travail, pouvait jeter ou affermir les bases d'une structuration que, souvent, les circonstances de la vie ne les avaient guère aidés à acquérir. En ce sens, et contrairement à ce qui se dit et se pense généralement, c'est sans doute avec des élèves "faibles" qu'une approche de l'abstraction résolue et ouverte, mais bien entendu progressive et guidée est le plus nécessaire. En d'autres termes, préconiser une approche conscientisée de la langue étrangère est, pour nous, tout le contraire d'une attitude élitiste.

La référence théorique et Charlirelle

Pour nous ? En effet, cette approche, avec tout ce qu'elle suppose de travail et de mises en place préalables, j'aurais été bien incapable de la mener à bien seule. Dans un domaine aussi complexe que celui de l'activité langagière, de sa réalisation dans différentes langues et de l'apprentissage dans le cadre institutionnel d'une langue étrangère, l'enseignant ne peut pas se contenter de "bricoler" de son mieux, ni de fournir au coup par coup quelques explications émietées. Pour éviter que se mettent en place des schémas approximatifs ou de portée limitée, sinon totalement erronés, pour présenter une image de la langue qui ne soit pas trop réductrice, la référence constante à une description théorique suffisamment puissante des phénomènes à l'oeuvre s'imposait.

C'est ainsi que je fus dès le départ intéressée par l'activité et l'orientation du D.I.R.E.L. (f) et que je m'impliquai très vite dans ce qui allait devenir "Charlirelle".

Charlirelle : immense essai collectif pour faire comprendre et faire apprendre ; élaboration lente, laborieuse, minutieuse, de matériaux destinés en un premier temps à nos élèves, puis publiés dans une série de manuels et de livres du maître qui couvre le premier cycle. Danielle Bailly "médiatisait" à notre bénéfice, avec quelle énergie et quelle patience aussi, la théorie que développait Antoine Culioli. Nous re-découvrons

non pas seulement une langue, l'anglais, mais le langage dans ses réalisations différentes. Enfin nous étaient proposées des explications à un certain nombre de "bizarreries" de l'anglais, enfin nous était développée une théorie linguistique qui éclairait le choix des "marqueurs" de surface, enfin nous pouvions nous approprier quelques clés pour tenter d'aller "behind the words".

A un moment où dominait une conception behavioriste de l'apprentissage, Charlielle constitua, je crois, la première entreprise dépassant le niveau d'essais individuels pour définir une approche fondée théoriquement, qui mettait les techniques audiovisuelles au service d'une présentation cohérente des structures de l'anglais ; entreprise destinée à faciliter l'apprentissage en permettant à l'élève de s'approprier progressivement les éléments-repères du système énonciatif" (g).

À l'INRP, la Commission d'élaboration des programmes

Et puis en 1975, un poste vacant à l'INRP. On me le propose ; j'accepte. J'arrivai à la fin de la recherche sur les groupes de niveaux/matière dirigée par Monsieur Legrand et conduite dans les C.E.S. expérimentaux. Premières armes en évaluation, premiers contacts avec la statistique et les listings interminables : un autre monde, non sans intérêt d'ailleurs.

J'ai tout de suite eu la chance et l'honneur d'être intégrée dans la Commission qui élaborait les programmes d'anglais. Travail de longue haleine, extrêmement minutieux, qui donna lieu aux programmes qui sont encore en vigueur : programme lexical pour le premier cycle, qui fixe les unités lexicales que l'élève doit connaître et en limite le nombre, non pour restreindre l'apprentissage, mais pour éviter de tomber dans l'encyclopédisme ; programme grammatical, sous sa double présentation fonctionnelle et sémantique d'une part, grammaticale de l'autre. "Sur le plan linguistique, la Commission se veut éclectique mais le mieux informée possible, et libre d'emprunter à chaque école ce qu'elle peut lui apporter de plus utile, écrivait son président, M. l'Inspecteur général Denis Girard, dans l'avant-propos du compte rendu de recherche (h). Elle rassemble, à côté de ceux qui connaissent bien les apports des structuralistes, des personnes formées au transformationnalisme ou à la théorie de l'énonciation". Dans ces programmes apparaissent explicite-

ment pour la première fois les fonctions de communication que les travaux du Conseil de l'Europe avaient répertoriées et diffusées. Mais d'autres notions aussi essentielles que la qualification, la quantification, les repérages dans le temps et dans l'espace par exemple, y sont longuement présentées. Pour la première fois, la présence du "sujet parlant" et de son "intention de signifier" d'une part, la notion de type de situation de l'autre sont mises en relation avec les formes linguistiques proposées.

Coupure momentanée

Par ailleurs, dans le service de M. Legrand où je travaillais, la deuxième phase de la recherche sur les collèges expérimentaux commençait à se mettre en place ; j'allais y collaborer activement pour le secteur langues vivantes.

Mais, juste avant le démarrage de cette recherche, quelque chose d'inattendu se produisit : je fus contrainte à un arrêt forcé, ou plutôt, à un passage par d'autres lieux. La maladie, insidieuse, qui s'est glissée à bas bruit dans votre être et qui se manifeste brusquement, un jour, une nuit plutôt. L'annonce de la maladie, claire, précise, mais faite tout en douceur par des médecins de qualité. La prise de conscience, progressive, "apprivoisée" petit à petit. Dans le domaine professionnel, arrêt quasi-immédiat. Très vite j'ai appris que cela ne se compterait pas en jours, mais en mois. Changement total de perspective alors : le travail, oui, certes, mais cette fois c'est de vie qu'il s'agit, c'est de cela qu'il faut s'occuper.

J'ai eu la chance de m'en sortir, de m'en sortir bien. Période globalement sereine, grâce à mon entourage et malgré les moments difficiles, notamment ceux liés à des traitements destinés à vous sauver, mais qui, en un premier temps et à intervalles réguliers, vous invalident, vous réduisent à n'être plus rien. Période de calme pourtant, de réajustement des valeurs et des priorités. Irai-je jusqu'à dire que cela a finalement été un "plus", un "plus-être", presque un "peut être" (sans trait d'union) que, jusque là, je n'aurais pas toujours osé ou pas toujours su m'octroyer ? Peut-être !

Dans les collèges expérimentaux l'interdisciplinarité

Et puis, au retour à l'Institut, ce que j'appellerai volontiers la "grande période Legrand" : après les groupes de niveaux/matières, l'interdisciplinarité.

L'organisation en groupes de niveaux/matière avait conduit les professeurs de chaque discipline à travailler en commun, à chercher les stratégies d'enseignement les mieux adaptées à leur objet, à élaborer les procédures d'évaluation les plus pertinentes. Cependant ce travail disciplinaire commun avait eu pour conséquence de renforcer le cloisonnement habituel entre disciplines. L'hypothèse était donc que ce cloisonnement, considéré comme peu propice, voire néfaste, à une construction individuelle harmonieuse de connaissances et de savoir-faire, pouvait être réduit par des actions bi, tri, pluri-disciplinaires, conduites sur des contenus précis par plusieurs professeurs oeuvrant ensemble.

Cette optique nouvelle, ces ponts jetés entre des disciplines différentes, le choix de mettre en quelque sorte les disciplines au service de la cohérence du développement et des acquisitions de l'apprenant devaient passionner toute une équipe de coordinateurs INRP : aux collègues enseignants et à nous-mêmes de définir les zones d'intersection fructueuses, de caractériser clairement ces contenus transversaux, de dégager des objectifs d'apprentissage précis, d'imaginer des approches communes ou complémentaires, d'évaluer les résultats obtenus. Travail gigantesque qui requit beaucoup de temps et d'énergie, mais donna lieu à des réalisations fort intéressantes.

En langues vivantes, outre les activités menées avec le professeur de musique et avec celui d'histoire-géographie, nos interlocuteurs privilégiés, ce fut souvent une collaboration réussie et efficace entre professeur de français et professeur de langues vivantes dans des domaines tels que la détermination du nom ou la prise en compte du passé dans les deux langues. Dans cette approche simultanée des deux systèmes, on partait du connu - le français - pour aller vers l'inconnu - la langue étrangère - dont on découvrait la spécificité, mais aussi la cohérence propre. Essais modestes, mais très bien adaptés aux élèves et porteurs pour eux d'une signification et d'un intérêt nouveaux.

Remises en cause

Et brutalement, nouveau coup d'arrêt et période institutionnellement troublée, pour ne pas dire noire. Après tant d'efforts pour créer des modalités nouvelles d'accès au savoir, pour développer une dynamique de travail et d'autonomie tout à la fois, pour engager les enseignants dans des réflexions et des actions communes, la sanction était là, sans même attendre que se mette en place le vaste dispositif d'évaluation prévu : il faut arrêter une recherche trop longue, trop coûteuse, qui ne conduit pas au constat de résultats tangibles.

Monsieur Legrand put, grâce à sa tenacité et avec le concours de notre équipe, mener à bien l'évaluation commencée (i). Néanmoins, tout ce travail était bel et bien désavoué par les autorités de tutelle et stoppé.

Remise en cause de la recherche, de son responsable, de ses collaborateurs. Ceux-ci firent ultérieurement l'objet d'une évaluation portant essentiellement sur les écrits qu'à titre individuel, chacun avait produits et publiés. Sauf exceptions, et bien à tort certainement, nous ne nous étions jamais beaucoup souciés de publication : nous nous sentions plus proches des praticiens que des chercheurs et c'est bien ce qui nous était reproché. Pour ma part, lors de cette évaluation, je citai des pages écrites pour "Charlirelle", avant mon entrée à l'INRP d'ailleurs, publiées dans les premiers "livres du maître" de la méthode. Elles attirèrent un jugement extrêmement négatif, où il était question de truismes et de galimatias. Ce jugement à bout portant d'un universitaire, qui peut-être se trompait de cible, m'atteignit de plein fouet. Ce que la maladie n'avait pas réussi à détruire, mon identité, mon intégrité aussi - aux deux sens du terme - fut profondément ébranlé par ces quelques lignes qu'on mit quinze jours à me remettre et qui n'étaient même pas signées lorsqu'enfin je pus en prendre connaissance. Jugement brutal, à l'emporte-pièce (c'est bien de cela qu'il s'agissait), sans procédure d'appel prévue, dont je pus cependant faire reconnaître qu'il s'appuyait sur des phrases tronquées, et, par le fait même, rendues effectivement incompréhensibles.

L'inspection générale dont je dépendais, même en position de détachement, prit le temps d'examiner avec soin mes travaux et d'émettre un avis assez différent du premier. Je reçus de la part d'autres universitaires de renom des marques écrites ou orales qui me permirent de reprendre confiance. Un soutien chaleureux et efficace me fut également assuré par les collègues de l'Institut. Je décidai alors de rester à la recherche envers et contre tout. On me l'accorda. Je ne regrette pas cette décision.

Articulation École-Collège, recherche descriptive

Articulation Ecole-Collège : autre recherche pluri-disciplinaire de grande ampleur. J'y eus la responsabilité de l'équipe "langues vivantes". Recherche d'un type nouveau pour moi puisqu'il s'agissait non plus d'une recherche dite "participante", mais bien d'une recherche descriptive. Elle se plaçait résolument dans le domaine de la didactique et adoptait - moyennant certaines redéfinitions - quelques-uns des concepts développés par une discipline où les travaux en didactique ont sans doute pris un peu d'avance, les mathématiques. Il y fut beaucoup question de contrat disciplinaire, d'étude de la transposition didactique et d'analyse des diverses strates du savoir impliqué : savoir de référence, savoir à enseigner, savoir enseigné et, dans la mesure où on y a accès, savoir approprié. A la faveur d'une vaste enquête complétée et affinée par de nombreuses observations de classes de Cours Moyen et de 6ème, furent mises en lumière les grandes orientations autour desquelles s'organisent les conceptions et les démarches relatives à l'enseignement à ce stade. Ainsi furent dégagées, en langues vivantes et pour la classe de 6ème, de grandes tendances derrière des façons de procéder apparemment très proches : celles qui privilégient l'aspect "savoir-faire" de l'apprentissage, mais se partagent quant aux résultats, les uns ne s'écartant guère de ce qui relève de la reprise fidèle de ce que quelqu'un d'autre a dit, les autres débouchant sur une production orale beaucoup plus autonome, même si, à ce niveau, elle reste modeste ; et une troisième tendance qui, sans abandonner le "faire parler" immédiat, repose fondamentalement sur le "faire comprendre", dans une visée à plus long terme.

Entre les langues également sont apparues un certain nombre de différences, indices évidents de variations importantes dans les conceptions de l'apprentissage d'une langue étrangère. Au risque de caricaturer, et sans vouloir entrer trop dans les détails, disons que l'enseignant d'allemand s'avère moins bavard (en langue étrangère bien sûr) et plus patient que son collègue d'anglais, très enclin à soumettre sa classe à un feu roulant de questions, mais que ce dernier peut déployer des trésors d'imagination pour que s'effectue le transfert attendu des connaissances au cours de jeux communicatifs où l'implication évidente des élèves favorise grandement l'appropriation réelle des éléments linguistiques étudiés.

Outre les grandes caractéristiques de l'enseignement à ce stade, nous avons eu à coeur d'approfondir l'analyse et de dégager un certain nombre d'ambiguïtés, de perceptions trompeuses, de paradoxes. Ambiguïtés ? Celle du statut et des fonctions de l'écrit par exemple, en ce début d'apprentissage essentiellement oral. Perceptions trompeuses ? Celle des classes dans lesquelles se succèdent jusqu'à 1000 ou même 1200 prises de parole à l'heure, toutes en anglais pratiquement. Or une analyse fine de ce qui se dit montre que la part de production réelle, et non de répétition, y est souvent plus faible qu'ailleurs. Paradoxes ? Le moindre n'est pas d'attendre que les erreurs aient été commises pour fournir les moyens qui auraient sans doute pu permettre de les éviter.

Sur la description minutieuse d'observables s'est donc articulée toute une analyse destinée à identifier les savoirs/savoir-faire en jeu et à amorcer ainsi une réflexion d'ordre épistémologique. Malgré - ou peut-être grâce à - son caractère descriptif, cette recherche me paraît présenter un intérêt immédiat pour le praticien : elle lui fournit des instruments d'observation applicables à son propre travail, le conduit à réfléchir aux pratiques les plus communément acceptées (répétition, imitation par exemple), s'efforce de fixer quelques points de repère, de dégager les enjeux. Opération miroir de portée générale ; opération lucidité à titre personnel.

Où l'on retrouve théorie linguistique et transposition didactique

Autre recherche, autre équipe, disciplinaire cette fois et uniquement en anglais. Répondant à un appel d'offres du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, notre hypothèse de départ était, là encore, de montrer l'efficacité particulière d'une approche métalinguistique (complémentaire d'une pratique intensive dans la langue, bien entendu), fondée sur la prise en compte des opérations cognitives et langagières à l'oeuvre dans l'activité langagière. Et ce, de préférence dans les domaines où l'apprentissage est particulièrement difficile, où les approches courantes, à dominante pragmatique, se révèlent insuffisantes et les modèles de type mécaniste inopérants. En outre, il nous semblait pertinent d'étendre ce travail à toute la scolarité secondaire, afin de faire ressortir comment les concepts en cause s'enrichissent et s'affinent, tandis que les moyens linguistiques correspondants s'accroissent et que leur maîtrise s'affirme.

Nous avons alors choisi un objet d'étude précis : l'expression des divers degrés de certitude - ou plus exactement de l'incertitude - qui donne lieu à l'utilisation de ce que les linguistes appellent les auxiliaires modaux. Après un sérieux travail d'approfondissement théorique sur "la modalité de probabilité" et d'analyses de corpus d'anglophones, nous avons tenté de dégager clairement les concepts à l'oeuvre, puis élaboré les démarches pédagogiques qui nous paraissaient les plus pertinentes, de la 5ème à la première année de DEUG. Tout un dispositif d'évaluation, avant et après enseignement, fut mis en place. Il visait à repérer les modifications dans la compréhension du phénomène et dans les productions linguistiques des élèves.

Conduite par A. Cain et moi-même, avec le concours d'une équipe d'enseignants très diversifiée (1er cycle, 2nd cycle, classes préparatoires, faculté), expérimentée auprès de plus de 500 élèves et étudiants, cette recherche a, selon les termes du rapport établi par le groupe de pilotage chargé de l'évaluation, "démontré le caractère positif d'une conception des contenus scolaires actualisée et appuyée sur les savoirs savants". D'autre part, apportant sa pierre à l'"ingénierie didactique", elle a élaboré, aux divers niveaux considérés, un grand nombre d'instruments directement réinvestissables dans la pratique enseignante : exercices d'appropriation, instruments d'évaluation, analyse des programmes, mise en lumière des critères permettant l'étude critique des approches proposées par les manuels. Très soucieuse de transposition didactique, elle a permis d'identifier les caractéristiques des situations pédagogiques - simulées ou en prise directe sur le vécu des élèves - susceptibles de favoriser, ou au contraire d'entraver l'apprentissage. Enfin, à côté des progrès réels qu'elle a permis de constater chez les élèves, elle a apporté un résultat inattendu : les erreurs qui subsistent dans le domaine étudié relèvent en fait souvent de l'absence de maîtrise d'autres points du système linguistique. De façon plus précise, on pourrait dire, établissant une relation de cause à effet qui, cela va de soi, pêche par son caractère simpliste, que c'est parce que le français n'a qu'un présent que les élèves continuent à dire (d'un air dubitatif y compris en terminale et au-delà) : "He must work" (il faut qu'il travaille), exprimant par cet énoncé une obligation, alors qu'ils croient être dans la supputation de type : "Il doit être en train de travailler" (dont l'énoncé correct en anglais serait : "He must be working"). Bel exemple où se manifestent de façon évidente la spécificité du système anglais ... et l'absolue nécessité de battre en brèche l'idée reçue selon laquelle l'anglais, c'est bien connu, n'a pas de grammair !

20 ans après ...

Enfin, le travail actuel, passionnant, et qui, à quelque vingt ans de distance, me replace sur le terrain de ma maîtrise : quels contenus "pré-apprentissage" élaborer pour préparer dès l'école, sur les plans psychologique, linguistique et culturel (selon les termes mêmes de la circulaire officielle de mars 1989), l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Répondant à une demande interne, j'avais, en janvier 1988, établi une note de synthèse qui reprenait les études, thèses, évaluations conduites au cours des années 65-80, période pendant laquelle l'enseignement précoce des langues s'est développé en France, en Grande Bretagne, en Italie et dans bien d'autres pays européens. Au-delà de la diversité des approches et des termes utilisés pour en rendre compte (initiation, sensibilisation, enseignement précoce, etc.), il me semblait qu'un constat s'imposait : on misait essentiellement sur l'allongement, en amont, de la durée d'apprentissage, comme si cet allongement, couplé à un démarrage plus précoce, était en soi un facteur de succès, voire *le* facteur de succès.

Des méthodes audio-visuelles avaient certes été élaborées, qui, dans les thèmes choisis, tenaient compte de la nécessaire adaptation à des enfants de 8 à 11 ans. Mais la méthodologie utilisée et le champ couvert étaient très proches de ceux qui, peu à peu, s'imposaient pour l'enseignement des langues au premier cycle. Rien de spécifique n'avait été envisagé en termes de contenus d'apprentissage. Or les évaluations ne répondaient pas toujours aux attentes, ni aux efforts déployés. Il fallait bien se rendre à l'évidence : le simple contact avec la langue étrangère, pratiqué dans une salle de classe et non en milieu naturel (dans le cadre de la famille ou de communautés linguistiques différentes), même s'il commence plus tôt, n'a pas les effets magiques qu'on est trop souvent enclin à lui prêter, quelle que soit par ailleurs la qualité de l'enseignant. Il ne suffit pas d'introduire une sensibilisation, une initiation, un enseignement (peu importe le terme retenu) deux ou trois ans plus tôt pour que se développe chez l'enfant une pratique de la langue étrangère qui dépasse le stade de la chanson, de la comptine ou de la capacité à mettre en scène, avec talent parfois, de petites saynètes apprises par coeur.

Les études des sociologues et celles des psycholinguistes, depuis deux décennies au moins, ont eu l'intérêt de montrer la multitude de facteurs qui, dans des domaines différents, à titre personnel et à titre collectif, influent sur le succès ou l'échec de l'acquisition d'une langue seconde en milieu naturel. "Le problème se fait plus complexe et l'ensemble plus

diffus, plus obscur, lorsqu'on lui associe cette variable qu'est l'éducation", peut-on lire sur la quatrième de couverture de l'excellent ouvrage de M. Siguan et W.F. Mackey, *Education et bilinguisme* (j). Loin des solutions-miracles (ou présentées comme telles), il nous a donc semblé indispensable d'envisager avant le cycle secondaire des approches spécifiques, propres à fournir à l'enseignement ultérieur proprement dit des bases solides. Jeter des bases solides, s'assurer qu'existent bien les prérequis nécessaires à la migration réussie d'une langue à une autre, c'est pour A. Cain, co-responsable de la recherche, l'équipe des enseignants associés et moi-même, travailler dans plusieurs domaines. Celui des représentations de la langue et du langage d'abord qui, selon les cas, peuvent être sources de blocages ou, au contraire, stimulateurs puissants d'une construction cohérente des savoirs/savoir-faire. C'est aussi, par le biais de comparaisons inter-langues, apprendre à l'enfant à "regarder" et à "entendre" sa propre langue, à se rendre compte de la façon dont elle fonctionne, à comprendre, sur des exemples précis, que la catégorisation qui lui est propre n'est pas la seule possible, ni nécessairement celle qu'utilisent d'autres langues.

C'est enfin entraîner l'enfant à "déconstruire" l'image que lui suggère la construction française pour "reconstruire" dans les catégories de la langue étrangère, en utilisant les modes de pensée qui lui permettent d'opérer les bons choix. Cette approche conceptuelle est donc immédiatement validée par un travail de compréhension et d'expression, modeste bien évidemment, mais conduit successivement dans deux langues étrangères différentes, de manière à rendre évident le caractère relatif de chaque système linguistique et, en même temps (et pour de toutes autres raisons), à ne pas avancer l'heure des choix. Faut-il préciser que tout le travail évoqué ne reste pas purement verbal, qu'il s'appuie sur toute une gamme de manipulations entraînant découpages, collages, coloriations, etc ? Quant à l'activité en langue étrangère, elle repose toujours sur la mise en situation ou sur la simulation et se réalise dans des jeux communicatifs qui plaisent aux enfants et les amènent à s'impliquer, à se "commettre" dans ce cadre formel que constitue la classe et qui n'est guère propice à une activité langagière réelle en langue étrangère.

Cette "propédeutique" a été mise en oeuvre en 1988-1989 auprès de plus de 200 élèves de cours moyen. Résultats immédiats concluants, tant pour ce qui concerne la motivation que pour ce qui touche aux acquis mêmes (ceux-ci doivent néanmoins être confirmés par le suivi en 6ème).

Restent à développer deux types d'approches complémentaires à celle qui a été privilégiée cette année : d'une part, dans le champ des réalisations phoniques, élaborer une progression qui se fonde davantage sur l'appréhension des traits structurant le fonctionnement du système phonologique que sur la simple accumulation des mises au point au coup par coup et inclue une approche des relations phonie/graphie ; d'autre part, dans le domaine culturel, définir quels repères dans le temps, dans l'espace et sans doute dans le domaine socio-économique il est pertinent de mettre en place pour assurer la construction structurée des connaissances ultérieures.

Avec cette dernière recherche, du fait de l'âge des enfants concernés peut-être, mais aussi des enjeux dont elle s'accompagne, il importe, plus que jamais de tenir les deux bouts de la chaîne : éclairage théorique permettant une analyse correcte de notre objet d'un côté, ancrage direct et lucide dans la pratique de l'autre. Alors, itinéraire de chercheur ou itinéraire de praticien ? Pour moi, les deux sont intimement liés. Je pense aux difficultés que rencontraient mes élèves à maîtriser des choses qui, pour moi, allaient de soi ; je pense à la prise de conscience vive et argumentée que le milieu institutionnel, disons la classe pour faire court, est radicalement différent du milieu naturel quand il s'agit d'apprentissage de langue étrangère, que la simulation, si élaborée soit-elle, ne lui confère jamais toutes les propriétés, toute la richesse que possède le milieu naturel, et que, de ce fait, le rapport de l'élève au langage et à ce qu'il peut obtenir par le langage y est d'un tout autre ordre ; je pense enfin au plaisir que provoque la découverte par l'enfant de ce qui est autre (mais pas trop, pour qu'il puisse s'y retrouver) ; ce sont toutes ces raisons, ces circonstances peut-être, toutes liées à la pratique de l'enseignement qui sont à l'origine de mes activités de recherche.

Christiane Luc

*Chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique
Didactique des langues vivantes*

Notes

- (a) Collège d'Enseignement Général.
- (b) Institut de Préparation à l'Enseignement du Second degré.
- (c) Groupe d'Observation Dispersée, unité d'enseignement mise en place dans des secteurs scolairement défavorisés, dont A. Prost signale le rôle dans le processus de démocratisation de l'enseignement.

- (d) L'intérêt porté par l'adulte à ce que dit l'enfant dans sa propre recherche de cohérence et de rationalité est probablement du même ordre de celui que préconise E. Hawkins (Université d'York, G.B.) lorsqu'il souligne l'impérieuse nécessité pour l'enfant de bénéficier d'un "adult time" suffisant.
- (e) Cf. notice 2 dans la bibliographie.
- (f) Département Interdisciplinaire de Recherche sur l'Enseignement des Langues, constitué à cette époque à Charles V, Université Paris VII, et qui n'a cessé d'exister depuis.
- (g) Cf. notice 3 dans la bibliographie.
- (h) Cf. notice 4 dans la bibliographie.
- (i) Cf. notice 6 dans la bibliographie.
- (j) Cf. notice 8 dans la bibliographie.

Bibliographie

- (1) CHARLIRELLE, *Behind the Words*, classes de 6ème, 5ème, 4ème, 3ème, livres de l'élève, livres du maître, cahiers d'exercices, OCDL, 1974-197 .
- (2) GAUTHIER A., *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaires*, Les Langues Modernes (19, rue de la Glacière, 75013 PARIS), numéro spécial, 1981.
- (3) BAILLY D., *Eléments de didactique des langues*, Les Langues Modernes, numéro spécial, tomes 1 et 2, 1982.
- (4) "Recherches pédagogiques", n° 114 : *Nouvelle présentation du programme grammatical*, anglais 1er cycle, compte rendu de recherche, INRP, 1982.
- (5) "Recherches pédagogiques", n° 115 : *Anglais dans les collèges, programme lexical*, compte rendu de recherche, INRP, 1982.
- (6) "Recherches pédagogiques", n° 118 : *Vers un autre collège*, INRP, 1983.
- (7) Equipe de recherche "Articulation Ecole-Collège" :
Equipe pluri-disciplinaire :
Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines, rapport de recherche n° 9, INRP, 1986.
Les enseignements en CM2 et en 6ème, ruptures et continuités, rapport de recherche n° 11, INRP, 1987.
- Equipe langues vivantes :
Teaching and learning, lehren und lernen, les langues vivantes en 6ème, INRP, 1988.
- (8) SIGUAN M. et MACKEY W.F., *Education et bilinguisme*, UNESCO et Delachaux et Niestlé, 1986.
- (9) HAWKINS E., *Awareness of language*, Cambridge University Press, 1984.

Bibliographie de Christiane Luc

■ *Articles*

- *Interdisciplinarité et apprentissage d'une langue vivante*, Les Langues Modernes 3/1981, pp. 333-338.
- *L'anglais : performances comparées des élèves*, Vers un autre collège, Recherches pédagogiques n° 118, INRP, 1983, pp. 153-158.
- *Pédagogie différenciée ou pédagogie différente ?* Les Langues Modernes, 5/1984, pp. 382-388.
- *Autonomie, vous avez dit autonomie ?* Les Cahiers pédagogiques n° 228, Nov. 1984, pp. 7-8.
- (en collaboration avec F. Cros), *Les conditions de la rénovation des collèges*, Le citoyen de demain et les langues, Actes du colloque de Cerisy, 1985, pp. 231-243.
- *Opération miroir*, Les Langues Modernes, 6/1986, pp. 85-96.
- *Qui dit quoi, en français, en classe de langues vivantes, en 6ème, et à quelles fins ?*, Les Langues Modernes, 1/1987, pp. 83-89.
- *Anglicistes et germanistes, des différences, pourquoi ?* Les Langues Modernes, 1/1988, pp. 81-91.
- *L'âge ne fait pas tout*, Témoignage chrétien 1-7 mai 1989.
- *La modalité de probabilité*, Actes du colloque GRAL, 1989 Université d'Aix en Provence (à paraître)

■ *Ouvrages*

- C. LUC, F. ROUX, M. COLIN, *Pédagogie différenciée, évaluation formative*, Collection Collège, collège, INRP, 1983.
- Equipe de recherche "Articulation Ecole-Collège", *Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines*, Collection Rapports de recherche n° 9, 1986, INRP, chapitre Langues vivantes, pp. 135-162.
- Equipe de recherche "Articulation Ecole-Collège", *Les enseignements en CM2 et en 6ème, ruptures et continuités*, Collection Rapports de recherche, n° 11, 1987, INRP, chapitre Langues vivantes, pp. 145-195.
- Equipe de recherche "Articulation Ecole-Collège", Langues vivantes, (direction : C. LUC), *Teaching and learning, lehren und lernen, les langues vivantes en 6ème*, Collection école-collège, INRP, 1988.

■ *Rapports de recherche (à diffusion restreinte en consultation à l'INRP)*

- *Evaluation en fin de 5ème*, recherche prospective sur la pédagogie dans les collèges, INRP, 1982 (292 p.)
- Recherche "Articulation Ecole-Collège", *Etude diagnostique, Rapport Langues vivantes*, INRP, DP 1, 1985, (205 p.)
- Recherche sur l'étude de la modalité en anglais, coordination du rapport : *L'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel, rôle d'une approche métalinguistique*, MEN-MRES, INRP, DP 1, 1988 (511 p.)

■ *Coordination de revue*

- Les *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial Langues vivantes n° 228, nov. 1984.

■ *Critiques d'ouvrages*

- Clare BURSTALL et al., *Primary French in the Balance*, NFER, Critique dans : "Revue française de pédagogie", n° 38, 1977.
- Gabriel LANGOUET, *Technologie de l'Education et démocratisation de l'enseignement*, PUF, critique dans : "Revue française de pédagogie", n° 65, 1983.

À LA DÉCOUVERTE DE LA PERSONNALI- TÉ DE L'APPRENANT AU TRAVERS DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

Hélène Gantier

LA THESE de doctorat d'Etat que j'ai soutenue le 23 mai 1987 à l'université de Paris III Sorbonne Nouvelle, intitulée Etude de l'anglais et formation de la personnalité (1) et faite sous la direction du professeur Henry Appia, est le couronnement de ma carrière et de mes activités de recherche en didactique des langues.

Pour essayer de comprendre ce qui a pu faire naître en moi le désir de traiter un tel sujet, je crois qu'il faut remonter aux années 60, époque à laquelle j'étais un jeune professeur d'anglais au lycée-pilote de la Folie Saint-James à Neuilly.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

Déjà prête à réfléchir et à me poser des questions sur ma façon d'enseigner, j'avais été chargée de présenter en 1960 à un Congrès à Frascati (Italie) un bref tableau de ce qu'était alors l'enseignement de l'anglais en France. C'est devant G. Mialaret qui animait alors notre groupe de professeurs français que cet exposé eut lieu. Il devait décider plus tard de la rédaction de l'ouvrage *L'enseignement d'une langue étrangère* (2) que je publiais aux Presses Universitaires de France en 1968 dans la collection *L'éducateur*, que dirige G. Mialaret.

Cet ouvrage bien qu'assez superficiel et d'un nombre de pages assez restreint devait rester pour moi le bilan passionné et lucide à la fois que je dressais de mes années d'enseignement dans le Second degré. Si, avec le temps, certaines choses ont vieilli, s'il y a, sans aucun doute, de graves lacunes pour tout ce qui touche à la linguistique, on y trouve déjà une grande part faite à l'introduction des techniques audio-visuelles dans l'enseignement des langues, en particulier, à la télévision. Pourquoi ?

Télévision scolaire

Dès les années 1960, à l'affût de tout ce qui était nouveau, je me fis un devoir de suivre avec mes élèves de 6e et de 5e toutes les émissions télévisées d'anglais proposées par le service de la Radio Télévision Scolaire sous la forme de "fables grammaticales" selon la formule de J. Guenot et, non seulement de les suivre mais aussi de les "exploiter" pour reprendre l'expression de H. Dieuzeide (3). C'est cette exploitation sous toutes ses formes qui me permit d'entreprendre une thèse de doctorat de 3e cycle, sous la direction du professeur Maurice Debesse, intitulée *L'émission télévisée d'anglais au niveau du Cycle d'Observation* (4).

Dans cette thèse de pédagogie, soutenue à la Sorbonne le 7 juin 1966, je rendrais compte de deux expérimentations : l'une au niveau 6e, l'autre au niveau 5e, et notamment sur la série de Jean Guenot intitulée *Can I help you ?*

Cette exploitation approfondie de l'émission télévisée d'anglais au niveau du Cycle d'Observation me fit non seulement découvrir une pédagogie appropriée que je m'efforçais de comparer à, et différencier de l'utilisation des méthodes dites audiovisuelles intégrées, alors à leur apogée, dont la présentation se faisait par le couplage du film fixe et de la bande magnétique et dont les apôtres étaient alors G. Capelle et D. Girard, mais je pressentais que j'allais découvrir au cours de ces exploi-

tations des émissions un visage de l'élève qui ne m'était pas révélé pendant le cours traditionnel.

La télévision serait-elle un révélateur de l'enfant qu'il nous était demandé d'observer tout particulièrement au cours de ces deux années du Cycle d'Observation ?

Ce fût ma première approche de la psychologie de l'élève de la fin de "la 3e enfance" (5). J'observais ces élèves de 10-11-12 ans, j'analysais leurs écrits, leurs dessins, reproduction plus ou moins fidèle des images des émissions télévisées, leur parler anglais. J'eus alors l'intuition du rôle que pouvait jouer la télévision dans la perception et la mémorisation des images et des structures de la langue.

La motivation à la création de comportements verbaux appropriés aux structures mémorisées et réemployées dans un contexte situationnel différent de celui qui avait été donné ne se rencontre qu'en différé. Elle procède par transfert et imagination et incite à la rédaction et au jeu de saynètes faites à l'imitation (6).

Plus rare et plus fine est cette motivation à la communication d'une pensée personnelle, originale, exprimée dans la langue étrangère, communication étroitement dépendante de la créativité du sujet et de la projection consciente ou inconsciente de ses préoccupations, de ses tendances, de ses goûts, de tout son univers. Je me réfère ici à l'émission *The Webb family on the way to Brighton* conçue et produite en 1963 par les élèves d'une de mes classes de 5e du lycée-pilote de la Folie Saint-James à Neuilly. L'émission a été réalisée au Circuit de Télévision intégré du lycée de Sèvres.

Les conclusions auxquelles je parvenais dans ma thèse de 3e cycle m'incitaient à produire à mon tour une série d'émissions télévisées d'anglais au niveau du Cycle d'Orientation, c'est-à-dire les classes de 4e et de 3e des collèges. C'est ce que je fis en devenant conseiller pédagogique de la série d'émissions, produite par I. Gourine en 1967 *A Holiday in London Town*. (7).

Après avoir été un utilisateur assidu et enthousiaste des séries *Look Here* et *Can I Help you ?*, je passais dans le camp des producteurs.

Cette fois, cette série mettait en valeur l'originalité et l'unicité d'un moyen pédagogique comme la télévision pour initier les élèves à l'étude d'une langue étrangère. Les films courts, répétés immédiatement, tournés en direct dans le pays étranger, ici, à Londres allaient ouvrir la voie à tout un courant novateur qui se poursuit encore de nos jours.

C'est en 1968 que je publiais *L'enseignement d'une langue étrangère* où l'outil télévision était analysé, mis en valeur et participait à toute une étude prospective.

Les élèves de terminale

Parallèlement à ces recherches sur la télévision au niveau du collège, je menais quelques expériences avec des élèves de Terminale du lycée, notamment une expérience d'enseignement non directif, alors très à la mode, après la venue de Carl Rogers en France en mai 1966 (8). De même que j'avais observé mes élèves de "la fin de la 3e enfance" au moyen du révélateur qu'était la télévision, j'allais observer, pour la première fois, des adolescentes (il n'y avait que des filles à cette époque en Terminale au lycée de la Folie Saint-James) au cours d'une expérience de non-directivité. C'était en 1966.

On peut se demander si le choix des thèmes qui finissent par s'imposer, tout autant que la manière dont ces discussions furent menées ne sont pas révélateurs d'une certaine mentalité et n'ont pas contribué à former la personnalité de ces adolescentes.

Je me rappelle avoir perçu la différence subtile qu'il pouvait y avoir entre une élève germaniste qui apprenait l'anglais comme seconde langue et une élève angliciste qui avait appris l'anglais comme première langue.

Cette idée un peu confuse au départ me fit prendre conscience de l'apport d'une langue étrangère et de son influence sur l'esprit, le comportement, je dirais "la personnalité" d'une adolescente française. Je commençais à discerner un sujet de recherche possible qui me passionnait. On en trouve l'écho dans le chapitre IX de *L'enseignement d'une langue étrangère*, chapitre intitulé "Pour une formation fondamentale de l'individu", chapitre que j'écrivis, corrigeai et réécrivis avec un très grand soin et qui me semble encore actuel malgré les vingt ans qui séparent la rédaction de ce livre et la rédaction de ces lignes.

Je crois que c'est là que le sujet de ma thèse de doctorat est né : au cours de l'année 1967, alors que je rédigeais le chapitre IX de *L'enseignement d'une langue étrangère*. J'étais plongée dans ces observations d'élèves, un peu obnubilée par les constatations que j'avais faites et que je voulais approfondir.

C'est alors que je quittai l'enseignement du second degré pour être nommée dans l'Enseignement supérieur, en janvier 1969 à l'université de Paris VIII Vincennes.

Là, je devais prendre du recul et considérer de plus loin toutes les observations que j'avais faites. Mais je restais persuadée que l'étude de l'anglais devait avoir une influence sur la formation de la personnalité de mes élèves.

Happée par le tourbillon que représentait en 1969 l'université de Vincennes, je laissai de côté pour un temps ce sujet qui me passionnait et je me tournai à nouveau vers l'utilisation de la vidéo au niveau de l'enseignement supérieur. Je produisis et réalisai avec mes étudiants des films anglais qui étaient faits à leur instigation et leur offraient un moyen de s'exprimer dans la langue étrangère comme *Irish Mythology* ou *The American Women*, objet d'une communication à la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur en 1972 sous le titre *Le circuit de télévision intégré*, moyen d'expression et de création personnelle pour l'étudiant d'anglo-américain.

Durant toutes ces années, j'étais parallèlement Maître de Conférences d'anglais à l'Institut d'Etudes Politiques où j'observais les élèves de 1ère année dont j'avais la charge d'un groupe. Je m'efforçais de varier les méthodes pédagogiques employées. Je faisais appel à diverses formes d'audio-visuel (9). Je restais hantée par l'idée que ces anglicistes, tous des adolescents, qui venaient d'achever leurs études secondaires, avaient une forme d'esprit qui leur était particulière.

Let's go !

En 1972, je fus sollicitée par les éditions A. Colin Longman pour co-diriger avec mon collègue britannique G. Broughton une méthode audio-visuelle d'anglais *Let's go !* (10) à l'intention du 1er cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire de la classe de 6e à la classe de 3e.

Let's go ! fait appel au couplage d'un film fixe en couleur et d'un dialogue enregistré. Mais, à l'image stylisée, *Let's go !* a préféré la bande dessinée et se détache ainsi nettement des méthodes audio-visuelles classiques.

Technique familière à l'esprit de l'enfant qui a pour elle un goût particulier, la bande dessinée va puiser aux sources d'une de ses motivations profondes. Proche par certains côtés de la technique cinématogra-

phique, elle sera parfaitement adaptée à une présentation par film fixe et, par l'illusion du mouvement ainsi créée, elle facilitera l'appréhension du déroulement de la fable.

Cette fable a pour héros un groupe d'enfants anglais, garçons et filles, âgés de onze ans, de milieux différents, gais, dynamiques, à l'esprit pratique, qui rêvent d'aventures et s'efforcent de les réaliser. C'est cette préoccupation constante des motivations de la "troisième enfance" qui a présidé à l'élaboration des dialogues. L'histoire ici rompt avec le cadre habituel des livres d'anglais pour débutants. Famille, école tiennent peu de place. Tout est conté, tout est vu par les yeux des enfants.

Je rédigeai, sans le concours des autres membres de l'équipe, un guide méthodologique (11) pour l'utilisation de la méthode dont je soignai tout particulièrement l'élaboration et le style. Il me paraît intéressant de nous reporter à ce qui concerne la finalité de la méthode *Let's go* !

"Nous référant à plusieurs études menées récemment dans divers pays, en particulier, au Centre Européen de l'Education à Frascati en Italie, nous avons essayé de présenter une méthodologie basée sur l'apprenant et les processus d'apprentissage plutôt que sur l'enseignant et le processus d'enseignement. À Frascati a été créé un "laboratoire" de la mathétique, science qui étudie le comportement de l'élève au cours de son apprentissage. Aujourd'hui, les processus mathétiques et leur étude se révèlent d'une importance de plus en plus grande."

En 1973, 1974, 1975, 1976 furent publiés les ouvrages de 6e, 5e, 4e, 3e de la méthode *Let's go* ! Et je déclarais dans la préface du livre de 3e qui fut un des premiers parmi beaucoup d'autres ouvrages à introduire le notionnel/fonctionnel, c'était en 1976 : "Avec *Let's go* ! 3e se termine un cycle d'études et c'est cette impression d'achèvement, de prise de conscience d'un certain savoir, d'une certaine manière d'être au monde, d'un renouvellement du "plaisir d'être" et de la joie à communiquer dans la langue anglaise que devraient ressentir les élèves ayant suivi les quatre années de la méthode *Let's go* !

L'empreinte de l'anglais...

Celui qui aura appris l'anglais devrait se retrouver sinon tout autre, du moins légèrement différent. Il aura acquis une autre façon de percevoir le monde (12). On pourra sans doute déceler chez le sujet soumis à cette méthode une sorte de "personnage" britannique. Son approche de la

culture britannique, son initiation à celle-ci, même fragmentaire dans ce premier cycle de l'enseignement secondaire, aura laissé des traces. Sans oser parler de phénomène d'"épiculture", il est certain que le sujet sera déjà sensibilisé à une autre philosophie de la vie car la qualité primordiale du message contenu dans cet ouvrage est l'authenticité".

On retrouve ici l'importance qu'a pour moi l'étude de l'anglais et la formation de la personnalité, sujet qui m'a préoccupée pendant de longues années et qui a mûri au fond de moi.

Ma première intention était de faire une étude longitudinale pour essayer d'apprécier l'influence de l'apprentissage de l'anglais sur le développement de la personnalité chez des sujets âgés de 10 à 16 ans.

Dés années de réflexion et de lectures m'ont fait modifier ma vision du sujet et préférer une étude transversale faite sur une population d'adolescents qui viennent d'achever les sept années d'enseignement secondaire.

Ma thèse de doctorat d'Etat se divise en trois grandes parties, ou mieux trois livres. Une première partie, plus théorique et plus intuitive à la fois, regroupe les conclusions de mes diverses lectures et en donne la synthèse. C'est une "incursion dans le domaine de la psychologie de la personnalité" où j'essaie de cerner le sujet et de l'approfondir : ce qui me conduit à émettre un certain nombre d'hypothèses précises touchant au rôle joué par l'étude de l'anglais dans la formation de la personnalité.

Mon objectif dans les deux parties suivantes est d'aller faire une étude "sur le terrain", tout en gardant en mémoire les hypothèses émises et de voir dans quelle mesure celles-ci se trouvent infirmées ou confirmées pour la population concernée.

Pour ce faire, je vais mener une enquête psychosociologique sur des populations d'adolescents étudiants selon deux techniques d'enquête : celle de l'interview, ce sera le sujet de la deuxième partie ; celle du questionnaire, ce sera le sujet de la troisième partie où j'appliquerai au questionnaire un traitement statistique.

Ce que je souhaite, c'est apprécier dans quelle mesure l'étude de l'anglais britannique, au cours des 7 années (s'il s'agit d'une langue I), des 5 années (s'il s'agit d'une langue II) de l'enseignement secondaire, a pu contribuer à former la personnalité de cette population adolescente.

La classe d'âge se situe entre 17 et 20 ans.

Je la choisis dans cette étude, juste après l'obtention du baccalauréat, dès sa première année dans l'enseignement supérieur, à l'université, à l'IUT (Institut Universitaire de Technologie), à l'IEP (Institut d'Etudes

Politiques), en classe de Lettres supérieures, en classe de Mathématiques supérieures, en classe préparatoire à HEC (Hautes Etudes Commerciales), en classe préparatoire au BTS (Brevet de Technicien Supérieur) trilingue. Il faut immédiatement noter que ces étudiants ne sont pas des spécialistes d'anglais.

Ce que je me propose de faire, c'est une sorte de "radiographie" de leur personnalité effectuée en septembre-octobre 1986 à l'aide d'un questionnaire que j'ai soigneusement élaboré. J'ai passé le questionnaire à 435 sujets. C'est donc cet échantillon de 435 étudiants adolescents qui va me servir de population expérimentale.

Le livre I, synthèse de toutes mes lectures, m'avait permis de poser plusieurs hypothèses, issues des conclusions auxquelles étaient parvenus les auteurs cités, américains, anglais, italiens ou français.

Puis j'ai enregistré au magnétophone les adolescents que j'intervieuais. En fait, pour moi qui ai beaucoup travaillé avec la vidéo, c'est comme si j'avais réalisé un film vidéo à partir de ces interviews. En réentendant la voix, l'intonation, le rire de tel ou tel adolescent, je les revois. Je revois tous ces visages. Ils sont gravés dans ma mémoire. Mes lecteurs n'ont pas ce privilège et je le regrette pour eux. Mais, de toutes façons, ces garçons et ces filles ne se seraient pas exprimés aussi librement s'ils avaient su qu'une caméra vidéo les filmait.

J'ai passé des heures à écouter, réécouter, retranscrire, "disséquer" ces interviews d'adolescents telles qu'elles ont été rapportées au Livre II. C'est ce travail minutieux qui m'a permis d'élaborer plusieurs versions du questionnaire jusqu'à obtention de la version définitive qui a été soumise aux 435 sujets retenus.

J'ai étudié au cours du Livre III avec la statisticienne les résultats du questionnaire traités par l'informatique. C'est moi qui ai "codé", selon ses instructions, toutes les questions ouvertes. C'est elle qui a opéré la "saisie" des données en machine. Puis elle a fait ses calculs et m'a soumis les résultats pour que je les interprète.

Cette interprétation est infinie. J'ai l'impression que j'aurais pu continuer et approfondir encore la signification des tableaux et graphiques. J'aimerais poursuivre cette recherche pour essayer de vérifier les conclusions auxquelles j'ai abouti par le truchement des calculs statistiques mais je crois déjà avoir découvert quelques points précis.

Depuis que je connais les résultats statistiques des données du questionnaire, je m'efforce de me plonger dans l'univers de ces adolescents

pour mieux interpréter leurs opinions et, par là, leurs attitudes et leurs motivations, pour mieux apprécier "l'empreinte" de l'anglais sur leur personnalité.

Je relis Agatha Christie, romancier britannique qu'ils mettent en première position. Je réécoute les chansons des Beatles et j'écoute les airs les plus connus du groupe des Cure : Et je fais particulièrement attention aux paroles de toutes ces chansons. Car les Beatles n'expriment pas la même éthique que les Cure. Et si, dans notre sondage, le groupe des Beatles devance le groupe des Cure, c'est peut-être pour deux raisons :

1. Les Beatles proposent un monde de bonheur alors que les Cure sont tristes et pessimistes.

2. Ces adolescents qui ont eu 18 ans (la moyenne est 18,1) en 1986 sont nés en 1968. Pour moi c'est très important. Ce n'est pas par hasard si l'on a fêté au même moment (1987) les 25 ans de la sortie du premier album des Beatles et la parution aux éditions du Seuil du Livre de H. Hamon et P. Rotman le roman des soixante-huitards *Génération, les années de rêve* (3).

Cette notion de "rêve", je l'ai retrouvée maintes fois au cours des interviews. L'anglais fait rêver ces adolescents, leur propose une évasion. La langue anglaise est riche, subtile, mélodieuse, douce et belle. Ils ont soif de littérature et je crois qu'il faudrait en augmenter la part dans l'enseignement des langues vivantes.

Agatha Christie leur apporte le mystère. Shakespeare, la merveille de l'amour idéal mais tragique de deux jeunes êtres comme Hamlet et Shelley, les deux poètes anglais qui obtiennent le plus fort pourcentage, représentant pour eux plus que la poésie, la révolte et la liberté.

La Grande Bretagne leur plaît. Ils s'y sentent à l'aise. Le système de valeurs britanniques ne fait pas conflit avec le système de valeurs françaises. Ils ont des adultes britanniques une image positive. Peut-être l'adolescent français ressent-il un conflit entre le système de valeurs américain et le système de valeurs français. Ceci pourrait faire l'objet d'une autre recherche. Mais l'adolescent français qui étudie l'anglais britannique ne ressent aucune espèce de conflit. Cette conclusion est d'une extrême importance pour ces adolescents au moment même de la formation de leur personnalité.

Épilogue

Au terme de cette étude, j'ai un peu l'impression d'avoir fait oeuvre de "pionnier". J'ai présenté une enquête psycho-sociologique basée sur l'étude de l'anglais.

Les suggestions faites au cours de ce travail sur l'enseignement de l'anglais dans les collèges et lycées français, durant cette dernière décennie, m'ont semblé du plus vif intérêt et devraient orienter les spécialistes de la pédagogie des langues vers de nouvelles recherches.

Ce qui m'intéressait, de prime abord, c'était la formation de la personnalité, puis j'ai circonscrit mon sujet à la formation de la personnalité chez des adolescents français qui étudiaient l'anglais britannique.

Le travail que j'ai fourni a été pour moi d'un enrichissement considérable. J'espère que mes lecteurs trouveront un certain plaisir à "lire" la radiographie de ces adolescents d'une moyenne d'âge de 18 ans en 1986.

Cette radiographie m'a permis d'apporter - ne serait-ce qu'une pierre - à l'édifice d'une vaste recherche qui m'a, en tous cas, passionnée, celle de la formation de la personnalité.

Hélène Gantier

*Maître de conférences à l'Université de Paris VIII
Département d'Études des pays anglophones*

Bibliographie

- (1) GANTIER (H.).- *Etude de l'anglais et formation de la personnalité* Thèse de doctorat d'Etat, Paris III Sorbonne Nouvelle, mai 1987, 609 p. dactylographiées, reproduite sur microfiches chez Didier Erudition, septembre 1989.
- (2) GANTIER (H.).- *L'enseignement d'une langue étrangère*, Paris, P.U.F., 1968; réédité en 1973, 149 p.
- (3) DIEUZEIDE (H.).- *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1965, 159 p.
- (4) GANTIER (H.).- *L'émission télévisée d'anglais au niveau du Cycle d'Observation*. Thèse de doctorat de 3e cycle, Paris Sorbonne, juin 1966, 414 p. dactylographiées.
- (5) DEBESSE (M.).- *Les étapes de l'éducation*, Paris, P.U.F.
- (6) GANTIER (H.).- "L'enfant et la télévision" in *l'Education Nationale*, décembre 1968, n° 12.
- (7) GANTIER (H.).- *Document d'accompagnement pour la série d'émissions télévisées d'anglais A Holiday in London Tower*, Paris, SEVPEN, 1958, 35 p.

- (8) ROGERS (C.).- Le développement de la personne. Paris, Dunod.
- (9) GANTIER (H.).- Chapitre 9 "Les langues vivantes" in *Encyclopédie de la Psychologie*, Tome 3, Psychologie et Pédagogie, Paris, Nathan, 1971, p. 173 à 178.
- (10) GANTIER (H.), BROUGHTON (G.).- *Let's go ! Méthode audio-visuelle d'anglais pour les collèges*. Paris, A. Colin-Longman, classe de 6e, 1973, classe de 5e, 1974, classe de 4e, 1975, classe de 3e, 1976.
- (11) GANTIER (H.).- *Guide méthodologique pour la méthode audio-visuelle d'anglais Let's go !* Paris, A. Colin Longman, 1973, 40 p.
- (12) CLARKE (J.G.).- *English on the rocks*, Paris, Hachette, 1972, 188 p.
- (13) HAMON (H.), ROTMAN (P.).- *Génération, les années de rêve*. Paris, Seuil, 1987.

AU NOM DE LA SCIENCE ...

Marc Bru

EST-IL raisonnable de penser que les acquis scientifiques peuvent fonder la pratique de l'enseignement ? Cette question n'a jamais manqué de se poser tout au long de mon itinéraire, tant lors de mes activités d'enseignant que de mes activités de chercheur en éducation. Les sessions de formation auxquelles je participe aujourd'hui comme formateur sont presque toujours l'occasion de vérifier la pertinence d'une telle interrogation.

Combien de praticiens de l'éducation - y compris parfois moi-même - continuent à rêver à l'avènement d'un enseignement construit sur des bases scientifiques incontestables ? Il faut dire que beaucoup d'auteurs de recherches et de rapports scientifiques se chargent de maintenir l'illusion. Il n'est pas difficile de trouver des ouvrages généraux ou spécialisés dans lesquels le chapitre conclusif (quand ce n'est pas l'ensemble du développement) établit au nom de la science les principes et règles à respecter pour assurer l'efficacité de l'enseignement.

L'approche épistémologique est certainement nécessaire pour traiter un tel sujet. Je ne vais pourtant pas la privilégier ici, préférant - à titre d'illustration du problème - rendre compte de façon succincte des premières étapes de mon chemin de praticien.

Début de parcours

Les certitudes les mieux établies ne manquent pas d'être ébranlées dès qu'il s'agit d'organiser concrètement une démarche d'enseignement.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

Chaque étape, y compris celle qui paraît la plus insignifiante, est l'occasion pour le praticien d'être confronté à des choix. La question se pose alors, toujours la même, de savoir comment fonder les multiples décisions que les situations d'enseignement-apprentissage rendent nécessaires. Préoccupation majeure pour un enseignant débutant qui doit amener les élèves d'une classe de cours préparatoire à la maîtrise de la lecture.

Les années 70 furent, comme on le sait, riches en réflexions sur l'enseignement de la lecture. Parmi les ouvrages que tout un chacun devait connaître, *Linguistique et enseignement du français* (1) figurait en bonne place. Le projet de ses auteurs était fort pertinent : permettre aux enseignants de s'informer des acquis de la linguistique afin d'améliorer leurs pratiques d'enseignement. Pour les y aider, étaient proposées des indications présentées comme implications pédagogiques des connaissances apportées par la linguistique. Il était par exemple conseillé d'éviter les confusions ou interférences entre graphèmes et phonèmes, souvent présentes dans les manuels scolaires. Pour ce faire, l'utilisation de l'alphabet phonétique était recommandée dès les premières classes. L'ordre d'apprentissage des phonèmes pouvait s'inspirer de l'ordre de leur fréquence dans notre langue, les graphies de chaque phonème devant être acquises en donnant priorité aux plus courantes.

Importée du Canada, la méthode du Sablier (2) devint rapidement un best-seller à l'usage des enseignants et des élèves de cours préparatoire. La première étape proposée par cette méthode consistait à provoquer, à l'aide d'un texte spécialement choisi (fréquence élevée du phonème étudié), la prise de conscience par l'élève d'un phonème de la langue. La relation entre oral et écrit était ensuite établie : représentation du phonème à l'aide de l'alphabet phonétique et écriture des différents graphèmes (costumes) avec l'alphabet usuel.

Ainsi déduite des résultats de l'analyse scientifique de la langue, la démarche préconisée devait permettre une meilleure efficacité pédagogique.

La pratique ne manquait pourtant pas de susciter assez rapidement quelques doutes :

- Les relations entre phonèmes et graphèmes présentées par les manuels devaient être parfois sensiblement modifiées en fonction des différentes prononciations locales. Sans cela on pouvait assister dans certaines classes à des séquences d'apprentissage de la lecture qui, toujours au nom de la science, se transformaient en séances de correction des accents régionaux (il n'est pas toujours facile pour un enfant de six

ans qui n'en a pas l'habitude de prononcer le "un" de lundi comme le "in" de moulin ...).

- Plus fondamentalement se posait la question de l'opportunité didactique de l'apprentissage des signes phonétiques conjointement à celui des signes de l'alphabet usuel. Pouvait-on accepter sans discussion l'affirmation selon laquelle cette façon de procéder n'entraînait aucune confusion dans l'esprit des élèves ?

- Le parti pris d'amener directement les enfants à l'analyse de la chaîne parlée en ses unités minimales de deuxième articulation (les phonèmes), était-il justifié pour des enfants de six ans ? Dans son ouvrage *Un apprentissage heureux de la lecture* (3), H. Wadier insistait sur cette question car, pour lui, la syllabe restait l'unité la plus facilement accessible aux jeunes élèves.

- Au delà des quelques nouveautés introduites, on pouvait s'interroger sur l'originalité des méthodes inspirées de la linguistique. Ne s'agissait-il pas, comme le relevèrent plusieurs auteurs, d'une révision bien superficielle des syllabaires les plus classiques ? H. Romian (4) notait quelques années après l'apparition du Sablier dans les classes françaises : "la démarche est rigoureusement synthétique et associative"...

Il eût été vain d'affirmer que les descriptions de la langue établies par les linguistes étaient sans intérêt pour l'enseignement de la lecture. Cependant, le transfert direct de ces connaissances à la didactique de la langue écrite ne pouvait être satisfaisant.

- L'analyse de la structure de l'objet (la langue écrite) était utile à l'enseignant dont la tâche consistait à conduire les élèves à la maîtrise de la lecture et de l'écriture, mais un indispensable travail de transposition didactique restait à réaliser (il ne s'agissait pas de transformer les élèves de six ans en linguistes).

- Posséder une information scientifique sur l'objet à enseigner ne suffisait pas. La pratique montrait que les choix didactiques de l'enseignant ne se limitaient pas à la seule organisation des contenus ; indispensable, la définition des conditions d'appropriation de ces contenus ne pouvait être directement déduite de l'analyse linguistique. Il fallait en particulier tenir compte des aspects génétiques et différentiels de l'apprentissage.

Ainsi, après une période d'enthousiasme durant laquelle je tentais de parfaire mon information par la lecture des *Essais de linguistique générale* de R. Jakobson (5), des *Eléments de linguistique générale* de A. Martinet (6) ou de l'ouvrage de A. Sauvageot *Français écrit, français parlé* (7), prenait

corps dans mon esprit la certitude de n'avoir que très partiellement traité les problèmes didactiques et, plus grave, de m'être laissé séduire par des solutions que je croyais scientifiquement établies.

L'étape "pédagogie par objectifs"

La seule référence aux acquis de la linguistique paraissant fort restrictive, il fallait rechercher de nouveaux points d'appui. Je pris alors connaissance avec beaucoup d'intérêt de la version française du livre de R.F. Mager : *Comment définir les objectifs pédagogiques* (8) ainsi que des premières traductions de la taxonomie de Bloom(9). La pédagogie par objectifs (PPO) était en train de gagner le marché pédagogique français.

L'importance accordée à une telle perspective n'était pas seulement la conséquence d'un effet de mode. La rigueur de la démarche préconisée pour définir et répartir les objectifs ne pouvait pas déplaire à l'enseignant désireux de ne pas se contenter d'un ensemble mal organisé d'objectifs aussi généraux que généreux.

Grâce à la PPO il devenait possible de préciser ce que chaque élève devait être capable d'accomplir aux différents moments de sa progression vers le "savoir-lire". L'évaluation était grandement facilitée, l'enseignant pouvait ainsi accéder à une organisation rationnelle du travail scolaire.

Ici aussi, la pratique mettait pourtant en évidence plusieurs difficultés ; il fallait bien reconnaître que toutes les promesses de la PPO n'étaient pas tenues. En fait, l'inspiration comportementaliste ne permettait pas vraiment de fonder une pédagogie. Seuls quelques problèmes posés par l'organisation pédagogique trouvaient une réponse. La pédagogie par objectifs s'avérait n'être qu'une technique de construction d'objectifs "mesurables".

- Trop soutenue, l'attention portée aux seuls comportements observables pouvait induire (souvent à l'insu de l'enseignant) des pratiques pédagogiques plus proches de l'entraînement intensif à l'exécution d'une série d'actions isolées que de l'aide à l'appropriation de conduites nouvelles intégrées à l'ensemble des conduites déjà maîtrisées.

- La construction d'objectifs intermédiaires n'était pas toujours aussi facile que le laissaient penser les auteurs de taxonomies. L'analyse régressive à partir de l'objectif terminal "savoir-lire" pouvait conduire à la définition d'objectifs intermédiaires fort différents. Selon sa façon de

concevoir l'apprentissage et selon sa représentation de l'acte de lire, chaque enseignant était amené à accorder plus ou moins d'importance à un comportement intermédiaire particulier (l'exemple le plus représentatif étant celui de la place attribuée au déchiffrage ou à la lecture de syllabes isolées). Argument supplémentaire pour considérer la PPO non comme une pédagogie mais comme une technique.

Une nouvelle fois, prenant de la distance vis-à-vis d'une démarche tout à fait séduisante et crédible par ses origines scientifiques (le behaviorisme triomphant), je me rendais compte que la pratique de l'enseignement n'était pas déductible d'une proposition certes intéressante mais trop ponctuelle pour fournir tous les moyens nécessaires à la mise en oeuvre de l'action didactique. La PPO pouvait aussi bien être au service de pratiques novatrices qu'à celui d'un enseignement des plus traditionnels. Fixer des objectifs était bien sûr une étape importante, mais il restait à faire le choix des moyens didactiques pour les atteindre.

A vrai dire ce regard critique était assez peu partagé par les autorités pédagogico-administratives qui, considérant la PPO comme une solution aux problèmes de l'enseignement, s'appliquèrent à en assurer le développement. "Scientifiquement" justifiés, conseils et injonctions atteignirent rapidement un grand nombre d'enseignants qui, pendant plusieurs années vécurent les plaisirs et les difficultés de la PPO (on imagine ce que pouvait être le travail d'un instituteur d'école à classe unique décidé à définir rigoureusement les objectifs quotidiens dans toutes les disciplines enseignées et ... pour tous les cours, du CP au CM2...).

Fort heureusement, quelques années après cet élan enthousiaste, plusieurs ouvrages venaient relativiser la portée et les implications de la PPO. Quelques éléments critiques étaient déjà suggérés par J. Cardinet (10) en 1973 lors d'un Symposium International sur l'apprentissage de la lecture. Par la suite l'ouvrage de V. et G. de Landsheere - *Définir les objectifs de l'éducation* (11) - devait apporter une synthèse indispensable et souligner les difficultés et les limites de la définition opérationnelle des objectifs.

Emporté par le courant psycho-linguistique...

L'enseignant des années 1975-1976 ne risquait pas de sombrer dans la perplexité : l'actualité pédagogique était en plein renouvellement. Les avancées de la psycho-linguistique suscitaient une critique radicale de l'enseignement de la lecture jusque là pratiqué.

Travaux d'E. Javal ou traductions des publications de F. Smith (12) à l'appui, plusieurs auteurs français s'engageaient dans de virulentes attaques contre la lecture réduite à l'oralisation de l'écrit.

On connaît leur argumentation : le lecteur n'explore pas en continu de gauche à droite chaque ligne du texte qu'il a sous les yeux. Son activité ne consiste pas à traduire l'écrit en message oral, la compréhension est le résultat d'une activité cognitive complexe qui procède par anticipation, contrôle par prélèvement d'indices et (re)construction de signification.

Aucun doute ne semblait permis quant à la pertinence d'une telle conception. L'ouvrage capital de F. Richaudeau : *La lisibilité* (13) apportait des éléments scientifiques incontestables. Il était donc urgent de réviser en profondeur l'enseignement de la lecture.

E. Charmeux – *La lecture à l'école* (14), J. Foucambert – *La manière d'être lecteur* (15), ou J. Hébrard – dans l'ouvrage de L. Lentin : *Du parler au lire* (16), s'appliquaient à préciser les grandes lignes d'une nouvelle didactique de la lecture. La démonstration était faite : il fallait entraîner les enfants à la formulation et à la vérification d'hypothèses sur l'écrit.

Par excès de zèle ou par trop grande fidélité vis-à-vis des théoriciens, nombreux furent les enseignants qui considèrent comme totalement superflue la connaissance par l'élève des relations entre phonèmes et graphèmes. Certaines revues pédagogiques à l'usage des praticiens conseillaient même de considérer que les élèves français se trouvaient dans la même situation que les jeunes chinois apprenant à lire des idéogrammes.

Pour celui qui reconnaissait une valeur à la connaissance scientifique et qui croyait possible son application systématique à la pratique didactique, il était bien difficile de résister au courant psycho-linguistique.

J'abandonnais donc toute préoccupation liée à l'apprentissage des relations phonographiques, de la combinatoire ou de l'oralisation de l'écrit. L'imagination devait être fertile car contrairement aux autres méthodes le chemin n'était pas balisé : pas de progression déjà établie, peu de supports pour faire travailler les élèves. Une source d'inspiration pouvait parfois être trouvée dans quelques manuels qui proposaient des exercices nouveaux (lecture de phrases incomplètes, mots tronqués, anticipations...).

Les premiers pas dans l'application des acquis de la psycholinguistique étaient coûteux en énergie mais la conscience de conduire rapidement les élèves à une lecture performante compensait largement la dépense.

Mes certitudes restèrent inébranlables jusqu'au jour où je m'aperçus que les élèves qui semblaient le mieux maîtriser la lecture étaient aussi ceux qui connaissaient de nombreuses relations entre graphèmes et phonèmes. Fallait-il penser que ces connaissances étaient la cause ou la conséquence d'une bonne maîtrise de l'activité lexicale ? Après une petite enquête, il s'avéra que les élèves les plus performants étaient aussi ceux qui bénéficiaient après la classe d'une aide de la part de leur famille. Simple coïncidence, effet du déterminisme social (les familles aidantes avaient un niveau socio-culturel moyen ou élevé) ? Je n'avais aucun moyen de vérifier mes hypothèses. Quoi qu'il en fut, il devenait nécessaire de s'interroger car, dans les familles, la pédagogie n'était nullement inspirée de la psycho-linguistique, les parents appliquaient la méthode syllabique la plus traditionnelle et insistaient donc sur la connaissance des relations phonographiques...

Le doute surgissait une nouvelle fois. L'erreur était du même type que les précédentes ; l'organisation didactique ne pouvait être directement déduite d'un acquis scientifique certes incontestable mais insuffisant, pour régler de façon normative la démarche d'enseignement.

À y regarder de près d'ailleurs, on pouvait mesurer les difficultés du transfert à la didactique des résultats de la psycho-linguistique (F. Smith lui-même jugeait utile de préciser : "les psycho-linguistes ont radicalement séparé la lecture de l'instruction de la lecture et refusent de confondre les hypothèses sur ce qui se passe dans la tête avec les croyances sur ce qui devrait se passer en classe"). Longtemps ignorés, plusieurs arguments venaient renforcer mes interrogations :

- N. Catach (17) soulignait que l'orthographe du français était assez largement organisée à partir de règles phonographiques. Si notre système linguistique possédait cette spécificité, le déroulement de l'apprentissage de la lecture chez l'écolier français n'était pas assimilable à celui observé (ou supposé...) pour d'autres systèmes d'écriture.

- Rien ne permettait d'affirmer que l'apprenti lecteur se situait par rapport à la lecture de la même façon que le lecteur accompli. F. Deva rappelait en 1978 (18) que "la difficulté à laquelle se heurte l'élève réside dans le fait qu'il n'est pas encore suffisamment familiarisé avec les mots imprimés pour être capable de les lire sans une analyse minutieuse".

- Plusieurs observations mettaient en évidence aussi bien chez le lecteur accompli que chez l'apprenti lecteur l'utilisation d'indices différents selon les situations de lecture et les difficultés rencontrées. Accepter le modèle psycholinguistique de la conduite de lecture ne signifiait

pas, comme beaucoup le pensaient, abandonner la connaissance des relations phonographiques au profit exclusif d'indices syntaxiques, sémantiques ou idéographiques. Il fallait faire la part des choses : dans certains cas la seule façon de vérifier une anticipation consistait à appliquer la connaissance d'une relation entre graphèmes et phonèmes. Façon de procéder nécessairement plus fréquente chez le jeune enfant. C'est ce que montrait J. Weiss dans son ouvrage *A la recherche d'une pédagogie de la lecture* (19).

Le praticien ayant pour un temps adhéré aux thèses didactiques issues de la psycholinguistique finissait par se reprocher d'avoir encore cédé à la séduction de ceux qui, au nom de la science, l'avaient engagé sur une fausse piste. Situation difficile à assumer car au même moment (avec toujours un temps de retard) les autorités pédagogico-administratives répandaient la bonne nouvelle : la psycholinguistique allait faire disparaître les échecs dans l'apprentissage de la lecture.

Ce n'est que depuis peu que plusieurs auteurs, adoptant un regard critique d'ensemble, ont apporté au sujet du modèle de la lecture-compréhension directe (idéographique) les restrictions et parfois les remises en cause nécessaires. Sur ce point, la récente note de synthèse rédigée par L. Sprenger-Charolles (20), fournit de riches informations.

À la recherche d'une nouvelle formulation du problème didactique

Si l'expérience du praticien est le résultat de la somme de ses erreurs, il reste pourtant essentiel pour lui d'en éviter la multiplication. Il fallait dresser un bilan réaliste : très critique par rapport aux anciennes "méthodes" d'enseignement de la lecture, le courant psycholinguistique pouvait lui-même conduire à des pratiques exclusives dont la justification était plus idéologique que scientifique.

Quels étaient, à l'issue de cette dernière étape, les termes du problème didactique auquel l'enseignant restait confronté ?

Aucun doute n'existait quant à la définition du savoir lire à l'issue des apprentissages ; à ce sujet on pouvait aboutir à un consensus : le but de l'enseignement était de permettre aux élèves de parvenir à une lecture performante et non au simple (?) déchiffrement. Il s'agissait ainsi indispensable de travailler sur "le sens" (entraînant à l'anticipation et à la recherche d'indices). Une question demeurait cependant : à quel moment

et sous quelle forme fallait-il introduire l'apprentissage des relations entre graphèmes et phonèmes ? Laisser au hasard l'acquisition d'une telle connaissance revenait pour moi à abandonner les élèves qui ne pouvaient pas effectuer cet apprentissage ailleurs qu'à l'école.

Apparaissait de plus en plus la nécessité d'une approche théorique susceptible de fournir un support à la description du problème didactique dans son ensemble - sinon de le résoudre - tout en intégrant les données scientifiques sur le fonctionnement de la langue écrite et sur la conduite de lecture. C'était, à mes yeux, la seule solution pour dépasser les erreurs d'une démarche parcellaire et pour éviter la soumission aux fluctuations des modes pédagogiques.

Inspiré de la théorie constructiviste de l'apprentissage, le cadre théorique retenu comme référentiel devait se révéler fructueux. Il mettait d'abord l'accent sur les conditions qui pouvaient permettre aux élèves d'engager des rapports constructifs avec l'objet à connaître (la langue écrite) et conduisait ensuite à une conception intégrée des conduites d'écriture et de lecture (interstructuration des conduites)(21).

Son opérationnalisation amenait les considérations suivantes :

- Il était important de donner à l'élève les moyens susceptibles de dynamiser son rapport à la langue écrite. Les activités à retenir préférentiellement étaient celles qui mettraient à l'épreuve les représentations présentes chez l'apprenant et faciliteraient la construction de représentations plus performantes.

- En toute hypothèse, la production d'écrit signifiant devait constituer un de ces moyens. Au cours préparatoire, l'écriture étant très souvent réduite au tracé des lettres ou à la copie (parfois sans compréhension du message), il devenait indispensable de concevoir des activités d'écriture au sens plein du terme.

- L'interdépendance des activités d'écriture et de lecture permettait d'envisager la transférabilité des connaissances construites lors de l'exercice de chacune des deux conduites. Ainsi les situations de production d'écrit devaient contribuer à la maîtrise de l'écriture mais aussi à celle de la lecture.

- Une difficulté didactique était alors dépassée :

la production d'écrit personnel pouvait amener les apprenants à prendre conscience de certaines régularités orthographiques, en particulier des relations phonographiques les plus fréquentes. Construite au cours des activités d'écriture, cette connaissance des relations entre

graphèmes et phonèmes deviendrait utile lors des activités de lecture; chaque fois que le recours à des indices phonographiques s'avérerait indispensable. Ainsi, grâce à l'écriture, un apprentissage nécessaire pouvait avoir lieu sans que les exercices de lecture soient l'occasion trop fréquente de travailler sur les associations lettres-sons. Code et sens trouvaient leur place dans la didactique de la langue écrite sans que la lecture soit réduite au seul déchiffrement.

Retour à la réalité du terrain

On s'en doute, la fin des années 70 n'était pas la période idéale pour développer une pratique didactique quelque peu divergente par rapport aux canons du moment. Il fallut expliquer, justifier, au prix de polémiques qui, trop souvent, éloignaient du véritable problème.

Les préjugés sont d'autant plus inébranlables qu'ils s'appuient sur des acquis que l'on croit scientifiques...

La mise en oeuvre concrète d'une démarche offrant très tôt aux enfants la possibilité de produire de l'écrit était pourtant indispensable, au moins pour montrer que l'on peut écrire avant même de savoir lire.

Après avoir reconnu que mon objectif n'était pas de revenir aux méthodes synthétiques traditionnelles, quelques enseignants acceptaient de mettre au point avec moi, une pratique didactique utilisant comme référence le modèle théorique retenu. Débutait alors une recherche de type recherche-action dont le but de départ était de décrire ce qui pouvait se produire chez les élèves de début de CP lorsqu'on leur donne l'occasion d'écrire. Il s'agissait ainsi de prolonger dans une visée didactique les travaux de psychologie que J. Simon avait consacrés à *La langue écrite de l'enfant* (22).

Il serait trop long de décrire en détail les heurs et les malheurs d'une telle entreprise. Je m'en tiendrais au résumé des principaux constats et résultats en insistant toutefois sur les aspects qui me paraissent bien illustrer le problème de l'utilisation de modèles théoriques et d'acquis scientifiques dans la pratique de l'enseignement.

Bien que plusieurs pédagogues (23) aient apporté leur précieuse contribution en ce domaine, la pratique d'écriture véritable par les jeunes enfants nécessitait de la part des enseignants la mise en place de conditions et de moyens qu'il fallait concevoir et agencer de la façon la plus judicieuse. Si tout n'était pas à inventer, la tâche restait considérable. Après

quelques semaines d'essais, le premier bilan était encourageant : plusieurs observations montraient qu'il était possible d'organiser des activités d'écriture adaptées aux élèves et que ces derniers, bien que non lecteurs, s'engageaient volontiers dans ces mêmes activités.

Poursuivant la démarche didactique et nos investigations, nous nous apercevions que beaucoup d'enfants parvenaient à travers l'écriture à reconnaître la stabilité de quelques relations phonographiques. Ces connaissances nouvelles pour les élèves contribuaient aux progrès en lecture. Les résultats quantitatifs aux épreuves terminales devaient par la suite satisfaire nos attentes.

Outre ces constats relatifs aux progrès des élèves dans leur apprentissage, l'évaluation de la mise en oeuvre didactique devait fournir de riches informations quant à l'adaptation locale des principes qui constituaient le cadre théorique et scientifique de l'action des enseignants. Les interventions de chaque enseignant s'organisaient de façon originale sous l'effet de plusieurs éléments différenciateurs :

- Le contexte général de l'action didactique variait d'une école à l'autre. Ressources et contraintes faisaient de chaque cas un cas particulier : mode de fonctionnement de l'équipe pédagogique, relations avec les parents, rapports hiérarchiques, moyens matériels, locaux...

- Inutile d'insister sur les écarts (de motivation, de performance...) qui existaient entre enfants d'écoles différentes ou de la même école. Il fallait par ailleurs tenir compte de l'évolution du rapport que chaque élève entretenait avec la langue écrite (en un temps t1, un élève pouvait avoir besoin de travailler sur l'anticipation de sens ; en t2 un travail sur les relations phonographiques lui était plus profitable).

- Très rapidement, on se rendait compte combien l'enseignant était amené à prendre de multiples décisions. Certaines d'entre elles pouvaient être anticipées et ainsi rester proches des principes de base. Il n'en était pas de même pour les décisions rendues nécessaires en situation d'interaction. Dans ce cas, la "personnalité" de l'enseignant jouait un rôle non négligeable (et indispensable !).

Ainsi, étions-nous bien loin de la simple application ou réplique d'une démarche didactique programmée à l'avance. Bien entendu les échanges instaurés entre partenaires de la recherche-action-innovation jouaient une fonction régulatrice permettant d'éviter des divergences trop importantes par rapport au schéma de départ.

L'illusion d'un enseignement scientifique...

De l'expérience acquise tout au long du chemin parcouru émergeait une conviction sinon une certitude : il était impossible de régler de l'extérieur l'acte d'enseignement dans sa totalité. Chaque praticien pouvait certes utiliser les acquis scientifiques comme point d'appui, mais il devait constamment procéder à une intégration de ces connaissances en fonction des conditions locales. Tentatives éphémères, réactions aux contradictions, incertitudes ou improvisations faisaient inévitablement partie de l'action quotidienne de l'enseignant.

Si les avancées les plus significatives de la recherche sur l'acte de lire ou sur l'apprentissage de la lecture et ses difficultés (24) pouvaient inspirer de nouvelles pratiques d'enseignement, elles n'étaient pas en mesure de régler scientifiquement l'acte d'enseigner. Cela pour au moins deux raisons :

- La science était encore bien loin d'un traitement exhaustif de toutes les questions que posait l'enseignement-apprentissage de la langue écrite.

- Il était impossible de prévoir longtemps à l'avance la façon dont l'interaction apprenant/connaissance/enseignant allait se réaliser ; en conséquence étaient toujours nécessaires de la part des enseignants des prises de décision dont la justification scientifique restait impossible ou illusoire.

Ces remarques me semblaient de la plus haute importance pour construire sur des bases claires les rapports entre pratique et recherche. Trop souvent adoptée, la solution consistant à déduire les règles de la pratique de quelques résultats scientifiques devait être abandonnée. L'articulation entre recherche spécialisée (en psycholinguistique ou dans d'autres domaines) et enseignement de la lecture-écriture me paraissait possible à condition que les enseignants puissent développer des recherches de type praxéologique (en particulier sous forme de recherche-action réunissant des partenaires aux statuts et compétences différents).

Aujourd'hui, dépassant le cadre trop étroit de la prescription déduite des premiers acquis de la psycholinguistique, plusieurs travaux illustrent l'importance de la production d'écrit dans la construction par l'apprenant d'une connaissance de la langue écrite. Les observations déjà anciennes effectuées avec quelques collègues dans le cadre de la modeste recherche-action dont j'ai retracé les grandes lignes se trouvent confir-

mées (en tout cas elles ne sont pas infirmées). Les résultats de travaux comme ceux de J.P. Jaffré (25) ou d'E. Ferreiro (26) apportent de riches contributions. Nul ne nous opposerait encore l'argument selon lequel il faut savoir lire avant de s'engager dans la production d'écrit ; nul n'oserait ne pas reconnaître l'importance pour l'élève de la connaissance des relations entre graphèmes et phonèmes caractéristiques de notre système d'écriture.

Reste pourtant à se libérer de représentations qui, dans le domaine didactique, ralentissent une souhaitable évolution. Trop de praticiens comme d'ailleurs quelques chercheurs (et nous ne parlons pas des éditeurs), continuent à concevoir l'action didactique en termes de méthode, c'est-à-dire en termes de démarche planifiée et programmée à l'avance sur la base de critères (qui se voudraient ?) scientifiques...

L'obstacle est de taille. Penser qu'il est possible de définir une méthode dont la supériorité (en tous lieux et pour tous) serait scientifiquement établie, relève d'une vision fort réductrice des rapports entre enseignement et apprentissage. Crombach a montré depuis longtemps les difficultés d'une telle approche (27).

C'est la raison pour laquelle il est devenu urgent de concevoir des modèles théoriques de l'enseignement-apprentissage (et pas seulement de l'enseignement ou de l'apprentissage) susceptibles de rendre compte d'une dynamique irréductible à l'application de quelques acquis scientifiques dont l'insuffisance apparaît tôt ou tard (28).

Marc Bru

Professeur de Sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse II

Notes bibliographiques

- (1) PÉYARD J., GENOUVRIER E., *Linguistique et enseignement du français*, Paris : Larousse, 1970.
- (2) PREFONTAINE G. et R., *Le Sablier*, Paris : Hatier, 1972.
- (3) WADIER H., *Un apprentissage heureux de la lecture*, Paris : Casterman, 1978.
- (4) ROMIAN H., *Pour une autre pédagogie de la lecture*, Paris : Casterman, 1976.
- (5) JAKOBSON R., *Essais de linguistique générale*, Paris : éd. de Minuit, 1963.
- (6) MARTINET A., *Eléments de linguistique générale*, Paris : A. Colin, 1961.
- (7) SAUVAGEOT A., *Français écrit, français parlé*, Paris : Larousse, 1962.
- (8) MAGER R.F., *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris : Gauthier-Villars, 1971.
- (9) BLOOM B.S., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal : Education Nouvelle, 1969.

- (10) CARDINET J., *Apprendre à lire. Actes du symposium sur l'apprentissage de la lecture*, Chaumont/Neuchâtel : Ed. Delta, 1973.
- (11) DELANDSHEERE V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF, 1975.
- (12) SMITH F., *Comment les enfants apprennent à lire*, Paris : Retz, 1973-1980.
- (13) RICHAUDEAU F., *La Lisibilité*, Paris : Retz, 1969-1976.
- (14) CHARMEUX E., *La lecture à l'école*, Paris : Cedic, 1975.
- (15) FOUCAMBERT J., *La manière d'être lecteur*, Paris : OCDL SERMAP, 1976.
- (16) HEBRARD J., in L. Lentin *Du parler au lire*, Paris : ESF, 1977.
- (17) CATACH N., *L'orthographe*, Paris : PUF, 1978.
- (18) DEVA F., "Les fixations et les processus de synthèse dans l'apprentissage de la lecture", *Bulletin de la Société Binet-Simon* n° 562, 1978.
- (19) WEISS J., *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*, Berne : Peter Lang, 1980.
- (20) SPRENGER-CHAROLLES L., "L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approches psycholinguistiques", *Revue française de pédagogie*, n° 87, 1989.
- (21) Pour plus de détails, cf. M. BRU, *Comment l'encodage peut fonder l'apprentissage de la lecture au CP*, Toulouse : UTM, 1981.
- (22) SIMON J., *La langue écrite de l'enfant*, Paris : PUF, 1973.
- (23) FREINET C., *La méthode naturelle*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1968 ;
MONTESORI M., *L'enfant*, Paris : Gonthier, 1936.
- (24) CHARMEUX E., "L'apprentissage de la lecture ; les avancées les plus significatives de la recherche", *Recherches pour la lecture et l'écriture*, CRDP d'Amiens 1986-1987.
- (25) JAFFRE J.P., *L'orthographe : apprentissage et plurisystème graphique in recherches pour la lecture et l'écriture*, Amiens : CRDP, 1986-1987.
- (26) FERREIRO E., *Lire/écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*, Lyon : CRDP, 1988.
- (27) CROMBACH L., "The two disciplines of scientific psychology", *American psychologist*, n° 12, 1957.
- (28) BRU M., *Vers une théorie du système enseignement-apprentissage*, Toulouse, UTM 1987.

QUELQUES JALONS SUR LE CHEMIN D'UN PRATICIEN

Jean Veslin

JE VAIS essayer d'exposer dans cet article les relations entre mon travail d'enseignant (professeur de sciences naturelles) et mon engagement dans une équipe de recherche pédagogique (INRP). Plus exactement : ce dont j'ai quelque conscience à ce sujet !

Prologue : l'enseignement, la recherche et moi

Au moment où je terminais mes études, j'ai hésité entre m'engager dans la recherche comme le faisaient la plupart de mes camarades de promotion et entrer dans l'enseignement secondaire.

J'ai finalement choisi l'enseignement secondaire ; plus tard, en lisant des pages d'Einstein, j'ai trouvé une formule qui me semble bien traduire ce que je ressentais au moment de ce choix : je ne me sens pas assez "monomaniac" pour me consacrer uniquement à la recherche !

Par contre, je ressens une grande curiosité, un grand désir de comprendre le maximum de choses. Comprendre ce que je fais, maîtriser consciemment mon activité, est un véritable plaisir pour moi. Je suis toujours friand d'apprendre "des choses" en rapport avec mon activité d'enseignant.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

C'est dans ce contexte que se situent les quelques éléments que je vais décrire :

Premier jalon : les objectifs pédagogiques en sciences naturelles

En 1969 ou 1970, je ne me souviens plus exactement, j'ai suivi au CRDP de Grenoble un stage qui s'intitulait "Enseignement programmé" ; j'en ai tiré plusieurs choses :

- Une première idée : "tiens, il existe des gens qui cherchent à rationaliser le travail des enseignants ; en cherchant dans les publications de différents secteurs, je dois trouver des informations qui m'aideraient dans mon travail d'enseignant".

- Une seconde idée : il faudrait bien tendre vers une individualisation de l'enseignement.

- Une technique : il y a moyen de formuler des informations, d'une façon relativement univoque et aussi de chercher quelles sont les informations implicites qui se cachent derrière une information explicite. J'ai par la suite beaucoup utilisé ce que j'avais retenu de cela pour fabriquer des petits documents écrits, prêtés aux élèves, soit pour leur donner des consignes, soit pour les guider dans une tâche, soit pour leur fournir des informations quand je ne trouvais pas pour cela de document tout prêt. Il me semble que depuis cette époque les textes que je fabrique sont plus accessibles aux élèves auxquels je les destine ; ce qui ne veut pas dire que l'apprentissage soit miraculeusement résolu ! (peut-être qu'à cette époque je le croyais un peu ? Je ne me souviens pas très bien).

Au cours des années suivantes, tout cela a mûri, avec sans doute un certain nombre de choses diffuses que je ne saurais nommer explicitement. J'ai alors cherché à transformer, pour ma pratique en classe, les programmes de sciences naturelles centrés sur la discipline, en une liste d'objectifs centrés sur l'élève (je crois qu'à cette époque je n'étais pas suffisamment armé conceptuellement pour nommer les choses comme je viens de le faire, mais c'est bien cela que je cherchais à faire). Je faisais ce travail avec quelques collègues que j'ai retrouvés par la suite. Cela m'avait paru intéressant ... mais bien compliqué. J'ai pris conscience du fait que, pour appliquer une idée nouvelle et rénover sa pédagogie, il ne faut pas être trop pressé, qu'une idée qui semble fructueuse est longue à assimiler et soulève de nouveaux problèmes dont on ne soupçonnait pas l'existence.

A la suite de cela, en septembre 1972, j'ai été nommé au Collège expérimental de la Villeneuve de Grenoble, et j'ai alors été très vite en relation avec l'équipe de recherche en sciences expérimentales qui existe à l'INRP (alors INRDP). C'est au sein de cette équipe que je travaille depuis. Imaginez mon heureuse surprise : le travail que je peinais à faire petit à petit existait, tout fait, frais publié par cette équipe sous la forme du n° 55 de la collection Recherches pédagogiques, et intitulé Biologie (initiation expérimentale) en 6ème et 5ème dans les C.E.S. expérimentaux !

Cet ouvrage m'a énormément aidé dans mon travail pédagogique les années suivantes, et a servi de base au travail de l'équipe des professeurs de sciences naturelles du Collège de la Villeneuve.

Il m'est un peu difficile de faire la part de ce qui revient à cette publication et de ce que j'ai appris au contact direct des auteurs de celle-ci.

Cela (lecture et échanges) a été pour moi l'occasion de mieux maîtriser la technique de formulation d'objectifs, mais aussi de prendre conscience des limites de la "Pédagogie par objectifs" (mais ceci est l'histoire ... d'un autre paragraphe, celui du quatrième jalon ; cela m'a certainement préparé à accueillir les informations qui y sont exposées).

J'ai beaucoup utilisé cette technique de formulation d'objectifs :

- pour mieux expliciter aux élèves ce que j'attendais d'eux,
- comme base de réflexion pour me préciser quels étaient mes choix, mes priorités,
- et aussi comme base de discussion avec mes collègues du collège pour faire avancer un travail collectif aussi bien en équipe disciplinaire qu'en équipes interdisciplinaires.

Deuxième jalon : la fabuleuse histoire de O.H.E.R.I.C. !

Le paragraphe précédent décrit un apport de la recherche qui tombait à point pour nourrir ma réflexion, mes besoins de praticien.

Voici un cas très différent : un apport pas du tout attendu qui a été source d'une véritable révolution dans ma pratique.

Mes collègues de sciences naturelles et moi avions mis en place une stratégie dont nous étions fiers : nous faisons travailler nos élèves par

équipe de 2 à 4, au début sur des sujets assez éloignés les uns des autres (sous prétexte de laisser une grande liberté de choix à chacun), puis sur des sujets se rattachant à un même centre d'intérêt (pour une raison pratique : la gestion en était plus facile, mais aussi pour une raison théorique : les échanges entre groupes sont beaucoup plus fructueux) ; en tous cas nous laissons une assez grande initiative personnelle sur le choix du travail. Par contre nous étions très fermes sur les étapes du déroulement de ce travail. Nous avions comme objectif général prioritaire ce qui se rapporte à la manifestation d'une attitude scientifique. Nos élèves devaient donc très clairement nous dire ce qu'ils avaient observé (O-bservation), puis nous faire part des hypothèses (H-ypothèses) qu'ils formulaient pour interpréter cette observation, puis des processus expérimentaux (E-xpérience) mis en place pour tester ces hypothèses, puis nous communiquer, toujours dans l'ordre, les résultats (R-ésultats) obtenus, l'interprétation (I-nterprétation) de ces résultats et la conclusion (C-onclusion) de leur travaux ; bref, ils devaient suivre bien sagement le cheminement "OHERIC" décrit par Claude Bernard.

Cela nous semblait vraiment du bon travail !

Et puis coup de tonnerre : au cours d'un stage, un exposé puis des discussions nous convainquent que la démarche décrite par Claude Bernard est une démarche d'EXPOSITION mais pas du tout une démarche de DÉCOUVERTE ; Claude Bernard lui-même, ses carnets de recherche en témoignent, n'avait pas du tout mené ses travaux en suivant cette démarche rigoureuse, mais d'une façon beaucoup plus tâtonnante, buissonnante, avec des allers et retours plus ou moins désordonnés, et ce n'est qu'une fois qu'il avait trouvé, qu'il pouvait faire un exposé en suivant un ordre rigoureux. Et nous avons été vite convaincus que ce qui est vrai de la démarche de découverte d'un chercheur l'est aussi de la démarche de découverte d'un apprenant.

Voilà un apport dû à mon contact avec la recherche qui a profondément modifié mon attitude d'enseignant. J'ai commencé à me sentir tout à fait à l'aise d'être assez rigide sur le choix du sujet, du centre d'intérêt, de la tâche, et à être très permissif par rapport à la façon dont mes élèves choisissaient de faire avancer leurs travaux, à être très attentif à leur démarche.

Ce bouleversement (c'est ainsi que je l'ai ressenti) a été décrit dans une petite brochure que, dans l'enthousiasme, nous avons réalisée au Collège expérimental de la Villeneuve de Grenoble ; nous l'avons intitulée "Histoire d'un changement".

Ceci me semble un excellent exemple de ce qui est décrit au paragraphe suivant à propos des représentations.

Troisième jalon : les représentations

La description faite dans ce paragraphe se rapporte à quelque chose de très différent dans sa manifestation : il s'agit d'une maturation lente, qui a eu lieu au cours d'un long travail en équipe. A aucun moment je n'ai eu l'impression d'une révolution, à chaque étape j'avais la sensation que ce qui était en train de se faire découlait comme une évidence de ce qui s'était fait avant, et pourtant, au bout de quelque temps, je me suis trouvé en possession d'idées plus claires, plus précises, et d'outils à utiliser pour mon enseignement. Résumons tout cela par le mot "représentations".

Voici de quoi il s'agit : chaque personne a dans sa tête un système explicatif du monde, qui a sa cohérence, sa logique propre ; ainsi, à propos d'une notion donnée (restons un peu imprécis pour être bref !), chacun a une idée, une "représentation", qui peut être très éloignée de celle de l'enseignant ; quand l'élève exprime une interprétation au sujet de ce qu'on lui demande, il peut y avoir un très grand écart entre ce qu'il dit et ce qu'on attendait : on appelle cela une erreur ; classiquement on la sanctionne comme telle. Mais quand on a été convaincu par des échanges, des lectures, et autres communications de travaux de recherche, que ces représentations sont parfois des obstacles, parfois des points d'appui à l'apprentissage, en tous cas des éléments à propos desquels on ne peut pas faire l'impasse, quand on a été convaincu, en outre que les apprentissages se font en général à l'occasion de la mise en échec d'une représentation, quand on s'est forgé une représentation nouvelle de l'apprentissage, on ne peut plus considérer une erreur comme une chose à sanctionner, mais comme une chance offerte, une porte ouverte sur les représentations de l'apprenant, et l'occasion d'un apprentissage possible.

Par exemple quand une élève de 5ème me demande de lui mettre de l'air dans son bocal grand ouvert, c'est sans doute qu'elle a une représentation de l'air très éloignée de la mienne et qu'il est peut-être plus urgent de la faire travailler sur sa représentation de l'air que sur les échanges gazeux respiratoires, comme c'était mon intention au départ.

Je me suis petit à petit constitué, par mon expérience, enrichie par celles de mes collègues et par les publications sur ce sujet, un répertoire des représentations les plus fréquentes dans le champ des sciences naturelles ; cela m'aide à préparer des réactions adaptées aux erreurs que les

élèves expriment en cours d'action, ou dans leurs productions. C'est un autre point de vue sur les "bêtisiers" qui circulent parfois parmi les enseignants !

J'ai aussi, à cette occasion, commencé à être plus clairement conscient qu'il y avait un immense champ à explorer du côté de l'apprentissage, à m'informer des recherches faites dans ce domaine, et à commencer à m'appropriier certains de leurs résultats.

Quatrième jalon : l'espace de traitement

Pour mieux être informé sur l'apprentissage, j'ai lu un des livres signalés dans notre groupe de recherche de l'INRP : *"La Compréhension et l'Apprentissage"*, de Frank Smith, publié par les éditions HRW Ltées, Montréal. Ce livre, qui est une sorte de résumé des principaux éléments de recherche que l'auteur estime utiles aux enseignants, m'a énormément intéressé. Mon attention avait été retenue par la description, nouvelle pour moi, du modèle suivant : il y a dans notre cerveau (ceci ne préjuge en rien de la structure du cerveau, ni de sa physiologie ; c'est un modèle psychologique), il y a donc, dans notre cerveau, un espace relativement restreint pour la mémoire immédiate, à court terme (là où on enregistre par exemple que c'est le mot "psychologie" qu'on va avoir à chercher dans le dictionnaire) ; c'est une mémoire qui ne dure que le temps pendant lequel on est attentif ; ensuite la place est laissée pour autre chose ; l'auteur signale également que c'est ce même espace qui est utilisé pour le traitement des informations (par exemple, pour chercher ce même mot dans le dictionnaire on fait défiler l'ordre alphabétique). Le problème, c'est que cet espace de traitement est très limité : de l'ordre de six ou sept "cases" (ceux qui ont l'habitude de l'informatique reconnaîtront que ce modèle en est inspiré). Mais il y a des moyens d'accroître les performances : si on a un ensemble de lettres à retenir, on ne peut facilement en retenir que six ou sept : une par case. On ne peut par l'entraînement augmenter le nombre des cases. Par contre, il est possible de remplacer le "contenu" d'une case par des séquences plus longues, plus complexes, si elles sont automatisées. Par exemple, dans le cas de tout à l'heure ; si les lettres sont regroupées au sein de mots connus, on peut facilement retenir six ou sept mots (toujours un par case), donc un plus grand nombre de lettres ; on peut continuer par des phrases entières ! Dans son texte, Frank Smith insiste pour signaler que la petitesse de cet espace est une raison très importante d'échec chez les enfants ; schématiquement, pour

reprendre l'exemple précédent, quand nous travaillons au niveau des mots, il arrive que l'élève travaille au niveau des lettres, et par conséquent ne puisse pas faire ce qu'on lui demande. J'avais été tout à fait convaincu, et il me semblait que cela devait être pris en compte dans l'enseignement ; mais je crois bien n'en avoir rien fait, ne pas avoir réellement saisi quelles pouvaient en être les applications en pédagogie.

Un peu plus tard, j'ai eu l'occasion d'écouter un exposé de Patrick Mendelsohn, chercheur en psychologie à l'université de Grenoble. Entre autres choses très intéressantes, il a repris ces idées d'espace de traitement, de mémoire à court terme et d'encombrement de cet espace de traitement que j'avais lues chez Frank Smith. Est-ce parce que c'était "la deuxième fois" ? Est-ce parce que c'était parlé ? Est-ce parce qu'il a choisi d'autres exemples ? Est-ce parce que mon espace de traitement était moins encombré ? Sans qu'il me semble s'agir d'une information nouvelle, j'ai mieux vu quoi en faire dans ma pratique.

Je trouve éclairant l'exemple suivant : quand un élève cherche un mot dans le dictionnaire, il est obligé d'utiliser LE MEME espace à la fois pour mémoriser le mot qu'il doit chercher et pour faire l'opération de chercher ce mot dans le dictionnaire (faire défiler l'ordre alphabétique). Si cette opération sollicite une grande attention de sa part, parce que c'est quelque chose d'encore trop nouveau pour lui, il peut très bien, "encombré" par cette opération à réaliser, oublier quel mot il cherche.

Ainsi, il peut arriver qu'un élève, devant une tâche un peu complexe, n'arrive pas à réaliser celle-ci, tout simplement parce qu'il ne peut gérer toutes les opérations simultanément, et bien qu'il puisse réaliser chacune d'elles séparément : il faut lui laisser le temps d'arriver à automatiser un certain nombre d'opérations pour qu'il arrive à réussir ; ou encore, il ne faut pas qu'un élève se trouve en face d'une tâche qui soit constituée par un trop grand nombre d'opérations nouvelles POUR LUI, sinon son espace de traitement est encombré. Il ne suffit pas de maîtriser chacune des opérations élémentaires d'une tâche pour la réussir : il faut pouvoir les réaliser toutes en même temps.

Quelques autres repères sur mon chemin

L'appartenance à un groupe de recherche m'amène de plus en plus à avoir des informations relatives à ...

... des livres ou des articles de revues : par exemple, la revue *Pratiques*, qui est plutôt centrée sur l'enseignement du Français, mais dans laquelle

j'ai trouvé pas mal de choses relatives à lire et à écrire, éclairantes pour d'autres disciplines ; ou encore le livre de Frank Smith que j'ai cité plus haut.

... des colloques : c'est ainsi que j'ai appris l'existence des "Journées internationales sur l'Education scientifique" et que chaque année je vais y glaner quelques informations qui trouvent des applications dans mon enseignement. Je peux, par exemple, citer ce que j'ai retenu sur les notions de modèles spontanés et de modèles scientifiques.

... des stages : lorsque j'ai eu quelques échos de la formation mise en route par la MAFPEN de l'académie d'Aix-Marseille en "Evaluation formatrice", j'ai reconnu un certain nombre de préoccupations voisines de ce qui m'était familier ; j'ai eu envie d'en être mieux informé ; et j'ai découvert une mine dont il me faudra encore bien des années pour exploiter toute la richesse !

J'ai en particulier reconnu là le souci de communiquer aux élèves les objectifs des activités proposées, la prise en compte, dans l'apprentissage, de leurs représentations préalables. Mais il y a prise en considération de la représentation de LA TACHE proposée, et cela ne m'était pas familier (je ne pensais qu'aux représentations relatives aux connaissances). En plus, dans la formation proposée sous l'expression "Evaluation formatrice" on propose aux enseignants l'acquisition d'un certain nombre de concepts, tirés des recherches sur l'action et sur l'apprentissage. La maîtrise de ces concepts doit permettre à l'enseignant une plus grande efficacité dans son travail d'aide à l'apprentissage des élèves. Parmi ces concepts, je cite dans le désordre : analyse de la tâche, logique de la tâche, logique de l'expert, logique de l'apprenant, anticipation de l'action, base d'orientation de l'action, objectifs, critères de réussite, opérations, autoévaluation...

Je suis à peu près sûr que si je refaisais cet article dans un an ou deux, il y aurait un cinquième jalon intitulé "Evaluation formatrice" (voir postface : "Deux ans plus tard").

... des chercheurs qui transmettent très volontiers des renseignements sur leurs travaux, et qui sont prêts à apporter une aide pour résoudre les problèmes qu'on se pose.

J'ai en particulier rencontré Pierre Vermersch, (Ecole pratique de Hautes études, Laboratoire de Psychologie du Travail) ; il me semble que la prise de connaissance de ses travaux aura surtout pour effet d'accélérer ma maîtrise de "l'évaluation formatrice" (en particulier pour tout ce

qui se rapporte à l'analyse de la tâche, logiques de la tâche, de l'expert, de l'apprenant).

J'ai aussi rencontré récemment Patrick Mendelsohn, (Université des sciences sociales, Grenoble II) ; j'ai pour l'instant été accroché par le modèle d'apprentissage qu'il est en train de construire avec ses collègues, mais, pour reprendre la terminologie du canadien Gagné, relative à l'évaluation, j'en suis encore à une phase de motivation, au tout début d'une phase d'acquisition. Je me rends compte que cela va m'apporter quelque chose du côté de la compréhension de la logique de l'apprenant. Mais je ne sais pas si ce sera un moyen de mieux maîtriser ce qu'on peut rassembler sous le terme "évaluation formatrice", ou si cela va modifier certaines de mes représentations au point qu'un jour ... j'ajouterai un sixième jalon à mon chemin (voir postface : "Deux ans plus tard").

Il y a enfin toutes les publications qui sortent du travail fait par l'équipe à laquelle j'appartiens.

Je crois que, motivé par ma participation, je les lis avec plus d'intérêt et de profit ; parfois je reconnais avec plaisir un petit morceau auquel j'ai directement participé ; parfois j'admire la clarté du texte que l'équipe de rédaction a réussi à tirer de discussions obscures (je reconnais chaque détail, il n'y a rien de nouveau, mais le travail d'écriture rend cela bien plus éclairant) ; parfois je redécouvre quelque chose que j'avais complètement oublié et qui pourtant me semble important ; parfois, enfin, je découvre aussi des informations, des idées, que je n'avais pas du tout vu passer et que je m'empresse d'utiliser.

Une information en amène une autre, un contact en induit un autre : il y a vraiment beaucoup de gens qui cherchent, qui trouvent, et qui publient des choses extraordinairement intéressantes pour un enseignant ... et, vraiment, les traces de tout cela ne pénètrent pas très vite le milieu enseignant !

Épilogue ...

Ce que j'ai acquis

La recherche pédagogique m'a apporté pas mal d'éclairages sur :

- Les contenus de mon enseignement. La recherche menée à l'INRP sur "Ecosystème" et "Energie", principalement centrée sur les représentations, a par exemple fourni des éléments très riches sur les contenus. Mais

les informations ne manquent pas dans ce domaine, et pénètrent assez bien, me semble-t-il, le milieu enseignant.

- La formation spécifique à ma discipline et aux disciplines voisines (attitude scientifique). Là, je crois bien que, sans les informations venues de la recherche, je pousserais encore les élèves à travailler sur le modèle OHERIC.

- La façon dont se déroulent les apprentissages. C'est sans doute dans ce domaine que la pénétration dans le milieu enseignant est très en retard par rapport à l'avancement des travaux de recherche.

Je suis loin d'avoir exploité tout ce qui peut être tiré des théories sur l'apprentissage qui se construisent et se précisent. Mais je sais qu'il existe des travaux sur ce sujet, j'en connais certains résultats, j'ai des pistes pour en trouver d'autres : j'ai l'impression de savoir, là, où sont les fils sur lesquels tirer pour améliorer ma pratique.

Ce qui me manque

Deux problèmes me semblent rendre actuellement l'enseignement difficile :

- le peu de motivation de certains élèves,
- la grande hétérogénéité de leurs niveaux.

Certes, les connaissances précédentes aident à trouver un moyen d'individualiser l'enseignement, donc de gérer l'hétérogénéité de niveau de nos élèves. Elles permettent aussi d'élaborer des modèles caractérisés par une certaine prise en charge de l'apprentissage par les élèves eux-mêmes, ces élèves pouvant se fixer des objectifs qu'ils peuvent atteindre ; ceci est motivant, car cela permet une certaine réussite.

Des travaux de sociologie ont montré le rôle caché de l'école pour reproduire la structure inégalitaire de la société : il ne faut guère s'étonner de ne pouvoir résoudre entièrement tous les problèmes par des améliorations pédagogiques. Il n'est pas étonnant que les élèves ne se sentent pas tous facilement concernés par l'école.

Je souhaiterais cependant avoir des informations sur la façon dont les élèves perçoivent l'école. Je me demande parfois si l'obligation scolaire n'a pas eu un effet pervers sur cette perception ; elle a été au départ instituée avec l'intention de mettre à la disposition des élèves les plus défavorisés un service de formation (je suis peut-être naïf ?) ; certains élèves semblent avoir une représentation renversée de cela : en exagérant à

peine, ils se comportent comme si leur présence à l'école était un service rendu à la société (par exemple en fournissant un emploi aux enseignants, je l'ai entendu explicitement).

J'ai une longue pratique des classes très hétérogènes ; j'ai établi des éléments de description des élèves les plus en difficulté dans ces classes ; j'ai recueilli des impressions et des avis sur ce sujet, mais je manque d'informations sur les recherches qui ont pu être faites autour de cette question. J'aimerais en particulier savoir quels en sont les effets sur les élèves les plus retardés dans leurs acquisitions scolaires et les plus perturbés dans leur rapport à l'école (j'en connais les effets perturbants... sur les enseignants !).

Dans ces deux domaines, je connais plus de déclarations "idéologiques" que de résultats de recherches. Mais c'est peut-être que je suis mal informé, que je n'ai pas trouvé le premier fil à tirer !

Postface : "Deux ans plus tard !"

Deux ans plus tard, à l'occasion d'un projet de publication de ce texte, je fais le point sur les questions que je me posais.

L'Évaluation formatrice est bien un cinquième jalon, comme je le pressentais ; c'est même une fameuse borne !

Par contre, pour l'instant, il n'y a pas de sixième jalon : ce que j'ai perçu du modèle d'apprentissage élaboré par P. Mendelsohn m'intéresse, mais constitue plutôt un élément qui précise le modèle pédagogique que j'ai en tête, sans l'avoir révolutionné.

Quelques précisions, donc, autour de l'Évaluation formatrice.

Je citais des concepts que j'étais en train de m'approprier il y a deux ans : analyse de la tâche, logique de la tâche, logique de l'expert, logique de l'apprenant, anticipation de l'action, base d'orientation de l'action, objectifs, critères de réussite, opérations, autoévaluation ... Aujourd'hui, j'éprouve le besoin d'en ajouter au moins un : verbalisation.

Comme j'ai approfondi ces questions pour être en mesure d'assurer des formations d'enseignants ... et que j'ai mené quelques recherches personnelles autour de cela, donner des précisions serait faire un article aussi long que celui-ci !

Voici ce qui m'apparaît comme essentiel : cette "Évaluation formatrice" m'a permis d'élaborer un "modèle pédagogique" caractérisé par plus de

cohérence que ceux élaborés précédemment ; cela m'a permis d'organiser, de mettre du liant entre les différents éléments précédents.

Les points forts en sont :

- Ne pas confondre "explicitation par le formateur" avec "appropriation par le formé": C'est trivial, mais la mise en application en est rarement faite !

- Donner une grande importance à l'autoévaluation.

- Élaborer avec les élèves des outils (listes de référence, portant des indications sur les critères d'évaluation de leur production) pour permettre cette autoévaluation.

- Se servir de ces outils ! ...

- Prévoir du temps consacré à anticiper sur le produit attendu et sur les actions à faire pour le réaliser.

- Prévoir également du temps pour "verbaliser" (oralement ou par écrit) ce qu'on reconnaît, ce qu'on a compris. En particulier, reconnaître dans une situation concrète ce qui est indiqué abstraitement sur la liste de référence, et inversement prévoir d'après la liste de référence ce qui lui correspondra dans une situation concrète.

Dans cette formation, je dois beaucoup à Georgette Nunziati (Responsable de stages nationaux sur l'Evaluation formatrice), un peu également à J.J. Bonniol et Michel Vial (A propos du narratif... Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite).

Jean Veslin

Professeur de sciences naturelles

L'auteur

50 ans, 28 ans d'ancienneté, ENS St Cloud de 1955 à 1959, agrégation de Sciences naturelles en 1959, professeur au lycée de Meaux de 1959 à 1964, au lycée Champollion (Grenoble) de 1964 à 1972, au collège expérimental de la Villeneuve de Grenoble depuis 1972. Engagement dans la recherche pédagogique (INRP) : depuis 1970 à titre individuel, depuis 1972 dans l'équipe sciences expérimentales.

Bibliographie

ADAM, J.M., "Quels types de textes.?" in *Le Français dans le Monde*, n° 192 et plusieurs articles dans la revue *Pratiques* (n° 30, 34 ET 43).

AMIGUES R., BONNIOL J.J., CAVERNI J.P., FABRE J.M., NOIZET G., "Le comportement d'évaluation de productions scolaires : à la recherche d'un modèle explicatif", *Bulletin de psychologie* 1975, 28, 318, 793-799.

Aster (Publication du groupe ...), INRP :

Formation scientifique et travail autonome, 1985.

Procédures d'Apprentissage en sciences expérimentales, 1985.

Aster (Revue INRP) :

n° 1, *Apprendre les sciences*, 1985

n° 2, *Eclairage sur l'énergie*, 1986

n° 3, *Explorons l'écosystème*, 1987

n° 4, *Communiquer les sciences*, 1987

n° 5, *Didactique et histoire des sciences* 1988

BONNIOL J.J., "Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire", *Bulletin de psychologie*, tome XXXV, n° 353.

Cahiers pédagogiques, n° 256, "L'Évaluation" (ensemble du numéro).

DEVELAY Michel, "Les rapports de l'opérateur et du figuratif dans les modèles spontanés et les modèles savants", in *Modèles et simulation*, 9èmes JIES, Chamonix 1987.

GIL-PEREZ D., "Différences entre "modèles spontanés, modèles enseignés et modèles scientifiques : quelques implications didactiques", in *Modèles et simulation*, 9èmes JIES, Chamonix 1987.

GINSBURGER-VOGEL Y. et ASTOLFI J.P., "Sur la lecture des manuels de biologie", in *Communiquer les sciences*, Aster, n° 4 (1987).

INRP. *Recherches pédagogiques*, n° 55 : Biologie (initiation expérimentale) en 6ème et 5ème dans les C.E.S. expérimentaux.

NUNZIATTI Georgette, MAFPEN de l'Académie Aix-Marseille : *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, dossier du formateur.

Pratiques (revue) n° 30, 1981 (Les exercices textuels de la description, article de J.M. Adam), n° 34, 1982 (Introduction aux textes descriptifs, article de J.M. Adam et A. Petitjean), n° 43, 1984 (Le sens des mots, article de J.M. Adam), n° 49, 1986 (Activités rédactionnelles : article de M. Charolles et Cl. Garcia-Debanc), et n° 51, 1987 (en entier) : Les textes explicatifs (Coltier D., Combettes B., Laparra M., Garcia-Debanc Cl., et Roger Ch., Scheuwly B., et Rosat M.Cl., Petitjean A.).

Repères (revue INRP) : n° 69, Communiquer et expliquer au collègue ; n° 72, Discours explicatif en classe. Quand ? Comment ? Pourquoi ? ; n° 73, des critères pour écrire. Elaboration et gestion de critères d'évaluation.

SMITH Frank, *La compréhension et l'apprentissage*, Les éditions HRW Ltée Montréal.

VESLIN Jean, "Une modélisation des textes écrits en sciences : utilisation d'un tel modèle dans l'apprentissage", in *Communication, éducation et culture scientifiques et industrielles*, 10èmes J.I.E.S., Chamonix 1988.

VESLIN Jean, "Quels textes scientifiques espère-t-on voir les élèves écrire ? ", in *Les élèves et l'écriture en sciences*, *Aster*, n° 6, INRP 1988.

VIAL M., "La carte d'étude", in *Pédagogie différenciée, Pratiques*, n° 53.

VIAL M., *A propos du narratif... Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite*, CRDP de Marseille.

VINGT ANS D'ENSEI- GNEMENT DE LA PHYSIQUE : ÉTAPES D'UN CHANGEMENT

Sabine Laurent

J'AI quarante ans. Je suis professeur certifiée de sciences physiques depuis une quinzaine d'années. J'enseigne dans un collège situé au centre d'une grande ville du sud-est, et, depuis 1983, j'interviens comme formatrice à la MAFFPEN.

Première étape

Je suis arrivée dans cette profession par hasard et à mon corps défendant. Donc, pendant les premières années, j'enseignais sans trop me poser de questions sur mon travail. La pédagogie, je ne connaissais pas. D'ailleurs la formation initiale des enseignants n'était pas à l'époque une formation au métier d'enseignant. C'étaient les années 70 et je m'intéressais beaucoup plus aux domaines social et politique. Ma culture concernant l'école consistait en quelques livres à succès des sociologues : *Les Héritiers*, *L'école capitaliste en France* et ceux qui suivirent. Il se trouve qu'en les relisant récemment, si j'ai été frappée par les outrances du second - sur la Chine en particulier -, le premier m'a beaucoup étonnée au contraire par ses ouvertures vers la pédagogie, comme moyen de résoudre une partie des difficultés décrites, ce qui m'avait complètement

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

échappé à l'époque, où je n'avais retenu que la dénonciation socio-politique.

Donc j'avais une conception de l'enseignement très "alimentaire". Et puis un jour, ça a changé. Je me souviens très précisément des circonstances : au cours d'une banale discussion avec des amis sur un point de politique internationale, quelqu'un m'a lancé : "Tu ferais mieux de t'occuper de ce que tu fais dans ta classe!". J'ai sans doute répondu assez violemment au donneur de leçons, mais ensuite j'ai réfléchi, et ça a été le point de départ de mon évolution.

Deuxième étape

Il s'est agi alors pour moi de rencontrer des gens, des enseignants de physique qui "se posaient des questions". Une annonce ainsi libellée, parue dans *Libération*, m'a mise en relation avec une vingtaine de personnes qui appartenaient comme moi à la mouvance contestataire, ou bien à des mouvements pédagogiques. Il y avait également un chercheur à l'INRP et une personne plus âgée que nous, mais extrêmement dynamique qui avait participé aux travaux de la Commission Lagarrigue. Pendant deux ou trois années, nous avons échangé entre nous des informations, des documents, des articles, des titres de livres et des récits sur ce que nous tentions les uns et les autres dans nos classes. On avait un système d'échange postal, et on se rencontrait aussi de temps en temps. C'est à cette époque que j'ai découvert Freinet, Oury, des Canadiens et que j'ai commencé à lire mes premiers textes de Francis Halbwachs, et du groupe des "naturalistes", Gohau, Giordan et Astolfi.

En écrivant cela aujourd'hui, il me paraît aberrant que ce genre de découverte soit laissée au hasard des itinéraires personnels. Un minimum de repères sur l'histoire des idées et des pratiques de l'éducation devraient être donnés par l'institution, en formation initiale, à tous les professeurs quels que soient leur concours d'entrée et leur discipline, ainsi que des informations sur les principaux courants contemporains de recherche en éducation. D'autres repères spécifiques, en histoire, en épistémologie et en didactique sont nécessaires à un futur enseignant de sciences.

L'article d'Halbwachs paru dans le n° 33 de la *Revue Française de Pédagogie*, "La Physique du maître entre la Physique du savant et la Physique de l'élève", a transformé mon point de vue sur l'enseignement de la science, en faisant éclater vers trois pôles ce qui était auparavant un

tout, la Physique. Le troisième pôle pose la question la plus féconde : "qu'est-ce que la physique de l'élève ?"

Les *Cahiers Pédagogiques* ont publié en 76 un dossier, *La formation de l'esprit scientifique* (1) dans lequel j'ai découvert les noms de Popper et de Kuhn, et le fait qu'une connaissance du fonctionnement de la science et de son histoire pouvait aider à réfléchir sur la manière de l'enseigner. On y parlait également de formation dans l'autonomie, à l'esprit critique - "apprendre à résoudre les problèmes, ou apprendre à les poser ?", écrivait J.P. Astolfi dans ce dossier, où les références idéologiques étaient explicites. Il s'agissait bien de former le futur citoyen, plus libre dans une société plus juste. Cela me convenait tout à fait, mais je voyais une contradiction entre la critique de la science - telle que, par exemple, l'avait brillamment et radicalement faite J. M. Leblond (2)-, et la recherche pédagogique qui voulait trouver le meilleur moyen de l'enseigner.

Ces contacts et ces lectures ont-ils eu des conséquences dans ma pratique en classe ? Au début pas tellement. J'ai bien fait quelques tentatives de travail en groupe, préparation de dossiers, choix par les élèves de thèmes et de mode d'organisation du travail, rédaction d'une BT (3). Mais je trouvais cela très difficile à gérer, les résultats étaient assez médiocres au point de vue de la qualité des réalisations et des acquisitions. Par contre, j'avais avec les élèves des rapports très agréables, très chaleureux.

Ces tentatives sont donc restées très limitées. Je ne me sentais pas assez solide pour faire plus. J'admirais des collègues qui avaient complètement réorganisé leur enseignement, mais je me demandais parfois si certains n'étaient pas des kamikazes. J'attendais d'avoir davantage de billes, en lisant, en allant à des stages, et c'est ainsi que j'ai rencontré l'équipe des *Cahiers Pédagogiques* à la fin des années 70.

Troisième étape

J'ai trouvé là des enseignants proches de moi par l'âge, les références ou les expériences, mais d'autres étaient beaucoup plus avancés que moi dans la réflexion et la pratique pédagogiques. J'ai lu bien sûr des textes et un livre de Daniel Hameline qui n'était plus en France à ce moment-là, mais qui avait fortement marqué cette équipe à laquelle il avait collaboré.

Au cours des rencontres d'été, j'ai participé à des groupes de réflexion sur l'enseignement des sciences, j'ai lu un livre de Piaget, et aussi *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?* (4) - où j'ai découvert, à travers la

critique qui en était faite, le schéma "OHERIC" (observation-hypothèse-expérimentation-interprétation-conclusion). Dans les textes du groupe sciences de l'INRP, je trouvais des idées sur les représentations, la formation des concepts, le statut de l'erreur et la formulation des énoncés des propriétés par les élèves. Plus tard, *L'élève et/ou l'enseignement scientifique* (5) précisa ce que pouvait signifier "mettre les élèves en situation de recherche". Martinand y disait que le rôle des expériences de chimie pendant les premières années du collège était principalement de constituer un ensemble de références concrètes sur lesquelles on pourrait construire les concepts de la chimie. Parallèlement, je suivais des cours d'histoire des sciences à l'université; celui d'Halbwachs sur l'histoire de la chaleur et de l'électromagnétisme (6) m'a frappée. Il montrait la complexité de la naissance d'un concept physique, et aussi que l'histoire des découvertes était souvent le résultat d'une réécriture à posteriori par le savant, décrivant une démarche logique assez éloignée de celle qu'il avait réellement suivie.

Y avait-il cette fois dans ma pratique des retombées de cette agitation intellectuelle ? Quelques unes.

Très peu de temps après la lecture du livre d'Hameline sur les objectifs pédagogiques (7), j'ai construit avec mes élèves une grille d'analyse des activités que j'ai utilisé très longtemps. Ce n'étaient pas des objectifs, mais c'était un outil qui me permettait d'équilibrer le contenu des activités et des tests, qui a servi ensuite de base de dialogue entre les élèves et moi, puis d'outil de réflexion des élèves sur leur propre travail.

J'ai adopté à cette époque une structuration parallèle du temps de la classe et des classeurs des élèves, "activités de recherche" et "leçons", c'est-à-dire communication du "savoir institutionnel". Cela marquait symboliquement et pratiquement l'importance des premières, qui n'étaient plus reléguées dans un cahier ou une feuille de brouillon, et qui prenaient beaucoup de temps. Au cours de ces activités de recherche, j'ai adopté une nouvelle manière d'accueillir ce que disaient les élèves et de le gérer dans la classe, de débattre et de travailler les idées fausses, de distinguer l'essentiel de l'accessoire dans les erreurs.

J'ai essayé également d'intégrer quelques repères historiques à mon enseignement, de trouver des moyens de faire comprendre certaines évolutions et d'en contrôler ensuite la compréhension.

Ce fut donc pour moi une période de découvertes pédagogiques et de mise en pratique de certaines d'entre elles. Cette intégration se faisait parfois immédiatement, ou de manière différée - trois mois après une lec-

ture, une idée d'utilisation me venait à l'esprit-, après avoir fait subir au message initial des distorsions plus ou moins importantes. Les modifications apportées pouvaient être ponctuelles -comme pour l'histoire-, ou bien affecter plus profondément mon travail, quelquefois sans que je m'en rende compte -voir plus loin l'auto-correction. Cela fait penser au couple assimilation / accommodation.

Quatrième étape

Lorsque, à la suite du rapport de Peretti, les MAFPEN furent créées, j'ai été intégrée à l'équipe de formateurs de mon académie. Dans le groupe "rénovation des collèges", en 1983, se sont retrouvés beaucoup de ceux qui au CRDP, à l'université, avec l'INRP, dans les collèges expérimentaux, ou dans les mouvements pédagogiques, menaient un travail de recherche pédagogique dans la région. Dans les réunions de travail et les interventions dans les collèges, il y eut des échanges très riches. Il y eut aussi des heurts, évidemment. Ce travail était difficile, je ne pense pas qu'il fut inutile. Je crois qu'il a par exemple joué un rôle non négligeable dans la diffusion d'informations sur les théories et les pratiques de l'enseignement. Des enseignants y ont trouvé une occasion de réfléchir, de prendre de la distance par rapport au quotidien dans le collège, et de collaborer.

Pour moi, quels ont été les acquis de cette dernière période ?

Chez P. Meirieu j'ai trouvé l'affirmation du principe de ... l'éducabilité généralisée, suivant lequel l'enseignant est, par essence, celui qui croit que l'élève qui est devant lui, n'importe lequel, va pouvoir se transformer, apprendre. Enseigner, c'est chercher, puis mettre en oeuvre le dispositif qui permettra cette transformation. Nier cette "éducabilité"; c'est se nier en temps qu'enseignant. Il y a là à mon avis un verrou important du problème de l'"échec scolaire". Comprendre ça, s'en persuader et en persuader les autres enseignants, pourra libérer une grande énergie dans le système éducatif.

"A quoi peut servir de faire travailler les élèves en groupe ? Quelles en sont les dérives possibles ? Qu'est-ce qu'un contrat passé avec un élève ? Que doit-il contenir ?" sont d'autres questions auxquelles P. Meirieu a apporté des réponses claires qui m'ont servi dans l'organisation de la classe (8).

Parmi mes collègues de la rénovation des collèges, le groupe "travail autonome" avait une démarche très structurée qui les amenait à cons-

truire des outils comme les "fiches de tâche", où les repères essentiels sont donnés à l'élève et l'aident à s'orienter.

C'est là aussi que j'ai rencontré la démarche dite de l'"évaluation formatrice", qui est très séduisante, parce qu'on y entre à la fois par le concret de la classe (analyse des tâches et dispositif pédagogique) ET par les théories de l'apprentissage. C'est un moyen puissant d'organisation et de rationalisation de l'enseignement, d'augmentation de son efficacité et en même temps de formation des enseignants (9). Depuis trois ans, je travaille avec le groupe de formateurs réunis autour de G. Nunziati. Nous avons rencontré et travaillé avec beaucoup d'équipes de professeurs dans les établissements, dans notre académie, et à l'extérieur. Ce groupe a travaillé en liaison avec le département des sciences de l'éducation d'Aix en Provence, et plus particulièrement avec J.J. Bonniol (10).

Non loin de là géographiquement, se trouvent les groupes de recherche en didactique de la physique d'une part, et didactique des mathématiques de l'autre. Théoriquement en revanche, ces deux groupes sont assez éloignés de la démarche "pédagogique" précédente, ils ne croient pas, par exemple à la possibilité, ni même à la nécessité de l'*explicitation des procédures des tâches* chère à G. Nunziati. "Illusion de la transparence" disent-ils. Ils se veulent réalistes, par opposition aux "utopies" pédagogiques, scientifiquement rigoureux et artisans d'une "ingénierie didactique". Pour ma part, j'essaie de suivre ce que les uns et les autres publient, me situant plus en diffuseur, utilisateur, consommateur des résultats des recherches didactiques, qu'en défenseur d'une quelconque chapelle. Ce que Johsua (11) dit par exemple de l'utilisation des analogies dans l'enseignement de la physique, ce qu'elles permettent et ce qu'elles rendent au contraire plus difficile, bref de leur "coût cognitif", ce qu'il dit aussi du rôle de l'expérience dans les classes - s'agit-il d'un test ou d'une illustration de la théorie ?- m'a beaucoup servi dans ma réflexion et la mise au point de mes cours.

Voilà, je crois avoir terminé le tour des différentes influences que j'ai subies. Il y en a beaucoup, trop peut-être. J'ai l'impression que ma façon d'enseigner est le résultat d'une *longue sédimentation* où chaque couche correspond à une période et qu'il n'est pas toujours possible d'identifier l'origine de tel ou tel aspect. Mais cette image "sédimentaire" n'est pas tout à fait correcte, car elle ne rend pas compte des *restructurations*: En effet, j'ai démarré, comme la plupart des enseignants je crois, en essayant de reproduire l'enseignement que j'avais reçu, mais peu à peu, il s'est modifié, et à d'autres moments il y a eu des effondrements suivis de reconstructions sur des bases différentes.

Prenons l'exemple de la correction des devoirs. Classiquement, le professeur écrit la correction au tableau, ou la dicte, fait quelques remarques générales, répond à quelques unes des questions que l'on ose lui poser quand on n'a pas compris. Une collègue rompue aux techniques du travail autonome m'a parlé de l'auto-correction. J'ai essayé une fois, puis je l'ai étendu à d'autres classes, à d'autres devoirs et aujourd'hui, je ne fais plus de correction collective au tableau, mais je circule dans les rangs pour aider chaque élève à corriger lui-même ses erreurs. Ce changement qui me paraissait mineur à l'origine modifie en fait profondément le rapport de l'élève à ses erreurs et à ses réussites, à la note, et le mien par la même occasion. Un processus analogue de transformation des relations élève-enseignant-savoir a accompagné la mise en place de dispositifs comme les bilans et les contrats individuels que les élèves font et négocient avec moi.

Aujourd'hui, avec l'évaluation formatrice, j'utilise de plus en plus souvent les critères d'évaluation comme repères pour les élèves et pour moi et cela m'incite à construire des séquences d'apprentissage de manière plus rigoureuse. Les acquis dont j'ai parlé plus haut restent présents, comme la construction des concepts fondamentaux de la physique, ou le respect des formulations des élèves. Les questions qui me guident sont les suivantes :

1) qu'est-ce que je veux qu'ils aient appris, ou qu'ils sachent faire ?

2) quelle est l'activité, ou l'organisation de la classe qui correspond le mieux à cet apprentissage, et à ces élèves-là ?

On dirait une lapalissade, mais cela implique que l'on dispose de la plus grande variété possible de moyens pédagogiques ou didactiques, pour pouvoir réaliser, de la manière la plus pertinente, cette adaptation des moyens aux fins d'une part, et aux élèves réels d'aujourd'hui de l'autre.

Sabine Laurent
MAFPEN d'Aix-Marseille

Notes

(1) n° 141.

(2) *Autocritique de la science*, Seuil, 1973.

(3) Bibliothèque de travail, Mouvement Freinet.

(4) PUF, 1978.

(5) Peter Lang, 1983.

- (6) *La pensée physique chez l'enfant, et le savant*, Delachaux et Niestlé, 1974.
- (7) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, ESF.
- (8) "Apprendre en groupe", *Chronique Sociale*, 1985. *L'école, mode d'emploi*, ESF, 1985.
- (9) Un exposé de cette démarche par G. Nunziati doit être publié en 1990 aux *Cahiers Pédagogiques*.
- (10) *Les déterminants de l'évaluation scolaire*, Thèse, Bordeaux, 1981.
- (11) *Représentations et modélisations : le "débat scientifique" dans la classe et l'enseignement de la physique*, Joshua et Dupin, Peter Lang, 1989.

IMPLICATION DE LA LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

*Évolution 1984-1988
retracée à travers la revue
Les Langues Modernes*

Danielle Bailly

Introduction

LA PRÉSENTE étude s'est restreinte, pour des raisons de "faisabilité", au recensement analytique et à l'interprétation des choix bibliographiques effectués au cours des cinq dernières années par l'excellente revue *Les Langues Modernes*, organe d'expression de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (1). Cette revue, très représentative de la pensée et de la sensibilité des enseignants français de langues étrangères ("Français Langue Étrangère" exclu), se caractérise par

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

une remarquable qualité de réflexion sur les contenus comme sur les méthodes d'enseignement.

Précisons aussi que l'APLV joue un rôle actif au plan européen, au sein de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), laquelle est elle-même en mesure de procéder, avec la puissante "Modern Language Association" américaine, à des débats d'idées importants sur l'orientation de l'enseignement des langues au plan mondial (cf. scolarisation du Tiers-Monde, échanges avec les pays de l'Est, intégration des migrants et politiques multi-culturelles dans les pays occidentaux, etc.).

Il nous a donc semblé significatif de recenser les ouvrages, parus récemment, qui pouvaient être considérés comme les plus marquants du point de vue des rapports entre Linguistique et Pédagogie des Langues.

Concrètement, nous avons relevé ces titres dans les rubriques "Bibliographie", "Compte-Rendus" ou "Livres Reçus", qui apparaissent dans chacun des cinq ou six numéros annuels de la revue.

Pour donner au lecteur une connaissance minimale de la teneur de la revue elle-même, précisons que chaque numéro (qui comporte de cent à cent cinquante pages) traite d'un aspect particulier des rapports entre savoirs théoriques/fondamentaux (scientifiques, "culturels", méthodologiques) et pratiques scolaires, dans le domaine des langues.

S'agissant spécifiquement des rapports entre Linguistique et Pédagogie des langues - thème qui somme toute n'apparaît, en tant que tel, qu'assez rarement dans la revue - nous avons choisi d'en faire la problématique de ce "point bibliographique" parce qu'ils sous-tendent une question qui apparaît centrale, et que l'on pourrait, d'une manière simple, formuler ainsi :

"Y a-t-il, au fil des années, "scientivisation" des contenus d'enseignement, en Langues Vivantes Etrangères ? Si oui, avec quelle efficacité ? Si non, pour quelles raisons ?"

Une question complémentaire surgit également : "peut-on encore parler, à l'heure actuelle, de "Linguistique appliquée à l'enseignement ?"

On constate en effet de plus en plus que ce concept est abandonné ; dans ces conditions, par quoi est-il remplacé, étant bien entendu que la Linguistique, pour sa part, et en fonction des nécessités objectives de progrès des connaissances et d'exigences accrues de rationalité, se trouve au contraire de plus en plus impliquée dans certaines pratiques pédagogi-

ques, à travers, notamment, l'intervention de la grammaire et certains exercices systématiques de pratique de la langue ?

Même si c'est dans un cadre restreint que la Linguistique est ainsi sollicitée, même si au fil des années, bien d'autres soucis, urgences ou préoccupations que le fonctionnement de la langue se manifestent, s'amplifient, se diversifient, chez les enseignants et les chercheurs, il n'en reste pas moins qu'on attend de cette science, l'une des plus "dures" parmi les sciences humaines, des réponses claires et substantielles aux questions qu'on se pose sur la nature de l'objet de l'enseignement et aussi sur les manières d'optimiser le rendement de ce dernier, à travers les démarches de transmission des connaissances.

Ce sont les modalités nouvelles de cette implication du savoir linguistique dans la pratique sociale et institutionnelle de l'enseignement scolaire que nous "interrogeons", et qui peuvent justifier les subdivisions que nous proposons dans ce recensement bibliographique.

Le libellé de chacune de nos subdivisions peut n'apparaître à des regards extérieurs que comme l'expression d'une nuance byzantine par rapport aux rubriques voisines ; mais en fait à chacune correspond un type d'ouvrages assez spécialisés et "techniques", qui, tout en affichant souvent un objectif d'initiation, voire de vulgarisation, s'adressent implicitement à un lectorat de "pros" qui savent très bien ce qu'ils viennent chercher dans ces ouvrages, et à qui il ne faut pas en conter. Ce sont ces publics de "pros" qui en réalité manifestent des besoins et des demandes bibliographiques assez différenciés et précis, et dont nous avons tenté de refléter justement les spécificités dans notre plan.

L'ensemble des quatre parties (A, B, C, D) nous paraît correspondre aux affinements et transformations conceptuels, voire épistémologiques, intervenus ces dernières années, en ce qui concerne la nature des savoirs fondamentaux disciplinaires et interdisciplinaires, ainsi que les domaines divers où, dans une mesure ou dans une autre, théorie et pratique se fécondent mutuellement et où, à un degré ou un autre, on traite de l'"appliqué".

En tête de chaque partie, nous en caractérisons la spécificité. Puis nous procédons à de nouvelles subdivisions susceptibles de fournir un classement analytique des types d'ouvrages répertoriés.

Chaque ouvrage retenu donnera lieu à une interprétation de sa signification, soit parce qu'il constitue un repère, un jalon dans l'évolution générale actuelle de l'ex-secteur "Linguistique appliquée", soit parce

qu'il constitue à nos yeux un élément de référence "incontournable" dans la culture des chercheurs et des praticiens qui se veulent "éclairés".

Nos choix et nos interprétations se veulent probes et scrupuleux ; il n'en demeure pas moins qu'ils sont sans doute involontairement partiels et subjectifs.

Nous assumons ce "biais" difficile à éviter, et nous demandons au lecteur, le cas échéant, de bien vouloir nous le pardonner : certains titres ne sont ici retenus que comme "échantillons" représentatifs de leur catégorie, mais ils restent, dans une certaine mesure, interchangeables avec d'autres, dont le choix, par conséquent, eût été tout aussi justifié. Quant aux interprétations, elles sont inévitablement "engagées" de par nos allégeances théoriques propres. Au moins l'avouons-nous comme tel...

En revanche, si notre recensement peut paraître à certains partiel et lacunaire, c'est en raison de la limitation délibérée que nous avons apportée à notre sujet : ainsi avons-nous résolument écarté tout ouvrage de linguistique "pure", n'ayant pas d'implication dans l'enseignement des langues et/ou ne s'en préoccupant aucunement, de même que nous avons écarté tout ouvrage de pédagogie des langues, même remarquable (et il en est un certain nombre !), dépourvu de lien avec la linguistique et la grammaire.

A. Autour de la linguistique

I. Les divers secteurs de la linguistique théorique et leur modernisation, base "fondamentaliste" de toute élaboration didactique.

Le champ scientifique de la Linguistique, on le sait, se compose traditionnellement des spécialisations suivantes : Phonologie, Morpho-Syntaxe, Sémantique/Lexicologie, Pragmatique.

Nous suivrons donc cette classification :

1. Phonologie

- a) 1984, n° 4 (p. 335) (2).

M. CLING & J. HUMBLEY, eds., *Actes du Colloque d'Avril sur l'anglais oral, réalités et didactiques* (Villetaneuse, 1982), CELDA, Université de Paris-Nord, Diffusion APLV, 1983, 153 p.

Premier d'une série (périodicité annuelle) qui deviendra familière à nombre de chercheurs anglicistes intéressés au développement et à la "réhabilitation" des études sur la langue orale, ce Colloque voit les phonologues les plus connus de France apporter éclaircissements et idées neuves sur des points très précis. On s'y interroge, par exemple, sur l'amélioration des techniques d'enregistrement des fréquences vocales, permettant à l'heure actuelle d'allier de façon fine des distinctions de sons ou de prosodie à des distinctions de sens. On propose une formalisation graphique des phénomènes phonologiques qui reflète une catégorisation scientifique approfondie.

Ou bien, par-delà la description, on soumet à investigation la nature même des éléments de langage, on définit des unités (telles "syllabe", "phonème" etc.), on étudie les rapports entre code phonique et code graphique, entre phonologie et syntaxe, voire sémantique, ou encore on analyse les causes des évolutions historiques et des influences géographiques et sociales auxquelles sont soumises les prononciations, ou enfin on formule les règles expliquant l'accentuation.

De telles analyses serviront elles-mêmes de repères aux applications pédagogiques, puisqu'elles peuvent aider l'enseignant de L2 à identifier pour l'apprenant chaque composante de la chaîne parlée de cette langue ; en particulier, la représentation symbolique visualisée de chacun des éléments lui offrira un outil incomparable de contrôle, d'auto-correction des erreurs, de prévision des phénomènes.

• b) 1985, n° 1 (p. 88).

Daniel BRESSON, *Les phénomènes suprasegmentaux en allemand moderne* (thèse de doctorat d'Etat, soutenue à Paris IV, le 17 juin 1978), Atelier national de reproduction des thèses, diffusée par Didier Erudition, 1983, 2 tomes.

Cette thèse d'un phonologue est représentative d'un certain "tournant" dans la tradition des linguistes germanistes : non seulement par l'intérêt qu'elle marque pour l'oral, dans une communauté habituellement davantage orientée vers la morpho-syntaxe de l'écrit et vers la sémantique, mais aussi parce qu'elle s'intéresse, au sein de l'oral, à une catégorie particulière de phénomènes, la plus difficile à saisir, celle qui concerne les structures prosodiques (intonation, accentuation) : celles-ci en effet, parce qu'elles se présentent comme des schèmes continus et ne se laissent pas réduire en unités discrètes, posent souvent un défi à la formalisation scientifique.

Ce livre, avec d'autres, manifeste donc un certain "aggiornamento" chez les théoriciens germanistes, qui entraînera à son tour son corrélat pédagogique : il encouragera décideurs institutionnels (Inspectorat, par

exemple) et enseignants d'allemand sur le terrain à donner, avec un certain retard sur les anglicistes, la place qui lui revient à la pratique de l'oral dans l'apprentissage de L2. Peu à peu, une certaine priorité sera ainsi accordée, dans la méthodologie de la classe, au dialogue et à la communication courante, appropriables par la majorité des élèves, donc moindres instruments de sélection élitaire que la seule langue littéraire...

• c) 1985, n° 1 (p. 83)

Lionel GUIERRE, *Drills in English stress Patterns* (4th edition completely revised), Armand Colin-Longman, 1984 129 pages (révisé), Armand Colin-Longman, 1984, 129 p.

Cet auteur est connu comme le "père" de la théorie moderne de l'accentuation en anglais contemporain. Cet ouvrage scientifique, paru originellement en 1981, fut un grand succès et sa réédition de 1984 (la quatrième !) prouve qu'il est devenu un classique. On y trouve, complétant les règles d'accentuation proprement dites, une partie appliquée : ensemble d'exercices destinés à corriger la prononciation des apprenants de divers niveaux (du Collège à l'Université). La conception de ces exercices est donc étroitement dérivée des lois phonologiques découvertes et formalisées par l'auteur.

• d) 1986, n° 4/5 (p. 147)

M. CLING & J. HUMBLEY (eds.) *Deuxième Colloque d'Avril sur l'anglais oral : le suprasegmental* (Villetaneuse, 1984), C.E.L.D.A., Université de Paris-Nord (Diffusion APLV, 19 rue de la Glacière 75013 Paris).

Suite du premier Colloque (cf. ci-dessus a). On suit dans ce second les progrès accomplis en deux ans par les théoriciens : ils consolident et enrichissent leur appareil conceptuel et méthodologique, ils diversifient leurs approches. A côté des courants classiques (post-structuralistes) et "énonciatifs" de la Phonologie, on perçoit l'émergence d'un courant communicatif et pragmatique. Celui-ci prend en compte, outre les composantes de la chaîne orale, d'une part ses rapports avec les conditions empiriques d'utilisation du discours et d'autre part l'intention du locuteur. Par ailleurs, les chercheurs, par-delà les descriptions, approfondissent leurs hypothèses sur l'évolution de la langue orale.

Dans un parallèle assez systématique, les préoccupations didactiques sont associées aux recherches théoriques. On note, entre autres, des propositions de techniques d'observation et d'analyse d'erreurs ainsi que des techniques de correction.

• e) 1988, n° 2 (p. 93)

Lionel GUIERRE, *Règles et exercices de prononciation anglaise*, Paris : Armand Colin-Longman, 1987, 128 p.

Dans cette version "vulgarisée" de l'ouvrage mentionné ci-dessus (cf. c, p. 6), l'auteur précise encore davantage sa volonté d'efficacité pédagogique. Il entend maintenir un lien très étroit entre la claire formulation des règles qui gouvernent l'accentuation et la prise de conscience par l'apprenant de ces règles : leur application constitue la seule manière pour lui de contrôler sa prononciation et de la corriger.

2. *Morpho-Syntaxe*

- a) 1984, n° 4 (p. 340).

WEYDT, HARDEN & ROSLER : *Kleine Deutsche Partikelchere*, Klett, 1983.

Cet ouvrage a un but pédagogique, mais il est directement issu de la réflexion antérieure du linguiste germaniste Weydt, qui est considéré comme le "spécialiste des Particules". Traitant d'un problème très caractéristique de la structure morphologique et positionnelle de la langue allemande, cet auteur avait ainsi approfondi la nature de ces éléments (conjonctions, adverbes, ...) et tenté de mettre de l'ordre au sein de leur grande variabilité de comportement syntaxique (au demeurant, il semble que l'apport théorique de cette investigation n'ait revêtu qu'une importance moyennée dans la linguistique germanique). Le groupe d'auteurs de cet ouvrage, sans grandes prétentions, a surtout voulu offrir aux enseignants un manuel d'exercices concrets, utiles, efficaces, et vivants, dans la mesure où ils illustrent le fonctionnement des particules dans les énoncés qui sont toujours reliés à des situations précises de dialogue et de communication.

- b) 1985 n° 2 (p. 92).

Séminaire de Jamine BOUSCAREN : *Cahiers de Recherche en Grammaire Anglaise*, deuxième tome, Ophrys, 1984, 273 p.

Cet ouvrage (le second d'une série qui à l'heure actuelle en comporte cinq) est exemplaire : il rassemble sept travaux d'approfondissement linguistique, fondés sur la théorie de l'Énonciation, développée par A. Culioli. Il s'agit là du courant de pensée le plus brillant en France et sans doute en Europe, dans le domaine concerné. Mais alors qu'habituellement les études relevant de ce courant sont d'un abord très difficile, ici, au contraire, les auteurs rendent l'explication la plus rigoureuse et la plus exigeante parfaitement compréhensible. Là réside le grand succès de cette collection (et de l'animatrice qui en est responsable), qui permet à tous les linguistes de disposer de sources claires et explicites pour étayer leurs propres travaux.

Le plus original, en outre, est que de telles études, purement théoriciennes, servent aussi aux enseignants d'anglais à se recycler efficacement en grammaire et à se passionner pour elle, tant l'*argumentation*, menée pas à pas, est convaincante et *pédagogiquement* exposée, grâce à la fidélité de J. Bouscaren à la cause de l'enseignement. C'est ainsi qu'apparaissent les possibilités d'"implication" intelligente de la linguistique dans la Didactique des Langues Etrangères.

- c) 1986 n° 6, (p. 114)

Jean CHUQUET, "To" et l'infinitif anglais, cahiers de Recherche en Linguistique anglaise, Ophrys, 1986, 263 p.

Un autre ouvrage de la série ci-dessus évoquée (cf. b p. 8). Le même commentaire peut lui être appliqué et il présente les mêmes qualités. Ici l'étude du point abordé est plus exhaustive puisqu'il s'agit d'un ouvrage issu d'une Thèse de Troisième Cycle. Mais clarté et solidité y prévalent également, offrant à l'enseignant isolé, avide de formation continue, comme au chercheur théoricien éloigné des documents bibliographiques utiles, une aide *methodologique* considérable.

II. Théories et modèles linguistiques divers, susceptibles d'inspirer des principes d'innovation pédagogique.

On tentera ici de recenser quelques ouvrages qui reflètent les conceptions scientifiques contemporaines sur la *nature de l'activité de langage en général*. Ces conceptions relèvent d'écoles de pensée différentes, ce qui est inévitable en sciences humaines, et dans le domaine de la philosophie du langage en particulier. Elles s'intéressent toutes, en effet, les unes avec une sensibilité plus "empiriste" (cf. plutôt parag. 1), les autres avec une approche plus "rationaliste" (cf. parag. 2); ou bien en s'inscrivant dans une tradition plus "réaliste"; ou plus "nominaliste", au codage de *valeurs* de signification par des formes dans le langage, en re-situant l'ensemble de la *communication verbale* par rapport à l'*action*.

1. Le modèle de la pragmatique

- a) 1985 n° 1 : (p. 92)

E. COMPANYS, *I ni que decir tiene.!*, Grammaire et actes de parole : recueil d'exercices gradués, Paris : Hachette, 1984.

Ouvrage de pédagogie de l'espagnol, fondé sur le courant "communicatif". Ce courant, inspiré à la fois de la sémiotique, de la philosophie

anglo-saxonne des "*Actes de langage*" et de la socio-linguistique, refuse de disjoindre la structure du langage des conditions de son utilisation ("*Meaning is use*"). Ce courant recueille un grand succès à l'heure actuelle auprès des linguistes qui, à la formalisation des unités, des structures et des règles de fonctionnement des langues, préfèrent le recensement et l'interprétation des activités concrètes de locution, subjectives, inter-subjectives et sociales. Il séduit aussi les enseignants de langue, peu soucieux d'approfondissement scientifique, mais en quête d'inventaires immédiatement utilisables, "tranches de vie" susceptibles d'être simulées ou évoquées en classe, et illustrées à l'aide de "*documents authentiques*".

- b) 1985 n° 2 (p. 111).

Dell H. HYMES, *Vers la composition de communication* (Collection LAL, Crédif-Hatier, 218 p., 1984). Traduction française du texte d'origine paru en 1973.

Traduction française d'un très célèbre texte de 1973, par l'un des fondateurs américains du courant sociolinguistique, ouvrage de référence donc.

En harmonie avec les conceptions pragmatiques du langage, Hymes argumente (contre le syntacticien "pur" Chomsky) que la compétence langagière dépasse largement le domaine de la "correction" grammaticale, et que le succès de la communication verbale dépend avant tout de déterminismes sémantico-sociologiques.

Cette conception "communicationnelle" a nourri depuis une décennie la majorité des manuels de pédagogie des langues, car elle séduit les praticiens, tenants du primat de l'immersion, dans l'apprentissage des langues (conception behavioriste de la psychologie du langage), et reléguant à l'arrière-plan l'acquisition grammaticale cognitiviste pour privilégier au contraire les aspects inter-culturels de l'acquisition de L2 : "on apprend à communiquer en communiquant".

- c) 1986, n° 3 (p. 110)

Roland ELUERD : *La pragmatique linguistique*, Nathan, Paris, 1985, 222 p.

Livre d'initiation à la Pragmatique.

L'auteur démarque cette dernière de la Linguistique au sens restrictif du terme, en y englobant l'étude des sujets producteurs de discours dans leurs dimensions socio-culturelles et leurs interactions, et en précisant la notion de contexte de communication (environnement du discours). Il présente les grands représentants de la Pragmatique : Pierce, Wittgenstein, Austin, Searle, Ducrot, pour citer les plus célèbres.

Un tel retour aux sources constitue une culture souhaitable pour le praticien qui se réclame des courants "communicatifs" (cf. le "notionnel-fonctionnel" en anglais, par exemple) sans toujours connaître l'émergence théorique de ces courants.

2. *Le modèle de l'Énonciation*

- 1985 n° 5, (p. 120).

CAHIERS CHARLES V : n° 6 (1984) : *Linguistique comparée et Traduction : le statut modal de l'énoncé*. Présentation : J. Guillemain-Flescher.

Six études "culioliennes", portant sur l'approche différentielle du français et de l'anglais ("traductologie" à base de morpho-syntaxe comparative) des valeurs expressives de la modalité du "Non-Assertif". Sur un point très précis de haute théorisation, les démarches de chacune des deux langues sont analysées, dans leur cohérence propre, mais aussi dans leurs relations profondes, par delà les différences, eu égard aux opérations généralisables de langage (ici, la Modalité). Reste ensuite aux enseignants qui acceptent de travailler cet ouvrage difficile à s'en inspirer pour penser autrement, désormais, leur pratique courante de traduction en classe de langue.

3. *Autres courants*

- 1984, n° 5 (p. 465).

LE FRANÇAIS-DANS LE MONDE, n° spécial : *Le français tel qu'il s'apprend*, coordonné par R. Porquier, 1985.

On assiste en 1984 aux débuts de la constitution du domaine du "Français Langue Etrangère"(F.L.E.) comme "forteresse" institutionnelle autonome, et au rapprochement du "Français Langue Maternelle (F.L.M.) avec ce dernier. La revue *Le Français dans le Monde* est une excellente revue qui publie des articles de qualité, rédigés en langage assez simple par des spécialistes de diverses disciplines liées aux sciences du langage, à l'intention d'un public "francophonophile" (si l'on ose dire) relativement large : enseignants de F.L.E. en France et à l'étranger en particulier. Les enseignants spécialistes de Didactique des Langues Etrangères (D.L.E.) la consultent également avec intérêt et y écrivent à l'occasion. Le numéro en question prône une approche multi-disciplinaire où chaque discipline conserve son intégrité conceptuelle et méthodologique, et non pas un syncrétisme éclectique, inter-disciplinaire, flou. Ainsi, des analyses linguistiques, socio-linguistiques, psycho-linguistiques sont développées.

pées à un niveau de technicité volontairement restreint, avec leurs suggestions d'implications didactiques.

III. "Linguistique Appliquée"

Le concept de "Linguistique Appliquée" est actuellement récusé et remplacé à la fois par celui de "Didactique" (plus appliquée) et celui de Psycholinguistique (plus fondamentaliste). Cependant, dans les années 1984, il prévalait encore. C'était l'époque où les théoriciens, se piquant d'intérêt pour la pédagogie, entretenaient l'illusion qu'on pouvait lui "appliquer" la théorie directement, illusion que les praticiens, mystifiés par le statut institutionnel prestigieux du savoir théorique - agissant sur eux comme instance d'autorité - reprenaient à leur compte, sans oser encore la contester, ce qui, heureusement, fut fait plus tard...

Il faut cependant préciser que, dans certains domaines très spécifiques (cf. par exemple parag: 2 p.14), le concept de "Linguistique Appliquée" peut être encore considéré comme parfaitement justifié.

1. *Sous-domaines de la Linguistique et constructions "didactologiques" directement dérivées (= rigidement déduites) de la théorie*

• 1984, n° 4 (p. 365),

BULLETIN DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE ET GÉNÉRALE DE L'UNIVERSITÉ DE BESANÇON (BULAG), n° 10, 1983.

Le BULAG s'est fait au fil de ses numéros annuels une réputation prestigieuse. En 1984, cependant, au début de sa parution, il faut reconnaître qu'il se cherchait encore. Ultérieurement, grâce en particulier à l'animation remarquable de deux jeunes chercheurs en Linguistique énonciative, J.J. Franckel et D. Paillard, de l'Université de Franche-Comté à Besançon, le BULAG a trouvé sa spécificité comme revue de Linguistique théorique de haut niveau.

Dans le numéro que nous étudions ici, sont rassemblées des contributions universitaires diverses : Linguistique des "Actes de Parole", courant "inter-culturel", Linguistique appliquée à la Littérature, Lexicologie, Phonologie. Ces contributions, très bonnes dans leur domaine théorique propre, s'efforcent de façon touchante de s'intéresser à la Didactique alors que manifestement telle n'est pas leur vocation... C'est pourquoi nous parlons de Linguistique Appliquée, et nous jugeons ces propositions, pourtant bien intentionnées, comme maladroitement et irréalistes. Les

théoriciens sont bien meilleurs quand ils s'en tiennent à ce qu'ils savent bien faire ; or, la classe de langue, ils ne la connaissent pas ; qu'ils en laissent donc l'étude aux didacticiens ou aux psycholinguistes ! Le BULAG a bien fait de se recentrer après 1984 vers ses passions théoriciennes pures, où il excelle. Bref, l'"applicationnisme", en 1988, nous semble mort.

2. Linguistique et littérature

- 1987 n° 2 (p. 122).

Dominique MAINGUENEAU : *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Bordas, 1986, 158 p.

La littérature constitue l'un des domaines privilégiés où l'application d'"outils" importés d'ailleurs (par exemple de la Linguistique) nous semble fondé. Celle-ci introduit en effet un niveau de compréhension et d'interprétation du sens d'un texte d'auteur qui ajoute richesse et profondeur au regard qui se pose sur l'oeuvre et la reconstruit de façon "inter-textuelle" (dialectique auteur-lecteur). Ici le chercheur dévoile comment la reconstitution des divers repérages linguistiques (ex. localisations spatio-temporelles évoquées dans le fictif de la narrativité, jeux des personnes etc.) permettent de faire vivre et s'intriquer les univers de référence (sortes de "bulles situationnelles") des différentes instances intervenant dans le texte : narrateur omniscient, personnages divers, auteur lui-même. Les outils modernes de l'analyse littéraire s'harmonisent donc pleinement avec les apports des outils linguistiques, qui peuvent sans dommage être directement plaqués sur les textes : concepts de plans énonciatifs, modalité, deixis, etc. Contrairement à ce qui se passe souvent en Didactique, cette application aux textes ne nécessite pas de transformation des concepts linguistiques, ils ne sont qu'un terrain de choix où l'on peut tester la vigueur et les illustrer. Ouvrage de référence désormais pour les enseignants de langue, notamment en second cycle, où l'on étudie la littérature.

IV. Linguistique et didactique

1. Linguistique "impliquée" (situation scolaire)

- 1984, n° 6 (p. 539)

Danielle BAILLY, *Éléments de didactique des langues, l'activité conceptuelle en classe d'anglais*, 2 volumes, 721 p. (Paris, Les Langues Modernes, 19 rue de la Glacière 75013 PARIS, 1984).

Cet ouvrage constitue un compte-rendu et une interprétation psycholinguistique de la seule expérience qui ait existé jusqu'à présent d'application intégrée de la Linguistique de l'Énonciation à la Didactique de l'anglais (cf. méthode d'apprentissage de l'anglais pour le Collège : "*Behind the Words*", OCLD - Hatier, de l'équipe "Charlielle" - Institut de Recherche Charles V sur l'Enseignement des Langues -, parue en 1975-1976).

La conception grammaticale s'y inspire étroitement de l'explication des opérations de langage. La méthodologie de la classe de langue se veut *conceptualisatrice*, à grammaire explicite, faisant appel à la prise de conscience par les élèves des phénomènes de langage et à leurs capacités *cognitives* de raisonnement (anti-behaviorisme, prolongement du constructivisme piagétien). L'approche pédagogique est "maïeutique", et non pas purement expositive, déclarative puis simplement applicatoire. On table sur la découverte par les sujets apprenants des fonctionnements des systèmes de L2 et de L1. On les incite à expliciter leurs "expériences de pensée". Ce compte-rendu souligne les enjeux épistémologiques de la problématique générale de l'apprentissage de langue : ce dernier en effet implique-t-il, comme le prétendent les "chomskyens", la mise en oeuvre d'un Dispositif, inné et en très grande partie spontané, d'Acquisition de Langage (L.A.D.), sur lequel par conséquent n'aurait que fort peu de prise tout *guidage* enseignant, fût-il grammatical ? Comme on le voit, il ne s'agit là rien moins que de discuter l'influence respective de l'inné et de l'acquis en ce domaine. Vaste problème et qui n'est pas prêt de trouver sa solution !

L'auteur pour sa part revendique, preuves à l'appui, qu'une certaine marge de manoeuvre (sans que des illusions scientistes soient entretenues au sujet d'une quelconque puissance magique de la linguistique sur l'apprentissage des langues) est laissée, à côté de ce qui est acquis par catégorisation naturelle, à ce qui est *enseigné-appris* volontairement, pour peu que l'on s'y prenne d'une manière conforme à ce que les connaissances actuelles nous révèlent du fonctionnement du langage *en général*.

2. Linguistique "Impliquée" (dialogue homme-machine)

• 1987, n° 1 (p. 137).

Françoise DEMAIZIERE : *Enseignement Assisté par Ordinateur*, Ophrys, 569 p., 1986.

• Travail majeur sur l'E.A.O. (apprentissage de l'anglais). Le seul jusqu'à présent à prôner l'élaboration de didacticiels de qualité (et à présenter

une quantité importante de ceux-ci), tenant compte d'une étroite liaison entre la conception des matériaux didactiques et la science linguistique. Celle dont se réclame l'auteur est également la théorie de l'Énonciation, décidément la seule à avoir donné matière à une utilisation raisonnée dans l'enseignement (cf. ci-dessus, parag. 1). Un nombre important des difficultés de *transposition didactique* qui se posent, lors du recours à une discipline fondamentale de référence comme la linguistique, est traité de manière approfondie (*métalangage* explicatif à employer avec les apprenants, *interprétation* de leurs réponses individuelles, degré de *prévisibilité* de leurs cheminements dans la résolution de problèmes). Cet ouvrage constitue une référence "incontournable" pour tout concepteur et utilisateur d'E.A.O., et sa parution représente une date importante pour le devenir de l'utilisation de l'informatique en milieu scolaire.

B. Développement de la psycholinguistique

Nous avons esquissé auparavant quelques-unes des raisons pour lesquelles, au cours des cinq dernières années, le concept de Linguistique "Appliquée" avait peu à peu été abandonné, la Linguistique n'étant pas au sens strict applicable, et remplacé par celui, plus simple, que nous baptisons, par boutade, "Linguistique impliquée dans la Didactique". Mais au fur et à mesure que les exigences épistémologiques interdisciplinaires sont apparues, on a assisté, dans le prolongement de l'interaction Linguistique-Didactique, à une bifurcation : d'une part, on a constaté l'affermissement, le mûrissement d'un domaine spécifique : celui de la psycholinguistique, tout aussi théorique et fondamental que la Linguistique ; d'autre part, et parallèlement, comme on le verra dans la partie D, la Didactique elle-même a continué à approfondir son propre champ, dans un sillage "praxéologique". Qu'en est-il donc, tout d'abord, de la Psycholinguistique ?

En tant qu'héritière de la Psychologie du langage ("le langage est du cognitif spécialisé"), elle existe depuis près de quatre décennies, principalement pour étudier sous l'angle génétique le développement du langage (L1) chez le jeune enfant. Si son objet est linguistique, ses méthodes d'observation et d'analyse s'intéressent (comme jadis chez Piaget) aux conduites, profondes ou manifestes, des sujets, en interaction avec un environnement, et qui traitent les données d'information linguistiques et praxiques auxquelles ils sont exposés. La Psycholinguistique de L2, pour sa part, est encore à l'état naissant, si toutefois nous considérons celle qui

se rattache aux courants européens de la Linguistique, et non celle, plus ancienne, qui se réclame outre-Atlantique du courant innéiste chomskyen. Ce dernier simule des "transformations" axiomatiques abstraites, au niveau des activités mentales, qui se sont avérées à l'expérimentation n'avoir aucun répondant psychique réel...

La sélection bibliographique des L.M. entr'ouvre de plus en plus largement, au fil des années, ses colonnes à la Psycholinguistique, mais la présence de cette dernière y reste cependant encore modeste.

I. Psycholinguistique de L1

- 1985, n° 2 (p. 112)

F. FRANCOIS, C. HUDELLOT, E. SABEAU-JOUANNET : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant* (P.U.F., collection : "Le Linguiste", 227 p., 1984).

Cet ouvrage s'inspire de la Linguistique du courant communicatif. En observant le développement du dialogue, du récit, des conduites d'interaction qui sont l'*explication* et la *définition* chez le jeune enfant, les auteurs souhaitent démontrer que l'activité de langage ne se réduit pas à l'assemblage d'un lexique et de structures grammaticales, mais qu'au-delà, l'interaction pragmatique des actants du discours et le fonctionnement de leurs "univers de croyance" respectifs et réciproques constituent des déterminismes majeurs pour rendre compte des causalités à l'oeuvre dans le développement du langage. Le cognitif "individuel" serait ainsi fortement fonction du relationnel et du social.

II. Psycholinguistique de L2

1. L'acquisition de L2 en milieu naturel

- a) 1984, n° 4, (p. 368)

ACQUISITION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE III, Actes du Colloque de Neuchâtel, septembre 1982, Université de Paris VIII, DEPA, 2 rue de la Liberté, 93526 SAINT-DENIS Cedex 02.

Il s'agit des travaux d'un groupe dynamique de chercheurs implantés au plan européen : le Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues (G.R.A.L.). Tous les dix-huit mois, ce groupe organise un Colloque international, dont les Actes, régulièrement publiés, constituent une collection qui fait actuellement référence dans le domaine. Ce numéro de 1984 constitue une tentative méritoire pour permettre des échanges d'idées entre "acquisitionnistes" (qui travaillent sur l'acquisition spontanée de

L2: *en immersion* : langues en contact, bilinguisme, migrants, etc.) et spécialistes de l'apprentissage guidé de L2, hors-immersion (Didacticiens et Psycholinguistes).

Les hésitations méthodologiques des chercheurs se reflètent dans leurs déchirements entre une approche théorique de type sociolinguistique, qu'ils privilégient, une approche psycholinguistique, qu'ils découvrent, et une approche psycholinguistique, par rapport à laquelle la majorité d'entre eux avoue ses répugnances ou ses "blocages"...

- b) 1986, n° 6 (p.129)

A. GIACOMI & D. VERONIQUE (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Actes du Cinquième Colloque international d'Aix-en-Provence 1984, publications de l'Université d'Aix, 1986, 2 tomes, 868 p.

Acte du Cinquième Colloque International d'Aix-en-Provence en 1984.

Suite du précédent (cf. a). On y constate, chez les mêmes chercheurs, un progrès dans la théorisation et une maturation générale : analyse psycholinguistique plus nette concernant les rapports entre langage et cognition (ex. la construction des repérages spatio-temporels), séparation épistémologique mieux assumée entre la prise en compte du cognitif et du social dans l'acquisition de L2, graduel désintéret des "acquisitionnalistes du spontané" par rapport aux chercheurs du "guidé" (pour le meilleur et pour le pire...). Ce groupe continue de se confirmer comme le seul constitué (financé, en France du moins) qui s'attelle à la recherche théorique sur l'appropriation de langue étrangère et qui ait des ramifications internationales importantes. D'autres existent, mais : - soit L2 reste le cadet de leurs soucis par rapport à L1, - soit la Linguistique reste le cadet de leurs soucis par rapport à la Psychologie (l'inverse n'étant pas vrai !), - soit enfin ils ne sont pas encore parvenus à ce que leurs équipes aient pignon sur rue...

2. Psycholinguistique de L2 en apprentissage guidé, et comparaison avec l'acquisition de L2 en milieu naturel

- a) 1987 n° 1 (p. 97)

Wolfgang KLEIN, "Second Language Acquisition, Cambridge Text books" in *Linguistics*, 1986, 191 pages.

Ce linguiste de formation chomskyenne traite principalement de l'acquisition en milieu naturel, mais tient absolument à extrapoler ses hypothèses (celle en fait des psycholinguistes chomskyens qui l'ont précédé) à l'apprentissage guidé, ce qui apparaît une démarche méthodologique contestable.

A l'instar des chercheurs anglo-saxons qui confèrent une grande vogue au "méta-cognitif", Klein souhaite rapporter le traitement de l'information linguistique au traitement systémique (quasi-cybernétique, inspiré des neuro-sciences) de toute information par un Sujet : activités d'analyse, de synthèse, traitement séquentiel des énoncés et de leurs contextes, "équilibres homéostatiques" dans la dynamique de l'accès à la maîtrise de L2, perception et mémorisation, etc.

L'ouvrage, qui laisse réticent nombre de rationalistes européens parce qu'il méconnaît l'importance de l'activité symbolique de l'apprenant de langue et sous-estime les travaux des psycho-sciences" (F. Bresson, etc), apporte cependant une culture utile sur les courants théoriques (modèles, modèles, modèles...) qui séduisent actuellement les chercheurs américains, lesquels exportent efficacement leurs hypothèses dans le monde entier...

- b) 1988, n° 1 (p. 139)

Jean PETIT : *Acquisition et interférences*, APLV. Les Langues Modernes (19 rue de la Glacière, 75013 Paris), 1987, 269 p.

Ouvrage de pure psycholinguistique, d'importance considérable. Elaboré par un chercheur germaniste d'expérience et de sensibilité "didactique" (auteur d'un manuel pour l'apprentissage précoce de l'allemand), s'étant retrouvé, par un prolongement logique de sa démarche, au coeur de la problématique cognitiviste des "invariants d'appropriation de langue" (L1 ou L2), ce travail d'érudition propose quelques hypothèses sur l'évolution de l'activité interlangagière de catégorisation : phénomènes d'appréhension analogique et approximative au début, puis différenciations successives de concepts et de formes.

Longtemps méconnu en France, alors qu'il est apprécié en Allemagne et en Suisse, cet ex-"non prophète en son pays" est en train d'effectuer une percée auprès des chercheurs, tout comme la Psycholinguistique de L2 elle-même dont il est l'un des "pères fondateurs", et c'est justice.

III. Psycholinguistique et Didactique

- a) 1984 n° 2 (p. 244)

BULLETIN DE L'ASSOCIATION FRANÇAISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE, numéro spécial : *Enseignement des langues et activités conceptuelles*, Colloque de Liège, Novembre 1981.

Ce numéro rassemble les travaux pour 1984 d'une revue annuelle qui est née en 1971, autour de ce qui était alors une prestigieuse Association

de Linguistes, Psychologues, Logiciens et Mathématiciens de haut niveau, désireux de s'intéresser à l'application de leurs disciplines à l'enseignement, Association qui depuis a décliné fortement, sans doute parce que d'aussi éminents cerveaux ont pensé avoir mieux à faire que de consacrer du temps à l'humble univers de la pratique pédagogique...

Nombre d'entre nous demeurent nostalgiques de cette époque bénie des années 70 où les grands penseurs manifestaient de la bonne volonté pour participer à des travaux d'équipe où théorie et pratique faisaient bon ménage ! Pour en revenir à ce numéro précis, on y décèle deux préoccupations :

. celle qui, psycholinguistique sans réellement s'en rendre compte ou le revendiquer, tente d'analyser les démarches de "raisonnement inconscient" d'apprenants de L2 qui classifient, *catégorisent* et argumentent pour constituer des grammaires *intermédiaires*, issues à la fois des classiques interférences L1-L2, mais aussi de l'idée qu'ils se font de telle ou telle opération de repérage linguistique (temporel, modal, déterminatif, etc.) ; suivant la nature des opérations en jeu, la saisie de l'apprenant en est plus ou moins aisée, plus ou moins exacte.

. celle, didactique, qui table sur l'importance de la *prise de conscience* ("*awareness*") des phénomènes opératifs d'ordre grammatical dans l'apprentissage des langues. Chercheurs belges et français ont tenté là un dialogue qui, sans toujours parvenir à une inter-compréhension réelle, dessine cependant quelques axes d'une encourageante collaboration internationale, européenne.

• b) 1986, n° 2 (p. 84)

Jean PETIT : *de l'enseignement des langues secondaires à l'apprentissage des langues maternelles*, Champion-Slatkine, Paris, Genève, 1985, 693 p.

Premier ouvrage conséquent de cet auteur que nous avons déjà évoqué par ailleurs (cf. b p.19).

Il relate ici une expérimentation concernant l'enseignement précoce de l'allemand à des francophones. Sont exposées les différentes phases par lesquelles passent les apprenants ; est analysée notamment, en fonction du facteur "*âge*", la plus ou moins grande efficacité de l'apprentissage.

Ce plaidoyer en faveur de l'apprentissage *précoce* s'appuie sur la démonstration qu'il existe chez l'apprenant une *phase critique* (vers 10-11 ans), au-delà de laquelle l'apprentissage des langues étrangères devient plus difficile, compte-tenu en particulier d'une *sclérose progressive de certaines capacités phonologiques* d'adaptation à un système "nouveau" chez l'être humain.

- c) 1986, n° 6 (pp. 104-107).

Jean JANITZA (dir.) : *Enseignement Assisté par Ordinateur des langues étrangères*, Hatier, Paris, 1985, 160 p.

Cet ouvrage collectif s'efforce d'articuler théories et pratiques, s'agissant des liens entre nature du langage, processus d'apprentissage d'une L2 et moyens informatiques.

Tout en plaidant pour l'interdisciplinarité, l'animateur du groupe de recherche auteur de l'ouvrage, en tant que théoricien, se tourne fondamentalement vers le domaine de la Psycholinguistique pour analyser les phénomènes de "traduction mentale" (l'une, du "sens" aux "entités linguistiques" en L1 même, l'autre, consécutive, de L1 à L2) ainsi que les activités cognitives et métalinguistiques que sont le "langage intérieur", "l'anticipation" et le passage graduel vers l'"automatisation", qui accompagnent les diverses activités d'appropriation de L2.

Faire appel au niveau didactique, chez l'apprenant (notamment à travers l'entraînement à l'introspection et à la mémorisation des processus en jeu) à un contrôle réflexif de ces activités, que les psycholinguistes contribuent à nous faire mieux connaître, favorise une pédagogie du "langage awareness". L'ordinateur, par sa programmation algorithmique, est à même de faire utiliser de façon optimisée ces processus mentaux.

Les applications pratiques de ces principes illustrent concrètement la faisabilité d'une approche de l'enseignement-apprentissage des langues qu'on identifie comme résolument moderne.

C. Grammaire d'une langue précise

Après avoir survolé les questions concernant le statut de la théorie, nous allons à présent recenser les ouvrages "jalons" qui, s'inspirant plus ou moins étroitement de références théoriques particulières ou multiples, constituent une partie du "matériel" qui va servir à élaborer les dispositifs proprement didactiques (cf. partie D).

Les grammaires sont toujours issues et dérivées de certaines conceptions du langage, linguistiques ou non-linguistiques, lorsqu'il s'agit de grammaires traditionnelles. A la différence de la linguistique qui analyse la réalisation dans telle *langue* d'opérations de *langage* qui sont généralisables, une grammaire a pour but d'inventorier les *règles* qui permettront à un apprenant de faire fonctionner efficacement la *cohérence locale* de cette L2, sans plus, sans la référer à d'autres.

Ce "matériel", qui dans la "chaîne" de transposition didactique, se situe en *deça* de la classe, mais qui apparaît cependant dans les manuels pédagogiques destinés à la classe et dans la formation des enseignants, présente de plus ou moins grandes et directes allégeances par rapport à la Linguistique.

I. Grammaires linguistiques

Dans la période considérée, nous avons surtout retenu des grammaires de l'anglais, qui ont eu un rôle pilote dans ce domaine par rapport au travail sur les autres langues.

- a) 1984, n° 4, (p. 346)

H. ADAMCZEWSKI et C. DELMAS, *Grammaire linguistique de l'anglais*, collection U, Armand Colin, Paris, 1982.

Cet ouvrage, d'accès assez difficile mais nourri d'un corpus d'exemples abondants et bien choisis, s'inspire assez étroitement (sans souhaiter admettre réellement cette paternité) de la théorie énonciative de A. Culioli. Néanmoins, elle en diffère notablement : elle tente une construction nouvelle issue du mâtinage du courant énonciatif (benvenistien) et du courant chomskyen de la grammaire générative et transformationnelle. Cette grammaire a le mérite de couvrir un champ explicatif assez large et d'être systématique et claire dans l'exposition. La puissance théorique des "modèles" opératifs ici proposés peut laisser dubitatifs un certain nombre de chercheurs habitués, avec A. Culioli, à une très rigoureuse démarche scientifique consistant en une constante quête de *validation* des faits de langue par les hypothèses théoriques et réciproquement...

- b) 1987, n° 1 (p. 116)

Lucien CHERCHI, *La grammaire anglaise au fil des textes*, éditions de l'Aleï, 59 rue Jeannin, 21000 Dijon, 1986, 288 p.

Cette grammaire, conçue pour aider les étudiants préparant l'Agrégation et le CAPES d'anglais, est précieuse : inspirée de la linguistique de l'énonciation mais d'une manière "douce" et dépourvue de ce métalangage formel qui habituellement décourage les lecteurs ayant besoin de "sécurité", elle passe en revue une centaine de faits de langue, "travaux pratiques" d'application des concepts linguistiques à l'analyse de textes précis (bonne façon, pour un étudiant, de vérifier s'il a compris). Cet auteur est très pédagogue, et met ainsi sa pratique en accord avec ses principes, car il a toujours oeuvré pour un rapprochement entre Linguistique et Pédagogie.

Ce document étant destiné à la formation initiale ou continue des maîtres, il est voué, à la suite de diverses autres étapes de transposition didactique, à trouver quelques échos, positifs, dans les pratiques pédagogiques.

Encore en 1988, cette grammaire claire et rassurante reste une référence bibliographique très utile pour ceux qui préparent les concours de recrutement, externes et internes.

• c) 1986, n° 4/5, (p. 152)

R. QUIRK, S. GREENBAUM, G. LEECH, J. SVARTVIK : *A comprehensive grammar of the English Language*, Longman, 1985, 1779 p.

Nouvelle grammaire monumentale (1779 pages !) d'auteurs anglais et américains mondialement célèbres depuis vingt ans dans le domaine concerné.

La pensée anglo-saxonne répugne à théoriser comme nous l'entendons en France ou en Allemagne. Elle se plaît davantage à décrire la vie actuelle de la langue, dans ses innombrables emplois et acceptions, qu'elle classe avec un courage impressionnant et sous une multiplicité de catégorisations taxinomiques "de surface", tantôt structuralistes, tantôt fonctionnalisto-pragmatiques.

L'angliciste se référera toujours avec profit à ce classique du genre, s'il veut avoir confirmation de l'existence de telle ou telle structure d'anglais contemporain, ou des conditions d'emploi de "cas-limites"... Mais le grammairien français qui adhère à tel ou tel modèle linguistique scientifique précis se contentera de compulser cet ouvrage "empiriste", pour y chercher des illustrations descriptives de langue, gardant pour lui ou bien allant chercher ailleurs ses hypothèses explicatives propres...

• d) 1987 n° 6 (p. 108)

J. BOUSCAREN & J. CHUQUET, avec la collaboration de L. Danon-Boileau : *Grammaire et textes anglais : guide pour l'analyse linguistique*, Ophrys, 1987, 201 p.

Prenant le relais, et partiellement la relève, de la toujours excellente *Grammaire anglaise (et Thèmes Construits)* (3) de M. L. Grossier et P. Chantefort, parue en 1975 chez Hachette (collection Hachette Université), qui continue à nourrir des "générations" d'étudiants anglicistes, du DEUG à l'Aggrégation, cette grammaire-ci constitue peut-être le repère le plus important de tous les livres que nous avons retenus ici. En effet, elle réussit la performance de présenter :

1) un recensement explicatif des principaux points de la linguistique anglaise, totalement actualisé quant au contenu scientifique car s'inspirant (en citant toujours ses sources !) des travaux les plus récents des

linguistes les plus "en pointe" dans la recherche, le tout abondamment illustré d'exemples ;

2) une application des principes exposés à l'étude de textes littéraires ;

3) un glossaire analytique très développé qui expose l'essentiel de la théorie de Culioli, avec ses soubassements épistémologiques, et ses prolongements dans certains domaines connexes de la linguistique, comme la littérature.

Ce livre constitue donc un instrument de travail précieux, solide, dense et clair. Difficile sans aucun doute, mais explicite et finalement accessible (moyennant un patient travail "crayon-papier") à tout lecteur de bonne foi et non aveuglé par le dogmatisme doctrinaire. En effet, bien qu'engagé totalement dans le modèle énonciatif, c'est un livre "ouvert" et scrupuleux, qui tient compte des apports de diverses théories contemporaines et en souligne les convergences.

La période de validité d'un tel ouvrage de référence s'annonce longue, comme pour tout "classique" où les explications, parce qu'elles sont scientifiques, "tiennent la route" sans devenir caduques au premier changement de mode.

De plus, le souci et le talent pédagogique du principal auteur facilitent la tâche au maximum à tout enseignant de langue, engagé dans un travail personnel de formation continue en linguistique. Nul doute qu'ainsi il ne trouve aisément les moyens de transférer en classe les découvertes qu'il aura faites.

II. Grammaires scolaires actualisées

Une autre catégorie de grammaires que les grammaires linguistiques est celle qui se destine délibérément à l'utilisation simplifiée dans le cadre scolaire, sans désirer revendiquer de liens avec une théorie linguistique particulière, et sans pour autant se résigner non plus à ressasser des explications par trop traditionnelles, devenues de nos jours désuètes, inefficaces ... et ennuyeuses.

Elles souhaitent donc, dans chacune des langues majoritairement enseignées en France, "dépoussiérer" la grammaire et fonder leur aggiornamento sur de sages emprunts théoriques éclectiques, voire, dans certains cas, syncrétiques.

L'argumentation sur laquelle repose leur réticence à s'engager dans une seule théorie se fonde sur plusieurs convictions :

1) aucun modèle linguistique, parce qu'il est encore à l'heure actuelle en plein chantier d'élaboration, ne couvre tous les points nécessaires à l'approche généraliste dont a besoin le praticien enseignant de langue, à l'inverse du scientifique hyper-spécialisé dans l'approfondissement d'un micro-point ;

2) une trop grande technicité dans le métalangage linguistique est inutile pour la grammaire scolaire : les deux métiers, de linguiste et de professeur de langue, sont radicalement différents et incompatibles ;

3) L'éclectisme permet au praticien d'élargir sa culture épistémologique, en ayant recours, même à un niveau superficiel, à des explications "modéliques" diversifiées, tous les modèles modernes devant être accueillis avec une égale présomption de "crédibilité".

Une telle position, à notre sens, n'est pas tenable au plan scientifique, mais elle peut correspondre à un besoin de bon sens et de modération que nous pouvons admettre au plan de la pratique pédagogique, qui doit effectivement disposer d'outils simples et robustes.

N'est-il pas cependant dommage de se résigner à si peu d'amélioration dans la nécessaire rénovation *pédagogique* ? La *didactique* est précisément là pour montrer la viabilité et l'efficacité de certaines autres approches, plus exigeantes quant à l'étroitesse du lien qui doit unir, dans la rationalité moderne, théorie et pratique.

Dans le milieu concerné, cette question reste, aujourd'hui encore, très controversée.

Nous allons évoquer, langue par langue, quelques-unes de ces grammaires scolaires rajeunies, facilités, à l'éclectisme revendiqué.

Grammaires anglaises

• a) 1984, n° 4 (p. 366) :

H. YVINEC, *Petite grammaire pratique de l'anglais*, Collèges et lycées, adultes, Didier, 1984.

Typique des ouvrages de son genre, cette grammaire, dépourvue de toute prétention scientifique, se veut résolument "praticiste" : dans un souci de clarté et d'utilité, elle expose à la fois les règles de fonctionnement des unités et des structures de l'anglais, ainsi que les manières de s'en servir et de les illustrer dans des exercices d'application où elles se trouvent mises en oeuvre et contextualisées.

Ce faisant, ce petit ouvrage extrait, de la complexité des grammaires linguistiques, un "bon sens" grammatical un peu modernisé (souci de

replacer les structures au sein de la vie même du discours), qui représente le "plus grand·commun dénominateur", ultra-simplifié, synchrétique, entre des connaissances issues des théories linguistiques diverses et sophistiquées qui commencent à faire partie du "must" de l'angliciste contemporain. Ce qui constitue une facette de cet *éclectisme* "inter-chapelles" prôné par nombre d'usagers des grammaires...

- b) 1984, n° 5 (p. 434)

S. BERLAND-DELEPINE, *Grammaire méthodique de l'anglais moderne*, Ophrys, édition révisée 1982, 220 p.

L'une des grammaires de base de l'enseignant d'anglais. Classique, rassurante, conçue pour servir aux besoins scolaires, elle s'efforce d'"apprivoiser" un certain nombre de concepts modernes (ex. "modalité", "détermination", etc.) dans ses explications, qui restent descriptives et n'effarouchent pas l'utilisateur, mais le *préparent* à prolonger ailleurs son investigation, s'il le désire. On pourrait dire qu'il s'agit là d'une "propédeutique" à la "théorisation".

- c) 1984, n° 15 (p. 435)

Sous la direction de Jacques ROGGERO, *Nouvelle grammaire anglaise*, Nathan, 1982, 128 p.

Précieux ouvrage de référence. Complet, courageux, minutieux, dévoilant clairement et explicitement ses argumentations et ses justifications, cet ouvrage, qui reste très inspiré du modèle linguistique génératif et transformationnel de Chomsky, emprunte cependant tranquillement à plusieurs autres théories (distributionnelle / structurale, énonciative, etc.) des *compléments* d'explication sur certains points où les analyses manquaient. L'éclectisme dont il s'agit là est théorique : nul modèle n'ayant jusqu'à présent traité tous les points, si l'on veut les traiter, il faut avoir recours à des emprunts diversifiés ; peu soucieux d'approfondissement épistémologique, ce livre présente comme compatibles des systèmes explicatifs (*des conceptions de l'activité de langage*) qui en fait ne le sont pas, mais cet aspect est volontairement occulté. L'ensemble apparaît aux utilisateurs comme très "utile" ; personne en effet, au niveau de l'usager de grammaire (enseignant de langue et non pas linguiste professionnel), n'éprouve d'états d'âme devant cette "chimère", ce "patchwork", qui met mal à l'aise tout chercheur théoricien engagé solidement dans une théorie...

Grammaire allemande

• 1986, n° 4/5 p. 140)

F. SCHANEN & J.P. CONFAIS : *Grammaire de l'allemand, formes et fonctions*, Nathan, Paris, 1986, 608 p.

Comme l'écrit un enseignant-chercheur germaniste à l'avis des plus autorisés (Y. Bertrand), cette grammaire "réussit la gageure d'être à la fois une grammaire de recherche et une grammaire de résultats". Somme des connaissances actuelles, elle fait le point des travaux *divers* sur un grand nombre de thèmes morpho-syntaxiques. L'éclectisme ici consiste à *juxtaposer les différentes hypothèses* théoriques sur chacun des points et à les *discuter*, en gardant un recul systématique par rapport à chacune d'entre elles, une sorte de *doute méthodologique* destiné à empêcher l'"aveuglement" qu'entraînerait une plongée trop entière et partielle, dans un seul système théorique. Cela constitue encore un autre aspect de l'éclectisme revendiqué : une sorte de position critique, qui est censée permettre à chacun, comme aux auteurs eux-mêmes, d'opérer sur chaque point les synthèses de leur choix. Apparemment, cette richesse, favorable aux prises de positions "diplomatiques" par rapport au statut institutionnel des modèles linguistiques, convient particulièrement aux besoins "conciliateurs" et prudents des candidats au CAPES et à l'Agrégation et aux nécessités pour eux d'une culture pluraliste. On ne sait jamais comment réagit un correcteur de Jury ...

Grammaire espagnole

• 1986, n° 4/5 (p. 157)

F. MOLINA & M. PRADAL : *Nouvelle grammaire espagnole*, Nathan, Paris, 1985.

Il faut replacer un tel travail au sein de son contexte institutionnel "explosif" : dans le milieu des hispanistes, l'Inspectorat a longtemps prôné l'escamotage de la grammaire au niveau de la méthodologie de la classe. Peu à peu cependant, poussée par l'époque, cette hiérarchie s'est trouvé devoir concéder une certaine place à la prise en compte des faits de la langue. En effet, la spécificité morpho-syntaxique de cet héritier direct du latin qu'est l'espagnol, riche de flexions et de tournures complexes, ainsi que le fait que la proximité des deux langues romanes, française et espagnole, ne résoud pas les problèmes d'interférences et de difficultés dans l'apprentissage, ont conduit les Inspecteurs à nuancer leurs positions dures de quasi-bannissement de la grammaire. C'est dans ce sillage qu'il faut interpréter la venue de ce timide ouvrage, obligé, le pauvre, de polémiquer pour revendiquer le bien-fondé d'une prise en

compte un peu rationnelle de la grammaire en classe, alors qu'en anglais, et même en allemand, c'est chose faite depuis longtemps !

On ne s'étonnera donc pas que cet ouvrage hésite entre l'approfondissement savant et l'offre de "recettes" empiriques pour praticiens se revendiquant comme pédagogues uniquement. Cela constitue une étape inévitable avant d'autres ouvrages plus assurés d'eux-mêmes.

Encore une autre facette de l'éclectisme : celle qui consiste à offrir à des publics *différents* (enseignants, linguistes hispanisants) une "nourriture" minimale, pour tenter une percée graduelle, dosée, auprès des esprits, compte tenu des résistances institutionnelles : le but est de réconcilier les praticiens, réellement traumatisés, avec la grammaire, et aussi de convaincre les chercheurs qu'une linguistique hispaniste existe, qu'elle n'est pas "pauvre" et qu'elle peut devenir utile à l'enseignement, une fois simplifiée.

D. Didactique

Tout ce qui précède concernait, d'une manière ou d'une autre, les *savoirs fondamentaux* (cf. parties A et B) et les savoirs dérivés des précédents, appartenant aux matériaux qui interviennent dans les *contenus à enseigner*, à la suite d'un début de *transposition didactique* (cf. partie C).

A présent, nous souhaitons aborder un autre aspect, complémentaire, de cette transposition didactique : celui qui concerne, en même temps que les contenus, les *modalités de la transmission de connaissances*, des enseignants de langue 2 aux élèves. Il ne s'agit pas "encore" du matériel intervenant directement dans la classe de langue (manuels, méthodes, auxiliaires, etc.) mais de *principes* et de *critères* qui *organisent* les aspects grammaticaux des contenus d'enseignement. Sont à situer à l'intérieur de cette rubrique les principes de *progression* (du "simple", "complexe", ou du précoce au plus tardif), les rapports qui unissent grammaire et conception *méthodologique* de l'*intervention* de cette grammaire dans la classe (discussion sur l'efficacité relative des méthodes "conceptualisatrices" d'enseignement des langues à utilisation mesurée de la grammaire explicite, en L1 sur L2, et des méthodes à grammaire *implicite* et *immersion* intensive dans la seule L2 ; discussion surtout sur la nécessaire complémentarité de ces deux modalités d'intervention pédagogique).

Dans la présente recension, nous demeurerons donc, délibérément, encore en-deçà des méthodes de langues elles-mêmes, à application pédagogique directe en classe, puisque nous souhaitons restreindre

notre domaine d'investigation à la seule linguistique "impliquée". Cette dernière partie regroupera donc les quelques ouvrages qui, tantôt abstraits ("philosophie de la grammaire"), tantôt plus concrets (aide-mémoires et fichiers grammaticaux pour l'enseignant et pour l'élève), tantôt intermédiaires (réflexions sur les activités (pseudo)-communicationnelles de la classe de L2), apportent à "la" Didactique, en tant que domaine, certaines de ses composantes spécifiques, issues précisément de ce complexe processus de transposition, d'inévitable distorsion, depuis les savoirs fondamentaux jusqu'à un contenu *opérationnel* pour la classe de langue vivante.

1. *Progression grammaticale, aide-mémoire et fichiers de grammaire pour enseignants et élèves*

• 1985, n° 2 (p. 113)

CHARLIRELLE : *Parcours grammatical* (Ophrys, 200 p., 1985).

Cet ouvrage est issu de la collection de manuels *Behind the Words*, que nous avons évoquée antérieurement (cf. p. 16), et qui comportait un ensemble pédagogique complet : livres du maître (outil de recyclage et de formation continue des enseignants en linguistique), livres de l'élève, cahiers d'exercice, figurines pour tableau de feutre, cassettes.

Dans ce "Parcours", une partie de l'équipe "Charlirelle" a poursuivi l'expérience initiale, en l'adaptant, dix ans après, aux nécessités nouvelles : simplification, ajouts et modifications de certains éléments, conception repensée de certains exercices.

Sous une forme résumée et allégée, "l'enchaînement des fiches vise à permettre aux élèves de mettre en place des repères stables et cohérents, leur donnant ainsi les moyens de reconstruire, de manière active et autonome, étape par étape, l'organisation du système de l'anglais".

2. *Philosophie de la Grammaire pour la Didactique"*

• 1985, n° 6 (p. 79)

H. BESSE & R. PORQUIER : *Grammaire et Didactique des Langues*. Collection LAL, CREDIF-HATIER, 1984, 286 p.

Cet ouvrage important, intelligent et cultivé, manifeste un souci quasi-philosophique d'interroger, voire d'interpeller, les diverses conceptions théoriques actuelles sur la nature de l'activité de langage, sous-jacente aussi bien au fonctionnement des diverses langues naturelles qu'à celui de l'activité interlangagière, avec ses "grammaires intermédiaires", d'un apprenant de langue.

Le "pessimisme épistémologique" des auteurs les conduit à mettre en doute la validité des divers modèles linguistiques, actuellement prévalents, pour rendre compte des langues comme de leur acquisition.

C'est en effet la validité seulement partielle des modèles explicatifs, contrastant avec leur ambition "totalisante", qui sème ce doute chez les auteurs.

En dépit de la paralysie, voire du désarroi, que cette réserve entraîne chez eux et qui finalement empêche qu'ils n'adhèrent à aucune théorie de langage, comme à aucune approche précise de pédagogie des langues, on peut leur être reconnaissant de leur honnêteté et de leur sérieux dans l'impressionnante récapitulation qu'ils font des rapports entre "les" grammaires et "les" didactiques des langues.

3. Le parti-pris de "Language Awareness"

• 1985, n° 6 (p. 85)

"Eric HAWKINS, *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge University Press, 1985.

Nous tenons à souligner la convergence extrêmement prometteuse des efforts des linguistes appliqués ou didacticiens des langues, en France et à l'étranger.

En Angleterre par exemple, l'éminent linguiste Hawkins a consacré beaucoup d'efforts à montrer, par la mise en pratique d'une approche réflexive dans des classes de langue de divers types, comment on peut augmenter l'efficacité de l'enseignement en ayant recours à la *prise de conscience des phénomènes* de langage, conduite par les élèves eux-mêmes, dûment préparés et formés, évidemment.

Ce développement systématique de la *compétence métalinguistique*, naturelle chez l'enfant au fur et à mesure qu'il grandit; permet à l'apprenant de langue - qu'il est ou devient - de potentialiser et d'optimiser ses acquisitions, grâce à son intelligence active.

Cette perspective "cognitivist" rejoint donc de manière frappante le souci des chercheurs français, par exemple du courant de la linguistique énonciative issu de l'école de A. Culioli. On se prend à rêver ainsi d'un embryon de courant européen du "Language Awareness", sachant qu'il existe aussi des "branches" cousines en Allemagne Fédérale (autour de H. Dechert à Kassel), en Italie (autour de R. Titone)... et même jusqu'en Roumanie (autour de T. Slama-Cazacu) !

4. Activités de classe de langue et processus d'acquisition / apprentissage

- a) 1985, n° 6 (p. 107)

Stephan KRASHEN, *Writing : Research, Theory and Applications*, Pergamon, 1984.

Le célèbre linguiste appliqué américain, formé à l'école chomskyenne, a développé par le passé une théorie à connotations innéistes, arguant de ce que, dans l'appropriation des langues secondes, l'*apprentissage* "formel", qu'il réduit à celui des "règles", n'a qu'un rôle limité à jouer, alors que l'*acquisition* spontanée s'effectue de manière dissociée, et finalement prépondérante, conformément au déroulement du "programme" intérieur, inconscient et intuitionnel, propre à l'apprenant qui *traite* les données de langage. Traumatisé, semble-t-il, par l'échec de l'axiomatique chomskyenne, qui fut démentie par les expérimentations psycholinguistiques, Krashen, comme beaucoup d'autres chercheurs américains de sa génération, en déduit allégrement que la grammaire explicite (qu'il identifie abusivement aux descriptions générativistes arborescentes) ne sert à rien...

Dans le présent ouvrage, Krashen applique à l'activité d'écriture ses convictions à priori (ex. "écrire s'acquiert, mais ne s'apprend pas avec des règles").

Ecrivain prolifique, Krashen appliquera ainsi quasi-annuellement à d'autres activités pédagogiques (lire, comprendre, etc.) ces mêmes principes qui semblent lui assurer régulièrement de nombreux lecteurs...

Jetant le bébé (la réflexion grammaticale) avec l'eau du bain (les formules *postulées* par Chomsky), Krashen, assez démagogiquement nous semble-t-il, se rattache en fin de compte à un empirisme lourd et rassurant pour le praticien, l'incitant de manière désolante à se méfier de toute linguistique abstraite.

Ce point de vue est tellement souvent partagé outre-Atlantique qu'il rend le dialogue avec les linguistes français "impliqués" dans l'enseignement des langues extrêmement difficile, voire impossible, ce qui est fort regrettable car le désintérêt ne provient pas de ce côté-ci de l'Atlantique.

- b) 1987, n° 1, p. 139.

J. JANITZA, G. SAMSON : *Pratique de l'allemand de A à Z*, (Hatier, 414 p., 1986).

Recensement des 262 points essentiels de la grammaire allemande et du vocabulaire usuel le cas échéant. Souci d'efficacité pédagogique raisonnée, volonté de vaincre les difficultés (notamment celles rencon-

trées par les francophones), en proposant des exercices ciblés, systématiques et gradués (avec corrigés !), qu'éclaire et justifie pour l'enseignant une analyse grammaticale étayée d'un glossaire de notions.

Conclusion : Où va la "Linguistique impliquée ?"

- D'un côté, la linguistique théorique se développe assez rapidement, riche, belle et bonne ; les idées se produisent, les livres et les articles s'éditent, multiples.

- De l'autre côté, l'enseignement des langues dans son ensemble, malgré quelques progrès apparents, semble s'épuiser, se dégrader : problèmes de société, problèmes institutionnels, aggravation des conditions concrètes, du travail des enseignants de langue, entraînant leur "désespérance", leur amertume.

Un fossé toujours plus profond semble se creuser entre ces domaines, entre les deux types de professionnels qui les constituent.

En dépit de cette évolution d'une grande gravité, des tentatives plus ou moins timides, velléitaires, ou bien pleines de bonne volonté mais avec parfois une vue à court terme, s'efforcent de jeter un pont entre ces deux pôles : les entreprises des MAFPEN, par exemple, pour animer la formation continue des maîtres, les stages ou Universités d'été divers, les revues spécialisées. De tous ces remèdes un peu illusoire, cautères sur des jambes de bois, impuissants à eux seuls à apporter une solution de masse au niveau du pays, malgré la bonne volonté et le talent des animateurs, un seul semble émerger comme espoir sérieux à l'horizon : l'expérience des concours internes dans la formation "promotionnelle" des maîtres. Le CAPES interne pour sa part fera ce qu'il pourra pour transformer les maîtres de langues de "laborantins" en "ingénieurs-chimistes" (selon l'expression d'un responsable) ; mais ses possibilités resteront limitées par les capacités de travail d'enseignants trop éprouvés, fatigués par leur vie professionnelle au quotidien, pour approfondir de manière *déterminante* une théorisation qui doit sous-tendre leur pratique. Restera l'Agrégation interne (candidats mieux armés, plus disponibles, susceptibles de mieux accueillir l'idée de rapports étroits entre théorie et pratique). Fasse le ciel des décideurs qu'elle devienne un laboratoire d'idées et d'expérimentation, crucial pour inspirer à son tour, une fois mûrie, l'esprit des concours externes de cette fin de siècle, et

qu'elle permette enfin de planifier une formation *INITIALE* des maîtres cohérente, de bon niveau et reconnue comme telle par la nation !

Tel est mon voeu personnel de citoyenne en cette année 1989...

Danielle Bailly

Professeur de linguistique à l'Université de Lille III

Notes

- (1) A.P.L.V. : 19, rue de la Glacière 75013 Paris. Tél. : 47.07.94.82.
- (2) Indications concernant le repérage des ouvrages relevés dans les *Langues Modernes* (désormais L.M.) : exemple ci-dessus :
1984 = année de parution de la Revue.
n° 4 = numéro de la revue au sein de l'année 1984.
(p. 335) = numéro de la page où est mentionné l'ouvrage retenu
- (3) La première grammaire parue s'inspirant directement de la linguistique de l'énonciation de A. Culioli, la première qui ait, en pionnière, "osé" expliquer cette théorie ardue avec rigueur et clarté.

LA REPRÉSENTATION DE LA RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE CHEZ LES INSTITUTEURS

Etude comparative des spécificités nationales et des constantes du groupe classe

CETTE enquête a été effectuée auprès de 360 enseignants français et 360 enseignants anglais à l'école élémentaire vivant dans des zones géographiques équivalentes : Avon en Grande-Bretagne et Bouches du Rhône en France.

Elle tend à démontrer que le contexte national influe profondément sur les conceptions professionnelles des enseignants, la perception de leurs responsabilités, la façon de mener leur enseignement.

Les résultats de l'enquête montrent que même en France, où le principe d'une politique éducative centralisée et égalitaire est très prégnant, les instituteurs ont du mal à limiter les injustices du système. A fortiori, en Grande-Bretagne, où la centralisation des programmes est loin de remporter l'adhésion générale, ses effets pernicieux risquent d'être plus graves.

La réforme actuelle ne va d'ailleurs pas changer le système éducatif en profondeur. Depuis les affrontements entre l'Eglise et l'Etat pour exercer le contrôle sur l'éducation des masses au XIXe siècle, l'enseignement en Grande-Bretagne est décentralisé. C'est pourquoi l'Inspection

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

torat de Sa Majesté(HMI) fut créé assez vite afin de vérifier la qualité des apprentissages en soumettant les élèves à une batterie de tests.

Un siècle plus tard ,ces moyens ne suffisaient plus à rendre compte du niveau de fin d'études ni à permettre à l'Etat de répondre aux besoins sociaux en Education. C'est alors que fut mise en place "La Mission sur l'Evaluation des résultats scolaires" destinée à harmoniser les critères de l'enseignement au plan national.

Le "Grand Débat " sur la question du curriculum fut lancé par le Premier Ministre James Callaghan en 1976.

La volonté du gouvernement de centraliser l'enseignement a été expliquée tout au long des années 80 notamment dans : " Le curriculum des 16-18 ans , une redéfinition de progrès" ; "Pour un enseignement de qualité"; "Le curriculum des 15-16 ans"; "Pour une amélioration de l'école"; "La question du curriculum", série ayant trait à différents aspects du curriculum ; "La qualité à l'école, évaluation et appréciation"; et plus récemment, les "Trois textes consultatifs" sur le projet de curriculum national.

Outre ces documents, un certain nombre de mesures ont été prises : on a notamment constitué le GCSE (General Certificate of Secondary Education) ; l'Initiative pour l'innovation dans l'enseignement technique et professionnel, TVEI (Technical and Vocational Education Initiative). La loi sur la Réforme de l'enseignement de 1988 implique la constitution d'un programme national où sont définis d'une part le niveau des connaissances requises dans les disciplines fondamentales par tranche d'âge : 7,11,14 et 16 ans et, d'autre part, le contrôle correspondant.

Il est encore trop tôt pour connaître les résultats de cette politique totalement étrangère aux traditions britanniques. Par contre, on peut affirmer qu'elle aura des conséquences sur les représentations qu'ont les enseignants de leur travail.

On peut en prévoir certaines si l'on fait l'étude systématique des facteurs qui influencent les enseignants. Il est important de distinguer ceux qui sont liés à des décisions institutionnelles de ceux qui relèvent des interactions liées au groupe-classe , à l'environnement socio-économique, etc.

Caldershead a mis en évidence la complexité des procédures mises en place par l'enseignant dans la classe et l'inertie au changement lorsque les pratiques pédagogiques sont devenues routinières.

Nombre d'enquêtes ont prouvé que la façon dont un enseignant aborde son travail peut être un facteur clé pour toute réforme éducative.

Cette étude a pour objectif de faire apparaître l'importance relative des différences nationales dans l'offre d'enseignement en comparaison avec les déterminants plus communs que sont le groupe classe et la société dans son ensemble. Une recherche antérieure (Broadfoot, 1981), a montré qu'il y a une relative autonomie entre les pratiques individuelles des enseignants et les modèles d'organisation systémique.

Cette recherche a donc pour objet de dégager les conceptions des enseignants quant à leur responsabilité professionnelle dans les contextes très différents que sont le centralisme français et la gestion locale des britanniques.

Dans un premier temps, on décrira les étapes de la recherche, puis on dégagera les différences les plus marquantes entre les deux pays pour mettre en évidence les effets que la réforme actuelle pourrait produire sur les enseignants anglais et gallois.

Méthodologie

Cette recherche, menée en étroite collaboration avec Gilly et Paillet, a démarré en 1984. Elle concerne deux cohortes d'instituteurs d'école primaire dans des zones géographiques comparables : l'Avon en Angleterre et les Bouches du Rhône en France. Les instituteurs ont été répartis en quatre sous-groupes correspondant à des secteurs socio-économiques à savoir : zone rurale, ville intra-muros, banlieue résidentielle, banlieue populaire.

On a élaboré un questionnaire en 1984-1985 afin de pouvoir faire des comparaisons dans et entre les deux pays ; on a effectué également des entretiens non directifs et des observations sur le terrain auprès d'un sous-échantillon représentatif de chaque secteur dans les deux pays.

Les méthodes quantitatives liées aux méthodes qualitatives ont permis de mesurer les différences de point de vue des enseignants et d'en comprendre en partie l'origine.

Cet article plus précisément concerne les réponses à une question ouverte posée aux enseignants : quelle est votre définition de la responsabilité professionnelle ?

Les réponses furent longues et difficiles à classer en catégorie car on n'avait pas imposé de cadre analytique a priori. Par ailleurs l'absence du concept "accountability"¹ en français et l'absence de tout débat public sur le sujet rendaient malaisée la comparaison terme à terme.

On a dégagé quatre tendances que l'on a classées selon un axe bipo- laire :

- conception de la responsabilité professionnelle, élargie ou restric- tive ;
- questionnement ou position de principe ;
- priorité au processus ou au contenu ;
- démarche individualiste ou universaliste.

La responsabilité professionnelle

1) *Envers les élèves, les parents, la hiérarchie, les collègues.*

Une conception large révèle une prise en compte des autres catégo- riques socio-professionnelles et de la société dans son ensemble : c'est le propre des enseignants anglais. Les enseignants français ont une conception plus étroite, centrée sur la classe. On peut penser que cela vient en partie du fait que les enseignants français sont entourés de spécialistes de diverses disciplines : psychologues, conseillers d'orien- tation, etc. En fait, cette conception est surtout dûe à la tradition cen- traliste du système éducatif français. Les enseignants français donnent la priorité à leur rôle pédagogique et à la réussite scolaire de leurs élèves.

Les britanniques font part d'objectifs dispersés, comprenant les ac- tivités péri et extra-scolaires, ainsi que d'un grand besoin de justifier leur action. En effet, les écoles primaires en Angleterre, habituées à dé- terminer leurs choix pédagogiques et leurs contenus à partir d'orien- tations définies globalement, ont développé des caractéristiques propres et sont amenées à les expliciter auprès des divers partenaires sociaux.

Certes, les deux groupes donnent la priorité à leur responsabilité en- vers les enfants, mais les français ne se sentent pas tenus de rendre des comptes. Ils se sentent indépendants, ils appliquent des instructions

1. Rendu par "reddition de compte" dans la note critique de Pierre Laberrière consacrée à : Kogan, Maurice.- *Education accountability: an analytic overview*. London: Hutchinson, 1986, 176 p., parue dans la *Revue Française de Pédagogie*, n° 88, juill. 1989.

venues d'ailleurs et s'estiment uniquement responsables des élèves dont ils ont la charge. Les britanniques, tout en donnant la priorité aux enfants, sont plus conscients de leurs obligations envers leurs collègues et les parents. Ils sont plus influencés par l'institution et les partenaires sociaux.

Les enseignants français insistent plus sur les aspects contractuels et hiérarchiques de leurs responsabilités alors que les britanniques mettent en avant l'obligation morale envers les parents et les autres catégories socio-professionnelles.

2) Responsabilité envers d'autres catégories professionnelles

Le concept d'"ouverture professionnelle" élaboré par Hoyle consiste à situer l'enseignement dans un contexte éducatif plus large que celui de la classe, d'évaluer son travail par rapport à celui de ses collègues, de collaborer avec eux, de considérer l'enseignement comme une activité rationnelle susceptible d'amélioration sur la base de la recherche et du développement individuels.

Par contre, le professionnalisme étroit consiste à se polariser sur la classe, à travailler de façon intuitive en se fondant sur son expérience. On considère que le bon professionnel est attentif au développement de chacun de ses élèves, il est inventif et sait diriger sa classe. Dans cette configuration, c'est à l'enseignant et non au milieu familial que revient la charge de donner aux élèves les moyens de surmonter l'échec.

Le contraste entre les deux pays est dû pour une bonne part à la pression exercée en France par des programmes officiels centralisés, aux objectifs ainsi définis et au spectre du redoublement qui concerne chaque année environ 20% des élèves d'un instituteur.

Questionnement ou position de principe

Parce qu'il n'y a pas de consensus clair sur ce qu'il convient à un enseignant de faire même quand il s'agit des contenus, les enseignants britanniques sont en proie à de douloureux cas de conscience tout au long de leur carrière. Les contradictions relatives aux contenus et à la pédagogie sont traduites en terme de moyens et d'objectifs. Les anglais décrivent leur enseignement par des formules paradoxales : "il est à la fois traditionnel et progressiste, formel et informel... Ces réponses dé-

notent leurs difficultés à rendre compatibles les priorités, tiraillés qu'ils sont entre une rhétorique professionnelle centrée sur l'enfant et la prise en compte des références plus générales du public.

Les français ont moins de difficultés à définir leur responsabilité professionnelle dans la mesure où elle apparaît clairement dans les Instructions officielles. En outre, depuis Napoléon, le principe d'un système éducatif national centralisé destiné à cimenter la Nation joue un rôle fondamental dans les représentations du corps enseignant.

La longévité de l'école primaire, dont l'organisation est inchangée depuis la loi Jules Ferry en 1881, témoigne de l'homogénéité de la culture française et de la capacité de plusieurs générations à la reproduire. Durkheim à la fin du XIXe siècle et Bourdieu plus récemment ont souligné le rôle essentiel des enseignants dans le processus de reproduction. Leurs analyses montrent combien la croyance en une culture nationale a été un instrument primordial pour amener les enseignants à accepter des Programmes imposés par le Pouvoir central et à considérer le fait de transmettre cette culture à la génération suivante comme une évidence.

Alors que les anglais sont désarmés par l'imprécision des tâches qui leur sont imparties, le malaise des enseignants français provient de la raison contraire. Ils n'ont pas besoin de justifier leur enseignement puisqu'on leur impose les contenus et les objectifs, mais ce manque de latitude leur donne le sentiment d'être impuissants, dépendants d'un appareil aveugle étranger aux réalités de la classe.

Devant les changements sociaux, qui en France comme ailleurs, se traduisent par des styles de vie sans rapport avec la tradition, les enseignants français se trouvent confrontés à des tensions générées par l'homogénéité même qui a si longtemps été leur protection. La fuite des enseignants français des quartiers populaires vers les zones rurales ou les quartiers résidentiels contraste fortement avec l'attitude de leurs homologues britanniques et témoigne des difficultés auxquelles ils sont confrontés. Ils estiment être dans l'impossibilité, soit par conviction, soit par manque de formation, d'adapter leur enseignement à la diversité croissante des besoins des enfants dans une société en rapide évolution et devenue pluriculturelle.

A la lumière de cette analyse, l'introduction d'un curriculum national en Grande-Bretagne pourrait avoir deux conséquences :

- elle réduirait les tensions auxquelles est soumis l'enseignant anglais devant ses responsabilités envers les enfants, les parents et les collègues ;
- au bout d'un certain temps, un tel curriculum serait décalé de la réa-

lité et pourrait être considéré comme une source de frustrations et de brimades professionnelles.

Priorité au processus, priorité au contenu

Le premier membre de l'opposition caractérise les anglais, le deuxième les français. Ces derniers s'intéressent plus aux acquisitions de base et à la maîtrise d'un corpus de connaissances académiques ; les anglais attachent plus d'importance au développement de l'intelligence et de la personnalité à long terme.

On peut ajouter à cela une différence frappante dans les conceptions de l'enfant. L'enseignant anglais le considère comme un tout et s'occupe de son développement aux plans esthétique, intellectuel, physique, social, affectif et moral. Les français ont devant eux un élève et mettent l'accent sur le développement intellectuel et cognitif. Par ailleurs, les enseignants anglais estiment que les enfants n'ont pas la même façon d'apprendre ni d'appréhender le monde que l'adulte tandis que les enseignants français s'adressent à un futur adulte.

Environ 25% des enseignants français contre 4% des enseignants anglais soulignent l'importance de préparer l'enfant à la vie adulte. Comme Acker, 1987, le souligne, un certain nombre de tentatives ont essayé de délimiter les mentalités spécifiques aux enseignants du primaire et d'en situer l'origine non seulement dans leurs pratiques éducatives mais aussi dans leur position sociale, dans les structures de la formation initiale des maîtres, dans les besoins de légitimation. Malgré tout ces paramètres, la conception des enseignants français découle bel et bien de la pression exercée par les Instructions officielles.

Si, comme c'est probable, l'imposition d'un curriculum centralisé en Angleterre a pour résultat une focalisation sur le produit plutôt que sur le processus, l'articulation entre ces deux pôles deviendra un des éléments à introduire dans la formation des maîtres.

Au moment où les chercheurs intervenant dans le domaine de la "qualité de l'enseignement" ont renoncé à définir les caractéristiques du bon enseignant en général et s'efforcent, en travaillant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, de fournir à l'enseignant les moyens d'effectuer une auto-évaluation, les décideurs se focalisent sur l'évaluation des résultats.

Démarche individualiste, démarche universaliste

Bien qu'une pédagogie individualisée prenne en compte par définition le développement spécifique des élèves, leurs intérêts, leurs aspirations, leur milieu, il apparaît que ce système désavantage les enfants mal perçus par l'enseignant .

Les résultats de l'enquête montrent une grande différence entre les enseignants des deux pays qui travaillent dans les quartiers défavorisés. Les anglais, d'après leurs réponses, mettent en place eux-mêmes leurs objectifs et ne définissent pas le succès uniquement en termes de réussite scolaire. Il leur apparaît que les enfants des quartiers défavorisés n'ont pas les mêmes besoins que ceux des quartiers plus aisés. Par conséquent, ils se sentent moins concernés que le reste de leurs collègues par l'acquisition d'un corpus scolaire de base et mettent l'accent sur l'importance de rendre l'enfant heureux d'être en classe.

Par contre les enseignants français exerçant dans les quartiers défavorisés sont moins concernés que leurs collègues des quartiers favorisés par la socialisation de l'enfant et le développement de sa personnalité mais tout aussi préoccupés par l'acquisition des connaissances de base. Sur ce dernier point leurs objectifs sont communs à l'ensemble du système éducatif. Cette attitude universaliste des français où tous les enfants doivent être traités de la même manière remonte à la Révolution de 1789 dont l'idéal de "Liberté, égalité, fraternité", est combiné avec l'idéal napoléonien d'une éducation garante de l'unité nationale. Cela explique pourquoi cette vision commune, qui ne tient compte ni du talent, ni de la richesse, est si fortement ancrée chez les français et assure leur adhésion au principe de Programmes définis à l'échelle nationale. Cependant, il apparaît qu'un traitement identique ne produit pas des résultats équivalents. Dans les quartiers défavorisés, plus de 50 % des élèves redoublent au moins une fois dans leur scolarité contre 14,7% dans les quartiers aisés.

Alors qu'en Grande-Bretagne dans un rapport récent, 1985, Thomas a suggéré aux enseignants des écoles défavorisées de baisser la barre des exigences sur les acquisitions de base ce qui a pour effet d'aggraver les résultats; l'exemple de la France ne laisse pas apparaître pour autant que le curriculum centralisé est la solution au problème.

Conclusions

A la lumière des résultats de la recherche, on peut avancer un certain nombre de conclusions. Hoyle, en 1980, a avancé l'idée que la dilatation de la profession d'enseignant débouchait sur une frustration permanente et une perte des compétences. Il cite l'ouvrage de P. Jackson "La vie de la classe", 1968, où il est montré que les bons enseignants, identifiés comme tels par leurs supérieurs hiérarchiques, ont une définition restrictive de leur tâche.

On peut reconnaître cette insatisfaction dans le malaise exprimé par les enseignants anglais devant la confusion des objectifs et les contradictions inhérentes aux fonctions qui leur sont imparties. Mais ce n'est qu'un aspect de la pression qui leur est faite dans l'accomplissement de leur tâche.

L'impossibilité d'atteindre ces objectifs provoque chez eux un sentiment de culpabilité. Certains chercheurs ont décrit les enseignants britanniques évoluant au milieu des contradictions et des paradoxes (Poppleton, 1985 ; Nias, 1985).

Les Français par contre sont relativement sûrs de ce qu'on attend d'eux et par conséquent se sentent responsables de la classe où ils enseignent et de la seule réussite scolaire de leurs élèves. Cependant, certains d'entre eux sont conscients d'un manque d'autonomie et du danger qu'il y a à sombrer dans la routine lorsque les tâches sont définies ailleurs par d'autres.

Malgré tout, le contrôle exercé par l'administration est assez limité. L'existence d'un programme national aboutit à une remarquable cohérence des contenus d'une école à l'autre. Cependant, les inspections sont peu fréquentes et à l'intérieur de l'école, les enseignants sont moins soumis au contrôle de la hiérarchie ou aux exigences des parents que leurs homologues anglais.

Cette cohérence tient en fait à deux facteurs : les français croient à la nécessité d'un programme national basé sur l'unité et de l'égalité de leur société ; en outre, ils savent que si les acquisitions de leurs élèves ne correspondent pas au niveau exigé pour passer dans la classe suivante, ils redoubleront.

Ces enseignants reconnaissent donc avoir l'obligation et le souci de protéger leurs élèves en les préparant le mieux possible.

Aucune de ces raisons n'existe en Angleterre bien que les enseignants anglais et gallois soient plus souvent soumis à des contrôles et

plus perméables aux pressions des parents, de la hiérarchie locale et nationale, et des notables.

L'engagement de la plupart des instituteurs anglais et gallois, la faculté pour chaque établissement de choisir son système d'éducation, l'individualisme qui favorise une pédagogie centrée sur l'enfant sont des idéaux qui demandent beaucoup de sacrifices aux enseignants anglais. S'ils devaient accepter un curriculum plus strict, universel et commun, ils seraient moins vulnérables à la critique, auraient peut-être un statut plus élevé dans la société et un plus grand sentiment de réussite.

Cependant, c'est la conception qu'ils ont de leur métier qui détermine ce que font les enseignants. Si on ne tient pas compte de cette sensibilité, un changement de politique éducative n'apportera que ressentiment, démoralisation et inefficacité. La meilleure stratégie serait de mettre en place un dispositif de consultation au sein de la profession elle-même. Les enseignants pourraient même reconnaître qu'une structure commune, que les grands traits d'un programme national qu'ils auraient élaboré leur seraient bénéfiques sans aliéner leur liberté. Sinon, tous les défauts du système français, sa rigidité, son étroitesse, son inadéquation aux besoins actuels seraient aggravés par le mécontentement des enseignants auxquels on imposerait un système étranger.

Il est significatif que le système français évolue vers une décentralisation de l'enseignement, et, au moins dans les écoles primaires, vers un considérable renforcement du pouvoir des directeurs.

Cette tendance montre bien que la direction centralisée ne s'estime plus capable à elle seule d'assurer un enseignement de qualité. Pour les syndicats d'enseignants français, ce changement où les directeurs sont désormais choisis par le recteur, lui-même nommé par le gouvernement central, peut en fait faciliter l'imposition des décisions centrales. On peut considérer une décentralisation si soigneusement contrôlée comme une réponse aux inconvénients d'un système hypercentralisé. Le point le plus difficile est de promouvoir de nouvelles approches d'enseignement dans un système où le conformisme a longtemps été la norme.

Cette leçon ne semble pas avoir été entendue par le gouvernement britannique. Le "Curriculum national des 5-16 ans", document consultatif de juillet 1987, comprend de nombreuses faiblesses. Il définit le Curriculum comme étant ce que l'enfant doit être capable de "savoir, faire et comprendre"; autrement dit, il n'y a pas de différence entre la connaissance et l'apprentissage. Tous les enfants doivent acquérir les

mêmes contenus au même rythme et la compétition est considérée comme un facteur stimulant et non pas mutilant pour la majorité des enfants. L'expérience française s'inscrit en faux contre ces assertions. Ainsi que le montrent les taux de redoublement, beaucoup d'instituteurs éprouvent de plus en plus de difficultés à réussir leur enseignement auprès d'enfants dont le milieu familial est étranger au système éducatif. Cependant le principe d'un enseignement commun est vigoureusement défendu par la plupart des enseignants français.

Un Programme national en Angleterre court encore plus de risques d'échouer dans la mesure où les instituteurs conçoivent leur responsabilité professionnelle inscrite dans une idéologie individualiste.

Mathilde Bouthors

• D'après Broadfoot, P., Osborn, M., Gilly, M. et Paillet, A., *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, n° 3, 1988, pp. 265-287.

RÉUSSITE SCOLAIRE & DEVOIRS À LA MAISON

LA MAJORITÉ des écoles secondaires croient en l'utilité du travail à la maison mais appliquent une politique variable : les devoirs sont prévus pour l'ensemble ou pour certaines catégories d'élèves, par décision de l'école ou de chaque professeur, dans un but de compensation ou de mémorisation de l'acquis, l'objectif final étant toujours une amélioration des résultats scolaires. Cependant les recherches conduites en Grande Bretagne ne sont pas vraiment probantes quant au rapport direct entre les devoirs du soir et un meilleur rendement scolaire, que ce soit au niveau individuel ou au niveau d'un établissement.

D'une synthèse de Bennett (1982) se dégage une relation positive entre le temps global d'étude et les performances des élèves. L'enquête de Rutter et al. sur douze collèges londoniens (*15 000 hours, 1979*) établit un rapport entre les devoirs assignés et contrôlés par les enseignants et les résultats aux examens meilleurs que la moyenne nationale. Mais ces constatations au niveau de l'ensemble de l'école ne peuvent être assimilées au niveau individuel car il faudrait faire la part du travail à la maison et celle de "l'esprit", du dynamisme de l'école. Il n'est pas prouvé que l'élève qui passe le plus de temps aux devoirs du soir précisément celui qui obtient les résultats les plus élevés dans l'école concernée. L'enquête américaine de Keith et al. (1986) portant sur 1000 écoles (28 000 adolescents) est plus explicite : en tenant compte de l'influence des autres variables - aptitude personnelle, ap-

Innovations et recherche à l'étranger

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

port culturel familial - ils ont mesuré un effet positif du travail à la maison. Contrairement aux travaux de Rutter, ces corrélations ont été établies au niveau individuel : les élèves qui consacrent le plus de temps aux devoirs du soir obtiennent en moyenne de meilleurs résultats ce qui n'entraîne pas nécessairement mais n'infirme pas non plus la corrélation positive observée par Rutter entre l'incitation de l'école au travail à la maison et les résultats globaux dans cette école.

L'enquête détaillée ici, publiée par Holmes en 1988, a été menée dans une "Grammar School" de garçons - école secondaire sélective - auprès de 79 élèves dont on a suivi la scolarité secondaire de la 1ère à la 5ème année sanctionnée par l'examen de fin d'études : G.C.E. niveau "ordinaire" ou C.S.E. On a exploité d'une part les données d'un test de raisonnement verbal passé à la fin du primaire, les résultats aux épreuves internes passées en 3ème année, enfin ceux de l'examen externe de 5ème année, et d'autre part des questionnaires sur l'environnement familial, l'autoévaluation du travail à la maison des élèves. Les conclusions ne peuvent concerner que des comparaisons de performances individuelles d'élèves, mais l'enquête s'ouvre par son type de questionnaire sur une analyse plus large des relations entre l'école et la famille. Contrairement aux caractéristiques d'aptitude et de milieu social, le temps de travail à la maison peut varier positivement sous l'influence de l'école, des parents, d'une décision du sujet lui-même. Dans l'école observée ici, les élèves étaient censés consacrer 50 à 75 mn au travail "académique" chaque soir (sur 2 à 3 sujets). Le même pourcentage d'élèves - 13 % - disaient travailler moins de 30 mn et plus de 75 mn, la majorité - 51,9 % - travaillaient 30 à 59 mn et 20 % faisaient l'effort optimum - de 60 à 75 mn - Au temps de travail minimum correspondaient des performances inférieures à la moyenne de l'établissement, au temps maximum des performances supérieures. La corrélation est nettement positive entre ce temps des devoirs et les résultats aux examens internes de 3ème année et une analyse de covariance montre que les élèves travaillant le plus à la maison dépassent de façon significative (+ de 6 %) leurs performances prévisibles d'après leur résultat au test initial de raisonnement verbal (inversement la catégorie travaillant le moins à la maison obtient des résultats inférieurs aux prévisions). Quant aux résultats obtenus à l'examen final, à 16 ans, ils suivent aussi une courbe parallèle à celle du travail du soir : la différence entre le plus haut et le plus faible temps de travail équivaut au passage réussi de deux épreuves supplémentaires, mention assez bien.

L'influence de l'origine socio-culturelle des parents sur la réussite scolaire étant confirmée, dans cette enquête comme dans les précédentes, les chercheurs ont affiné leur analyse dans le domaine des rapports entre milieu parental et temps de travail à la maison, dont les parents peuvent avoir le contrôle. Les données se révèlent délicates à interpréter car l'échantillonnage n'est pas très vaste. Les enfants de classe moyenne et ceux dont les parents ont eux aussi fréquenté une école sélective ont tendance à travailler plus de temps que ceux de classe ouvrière et ceux dont les parents ont fréquenté un collège ordinaire. L'influence du milieu social semble justement se traduire par une implication plus ou moins forte dans le travail à la maison. Or c'est dans la catégorie ouvrière que la nécessité du travail du soir est la plus nette pour le succès scolaire. Parmi les élèves travaillant longtemps il n'apparaît pas de différence entre les enfants de classe moyenne et ouvrière ; parmi ceux travaillant peu l'inégalité selon l'origine sociale est sensible et en partie imputable au travail du soir puisque à l'intérieur de ce moins bon groupe, ce sont les enfants de classe ouvrière qui fournissent le temps de travail à la maison le plus réduit. Le schéma en fonction du type d'école fréquentée par les parents est similaire (ce qui est prévisible étant donné la relation entre classe sociale et type d'instruction des parents).

On voit donc que dans tous les tableaux statistiques la corrélation positive entre temps de travail à la maison et performances scolaires est présente et que ce travail est plus important pour la réussite des enfants de classe ouvrière. Ce sont les enfants de classe moyenne qui travaillent le plus à la maison : ils sont sur-représentés dans le groupe le plus "studieux" et sous-représentés dans le groupe le moins studieux.

Deux facteurs qui peuvent s'exercer au détriment de la durée des devoirs ont été analysés : le travail à temps partiel des jeunes (fréquent chez les collégiens anglais) et la télévision. Contrairement à notre attente ils n'ont pas d'impact significatif ; les enfants qui regardent le moins la télévision sont sur-représentés autant dans le groupe le moins studieux que dans le groupe le plus studieux. L'enquête américaine de Keith allait dans le même sens, suggérant que les enfants disposaient d'assez de loisirs pour regarder la télévision, avoir des activités annexes et faire leurs devoirs. Autre facteur pouvant faciliter ou non le travail à la maison : le confort ; l'enquête montre que les conditions de travail optimum - chambre particulière et chauffée - ne sont pas non plus déterminantes. Le dernier facteur analysé - et influent - est l'implication parentale : les élèves sont plus motivés si les parents contrôlent et signent quotidiennement le carnet de devoirs.

La surveillance et l'attitude favorable des parents jouent donc un rôle dans la durée consacrée au travail à la maison, lui-même bénéfique pour les résultats scolaires. Les parents de classe moyenne s'impliquent particulièrement dans le travail scolaire mais on peut agir sur cette variable en démocratisant la relation parents-école : l'école doit susciter la participation des parents, s'adresser aussi à eux.

Nelly Rome

- D'après Holmes, Michael and Croll, Paul, « Time spent on homework and academic achievement », *Educational Research*, vol. 31, n°1, 1989, pp. 36-45.

POUR ÉTUDIER LA RÉFLEXION DE L'ENSEIGNANT

UNE TENTATIVE DE COMPTE RENDU
DE DEUX LIVRES DE DONALD SCHÖN

Dans *La réflexion des praticiens : comment les professionnels pensent en action*, Schön, en 1983, intitule la connaissance pratique des professionnels, la "connaissance-en-action".

Une alternative à la pratique professionnelle*

Il décrit tout un processus de "réflexion dans l'action" dans lequel la connaissance en action se développe d'une manière aussi rigoureuse que le mouvement de la théorie dans la tradition de la recherche scientifique. Remettant en cause l'habitude culturelle occidentale et sa conception de la connaissance, il reconstruit l'épistémologie de la pratique et lui donne un statut égal à celui de la théorie.

Le modèle dominant qui a prévalu jusque là, celui de la Rationalité technique, consiste à penser l'activité professionnelle comme la réso-

* Ce compte rendu est un contrepoint au *Repère bibliographique sur la Pensée des enseignants* publié dans le numéro 17 de *Perspectives documentaires*. Ce courant neuf aux Etats-Unis et au Canada ne doit pas nous faire oublier la réflexion française sur les savoirs pratiques telle que l'ont développée P. Pharo et J.-P. Darré dans des cadres de référence et des approches différentes — approche ethnométhodologique et sociologie de l'éthique pour Pharo (*Savoirs paysans et ordre social : apprentissage du métier d'agriculteur*, Paris, CERF, 1985) ; approche par la formation des adultes pour Darré (*Liberté et efficacité des groupes*, Paris, Editions ouvrières, 1979).

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

lution instrumentale de problèmes, obtenue rigoureusement par l'application d'une théorie scientifique et technique.

Schön, en revanche, distingue la "résolution de problème" et le "re-pérage du problème". Réduire le travail des praticiens à la résolution de plusieurs problèmes, c'est négliger leur capacité à identifier et re-définir les problèmes de la pratique :

"La position du problème est un processus dans lequel, interactivement, nous nommons les choses dont nous nous occupons et nous structurons le contexte dans lequel nous nous en occupons."

La connaissance en action renvoie à notre connaissance instable, tacite, qui conduit nos actions. La réflexion dans l'action se réfère à ce qui apparaît quand nous sommes en présence de nouveaux puzzles et quand ce puzzle est reconstruit, ou vu autrement dans le contexte de l'action. Aussi, la réflexion dans l'action est-elle centrale dans l'art avec lequel les praticiens négocient bien les situations aux caractères d'instabilité, d'incertitude, d'exception et de conflit de valeurs. Là où la rationalité technique sépare les moyens des fins, la recherche de la pratique, la connaissance de l'action, la réflexion dans l'action unit ces catégories. La pratique est une forme de recherche, moyens et fins sont dialectiquement interdépendants, l'interrogation est transaction avec la situation dans laquelle connaissance et action sont inséparables.

Pour illustrer cette réflexion dans l'action, où le terme important est "dans l'action", le livre aborde plusieurs catégories de professionnels : architectes, psychothérapeutes, urbanistes et les professions fondées sur les sciences.

Bien que les enseignants ne soient pas étudiés ici, l'école est dénoncée comme une forme sociale du modèle de la rationalité technique.

Développement de l'argument : l'entraînement

Dans le second livre *Pour former des praticiens qui réfléchissent* (1987), Schön prolonge son étude de l'épistémologie de la pratique. Les principaux acteurs sont Quist et Petra, deux architectes qui expliquent des voies différentes d'apprentissage du dessin. Le paradoxe de l'enseignement du dessin, c'est qu'il échappe à toute règle claire et que la plupart de ce que les professeurs peuvent dire est saisi par l'étudiant seulement quand il commence à dessiner. En abordant le thème du langage, Schön montre comment raconter, écouter, expliquer et imiter

vont ensemble — ce qu'il présente comme une "échelle de la réflexion". Particulièrement intéressante est l'idée d'entraînement, que Schön distingue d'enseignement qu'il associe à une forme de didactique.

La légitimité de l'entraîneur ne dépend pas de ses connaissances savantes ou de sa compétence de conférencier mais se définit dans sa manière d'entraîner. Bien qu'il ne dise pas précisément ce que fait l'entraîneur, Schön distingue trois modes d'entraînement : l'effet de miroir, "suivez-moi" et l'expérience collective. Quand il réfléchit à la formation des enseignants, Schön décrit comment des enseignants sont exposés à différentes sortes d'expériences et encouragés à penser à leur enseignement comme à un processus d'expérience réflexive dans laquelle ils tentent de donner un sens à toutes les choses souvent problématiques que les enfants disent et font.

Tout en se réclamant beaucoup de Dewey, et en apportant une compréhension nouvelle de la nature de la pensée professionnelle, le travail de Schön présente beaucoup plus de souhaits sur ce que pourrait être une éducation professionnelle, plutôt qu'il ne trace le chemin pour y parvenir. Il n'y a pas d'élaboration de la réalité psychologique de la réflexion dans l'action, ni de travail dans un cadre de science cognitive comme chez Clandinin et Connely ou Leinhardt et Smith.

Un niveau de discours neuf

L'intérêt des ouvrages de Schön consiste dans l'idée que la connaissance pratique est sous-estimée dans la société dont les institutions, traditionnellement, apprécient la connaissance produite par les sciences et les humanités. La considération de Schön pour la connaissance pratique, dépendante du contexte, issue des problèmes particuliers et d'incertitudes que les professionnels doivent gérer, intéresse ceux qui travaillent sur la pensée des enseignants (Jackson, Walizer). Pour Walizer, Schön ouvre la voie à une épistémologie des intérêts des enseignants. Un programme de recherche sur la connaissance des enseignants conduit à Stanford par Shulman, met en avant la "sagesse de la pratique", les principes, comme une des sources de la connaissance. Pour lui, la réflexion est "ce qu'un enseignant fait quand il ou elle revoit après coup l'enseignement et l'apprentissage produits, et reconstruit, reconstitue et/ou ressaisit les événements, les émotions et leur déroulement".

Le modèle de Shulman correspond plus à la réflexion sur l'action dans l'activité rétrospective de l'enseignant qu'à la réflexion dans l'action définie par Schön.

Dans le même ordre d'idées, le programme de formation d'enseignants décrit par Zeichner et Liston, basé sur la distinction de Dewey entre l'action réfléchie et la routine, n'atteint pas cet élément de réflexion dans l'action, bien qu'il s'attache à faire exprimer par les enseignants les origines, les intentions et les conséquences des actions à différents niveaux.

À la recherche de l'événement : réflexion dans l'action

Comment mesurer l'approche théorique de Schön ? Les deux auteurs du compte rendu des livres de Schön auxquels nous faisons référence, mentionnent aussi leur propre recherche. Celle-ci repose sur des entretiens avec des enseignants débutants. Par exemple, Nancy, lors d'une interview, relate ce qu'elle pense quand elle apprend à dessiner à ses élèves :

"Je repense à moi et je me dis : ne suis-je pas en train de détruire cette confiance de l'enfant en lui disant : tu ne peux pas seulement tirer des traits sur la page pour les pommes et les oranges ?"

Or, cette réflexion est plus qu'un souvenir. Cela peut être décrit comme une activité méta-cognitive, bien différente des travaux de Shulman et Liston mais ce n'est pas encore de la réflexion dans l'action. Pas plus que cette autre forme de réflexion qui apparaît quand on demande à Nancy par quelles voies elle a acquis plus de confiance ;

"Je peux regarder maintenant ce que les enfants font et me dire : non, je vais devoir modifier ça ; et je sais comment je vais le modifier."

Selon Mac Kinnon, la réflexion dans l'action de Schön est un "processus non logique manifesté dans la reconnaissance de formes et donnant sens à la complexité".

Il s'agit de voir un problème professionnel différemment, de le restructurer autrement.

L'exemple de Nancy, encore une fois, peut illustrer cela. Au cours de l'entretien, elle semble être partie d'une tendance à croire que les réponses aux problèmes professionnels sont à trouver dans les livres, les ateliers et les conférences pour aboutir à l'idée que les réponses peuvent être acquises par une forme de raisonnement stratégique et par référence aux ressources et aux informations se trouvant sur place. Tout se passe comme si le problème : "Où dois-je aller pour une infor-

mation sûre ?" devenait "De quels modes de raisonnement et de quels éléments je dispose ici ?"

Le changement ne vient pas d'une vue délibérée des alternatives possibles mais il s'agit plutôt d'un déplacement de formes qui est appelé par les événements de l'action et par le fait qu'on est amené à voir les choses différemment.

A travers cette illustration, on voit mieux ce que Schön apporte de plus par rapport à Shulman sur l'origine de l'apprentissage professionnel. Celui-ci peut certainement s'acquérir par la réflexion sur l'action mais rien ne prouve que cela soit la voie unique pour apprendre de l'expérience. Pour Schön, la signification de la connaissance professionnelle émerge immédiatement de l'interaction directe entre le praticien et l'action.

Approches choisies pour une mise à l'épreuve du travail de Schön

Si le livre de Schön apporte une conceptualisation prometteuse pour comprendre quelque chose à ce que les professionnels connaissent quand ils agissent dans des situations complexes et incertaines, il manque cependant de base empirique et d'une méthodologie rigoureuse.

Les auteurs du compte rendu mentionnent deux recherches qui prolongent cette étude :

– Mac Kinnon explore les dialogues entre un étudiant de science et son tuteur et montre comment se construit le concept de "vitesse constante" ;

– Une autre recherche en cours (Russel, Munby, Spafford et Johnston) porte sur la comparaison entre des enseignants ayant 2 ou 3 ans d'ancienneté et d'autres à l'expérience plus longue.

Christiane Étévé

☛ D'après Munby, H. et Russell, T., "Educating the reflexive teacher : an essay review of two books by Donald Schön", *Journal of curriculum studies*, 1989, vol 21, n° 1, pp. 71-80.



2

*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

TYPLOGIE 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 dégagant 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

Recherche scientifique

PEYRONIE (H.), dir.

Annuaire. 2ème éd. Caen : AECSE, 1989. 306 p. € 33

Cet annuaire recense les coordonnées de 290 chercheurs enseignants, formateurs travaillant dans le domaine des sciences de l'éducation. Chaque notice indique l'adresse personnelle du chercheur, ses coordonnées professionnelles, sa thèse ou ses thèses soutenue(s) ou en préparation, ses principaux ouvrages, six articles parmi les plus importants, ses travaux en cours, ses enseignements. Ces notices sont classées par ordre alphabétique.

Information et documentation

BARROW (Robin), MILBURN (Geoffrey).

A critical dictionary of educational concepts : an appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice. Brighton : Wheatsheaf, 1986. 274 p., bibliogr. (33 p.). € 33

Ce nouveau "dictionnaire" cherche à définir non la totalité du vocabulaire pédagogique anglo-saxon mais les concepts clés et notamment les expressions de la pédagogie moderne. Les auteurs classent le vocabulaire sélectionné en trois catégories : le "jargon" (par exemple "brainstorming"), les termes techniques ("validity"...), les sujets spécifiques de la théorie ou la pratique pédagogique qui prêtent à controverse (exemple : "deschooling", "accountability"...).

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

BAUDOIN (Jean).

Karl Popper. Paris : PUF, 1989. 128 p., bibliogr. (1 p.). (Que sais-je ? ; 2440.)

€ 4

L'auteur présente ici successivement les deux aspects de la pensée de Karl Popper : l'aspect épistémologique (le rationalisme critique) et l'aspect politique (le phénomène totalitaire).

IMBERT (François).

L'Emile ou l'interdit de la jouissance : l'éducateur, le désir et la loi. Paris : Armand Colin, 1989. 214 p., bibliogr. (10 p.). Index. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.)

€ 12

L'auteur, qui a déjà publié diverses recherches sur J. J. Rousseau, s'interroge sur une des intuitions de l'auteur de l'Emile : l'éducation serait "une mise en pratique de la loi", condition de l'émergence du désir. Dans une situation où la légitimité de la loi est contestée, où les repères sont mouvants, l'éducation (et la pédagogie) auraient pour objectif de faire émerger l'humain en l'homme, c'est-à-dire de structurer un cadre symbolique. Il ne s'agit "ni de conformer, ni d'adapter, mais de supporter l'existence d'un sujet, d'interpeller un désir, une parole, un pouvoir singuliers".

STENGER (Isabelle), SCHLANGER (Judith).

Les concepts scientifiques : invention et pouvoir. Paris : La Découverte, 1988. 167 p., bibliogr. dissém. (Textes à l'appui.) ✎ 12

Le trait commun des cinq textes qui constituent ce document (Le pouvoir des concepts ; La pensée intuitive ; Novation et histoire ; Le thème de l'invention en physique ; Une science au féminin) est de chercher "à libérer nos discours sur les sciences de ce que partagent les conceptions empiristes et anti-empiristes : l'idée que les sciences ont une identité naturelle, repérable dès leur apparition, explicitée par les institutions qu'elles se sont données, une identité telle que description et explication convergent sans risque". Deux termes suffisent à situer le problème posé par cet ouvrage : invention et pouvoir. Invention pour ceux pour qui l'activité scientifique est d'abord productrice de sens, création sans cesse relancée de nouvelles interrogations. Pouvoir pour ceux qui se demandent par quel hasard cette créativité "inventive" crée des rapports de domination sans cesse plus intenses et plus étendus sur la nature et les sciences humaines.

WATZLAWICK (Paul), dir., HACKER (Anne-Lise), trad.

L'invention de la réalité : comment savons-nous ce que nous croyons savoir ? Contributions au constructivisme. Paris : Le Seuil, 1988. 373 p. Index. ✎ 15

Une idée répandue est que ce que nous savons est le résultat de notre investigation et de notre compréhension du monde réel, tel qu'il existe "réellement". Mais comment savons-nous ? Pour ce qui concerne l'invention de la réalité, c'est le terme de "constructivisme" qui est le plus employé : ce qui nous semble être la réalité (individuelle, sociale, idéologique ou même scientifique) n'est qu'une interprétation, construite par et à travers la communication. Ce livre est un ensemble de contributions, écrites par des spécialistes de différents domaines, sur le thème du constructivisme.

Histoire

CHERVEL (André), MANESSE (Danièle). *Comparaison de deux ensembles de dictées, 1873-1987 : méthodologie et résultats.* Paris : INRP, 1989. 180 p. (Rapports de recherches ; 1989/1.) ✎ 13

Ce rapport de recherche est à la fois un complément de l'ouvrage publié par les mêmes auteurs : La dictée, les Français et l'orthographe, 1973-1987 (qui compare la compétence orthographique des jeunes Français du XIXe et du XXe) et un document autonome. Il apporte des renseignements sur la documentation réunie et la méthodologie utilisée, sur les différents calculs qui se sont avérés nécessaires, sur les résultats intermédiaires. Sont successivement présentés : les données générales, les écoles, les maîtres, les élèves et les dictées dans l'enquête de Beauvais ; collègues et écoles du XXe ; le texte de la dictée et l'analyse des fautes ; l'analyse des dictées du XIXe et du XXe ; l'interprétation qualitative des données, comparaison XIX-XXe ; redressement du score au XIXe et au XXe ; comparaison du niveau en orthographe entre 1873-1877 et 1986-1987.

Perspectives de l'éducation

DURAND-PRINBORGNE (Claude). *Propos impertinents à une vieille dame : l'Éducation Nationale.* Paris : Retz, 1989. 223 p., bibliogr. (6 p.). ✎ 4

Le constat d'échec de l'enseignement - échec de la démocratisation interne du système éducatif, de l'adaptation aux besoins..., éliminations en cours d'études - est l'un des faits majeurs de notre société. L'auteur se demande si l'administration a une responsabilité dans les échecs, si elle est en mesure d'en faire l'analyse et de formuler des questions, si elle est apte à accompagner le changement. En termes d'objectifs propres au système éducatif, quelles sont les relations entre l'ins-titution et les finalités assignées ? En termes d'aptitudes du système, quelles sont les capacités d'analyse, les capacités d'innovation ? Sont examinés tour à tour l'instabilité

ministérielle, l'instabilité de l'encadrement, les modèles hiérarchiques, les structures de communication, le monopole du pouvoir, la gestion "vieille et périmée", en une investigation méthodique.

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

ARON (Raymond).

Etudes sociologiques. Paris : PUF, 1988. 309 p. (Sociologies.) ✎ 12

Cet ouvrage rassemble les principaux articles écrits par Raymond Aron, qui fut professeur de sociologie à la Sorbonne entre 1955 et 1967, puis au Collège de France. Ces textes théoriques évoquent les problèmes centraux de la sociologie (les classes sociales, les élites, le pouvoir, la modernité) et témoignent d'une réflexion sur l'avenir des sociétés contemporaines, la démocratie, le rôle des sociologues dans le monde actuel.

BOUDON (Raymond); dir., BESNARD (Philippe), dir., CHERKAOUI (Mohamed), dir., LE-CUYER (Bernard-Pierre), dir.

Dictionnaire de la sociologie. Paris : Larousse, 1989. 239 p., bibliogr. (25 p.). (Essentiels.) ✎ 33

Plus de 300 termes ainsi qu'une trentaine de monographies de sociologues (Dilthey, Friedmann, Michels...) ont été retenus et font l'objet d'une présentation par des spécialistes du domaine de la sociologie. Une importante bibliographie complète ce document.

CAILLE (Alain).

Critique de la raison utilitaire : manifeste du Mauss. Paris : La Découverte, 1989. 139 p., bibliogr. (6 p.). (Agalma.) ✎ 12

Le bulletin du MAUSS (Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales) s'est donné pour objectif de combattre les enfermements excessifs dans les limites des disciplines instituées (histoire, "sociologie, économie politique, anthropologie) et le poids des explications de type économique :

l'économisme. La critique de l'utilitarisme débouche sur une esquisse de ce que pourrait être une démarche libérée des a priori existentiels. L'auteur propose à la communauté scientifique un renversement "qui permettrait de tenir l'utilitaire restreint comme cas particulier de l'utilitarisme" "et de reconnaître que les démocraties modernes ne pourront devenir effectives que lorsqu'elles cesseront d'être exclusivement instrumentales".

Sociologie de l'éducation

BOUMARD (Patrick).

Les savants de l'intérieur : l'analyse de la société scolaire par ses acteurs. Paris : A. Colin, 1989. 160 p., bibliogr. (6 p.). (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) ✎ 12

Cet ouvrage propose une réflexion théorique éclairant l'incapacité chronique à résoudre la crise de l'école. Ce ne sont pas les techniques d'enseignement qui sont en cause dans cette crise, mais bien les pratiques internes d'élaboration du système social tel qu'il se manifeste dans les classes au quotidien. La prise en compte des différents acteurs de la société scolaire, avec ses codes, ses règles implicites, ses rites et ses systèmes de pouvoir, impose de porter sur l'école un regard multi-éthnologique. L'ouvrage s'appuie sur des expériences concrètes : la pratique pédagogique de l'auteur, formateur d'enseignants, l'analyse interne du mouvement étudiant à l'université de Paris VIII en 1986, et les pratiques d'autogestion pédagogiques mises en place dans les lycées autogérés depuis 1982.

BOURDIEU (Pierre).

La noblesse d'Etat : grandes écoles et esprit de corps. Paris : Editions de Minuit, 1989. 568 p., tabl. Index. ✎ 11

Le travail de "consécration" qu'accomplit l'institution scolaire, en particulier par le biais des Grandes Ecoles, s'observe à travers l'histoire : les grands corps, ceux qui sont socialement reconnus, fonctionnent selon une logique tout à fait semblable à celle des divisions d'Ancien Régime : nobles et rotu-

riers, grande et petite noblesse. Les enquêtes sur lesquelles reposent ces analyses ont été menées auprès des Lauréats du Concours Général des années 66, 67, 68. P. Bourdieu analyse les caractéristiques scolaires et sociales des étudiants, la façon dont ils sont jugés par leurs professeurs. L'histoire de cette "Noblesse d'Etat", les rites d'institution, les pouvoirs et leur reproduction, sont évoqués : cette noblesse a dû construire l'Etat moderne et tous les mythes républicains : méritocratie, école libératrice, service public.

RICHARSON (John G), éd. .

Handbook of theory and research for the sociology of education. New York ; London : Greenwood, 1986. XXIV-337 p., bibliogr. (9 p.). Index. ✎ 15

Cet ouvrage rassemble des articles de sociologues très divers (dont Bernstein, Bourdieu, Boudon) qui décrivent l'historique et les origines sociologiques de l'éducation notamment aux Etats-Unis, les processus de socialisation dans la famille, la classe, la carrière professionnelle, les phénomènes de transmission et de reproduction par le biais de l'éducation, et différents points méthodologiques et théoriques en ce qui concerne la transformation de l'éducation et la transformation sociale, la mesure des effets de l'éducation et les essais d'explication aussi bien que les questions en suspens dans le domaine de la sociologie de l'éducation.

SANDERSON (Michaël).

Educational opportunity and social change in England. London ; Boston : Faber and Faber, 1987. XV-164 p., bibliogr. (6 p.). Index. ✎ 13

Cet ouvrage retrace l'historique de la démocratisation de l'accès à l'éducation au XXe siècle en Angleterre née du désir d'améliorer l'efficacité industrielle de la nation menacée par les importations germaniques et par les ambitions ni litaires de cette dernière. Les meilleurs éléments des classes pauvres devaient être éduqués, leurs talents utilisés. La valeur intrinsèque de l'éducation, en tant que moteur du progrès social, fut soutenue par les socialistes (Sidney Webb, Morant...), mise en doute par les

conservateurs. L'influence des deux guerres et de la dépression économique des années 30 sur l'attitude vis à vis de l'éducation secondaire est analysée. La concrétisation de l'idée d'éducation pour tous par la mise en place du système - encore critiqué aujourd'hui - d'écoles secondaires polyvalentes est examinée, l'expansion de l'enseignement supérieur étudiée.

Anthropologie, ethnologie

DESCOLA (Philippe), LENCLUD (Gérard), SEVERI (Carlo), TAYLOR (Anne-Christine).

Les idées de l'anthropologie. Paris : Armand Colin, 1988. 208 p., bibliogr. (9 p.). Index. (Anthropologie au présent.) ✎ 15

Chacun des quatre chapitres de cet ouvrage est consacré à l'un des grands champs conceptuels au sein desquels s'ordonnent les idées de l'anthropologie : 1) la cause ; Ph. Descola analyse l'attitude ambiguë des anthropologues vis-à-vis de l'étude causale ; il étudie notamment les différentes formes d'explication causale utilisées dans le travail anthropologique ; 2) la fonction ; G. Lenclud analyse la perspective fonctionnaliste en anthropologie, l'univers de pensée au sein duquel se développe au 19e le point de vue fonctionnaliste sur le social (Durkheim, Malinowski, Radcliffe-Brown) ; 3) la structure ; C. Severi retrace une filiation oubliée du concept de structure jusqu'aux travaux de Goethe consacrés à la forme des plantes et aux phénomènes chromatiques ; 4) l'histoire ; A. Ch. Taylor traite des modes d'explication de (et par) "l'histoire objective" en histoire ; elle étudie particulièrement les variétés anciennes d'évolutionnisme et met en lumière les problèmes logiques et théoriques inhérents à une vision de l'histoire qui privilégie l'ordre culturel et non plus le système des séquences événementielles (oeuvre de F. Boas, structuralisme de C. Levi-Strauss).

TODOROV (Tzvetan).

Nous et les autres : la réflexion française sur la diversité humaine. Paris : Le Seuil,

1989. 452 p., bibliogr. (9 p.). Index. (La couleur des idées.) ✎ 13

Ce livre se présente "comme un hybride, moitié histoire de la pensée, moitié essai de philosophie morale et politique", où l'auteur a choisi d'interroger un certain nombre de penseurs français - du XVIIIe au XXe - sur leur réflexion à propos de la diversité des peuples. Quelques grands concepts : l'opposition entre jugements universels et jugements relatifs ; les races ; la nation ; la nostalgie exotique forment le thème de chacune des parties du livre, ordonnées ensuite chronologiquement. Comment peut-on se comporter à l'égard de ceux qui n'appartiennent pas à la même communauté que nous ? Quelle est en fait la signification de notre appartenance à une communauté ? Comment légitimer nos jugements ? L'humanisme, même bien tempéré, peut-il nous garantir des excès ?

WHITE (Merry I.), éd., POLLAK (Susan), éd.
The cultural transition : human experience and social transformation in the Third world and Japan. Boston ; London : Routledge and Kegan Paul, 1986. XIV-302 p., bibliogr. dissém. Index. ✎ 15

Cet ouvrage montre dans quelle diversité de contexte et de perspectives culturelles s'effectue le progrès éducatif, économique et social en Afrique, en Asie, au Japon. Le premier groupe d'articles traite de la psychologie de l'individu et de sa transformation possible : des cas précis sont étudiés, par exemple la conversion religieuse, la guérison et la relation entre l'être humain et l'environnement naturel. La deuxième partie décrit des réseaux culturels et les processus éducatifs qui s'y rattachent (par exemple l'école coranique). Les trois derniers articles étudient les notions d'évolution de l'individu au cours de toute une vie et d'accomplissement des potentialités personnelles et sociales dans le cadre de modèles culturels spécifiques.

D - ECONOMIE, POLITIQUE, DEMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Politique

ROBERT (André B.).

ISAMBERT-JAMATI (Viviane), dir.

Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires : positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système d'éducation nationale entre 1968 et 1982. Essai d'interprétation. Paris : Université Paris V, 1989. 508 p., tabl., bibliogr. (19 p.). ✎ 11

Cet travail cherche à définir les positions idéologiques du SNI, du SNES, du SGEN face aux réformes scolaires de 1968 à 1982. Cet objectif suppose d'abord une analyse des réformes et du discours réformateur émanant de l'État depuis 1959, date à laquelle la 5e République entreprend de réaliser une mise en système de l'Éducation nationale. La 1ère partie présente l'essentiel de l'activité réformatrice au niveau ministériel ; les effets réels des mesures arrêtées sont appréciés au regard de la démocratisation. Les 3 autres parties concernent les syndicats : réactions et positionnement idéologique par rapport à ces initiatives de l'État, par rapport à leurs rivalités internes. Dans la 2e partie, sont étudiés les projets d'école idéalisée qui servent d'emblème à chaque organisation. Les 3e et 4e parties sont constituées par des analyses de contenu. Analyse de contenu à caractère quantitatif de 3 séries d'éditoriaux des revues syndicales (1968-69, 76-77, 1981-82). La synthèse finale tente d'élaborer un bilan, relativement à l'avenir du syndicalisme enseignant et des réformes, en tenant compte de l'actuelle désyndicalisation.

Démographie

HESEL (Stéphane), JOHANET (Gilles), SCHIETTECATTÉ (Paul), GUIGNARD, HAMON (Claire).

Immigrations : le devoir d'insertion. Analyses et annexes. Paris : La Docu-

mentation française, 1988. Vol. 1, 620 p., tabl. 23

La dernière synthèse d'origine publique sur l'immigration remonte à plus de dix ans. Les auteurs de ce rapport officiel ont voulu fournir ici des éléments d'information disponibles dans quatre domaines : l'emploi (situation de 1956 à nos jours) ; les caractéristiques démographiques (depuis 1975) ; la protection sociale ; les politiques sociales. Les contributions, qui constituent les annexes, concernent des points précis de l'immigration : l'immigration clandestine, les demandeurs d'asile et réfugiés, la délinquance, les musulmans et la société française...

HESSEL (Stéphane), JOHANET (GILLES), SCHIETTECATTE (Paul), GUIGNARD-HAMON (Claire).

Immigrations : le devoir d'insertion. Synthèse. Paris : La Documentation française, 1988. Vol. 2, 88 p. 23

Ce second volume est une synthèse des travaux du groupe de réflexion. Trois thèmes ont été développés : 1) l'immigration n'est plus, comme il y a vingt ans, une immigration de main-d'œuvre ; c'est une immigration sédentarisée 2) une politique d'insertion active est nécessaire ; il convient d'en définir les caractères et ce qui peut faciliter sa mise en oeuvre 3) celle-ci sera d'autant plus aisée que les politiques de l'Etat et des collectivités locales seront mieux coordonnées.

L'immigration. Revue française d'administration publique, 1988. n° 47, pp. 1-105, tabl., bibliogr. dissém. 14

Les auteurs ont choisi ici de nous présenter non pas un panorama de l'immigration, mais une série de réflexions sur des aspects précis de ce phénomène ; il est à noter que ces études concernent uniquement les pays d'immigration (Europe occidentale et Amérique du Nord). Les articles de la 1ère partie abordent la dimension internationale de l'immigration (le rôle de l'OCDE, l'enseignement des langues d'origine, l'intégration des jeunes...). La 2ème partie est centrée sur les politiques d'immigration (les contrats d'ag-

glomération, l'immigration clandestine...). Les textes de la 3ème partie sont axés sur les problèmes de nation et de nationalité.

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

ROSENZWEIG (Mark R.), SINHA (Dur-ganand).

La recherche en psychologie scientifique : état actuel dans les pays industrialisés et les pays en développement. Toulouse : Erès ; Paris : UNESCO, 1988. 152 p., tabl., bibliogr. dissém. 22

Ce document se présente comme un rapport sur l'état actuel de la psychologie, principalement en ce qui concerne la recherche expérimentale et ses applications sociales. La première partie, plus axée sur les pays industrialisés, propose un panorama des recherches en psychologie dans six domaines différents : le comportement individuel et social ; le processus et la perception sensoriels ; l'apprentissage et la mémoire ; la psychothérapie ; les influences sociales s'exerçant sur le comportement ; le contexte social de la santé. La seconde partie, centrée sur les pays en voie de développement, s'attache à retracer l'évolution de la psychologie dans une perspective historique qui en dégage les principales tendances et directions.

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

BURSTIN (Jacques).

L'adolescent et son insertion dans le monde des adultes : aspects biologiques, personnels et sociaux. Toulouse : Erès, 1988. 215 p. 22

Trois facteurs marquent l'adolescence : l'évolution pubertaire ; l'insertion sociale dans le monde des adultes ; cette intégration s'opère selon des modalités propres à chaque individu. Quel est le rôle de ces facteurs ? comment s'articulent-ils entre eux ? Ce livre s'efforce de répondre à ces interrogations à

partir des témoignages de plus de 1300 jeunes (14 à 17-18 ans, de toutes origines sociales de l'enseignement général et technique). Les éléments suivants apparaissent prépondérants : l'abandon des jeux et des intérêts de l'enfance, un changement des intérêts et des aspirations, des transformations d'ordre intellectuel, caractériel et affectif, une élaboration de relations nouvelles avec les parents, l'affirmation de soi, l'organisation définitive des valeurs morales.

Perception

TOMATIS (Alfred).

SELLIN (Loïc), collab.

Les troubles scolaires. Paris : Ergo, 1988. 223 p. n° 23

La grande majorité des élèves en échec scolaire, ne sachant ni lire, ni écrire, ni compter correctement, ont des problèmes d'ordre auditif. Entendant mal, l'enfant ne fixe pas son attention, n'analyse pas avec précision les sons, ne peut pas décoder les textes. Ce handicap est à la source de toutes ses difficultés d'apprentissage. L'auteur, spécialiste des troubles de l'audition et du langage, montre l'importance de l'ouïe et de la voix dans l'apprentissage de langues étrangères, dans les relations parents-enfants, dans les problèmes de latéralité, les troubles psychologiques qui peut recouvrir la dyslexie. Il veut souligner l'importance du "désir d'écouter" chez l'enfant.

Processus d'acquisition, activités cognitives

CAVERNI (Jean-Paul), BASTIEN (Claude), MENDELSON (Patrick), TIBERGHEN (Guy).

Psychologie cognitive : modèles et méthodes. Grenoble : PUG, 1988. 472 p., fig., bibliogr. dissèm. Index. n° 15

L'objectif de cet ouvrage est de proposer un panorama actuel de la psychologie cognitive, tant du point de vue des savoirs qu'elle a constitués que des méthodes qu'elle a utilisées et souvent élaborées pour ce faire. La 1ère partie présente les savoirs, non par fonc-

tions, mais par types d'activités : résolution de problèmes, jugement, acquisition. Les contributions de la 2ème partie abordent le problème de l'"applicabilité" de la psychologie cognitive : les problèmes des aides aux handicapés, la planification de l'activité... L'objectif de la 3ème partie est de permettre de suivre l'évolution de quelques-uns des principaux paradigmes utilisés en psychologie clinique : le statut d'observable des protocoles verbaux pour pister les processus cognitifs, le temps de traitement comme indicateur de la différenciation des niveaux de traitements... La 4ème partie traite des méthodes de validation utilisées en psychologie clinique : l'inférence statistique, l'analyse des processus séquentiels, des protocoles individuels...

CHANCE (Paul).

Thinking in the classroom : a survey of programs. New-York, ; London : Teacher college; Columbia university, 1986. XII-164 p., bibliogr. (8 p.). Index. n° 61

Depuis les années 80, un "mouvement pour la promotion du développement intellectuel" s'est dessiné parmi les éducateurs, insatisfaits du "retour aux bases" préconisé à la suite d'enquêtes sur l'illettrisme et la "baisse de niveau" générale des élèves américains. Cet ouvrage décrit huit programmes pilotes visant à développer les aptitudes à évaluer, appliquer et produire l'information qui permettront aux jeunes de s'adapter aux exigences mouvantes de l'emploi. Paul Chance décrit les méthodes pédagogiques employées, les objectifs, le public visé dans ces différentes approches de l'éducation des fonctions cognitives de l'élève.

EHRlich (Stéphane), dir, FLORIN (Agnès), dir.

Le fonctionnement de l'enfant à l'école = The child's functioning at school. Journal européen de psychologie de l'éducation, 1988, n° spécial, 254 p., tabl., fig., bibliogr. dissèm. n° 15

Ce numéro spécial reprend les contributions les plus marquantes du Congrès internatio-

nal sur le fonctionnement de l'enfant à l'école tenu à Poitiers en juin 1987. Elles ont été regroupées selon sept thèmes : Le fonctionnement cognitif de l'élève : les tâches scolaires et leurs difficultés ; Des représentations naïves de l'enfant aux connaissances scolaires de l'élève ; L'enfant dans la classe : interactions éducatives et régulations scolaires ; Interactions socio-cognitives et acquisitions scolaires ; Interactions entre les composantes psychologiques et pédagogiques du fonctionnement de l'élève : diagnostic et prédiction de la réussite ; Nouvelles procédures d'entraînement psychopédagogique.

GROSSEN (Michèle).

L'intersubjectivité en situation de test. Cousset : Del Val, 1988. 482 p., tabl., bibliogr. (21 p.). (Dossiers de psychologie ; 36.) ✎ 21

Le but de ce travail est de comprendre comment l'individu raisonne dans une situation concrète et quel est le rôle, dans le développement cognitif, des significations sociales que le sujet attribue à la situation à laquelle il est confronté : ici l'enfant en situation de test. L'auteur, dans une première partie, présente une série de recherches ayant porté sur, a) le rôle du contexte social dans le développement cognitif et dans l'actualisation d'une notion logique, b) le rôle de la présentation de la tâche et de l'interaction sociale entre enfants dans le développement cognitif. Si ces recherches prouvent le rôle des significations sociales que le sujet attribue à la situation de test, ces significations restent difficiles à appréhender dans leur contexte représentationnel. Dans une seconde partie, M. Grossen montre que la compréhension des processus cognitifs passe par l'étude de la situation de test dans son ensemble, puisque c'est dans la situation de test que le sujet est amené à actualiser une réponse au problème que lui pose l'expérimentateur. La situation de test est définie comme une situation "tripolaire" entre un expérimentateur, un sujet et une tâche.

LA GARANDERIE (Antoine de).

Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale. Paris : Centurion, 1989. 183 p. ✎ 23

L'auteur, dans toutes ses recherches sur le geste mental (l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion, l'imagination créatrice) a constamment fait référence à l'introspection, moyen d'investigation de la vie psychique. Il veut, par la réflexion qu'il nous fournit ici, essayer de donner à l'introspection pédagogique un droit de cité scientifique. Il décrit les étapes de son développement historique (son utilisation par Binet, les psychologues de Wurzburg, Burloud), les raisons de ses relatifs échecs (elle est notamment "laissée pour compte" par la science et la philosophie). Il veut enfin "éclairer la route qui conduit à son emploi légitime", il explore trois directions dans lesquelles peut s'incarner l'exploitation de l'introspection méthodique : les situations d'apprentissage, les rapports du neuronal et du mental, les structures mentales de la liberté.

RIEUNAUD (Jean).

L'approche du nombre par le jeune enfant. Paris : PUF, 1989. 139 p., bibliogr. (5 p.). (L'éducateur.) ✎ 22

L'enfant de cinq ans sait-il compter ? Est-il capable, à la fois de maîtriser la suite des nombres et de l'appliquer au comptage d'objets ? J. Piaget critiquait la pratique précoce du dénombrement. Depuis les années 1970, un certain nombre de recherches psychologiques ont remis en lumière les singulières capacités de décompte du tout jeune enfant, contestant indirectement la théorie piagétienne. L'auteur compare d'abord ces deux perspectives opposées, leurs implications épistémologiques. Il étudie ensuite les structures psychologiques essentielles mises en oeuvre par le décompte : langage, représentation mentale, temporalité, et les perspectives pédagogiques qui en découlent.

STERNBERG (Robert J.), éd., WAGNER (Richard K.), éd.

Practical intelligence: nature and origins of competence in the everyday world.

Cambridge; London; New York : Cambridge university press, 1986. X-386 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. ⚡ 14

Cette collection d'articles d'experts donne une vue globale de l'état actuel de la réflexion sur l'intelligence pratique. Une première partie traite du fonctionnement de l'intelligence dans un contexte professionnel, fortement dépendant du "savoir tacite", non verbalisé qui permet à l'employé de répondre aux demandes implicites de son travail et qui ne va pas forcément de pair avec l'intelligence "scolaire". La deuxième partie traite de l'intelligence en action dans la vie quotidienne. Une troisième partie est consacrée à l'analyse de l'évolution de l'intelligence pratique sur toute une durée de vie notamment pendant la vieillesse, avec une approche psychométrique. Les quatre dernières étudient les relations entre l'intelligence pratique et le type de culture et de société dans lesquelles elle se développe, entre l'intelligence et la communication (lecture/écriture, etc...).

Personnalité, affectivité

RIME (B.), dir., SCHERER (K. R.), dir.
Les émotions. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1989. 304 p., tabl., bibliogr. dissém. (Textes de base en psychologie.) ⚡ 15

Cet ouvrage propose une sélection de documents sur les phénomènes émotionnels. La 1ère partie est un bilan des théories des émotions (théories cognitives, du renforcement et de l'interruption de l'activation...). Les textes de la 2ème partie sont consacrés aux rapports entre émotions et cognition (textes de J. Piaget, K. R. Scherer, D. Martins). La 3ème partie est centrée sur l'émotion et les expressions de cette émotion (le visage, la voix). Les textes de la 4ème partie s'intéressent à l'expérience émotionnelle (J.-P. Sartre, B. Rimé...).

Psychopathologie et thérapeutiques

LEMAIRE (Jean-G.).

Famille, amour, folie : lecture et traitement psychanalytique des liens familiaux. Paris : Centurion, 1989. 331 p., bibliogr. (5 p.). (Païdos.) ⚡ 11

Ce livre est conçu pour être une "base de réflexion en faveur d'une meilleure compréhension des phénomènes mis en évidence récemment dans le champ de la psychologie clinique par la pratique des thérapies familiales et de couple". L'auteur, psychiatre et psychanalyste, a organisé son ouvrage autour de trois parties. La première est une réflexion sur l'évolution des conceptions qui sont à l'origine des thérapies familiales et sur ce que ces dernières viennent d'introduire dans la compréhension psychopathologique. La deuxième partie est centrée sur l'abondance des observations que peut recueillir le clinicien et sur les manières possibles de les classer en signes donnant sens à la vie familiale. La troisième partie montre comment ces signes peuvent être utilisés à des fins thérapeutiques.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

JODELET (Denise), dir.
Les représentations sociales. Paris : PUF, 1989. 424 p., bibliogr. (16 p.). (Sociologie d'aujourd'hui.) ⚡ 21

Cet ouvrage se divise en trois parties. Dans la 1ère, sont examinées quelques relations que le domaine d'étude des représentations sociales entretient avec d'autres domaines ou disciplines de recherche : la psychanalyse, l'anthropologie, le langage, la logique naturelle, la sociologie et la sociolinguistique. La deuxième partie est centrée sur l'étude psychosociologique des représentations sociales, sur ses relations avec des concepts centraux de la psycholo-

gie sociale, sur l'articulation du traitement des représentations sociales avec celui des attitudes, des prototypes, de l'attribution sociale. La troisième partie est consacrée à la façon dont les représentations sont abordées dans des champs de recherche ou d'application spécifiques : l'anthropologie médicale, les professions psychologiques, l'enfance, le développement cognitif, le champ éducatif, l'économie, la mise en visibilité de la science.

MONTEIL (Jean-Marc).

MOSCOVICI (Serge), préf.

Eduquer et former : perspectives psychosociales. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1989. 225 p., tabl., bibliogr. (17 p.). (Vies sociales ; 4.)

☞ 22

A la lumière d'exemples issus de la recherche fondamentale en psychologie sociale, l'auteur cherche à faire percevoir d'une façon différente certains aspects de l'éducation et de la formation : Pourquoi et comment nos évaluations d'autrui sont-elles sensibles aux circonstances et aux situations sociales ? Pourquoi tel groupe jusqu'alors solidaire rompt-il sans raison apparente une cohésion sociale apparemment immuable ? Le développement de la compétence intellectuelle et l'amélioration des performances cognitives ont-ils un rapport avec les situations et interactions sociales que vivent les individus ?...

Psychosociologie et éducation

COUDRAY (Léandre).

Améliorer la relation enseignants-enseignés. Paris : Editions d'organisation, 1989. 157 p., bibliogr. (5 p.). Index. (Les guides du métier d'enseignant.)

☞ 23

L'auteur prône ici de nouvelles relations entre enseignants et enseignés qui, selon ses termes, devraient faire l'objet de la considération gratifiante de l'enseignant, se sentant ainsi reconnu sur un plan social et personnel. A partir des principaux modes d'influence éducative recommandés par les éducateurs au cours de l'Histoire, il dégage

les principaux types de rapports humains pratiqués par les enseignants avec les enseignés ; le manque de reconnaissance de l'enseignant semble confirmé par des enquêtes réalisées auprès d'institutrices et d'éducateurs spécialisés. Il analyse ensuite les déterminants sociaux et individuels qui induisent et façonnent le phénomène de considération du ou des élèves par les enseignants. Il développe enfin une série d'arguments qui devraient convaincre les enseignants que la considération des enseignés est une clé essentielle de la réussite scolaire et post-scolaire (une approche philosophique du rapport enseignant-enseigné ; une perspective de transformations radicales de la socialisation des élèves ; une autre lecture possible des effectifs humains).

HERAUD (Brigitte).

Les parents et l'école. Paris : CNDP, 1989. 40 p. (Références documentaires ; 48.) ☞ 32

Cette bibliographie analytique comporte des analyses d'ouvrages et d'articles de périodiques récemment parus sur le sujet (depuis 1983 environ). Dans une première partie, le lecteur trouvera des références de documents sur la manière dont les parents se représentent l'école et ce qu'ils en attendent ; puis dans une seconde partie, lui sont proposées des références sur des témoignages de parents délégués, militant dans des associations ou actifs à titre individuel ; la troisième partie est consacrée aux aspects relationnels entre la famille et l'école, d'un point de vue plus psychologique et moins institutionnel. Des index complètent cette bibliographie (auteurs, éditeurs, revues), ainsi que des annexes, comprenant notamment des guides récents à l'usage des parents.

JUBIN (Philippe).

L'élève tête à claques. Paris : ESF, 1988. 186 p., bibliogr. (3 p.). (Science de l'éducation.) ☞ 11

L'expression "élève tête à claques", que l'on ne peut plus supporter, est révélatrice d'une situation de crise au sein de la classe, dans la relation maître-élève. A partir d'entretiens

réalisés auprès d'enseignants, l'auteur étudie d'abord la représentation de l'élève tête à claques dans le discours des enseignants, que ce soit dans son comportement physique ou dans son travail scolaire ; les réactions de l'enseignant face à cette situation (la tentative de contrôle, la fatigue...). Cette situation amène l'enseignant à se remettre en question, elle peut être le reflet de sa propre insécurité ou de sa propre angoisse. Dans une seconde partie, à partir d'enquêtes réalisées auprès d'instituteurs(trices), Ph. Jubin s'interroge sur le profil de l'enfant tête à claques ; si l'on ne peut établir une typologie physique, il ressort par contre que le critère de l'origine socio-culturelle dans la représentation de l'enfant tête à claques a un seuil de signification très élevé, bien que l'enquête montre que ces élèves n'ont pas un comportement plus perturbant que les autres. Pour briser ce face à face, l'enseignant ne peut qu'agir sur lui-même ou sur l'organisation dans la classe.

POSTIC (Marcel).

L'imaginaire dans la relation pédagogique. Paris : PUF, 1989. 161 p., bibliogr. (5 p.). (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✎ 11

Les structures de la communication enseignant-enseigné ont été éclairées dans l'ouvrage antérieur de M. Postic. Cependant, des zones d'ombre subsistent : préserver son autonomie devient une nécessité pour l'élève, plus il avance dans la scolarité. Les enseignants déclenchent des fantasmes d'amour et de haine : l'imaginaire serait ainsi peuplé de représentations symboliques du réel. Comment le rationnel et l'imaginaire interviennent-ils dans la construction de la personnalité de l'enfant ? Pour amener l'élève à exprimer ses désirs et ses peurs, lui sont présentés des épreuves projectives, des récits, des allégories animales. Dans ses activités symboliques, l'expression de soi peut se faire, les conflits s'exprimer : dans l'épreuve des "Allégories animales", l'enfant communique à autrui un "fantasme conscient", préparant un autre cheminement à l'intérieur de la situation éducative.

G - SEMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

BOYER (Henri).

L'écrit comme enjeu : principe de scription et principe d'écriture dans la communication sociale. Paris : Didier ; Saint-Cloud : CREDIF, 1988. 105 p. bibliogr. dissém. (Essais.) ✎ 23

Sous la diversité des motivations, des rhétoriques, l'auteur se propose d'observer les multiples manifestations de deux principes régulateurs de l'ordre scriptural : le principe de scription et le principe d'écriture, qui s'opposent d'un triple point de vue : linguistique, sociolinguistique, pragmatique. L'éclairage socio-pragmatique d'un certain nombre de textes (annonces, horoscopes, récits de vie, articles de presse...) permet d'apprécier l'aptitude du sujet-scripteur à résister à la constante normalisation des pratiques scripturales dans la communication sociale. L'auteur, en conclusion, souligne, sans revenir sur l'importance légitime d'une pédagogie de l'oralité, qu'il convient de ne pas oublier que le sujet "parlant" est amené à être lecteur et sujet "écrivain". "Que de sa formation en matière de communication écrite dépendra sa plus ou moins grande aisance à se situer dans l'ordre scriptural".

Sémiologie et communication

BATESON (Gregory), RUESCH (Jurgen). WATZLAWICK (Paul), préf., DUPUIS (Gérald), trad.

Communication et société. Paris : Le Seuil, 1988. 346 p. Index. ✎ 12

Pour N. Wiener, le monde est une "myriade de messages" : le concept d'information permet de le conceptualiser différemment. J. Ruesch, professeur de psychiatrie, et G. Bateson, spécialiste de l'anthropologie culturelle font ici converger théorie des jeux, psychologie expérimentale, cybernétique, théorie des systèmes et théorie des types logiques pour élaborer une théorie de la communication, devenue "matrice sociale de la

vie moderne". Ecrit en 1967, ce livre anticipe sur l'évolution technologique, le développement des mass-média, l'interaction homme-machine. Le champ psychiatrique et le champ social sont ici privilégiés. La communication serait le seul modèle scientifique permettant d'expliquer les aspects physiques, intrapersonnels, interpersonnels et culturels des événements en un même système. Sous cet angle, les notions de culture, de groupe social, de valeurs sociales sont analysées.

MARIET (François).

Laissez-les regarder la télé : le nouvel esprit télévisuel. Paris : Calmann-Lévy, 1989. 232 p. ₣ 4

La télévision, emblème de l'âge médiatique, est souvent perçue comme un danger, comme la responsable de tous les maux, en premier lieu de l'abrutissement des enfants. Ses détracteurs en ignorent la spécificité, les conditions de la réception des images. Les éducateurs en dénoncent la nocivité : la télévision serait l'ennemie de l'école. L'auteur prend le parti ici de "laisser les enfants regarder la TV quand ils le souhaitent", mais aussi de les préparer à devenir des consommateurs avertis. Pour cela, nul besoin de présence étatique dans la réglementation télévisuelle, ni de protection contre les programmes étrangers. L'école et la télévision poursuivent des fins différentes, mais il faut une école de qualité pour former des téléspectateurs responsables : la manière de percevoir les émissions peut s'éduquer. Enfin, les critiques adressées à ce nouveau média cachent souvent d'autres problèmes de civilisation : crise de l'école, de l'urbanisme, censure..

Colloque de Cerisy. 1988.

Bateson : premier état d'un héritage. Paris : Le Seuil, 1988. 346 p., bibliogr. dissém. Index. ₣ 15

Dans la première partie des interventions à ce colloque, les auteurs ont tenté de cerner les différents schémas de pensée (manières de penser, de dire, de voir) de Bateson. Puis sont abordés les dialogues que Bateson entretenait avec diverses disciplines : généti-

que, physique, cybernétique... Dans la quatrième partie trois chercheurs se proposent d'utiliser certaines propositions de Bateson pour explorer les univers du social et du politique, éloignés des préoccupations de celui qu'on a appelé "un naturaliste", un homme qui regarde autour de lui. Enfin, la réflexion entreprise sur le "double bind" (la double contrainte) en psychothérapie est renouvelée pour faire le point sur les pistes qu'elle ouvre.

Sociolinguistique, ethnolinguistique

BAKER (Colin).

Key issues in bilingualism and bilingual education. Clevedon ; Philadelphia : Multilingual matters, 1988. X - 222 p., tabl., bibliogr. (20 p.). Index. (Multilingual matters ; 35.) ₣ 21

Cet ouvrage examine trois questions au centre des préoccupations des parents et éducateurs concernés par une double appartenance culturelle, linguistique : 1) l'enfant sera-t-il désavantagé s'il devient bilingue ? 2) L'enfant souffrir a-t-il d'une éducation utilisant deux langages ? (ces deux premières questions étant assorties d'un préjugé négatif) 3) N'est-il pas vital de désirer une éducation bilingue plutôt que de la subir légalement ? Les deux premiers chapitres sont centrés sur les rapports entre le bilinguisme et l'intelligence, le développement cognitif. Les deux suivants rendent compte de l'éducation bilingue au Royaume-Uni et en Amérique de Nord. Les deux derniers chapitres étudient les recherches sur l'influence de la motivation, des attitudes individuelles dans la préservation du bilinguisme.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTE, SEXUALITE

Biologie, médecine

Les rythmes de vie de l'enfant et le sport à l'école. Paris : CNOSF, 118 p., ill., bibliogr. dissém. ☞ 22

La France compte plus de 13 millions de licenciés sportifs mais il semble que ce phénomène soit davantage le fruit d'une mode que d'une éducation primaire. Pour le Comité Olympique français, organisateur de ce symposium international, le sport doit être enseigné dès l'école primaire, il doit être partie prenante d'une éducation adaptée au jeune, construite à partir de ses besoins propres. Ce symposium a réuni de nombreux chercheurs en chronobiologie qui présentent leurs recherches sur les rythmes de l'enfant et les rythmes scolaires. Sont également proposés un compte rendu d'expérience d'aménagement du temps scolaire, un panorama de l'organisation scolaire à l'étranger, la position des enseignants, des parents d'élèves... Trois constatations s'imposent : il faut construire un système éducatif qui privilégie les réalités du développement de l'enfant, aménager les rythmes de l'enfant, affirmer le rôle essentiel de l'éducation physique et du sport dans le développement harmonieux de la personnalité.

THOMAS (Raymond), ECLACHE (Jean-Paul), KELLER (Jean).

Les aptitudes motrices : structure et évaluation. Paris : Vigot, 1989. 181 p., fig., bibliogr. (11 p.). Index. (Sport + enseignement ; 117.) ☞ 22

Dans les différentes approches de la modélisation de la performance, individuelle ou collective, les capacités physiques jouent le rôle central. L'objet de ce livre est d'étudier le "noyau dur" de la performance : les capacités motrices. Après avoir dressé un historique des recherches effectuées sur ce thème, les auteurs examinent les points de vue de divers spécialistes : 1) le psychologue ; les auteurs décrivent en détail les travaux d'Ed-

win Fleishman qui a travaillé sur deux domaines de la motricité : le domaine perceptivo-moteur et la motricité athlétique ; 2) l'entraîneur ; l'accent est mis sur les recherches centrées sur les aptitudes physiques liées à l'entraînement (les relations entre les capacités coordinatives et conditionnelles, les composantes de la force ...) ; 3) le physiologiste ; les auteurs étudient ici les bases physiologiques de l'aptitude physique, les techniques d'analyse des facteurs de l'aptitude.

Santé, éducation sanitaire

La santé des jeunes. Vauresson : CFEES, 1988. 212 p., bibliogr. dissém. ☞ 15

Le compte-rendu de ces journées d'études qui ont réuni des personnels de l'Éducation surveillée, des magistrats, des soignants, en octobre 1987, s'organise autour de trois axes : 1) L'adolescent dans le contexte social actuel ; des bouleversements ont affecté la famille, les rapports sociaux, l'adolescence elle-même. Le corps devient alors la cible privilégiée d'expression d'un malaise, d'une angoisse existentielle. 2) Les professionnels et le cadre institutionnel : à partir du contexte juridique de l'intervention judiciaire, les auteurs réfléchissent sur quelques-uns des lieux où la solitude des parents et des jeunes rencontrent l'intervention sociale soignante, éducative ou répressive : le juge, l'hôpital, la prison, l'équipe éducative. 3) Toxicomanies (utilisation des solvants) et MST, dont le Sida.

K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Description des systèmes d'enseignement

TWINING (John), éd., NISBET (Stanley), éd., MEGARRY (Jacquetta), éd.

World yearbook of education 1987 : vocational education. London : Kogan

Page ; New-York : Nichols, 1987. 318 p., tabl. Index. ✎ 23

L'Annuaire Mondial de l'Éducation de 1987 est consacré à la description des systèmes, des structures et des institutions de formation professionnelle ainsi qu'à la formation de ses enseignants. À travers des études de cas, on voit comment ces institutions répondent, directement ou indirectement aux pressions des changements technologiques et économiques, les changements dans l'attitude vis-à-vis de l'apprentissage et du monde du travail. Ces études sont issues de pays ayant des besoins, des problèmes très différents (Afrique, Europe, État-Unis, Brésil, Australie...).

VOISIN (André).

La formation professionnelle en France. Luxembourg : CEE, 1988. 195 p., tabl., bibliogr. (7 p.). ✎ 4

Cet ouvrage décrit le système de formation professionnelle en France (ce terme recouvrant l'enseignement technique et la formation continue) : la formation scolaire et la formation professionnelle initiale (enseignement professionnel et technique, système d'apprentissage) ; la formation professionnelle post-scolaire des jeunes (Pactes pour l'emploi, les formations en alternance) ; la formation professionnelle continue (le congé individuel de formation, les politiques régionales...) ; les compétences (interministérielles, nationales, régionales) de formation professionnelle initiale et continue ; le financement...

Réformes et innovations de l'enseignement

BAKER (Catherine).

Les cahiers au feu. Paris : Barrault, 1988. 463 p. ✎ 61

Certains parents ont choisi de ne pas envoyer leurs enfants à l'école. L'auteur a choisi d'enquêter auprès de ceux qui remettent en cause l'instruction obligatoire aussi bien que l'école. Elle dresse un tableau historique et international des expériences de non-scolarisation et présente les résultats de son en-

quête : pourquoi cette décision de ne pas fréquenter l'école ? Comment fonctionnent ces écoles parallèles où vont les enfants ? Comment y apprend-t-on ? Les enfants ont été également interrogés : comment appréhendent-ils cette éducation ? La dernière partie est une réponse aux détracteurs de cette éducation qui reprochent aux parents de constituer une génération d'analphabètes, marginalisés, asociaux, et pour qui école parallèle = privilège de classe.

ROCARD (Michel), préf.

La France, l'Europe : Xe plan 1989-1992. Paris : La Documentation française, 1989. 256 p. (Le livre de poche ; 6704.)

✎ 23

Sont ici présentés les choix qui seront ceux du gouvernement d'ici 1992. L'accent est mis sur un nombre limité d'actions dans des domaines prioritaires, assortis d'engagements précis du gouvernement : l'emploi, l'Europe, la solidarité, le service public, la recherche, l'éducation et la formation. Le développement de l'ensemble éducation et formation est défini comme "grand chantier prioritaire". Deux points sont mis en exergue : l'amélioration de la formation initiale de l'école à l'université, l'accroissement de l'efficacité de la formation professionnelle initiale et continue.

Administration et gestion de l'enseignement

DURAND-PRINBORGNE (Claude).

L'administration scolaire. Paris : Sirey, 1989. 204 p., bibliogr. (4 p.). Index. (L'administration.) ✎ 4

Cet ouvrage a pour objectif de montrer la façon dont est administré en France l'enseignement scolaire (préscolaire, primaire et secondaire). Sont successivement présentés : l'intervention de l'État ; les responsabilités du ministre ; les collaborateurs du ministre ; les recteurs d'académie ; le département ; la région ; la commune ; les établissements privés ; l'administration des établissements ; les administrés.

KOGAN (Maurice).

Education accountability : an analytic overview. London ; Melbourne ; Sydney : Hutchinson, 1986. 178 p., bibliogr. (24 p.). Index. 12

Cet ouvrage est issu d'une commission lancée par le Conseil de la recherche économique et sociale britannique. La première partie de l'ouvrage fait le point sur la politique actuelle de reddition des comptes, le contexte dans lequel se sont instaurés les modèles normatifs, les institutions chargées de rendre des comptes. La deuxième partie présente les théories politiques de reddition des comptes dans les pays démocratiques (en Grande Bretagne, le débat sur la nécessité d'accroître ou non la responsabilité des participants au système éducatif a commencé il y a 15 ans, en période de crise). Pour M. Kogan, la façon de rendre des comptes reflète les valeurs défendues par le système et par les éducateurs. Malgré un contexte quelque peu différent - les pays anglo-saxons ont une tradition d'autonomie des établissements scolaires - cette étude est instructive pour nous et intéresse l'ensemble de la Fonction publique.

L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Innovations et formations. Réflexions sur le second degré (CRDP Rouen), 1988. n° 3, 136 p., bibliogr. dissém. 23

Basées sur les résultats d'une série d'enquêtes, les contributions de ce numéro spécial portent sur les points suivants : la rénovation des collèges ; l'informatique dans l'enseignement secondaire ; la formation des enseignants ; les cercles de qualité.

REYNOLDS (David), SULLIVAN (Michaël), MURGATROYD (Stephen).

The comprehensive experiment : a comparison of the selective and non-selective system of school organization. London ; New York ; Philadelphia : Falmer, 1987. VII-155 p., tabl., bibliogr. (8 p.).

Index. (School organization and improvement series.) 11

Les écoles secondaires polyvalentes, créées en 1967, ont rapidement couvert 80 % de la scolarisation secondaire d'état des élèves britanniques. Elles ont subi de vives controverses et furent souvent jugées responsables d'une baisse de rendement scolaire et d'un manque de contrôle des élèves aboutissant au désordre. Mais il y eut peu d'études objectives et quantitatives de ces effets. Cet ouvrage compare les résultats respectifs des deux systèmes d'enseignement - sélectif, non sélectif - dans une région du Pays de Galles où ils co-existent exceptionnellement. On a étudié un échantillonnage large d'une part, un échantillonnage d'enfants délinquants d'autre part. Il apparaît que les écoles sélectives ont un rendement scolaire légèrement supérieur, mais surtout une forte supériorité dans le domaine de la socialisation (attitude envers l'école, assiduité, discipline...).

Enseignement technique et agricole

CARDI (François).

Elèves de l'enseignement agricole public : origines sociales, motivations d'orientation, construction des projets professionnels. Paris : INRP, 1989. 140 p., annexes, bibliogr. (5 p.). (Etudes et recherches sur les enseignements technologiques.) 11

Les auteurs ont mené une série d'entretiens dans des établissements choisis en fonction de la diversité des zones et des régions agricoles où ils sont implantés, auprès d'élèves, filles et garçons, de toutes origines sociales (niveaux CAPA, BEPA, BTA, BTS). Ils ont étudié : 1) Les motivations de l'orientation vers l'enseignement agricole qui fournissent des données sur la stratégie scolaire des élèves et de leurs parents, sur l'échec scolaire et les mécanismes qui favorisent l'entrée dans cet enseignement. 2) Le rôle que joue la famille dans la détermination de l'orientation et de la scolarisation et dans les représentations du monde socio-professionnel.

3) Les stratégies d'insertion et les représentations du monde socio-professionnel. 4) Les lieux et conditions sociales et institutionnelles de construction des projets professionnels (exploitations annexées, stages en milieu réel).

SAVY (Hervé).

MINGAT (Alain), dir.

Du CAP au BP : les difficultés d'un changement de niveau dans la filière de formation agricole. Conséquences sur l'offre d'éducation. Dijon : IREDU, 1989. 201 p., tabl., bibliogr. (6 p.). (Cahier de l'IREDU.) ✎ 11

En 1992, le niveau de formation pour devenir agriculteur sera celui du Brevet de Technicien Agricole (niveau 4). En 1986, 17% de jeunes agriculteurs possédaient ce niveau; et une forte proportion éprouvait des difficultés pour obtenir la Capacité Professionnelle Agricole (niveau 5). Une réforme importante de l'offre de formation doit être envisagée. Les auteurs ont choisi d'évaluer les connaissances des sortants des CAP et entrants en BP afin de mieux connaître les problèmes que pose la connexion apprentissage-formation continue pour ensuite l'améliorer, et de préciser les difficultés que pose le "saut qualitatif" CAP-BP. Des stimulations ont été réalisées afin d'estimer les proportions d'apprenants qui se trouvent actuellement en difficulté et d'identifier leurs caractéristiques socio-démographiques; les auteurs ont évalué ce qu'il en serait dans le nouveau contexte réglementaire. Il apparaît que, si des mesures adaptées ne sont pas prises, un nombre conséquent de futurs jeunes agriculteurs risque d'éprouver des difficultés pour exercer le métier de son choix. Des mesures structurelles d'aménagement de l'offre d'éducation sont formulées dans la conclusion.

Enseignement supérieur

Les alternances dans l'enseignement supérieur : pratiques et perspectives européennes. Villetaneuse : ADMES, 1989.

180 p., bibliogr. (3 p.). (Cahiers de l'ADMES; 1.) ✎ 23

Bien que la professionnalisation des relations Universités-Entreprises, dont l'alternance constitue le volet pédagogique, soit au coeur des problèmes de l'enseignement supérieur, la pratique de l'alternance y reste encore marginale. Tel est le constat qui a servi de point de départ à ce séminaire européen de l'ADMES. La première partie de l'ouvrage est une description de pratiques d'alternance tant en formation initiale qu'en formation continue. La deuxième partie est axée sur la dimension européenne du problème de l'alternance, avec notamment une analyse des programmes COMETT, ERASMUS. La troisième partie est une série de communications qui présentent des expériences d'alternance. En annexe figurent un descriptif des programmes COMETT et ERASMUS et une bibliographie.

ARDOINO (Jacques), BERGER (Guy).

BAYER (E.), préf.

D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités. Paris : ANDSHA; Matrice, 1989. 234 p., bibliogr. (7 p.). Index. ✎ 23

Cet ouvrage, axé sur la théorie et la pratique de l'évaluation, a plusieurs entrées: il esquisse une théorie générale de l'évaluation, dans une optique à la fois méthodologique et épistémologique; il apporte des exemples d'évaluation des universités; il amorce une critique politique et scientifique d'une institution (le Comité National d'Evaluation). Trois études de cas (UER des Sciences de l'éducation à Strasbourg I et à Aix-Marseille I, Faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs des adultes (FOPA) de l'Université de Louvain en Belgique) étayent le propos. Il s'agit de distinguer "l'évaluation processus dialectique d'analyse de la complexité et le contrôle, assujetti à la logique de la preuve et à la recherche de la conformité". Un lexique de termes utilisés dans le champ des sciences de l'homme complète le texte.

PHILIP (Christian), dir., LUKASZEWSKI (Jerzy), préf.

L'enseignement supérieur et la dimension européenne. Paris : Economica, 1989. 131 p. (Travaux de la CEDECE.) n° 23

En mars 1988, la Commission pour l'Étude des Communautés Européennes a réuni près de 150 universitaires de différents pays de la Communauté. Ce document propose les textes des rapports présentés à l'occasion de cette journée d'étude. Ils ont été regroupés sous deux rubriques : 1) La reconnaissance mutuelle des formations, diplômes et titres professionnels de niveau universitaire (l'enseignement supérieur et le champ d'application du Traité CEE l'approche sectorielle initiale en matière de reconnaissance mutuelle des formations professionnelles de niveau universitaire...). 2) La mobilité des professeurs et des étudiants (les échanges bilatéraux d'étudiants, le programme ERASMUS, l'Institut universitaire européen de Florence...).

Education des adultes, formation continue

BEILLEROT (Jacky).

Voies et voix de la formation. Paris : Editions universitaires, 1988. 93 p. (Savoir et formation ; 1.) n° 5

Cet essai se présente sous la forme de maximes et de réflexions sur la formation des adultes. Cette démarche souvent métaphorique offre au lecteur "un chemin de méditation" sur lequel la formation apparaît non seulement comme activité de connaissance aux enjeux individuels et collectifs mais aussi comme aventure énigmatique d'un sujet à la recherche de son unité.

GLIKMAN (Viviane).

Évolution d'une politique en matière de technologie éducative : histoire de "RTS/Promotion", une expérience de télévision éducative pour adultes (1964-1985). Paris : INRP, 1989. 2 vol., 806 p., bibliogr. (41 p.) n° 11

Durant une vingtaine d'années, des émissions de télévision éducative pour adultes (longtemps désignées sous le nom de "RTS/Promotion"), produites par un établissement du ministère de l'Éducation nationale, le CNDP (ex-IPN, ex-OFRATEME), ont été diffusées sur le réseau de télévision nationale à l'intention de publics peu ou moyennement scolarisés. Cette expérience peut, rétrospectivement, être considérée comme un échec, dans la mesure où elle a été interrompue après n'avoir que très momentanément atteint ses objectifs. Le but de ce travail a été, au fur et à mesure d'une chronologie de l'action, de chercher à comprendre les causes de son évolution et de son échec, afin de déterminer si celui-ci condamne toute nouvelle tentative comparable, question aujourd'hui d'actualité, ou si, hypothèse de l'auteur, il est d'abord imputable à l'influence négative du contexte sur les orientations.

PAILHOUS (Jean), dir., VERGNAUD (Gérard), dir., CURIEN (Henri), préf.

Adultes en reconversion : faible qualification, insuffisance de la formation ou difficultés d'apprentissage ? Paris : La Documentation française, 1989. 102 p. n° 23

Le but de ce rapport est de dresser un état des connaissances et de dégager des axes de recherche sur la formation des adultes dits de bas niveau de qualification (BNQ) dans le domaine de la psychologie cognitive. La 1ère partie est une analyse socio-économique de cette catégorie de travailleurs : de quoi parle-t-on à propos de formation de BNQ ? A quel problème particulier de formation cette population est-elle confrontée ? La constitution d'une catégorie BNQ renvoie à la convergence de 3 phénomènes interdépendants : un processus de rejet de l'appareil éducatif, un processus de sélectivité à l'embauche, des mécanismes de concurrence sur le marché de l'emploi. Dans la 2ème partie sont décrites des méthodes (ARL et PEI, Tanagra) et des expériences de formation (Melle, ACPM), afin de dégager leurs points positifs. En conclusion, sont énoncés un certain nombre de propositions : collaboration

plus étroite praticiens-chercheurs dans les recherches, sur la formation des BNQ, contenus et méthodes de formation plus adaptés, nécessité de recherche sur les déficits cognitifs et sur le processus de formation lui-même.

M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants

DELAIRE (Guy), ORDONNEAU (Hubert).

Enseigner en équipe. Paris: Editions d'organisation, 1989. 141 p. (Les guides du métier d'enseignant.) n° 9
Cet ouvrage a pour objectif de permettre aux enseignants, qui le souhaiteraient, de mettre sur pied une formule de travail en équipe, qui peut prendre plusieurs formes : enseignants-non enseignants, enseignants-élèves... Les auteurs décrivent le processus qui peut aboutir à une équipe : sa création, qui doit prendre en compte les compétences des participants, leurs affinités, les objectifs de travail ; les outils, institutionnels et non-institutionnels, dont peut disposer l'équipe. Pour être pleinement efficace, cette équipe devra être formée aux techniques de communication, de coopération, aux techniques de l'organisation, à la dynamique de groupe, à la gestion du temps. En annexe, est proposé un exercice de prise de décision.

Formation des enseignants

ALLAL (Linda), CARDINET (Jean), FURTER (Pierre), MARC (Pierre), PERRET-CLERMONT (Anne-Nelly), TSCHOUMY (Jacques-André).

La formation continue des chercheurs : journée d'études du 12 décembre 1986.

Neuchâtel : IRDP, 1988. 56 p. n° 23
Pour fêter les quinze ans de la création du Groupe de Chercheurs Romands, les participants à cette journée d'études ont décidé de réfléchir sur la formation continue des chercheurs : quels ont été les apports de la Société

de Suisse pour la Recherche en Education ? Quels sont les types de formation continue existants ou envisageables ? Les aspects psychologiques liés à l'idée de formation continue ; les problèmes de relève.

Analyse des pratiques et formation des enseignants. Les sciences de l'éducation, 1988. n° 4-5, 219 p., bibliogr. dis-sém. n° 15

Sept articles constituent ce numéro spécial : (M. Postic) Evolution des buts et méthodes d'observation et d'évaluation en formation des enseignants ; (G. Mottet) L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques : une hypothèse de formation... ; (M. Altet) L'analyse des pratiques enseignantes : stabilité et variabilité des styles d'enseignement ; (M. Crahay) L'analyse des processus d'enseignement : bilan des recherches menées par le SPE de Liège ; (E. Charlier) Caractéristiques et facteurs explicatifs des décisions de planification d'un cours ; (M. C Ferrao Tavares) L'analyse des comportements non verbaux des enseignants : son introduction en formation ; (J.-P. Rolland) Relations entre attitudes pédagogiques et attitudes sociales, valeurs, dimensions de personnalité.

BOURDONCLE (R.), dir., ZAY (D.), dir.

La collaboration entre école normale et université dans la formation des enseignants du premier degré. Paris : INRP, 1988. 317 p., bibliogr. (3 p.). n° 11

Entre 1975 et 1985, la nécessité pour les élèves-maîtres d'obtenir un diplôme d'enseignement universitaire général du 1er degré a contraint les écoles normales et les universités, qui s'étaient à peu près ignorées jusque-là, à collaborer pour la formation initiale des instituteurs. Comment les universitaires et les professeurs d'école normale chargés de la mettre en oeuvre ont-ils vécu cette collaboration ? Quel bilan en ont-ils fait ? Les auteurs ont eu des entretiens semi-directifs avec 27 d'entre eux, choisis dans 5 académies et 3 disciplines différentes (histoire, mathématiques, sciences de l'éducation). La quasi-totalité des interlocuteurs a souligné les difficultés de la collaboration ; les concerta-

tions trop faibles, le plus souvent réduites à des répartitions d'horaire et de contenu ; l'émiettement fantastique de formations défilées, dû en particulier à la spécialisation des universitaires et à la multiplication des intervenants ; le mécontentement de la plupart des participants, y compris les normaux.

MOYNE (Albert), ARTAUD (Jean), BARLOW (Michel).

PERETTI (André de), préf.

Formation et transformation de l'enseignant : vers une pratique renouvelée de la pédagogie. Lyon : Chronique sociale, 1988. 191 p. (Formation.) ✻ 9

Les auteurs ont mené pendant 4 ans une expérience de formation dans l'académie de Lyon auprès d'enseignants du second degré. Dans la 1ère partie de l'ouvrage ils décrivent, non l'expérience, mais les caractères généraux de la stratégie mise en oeuvre : l'historique et la présentation du dispositif de formation, les principes de base de cette action (principe de complémentarité, les universaux pédagogiques), le bilan de l'expérience. Dans une seconde partie, sous forme de fiches, ils proposent des matériaux utilisables par le lecteur pour son propre projet de formation : pistes pour la formation des enseignants (points de repère pour la réflexion, orientations pour tout enseignant qui cherche à se former) ; outils pour la formation des enseignants (où sont notamment présentées, dans leur déroulement, les grandes lignes d'un stage).

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

BIRET (Jean).

Les relations entre les établissements scolaires du second degré et l'environnement. Paris : CEREQ, 1988. 115 p., bibliogr. (1 p.). (Etudes : formation, qualification, emploi ; 41.) ✻ 11

Ce document analyse les relations que les établissements du second degré nouent avec l'environnement (entreprises, services, organismes d'études...) quelles qu'en soient les modalités (séquences éducatives, PAE...). Une enquête a été réalisée auprès d'une vingtaine d'établissements. La première partie examine pour chaque catégorie d'établissement (collège, LP...) les actions d'ouverture conduites à divers titres et différentes caractéristiques concernant l'histoire, la structure pédagogique, le type de recrutement. Dans la seconde partie, les auteurs étudient comment les stratégies d'ouverture mises en place peuvent permettre de trouver de nouvelles voies pour faire face aux difficultés résultant de l'éclatement des processus éducatifs dans le temps et l'espace, (séparation entre le processus de formation à l'école et le monde extérieur ; entre la formation et la vie de travail ; à l'intérieur du système de formation lui-même). Le développement des réalisations en cours, de pratiques nouvelles dépend du système éducatif mais aussi de ses partenaires : le système productif, compte tenu de son hétérogénéité, pourra-t-il fournir suffisamment de terrains de stages qualifiants ?

COMBES (Marie-Christine).

Alternance et insertion professionnelle. Paris : CEREQ, 1988. 68 p., tabl., bibliogr. (2 p.). (Etudes : formation, qualification, emploi ; 36.) ✻ 23

Ce dossier est une synthèse des données et analyses existantes, principalement au CEREQ, sur les formations en alternance. Le premier chapitre traite de l'articulation entreprise-centre de formation d'après l'exemple de l'apprentissage. Le deuxième examine les conditions d'insertion à l'issue des différentes formations en alternance. Le dernier chapitre traite du cheminement professionnel. En annexe est proposé un panorama, descriptif, des différentes formations en alternance.

DANVERS (Francis).

HUTEAU (Michel), préf.

Le conseil en orientation en France. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1988. 272 p.,

bibliogr. (25 p.). (Orientation ; 4.)
 ✎ 13

La 1ère partie, historique, de cet ouvrage retrace les grandes étapes de l'orientation professionnelle des jeunes et de l'organisation scolaire en France au 20e, en tenant compte du contexte économique, de l'état de la scolarisation, de la législation, des réflexions théoriques et des pratiques dominantes. Cinq périodes sont analysées : Entre-deux guerres ; 1944-1955 ; 1956-1964 ; 1965-1973 ; 1974-1985. La 2ème partie est une étude sur le conseil d'orientation : que recouvre la notion de conseil ? Quelles sont les modalités de guidance en orientation scolaire et professionnelle ? Quels sont les facteurs pesant sur la genèse des choix scolaires et professionnels ? Quelle en est la signification sociale et politique ? En annexe figurent une bibliographie très complète sur le sujet, les principaux textes législatifs, le code de déontologie, les statut et organisation des services d'orientation.

DURU-BELLAT (Marie).

Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1988. 199 p., tabl., graph., bibliogr. (6 p.). (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✎ 22

A partir des résultats des travaux menés dans le cadre de l'IREDU et des recherches et réflexions théoriques de sociologues de l'éducation français et étrangers, sur les phénomènes d'orientation, l'auteur cherche à analyser la place et la responsabilité des phénomènes d'orientation dans la genèse des inégalités des carrières scolaires. Elle étudie successivement : l'orientation scolaire dans son contexte ; l'orientation : un déroulement et ses effets ; les mécanismes de l'orientation ; les facteurs "écologiques" ; l'impact de variables institutionnelles sur les phénomènes d'orientation. Si tous ces travaux permettent de conclure au rôle de "l'institution orientation" sur les inégalités sociales des carrières scolaires, ils soulignent l'importance des stratégies familiales (la demande des familles est fondamentalement sociale et

non plus pédagogique) dans ce processus : "la variété des carrières scolaires n'a pas principalement pour origine les inégalités sociales d'acquisition et de réussite à l'école". On peut donc s'interroger sur l'idée même d'orientation scolaire ou professionnelle.

GUICHARD (Jean), PIEROTTI (Martine), SCHEURER (Edith), VIRIOT (Monique), HUTEAU (Michel), préf.

Orientation éducative de la sixième à la troisième : objectifs, méthode, évaluation d'une expérience en collège. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1988. 256 p., tabl. (Orientations.) ✎ 11

Est-il possible par une action continue tout au long des 4 années du collège, d'aider les élèves à construire un projet notamment professionnel, susceptible de donner davantage de signification à la scolarité et d'induire une plus forte motivation pour s'investir dans les études ? Pour répondre à cette question, les auteurs ont choisi d'"accompagner" des collégiens de Cirey-sur-Vezouze (Vosges), dans une région qui cumule les handicaps économique, social et scolaire. Ils ont adopté un programme d'orientation éducative inspiré de la méthode ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Professionnel). La 1ère partie de l'ouvrage est une présentation des objectifs et des principes pédagogiques généraux, et des exercices proposés aux élèves. La 2ème partie est consacrée à l'évaluation de ce programme, par une double observation de 3 groupes d'élèves. Pour les élèves du groupe témoin, cette expérience semble être positive sur 3 points : enrichissement certain de leurs représentations professionnelles, légère amélioration de leur description de soi, augmentation de leur estime de soi.

L'insertion sociale et professionnelle des jeunes : contributions de l'orientation. 1. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1988. pp. 1-212, tabl., fig., bibliogr. dissém. ✎ 15

Ce premier volume reprend les conférences du 12ème congrès mondial de l'orientation : Réflexions sur l'accès des jeunes à l'activité

dans une société en mutation. Reconceptualizing counselling : sociodynamic perspectives. Les dimensions psychologiques du développement vocationnel. Comment analyser et évaluer les interventions éducatives afin d'améliorer leur efficacité ? New technologies in career guidance : the interactive computer. Planification, sélection, orientation. Les deux tables rondes ont eu pour thèmes : Insertion des jeunes dans les pays industrialisés avancés. Evolution institutionnelle des services d'orientation et d'emploi.

L'insertion sociale et professionnelle des jeunes : contributions de l'orientation. 2 et 3. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1989. pp. 213-1004, tabl., bibliogr. dissém. n° 15

Ce double volume reprend les contributions des divers participants à ce congrès. Les sujets abordés ont été divers : Certificat de capacité d'insertion professionnelle. Environnement de l'emploi et orientation. L'orientation et l'insertion des jeunes par la formation en alternance. L'aide à la recherche d'emploi : un élément moteur d'une politique d'établissement. L'évaluation du conseiller d'orientation. Le passeport formation - emploi. Les politiques d'insertion : leur évolution, leurs objectifs, leur rôle social. Formation des formateurs à l'orientation et à l'élaboration d'un projet professionnel.

Emploi

BAILLY (Pierre), FAIVRE (Denise), PATUREL (Eliane), PRINCE (Jean-Marc), VI-GEZZI (Michel), WENDENBAUM (Roland).

NITKOWSKI (Jean), préf.

Cohérence emploi-formation : une enquête auprès de 1000 entreprises de l'Isère. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1988. 176 p. (Influences.)

n° 11

Cette enquête menée auprès d'un échantillon représentatif de 1000 entreprises de l'Isère

a pour objectif d'analyser l'évolution des emplois dans les années écoulées et d'appréhender les évolutions d'emplois envisagées dans les deux années à venir. Sont mises en évidence les qualités demandées en matière d'embauche : le profil type est celui du travailleur responsable, ayant une conscience professionnelle, des compétences pour prendre des décisions, une aptitude à la communication. On assiste à une forte croissance des emplois dans les PME, le secteur tertiaire et à un accroissement de la demande de qualification, du BTS (secteur des biens d'équipement et de consommation) au Bac minimum (secteur tertiaire). Ces éléments sont le reflet de changement dans les stratégies économiques des entreprises. Cette enquête montre également une certaine insatisfaction des entreprises quant à la formation de leurs futurs salariés : si le système éducatif répond bien à sa mission pour ce qui concerne les formations initiales de base, il ne semble pas donner une culture technique générale suffisante ni une connaissance de l'activité concrète de travail.

Je veux devenir quelqu'un : étude-action sur le retour des jeunes en formation initiale. Lille : CRDP, 1988. 133 p. n° 11

Cette enquête a été menée auprès de jeunes ayant repris des études après une période d'inactivité, dans la région de Dunkerque. Est d'abord tracé le portrait de ces jeunes : qui sont-ils ? quels sont les éléments les ayant poussés à reprendre une formation ? L'enquête s'est ensuite intéressée aux points de vue des acteurs de l'institution éducative (censeur, proviseur, enseignant) et au rôle joué par la Mission Locale dans ce processus. Cette expérience réussie permet de dégager trois axes d'actions prioritaires : la question du statut de l'élève ou de l'adulte bénéficiant d'une éducation récurrente ; les procédures d'amélioration de l'accueil, du suivi individuel, du soutien sont à développer au sein des établissements scolaires accueillant ces jeunes ; améliorer la collaboration entre établissements scolaires et partenaires extérieurs.

LAUGLO (Jon), éd., LILLIS (Kevin), éd.
Vocationalizing education : an international perspective Oxford ; New-York ; Toronto : Pergamon, 1988. VIII-339 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. (Comparative and international education series ; 6.) ✎ 23

A partir des années 80 non seulement les pays en voie de développement mais aussi les pays riches se sont tournés vers une prévalence de l'enseignement professionnel et des aspects techniques du curriculum. Ceci est dû en partie au besoin de compenser l'insuffisance d'articulation entre le système scolaire et le marché du travail et l'extension du chômage des jeunes. La mise en place de cette réforme coûteuse est néanmoins difficile en période de récession économique. Cet ouvrage, qui regroupe des contributions à la Conférence sur la professionnalisation de l'éducation, dévoile les contextes politiques et économiques de l'élaboration des objectifs dans différents pays et ceux de la formation des politiques de réforme de l'enseignement secondaire et technique.

TOURAINÉ (Alain), HARTMANN (Jürgen), HAKIKI-TALAHITE (Fatima), LE THANH KHOI, LY (Boubakar), BRASLAVSKY (Cecilia), VARGAS FORONDA (Oscar):

Quel emploi pour les jeunes ? : vers des stratégies novatrices. Paris : UNESCO, 1988. 277 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 22

Cet ouvrage traite du problème du chômage et de l'emploi des jeunes en Europe, dans les Etats arabes, en Asie et en Amérique latine. Chaque auteur souligne les spécificités propres au pays étudié, tout en proposant des recommandations. De toutes ces études, il ressort qu'il ne peut y avoir de solution réelle au chômage sans nouvelle croissance économique ; cette croissance doit être comprise comme un équilibre entre l'investissement et la participation sociale. Toute politique qui privilégie l'un ou l'autre de ces éléments produit un déséquilibre qui touche en premier lieu la jeunesse.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

AUBEGNY (Jean).
 NADEAU (Marc-André), préf.
L'évaluation des organisations éducatives. Paris : Editions universitaires, UNMFREO, 1989. 219 p., bibliogr. (5 p.). Index. ✎ 23

Comment penser que les institutions éducatives parviendront à relever les "défis" dont la société les investit, si elle ne se donnent pas les moyens d'anticiper sur les scénarios possibles du XXI^e siècle ? Partant de trois questions (Où en est la formation, que ce soit dans les entreprises ou dans les organisations éducatives ? Qui sont les formateurs ? Comment s'articule actuellement, au niveau des organisations éducatives, la double revendication de production de sens et de plus grande efficacité ?), la première partie de cet ouvrage, replaçant formation et formateurs dans les différentes dimensions de leur contexte d'exercice, tente d'élucider la demande sociale d'évaluation dont l'audit de la formation apparaît comme l'un des derniers avatars. La deuxième partie s'attache, à travers l'examen des discours et pratiques actuels sur l'évaluation des organisations éducatives et plus particulièrement sur l'audit de la formation, à faire ressortir ce qu'il y a de novation et de pérennisation dans ces entreprises. Elle constitue aussi un questionnement en profondeur sur leur portée - sur leur sens.

L'établissement scolaire

BOLLEN (Robert), HOPKINS (David).
La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire. Paris : Economica, 1988. 276 p., fig., bibliogr. dissém. ✎ 11

L'ouvrage part de l'idée que l'auto-analyse de l'établissement scolaire est une condition nécessaire mais non suffisante pour améliorer le fonctionnement de l'école. Elle est nécessaire pour préciser l'état présent de ce fonctionnement et asseoir ses plans d'amélioration. Elle est insuffisante sans un soutien externe, sous forme de consultation et

d'actions de formation ou de toute autre forme d'aide à la mise en oeuvre du changement ou des objectifs attendus de qualité. La première partie du livre présente un cadre conceptuel concrétisé dans une "matrice" mettant l'accent sur les principales fonctions dans une auto-analyse, les éléments-clés de son processus et leurs relations. La seconde partie présente une dizaine d'études de cas (Australie, Belgique, Canada, Danemark, France, Japon, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède) qui tentent de répondre au cadre conceptuel de départ. La troisième partie est une analyse critique des grandes questions soulevées dans et par les études de cas.

ESKIL STEGO (N.), dir., GIELEN (Kess), dir., GLATTER (Ron), dir., HORD (Shirley M.), dir.
Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école. Paris : Economica, 1988. 244 p., bibliogr. (7 p.). 22

Le chef d'établissement est de plus en plus souvent considéré comme le personnage clé de la mise en oeuvre d'une amélioration caractéristique et durable du système scolaire ; cet ouvrage est consacré à leur rôle dans cette amélioration. La 1ère partie introductive analyse le cadre de travail des chefs d'établissement. La 2ème partie examine, à partir d'études de cas (Australie, Canada, Italie...) la participation effective des chefs d'établissement aux actions tendant à améliorer le fonctionnement de l'école, les trois phases de ce processus sont étudiées : lancement, mise en oeuvre et institutionnalisation. Dans la 3ème partie sont étudiées les stratégies permettant de préparer les chefs d'établissements à leur rôle de promoteur et de soutien à l'amélioration au sein de leurs écoles (possibilité de formation, développement des compétences et des connaissances nécessaires). Dans la conclusion, les auteurs insistent sur les implications, au niveau politique, qui découlent de l'ensemble de cet ouvrage.

HOPES (Clive), dir.

Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école. Paris : Economica, 1988. 419 p. 22

Ce rapport présente une série d'études de cas nationales sur la gestion des écoles effectuées dans plusieurs pays de l'OCDE (Australie, Angleterre et Pays de Galles, Canada, Etats-Unis, France, Italie, Japon, Pays-Bas, Suède et Suisse). Il propose une vue d'ensemble de l'organisation de la gestion de l'école et des fonctions des chefs d'établissement dans différents pays, une énumération de ce que les différents groupes d'intérêt attendent de la gestion d'une école et de son amélioration, la façon dont les dirigeants d'école s'acquittent réellement de leurs tâches et, en particulier, leur rôle dans l'amélioration du fonctionnement de l'école, la façon de procéder d'autorités et d'organes divers pour tenter d'améliorer la gestion de l'école par des politiques de recrutement et la constitution de systèmes de soutien mis en place en vue du fonctionnement professionnel des dirigeants scolaires. La première partie précise les origines, les objectifs et la structure de l'ouvrage. Les études par pays forment la deuxième partie ; la troisième partie offre une synthèse de quelques-uns des principaux aspects tirés des études nationales.

VAN VELZEN (W. G.), MILES (M. B.), EKHMOLM (M.), HAMEYER (U.), ROBIN (D.).

Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école : principes et guide pratique. Paris : Economica, 1989. 398 p., bibliogr. (16 p.). 22

Ce livre, à partir d'exemples concrets d'innovations, met en lumière les idées et les concepts à la base d'un succès concret dans l'amélioration du fonctionnement de l'école. C'est donc une tentative de réponse à la question : que savons-nous de la forme que prend cette amélioration ? L'ouvrage est divisé en plusieurs chapitres passant successivement en revue : la conception de l'amélioration retenue, le contexte de tout effort d'amélioration, la mise au point des stratégies d'amélioration, le rôle de l'école en tant qu'organisation, les systèmes d'aides externes, l'articulation des différents niveaux de la décision politique, les conclusions particulières à tirer à l'intention des

différentes audiences de ce travail (hommes politiques, personnel des services de soutien, milieu scolaire...).

Vie scolaire

GONNIN-BOLO (Annette).

Les sorties scolaires : temps perdu ou retrouvé ? Quelques constats et suggestions sur les sorties scolaires. Paris : INRP, 1989. 125 p., bibliogr. (3 p.). (Rencontres pédagogiques : recherches/pratiques, secondaire ; 1989/24.) ✎ 11

La sortie scolaire peut être un moyen de promouvoir et diffuser la culture technique dans les établissements, mais surtout une stratégie d'apprentissage ; l'école n'est plus le seul lieu d'acquisition de connaissances. Les auteurs proposent ici à la fois une réflexion théorique sur la sortie scolaire et des informations pour faciliter le travail des enseignants. La sortie permet d'installer plus solidement des acquis, de faire découvrir en vraie grandeur ce qu'il est difficile de montrer à l'école, de faciliter le passage du concret à l'abstrait ; elle peut être, un des points initiaux permettant l'accès à la connaissance. Mais comment organiser ces sorties, comment les exploiter sur un plan pédagogique ? Sur un plan pratique, les auteurs décrivent en détail une sortie en entreprise.

LANCRY-HOESTLANDT (Anne), LEVENT (Daniel), SIX (François).

La qualité de la vie scolaire. Marseille : Octares, 1988. 425 p., fig., bibliogr. dissém. ✎ 14

L'ergonomie scolaire et éducative est une méthode d'action qui se propose d'optimiser l'organisation de l'ensemble du processus éducatif ; son objet est constitué par les rapports au travail de l'élève et de l'enseignant, par l'équipement et le matériel utilisé, par le milieu, par les conditions temporelles et sociales dans lesquelles les projets éducatifs se déroulent. Les participants, d'horizons différents, de ce premier

colloque d'ergonomie scolaire, ont réfléchi à ces multiples aspects : l'architecture scolaire, les accidents d'atelier dans les LP, la vision, la médecine scolaire, les rythmes scolaires, le bruit, les postures de l'écopier, la formation à la prévention, l'introduction des nouvelles technologies et l'installation des sites informatiques.

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

ALLAL (L.), BLOOM (B.), CARDINET (J.), GRISAY (A.), HUBERMAN (M.), PERRENOUD (P.), RIEBEN (L.).
HUBERMAN (M.), dir.

Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1988. 339 p., fig., bibliogr. (28 p.). (Textes de base en pédagogie.) ✎ 15

C'est par les traductions des écrits de B. Bloom que le public francophone a eu connaissance, dans les années 1970-75, de la pédagogie de maîtrise. Dans une 1ère partie, M. Huberman en présente les fondements et analyse ses composantes essentielles ; un bilan est tracé à la lumière des recherches empiriques les plus récentes, notamment celles de B. Bloom et de ses collaborateurs. Les contributions de la 2ème partie élargissent le cadre conceptuel des travaux nord-américains : L. Allal examine les aspects de la conception classique de la pédagogie de maîtrise qui limite son application ; L. Rieben compare les écrits de Bloom et de Piaget ; J. Cardinet compare deux interprétations possibles ; "atomiste" et "interactionniste". Dans une 3ème partie, Ph. Perrenoud, A. Grisay, examinent les paramètres de cette pédagogie à la lumière des pratiques en vigueur au sein de l'école : peut-on créer, dans les grandes organisations scolaires, les conditions d'une pédagogie réellement rationnelle ? En conclusion, M. Huberman s'interroge no-

tamment sur le bien-fondé des critiques apportées à la pédagogie de maîtrise.

AMIGUES (R.), CHEVALLARD (Y.), JOSHUA (S.), PAOUR (J. L.), SCHUBAUER-LEONI (M. L.).

Le contrat didactique : différentes approches. Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1988. 77 p., bibliogr. dissém. (Interactions didactiques : recherches ; 8.) ✎ 15

Ce document regroupe les contributions de cinq chercheurs sur le "contrat didactique", exposées lors du 1er colloque (mars 1987) "Médiation et remédiation didactiques" : A propos du contrat didactique, quelques remarques pour engager le débat (R. Amigues) ; Médiation et individuation didactiques (Y. Chevallard) ; Le contrat didactique et l'analyse des phénomènes didactiques (S. Joshua) ; Quelques principes fondateurs de l'éducation cognitive (J. L. Paour) ; Le contrat didactique dans une approche psychosociale des situations didactiques (M. L. Schubauer-Leoni).

BROCH (Marc-Henry), CROS (Françoise).

Ils ont voulu un projet d'établissement : stratégies et méthodes. Paris : INRP, 1989. 129 p. (Rencontres pédagogiques : recherches/pratiques, secondaire 1er cycle ; 1989/25.) ✎ 11

A partir d'études de cas, les auteurs ont voulu décrire l'avant et l'après projet d'établissement : comment élaborer et maintenir un projet ? Un certain nombre de principes, pour assurer la viabilité d'un projet, paraissent nécessaires : sensibiliser et impliquer au maximum l'ensemble des acteurs et des partenaires à travers une large information et la création d'espaces de liberté et d'initiative ; instaurer une stratégie mettant en correspondance les ressources existantes : ressources humaines et ressources matérielles/financières ; l'équipe de direction a un rôle essentiel mais non déterminant : elle doit savoir s'effacer et connaître la limite de ses compétences ; articuler le projet avec le monde extérieur à l'établissement : institutions

culturelles et sociales, les entreprises, les parents d'élèves, etc ; prévoir conjointement à l'évolution du projet, deux projets étroitement inclus : celui de l'évaluation du projet et celui de la formation du personnel ; penser à l'élève lui-même et à ses stratégies d'apprentissage.

CHEVALLARD (Y.), GUIDONI (P.), NELSON LEGALL (S.), SCHUBAUER-LEONI (M. L.).

Médiation et remédiation didactiques. Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1988. 81 p., fig., bibliogr. dissém. (Interactions didactiques ; 9.) ✎ 15

Ce numéro réunit les textes présentés lors du deuxième colloque (avril 1988), "Médiation et remédiations didactiques" : L'univers didactique et ses objets, fonctionnement et dysfonctionnements (Y. Chevallard) ; Contrat didactique et connaissance (P. Guidoni) ; La recherche d'aide des élèves en classe de mathématique (S. Nelson-LeGall) ; Le contrat didactique, une construction théorique et une connaissance pratique (M. C. Schubauer-Leoni).

CLOUZOT (Olivier).

Enseigner autrement : des logiques éducatives à la transparence pédagogique. Paris : Editions d'organisation, 1989. 127 p., tabl., bibliogr. (5 p.). Index ✎ 23

Certains penseurs mettent l'accent sur l'impasse éducative dans laquelle se trouverait la société française d'aujourd'hui. Si l'auteur reconnaît une part de justesse dans ce propos, il essaie de montrer qu'il est possible de clarifier la situation de l'éducation contemporaine en analysant son fonctionnement à partir de trois systèmes logiques fonctionnant dans la raison humaine : la logique formelle d'Aristote, la dialectique de Hegel, Marx et Engels, et la trialectique d'Oscar Ichazo, fondateur de l'Ecole Arica.

JONNAERT (Philippe).

Conflits de savoirs et didactique. Bruxelles : De Boeck, 1988. 116 p., fig.

(Pédagogies en développement : problématiques et recherches.) ✎ 12

Cet ouvrage est constitué de trois textes. Dans le premier : Le triplet du système didactique, sont décrites les composantes essentielles du système didactique, ainsi que la manière selon laquelle les rapports peuvent s'établir entre elles (le pôle "normalisé", le pôle "élève", le pôle "savoir"). Dans le deuxième : Des savoirs en conflit, l'auteur montre que le savoir a une dimension différente en fonction du pôle à partir duquel on l'explore ; à partir d'exemples, il montre le fonctionnement du savoir de l'élève dans la relation didactique. Dans le troisième : Du savoir savant au savoir enseigné, sont analysés le cheminement du savoir, depuis son milieu originel, jusqu'au moment où il arrive dans la classe et les différents filtres par lequel ce savoir passe.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

NOT (Louis).

L'enseignement répondant. Paris : PUF, 1989. 198 p., tabl., bibliogr. (8 p.). Index. (Pédagogie d'aujourd'hui.)

✎ 23

L'auteur développe ici ce qu'il appelle la notion de "formation en seconde personne", fondée sur l'identité et l'altérité : chacun des deux sujets, élève et enseignant est un JE et en même temps le TU de l'autre. Elle procède d'une modification fondamentale du rapport pédagogique. Dans une 1ère partie, l'auteur compare les trois types d'éducation (en 1ère, 2ème et 3ème personne) sur trois points : le rapport pédagogique, les apprentissages cognitifs, certaines pédagogies (courant autogestionnaire, modèle rogerien). La 2ème partie est centrée sur l'enseignement répondant qui est l'aspect didactique d'une éducation en seconde personne : redéfinition des rôles de l'apprenant et de l'enseignant ; l'évaluation par la notation numérique traditionnelle est abandonnée au profit de la prise en compte des comportements acquis ; cette éducation peut répondre aux difficultés d'apprentissage des handica-

pés et des enfants en situation d'échec. La 3ème partie aborde le problème de la validation d'une méthode pédagogique.

SELMES (Ian).

Improving study skills. London ; Sydney : Hodder and Stoughton, 1987. VIII-118 p., tabl., bibliogr. (2 p.). Index. (Changing perspectives in education.) ✎ 23

L'ouvrage critique l'aide traditionnelle apportée aux élèves dans leur maîtrise du travail scolaire qui rend l'élève trop dépendant d'une prescription d'"expert" et propose d'autres approches (conseil non directif, affirmation de soi à travers des discussions de groupe...). L'auteur propose dans une deuxième partie de développer une meilleure compréhension du processus de travail des élèves du secondaire, d'aider à l'élaboration d'un cours sur les moyens d'apprendre, après avoir recueilli de nombreuses interviews d'élèves sur leur façon d'entreprendre un travail. La troisième partie suggère au professeur des conseils pratiques, des exercices pour améliorer les savoir faire des élèves du secondaire, leur faciliter l'apprentissage.

Curriculum et programmes d'enseignement

HORD (Shirley).

Evaluating educational innovation. London ; New-York ; Sydney : Croom Helm, 1987. 172 p., bibliogr. dissém. Index. (Croom Helm educational series.) ✎ 23

Cet ouvrage décrit un modèle d'instrumentation pour l'évaluation de l'innovation pédagogique. L'auteur met en lumière la nécessité d'aider les enseignants à introduire les innovations dans la pratique de la classe. Il rapporte les recherches originales sur les moyens d'encourager les enseignants à innover ; des techniques précises sont décrites pour améliorer les programmes, les performances des élèves. L'ouvrage est destiné surtout aux praticiens et l'auteur dans sa

conclusion suggère aux responsables de politiques éducatives des moyens pour appliquer à leur cas les processus, les solutions décrits précédemment.

PERRET (Jean-François), TAILLARD (Agnès).

Des élèves parlent de ce qu'ils apprennent à l'école. Neuchâtel: IRDP, 1988. 32 p., bibliogr. (1 p.). ✎ 11

L'article présente une recherche conduite auprès d'élèves de 6e année primaire, élèves interrogés sur ce qu'il est important d'apprendre à l'école. La question de la signification accordée au travail scolaire par les partenaires de la situation pédagogique est discutée en première partie de l'article. En deuxième partie, les réactions et propos des élèves recueillis dans le cadre d'entretiens ou par le biais de rédactions sont présentés et commentés.

Evaluation

CARDINET (Jean).

L'appréciation du travail des élèves face à la critique scientifique. Neuchâtel: IRDP, 1988. 4 p., ✎ 23

Trois fonctions principales de l'évaluation scolaire (prédictive, certificative, formative) avaient été mises en lumière vers 1970. Après contrôle expérimental, les deux premières se révèlent impraticables, par manque d'informations valides. Le maître ne peut pas connaître à l'avance le niveau de performance scolaire futur d'un élève, mais le besoin demeure d'aider les élèves à se situer dans leur apprentissage, et de renseigner leurs parents à ce sujet. L'appréciation du travail des élèves peut être conçue alors comme une démarche de communication des objectifs et d'explicitation des critères de réussite, visant à rendre les élèves capables de s'auto-évaluer de ces points de vue. La communication avec les parents peut s'appuyer sur des bulletins écrits, précisant les objectifs atteints, mais mieux encore, sur des rencontres de classe, où les élèves décrivent eux-mêmes leur progression.

CARDINET (Jean).

De quelle évaluation de programme parlons-nous ? Neuchâtel: IRDP, 1988. 12 p., bibliogr. (1 p.). ✎ 12

Chacun sait évaluer pour lui-même, mais obtenir l'accord de plusieurs observateurs n'est possible que sur la base de procédures systématiques, découlant d'options claires. Veut-on faire un bilan a posteriori, ou réguler une progression ? Évalue-t-on un produit, ou veut-on suivre un processus ? A quel niveau dans la chaîne des déterminants du résultat accepte-t-on de remonter ? A quel ensemble de critères décide-t-on de se référer ? A quel cadre de référence épistémologique veut-on se rattacher ? Les méthodes et les instruments à utiliser en dépendent directement. L'évaluateur doit tenir compte aussi d'un ensemble de contraintes matérielles et sociales, qui peuvent réduire son champ d'étude, mais ces limitations ne devraient pas affecter la crédibilité de ses conclusions.

DE LANDSHEERE (Viviane).

Faire réussir, faire échouer : la compétence minimale et son évaluation. Paris: PUF, 1988. 256 p., fig., bibliogr. (17 p.). (Pédagogie d'aujourd'hui.) ✎ 21

La compétence peut se définir comme la connaissance assez approfondie en une matière ou en une habileté reconnue. La compétence minimale correspond au degré inférieur des savoirs ou habiletés jugé acceptable en fonction d'un ou de plusieurs critères plus ou moins explicites. Comment évaluer cette compétence minimale ? Après avoir situé le problème de la conception et de l'évaluation de la compétence minimale dans son contexte politique, social, économique et pédagogique, l'auteur présente les diverses méthodes proposées pour cette vérification des compétences minimales : méthodes de fixation du score de coupure, méthodes de fixation de la note de coupure, de la note de réussite. En conclusion, V. de Landsheere souligne les éléments positifs et négatifs de ces problèmes d'évaluation qui,

plus ou moins arbitraires, incontrôlés, existent.

GATHER THURLER (Monica), dir., PERRENOUD (Philippe), dir.

Savoir évaluer pour mieux enseigner, quelle formation des maîtres ? Genève : Service de la recherche sociologique, 1988. 142 p., tabl., bibliogr. dissém. (Cahier ; 1988/26.) n° 15

Depuis une vingtaine d'années, de nouveaux modèles d'évaluation se sont développés, mais sont très inégalement diffusés dans les différents systèmes scolaires. La formation des maîtres à l'évaluation est-elle une des causes de cet immobilisme ? Les différents chercheurs réunis lors d'une rencontre internationale à Fribourg en septembre 1987 ont réfléchi sur ce thème, notamment cette formation à l'évaluation doit-elle être faite par des spécialistes de l'évaluation et / ou par des didacticiens de chaque discipline (contributions de Ph. Perrenoud, L. Allal, D. Blain). Sont ensuite décrites des expériences de formation à l'évaluation menées en Belgique, en Suisse, en France (en Ecole normale, une expérience de compagnonnage, dans le cadre d'un projet pédagogique...). Toutes ces participations ont permis de débattre d'un certain nombre de questions : la nécessité d'une telle formation en formation initiale ? Quels objectifs fixés à cette formation : faut-il préparer les enseignants à mettre correctement des notes, et à sélectionner raisonnablement ou faut-il lier évaluation et lutte contre l'échec scolaire, et orienter la formation vers une évaluation formative et une pédagogie différenciée ?

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

HUOT (Hélène).

Dans la jungle des manuels scolaires. Paris : Le Seuil, 1989. 209 p. n° 4

L'auteur brosse en introduction un tableau de l'édition scolaire française (67 millions d'exemplaires produits en 1987), qui a affaire à un marché "concentré" et représente un budget important, donne un panorama des maisons d'édition, de la réglementation en cours, de la "chaîne de production" des manuels. Quelles sont les contraintes exercées par les programmes officiels, sur le contenu et la forme des livres scolaires ? Qui sont les auteurs de manuels, comment travaillent-ils ? Comment les éditeurs vont-ils promouvoir telle ou telle publication ? Il semblerait que les enseignants aient de la difficulté à avoir une vue d'ensemble du marché et la critique des "instruments du savoir" est peu encouragée ; l'administration elle-même "ne s'intéresse pas aux livres scolaires". La qualité des manuels dépend bien sûr de la façon dont ils sont prescrits, conçus, financés, choisis. Des annexes comportant les textes réglementaires, les recommandations de l'UNESCO, la liste des éditeurs complètent ce dossier.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

BOUCHER (Anne-Marie), DUPLANTIE (Monique), LEBLANC (Raymond).

Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1988. 182 p., bibliogr. dissém. (Pédagogies en développement : recueils.) n° 15

Cet ouvrage est un recueil d'articles sur le thème de la pédagogie de la communication. Après un essai de définition de cette pédagogie (en langue seconde et en langue maternelle), est étudiée la place des contenus traditionnels dans cette pédagogie : phonétique, lexicologie, grammaire, puis la place de contenus plus récents : la variation linguistique, la créativité, la notion d'authenticité. Une troisième partie traite de certains aspects de la didactique des langues étran-

gères sous leur jour communicatif : la place de la simulation, du jeu de rôle. La conclusion met l'accent sur la nécessité d'une formation en cours de service des enseignants : l'avènement de l'approche communicative a suscité des changements quant au contenu et à la façon d'enseigner ; ils supposent une connaissance des théories linguistiques, et d'apprentissage récentes, la mise en place d'une relation enseignant/enseigné, issue d'une gestion participative de l'apprentissage.

FAVRE (Bernard), STEFFEN (Norbert).

Tant qu'il y aura des devoirs : images et pratiques de l'enseignement renouvelé du français. Genève : Service de la recherche sociologique, 1988. 201 p. (Cahier ; 25.) ✻ 11

A l'origine de cette recherche, une interrogation sur les pratiques des enseignants du primaire du canton de Genève, en français. Quels devoirs donne-t-on et pourquoi ? La réforme de l'enseignement du français a-t-elle eu une incidence sur ces pratiques ? Dix enseignants réfléchissent ici sur les devoirs - lien privilégié entre l'école et les familles, car porteurs d'information sur la didactique du français. Chaque entretien fait l'objet d'un compte-rendu détaillé, donnant à voir comment chaque enseignant se réapproprie le rituel des devoirs et le transforme en fonction des changements apparus dans la rénovation de l'enseignement.

GORMAN (T. P.), éd., PURVES (A. C.), éd., DEGENHART (R. E.), éd.

The IEA study of written composition. 1 : the international writing tasks and scoring scales. Oxford ; New-York ; Toronto ; Pergamon, 1988. XI-214 p., bibliogr. (4 p.). Index. (International studies in educational achievement ; 5) ✻ 13

Cette étude internationale examine l'enseignement et l'apprentissage de la rédaction dans le système scolaire de 14 pays (d'Europe, d'Afrique, d'Amérique, Nouvelle-Zélande) et cherche à établir un ensemble de critères internationaux pour déterminer une

échelle de notation, d'évaluation des compositions écrites tenant compte de 4 aspects : impression d'ensemble, contenu, organisation de la composition, style et ton d'écriture. Des compositions évaluées de façon internationale, représentatives des performances rédactionnelles de tranches de populations scolaires testées par des Centres nationaux fournissent ces échelles. Les pays participants ont dû procéder à un travail préalable d'analyse approfondie du curriculum.

HUOT (Diane).

Etude comparative de différents modes d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde : aspects de l'intégration des pédagogies des langues maternelle et seconde pour un public adulte. Berne : Peter Lang, 1988. 505 p., tabl., bibliogr. dissém. (Publications universitaires européennes : linguistique ; 65.) ✻ 11

Cette étude compare différents modes d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde de façon à voir si l'un d'entre eux serait plus rentable, dans un laps de temps égal, pour l'explication du sens d'éléments grammaticaux et lexicaux aux adultes. Menée dans la classe de langue, elle s'est appuyée sur une double série de données - quantitative et qualitative. Les premières étaient issues des résultats obtenus par les apprenants aux différents "tests" administrés après chaque leçon ; les secondes provenaient de commentaires formulés par les participants à l'expérience à propos du recours aux différents procédés pédagogiques. Les résultats obtenus montrent que la réflexion sur langue maternelle et langue seconde dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, tend à être rentable pour certains apprenants. Ils font ressortir aussi l'importance du rôle de l'apprenant par rapport à celui des choix d'ordre pédagogique. Ils donnent lieu à de nombreuses observations sur le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde ou étrangère qui rappelle notamment la complexité de celui-ci et la

multiplicité des facteurs qui prévalent à son déroulement.

JOLIBERT (Josette), dir.

Former des enfants producteurs de textes.
Paris : Hachette écoles, 1988. 160 p.,
bibliogr. dissém. (Pédagogie pratique
à l'école élémentaire.) ✻ 4

Cet ouvrage est le résultat d'une recherche action : "les stratégies de production d'écrit à l'école élémentaire", menée pendant deux ans par des enseignants travaillant à tous les niveaux de l'école élémentaire. Parmi les objectifs d'apprentissage que devraient atteindre les élèves, les auteurs proposent d'abord un choix hiérarchisé de ces objectifs, linguistiques et non linguistiques. Ils rappellent ensuite les choix pédagogiques qui leur paraissent conditionner l'efficacité de tout apprentissage (vie coopérative et projets, démarches d'apprentissage). Puis ils décrivent une démarche de travail dans les classes, "le chantier", conçue comme un modèle d'apprentissage, utilisable pour tous les types de textes travaillés et quel que soit l'âge des enfants concernés. Ils ont appliqué cette démarche de chantier à sept types d'écrits sociaux (lettres, affiches, fiches prescriptives, comptes rendus, récits de vie, nouvelles, poèmes), dans des classes différentes.

LEHMANN (Denis), dir.

La didactique des langues en face à face.
Paris : Hatier ; Saint-Cloud : CREDIF,
1988. 128 p. ✻ 22

Un colloque sur le thème "Didactique des langues ou didactiques de langues" a réuni à Paris en juin 1987 divers spécialistes de français langue maternelle, français langue étrangère, et de langues étrangères. Cet ouvrage présente une synthèse des différents thèmes débattus à l'occasion de ce colloque : les relations entre les didactiques de diverses langues, les modes théoriques de constitution de la didactique des langues en discipline autonome, les filières de formation en FLE, les politiques linguistiques, le rôle et la place des revues...

LEON (Paul), ROUDIER (Jeannette).

FOUCAMBERT (Jean), préf.

L'écriture : préalables à sa pédagogie.
Pour une éducation textuelle à l'école et au collège. Paris : AFL, 1988. 157 p.
✻ 23

Pour les auteurs, la question de l'écriture n'a pas encore rencontré "l'écho" qu'il est urgent qu'elle rencontre. Dans cet ouvrage, ils veulent jeter les bases d'une pédagogie de la langue écrite recentrée sur un usage "littéraire" de l'écriture. Ils recentrent autour de quelques propositions théoriques et méthodologiques la question de l'apprentissage de l'écriture à l'école et au collège : ils comparent les procédures d'écriture telles qu'elles sont appliquées dans les classes avec les témoignages de ceux qui écrivent. Ils présentent les variations de G. Perce sur un texte souche de M. Proust. Ils rendent compte d'une expérience de premiers pas vers l'écriture dans un CM2, pratiquant la pédagogie Freinet. La proposition de travail était de réécrire un texte parmi ceux lus en classe et issus de la production des enfants. Deux objectifs étaient visés : la découverte du plaisir et du pouvoir d'écrire ; l'appropriation et la maîtrise de la langue à travers la pratique du Texte.

PUREN (Christian).

Histoire des méthodologies de l'enseignement et des langues. Paris : Clé international, 1988. 448 p., bibliogr. (34 p.).
Index. (Didactique des langues étrangères.) ✻ 12

Cet ouvrage est une histoire des méthodes des langues vivantes en France de 1829 à nos jours. L'auteur emploie le terme méthodologie dans le sens suivant : ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites. Il a limité son étude à l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien et au FLE, en se servant des matériels d'enseignement et du "discours

méthodologique" (articles, ouvrages... de pédagogues, méthodologues). Il étudie, selon un ordre chronologique, les méthodologies suivantes : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie tardive, la méthodologie audiovisuelle.

ROMIAN (H.), DUCANCEL (G.), GARCIA-DEBANC (C.), MAS (M.), TREIGNIER (J.), YSIQUEL (M.).

Didactique du français et recherche-action. Paris : INRP, 1989. 259 p. (Rapports de recherches ; 1989/2.) ✎ 21

Ce rapport présente un premier bilan de quatre recherches en didactique du français langue maternelle qui portent respectivement sur le traitement didactique de la variation des pratiques langagières, d'ordre scolaire, régional, ethnique; des "textes" pluricodés type télévision, messages publicitaires, maquettes d'exposition, jeu dramatique; de l'évaluation formative des écrits des élèves en classe; des problèmes de français, d'ordre situationnel, discursif, textuel, linguistique.

SERRES (Alexandre).

Vous avez dit illettrisme ? : outils pédagogiques, ressources documentaires. Bibliographie analytique. Saint-Brieuc : CDDP, 1988. 129 p. ✎ 32

La première partie de ce document est une bibliographie qui comporte 217 références (livres, périodiques, diapositives...). Elles sont classées en deux parties : 1) l'illettrisme et les pratiques pédagogiques spécifiques 2) les outils et les démarches pédagogiques propres aux différentes activités de formation (lecture, écriture, communication...). Chaque référence est accompagnée d'une analyse de contenu du document et d'une indication du public concerné (enseignant, formateur...). La seconde partie présente les textes officiels, des adresses d'organismes et d'associations. Des index auteurs, titres, périodiques facilitent la recherche.

SPRENGER-CHAROLLES (Liliane).

FRANCOIS (Frédéric), dir.

L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : contribution. Paris : Université

Paris V, 1988. 452 p., bibliogr. (26 p.). ✎ 11

L'analyse des difficultés d'apprentissage de la lecture est abordée à partir de la comparaison des réponses, à différentes épreuves, de deux groupes d'enfants : un groupe de "mauvais lecteurs" de 9 ans et plus (qui ne présentent, en dehors de leurs difficultés en lecture, aucun trouble et déficit d'ordre psychologique, neurologique ou intellectuel) et un groupe de "bons lecteurs" de même âge. Les épreuves, au nombre de 4, portent plus spécifiquement sur deux points : a) l'évolution des procédures d'identification des mots au cours de l'apprentissage de la lecture et le rôle joué par le contexte dans cette identification ; b) les liens entre capacités métalinguistiques et apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique.

THOMSON (Jack).

Understanding teenager's reading : reading processes and the reading of literature. Melbourne : Methuen ; New York : Nichols, 1987. 371 p., bibliogr. (3 p.). Index. ✎ 11

Cet ouvrage analyse les comportements de lecteur des adolescents, les facteurs qui influent (notamment la télévision), les processus de développement de la réponse de l'élève à l'enseignement littéraire proposé. Il examine les théories récentes sur la lecture et l'enseignement de la littérature et décrit la pratique des enseignants pour améliorer la lecture et la compréhension des élèves et développer en prolongement la créativité dans l'écriture. La place de la composition littéraire dans les programmes est discutée. Pour éclairer les professeurs sur leur propre rôle d'initiateurs, l'auteur propose un modèle de développement de la réponse adolescente à la lecture et suggère des moyens d'harmoniser l'enseignement à cette réponse de l'élève, un type de langage adapté à la communication réciproque.

TOCHON (François).

Didactique du français : des objectifs au projet pédagogique. Genève : Universi-

té de Genève, 1988. 187 p., tabl., bibliogr. (15 p.). (Cahiers de la section des sciences de l'éducation ; 51.)

☛ 23

Ce cahier, issu d'une recherche-action, propose des modèles en didactique du français correspondant aux découvertes récentes en psychologie cognitive, mais applicables dans la classe. Le choix didactique se propose d'explicitier "les non-dits pédagogiques". Tout d'abord est posée une question : où en sont les chercheurs en matière d'objectifs, de planification ? Un exemple d'application du modèle d'analyse par objectifs est présenté, relatif à la rédaction du portrait en classe de français. Le deuxième chapitre propose de joindre deux courants méthodologiques : le courant pédagogique du projet et le courant de didactique par objectifs. Trois niveaux d'interaction au sein d'un apprentissage global sont ensuite définis, eux-mêmes fondus "dans une tâche globale de trois plans du projet éducatif" (discipline-interdiscipline-transdiscipline).

WEISS (Jacques).

Enquête internationale sur la lecture en première année primaire : rapport suisse. Neuchâtel : IRDP, 1988. 51 p. ☛ 11

Quelles sont les pratiques déclarées des enseignants et enseignantes de première année primaire dans leur enseignement de lecture et d'écriture (entendue au sens de production de l'écrit) ? Leur description fine est l'objectif d'un groupe de recherche international auquel participent quatre pays francophones, la Belgique, la France, le Québec et la Suisse. Un questionnaire commun a donc été préparé et soumis à des enseignants de première année primaire. Ce rapport présente les premiers constats helvétiques de cette recherche, qui mettent spécialement en évidence d'une part l'éclectisme méthodologique des enseignants, et d'autre part leur satisfaction à l'égard du nouvel enseignement de la lecture proposé en Suisse romande.

Education physique et sportive

LAMOUR (Henri).

Théorie et pratique en éducation physique. Paris : PUF, 1989. 131 p., bibliogr. (4 p.). Index. (Pratiques corporelles.) ☛ 12

Cet ouvrage est une réflexion sur la nature des discours théoriques qui circulent en éducation physique et sur la portée de leur fonctionnement en rapprochant des champs rigoureusement opposés par nature : le "savoir" et le "faire". L'auteur réfléchit notamment sur la place de l'expérience, l'apport de l'action et de l'observation, le problème de classification des théories, les grands structures qui organisent les explications de la pratique de l'éducation physique (la science, la philosophie, l'intuition, l'idéologie), les obstacles au passage théorie-pratique.

Education civique, politique, morale et familiale

THACKER (John), éd., PRING (Richard), éd., EVANS (David), éd.

Personal social and moral education in a changing world. Windsor : NFER-Nelson, 1987. XI - 234 p., bibliogr. (8 p.). ☛ 14

Cet ouvrage regroupe les contributions d'enseignants de psychologues, de prêtres à un séminaire de l'Université d'Exeter. L'importance accordée récemment à la formation morale et sociale de l'individu dans le cadre des programmes scolaires a entraîné une réflexion théorique sur cet élément du curriculum dans une perspective philosophique et religieuse. Les articles suggèrent également une approche pratique de cette éducation. Le problème du choix des valeurs dans la société contemporaine est examiné.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2).

Enseignement des sciences

ASTOLFI (Jean-Pierre), DEVELAY (Michel).

La didactique des sciences. Paris : PUF, 1989. 127 p., bibliogr. (2 p.). (Qu'est-ce ? ; 2448.) ✎ 4

Au sommaire de cet ouvrage : Emergence progressive de la didactique des sciences ; Didactique des sciences et réflexions épistémologiques ; Les concepts de la didactique des sciences ; Didactique des sciences et processus d'apprentissage ; Les modes d'intervention didactique et leur formalisation par des modèles pédagogiques ; Didactique des sciences et formation des enseignants.

CARDINET (Jean).

La mesure d'un apprentissage en physique : compte rendu des séances du groupe de travail "Edumétrie". Neuchâtel : IRDP, 1988. 42 p., annexes. ✎ 11

Une évaluation individualisée suppose que l'on s'intéresse aux projets d'un élève, plutôt qu'à sa position par rapport aux autres. Pour bien mesurer le gain qu'il a obtenu, il s'agit de différencier les deux phases de son apprentissage, en minimisant les fluctuations aléatoires dues au choix des questions. Un exemple d'application est présenté dans ce rapport, qui contient les comptes rendus des séances de groupe qui a réalisé le travail, à partir de relevés d'apprentissage en physique.

CARDINET (Jean), ZIMMERMANN (Marie-Louise).

Pour mesurer les progrès des élèves en physique. Neuchâtel : IRDP, 1988. 14 p., bibliogr. (1 p.). ✎ 11

L'un des auteurs a développé une méthode d'apprentissage des sciences expérimentales qui s'appuie sur la recherche personnelle des élèves, pour faire évoluer leurs représentations. L'autre auteur a proposé un modèle

pour la mesure du progrès individuel, appliquant la théorie de la généralisabilité. Dans cet article, ce dernier modèle statistique est appliqué à des données relatives à l'étude de la chaleur. Il apparaît que les niveaux d'apprentissage peuvent être comparés de façon très fidèle pour chaque élève pris isolément. Ceci démontre la possibilité d'une évaluation individualisée, totalement indépendante des différences entre élèves. Cependant cette conclusion concerne les scores relatifs de progrès, et non les scores absolus qui restent trop affectés par les différences de difficulté des questions.

DE VECCHI (Gérard), GIORDAN (André).

L'enseignement scientifique : comment faire pour que "ça" marche ? Nice : Z'édicions, 1989. 206 p., ill., bibliogr. (3 p.). (Guides pratiques.) ✎ 23

Dans son enseignement, l'enseignant doit tenir compte de l'apprenant, de son mode d'appropriation du savoir, de ses représentations, auxquelles les auteurs préfèrent le terme de conceptions (ensemble d'images, de modèles présents chez l'apprenant avant même qu'une activité quelconque ne débute). S'appuyant sur les résultats les plus récents en didactique et épistémologie des sciences, les auteurs ont conçu cet ouvrage comme un guide simple sur les conceptions, présentant de nombreux exemples de classe. Dans une première partie, ils montrent comment recueillir les représentations, ce que recouvrent les idées fausses, comment les représentations éclairent le niveau réel des enfants et peuvent permettre de mieux les comprendre. Dans une seconde partie, ils analysent ce que les conceptions sont susceptibles d'apporter aux enseignants dans la manière de définir leur démarche pédagogique, mais aussi en ce qui concerne la préparation, le renouvellement et l'évaluation de leur travail.

DELTOUR (N.), HENRY (G.).

Une évaluation du rendement des mathématiques dans l'enseignement secondaire belge francophone. Bruxelles : Minis-

rière de l'éducation nationale, 1988.

310 p., tabl., bibliogr. (1 p.). 23

Une première recherche portant sur le rendement en mathématiques des systèmes scolaires de 12 pays a été conduite en 1964 par l'IEA. Les pays participants ont décidé de mener une seconde enquête, terminée en 1981. Cet ouvrage fournit les résultats belges de cette étude. Les auteurs ont choisi de comparer les résultats moyens obtenus par les élèves belges avec ceux des autres pays participants, en 1980 et 1965. Deux types de populations ont été choisies : celle des élèves âgés de 13 à 14 ans et celle des élèves fréquentant la dernière année de l'enseignement secondaire. Après un rappel des résultats de l'enquête de 1965 et une présentation de la recherche de 1981, une analyse comparative des curriculum des pays concernés, les résultats aux tests cognitifs (en arithmétique, algèbre, géométrie...) et aux échelles d'attitudes (les mathématiques et les parents, les mathématiques et l'école...) sont proposés ; sont notamment étudiées les différences filles-garçons. Les auteurs concluent sur un bilan global en demi-teinte et dressent une liste d'études qui pourraient faire l'objet de recherches permettant d'améliorer le rendement de l'enseignement belge en mathématiques.

PERRET (Jean-François).

Reflets d'une discussion où il est question des moyens d'enseignement de mathématique pour l'école primaire, de leur rôle, de leur place et de leur avenir. Neuchâtel : IRDP, 1988. 6 p. 23

Sous la forme d'un dialogue, l'article suggère quelques pistes de réflexion sur la vie des moyens d'enseignement et leur biotope. L'accent est mis sur le fait qu'un moyen d'enseignement est un outil dont la valeur réside dans ce que l'on en fait en classe. Il paraît dès lors, aussi important de se pencher sur l'utilisation de l'outil que sur l'examen de ses qualités intrinsèques.

PERRET (Jean-François).

Rôle de l'évocation des expériences antérieures dans la résolution des problèmes

mathématiques : aspect du fonctionnement cognitif de l'élève. Neuchâtel : IRDP, 1988. 6 p. 23

Au moment d'aborder une nouvelle tâche, un nouveau problème, certains élèves évoquent explicitement des tâches antérieurement réalisées. A partir de quelques exemples, l'auteur explore la signification de ces conduites d'évocation du point de vue du fonctionnement cognitif (et métacognitif) des élèves. Il souligne l'intérêt de leur étude pour comprendre comment les élèves gèrent et utilisent leurs connaissances acquises.

PLANCHON (Henri).

ROUX (Marc-Olivier), collab.

Réapprendre les maths : théorie et pratique du réapprentissage. Paris : ESF, 1989. 163 p. (Science de l'éducation.) 23

L'aide à un enfant, adolescent, ayant des difficultés en mathématiques doit tenir compte de deux éléments : la relation enfant-adulte réunis autour d'un travail en mathématiques et le réapprentissage. Après avoir décrit brièvement les trois grandes modalités d'aide : la rééducation, la remédiation et le soutien, l'auteur analyse la nature et le fonctionnement de l'activité mathématiques (approche nécessaire pour qui veut rééduquer en mathématiques) : le point de vue phénoménal, structural et génétique ; il étudie également les principes théoriques sous-jacents au réapprentissage : abstraction, structuration, complexité, motivation. Il aborde ensuite le côté pratique de sa recherche : les outils du réapprentissage, l'instrument fondamental est le module, qui sert de support à une activité cognitive relevant des processus intellectuels en général ; comment évaluer les connaissances de l'enfant ; sa prise en charge ; le déroulement du réapprentissage.

Enseignement des techniques

GONNIN-BOLO (A.), GRIFFATON (C.),
LEBEAUME (J.).

Sensibiliser des enseignants d'EMT à la technologie : quelques problèmes psycho-

sociologiques. Paris : INRP; Orléans : SUFME, 1989. 65 p., bibliogr. (1 p.).

☛ 11

Cette recherche a eu pour objectif d'étudier les freins, les résistances qui ont pu apparaître lors de la reconversion des professeurs d'EMT de collèges en professeurs de technologie; elle est basée sur des entretiens réalisés auprès d'enseignants ayant suivi des stages de formation organisés par l'Université d'Orléans. La 1ère partie du rapport est un rappel des différentes étapes de la réforme. La 2de partie expose les résultats de la recherche. Les préoccupations des enseignants correspondent aux diverses phases que traversent généralement les enseignants impliqués dans l'implantation d'une innovation. Tous les entretiens font apparaître la nécessité, pour les stagiaires, de se reconstruire une identité professionnelle, fondée sur un imaginaire individuel et collectif et les productions symboliques qui les engendrent - c'est-à-dire la structuration d'une appartenance grâce à laquelle l'enseignant se définit.

Informatique et enseignement

HARRIS (Duncan), éd.

World yearbook of education 1988 : education for the new technologies. London : Kogan Page ; New York : Nichols, 1988. 330 p., bibliogr. (17 p.). Index.

☛ 23

Cet annuaire traite à la fois des stratégies pédagogiques utilisant les technologies nouvelles et de la transformation de l'éducation notamment la formation professionnelle et technique en fonction des besoins d'une société développée ou en voie de développement technologique. Des exemples d'initiatives spécifiques, particulièrement en Grande Bretagne sont décrits : introduction des nouvelles technologies de l'information dans l'enseignement post-obligatoire et dans la formation des enseignants, nouveaux curricula expérimentés dans des écoles techniques et professionnelles, modules d'enseignement à distance pour les em-

ployés de l'industrie, centres de perfectionnement technique.

VIGNAUD (Jean-Marie).

BERGER (Guy), dir.

Les représentations de l'informatique chez les enseignants de l'école élémentaire, un analyseur des interactions entre acteurs d'une école. Etude préliminaire des aspects méthodologiques, théoriques et expérimentaux. Paris : INRP, 1989. 2 vol. 251 + 84 p., bibliogr. (32 p.). (Etudes et recherches sur les enseignements technologiques.) ☛ 11

Cette recherche se situe dans une optique d'Analyse Multiréférentielle des Situations et des Pratiques Educatives (cf. J. Ardoino, G. Berger). Le texte du premier volume décrit comment, préalablement à la partie expérimentale de la recherche et à la lumière de la mise à jour progressive des implications des différents acteurs en présence - dont le chercheur lui-même - l'auteur est passé, par transformations successives théorisées, et grâce à l'utilisation des concepts de l'Analyse Institutionnelle - celui d'analyseur, tout particulièrement (cf., en particulier, R. Hess, G. Lapassade, R. Lourau, A. Savoye) - d'un thème de recherche "Les représentations de l'informatique chez les maîtres de l'enseignement élémentaire" à un objet de recherche théorisé "L'introduction de la télématique dans une école élémentaire : une situation innovante comme analyseur des interactions entre enseignants parents et enfants". Le volume d'annexes comporte, outre divers documents d'explicitation, trois textes d'entretiens complets d'enseignants, choisis pour leurs caractéristiques contrastées.

U - ÉDUCATION SPECIALE

Handicaps et inadaptations

FENET (Francine).

L'aide sociale à l'enfance : stratégies et redéploiement. Vanves : CTNERHI,

1989. 281 p., tabl., bibliogr. (3 p.).
(Flash informations ; 170.) 4

Les évolutions structurelles de la société ont amené, dans les années 70, une nouvelle philosophie de l'action sociale. Le pouvoir tutélaire, l'Etat, redéfinit les objectifs et les moyens de la protection sociale de l'enfance ; une nouvelle dimension apparaît : la rationalisation de la gestion du système. Mais malgré ces tentatives réformatrices, les anciens mécanismes régulateurs persistent et accentuent les dysfonctionnements du système. On assiste notamment à une croissance incontrôlée des dépenses de l'aide sociale à l'enfance. Un certain nombre d'analyses portant sur les aspects structureaux (exogènes ou endogènes) de la production de biens publics ou non marchands permet de comprendre ces évolutions. Un objectif de redéploiement doit s'imposer aux institutions de l'aide sociale, notamment au niveau de la restructuration des établissements, du mode de financement.

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Vacances

HOUSSAYE (Jean).

Le livre des colos : histoire et évolution des centres de vacances pour enfants. Paris : La Documentation française, 1989. 160 p., bibliogr. (4 p.). 12

Cet historique des "colos" comprend deux périodes : la première s'étend de la fin du 19e à 1940. Nées à la confluence des patronages et des voyages scolaires, elles ont trois tendances : sanitaire-sociale, scolaire et éducative, cette dernière l'emportant à la longue. Leur organisation, les activités proposées vont être fonction de l'idéologie qui les sous-tendent. La participation financière grandissante de la famille va amener une modification du recrutement des enfants. L'étude de la seconde période (1950-1980) commence par une analyse des liens qui ont pu s'établir entre les courants pédagogiques et les "colos" (Freinet, Oury...). Elles vont devenir le milieu de l'éducation au loisir, le loisir permettant de satisfaire les besoins psychologiques et physiologiques fondamentaux de l'enfant. Cette évolution va aboutir à une restructuration du champ éducatif des colos. Actuellement, elles ne semblent plus vraiment correspondre à une structure du temps libre : peut-être sont-elles restées une structure compensatoire du temps de travail des parents ?

SUMMARIES

Translation : Nelly Rome

Significant books on education. By Frédéric Gausson

Outstanding books on education are not numerous though education literature is profuse. *A radical approach to child rearing* by A. S. Neill, *Deschooling society* by I. Illich and *Le peuple lycéen* by G. Vincent are among the major books I first read. In the present, though our society considers education as a major concern, great minds and political leaders avoid writing essays about it. Usually, writing books on education falls to "experts", within the restricting scope of the *Éducation nationale*: consequently they don't reach a large audience. Only sociologists, from Durkheim to Bourdieu, deeply thought about it.

From a suburban secondary school to the INRP : research demands. By Albane Cain

As a secondary school language teacher, I was led to research in the field of linguistics and didactics because my aim has always been : 1) to make the pupils aware of the inner coherence of linguistic phenomena, 2) to provide them with instruments of analysis and guide marks in order to enable them to proceed from the known to unknown.

This approach is intended to ultimately bring about a change for better in teaching methods and contents within the framework of institution.

Between the lines, behind the words and beyond the practice. By Christiane Luc

Tis itinerary is that of a former primary school teacher who took to linguistics once she had become an English teacher and felt she needed it to help her students grasp the functioning of language on the one hand, and that of the English language on the other. First a member of teachers' team meeting at the university to make text-books and teachers' guides applying to 12-16 year olds in mixed-ability classes, she became a full time researcher at the *Institut national de recherche pédagogique* and was given the responsibility of various research teams in the teaching/learning of foreign language at school. She was involved in several multi-disciplinary researches, either on an experimental or on a descriptive line. All her research activities could be said to aim at finding or developing links between theory and practice.

Discovering the individual as a person through foreign language learning. By Hélène Gantier

My first publication was a short book on the didactics of English teaching (1968) where I already stressed the importance of audiovisual methods that I had been using extensively during a decade of secondary school teaching. In 1969 I started teaching at the *Université de Paris VII* and produced video films with my students to

foster their creativity. In 1972 I edited a series of text books for junior secondary schools based on the use of tapes and films, taking into account the psychology of teenagers: this method was focusing on the learner and learning process. My aim was to make students aware of another philosophy of life. This led me to write a PhD thesis on *Education and development of the individual as a person, though the study of English*.

.....
In the name of science.

By Marc Bru

.....
 The major question I had been asking during my teaching career was: Is it reasonable to elaborate teaching practice on the basis of scientific acquisition? During the seventies much literature on reading was published concerning the educational implications of psycholinguistics. The issue was a practice justified more by ideology than by true science. Personally I think that scientific acquisition can only support the act of teaching: the teacher has to take many decisions to integrate this knowledge in the local context and in particular he has to improvise according to the process of learner/knowledge/teacher interaction developing in his classroom. As it is unrealistic to define one method to teach literacy we need to work on theoretical models of teaching/learning.

.....
Some steps in a practician career.

By Jean Veslin

.....
 At the end of my studies I chose to teach secondary schools when most to my peers became involved in research but later I worked in an experimental secondary school and then I accepted to be enrolled in a research team at the INRP because I wanted to master clearly my teaching strategy. For my part, my participation in

educational research threw a new light on the content of my teaching, on specific training intended for scientific teaching, on learning process and learning strategies. The findings in this last field of investigation should be more widely spread among in-service teachers.

.....
Twenty years of physics teaching: the different steps of a change.

By Sabine Laurent

.....
 I have been teaching physics for 15 years or so and during the 70's I taught without asking myself too many questions endeavouring to reproduce the kind of teaching I got myself as a student (at that time initial training of secondary school teachers was very poor). Then I started to reach books about the history of educational practices, of the development of scientific concepts, I participated in educational research teams to improve classroom practice and students work organization and I discovered how to use students errors, how to put them in a research situation and lead them towards autonomous work. Thanks to formative evaluation I organize learning sequences adjusted to individual student progress.

.....
The place of linguistics in language teaching: trends in 1984-1988 though the review of Les Langues Modernes.

By Danielle Bailly

.....
 The French review *Les Langues Modernes* represents very well French searcher's thinking about foreign language teaching (contents and methods). For this reason we made an inventory and an analysis of the books selected in this review during the last five years, looking for outstanding books dealing with the relationship be-

tween linguistics and foreign language didactics; our major concern was: is there a gradual increase of the scientific supremacy in foreign language teaching? Though we now avoid the term of "linguistic applied to teaching", we expect from this science an answer to our questions about the nature of the matter of teaching.

Teachers' work and teacher education.

In this collection of papers, various authors examine New Right arguments on educational provision, compare French and English teachers' conceptions of professional role, analyse the effect of the industrial action in schools on teacher work, consider the teachers' lack of eagerness in implementing antisexist initiatives in school, argue for study of the labour process teaching and for a change in pre-service students' experiences on-campus and in-school experiences.

Time spent on homework and academic achievement.

This study of the relationship between pupils' self report of the time spent on homework and their levels of achievement in school examinations shows that there is

a positive association of homework with academic achievement and that homework is more important for pupils from working class backgrounds. And there is a strong relationship between time spent on homework and how regularly parents sign their child's homework diary.

Educating the reflective teacher: an essay review of two books by Donald Schön.

This essay begins with a summary of the two books. In *The Reflective Practitioner*, Schön describes the process of reflection-in-action by which knowledge-in-action develops in a "scientific" manner. In *Educating The Reflective Practitioner*, Schön extends the argument and the essay connects Schön's work with current thinking on the nature and development of teachers' professional knowledge. It appears that Schön's work is not yet fully developed and has to be "tested against the world of beginning teachers facing the practical dilemmas of the classroom".

DEMANDE D'ABONNEMENT

TARIF 1990

Je souscris _____ abonnement(s) à *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*.

M., Mme ou Melle _____

Etablissement (s'il y a lieu) _____

N° _____ Rue _____

Localité _____

Commune distributive _____

Code postal _____

Si vous désirez une attestation de paiement, l'envoyer à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme ou Melle _____

ou Etablissement _____

N° _____ Rue _____

Localité _____

Commune distributive _____

Code postal _____

Cachet de l'établissement

Date _____

Signature

Toute commande doit être accompagnée d'un titre de paiement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP. Une attestation de paiement ne sera délivrée que sur demande expresse.

Pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger, une facture pro forma fera suite à votre commande. Seul le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Pour les libraires, une facture fera suite à la commande.

3 numéros par an — Le numéro : 52 F

Abonnement 1 an : 130 F

Service des publications - INRP

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05